

**CÍRCULO VIRTUOSO PARA LA EXPERIENCIA ESCOLAR**

# **ESCUELA e INCLUSIÓN**



APRENDIZAJES DEL SEMINARIO LATINOAMERICANO

“PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR, REINSERCIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA”

Ministerio del Interior, División de Seguridad Pública  
Ministerio de Educación  
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF

**Textos:** Jorge Troncoso Arcos

**Edición:**

Claudia Carrillo, División de Seguridad Pública  
Daniel Contreras, UNICEF  
Candy Fabio, UNICEF

**Registro de Propiedad Intelectual:** N° 167707

**ISBN:** 978-92-806-4234-6

Julio 2008

Santiago de Chile

**Diseño Gráfico:** Carlos Bravo

**Impreso en:** Lom

1.800 ejemplares

Esta publicación está disponible en [www.unicef.cl](http://www.unicef.cl)

CÍRCULO VIRTUOSO PARA LA EXPERIENCIA ESCOLAR

# ESCUELA e INCLUSIÓN

APRENDIZAJES DEL SEMINARIO LATINOAMERICANO

“PREVENCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR, REINSERCIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA”



# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>9</b>
EGIDIO CROTTI, Representante de UNICEF para Chile	9
FELIPE HARBOE, Subsecretario Ministerio del Interior	13
CRISTIÁN MARTÍNEZ, Subsecretario Ministerio de Educación	17
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>21</b>
<b>PRIMERA PARTE: CONTEXTOS</b>	<b>25</b>
PROGRAMA DE REINSERCIÓN EDUCATIVA	29
SEMINARIO LATINOAMERICANO	31
<b>SEGUNDA PARTE: DISCURSOS Y SENTIDOS</b>	<b>41</b>
PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA DESERCIÓN	43
<i>Como una manifestación de la desigualdad</i>	43

<i>Como un proceso complejo y multidimensional</i>	44
<i>Como un resultado de una representación social estigmatizadora</i>	45
<i>Como la pérdida de vínculos o espacios de sociabilidad</i>	46
<i>Como la puesta en juego anticipada del ser en el mundo</i>	47
<i>Relacionada con la exclusión social</i>	48
<i>Como un costo económico concreto</i>	49
<i>Como un puente o un catalizador de situaciones sociales desintegradoras</i>	50
<i>Como una expresión de vulneración de Derechos</i>	51
PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA INCLUSIÓN	52
<i>La inclusión como reintegración y retención</i>	52
<i>La inclusión como un proceso educativo pertinente y de calidad</i>	53
<i>La inclusión como universalidad</i>	54
PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA ESCUELA	55
<i>La Escuela como el espacio “natural” del proceso educativo</i>	56
<i>La Escuela como un espacio privilegiado de intervención</i>	57
<i>La Escuela como espacio integrador y socializador</i>	58
<i>La Escuela como puente con lo laboral</i>	59
<i>La Escuela como un espacio también afectado</i>	59
<i>La Escuela como espacio expulsor</i>	60
<b>TERCERA PARTE: ESCUELAS INCLUSIVAS</b>	<b>65</b>
VARIABLES RELEVANTES QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA	69
DESDE LO PEDAGÓGICO	69
<i>Pertinencia cultural/social/curricular</i>	70
<i>Disciplina consensuada/participativa</i>	71
<i>Educación no centrada en obligaciones y deberes</i>	71
<i>Profesores capaces de trabajar con distintos tipos de alumnos/con la diversidad</i>	72
DESDE LO ORGANIZACIONAL	76

<i>Disciplina consensuada/participativa</i>	76
<i>Abiertas/Trabajo en y con la comunidad</i>	77
<i>Equipos interdisciplinarios (sicopedagogos, trabajadores sociales, sicólogos, profesionales de salud comunitaria)</i>	78
<i>Oferta educativa más amplia y atractiva (fundamentalmente en la Educación Media)</i>	79
<b>SOCIABILIDAD</b>	81
<i>Pertinencia cultural/social</i>	81
<i>Fortalece espacio de relaciones sociales / Afectividad</i>	82
<i>Construye espacio de subjetividades y experiencias vitales / Proyecto de Vida</i>	82
<i>Igualdad pero no uniformidad</i>	83
<i>Trabajo en y con la diversidad</i>	84
<i>Lo pedagógico, lo organizacional y la sociabilidad, hacia una síntesis de variables relevantes</i>	87
<b>A MODO DE CONCLUSIÓN</b>	91
<i>Entonces, ¿de qué forma la Escuela puede hacerse cargo de la inclusión?</i>	92
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	97





**Egidio Crotti**

*Representante de UNICEF para Chile*

La educación tiene por propósito asistir a los niños y niñas en el desarrollo de sus talentos personales y sus capacidades físicas y mentales hasta el máximo de sus posibilidades, enseñarles el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales, por sus padres, por su propia identidad cultural y hacia las civilizaciones distintas a la suya. También debe prepararlos para asumir una vida responsable en una sociedad libre, en espíritu de comprensión, paz, tolerancia, equidad de género, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos.

Basado en la igualdad de oportunidades, la educación constituye un derecho que las naciones del mundo deben asegurar a todos y que se enmarca en cuatro principios: no discriminación; interés superior del niño; derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo; y respeto y consideración por la visión de los niños y niñas.

Valorando estos principios y la promulgación en 2003 de la reforma constitucional que garantiza doce años de escolaridad obligatoria para todos, UNICEF estima fundamental que Chile no sólo progrese en coberturas, sino que lo haga también en el derecho que tienen los estudiantes a acceder y permanecer en la escuela.

Un primer paso es que existan escuelas para todos. Sin embargo, para salvaguardar el derecho a la educación, necesariamente deben existir además mecanismos que aseguren que todos permanezcan en la escuela.

El Seminario Latinoamericano “Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa” permitió mostrar las experiencias, tanto chilenas como de otros países de la región, que apuntan a construir respuestas pertinentes al desafío de lograr que todos los jóvenes terminen la enseñanza secundaria –un tercio de ellos no lo hace en el caso chileno- y adquieran las herramientas intelectuales y de sociabilidad que les permitan incorporarse en mejores condiciones a la vida adulta. Este desafío mayor constituye pasar de la “escolaridad obligatoria” al “derecho universal a la educación”.

Para el caso chileno, el Seminario permitió conocer las estrategias desarrolladas por los proyectos de reescolarización o reinserción educativa financiados por el fondo intersectorial, liderado por el Ministerio de Educación. Éstos tienen la virtud de la pertinencia, ya que buscan el máximo acoplamiento con la realidad y características de la población atendida; sin embargo, hasta ahora no han podido traducirse en soluciones educativas que, sobre un piso de calidad asegurado, permitan el desarrollo de trayectorias educativas progresivamente habilitantes. Con ello se corre el riesgo no sólo de crear un circuito de permanente exclusión sino, pero aún, de ser la descarga de los casos que el sistema formal no sabe o no puede atender y que expulsa.

Este libro hace el ejercicio de mostrar, por una parte, las experiencias, dificultades, hallazgos y aprendizajes de las diversas respuestas construidas en torno al tema de la deserción. Por otra, intenta colocar en el centro el desafío de avanzar hacia la inclusión desde la propia escuela, pero no sola ni en forma asilada, sino que considerando elementos claves que se identifican en los propios relatos de los exponentes, en diversos estudios sobre el tema y principalmente en el reconocimiento de escuelas que realizan esfuerzos cotidianos por prevenir la deserción y facilitar la reinserción educativa.

El libro reconoce características de las prácticas de escuelas inclusivas y organiza dichas características en función de tres ámbitos, el pedagógico, el organizacional y el de sociabilidad, entendiendo que la tarea es desafiante y, por tanto, la respuesta es integral.

La escuela debe ser el lugar donde niños, niñas, adolescentes y jóvenes completen su trayectoria educativa. Para que ello ocurra, debe contar con un soporte institucional local disponible que la acompañe, no sólo desde lo administrativo, sino también conformando y haciendo uso de una red local que sostenga los logros de la inclusión. En paralelo, a nivel nacional, las discusiones deben cada vez más estar en sintonía con las aspiraciones de un país que quiere alcanzar un desarrollo en igualdad de oportunidades, especialmente para sus niños, niñas y adolescentes.

Es de esperar que esta publicación se convierta en una herramienta útil para quienes se hacen cargo del desafío de promover y garantizar el derecho a la educación. Para UNICEF, la tarea es de largo aliento; queda mucho por avanzar y para construir respuestas compartidas y pertinentes que nos permitan transitar, a pasos seguros, entre la obligación de proveer educación hacia garantizar el Derecho de Educación de Calidad para todos los estudiantes del país.



**Felipe Harboe**

*Subsecretario Ministerio del Interior*

Tengo el agrado de presentarles este libro que recoge las presentaciones y experiencias nacionales y latinoamericanas expuestas en el seminario Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa.

Quiero destacar la preocupación de los autores por haber sabido profundizar en un tema complejo, no sólo con una óptica analítica y comprensiva, sino además con una mirada integral y propositiva. Consignar y sistematizar los contenidos abordados en el seminario genera las condiciones para que se divulguen y socialicen importantes miradas que enriquecen nuestro horizonte en materia de desarrollo educativo.

Como se podrá apreciar, el título no sólo describe el contenido, sino que establece, además, el foco de estudio: el centro es la escuela como institución; una escuela que en su práctica debe ser inclusiva. Ya no se centra el tema en el sujeto escolar o desescolarizado, sino en cómo generamos una institución capaz de crear y sostener una experiencia escolar inclusiva, que opere en la práctica, como sugieren los autores, “no sólo para contener a quienes están dentro, sino que para generar los mecanismos para reintegrar y acoger a quienes están fuera”.

Una escuela inclusiva es equivalente a una sociedad democrática. Nuestro país se acerca a cumplir 200 años de vida independiente y hemos hecho múltiples esfuerzos por superar nuestras desigualdades. Este contexto -en su momento el seminario y hoy esta publicación- nos permite relevar el tema en la agenda pública. Según cifras del Mideplan de 2003, casi 200 mil niños y niñas han abandonado el sistema escolar y con ello su proximidad al delito está latente.

Por esta razón, como sociedad, debemos considerar la inclusión como un desafío, una meta que el país debe asumir como sustento de esa sociedad democrática que cada día ayudamos a construir.

Por todo lo anterior, resulta tan interesante la secuencia que nos entrega este libro. Junto con aportar elementos de contexto, nos invita a profundizar en las variadas representaciones que tenemos sobre conceptos claves, tales como deserción, inclusión y escuela; terminando en una sistematización de aspectos fundamentales que permitan generar una escuela inclusiva.

Estamos convencidos, desde el Ministerio del Interior, a través de la División de Seguridad Pública y CONACE, de que debemos colaborar en iniciativas que promuevan la reinserción, y es por eso que hemos sido parte, desde el comienzo, del Programa Intersectorial de Reinserción Escolar. Nos importan los niños, niñas y adolescentes que, en algún momento de sus vidas, han debido abandonar un sueño o un anhelo, asumiendo estilos de vida que les acercan a las fronteras del delito.

El enfoque de prevención asumido por el Gobierno e instalado en la Estrategia Nacional de Seguridad Pública, nos permite asegurar que niños, niñas y jóvenes que permanecen y/o se reintegran al sistema educativo, con características inclusivas, están más protegidos de participar en conductas violentas o actos delictuales.

Múltiples experiencias nacionales e internacionales han aportado evidencia sobre los beneficios de la intervención en materia de reinserción educativa, en el sentido de que los resultados positivos de este trabajo no sólo mejoran las perspectivas de desarrollo futuro de los niños y niñas que se benefician directamente de ellas, sino que además aportan al mejoramiento de la seguridad pública de toda la comunidad.

Adicionalmente, tanto la experiencia de proyectos de intervención como los contenidos del texto, nos recuerdan los desafíos en los que aún debemos mejorar nuestra respuesta como sociedad. Aspectos como la vinculación entre instituciones ejecutoras externas y la escuela, la generación de recintos educacionales con características más inclusivas, la conformación de equipos multidisciplinarios, la apertura de los colegios a la comunidad, y el uso de mecanismos de participación en la definición de reglamentos de disciplina en la escuela, son, claramente, materias que requieren de mayor desarrollo.

Sin duda, el seminario realizado a fines del año 2006 y la posterior sistematización que se concreta en este libro, nos ayuda e impulsa a reflexionar sobre estos temas, nos define nuevas prioridades para reenfocar y mejorar nuestras estrategias y nos compromete en lograr, para Chile, 12 años de escolaridad, fortaleciendo el respeto a la diversidad, valorando y dignificando a la persona y por supuesto, valorando la democracia y la justicia social.

Finalmente, reitero las felicitaciones y agradecimientos a los responsables de esta iniciativa, por la capacidad de generar un texto que, recogiendo una amplia información y abordando un tema altamente complejo, logra sintetizar un material rico y diverso en un libro coherente y de profundo alcance.





***Cristián Martínez***

*Subsecretario Ministerio de Educación*

Como reflejo de la sociedad en la que están insertas, las escuelas reproducen muchas de las fortalezas y debilidades que distinguimos en nuestra sociedad. Las dinámicas de convivencia y las múltiples expresiones de diversidad, son ejemplos de ello, y con el tiempo se han convertido en un desafío creciente en muchos sistemas educativos, desafío que se ha plasmado en el concepto de educación inclusiva.

En este contexto, resulta pertinente una publicación como ésta, que recoge las ponencias del Seminario Latinoamericano sobre Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa (Santiago de Chile, noviembre, 2006) y se propone ampliar el análisis desde los parámetros de la educación inclusiva.

El fracaso escolar es, por definición, doloroso. Quien repite, quien se retira, quien finalmente deserta del sistema escolar ha vivido un proceso paulatino y difícil en lo personal. Pasa por momentos de duda, con espacios signados por la adopción de decisiones respecto del propio futuro y sin muchas redes disponibles que orienten, que den señales de interés por quien se enfrenta a la posibilidad de abandonar la escuela.

Por su parte la escuela, como agrupación, no es indiferente a este abandono y dejaría terminar sus ciclos escolares con todos los estudiantes que se iniciaron en ellos. Experimenta, por tanto, cierto grado de insatisfacción institucional.

El fracaso escolar y particularmente la deserción definitiva es también parte de un proceso mayor: quien se encamina hacia una deserción definitiva, se involucra también en circuitos de vida complejos, en tanto puede implicar una inserción temprana y forzada en el mundo laboral u otro tipo de abandono, como su hogar, su barrio e incluso la legalidad vigente. De allí la necesidad de avanzar, con persistencia, en estrategias que prevengan la deserción desde la escuela. Quienes fracasan en su trayectoria escolar experimentan un grado de desintegración de su pertenencia al sistema escolar y arriesgan la posibilidad de vivir esa experiencia como un fenómeno que los deteriora progresivamente.

El Ministerio de Educación ha trabajado en esta temática desde distintos ámbitos, fundamentalmente con la entrega de becas para adolescentes embarazadas; apoyo al transporte escolar rural, en beneficio de casi 30 mil estudiantes en todo el país, y el financiamiento de proyectos de reinserción educativa, que este año sumaron 1.390, también a nivel nacional. Asimismo, se han implementado acciones multi-sectoriales con el Servicio Nacional de Menores (SENAME), la Corporación Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE), Ministerio del Interior (seguridad pública), el Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS) y el Ministerio del Trabajo, particularmente con SENCE. A través de este trabajo conjunto es que vamos construyendo una suerte de red orientadora que favorece la inclusión educativa y particularmente la prevención de la deserción escolar.

El texto de este libro insiste, en sus diversos capítulos, que el fracaso escolar es un proceso complejo, que no sólo está referido a la escuela y que tampoco se relaciona de manera unicausal con la pobreza. Por ello es que la responsabilidad de su ocurrencia, si bien es del sistema educativo en particular, recae también, en última instancia, en la sociedad en su conjunto.

Las investigaciones que se refieren a la vida de desertores confirman lo anterior: las repitencias predicen el fracaso escolar; las crisis familiares en contextos de vulnerabilidad lo hacen en la misma medida; quien trabaja y estudia está también en riesgo de desertar y un hilo muy delgado lo mantiene en el sistema; quien se embaraza, vive dificultades para persistir en su trayectoria educativa por distintas razones, a pesar de la normativa vigente; a quien entra a una escuela con fama de desordenado, le resulta difícil torcer el curso de esa profecía autocumplida. A su vez, las crisis institucionales que viven las escuelas las concentran en esa dificultad, facilitando la partida de quienes están viviendo el fracaso escolar.

Los diferentes actores que participan del sistema educativo debieran avanzar, de manera consistente, a la creación de condiciones para originar espacios, momentos y personas que se constituyan en verdaderos paréntesis que posibiliten un análisis ponderado y parsimonioso de los momentos intensos que vive quien fracasa. Hay una pregunta para la que es necesario construir distintas respuestas: “Sé que terminar la media es importante, sé que estoy pendiendo de un hilo muy delgado a punto de cortarse a causa de mis anotaciones ¿quiénes me pueden apoyar para capitalizar mejor mi esfuerzo por estudiar? ¿Por qué me cuesta aceptar las reglas del liceo? ¿Por qué planifico y no me resulta? ¿Por qué...?” Es la interpelación de quienes, habiendo fracasado, sienten la necesidad de continuar con su trayectoria educativa y, por cierto, con su trayectoria de vida.

El análisis más profundo del fenómeno del fracaso escolar –como la hace esta publicación- hará posible que se aborde más adecuadamente esta problemática desde los distintos ámbitos involucrados y se desarrollen de mejor forma en el sistema educativo las competencias que le posibiliten acoger e incluir a la diversidad de sus estudiantes.



# INTRODUCCIÓN

Decir que la Educación es un tema que importa a todos es, a esta altura del debate social, casi una obviedad. Afirmar que debe ser una preocupación permanente del Estado puede llegar a ser una tautología cuando la educación está en la base de casi cualquier agenda de desarrollo o programa de gobierno.

La Educación es un tema crucial y un espacio sensible. Es algo sobre lo que cualquiera puede opinar, ya que para la mayoría de la gente, la escuela constituye una parte básica de la vida sobre la cual se tiene experiencia; así, se supone, prácticamente todos tenemos cosas que decir y compartir en esta conversación.

El punto es que no es así. A pesar de los esfuerzos públicos que han permitido importantes avances en términos de cobertura y años de escolaridad, aún existen niños, niñas, adolescentes, jóvenes, hombres y mujeres cuya experiencia está marcada por la exclusión del sistema escolar. Y es desde ahí que parte el sentido de este libro.

La exclusión educativa no sólo se manifiesta en apartar a las personas del aprendizaje y de este modo restar oportunidades futuras, sino también corresponde a una importante alteración en el espacio de vida personal y social, que suele moverse hacia circuitos que solidifican la exclusión.

Reflexionar sobre la complejidad del tema, aprender de la experiencia, generar propuestas y construir nuevas y mejores estrategias, es un desafío moral y ético de primer orden, pues, al igual que otros malestares de la cultura, la deserción escolar es una bofetada al orgullo del desarrollo. Es este el propósito que anima la presente publicación.

El presente libro consta de tres partes. La primera aborda el contexto desde el cual se propicia el *“Seminario Latinoamericano: Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa”* realizado por UNICEF y el Ministerio de Educación y co-organizado con la División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior, CONACE, SENAME y UNESCO, en el marco del trabajo de la Comisión Interinstitucional de Reinserción Educativa, CIRE. Esta sección se completa con la presentación, a manera de un relato resumido, de las ponencias y discusiones desarrolladas en él.

La segunda parte realiza un análisis de los discursos e ideas presentes en el Seminario. En este análisis se manifiestan las principales concepciones que dan sentido a las acciones que se realizan en el ámbito de la deserción escolar. A modo de propuesta, se enfatizan tres ejes centrales: Deserción, Inclusión y Escuela. Esta sección se apoya además en otras investigaciones y materiales externos al Seminario, con el objetivo de enriquecer los planteamientos realizados.

La tercera parte del libro incursiona en el vínculo entre Escuela e Inclusión entendiendo que se constituyen en una relación virtuosa, que dificulta la deserción, cuando se potencian determinados elementos, factores, situaciones, contextos o características de la propia Escuela. Se busca identificar, en las experiencias del Seminario, cuáles son aquellos factores o características; para ello se distinguen tres dimensiones: lo pedagógico, lo organizacional y lo referido a sociabilidad.

Finalmente se presenta una reflexión a modo de conclusión que intenta responder a la pregunta: ¿de qué forma la Escuela puede hacerse cargo de la inclusión?, es decir, del desafío de ser efectivamente inclusivas.

Decir que la Educación es un tema que importa a todos es efectivamente una obviedad. Lo que no es obvio son aquellos elementos que hacen que aún no podamos garantizar que la Educación sea inclusiva, equitativa y de calidad en pleno siglo XXI para todos y todas.





# 1

PRIMERA PARTE

## CONTEXTOS

La Educación en Chile ha jugado un rol central en las políticas públicas y en la percepción social de las personas desde hace un largo tiempo. Un ejemplo de ello es el lema “*Gobernar es Educar*”, punta de lanza de la campaña presidencial de Pedro Aguirre Cerda en 1938 por el Frente Popular, y posiblemente el eslogan más recordado de la historia de Chile en una campaña política.

Antes de Aguirre Cerda y posterior a él, todos los gobiernos han hecho apuestas en el ámbito educativo de maneras más o menos exitosas o con mayor o menor apoyo social. Baste recordar en nuestra historia reciente el proyecto de Escuela Nacional Unificada de Salvador Allende en los 70’ y la Reforma Universitaria de la Dictadura militar en los 80’.

*“Es sabida la importancia que el imaginario colectivo y el discurso oficial atribuyen a la educación. No obstante, el sistema educativo chileno alcanza una cobertura satisfactoria de la población recién en las últimas décadas. A fines del siglo XIX, de un millón y medio de habitantes que tenía Chile, un 25% se encontraba en edad escolar, pero sólo el 13% de la población accedía a una educación formal. Se suceden diversas iniciativas que, acicateadas por la “cuestión social”, desembocan en 1920 en la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que establece una educación gratuita de seis años para personas de ambos sexos” (PNUD, 1998).*

Todo este devenir ha cristalizado en concebir hoy a la Educación como una experiencia y un derecho universal expresado como una garantía que el Estado debe otorgar a todos sus niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Se entiende, entonces, que la Reforma Constitucional de 2003 apunte a garantizar 12 años de escolaridad a todas las chilenas y chilenos.

Sin embargo, todos estos esfuerzos, más allá de los matices históricos e ideológicos, se ven hoy día cruzados por discusiones que resaltan la dificultad del sistema educativo por dar cuenta no de 12 años de escolaridad sino de la calidad y equidad del proceso educativo.

¿Por qué hoy, después de casi 200 años de vida republicana, sigue la Educación siendo un tema sensible?

La Educación sigue siendo un elemento de alta valoración en el imaginario social de todas las clases sociales; imaginario que la dota de un fuerte contenido de movilidad social. Sin embargo, la realidad en muchas ocasiones muestra que, por ejemplo, escuelas cuya población pertenece a los quintiles más bajos no sólo no movilizan socialmente sino que reproducen y refuerzan situaciones de pobreza y vulnerabilidad.

Es innegable que Chile ha avanzado mucho en términos de cobertura educativa tal como lo señalan distintas fuentes.

*“En esa época (años 20’), cerca de la mitad de la población es analfabeta. Una de las razones que impiden una cobertura mayor es la falta de infraestructura. La creación de una sociedad constructora de establecimientos educacionales en 1937 impulsa una expansión de escuelas y liceos, permitiendo aumentar y diversificar la matrícula. En los años 50 y especialmente a partir de la reforma educacional de 1965 tiene lugar una fuerte expansión de la matrícula tanto en educación primaria y secundaria como, por sobre todo, educación superior”(PNUD, 1998).*

La siguiente tabla ilustra el impacto en cobertura en los últimos años:

**Tasas de Asistencia Neta<sup>1</sup> Educación Básica y Media por quintil de ingreso autónomo per capita del hogar (en %)**

AÑOS/QUINTIL	EDUCACIÓN BÁSICA (6 – 13 años)						EDUCACIÓN MEDIA (14 -19 AÑOS)					
	I	II	III	IV	V	T	I	II	III	IV	V	T
1990	89,9	90,7	90,5	90,4	90,9	90,4	50,9	55,9	61,3	69,3	77,8	60,3
1996	90,3	90,7	92,2	92,4	92,1	91,2	47,1	57,0	67,8	76,5	78,7	62,1
2003	93,1	93,8	94,1	94,6	92,2	93,6	61,6	68,5	73,4	79,1	81,8	70,5
2006	91,6	93,0	92,3	92,8	93,2	92,4	63,1	70,8	74,5	77,9	82,0	71,6

Fuente: Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, Casen, 2006

Sin embargo, esta situación tiene matices. Investigaciones muestran que situaciones educacionales negativas están claramente relacionadas con personas de bajos ingresos, que, por ejemplo, aspiraciones y expectativas con respecto a la educación de personas de los quintiles con menores ingresos son bajas y cargadas de desesperanza (Rivera y Milicic, 2006).

<sup>1</sup> Número total de alumnos que asisten a educación básica y media, por sobre la población que les corresponde. No incluye educación especial.

Y es desde aquí que surge una situación, que si bien no tiene un nivel de impacto en términos de masividad, si posee un nivel de complejidad que hace necesario su abordaje: la *deserción escolar*<sup>2</sup>.

Cifras oficiales hablan de 197.280 niños, niñas, adolescentes y jóvenes entre 6 y 19 años que no han completado o continuado su proceso educativo al desertar o ser excluido de la escuela (MIDEPLAN, 2003). Es decir, casi 200.000 niños y niñas que en su mayoría reproducirán situaciones de pobreza ya que quienes desertan pertenecen en su mayoría a los quintiles de menores ingresos.

Para complejizar aún más el tema, datos oficiales señalan que una parte importante de las personas que delinquen han desertado del sistema escolar en la educación básica (División de Seguridad Ciudadana, 2006) o que el “(...) 80,6% de los adolescentes del circuito de Responsabilidad Penal Juvenil tiene algún nivel de atraso y el 47% no asiste por deserción o expulsión(...)” (SENAME, 2007). Sin embargo, a pesar de los datos, es importante señalar que no es posible afirmar que esto constituya una relación causal. Si bien la deserción escolar forma parte de la historia de muchas personas que delinquen, es clave entender que no genera delincuencia per se.

La deserción escolar profundiza la desigualdad y la exclusión. Profundiza y evidencia lo que un país que busca el desarrollo intenta dejar atrás. Es una señal poderosa que pone en discusión la manera en que avanzamos hacia la modernidad.

---

<sup>2</sup> Para efectos del texto deserción escolar y deserción se refieren al mismo fenómeno.

## PROGRAMA INTERSECTORIAL DE REINSERCIÓN EDUCATIVA

El año 2003 se promulga la Reforma Constitucional que garantiza 12 años de escolaridad obligatoria para todos, compromiso que plantea el desafío de responder a la situación de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar y que requieren del desarrollo de estrategias para garantizar su integración social y educativa.

En el marco de esta reforma, en el año 2004 se crea el Fondo Intersectorial de Reescolarización, integrado por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia a través de SENAME, el Ministerio del Interior, a través de CONACE, la División de Seguridad Pública, y el Ministerio de Planificación, a través del Fondo de Solidaridad e Inversión Social, FOSIS. En la actualidad, contribuyen con este Fondo el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, éste último a través de CONACE y la División de Seguridad Pública.

Este fondo surge con el objetivo de explorar y ofrecer alternativas educativas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social. Ha operado en alianza con la sociedad civil, apoyando iniciativas desarrolladas por organizaciones públicas y privadas (instituciones locales, organizaciones no gubernamentales y programas municipales) orientadas a entregar alternativas a esta población.

Entre septiembre y diciembre del año 2004 se apoyaron 5 iniciativas de reescolarización comunitaria, cuyo objetivo era reforzar el trabajo psicosocial y preventivo en población infanto-adolescente desertora escolar y poner en marcha procesos pedagógicos que permitan a esta población nivelar y certificar estudios.

En el año 2005, a través del Fondo Intersectorial, se financiaron 24 proyectos a lo largo del país alcanzando una cobertura total de 1.353 niños, niñas y jóvenes.

Como parte de esta iniciativa, se constituye una Mesa Técnica Intersectorial coordinada por MINEDUC, en la que participan las instituciones antes mencionadas y UNICEF, cuya tarea ha sido gestionar la postulación de iniciativas; evaluar, seleccionar y asignar los recursos que se transfieren desde el Ministerio de Educación; y realizar el seguimiento de los proyectos implementados.

El año 2006 se financiaron 25 proyectos en diversas regiones del país, atendiendo una población de aproximadamente 1470 niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

El año 2006 se constituyó la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE), integrada por las instituciones de la Mesa Intersectorial, a la que se integran UNESCO y el Ministerio del Trabajo. Su misión fue generar las bases para el diseño de una política integral, orientada a garantizar el derecho a completar los doce años de escolaridad a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que se encuentran fuera del sistema o en riesgo de estarlo, a través de una oferta educativa pertinente. Dicha instancia ha permitido abrir la reflexión acerca de la magnitud de este problema y sobre los nudos críticos que una política en este ámbito debe considerar.

El año 2007 se mantuvo la modalidad de concurso de proyectos, proyectándose iniciar una etapa de transición desde esta modalidad hacia una oferta institucionalizada que brinde trayectorias diversas para esta población. En 2007 existían 31 proyectos que llegaban a una cobertura de 1390 niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En esta línea, UNICEF, integrante de la mesa técnica, y el MINEDUC, conscientes de la complejidad e importancia del tema, organizaron y realizaron un Seminario Internacional en Noviembre de 2006, que permitiera dar cuenta de la problemática y diera luces sobre cuál es el rol que la escuela debe cumplir en los esfuerzos por ser un espacio de inclusión.

## SEMINARIO LATINOAMERICANO

Con el objetivo general de “contribuir a generar políticas que faciliten la inclusión educativa y social de todos los niños, niñas y adolescentes y analizar alternativas de acción orientadas a generar ofertas educativas adecuadas a la diversidad de la población”<sup>3</sup>, el MINEDUC y UNICEF realizaron, entre el 29 y 30 de noviembre de 2006, el “*Seminario Latinoamericano: Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa*”.

Los objetivos específicos buscados, fueron a:

- Identificar criterios y líneas de acción que constituyan bases para una política integrada de atención a la población desescolarizada y de alto riesgo socioeducativo.
- Avanzar en la comprensión del fenómeno de la exclusión educativa, a partir de la caracterización de la población desescolarizada y en alto riesgo socioeducativo, y del aporte de diferentes marcos explicativos.
- Compartir avances en la experiencia nacional e internacional, sobre estrategias de intervención para atender educativamente a la población desescolarizada y de alta vulnerabilidad socioeducativa.
- Sensibilizar a los actores relevantes para promover una toma de decisiones que facilite y apoye, en los distintos niveles, la inclusión educativa y social de esta población.

Los dos días del Seminario se estructuraron en cuatro momentos temáticos desarrollados a través de paneles, presentaciones y debates<sup>4</sup>.

La inauguración del Seminario estuvo a cargo de la Ministra de Educación, Sra. Yasna Provoste, quien reforzó el interés del gobierno de que todos los niños, niñas y adolescentes asistan a un establecimiento escolar y completen sus 12 años de escolaridad como se establece en la Constitución, realizando para ello acciones de apoyo

---

<sup>3</sup> Este es el objetivo declarado en el Programa del Seminario.

<sup>4</sup> Para su revisión completa, las Ponencias del Seminario se encuentran disponibles en formato digital en el sitio [www.unicef.cl/publicacion/pdf.zip](http://www.unicef.cl/publicacion/pdf.zip)

a aquellos que tienen dificultades de carácter económico, situaciones de embarazo, maternidad/paternidad o falta de interés, para que puedan lograr esta meta. A continuación, el Representante de UNICEF en Chile, Sr. Egidio Crotti, contextualizó el fenómeno de la deserción en Chile y su vinculación al fenómeno de la desigualdad abordando, además, el rol de la escuela y de las políticas asociadas a la calidad e inclusión educativa como una tarea que sobrepasa las particularidades de cada colegio o escuela; según el Representante de UNICEF, el rol central de la Escuela es que en ella todos los niños, niñas y adolescentes adquieran las herramientas intelectuales y sociales para integrarse activa y adecuadamente a la vida como adultos y adultas.

## **Primera Sesión**

---

### **Sistema escolar y niños, niñas y adolescentes en riesgo de desescolarización o desescolarizados**

La primera sesión contó con la participación de Carlos Concha, Jefe de la División de Educación General del MINEDUC, quien se refirió a los antecedentes y magnitud del problema de la deserción escolar en Chile.

A continuación fue el turno de Iván Núñez, Asesor del MINEDUC, quien contextualizó históricamente el problema de la exclusión/inclusión educativa, mostrando su estado en las décadas de 1950 y 1960 para así facilitar una comparación con el estado actual del mismo; el centro de su ponencia lo constituyó la pregunta: ¿cuán incluyente o excluyente era el sistema educativo chileno de mediados del siglo pasado?; la respuesta afirma que el Estado, a pesar de las críticas, jugó un rol central en la masificación educativa aunque sin romper con la dinámica de exclusión educativa. Adicionalmente a esto, esbozó de manera gruesa los esfuerzos a favor de la inclusión realizados en las décadas siguientes, con sus logros, limitaciones y fracasos, para empalmar con la situación actual.

Posteriormente la Diputada de la República y Presidenta de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, Sra. Carolina Tohá, realizó una reflexión vinculada



a los elementos éticos y políticos que forman parte de la educación como un derecho universal. En cuarto lugar, Mirtha Abraham, académica de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, reflexionó 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, fundamentalmente en proyectos de reescolarización; trazó, asimismo, algunos desafíos que enfrenta el sistema educativo en virtud de alcanzar la educación inclusiva. Estos últimos corresponden, en líneas generales, a dos ámbitos: generar una política pública que dimensione con claridad el fenómeno de la deserción y, consecuente con lo anterior, diseñar estrategias diversas de ofertas educativas que se hagan cargo de la diversidad social chilena.

José Miguel Cruz, Académico del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile, realizó una presentación basada en dimensionar el problema de la deserción escolar mostrando cifras indicativas así como los principales costos económicos asociados a la exclusión para, finalmente, aportar algunas reflexiones y desafíos. En relación a los costos se señaló la necesidad de obtenerlos de manera más precisa aunque, a modo de ejemplo, en términos de productividad se estima que aumentar en un año la escolaridad de los tres quintiles de menores ingresos permitiría un aumento de 380 millones de dólares a mediano y largo plazo; por otro lado, en términos de costos indirectos, estudios en Gran Bretaña indican que el 10% de la población excluida encarece el sistema de salud pública y el 25% lo hace con el de justicia.

La última presentación de esta primera sesión estuvo a cargo de Cecilia Richards, del MINEDUC, en la que presentó las características de la deserción, como un proceso de abandono y fracaso escolar, estudiada desde la investigación disponible, y por otra, en torno a las características de la deserción según lo expresado por quienes la están viviendo. Su presentación afirma que el proceso de deserción es multidimensional ya que no sólo tiene que ver con quien deserta sino con la escuela desde la que lo hace y con otros espacios que también se abandonan como la familia, los amigos, el barrio y otras. Quienes desertan valoran a la escuela pero han sido partícipes de una biografía escolar que los excluye y expulsa.

## Segunda Sesión

### Intercambio de experiencias y aprendizajes entre programas de reinserción educativa

La segunda sesión se inició con la presentación de Fanny Pollarolo, asesora de CONACE y SENAME, quien presentó el origen del Programa y la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa señalando, además, sus objetivos, líneas de trabajo y los desafíos que enfrenta. Estos últimos corresponden a: generar una estrategia educativa pertinente e inclusiva, diseñar trayectorias educativas de calidad y fortalecer la participación de los diversos actores involucrados en el proceso educativo.

Victoria Aravena, de la Corporación Sagrada Familia, realizó una presentación del Proyecto Taller Escuela Juvenil de Peñalolén mostrando el inicio de una reflexión sistemática orientada a problematizar y determinar el campo de acción del trabajo realizado, sus sentidos y posibilidades reales; a través de la contextualización de las planificaciones y actividades propias del Taller y, en su dimensión metodológica, se intentó trascender los instrumentos y comprender los límites y contenidos de la experiencia juvenil que se aporta a producir. La experiencia de este Taller se define por tres ejes centrales que dan cuenta del sentido de acción y relación con quienes son parte del proceso: Identidad y “Trabajo del Sujeto” (dimensión identitaria de las y los participantes), Territorio y órdenes simbólicos (espacios de acción y significación social), Participación y procesos de aprendizaje (construcción metodológica en función de un aprendizaje significativo).

Por su parte, Jaime Bejarano, Secretario de Educación del Municipio de Armenia en Colombia, y Rosario Ricardo, Oficial Asistente Políticas Básicas-Educación de UNICEF Colombia, realizaron una presentación de la Estrategia y el Modelo de intervención del Municipio de Armenia basada en una escuela activa en el abordaje de la deserción a nivel comunitario. También se mostró la presentación general del Programa “*La Escuela Busca al Niño*” en cuatro municipios colombianos, junto con los aprendizajes obtenidos durante su desarrollo. Entre algunos de estos aprendizajes se encuentran los siguientes: las estrategias para la inclusión y la escolarización

de la población requiere de la participación de toda la sociedad; el proceso de búsqueda y acercamiento a los niños, niñas y adolescentes debe realizarse inicialmente en sus espacios cotidianos; la formación de docentes con disposición, honestidad, paciencia, capacidad de dar y recibir afecto, habilidades pedagógicas, vocación y compromiso, preparación y motivación para asumir las complejas tareas y responsabilidades que demanda la restitución del derecho a la educación debe ser prioritaria; crear metodologías flexibles y pertinentes, activas, cognoscitivas y de trabajo en grupo generan motivación y vínculo con el proceso de aprendizaje.

La siguiente presentación, estuvo a cargo de Danilo Frías, Director Ejecutivo de la Fundación Padre Alvaro Lavín, señaló el origen del Programa junto a los sentidos y objetivos centrales de su acción educativa; mostró además la metodología, cobertura y aprendizajes obtenidos. Estos últimos corresponden a que las y los alumnos se sienten más motivados a continuar sus estudios cuando se dan cuenta que verdaderamente pueden aprender y efectivamente lo hacen; en segundo término, que es necesario intervenir el núcleo familiar en su totalidad y no sólo a los alumnos y alumnas en forma independiente y desconectada. En tercer lugar, se requiere un seguimiento permanente de cada estudiante en los diversos ámbitos de su formación (socio-cultural, cognitivo-motriz y psico-afectiva) y, finalmente, que la permanencia en la escuela es beneficiosa para mantener a estos jóvenes lejos de las drogas y la delincuencia, siendo estas últimas, junto con las dificultades económicas y el poco apoyo familiar, las principales causas de la deserción escolar.

Posteriormente, Elisa Pineda, Presidenta de la Fundación Organizaciones Comunitarias (FOC) de Argentina, realizó una presentación general del Programa “Desafío”, cuyo objetivo central es generar un sistema de inclusión educativa, social y de acceso al primer empleo en adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión en Buenos Aires. Los principales resultados que se señalan, se vinculan al desarrollo y consolidación de una metodología particular en que la escuela tiene un rol central, y a la formación de formadores y aprendizaje entre pares. Este Programa ha permitido comunicar a actores escolares con lógicas diferentes (directores, instructores y jóvenes), construir y sostener un espacio de identidad y pertenencia y, finalmente, flexibilizar trayectorias de inclusión.

Para finalizar el Taller, Pía Ruiz-Tagle, del Fondo de Solidaridad e Inversión Social (FOSIS), presentó el Programa de Integración Socioeducativa, el cual es ejecutado por el Centro de Estudios Sociales CIDPA (Región de Valparaíso). Esta ponencia mostró los orígenes de la iniciativa, el modelo y estrategia de intervención. La estrategia del Programa se caracteriza por trabajar tres áreas de intervención, las cuales se vinculan de forma permanente; estas áreas corresponden a la Pedagógica (adquisición de saberes), Social (calidad de vida del estudiante) e Integración (reconstrucción del oficio de estudiante y condiciones para aprendizaje de calidad).

### **Tercera Sesión**

#### **De programas a políticas públicas**

---

La tercera sesión del Seminario contó con la participación de cuatro ponentes extranjeros:

De Argentina, Gladys Kochen, Coordinadora del Programa Nacional de Inclusión Educativa “Todos a Estudiar” del Ministerio de Educación, buscó compartir, reflexionar y debatir sobre el concepto de igualdad educativa, sus implicancias en la sociedad actual y las principales políticas educativas que dan respuesta a ella en Argentina. En esta presentación, el concepto de igualdad educativa se entiende como la expresión del derecho de todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de acceder a una educación que les permita participar del legado material y simbólico de la sociedad en condiciones equivalentes.

Manuel Bello, Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, realizó una presentación que abordó una estrategia pública para generar educación inclusiva en el Perú. Además, señaló el proceso de construcción de la Educación Básica Alternativa (EBA) como una política pública concreta que enfrenta la exclusión del proceso educativo. La EBA se define en Perú como una modalidad de Educación Básica que incluye a excluidos del sistema tradicional, a través de tres programas dirigidos a niños, niñas y adolescentes, jóvenes y adultos y

aquellas personas no alfabetizadas. Sólo considerando a niños, niñas y adolescentes se estima que los usuarios potenciales pueden alcanzar los 500 mil. Para Bello, la EBA constituye una iniciativa sectorial pública importante que requiere de una fuerte voluntad política para ofrecer procesos de equidad e inclusión educativa.

Por su parte, Mercedes Jiménez, Coordinadora de “Emprendedores Juveniles” de la Fundación Social-BID de Colombia, quien señaló que, en el marco de Políticas Públicas Integrales de Juventud, el Municipio colombiano de Bello ha generado un plan decenal hasta el 2016 que busca integrar a los jóvenes como sujetos de derecho. Dentro de este plan se desarrolla un Programa específico denominado “Quid Arte para la Vida, Participación y Ciudadanía de la Adolescencia y la Juventud”, el cual busca fortalecer el autocuidado, la sociabilidad, el respeto, ejercicio de los derechos humanos y la participación. Este Programa tiene como Estrategia Pedagógica la formación para el desarrollo de la subjetividad, la promoción de la participación juvenil y la movilización social y política. Los principales resultados que se señalan se vinculan a un aumento de la cobertura bruta en educación y una disminución de la deserción, al fortalecimiento de capacidades como sujetos de derechos, en la movilización social y el mejoramiento de la inversión pública en educación, y en la información y generación de conocimiento con respecto al tema.

Finalmente, Maria do Carmo Brant de Carvalho, Coordinadora General del CENPEC, Brasil, compartió la experiencia del Proyecto de Aceleración de Aprendizajes. A partir de la presentación del origen del Programa, que tiene su génesis en iniciativas de los Estados de San Pablo y Paraná, mostró el desarrollo de una propuesta pedagógica que posibilita que los alumnos se apropien de conocimientos y habilidades considerados indispensables para ser reintegrados en la enseñanza regular en años más compatibles con su edad. Señaló, además, la estrategia y el impacto del Programa así como las conclusiones derivadas del mismo. Algunas de éstas corresponden a considerar que la propuesta es exitosa porque disminuyó el índice de desfase edad/año en los lugares donde se implantó, a que la metodología permite desarrollar ambientes favorables al aprendizaje y que es necesario vincularlo a una política educacional que sobrepase el contexto del aula.

## Cuarta Sesión

### Desafíos políticos e institucionales para una política intersectorial de reinserción educativa

El Seminario finalizó con la realización de un Panel, el cual tuvo la participación de cuatro representantes de organismos públicos nacionales.

Orietta Rojas, Directora de Seguridad Pública del Ministerio del Interior, a partir de datos que señalan niveles de relación entre la deserción escolar y situaciones de infracción a la ley, expuso orientaciones preventivas que, desde la Estrategia de Seguridad Ciudadana, permitirían fortalecer la inclusión y/o reinserción educativa. Se plantea que es necesario definir una política de Estado integral, focalizada, coordinada intersectorialmente, con seguimiento y evaluación de resultados; considerar, además, las debilidades de las políticas sociales que implican labores preventivas y contribuir a generar una mayor integración escolar, produciendo instrumentos y variables que midan de mejor forma la calidad educativa.

Por su parte, una profesional del Servicio Nacional de Menores, SENAME, leyó una carta de su directora nacional, en la cual señaló que desde la conciencia del problema se plantea la necesidad del trabajo e intervención intersectorial. Para ello, propuso cinco ámbitos de aportes a una política de este tipo, los cuales corresponden a: un respaldo efectivo en el trabajo técnico y estratégico intersectorial, la promoción de un trabajo concreto en red a nivel territorial, considerar los recursos necesarios para este trabajo, desarrollo de una iniciativa que permita detectar vulneración de derechos entre los que se incluya la deserción escolar y a apoyar la sistematización de iniciativas que permitan mejorar las intervenciones.

En tanto, Jacqueline Gysling, de la Unidad de Currículo y Evaluación del MINEDUC, presentó una reflexión desde la óptica del currículo de enseñanza y cómo, desde ahí, es posible pensar la inclusión educativa. Algunas de las conclusiones que se destacan son: que existe un proceso de desarrollo curricular favorable a construir adaptaciones a población que lo requiera, que una política de reescolarización

puede considerar dos tipos de reinserción (una en la escuela regular y otra en instituciones especiales), que debe incluir una tutoría personalizada y que el currículo debe ser modular o flexible de acuerdo a una evaluación inicial.

Finalmente, Carlos Concha, de la División de Educación General del MINEDUC, a partir de cinco preguntas, desarrolló una discusión sobre los desafíos y esfuerzos que debe tener una política vinculada al tema de la reinserción y sobre los alcances de lo realizado hasta hoy. Entre los desafíos más importantes se encuentran generar mayores y más diversas acciones preventivas, generar una pedagogía de la reinserción capaz de responder a la diversidad de los niños, niñas, jóvenes y adolescentes, avanzar hacia la contratación de servicios especializados abandonando la lógica de proyectos y apoyar la generación de capacidades institucionales de las escuelas e instituciones colaboradoras.

Como se expresa en los párrafos anteriores, el Seminario constituyó una muestra no sólo de experiencias nacionales y extranjeras sino también de distintas aproximaciones a la temática de la deserción. Asimismo, desarrolló un espacio para realizar recomendaciones o propuestas en el ámbito de políticas públicas. Entre estas últimas se pueden mencionar: la intersectorialidad del abordaje, el trabajo en red a nivel sociocomunitario o territorial, respuestas pedagógicas flexibles o pertinentes, alternativas de reinserción educativa, vinculación de la Escuela a proyectos externos de reinserción, estrategias de prevención a nivel escolar, apoyo a la generación de capacidades institucionales en las escuelas, etc.

Todas las miradas apuntan al mismo objetivo: prevenir la deserción o reintegrar al desertor o excluido a un espacio clave como es la Escuela.

Es desde esta mirada común que el siguiente capítulo abordará una lectura que permita relevar elementos que son claves para comprender con mayor claridad el fenómeno. Se intentará abordar cómo algunos de estos elementos se entrecruzan, implícita y explícitamente, en los diversos discursos y acercamientos presentes en el Seminario.







SEGUNDA PARTE

# DISCURSOS Y SENTIDOS

En este Capítulo se realizará una aproximación que se basa en dos fuentes y se estructura en tres ejes. La primera fuente estará vinculada a los documentos presentados en el Seminario<sup>5</sup> e intenta mostrar la heterogeneidad que se expresa en diversos ámbitos o aproximaciones al tema. Esta heterogeneidad no sólo tiene que ver con los aspectos relevados en cada documento (vinculados al panel o mesa en que participaron) sino también con los distintos niveles de desarrollo expresados en los mismos.

Una segunda fuente está dada por investigaciones, experiencias e información disponible de fuentes externas al Seminario, que permiten reforzar o dar nuevas luces a los discursos esbozados.

El capítulo se desarrollará mediante tres ejes específicos, lo que permite una lectura más integrada a la estructura misma del Seminario, aportando algunas nociones

---

<sup>5</sup> A menos que se señale explícitamente, todas las referencias de este capítulo se realizan vinculadas a las ponencias presentadas en el Seminario.

sobre lo que hoy se está pensando y haciendo en el tema de la Reinserción e Inclusión Educativa.

Para esta aproximación se utilizarán como ejes de lectura los discursos vinculados a los siguientes conceptos:

- Deserción
- Inclusión
- Escuela

La elección de estos ejes no es gratuita. La Deserción e Inclusión representan dos caras de un mismo fenómeno; incluso es posible entenderlos como la díada Exclusión/Inclusión o Deserción/Reinserción. Lo central es que estas díadas se expresan de manera particular en un espacio concreto que es la Escuela. Por lo tanto, los tres ejes son la manifestación de elementos centrales para abordar la problemática presente en el Seminario y son, además, el punto de partida para una aproximación al siguiente capítulo que abordará a la Escuela como un espacio inclusivo y preventivo de la deserción.

Lo que se pretende, entonces, es relevar no sólo los elementos evidentes presentes en los discursos sino también aquellos que no lo son y que ejercen influencia sobre las decisiones y el hacer concreto vinculado a políticas públicas sobre deserción escolar.

## PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA DESERCIÓN

Aproximarse al fenómeno de la Deserción como una mirada o práctica concreta, es vincularse a las nociones centrales que se tienen sobre este ámbito. Cuando se realiza una acción particular, ésta no ocurre desde el vacío sino desde las concepciones que se tiene sobre el fenómeno abordado.

Así, la deserción escolar sobrepasa su definición teórica o conceptual y se constituye también como una expresión de las acciones, percepciones y discursos de quienes las enfrentan.

---

### Como una manifestación de la desigualdad

La deserción se manifiesta en parte de los discursos como una expresión de la desigualdad económica, esa profunda desigualdad vinculada a la distribución de la riqueza y de los recursos simbólicos y culturales asociados.

La deserción reproduce y profundiza esta desigualdad. Ser pobre y desertor son elementos de la misma ecuación que es necesario enfrentar y modificar.

*“Es bueno entonces recordar que la deserción escolar y los bajos resultados en educación que afectan a muchos alumnos de sectores de pobreza son una manifestación más de la aguda desigualdad y segmentación de la educación chilena, problemas ampliamente reconocidos en el actual debate educativo chileno”*

*(Egidio Crotti, UNICEF)*

---

## Como un proceso complejo y multidimensional

La deserción no es un fenómeno que pueda comprenderse ni enfrentarse desde una lógica simple. No es tampoco un hecho fortuito o casual.

La deserción es el resultado de un camino con muchos y variados eventos. Afecta a la persona, a la familia, a la comunidad, a la escuela y a la sociedad. La deserción, forzada o voluntaria (si eso existe), tiene componentes anímicos, valóricos, económicos, sociales, culturales y otros que la hacen una situación abordable desde distintos ámbitos.

Entender esa diversidad es el inicio. Afrontarla coherentemente es el desafío.

*“(...)La deserción escolar podría interpretarse, antes que todo, como una apertura y, a la vez, como una defundamentación de la identidad que se forja a través de las prácticas institucionales. O es, al menos, una interrupción de ese proceso de producción de subjetividades, (...)”*

*(Taller Escuela de Peñalolén, Chile)*

*“(...)Deserción escolar. Los niños, niñas y adolescentes que se han separado de manera forzosa o voluntaria del sistema escolar por diversas causas: situación económica de los padres, trabajo infantil, costos educativos, rendimiento académico, comportamiento, falta de pertinencia, embarazo, conflicto armado, desplazamiento, entre otros (...)”*

*(Escuela Busca al Niño, Colombia)*

*“(...)La exclusión educativa, entendida en este documento como exclusión de la escuela, pero también como atraso escolar y como fracaso en el logro de los objetivos de la Educación Básica, está asociada a factores internos y externos al sistema educativo mismo, tanto como a la calidad de la articulación entre unos y otros; esta articulación entre*

*factores externos y factores internos a la escuela es lo que se denomina “condiciones de educabilidad (...)”*

*(..)El fracaso escolar es un proceso de años, no es un fenómeno que emerge de un día para otro; se presenta como una sucesión de dificultades de aprendizaje y rendimiento que pueden llegar a la repetición de año y hasta el abandono de la escolaridad”*

*(Manuel Bello, Perú)*

---

## **Como un resultado de una representación social estigmatizadora**

La deserción aparece como una manifestación del prejuicio, de las preconcepciones que algunos actores claves del proceso educativo tienen sobre ciertos alumnos y alumnas.

Este estigma tiene raíces profundas. Es hermano de representaciones sociales que vinculan a las mujeres con ciertos roles y tareas “naturales” subordinadas o a los indígenas con una capacidad intelectual y de trabajo menor a los grupos de poder.

Estas representaciones recrean una realidad y hacen actuar a las personas acorde a esta definición de lo que es.

Así, los pobres desertan porque son pobres no sólo económicamente sino también en términos intelectuales. Es sencillamente la falta de una capacidad “innata”.

*“(...)Una de ellas es que los alumnos de estratos sociales bajos tienen dificultades inherentes para aprender, lo que haría más previsible las situaciones de repitencia o deserción escolar. Otra alude a que el nivel socioeconómico de los alumnos influye con fuerza en las expectativas*

*de los docentes respecto de aquéllos, originándose, de este modo, la denominada profecía autocumplida (...)"*  
(Cecilia Richards, MINEDUC, Chile)

Lo anterior se refuerza en documentos externos al Seminario que relevan los mismos componentes.

*"(...)diversas investigaciones muestran que –en general- las profesoras de niños provenientes de sectores desposeídos tienen expectativas bajas de rendimiento de sus alumnos (Filp 1995). En general, los maestros culpan a las familias y a la incapacidad de sus propios alumnos de los déficit de rendimiento en la escuela, expresando que la falta de apoyo familiar, el bajo nivel socioeconómico y sociocultural de los padres y algunas características deficitarias de los niños están en la raíz del problema, desconociendo la responsabilidad del docente en lograr el éxito académico de sus alumnos(...)"* (Jadue, 1999)

---

## **Como la pérdida de vínculos o espacios de sociabilidad**

La escuela no es sólo un espacio de aprendizaje formal; es por esencia un espacio de sociabilidad y aprendizaje informal. Es una extensión "natural" de la socialización que iniciaron la familia y el barrio.

Es un espacio de construcción de la identidad con otros y otras. Es un espacio diario, cotidiano. Al desertar se pierde no sólo sociabilidad sino sentido de vida, ya que en la relación con otros y otras no sólo se aprende sino también se construyen presentes y futuros. Es un espacio donde el proyecto de vida puede ser compartido y cotejado. Al irse, la posibilidad de aquello se pone entre paréntesis o se pierde en el vértigo del día a día.

*“(...)proceso de alejamiento y de abandono paulatino 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 de un niño o de un joven (...)*

*(...)La deserción es un proceso complejo, que no sólo está referido a la escuela y que tampoco tiene que ver, de manera unicausal, con la pobreza. Los estudios disponibles sobre la deserción señalan que ocurre en relación con diversos ámbitos: se deserta, progresivamente, desde la escuela, desde la familia, desde el barrio, desde el grupo de iguales y, finalmente, desde las leyes vigentes en un país (...)*

*(...)La deserción se desarrolla en el contexto cotidiano de niños y niñas y de jóvenes que viven esa experiencia en soledad: sin un grupo familiar con capacidad y energía para preocuparse por este doloroso rompimiento, sin una institución escolar que dé señales de interés hacia quien está desertando; sin un barrio o una comuna que ofrezcan alternativas educativas que acojan a quienes viven este proceso (...)”*  
*(Cecilia Richards, MINEDUC, Chile)*

---

## **Como la puesta en juego anticipada del ser en el mundo**

La sociedad ha definido ciertos caminos, ciertas etapas, por las cuales debe pasar toda persona. A veces este camino tiene un cierto aire ideal como cuando se afirma que la infancia debe ser una época de inocencia y juegos.

Sin embargo, la escuela como espacio intermedio a mayores estudios o al mundo laboral es aún una deber ser con alta legitimación. No existen salidas o alternativas que se le asemejen en su impacto.

Es por ello que no estar, que ser excluido, es una imposición de ser y estar en el mundo adulto de manera anticipada. Una imposición hacia niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no poseen las competencias adecuadas para ello. Competencias que van desde el ámbito personal vinculadas a actitudes y valores, competencias funcionales ligadas al cumplimiento de tareas o funciones específicas y competencias técnicas o de conocimiento que se relacionan con el desarrollo intelectual de los individuos (VISU, 2006). Competencias que no sólo se vinculan al mundo del trabajo sino también al mundo social y personal de las personas.

*“(...) Quien hace abandono del sistema escolar se ve enfrentado a poner en juego estilos de sobrevivencia, o bien habilidades laborales iniciales para asegurar su propia manutención. Los jóvenes que abandonan el liceo, en su mayoría, adquieren responsabilidades laborales y familiares (por ejemplo, las jóvenes embarazadas), desarrollan autonomía y deciden respecto de su quehacer diario: optan por un espacio vital más apropiado para el momento que están viviendo (...)”*  
(Cecilia Richards, MINEDUC, Chile)

---

## **Relacionada con la exclusión social**

La exclusión, la afirmación explícita o implícita hacia el otro de que no debe estar, puede ser entendida como un producto de la deserción; sin embargo, también se puede comprender de manera contraria, es decir, la exclusión cataliza, produce, estimula la deserción.

*“(...) La Exclusión Social es producto del fracaso y la deserción escolar (...)”*  
(Pía Ruiz Tagle, FOSIS)



*“En el Perú –como en otros países de la región- el acceso a la escolaridad no asegura el acceso a la educación básica, definida como el logro efectivo de los resultados prometidos en la ley y las normas curriculares establecidas por el Estado. Desde esta perspectiva, la exclusión de la educación abarca también a muchos de los/las jóvenes que formalmente concluyen la Educación Secundaria, sin lograr un dominio aceptable de los desempeños y conocimientos esperados. ¿Cuántos están excluidos de concluir la Educación Básica con un logro aceptable de los objetivos y contenidos “básicos”? (...)”*

*(Manuel Bello, Perú)*

Desde una mirada histórica, otro participante del Seminario, Iván Núñez, afirma que este es un elemento central sobre el cual el Estado ha luchado de manera permanente generando políticas centradas fundamentalmente en extender y garantizar la cobertura desde la educación básica a la educación media.

---

## **Como un costo económico concreto**

Aunque es un discurso mínimo, breve, existe también una mirada que vincula a la deserción con la economía. La deserción no sólo es un costo social, es un costo económico; incluir, contener, prevenir la deserción, permite ahorrar a la sociedad.

*“(...)Educar a excluidos como costo directo es el doble que los no excluidos(...)*

*(la deserción está) fragmentada o no organizada en su demanda (...)”*  
*(J. Miguel Cruz, Chile)*

La segunda parte de la cita apela a que en la caracterización del fenómeno, lo que la población desertora necesita o demanda desde la intervención pública se encuentra disperso. Por ende, la oferta no es clara, lo que tampoco permite visualizar o definir los costos asociados a ella.

Es interesante lo mínimo de este discurso presente en el Seminario en una sociedad donde lo económico es un elemento central de las conversaciones sociales.

---

### **Como un puente o un catalizador de situaciones sociales desintegradoras**

Si bien la deserción aparece en algunos discursos como un resultado, una manifestación de diversas situaciones, también es un catalizador de otras socialmente no deseadas.

Los discursos hablan de datos, cifras concretas donde la deserción escolar se asocia a distintas circunstancias que en el imaginario colectivo actual son complejas y vinculadas a malestares sociales: consumo de drogas y delincuencia.

En este sentido, la deserción se entiende no sólo como una desintegración social individual sino como una amenaza de desintegración social.

*“(...)La deserción escolar junto a otros factores de vulnerabilidad social profundiza la situación de pobreza, exclusión, marginalidad e infracción de ley (...)”*

*(División de Seguridad Ciudadana, Chile)*

*“(...)El 80,6 % de los adolescentes del circuito de Responsabilidad Penal Juvenil tiene algún nivel de atraso y el 47% no asiste por deserción o expulsión(...)”*

*(Estudio Educacional: Infractores de Ley en Chile. SENAME, octubre 2006)*

---

## Como una expresión de vulneración de Derechos

En la lógica de los Derechos Humanos como expresión de un conjunto de elementos que son inalienables, irrenunciables, immanentes a las personas no importando su origen o condición social, la deserción escolar es una manifestación de la vulneración de uno de esos derechos que el Estado chileno se ha comprometido respetar.

Entonces, desde esta óptica, la deserción no es sólo un problema personal, familiar o comunitario sino un tema del cual el Estado debe hacerse cargo y generar las instancias que lo aborden.

*“(...)Durante el 2007, se generará un trabajo piloto de “alerta temprana de vulneraciones de derechos”, entre las que está el de la deserción escolar como uno de los temas; iniciativa que será evaluada y diseñada para su posterior ampliación a nivel nacional.”*

*(SENAME, Chile)*

*“(...)El propósito del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, a partir de este tipo de programa, es construir con responsabilidad políticas destinadas a asegurar la igualdad educativa de nuestro chicos desde la perspectiva del derecho. Del derecho de todos nuestros niños y jóvenes a participar del legado material y simbólico de nuestra sociedad (...)”*

*(Gladys Kochen, Argentina)*

Esta mirada también se aprecia en la presentación de Mercedes Jiménez (Colombia), la cual aborda la experiencia del Municipio colombiano de Bello, el cual ha generado un plan que busca integrar a los jóvenes como sujetos de derecho y, por ende, ve la deserción escolar como una situación que vulnera estos derechos.

UNICEF ha desarrollado con fuerza esta línea incorporando, por ejemplo, algunas especificidades al hablar del Derecho a la Educación. En este sentido, éste debería incluir:

derecho a acceder y permanecer en la escuela, derecho a una educación de calidad para todos, derecho a la equidad educativa, derecho a la no discriminación y derecho a educarse en una comunidad sana y socialmente armónica (Contreras, 2007).

## PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA INCLUSIÓN

El segundo Eje es la Inclusión. Referirse a ella es hablar claramente desde una fortaleza. La inclusión fortalece no sólo a quién es un posible desertor sino también al espacio escolar que comprende que su rol es más complejo y rico que el de mero reproductor de conocimiento.

Por lo tanto, lo que aparece desde las concepciones genera demandas y posibilidades de acción y cambio.

---

### **La inclusión como reintegración y retención**

La inclusión se entiende en parte de los discursos como la reinserción o reintegración al espacio escolar desde el cual se realizó la exclusión. Es la tarea por hacer, es el mandato hacia donde deben orientarse los esfuerzos.

Pero no sólo es la tarea de generar procesos de reintegración sino también de generar las condiciones que permitan contener y retener a estos niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

*“(...) La Inclusión Social se asocia a la Re-escolarización (...)”  
(Programa de Integración Socioeducativa, FOSIS-UNICEF-CIDPA)*

*“(...)Inserción a la educación formal. Es un proceso gradual, generando paralelamente estrategias con las Instituciones Educativas para su fortalecimiento y asesorándolas y acompañándolas en el diseño de estrategias para la inclusión y la retención. Se continúa acompañando a los niños, niñas y adolescentes con actividades pedagógicas de refuerzo y motivación, a los maestros y padres y madres de familia para lograr la escolarización y permanencia. El apoyo y seguimiento a los niños, niñas, adolescentes, sus familias y las Instituciones Educativas inclusivas es fundamental para generar entornos protectores y agradables en la institución, en la familia y en la comunidad para el aprendizaje y el desarrollo integral (...)”  
(Escuela Busca al niño, Colombia)*

---

## **La inclusión como un proceso educativo pertinente y de calidad**

Incluir no es sólo contener y retener. No es una tarea vacía que busca que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes permanezcan como una manera de protegerlos a ellos y a la sociedad de situaciones riesgosas.

La inclusión debe asegurarse mediante un proceso educativo pertinente, de calidad, con sentido, significativo.

La inclusión no sólo es una tarea para la escuela. La educación debe asegurar esa inclusión en la sociedad generando alumnos y alumnas competentes.

*“(...)Alcanzar la integración social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes con marcado retraso pedagógico, en condición de pobreza y extrema pobreza, vulnerados en sus derechos, en exclusión y riesgo social; a través de una Educación de Calidad, para llevarlos al máximo de sus conocimientos y habilidades, en un clima de profundo respeto, cercanía y formación cristiana(...)”*

*(Misión Institucional, Fundación Padre Alvaro Lavín, Chile)*

*“(...)El Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) se enmarca en las políticas educativas nacionales de construcción de la igualdad y fortalecimiento de la calidad educativa en el sistema educativo formal, garantizando oportunidades de acceso, permanencia y egreso de la población que se encuentra en situación de vulnerabilidad social(...)”*

*Gladys Kochen, Argentina)*

---

## **La inclusión como universalidad**

Una escuela inclusiva no es aquella que sólo genera espacios y procesos adecuados para niños, niñas, adolescentes y jóvenes que la sociedad entiende como “especiales” o con “necesidades particulares”. Los discursos apelan a la inclusión como un fenómeno total. Son todas y todos. La escuela inclusiva debe preocuparse no sólo de quienes tienen “diferencias clásicas” sino de todos aquellos que llevan el signo de la exclusión.

*“(....)Para revertir ese cuadro, fue elaborada una propuesta pedagógica destinada a los alumnos desfasados que estaban cursando los cuatro años iniciales. Esa propuesta no suponía bajar las expectativas, sino que buscaba la inclusión de todos los alumnos. Partiendo del principio de que todos son capaces de aprender, fueron reunidos aquellos con*

*desfasaje en un mismo grupo – llamado Clase de Aceleración (CA) – independientemente del año de origen. Fueron creadas condiciones favorables y una nueva sistemática de evaluación, tornando el contexto escolar estimulante para favorecer la concretización del aprendizaje, buscando transformar a los niños y adolescentes, antes ajenas a la cultura escolar, en alumnos motivados, activos, con buen rendimiento y, especialmente, confiantes en la propia capacidad de aprender(...)*”  
(María do Carmo Brant do Carvalho, Brasil)

*“(...)REFLEXIONES SURGIDAS DESDE EL PROGRAMA*

*A. El municipio es el epicentro del desarrollo humano: allí es donde viven, crecen, aman, son amados, se expresan, participan y mueren nuestros niños, niñas y adolescentes y es allí donde se concreta su relación con sus familias y el Estado y con sus acciones, para el cumplimiento o no de sus derechos.*

*B. El desarrollo de la infancia, la adolescencia y la juventud es más promisorio cuando se aborda desde políticas públicas descentralizadas, con enfoque de derechos, ciclo de vida (generacional, poblacional), género y territorio (...)*”

*(Mercedes Jiménez, Colombia)*

## PERCEPCIONES Y REPRESENTACIONES DE LA ESCUELA

El tercer eje es el lugar concreto donde ocurren los dos anteriores. La exclusión y la inclusión, la deserción y la reinserción transcurren, se manifiestan, en un espacio particular.

De ahí que acercarse a las percepciones vinculadas a la escuela permite visualizar las posibilidades del contexto. Otorga una mirada al mundo específico de las relaciones sociales, al contexto donde las políticas educativas públicas tendrán una impronta particular, en muchas ocasiones mediada por lo que se piense o crea de la escuela.

Esta última aproximación permitirá, en el siguiente capítulo, hablar de posibilidades inclusivas. De espacios posibles para futuros posibles.

---

## La Escuela como el espacio “natural” del proceso educativo

Ya aparecido en algunos discursos, aquí se reitera la noción de la escuela como “el lugar” donde los niños, niñas y adolescentes deben estar.

Es en la escuela donde los niños aprenden. No hay otro espacio comparable pues el aprendizaje no es sólo la reproducción del conocimiento social básico como ya se mencionó, sino también un lugar privilegiado para aprender a ser con otros y otras.

Es aquí donde están la mayoría de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Aquí es donde aprenden, construyen y reproducen gran parte del discurso y la concepción de identidad social y personal.

*“(...)Este Programa se propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 18 años que se encuentran fuera del sistema escolar. El objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o que abandonaron los estudios durante el último año. Para esto, se propone crear estrategias que permitan integrar al sistema educativo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con diferentes trayectorias sociales y escolares en el menor tiempo posible, incorporándolos*



*al curso más próximo a su edad, o a la modalidad educativa que se evalúe como más conveniente (...)*

*(Gladys Kochen, Argentina)*

*“(...)La mayoría de los niños y niñas en situación de pobreza asiste a la escuela(...)”*

*(Programa de Integración Socioeducativa, CIDPA/UNICEF/FOSIS, Chile)*

---

## **La Escuela como un espacio privilegiado de intervención**

Vinculado a lo anterior, si los niños, niñas, adolescentes y jóvenes están en gran parte en la escuela entonces es el lugar donde hay que intervenir.

Es un espacio privilegiado, único. Es el espacio donde podemos contener e intervenir sobre los que están y los que han vuelto. Es el espacio donde podemos intervenir sobre los que dirigen y los que enseñan. Es el espacio donde podemos intervenir sobre el propio espacio, es precisamente esto, que convierte a la escuela en un espacio privilegiado.

*“(...)Por lo general, el primer hito desde el cual se deserta es la escuela; a partir de allí, se posibilitan otras deserciones. De allí la importancia de abordar la deserción escolar y las condiciones que la hacen posible (...)”*

*(Cecilia Richards, MINEDUC, Chile)*

*“(...)El conjunto de la legislación que estaba siendo promulgada también estaba atribuyendo responsabilidades a estados y municipios, incitándolos a asumir el liderazgo en la alteración de ese cuadro. Dentro*

*de ese conjunto de leyes, se destaca particularmente la LDB – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, que otorgaba la libertad suficiente para que la propia escuela pueda organizar el currículo para promover la aceleración del aprendizaje de los alumnos desfasados y mejorar la calidad de enseñanza impartida.”*  
(María do Carmo Brant do Carvalho, Brasil)

---

## **La Escuela como espacio integrador y socializador**

La escuela no es sólo un lugar de aprendizaje formal donde deben pasarse 12 etapas. Es además un lugar que integra y socializa.

Integra porque vincula, porque hace ser parte, porque señala que se está en un mundo con un sentido particular que sólo es comprendido por quienes pertenecen a él. Integra porque aleja de situaciones complejas, desintegradoras, vulnerables, que ponen en riesgo la propia identidad.

Socializa porque da contenido y sentido a esa integración. Se aprende a ser alumno y se aprende a ser joven al mismo tiempo.

*“(...) Escuela como escenario prioritario de integración social...  
(...)Premisa básica del proyecto: la re-escolarización debe ocurrir en la escuela (...)”*

*(Programa de Integración Socioeducativa, CIDPA/UNICEF/FOSIS, Chile)*

*(...)La permanencia en la escuela es beneficiosa para mantener a estos jóvenes lejos de las drogas y la delincuencia siendo estas últimas, junto con las dificultades económicas y el poco apoyo familiar, las principales causas de la deserción escolar.*

*“(...)Lograr aprendizajes significativos en los diversos espacios de la escuela, de manera que se refleje en las conductas adquiridas por los y las estudiantes(...)”*

*(Fundación Padre Alvaro Lavín, Chile)*

---

## **La Escuela como puente con lo laboral**

Vinculada al proceso de inclusión o de enfrentamiento de la deserción, la escuela es percibida como un puente o vínculo con el trabajo.

Si las o los jóvenes visualizan una salida concreta, una manera significativa de continuar integrados, entonces es posible que exista sentido de futuro.

*“(...)Adquieran la escolaridad básica y media, en el entorno de una Educación de Calidad que permita: la adquisición del máximo de conocimientos y habilidades, adquiriendo las competencias necesarias para su inserción en la enseñanza media tradicional (científico humanista o técnico profesional) y/o enseñanza media en FUPAL (...)”*

*(encaminada a la adquisición de un oficio)*

*(Fundación Padre Alvaro Lavín, Chile)*

---

## **La Escuela como un espacio también afectado**

En este proceso complejo no sólo se afecta la persona que deserta sino también a la propia institución que debe dar cuenta de esa situación.

Aunque la escuela ponga la responsabilidad en el otro u otra, aunque la externalice, aún así se verá afectada, comprometida.

*“(...)El proceso de deserción también afecta a la institución escolar que es objeto del abandono, puesto que en los momentos que realice su autoevaluación, serán objeto de análisis no sólo los porcentajes que testimonian su ocurrencia, sino que también los mecanismos explícitos o implícitos que lo facilitan(...)”*  
(Cecilia Richards, MINEDUC, Chile)

Esta es la tarea que la escuela tiene por hacer, develar los mecanismos, hacer consciente el rol que juega en el proceso.

---

## La Escuela como espacio expulsor

La escuela no ha comprendido, al parecer, que tiene un sentido que sobrepasa su tarea educadora clásica.

Las escuelas pobres han reproducido, además, las percepciones y discursos del poder. No han sido capaces de asumir y develar los mecanismos que la convierten en parte del problema.

*“(...)La escuela por lo general se limita a enseñar o proveer experiencias estandarizadas para aprender, pero no se hace responsable de los resultados de su actuación; en otras palabras, no se compromete con el aprendizaje, con la educación, con el logro de los resultados deseables(....)”*

*(...)Pero la escuela no se hace cargo del problema, lo ignora o se limita a verlo como una molestia, atribuyendo su causalidad a la situación familiar y social o a limitaciones individuales del propio alumno, sin reconocer sus propios problemas de enseñanza. De acuerdo con la lógica de supervivencia que prevalece en la escuela, el estudiante se adapta al sistema o fracasa (...)*

*(Manuel Bello, Perú)*

La escuela ha puesto en la familia, la comunidad, el Estado u otro la responsabilidad de la deserción. De alguna manera se percibe también como una víctima, sin recursos, haciendo lo posible.

Una investigación realizada por Gladys Jadue señala que es central observar algunas prácticas de la escuela que son factores centrales del proceso de deserción

*“Los prejuicios de los profesores, la inhabilidad para modificar el currículum y las bajas expectativas de rendimiento colocan a los estudiantes en riesgo de bajo rendimiento y de fracaso escolar (Ibáñez 1996, 1998 Taylor y Reeves, 1993). La incapacidad del sistema escolar para acoger y dar respuesta a los alumnos con dificultades o con necesidades especiales pone a los educandos en riesgo de bajo rendimiento y de deserción (UNICEF 1999). Lo que ocurre en la sala de clases es fundamental para el rendimiento escolar, especialmente para aquellos niños que provienen de familias de bajo NSE y cultural, en los cuales no existen o son muy escasas las estrategias desarrolladas por los padres para lograr el éxito escolar de sus hijos” (Jadue, 1999)*

Es decir que la escuela como centro de diversas experiencias sociales genera efectivamente prácticas de exclusión y expulsión.

La revisión realizada permite reconocer algunos elementos centrales vinculados a los discursos sobre la deserción escolar.

En primer lugar, la deserción escolar es claramente una manifestación de la desigualdad y, aún más, una reproductora y promotora de la misma. No deserta cualquiera; desertan los más pobres, los excluidos, y al salir anticipadamente de la escuela, se integran a espacios sociales que refuerzan esa exclusión o marginación, como la delincuencia. Espacios fuertemente desintegradores.

La complejidad del fenómeno hace que no sólo los elementos mencionados estén involucrados. El estigma, la representación sociocultural de la pobreza, la vincula a un determinado grupo social que pierde espacios y vínculos de sociabilidad, ya escasos y frágiles, que obliga a enfrentar anticipadamente situaciones que para muchos sólo aparecerán al final del periodo escolar. Todo esto profundiza y expande la exclusión de manera dramática.

Pero la deserción no es un asunto privado. Tiene raíces y consecuencias sociales. Tiene costos económicos concretos y representa más que la vulneración de un derecho humano particular. Si existe un derecho humano vulnerado es el Estado quien debe garantizar que esto no ocurra y generar los mecanismos para que la sociedad en su conjunto comprenda el valor de su protección.

De ahí que la inclusión juegue un papel central en afrontar la deserción. Es necesario entender que la apuesta está dada no sólo por contener a quienes están dentro sino generar los mecanismos por reintegrar y acoger a quienes están fuera. Que lo anterior no es posible sino se acompaña del fortalecimiento de la pertinencia y calidad educativa y que hablar de inclusión es hablar de todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes y no sólo de aquellos definidos con características y necesidades especiales.

La escuela, entonces, es donde todo ocurre. Se la concibe como un espacio “natural” que aporta a la formación, desarrollo y crecimiento personal y social de los miembros de la sociedad, como un puente hacia otros espacios “naturales” como el trabajo o estudios superiores. Sin embargo, la complejidad del fenómeno de la deserción también se manifiesta en la escuela pues ella actúa como un ente expulsor

que, al mismo tiempo, también es afectado. Es por ello que es un lugar, sino “el lugar”, donde se deben realizar acciones de intervención.

A partir de lo anterior y entendiendo que la escuela es un espacio en que se expresan la deserción y la inclusión, el Capítulo siguiente realizará una lectura sobre aquellos factores o elementos que permiten visualizarla como un espacio eminentemente inclusivo capaz de romper con la reproducción de la desigualdad y generador de círculos virtuosos.





# 3

TERCERA PARTE

## ESCUELAS INCLUSIVAS

Es un dato conocido por todos que la educación y en particular, la deserción escolar, corresponden a problemáticas complejas y multicausales. Y en esta complejidad se distinguen a lo menos tres actores relevantes: la familia, la comunidad y la escuela.

A partir de lo señalado en el capítulo anterior, es necesario desarrollar un proceso que nos permita dar una mirada sobre aquellos elementos o ámbitos que pueden fortalecer procesos de inclusión en la escuela, con el objetivo de ser consistentes con la declaración de que la escuela debe ser central en el abordaje de la deserción escolar.

La revisión de los documentos del Seminario y el rescate de ciertos discursos que relevan el rol que la escuela juega en el proceso socioeducativo de las personas permite vislumbrar un ámbito de interacción interesante pues ya se ha insistido en la concepción de la escuela como un espacio privilegiado de intervención. Interesante por el acceso a un contexto donde es posible pensar y hacer con otros de manera cercana, por la posibilidad cierta de impactos profundos si las acciones realizadas son de calidad y con sentido de futuro.

El interés de este capítulo del libro es poder rescatar desde el espacio del Seminario el rol que puede jugar uno de estos actores centrales en el tema de la deserción escolar: la escuela.

En este sentido, es importante declarar que UNICEF, más allá de lo relevado en el Seminario, entiende a la escuela como el lugar privilegiado donde el derecho a la educación debe hacerse carne. Como ya se mencionó, aún no existe un sustituto similar o con las mismas implicancias del espacio escolar; realizar exámenes libres o ser autodidacta sólo aborda uno de los múltiples aspectos que la escuela otorga.

¿Qué entendemos por escuela inclusiva? Existen diversas aproximaciones al concepto. Una de ellas es la siguiente:

*“(...)El concepto de la escuela inclusiva se puede definir en términos de tres aspectos fundamentales: (1) su postura con respecto a las diferencias individuales, (2) sus planteamientos con respecto a la calidad de la enseñanza y (3) sus implicaciones en el desarrollo de mejoras sociales(...)” (Ortiz y Lobato, 2003)*

Otra definición complementaria es:

*“(...)Una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes(...)” (Ainscow, 2001)*

Por su parte UNESCO, UNICEF y Fundación Hineni (2000) afirman que:

*“(...)La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de un modelo de escuela en la*

*que no existen “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación (...)”*

Es decir, la inclusión no habla de algunos sino de todos y todas. Habla del reconocimiento a la individualidad y la aceptación de esa diferencia y del papel que juega la escuela en ello.

En este sentido es importante distinguir dos ámbitos: la escuela como un espacio inclusivo, no expulsor y la escuela como un actor que moviliza recursos para reintegrar a personas expulsadas o que han desertado.

Ambas líneas son evidentemente complementarias, pero el actual estado de cosas permite vislumbrar que la tarea central tiene que ver con generar medidas preventivas y, en esta línea, entender a la escuela como un espacio inclusivo es lo prioritario.

¿Por qué un niño, niña, adolescente o joven es expulsado o deserta de una escuela y el mismo niño, niña, adolescente o joven no es expulsado ni deserta de otra en condiciones similares?

Lo que se vislumbra es la existencia de prácticas en algunos espacios educativos que actúan como elementos, factores situaciones, contextos o características que previenen o disminuyen la exclusión/deserción. Factores o elementos que retienen, que permiten a las personas desarrollar procesos y, a partir de ellos, visualizar futuros.

La siguiente propuesta identifica algunos de esos elementos, factores situaciones, contextos o características que aportan a la construcción de escuelas que propiciarían la inclusión. La construcción se enmarca tanto desde la mirada que realizan las experiencias mostradas en el Seminario como de algunas investigaciones o propuestas existentes en documentos externos.

Frente a lo anterior, dos alcances. El primero se refiere a que no es posible, desde la revisión de las experiencias del Seminario, entender ni explicar con claridad el modo en que estos factores actúan o cuáles son necesarios y cuáles complementarios, pero sí es posible comprender que su presencia es un promotor de la inclusión o, en otras palabras, un desincentivador de la deserción.

En segundo lugar, experiencias e investigaciones externas refuerzan la noción de complejidad y hacen un esfuerzo por identificar factores que promueven la inclusión. De igual manera, tampoco es claro el modo ni la intensidad en que actúan estos elementos.

Sin embargo, si bien la evidencia disponible no permite caracterizar con claridad las dinámicas existentes o el grado de influencia de los elementos o factores presentes, no es menos cierto que existen experiencias que muestran ciertas combinaciones que es posible reconocer, donde el éxito exhibido es producto de relaciones o combinaciones virtuosas<sup>6</sup>.

Por ende, lo que se presenta a continuación son elementos que permitirían ayudar a desarrollar o construir un espacio educativo inclusivo, pertinente, que haga realidad el discurso social que promete igualdad de oportunidades y a la educación como un derecho humano central de la vida social.

---

<sup>6</sup> Ver, por ejemplo, las experiencias de la Fundación Padre Alvaro Lavín y la Corporación Sagrada Familia.

## VARIABLES RELEVANTES QUE PROMUEVEN LA INCLUSIÓN EN LA ESCUELA

Entenderemos por *variables relevantes* a aquellos elementos, factores, situaciones, contextos o características presentes en la escuela que promueven la inclusión y/o retención escolar de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

En las siguientes páginas se mencionan tres ámbitos: el pedagógico, el organizacional y el de sociabilidad. Por cada uno de ellos se identifican factores claves, los cuales son ilustrados a través de discursos presentes en el Seminario y en textos externos a él.

### DESDE LO PEDAGÓGICO

Entendido este ámbito como aquellos factores vinculados a las prácticas educativas que favorecen la inclusión y disminuyen la deserción y/o exclusión educativa. Prácticas manifiestas o latentes vinculadas fundamentalmente al espacio del aula, a la interacción concreta entre las y los profesores y los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. De ahí que sea necesario observar detenidamente las prácticas pedagógicas que ocurren en el aula, considerando que la mayor parte del proceso socioeducativo se vive en dicho espacio.

---

## Pertinencia cultural/social/curricular

Contenidos y metodologías vinculadas fundamentalmente al hacer cotidiano de los educandos. Enfocada a generar prácticas de aprendizaje significativo.

La pertinencia se entiende como hablar, decir, pensar de acuerdo al contexto de aprendizaje y a las características particulares de las y los alumnos. La pertinencia implica sentido y, por ende, vincula y fortalece el estar.

Esto último implica el reconocimiento de los saberes y haceres que las y los alumnos traen y que poseen sentidos distintos de acuerdo a los diversos contextos socioculturales desde donde provienen. Por ende, la posibilidad del sentido de estos saberes y haceres para las y los alumnos depende, en gran medida, de la conciencia y valoración que la escuela en general y el profesor o docente en particular posea del entorno sociocultural de los estudiantes.

*“(...)apoyo financiero para las escuelas, destinado al desarrollo de propuestas pedagógicas de inclusión, para la adquisición de equipamiento escolar y para la gestión de los facilitadores pedagógicos que se ocupen del seguimiento de los alumnos en su proceso de inclusión. Además de los aportes financieros, el PNIE desarrolla diversas acciones de capacitación y de asistencia técnica a las escuelas, equipos jurisdiccionales y organizaciones de la sociedad civil(...)”*  
(Plan Nacional de Inclusión Educativa, Argentina)

*“(...)Para revertir ese cuadro, fue elaborada una propuesta pedagógica destinada a los alumnos desfasados que estaban cursando los cuatro años iniciales. Esa propuesta no suponía bajar las expectativas, sino que buscaba la inclusión de todos los alumnos. Partiendo del principio de que todos son capaces de aprender, fueron reunidos aquellos con desfasaje en un mismo grupo –llamado Clase de Aceleración (CA)– independientemente del año de origen. Fueron creadas*

*condiciones favorables y una nueva sistemática de evaluación, tornando el contexto escolar estimulante para favorecer la concretización del aprendizaje, buscando transformar a los niños y adolescentes, antes ajenas a la cultura escolar, en alumnos motivados, activos, con buen rendimiento y, especialmente, confiantes en la propia capacidad de aprender(...)"*

*(Clases de Aceleración, Brasil)*

---

## **Disciplina consensuada/participativa**

Construcción de un espacio de interrelación no autoritario ni impuesto. Consensuado, pero con límites y responsabilidades claras.

El punto central es que esta construcción permita que las y los alumnos visualicen la escuela como un espacio que tiene posibilidades de ser armado, realizado. Cuando se participa de ello entonces se lo hace propio; algo de lo que tiene, aunque sea pequeño, también le pertenece.

---

## **Educación no centrada en obligaciones y deberes**

Prácticas centradas en aprendizajes no impuestos sólo de manera administrativa. Centradas en el querer hacer y querer ser.

Aprender desde el deber ser, entender el aprendizaje sólo desde los contenidos curriculares y no como un proceso permanente de evaluación hace que la calificación sea la búsqueda de las y los alumnos.

Es necesario abordar el aprendizaje de manera que movilice a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Una movilización basada en enganchar y sostener, que dé sentido a las acciones educativas realizadas. Una movilización que permita ir hacia la escuela y no salir de ella.

*“(...)Los alumnos se sienten más motivados a continuar sus estudios cuando se dan cuenta que verdaderamente pueden aprender y efectivamente lo hacen, a diferencia de lo que les pasaba en otras instituciones educativas donde pasaban de curso sin constatar su aprendizaje (...)”*

*(Fundación Padre Alvaro Lavín, Chile)*

Una investigación ya señalada reitera algunos elementos que define como relevantes en el ámbito pedagógico como parte de una escuela inclusiva.

- *“(...)Estrategias de enseñanza y evaluación flexibles*
- *Ambiente de aprendizaje positivo (...)” (Ortiz y Lobato, 2003)*

---

## **Profesores capaces de trabajar con distintos tipos de alumnos/con la diversidad**

Reconocimiento a la diferencia, diversidad. Valoración de ciertos discursos. Reconocimiento de las y los alumnos como sujetos, como “legítimos otros”.

Para ello es necesario reforzar las competencias pedagógicas de los docentes. Contener la angustia de trabajar con y en la diversidad. El desafío consiste en colocar en sintonía a las escuelas y, especialmente, a los docentes con las características socioculturales y demandas de formación de los estudiantes y sus familias.



*“(...)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 diseño de innovaciones por parte de las/os profesoras/es, mejoramiento de la infraestructura, entre otros(...)*

*(...) Elaborar un currículum integrado, interdisciplinario y en función de 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.*

*Definir el perfil 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 psicosocial, el conocimiento de las propias emociones y de las emociones de los demás.*

*Atender a la demanda permanente de los/as educadores/as, en términos de apoyarles y ofrecerles mayor capacitación y perfeccionamiento en estrategias pedagógicas, manejo de herramientas didácticas adecuadas para desarrollar el 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 (...)*”

*(Mirtha Abraham, Chile)*

*“(...)Demanda la formación de docentes con disposición, honestidad, paciencia, capacidad de dar y recibir afecto, habilidades pedagógicas, vocación y compromiso, preparación y motivación para asumir las complejas tareas y responsabilidades que demanda la restitución del derecho a la educación.*

*Es necesario escuchar a los docentes, reconocer su labor y construir con ellos estrategias pedagógicas flexibles y acordes a la realidad.(...)”*

*(La Escuela Busca al Niño, Colombia)*

*(El modelo implica intervención en)*

*Aula:*

- *Sala de Clases*
- *Aula de Paso*
- *Laboratorio de Computación*

*(Programa de Integración Socioeducativa – CIDPA/UNICEF/FOSIS)*

Existen investigaciones que apoyan lo antes señalado, a través de la identificación de factores que serían claves en generar situaciones de inclusión:

*“(...)Como síntesis de la exposición se ofrecen a continuación, siguiendo a Ainscow (2000), Faro y Vilageliu (2000) y Porter (2000), los factores considerados como clave para construir una escuela inclusiva:*

- *Partir de la experiencia y conocimientos propios; de sus éxitos, que a menudo son muchos, y también de sus dificultades. El profesorado ha de darse cuenta de que la solución está en sumar sus aportaciones.*
- *El convencimiento de la necesidad de avanzar hacia una concepción inclusiva de la educación como condición para una implicación plena y efectiva en el proyecto, aunque lógicamente puedan darse grados diferentes.*

- *Hacer del trabajo colaborativo el instrumento metodológico habitual para generar conocimiento que sirva de forma eficaz para responder a las diferentes necesidades del alumnado.*
- *Entender las dificultades (la heterogeneidad presente en las aulas) como oportunidades para diversificar la respuesta educativa que puede servirse del potencial de aprendizaje que supone el trabajo cooperativo de los alumnos y la colaboración entre iguales.*
- *Dotarse de una estructura de centro flexible, capaz de adaptarse a las características y necesidades del alumnado y del profesorado, y de una organización interna que prime la colaboración entre los docentes tanto en la planificación como en el trabajo en el aula.*
- *Mejorar la autoestima tanto por parte del alumnado como del profesorado.*
- *Diseñar y promover planes de formación del profesorado, fundamentalmente de centro, que suponga la reflexión sobre la propia experiencia y, cuando sea necesario, la colaboración de asesores externos.*
- *Incorporar la evaluación de los resultados, que puede adoptar diversas formas (autoevaluación, evaluación interna), como generadora de los procesos de cambio(...)" (Giné y Giné, 2001)*

Por otro lado, Ainscow (2001) señala algunas estrategias que las escuelas deberían adoptar si quieren avanzar hacia la inclusión: comenzar a partir de las prácticas y conocimientos previos que posee la escuela, considerar las diferencias y la diversidad como oportunidades de aprendizaje, realizar una evaluación de las barreras a la participación, utilizar los recursos disponibles en apoyo del aprendizaje, el desarrollo de un lenguaje y una cultura de práctica docente y crear condiciones que animen a correr riesgos, a realizar innovaciones educativas.

Se refuerza entonces el ámbito de lo pedagógico, de la docencia, como un lugar clave donde la escuela debe comenzar a construir la inclusión.

## DESDE LO ORGANIZACIONAL

Entendido como aquellos factores de gestión global que la escuela realiza y que facilitan la permanencia de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el proceso educativo.

La escuela, entendida desde la perspectiva institucional, se constituye como un espacio con prácticas determinadas que tienen influencias explícitas e implícitas sobre los distintos actores que la componen. La determinación de reglas de comportamiento, la formación valórica, la elección de un paradigma educativo, la decisión de ser o no una escuela mixta y otras son expresiones, prácticas concretas, que generan impactos específicos sobre quienes a diario viven en ese espacio. En el caso específico de las alumnas y alumnos es capaz de provocar o profundizar procesos de exclusión e inclusión. Son algunos de estos últimos los que interesa señalar.

---

### **Disciplina consensuada/participativa**

Se reitera este factor ya definido en el ámbito anterior pues se supone con un nivel de expresión e implicancias diferentes, ya que se refiere fundamentalmente de la mirada institucional de la construcción. Es ahora la escuela la que debe comprender y sentir que al realizar un proceso de construcción conjunta que delimita la convivencia está provocando una situación que fortalece relaciones virtuosas.

*(El modelo implica intervención en)*

*Escuela:*

*Dirección / Docentes*

*Proyecto Educativo Institucional*

*Normativa de Convivencia Escolar*

*(Programa de Integración Socioeducativa – CIDPA/UNICEF/FOSIS)*

---

## Abierta/Trabajo en y con la comunidad

Existe un alto consenso en que un factor central que influye en la inclusión educativa son aquellas escuelas que se vinculan de manera conciente con la comunidad en la que están insertas. Escuelas abiertas, que comprenden que el proceso educativo no se agota en el espacio formal del aula o el edificio.

*“(...) es necesario realizar un trabajo conjunto, generar espacios educativos comunitarios que en muchos casos acompañen la escolaridad de los chicos y en otros se convierten en el primer y único acercamiento a espacios educativos. Ya no es posible circunscribir y pensar que la educación de los niños, especialmente en los sectores de mayor pobreza, sólo transcurre en una institución que espera que los chicos vayan a ella, sino que es responsabilidad de todos el encontrar nuevas prácticas integrales y asociadas que se desplacen a muchos lugares, para que especialmente la exclusión no lo ocupe todo.*

*Es por eso que se promueve, como principal modalidad de trabajo, un entorno educativo ampliado, como una instancia de participación comunitaria y de colaboración para fortalecer la tarea de enseñar(...)”*  
*(Plan Nacional de Inclusión Educativa, Argentina)*

*“(...)Para ver logros en la integración social de estos alumnos es necesario intervenir el núcleo familiar en su totalidad y no sólo a los alumnos en forma independiente y desconectada. (...)”*  
*(La Escuela Busca al Niño, Colombia)*

---

## **Equipos interdisciplinarios (sicopedagogos, trabajadores sociales, sicólogos, profesionales de salud comunitarias)**

Otro elemento que se reitera como clave en la capacidad de generar inclusión en la escuela, es la existencia de equipos profesionales que apoyen de manera integral el proceso educativo. Algunas experiencias muestran que introducir un recurso como este produce un fuerte impacto.

*“(...)Apoyo a la generación de capacidades institucionales de escuelas e instituciones colaboradoras: modelos de apoyo socioeducativos, equipos profesionales, proyectos, modelos pedagógicos y de evaluación (...)”*  
(Carlos Concha, MINEDUC, Chile)

*“Para lograr nuestro gran objetivo de la inserción social de nuestros alumnos, se requiere un seguimiento permanente de cada estudiante en los diversos ámbitos de su formación (socio-cultural, cognitivo-motriz y psico-afectiva)(...)”*  
(Fundación Padre Alvaro Lavín, Chile)

*“(...)Se requiere de un equipo interdisciplinario para atender los diversos problemas, psicosociales, de aprendizaje, etc., durante todas las fases del Proyecto, igual las instituciones deben contar con una red de apoyo interinstitucional e interdisciplinaria.(...)”*  
(La Escuela Busca al Niño, Colombia)

De la misma manera, experiencias externas al Seminario también refuerzan esta idea. El Programa de Reinserción ejecutado en la comuna de Conchalí identifica, por ejemplo, la existencia de un apoyo psicosocial como un elemento central en el abordaje y prevención de la deserción escolar al interior de las escuelas<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Entrevista realizada el día 12 de octubre de 2007 a Leopoldo Letelier, Jefe de Infancia y Juventud de la Corporación Municipal de Educación de Conchalí y a Jessica López, Directora CIJ y Coordinadora del Programa de Reinserción.

## Oferta educativa más amplia y atractiva (fundamentalmente en la Educación Media)

Otra variable relevante es la existencia de una oferta educativa que sobrepase lo meramente curricular y permita a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes visualizar un espacio de interés y una posibilidad concreta de futuro.

*“(...)Para garantizar la vuelta a la escuela se ha creado por primera vez el fondo escolar para la inclusión educativa, que contempla:*

- *becas de inclusión para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes.*
- *apoyo financiero a los equipos jurisdiccionales para cubrir gastos operativos en la implementación y la ejecución del Programa(...)*”

*(Plan Nacional de Inclusión Educativa, Argentina)*

*“(...)Como un antecedente más, en Junio del año 2007, se llevará a cabo la implementación de la Ley N° 20.084 de Responsabilidad Penal Adolescente, proceso en el cual, una respuesta orientada a la reinserción educativa es clave para dar respuesta a medidas que serán puestas en marcha el próximo año, es decir, dar respuesta pedagógica a sanciones que serán cumplidas en medio libre y atención de jóvenes que deben cumplir sanción en Centros Semi Cerrados.*

*La respuesta pedagógica a implementar deberá incorporar criterios de flexibilización en el ingreso (fuera de plazos formales de matrícula), incorporar metodologías que aseguren trayectorias educativas (continuidad); incorporar metodologías de trabajo en aula que respondan a necesidades cognitivas, emocionales y físicas de los niños/as, adolescentes y jóvenes (...)*”

*(SENAME, Chile)*

*“(...)La escolarización debe estar acompañada de estrategias complementarias como la alimentación, eliminación o subsidio de costos*

*educativos, dotación de uniformes, textos y transporte escolar y otras que ayuden a superar la pobreza de las familias.*

*Dada la complejidad de las situaciones de vulnerabilidad y de exclusión social en que viven los niños y niñas, las instituciones educativas formales deben estar preparadas administrativa y pedagógicamente para reconocer dichas problemáticas y generar alternativas socio-educativas. Deben ser abiertas y flexibles, sensibles y participativas y reconocer y respetar los derechos de los niños(...)"*

*(La Escuela Busca al Niño, Colombia)*

Un estudio realizado por el Instituto Nacional de la Juventud de Chile (2002) da cuenta de lo relevante de algunos elementos o factores que reconoce como fortalecedores de la permanencia de las y los jóvenes en la escuela.

Entre ellos menciona a políticas o directrices generales y formales que la escuela toma y que promueven el no abandono escolar como, por ejemplo, la flexibilidad a jóvenes embarazadas para desarrollar su proceso educativo. Otra medida de este aspecto son los apoyos económicos que se otorgan a ciertos jóvenes. Aunque esta flexibilización no siempre está centrada en proteger o fortalecer el aprendizaje del alumno o alumna es necesaria en la medida que reconoce ciertas particularidades de los estudiantes y no los excluye del espacio cotidiano.

Este estudio identifica además, factores protectores no formales, tales como el vínculo que se establece entre un adulto significativo, generalmente un profesor, y un alumno. Es interesante este elemento en la medida que pone en evidencia o releva un aspecto relacional y afectivo. No sólo se permanece o se va a la escuela a aprender sino también porque existen personas a las cuales se valora como modelos o poseedores de discursos significativos.

Este estudio realiza una apuesta interesante al reconocer que la escuela puede generar y promover acciones en los dos niveles que fortalezcan la inclusión y permanencia



de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Fundamentalmente esta permanencia permitiría salvar un obstáculo importante a la integración social. Quien permanece en la escuela tiene mayores posibilidades de integrarse al mundo adulto.

## SOCIABILIDAD

Entendida como aquellos factores que promueven a la escuela como un espacio que sobrepasa su carácter eminentemente educacional clásico y lo vinculan al desarrollo de un espacio de socialización y construcción identitaria.

Desde una perspectiva psicosocial, la construcción de la identidad es central en el proceso de vida personal. Lo central de este proceso es que para construir identidad es necesaria la presencia del “otro”; no se construye identidad en soledad sino en la interacción. Y es ahí donde la escuela juega un papel central; debe ser capaz de comprender que no se construye sólo la identidad de estudiante sino que la interacción permite mucho más. Se construye la calidad de hombre o mujer, de miembro de algún grupo juvenil, de adepto a algún grupo musical o equipo de fútbol, se construyen diálogos, etc.

---

### **Pertinencia cultural/social**

Como un factor que comprende, entiende y valora de donde vienen las y los alumnos. Que recoge ese origen y lo incorpora no sólo en el aula sino en prácticas escolares más complejas (por ejemplo, reconocer la población migrante y celebrar su día nacional).

*“(...)Para motivar a los niños y niñas y enamorarlos del aprendizaje y de la escuela, es necesario conocer su realidad, y a partir de ahí, crear metodologías flexibles y pertinentes, activas, cognoscitivas y de trabajo en grupo que apunten a enriquecer sus vidas con el juego, el deporte y el conocimiento, por cuanto el escenario pedagógico determina en gran medida el alcance del desarrollo académico, personal y social de los estudiantes(...)”*

*(La Escuela Busca al Niño, Colombia)*

---

## **Fortalece espacio de relaciones sociales / Afectividad**

Como una escuela que sobrepasa la mirada escolar y asume su rol socializador, comprendiendo y fortaleciendo los espacios de sociabilidad y afectividad.

Este elemento refuerza un discurso ya mencionado con anterioridad. La escuela no es sólo un espacio de reproducción de contenidos curriculares sino también, y de manera importante, un espacio de construcción con otros y otras donde cada uno pone en juego todo el ser.

---

## **Construye espacio de subjetividades y experiencias vitales / Proyecto de Vida**

Que comprende que el ser estudiante no es el único proceso vital de las y los alumnos, sino también el de ser niño, niña, adolescente y joven. Que es central, entonces, asumir un papel facilitador y guía para permitir el descubrimiento y visualización de posibles futuros.

La escuela debe fortalecer la construcción de la identidad, facilitar que sus alumnos y alumnas sobrepasen la inmediatez y dotarlos de la capacidad de construir proyectos de vida. Un proyecto donde la educación tiene sentido.

*“(...)La Escuela Ideal. Los y las jóvenes señalaron que “su” escuela ideal debe tener las siguientes características: democrática, participativa, exigente, alegre, entretenida, con formación para la universidad y para el trabajo, sin uniforme, con compañeros, con trabajo individual y en equipo, relajado, permisiva, con los padres, gratuito, solidario, con talleres y con puertas abiertas(...)”*  
(Taller Escuela Peñalolén, Chile)

---

## Igualdad, pero no uniformidad

Que cuando habla de inclusión e igualdad supone oportunidades y espacios y no la mirada sobre un tipo particular o ideal de alumno. Que trabaja sobre la individualidad y no sobre un deber ser.

*“(...)Conocer la experiencia juvenil desde su adecuación al rol de estudiante plantea serios riesgos. El primero de ellos consiste en identificar/igualar ‘lo juvenil’ a ‘lo estudiantil’ considerando a este último término como el indicador estructurante de la experiencia del sujeto en acuerdo con la noción tradicional de moratoria e incluso con los medios privilegiados de la integración juvenil al proyecto de modernización neoliberal. El segundo riesgo corresponde a concebir las prácticas o conductas así como también las evaluaciones de la institución escolar o de los jóvenes (según sea el punto de vista) como posiciones opuestas por pertenecer a dos culturas diferentes y en tensión: la cultura escolar y la juvenil. El tercero, considerar que la transgresión de*

*las normas institucionales, las malas evaluaciones de la 'experiencia escolar' y las prácticas grupales juveniles desplegadas dentro de las escuelas o en otros territorios como evidencias dinámicas de una contracultura(...)"*

*(Taller Escuela Peñalolén, Chile)*

---

## Trabajo en y con la diversidad

Que se hace cargo de la complejidad del mundo actual. De un mundo donde el tipo, cualidad y ritmo del conocimiento es vertiginoso. De un mundo donde la tecnología es parte de la vida cotidiana de los estudiantes. De un mundo donde las personas chatean y escriben mensajes de texto y son fundamentalmente mediáticos en su aproximación al conocimiento. De una escuela que deja de pensar en los alumnos de libros o de otros tiempos y se hace cargo de este tiempo.

Que es capaz de comprender los lenguajes y el ritmo de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes de hoy. Una escuela que no los ve como amenazas sino como oportunidades.

Una escuela que enfrenta el vértigo de principios de siglo. Que acepta el desafío de enfrentar y avanzar con los alumnos y alumnas de hoy. Que las y los acoge desde su particularidad porque comprende que el mundo actual no es el que vivieron nuestros abuelos, ni nuestros padres y, en algún sentido, ni siquiera el que vivimos en nuestra propia experiencia educativa.

*"(...)Sensibilizar a las escuelas y a los docentes en el trabajo con la diversidad, que reconozcan la interculturalidad de la población chilena, entendiendo los distintos contextos sociales, culturales y económicos de las personas y sus requerimientos específicos de educación(...)"*

*(Mirtha Abraham, Chile)*

*“(...)Reconocer la diversidad de escuelas y centros educativos, otorgándoles la subvención requerida para atender a la población que deserta de los establecimientos educacionales formales(...)”*  
(Mirtha Abraham, Chile)

La cita siguiente refuerza la idea de la escuela como un ámbito de sociabilidad donde la consideración de los alumnos y alumnas en su calidad de niños, niñas, adolescentes y jóvenes y la construcción y proceso que viven son parte de un factor que permite fortalecer la inclusión.

*“(...)Cada día en la escuela los alumnos se esfuerzan para establecer y mantener relaciones interpersonales y desarrollar identidades sociales y un sentido de pertenencia. Observan y adquieren modelos de conducta que imitan de los otros y son gratificados por comportarse de manera aceptable para sus compañeros y para sus profesores. Aquellos niños que tienen éxito en el contexto social son los más ventajosos como estudiantes. La autoestima positiva y la motivación personal explican por qué algunos alumnos tienen éxito en la escuela y logran las metas que se proponen, aunque enfrenten un ambiente familiar adverso. El logro de un concepto positivo de sí mismo depende en gran medida de interacciones positivas con otros, especialmente con adultos significativos en sus vidas. Los profesores deben, por lo tanto, estar capacitados para identificar y rescatar los valores de las relaciones interpersonales adecuadas y establecerlas con sus alumnos, lo que puede constituir un factor protector, especialmente para aquellos estudiantes que padecen además de carencias socioeconómicas, culturales y problemas familiares(...)”*

En relación al estudio del INJUV ya mencionado es interesante anotar también su reconocimiento a la escuela como un espacio claramente de sociabilidad juvenil. En él se describen algunas recomendaciones para fortalecer la inclusión y prevenir la deserción escolar.

Estas, a partir de un trabajo básico con directivos y profesores en relación a concepciones y prácticas vinculadas a los alumnos y alumnas, permitirían generar:

- Planes de acción pertinentes
- Equipos técnicos de apoyo y un cuerpo de directores con experticia
- Acciones que fortalezcan la sociabilidad juvenil en los colegios
- Apoyos de orientación vocacional profundos
- La incorporación activa de los colegios a redes de apoyo sociocomunitario
- La apertura de las escuelas incorporando a la familia y a la comunidad
- Reconocimientos al esfuerzo y a los logros de escuelas que enfrentan el tema

Estas recomendaciones reiteran nuevamente la importancia de la escuela como un espacio donde es necesario intervenir. Como un espacio que es la base de la inclusión y de la generación de factores que posibilitan la contención y evitan la deserción escolar. Es importante hacer notar, además, el impacto de la retención no sólo en términos del desarrollo de competencias para el mundo adulto, sino como un impacto económico concreto tanto a nivel individual en la medida que la información existente afirma que existe una importante relación entre el ingreso de las personas y su nivel educativo y, por otro lado, a nivel social es relevante el hecho que, como se señaló en el Seminario, los costos asociados a reeducar a un desertor pueden ser el doble que los destinados a un no desertor.<sup>8</sup>

Se sabe que la escuela no lo puede todo. No se le pide que resuelva el problema; sabemos lo complejo del tema y la multiplicidad de actores que intervienen. Pero la escuela tiene un rol central y es el lugar concreto donde se expresan las políticas públicas educativas, sobretodo en las escuelas que dependen con claridad de los recursos que entrega el Estado.

---

<sup>8</sup> Ver Presentación de José Miguel Cruz.

La filosofía de los Derechos Humanos no debe manifestarse en Chile como un compromiso sólo legal, es un compromiso moral y ético que debe dar cuenta de que un país mejor es aquel que considera a todos sus habitantes iguales en dignidad y oportunidades.

La educación y en particular la deserción escolar plantean un desafío concreto en ese sentido.

---

### **Lo pedagógico, lo organizacional y la sociabilidad, hacia una síntesis de variables relevantes**

A continuación se presenta, a modo de síntesis, una matriz que permite ordenar la identificación de y orientación para escuelas inclusivas que prevengan la deserción y faciliten la reinserción educativa.

Se estructura en tres ámbitos, el Pedagógico, Organizacional y el de Sociabilidad. Para cada uno de ellos se presentan referencias o evidencias que clarifican la expresión de las mismas, en el marco de prácticas inclusivas en el espacio cotidiano de educación. Así podremos observar hacia dónde van escuelas que buscan y/o generan prácticas inclusivas.

Cabe señalar que existen variables que se repiten, puesto que tienen expresión en más de un ámbito. Por ejemplo, la variable “pertinencia cultural/social/curricular”, tiene expresión tanto en el ámbito pedagógico, como en el de sociabilidad. En alguna de ellas, es posible hacer una distinción de las referencias/evidencias.

ÁMBITOS PEDAGÓGICOS	
VARIABLES	REFERENCIAS/EVIDENCIAS
Pertinencia cultural/ social/curricular	La escuela reconoce, valora y trabaja con diversidad, por tanto, considera los saberes y habilidades de sus alumnos y alumnas.
Disciplina consensuada/ participativa	La escuela desarrolla procesos participativos y democráticos que permiten construir acuerdos de relaciones para toda la comunidad educativa, directivos, docentes, padres, madres, apoderados/as, alumnos y alumnas.
Educación no centrada sólo en obligaciones y deberes	La escuela genera aprendizajes no sólo desde los contenidos curriculares obligatorios, también considera las experiencias y los requerimientos de los alumnos y alumnas, de lo que son hoy y también de lo que quieren ser en un futuro próximo.
Profesores capaces de trabajar con distintos tipos de alumnos/as, con la diversidad	La escuela posee profesores que acogen, planifican y actúan desde la complejidad y diversidad de sus alumnos y alumnas. Sus competencias técnicas les permiten trabajar con cada uno/a de sus alumnos/as.

ÁMBITOS ORGANIZACIONALES	
VARIABLES	REFERENCIAS/EVIDENCIAS
Disciplina consensuada/ participativa	La escuela desarrolla procesos participativos y democráticos que permiten construir acuerdos de relaciones para toda la comunidad educativa, directivos, docentes, padres, madres, apoderados/as, alumnos y alumnas.
Abiertas/Trabajo en y con la comunidad	La escuela reconoce y valida a otros actores de la comunidad externos a su institución. Los considera claves para el proceso educativo de sus alumnos/as, por tanto, planifica acciones en función de complementar y obtener mejores resultados.
Equipo interdisciplinarios	La escuela posee un equipo profesional que trabaja con sus alumnas y alumnos, potenciando y complementando el aporte específico de cada uno de ellos, con el fin de abordar de manera integral el proceso educativo de sus alumnos/as.
Oferta educativa más amplia y atractiva (fundamentalmente en la Educación Media)	La escuela reconoce las demandas específicas de los alumnos/as y sus familias. Hace esfuerzos en actualizar y organizar su oferta educativa, considerando los intereses de sus alumnos/as, del entorno, orientando permanentemente a sus alumnos/as, en visualizar futuros, tanto para los que quieren continuar estudios, como para los que desean ingresar al campo laboral, etc.



<b>ÁMBITOS SOCIABILIDAD</b>	
<b>VARIABLES</b>	<b>REFERENCIAS/EVIDENCIAS</b>
Pertinencia cultural/social	La escuela reconoce y valora el origen sociocultural de sus alumnos/as y lo incorpora en prácticas, tanto en el aula, como otras que se generan en el marco de actividades complementarias realizadas con la comunidad en general.
Fortalece espacio de relaciones sociales / Afectividad	La escuela promueve espacios y acciones que fortalecen no sólo la dimensión cognitiva sino, además, las dimensiones afectivas y valóricas como parte de su proyecto educativo.
Construye espacio de subjetividades y experiencias vitales / Proyecto de Vida	La escuela reconoce a sus alumnos y alumnas como seres complejos, facilitando y promoviendo en las y los alumnos la construcción de proyectos de vida.
Igualdad pero no uniformidad	La escuela genera acciones que promueven la igualdad socioeducativa junto con reconocer y potenciar las particularidades de sus alumnos y alumnas.
Trabajo en y con la diversidad	La escuela reconoce la complejidad de la sociedad actual. Genera estrategias que incorporan al proceso socioeducativo, las nuevas tecnologías, nuevas formas de comunicación de sus alumnos/as, potenciando los conocimientos y experiencias que estos tienen al respecto.



# A MODO DE CONCLUSIÓN

Los desafíos para una Escuela Inclusiva son múltiples y complejos, así lo muestra con contundencia lo presentado en el Seminario. No se refieren sólo a cómo se previene la deserción escolar sino también cómo hacerse cargo de la compleja tarea de reinsertar y volver a acoger a quien está fuera del sistema.

En este último sentido el Seminario mostró experiencias, donde la escuela juega un rol activo en la búsqueda de quien ha desertado y no es un agente pasivo que sólo espera que otro u otros hagan la tarea.

El Seminario también mostró experiencias donde organismos o instituciones realizan acciones de carácter sociocomunitario que se generan principalmente en espacios educativos alternativos. Esto es algo que hay que seguir y analizar pues si bien se aprecia una estrategia pertinente, que respeta la individualidad y la historia de los desertores, no generan necesariamente vínculos con el espacio escolar, debido a la falta de confianzas mutuas entre el ámbito de la acción comunitaria y el de la escuela. Con algo de razón se desconfía de quien expulsó y, con la misma razón, se

desconfía de quién no conoce las especificidades de la dinámica educativa. Esta misma incapacidad de generar relaciones virtuosas se produce a nivel de las comunas generando acciones sociocomunitarias interesantes pero de carácter particular que no logran insertarse en la lógica municipal.

Un tercer elemento derivado del Seminario es la apuesta de las políticas públicas en relación al tema. Casos como Chile muestran un interés y un resultado efectivo en relación a las coberturas educacionales y a la garantía de años que hoy el Estado otorga; sin embargo, lo anterior no se condice con la calidad y equidad educativa necesaria para un país con el desarrollo que se ha alcanzado y/o se pretende lograr.

---

### **Entonces, ¿de qué forma la Escuela puede hacerse cargo de la inclusión?**

Lo primero que asoma es que si bien la Escuela es claramente un actor relevante en el abordaje de la Deserción, en la posibilidad de disminuir o evitar su impacto, así como en ofrecer oportunidades para la reinserción educativa: lo que se le podría exigir hoy es un punto de tensión.

Tensión, ya que la gran mayoría de las escuelas donde ocurren procesos de exclusión y deserción no poseen recursos económicos y humanos capacitados para enfrentar esos desafíos. Tensión, porque la intervención no es un camino fácil y a corto plazo. Tensión, porque las representaciones y percepciones sociales vinculadas son profundas y arraigadas. He aquí una primera dificultad.

Una segunda dificultad tiene que ver con que, si bien hay ciertas escuelas que presentan características relevantes para la inclusión, estas no siempre son traspasables de manera mecánica de un espacio a otro. Por ejemplo, prácticas pedagógicas necesitan docentes con competencias específicas para enfrentar las condiciones estructurales de la escuela y la diversidad y complejidad de las y los alumnos.

A pesar de estas dificultades existen escuelas que lo intentan. Existen políticas públicas y programas que fortalecen factores que evitan la deserción y/o favorecen la reinserción.

Así, por señalar algunas, la experiencia brasileña del *Proyecto de Aceleración de Aprendizajes* permite disminuir la diferencia entre edad/año escolar junto con una metodología que desarrolla ambientes favorables al aprendizaje. También es muy indicativa la experiencia colombiana de *La Escuela Busca al Niño*, ya que aparece como una posibilidad interesante en la medida que entiende el abordaje de la deserción como un asunto de todos los involucrados en el proceso educativo. Lo clave de ambas experiencias es que relevan a la escuela como un espacio y un actor clave.

Con todo, las experiencias muestran que a pesar del esfuerzo es necesario insistir en el cambio de paradigma que el sistema escolar debe asumir. Esta insistencia se basa en romper la inercia del sistema educativo que reproduce prácticas educativas y sociales que no ven a la deserción como un problema central. Para dejar de ser excluyente y promover la deserción, para ser inclusiva y permitir la reinserción, la escuela debe cambiar.

Hoy el sistema sigue siendo fuertemente expulsor y lo es, además, con el segmento de la población que ya está siendo excluida en otros ámbitos. Y si bien es evidente que la escuela no puede hacerse cargo de todo, también es claro que debe hacerse cargo de lo que corresponde: que todos aprendan. Para ello se necesita que cada uno de los actores involucrados haga su tarea.

Suena fácil, pero no lo es. Es difícil, especialmente para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes visualizar futuros cuando éstos se encuentran a 8, 10 ó 12 años por delante. Es difícil en tiempos de inmediatez.

Por eso la escuela es un espacio privilegiado de acción. Porque no sólo tiene que ver con lo cognitivo, sino con lo afectivo, con la sociabilidad que constituye relaciones

y permite imaginar futuros, la escuela encarna la posibilidad real de inclusión. Para avanzar requiere de toda la sociedad, de voluntad política y apoyo social.

¿Cuál es el sentido entonces de identificar elementos, factores o variables que promuevan la inclusión? ¿Por qué hablar de Escuelas Inclusivas?

Porque la identificación de estos factores puede permitir a su vez identificar escuelas con prácticas educativas específicas que hoy estén promoviendo la construcción de relaciones virtuosas de inclusión y reinserción educativa. Es necesario relevar estas prácticas, es necesario reconocerlas y hacerlas públicas, es necesario mostrar buenas prácticas educativas en el ámbito de la inclusión y reinserción educativa que puedan ser replicadas. No sólo los alumnos y alumnas deben aprender, la Escuela también debe hacerlo.

¿Puede hacerse cargo la Escuela? Siempre y cuando entendamos que la Educación es un tema de todos y que, en palabras del Representante de UNICEF para Chile, *“(...) en educación, no avanzar es retroceder (...)”*







# REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Mel. 2001. *Comprendiendo el desarrollo de escuelas inclusivas: notas y referencias bibliográficas*.
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE), 2007. *Documento de Trabajo*, Santiago de Chile.
- Contreras, D., 2007 “Qué se exige, cuando se exige derecho a la educación”, UNICEF, Chile.
- División de Seguridad Ciudadana, 2006. *Presentación Desafíos Políticos e Institucionales en “Seminario Latinoamericano: Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa”*, Santiago de Chile, Diapositiva 2
- Giné I Giné, Climent. 2001. *Inclusión y Sistema Educativo*, Universidad Ramón Llul, Barcelona, Ponencia presentada al III Congreso “La Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo”, Universidad de Salamanca. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO)

- Jadue, Gladys. *Hacia una mayor permanencia en el sistema escolar de los niños en riesgo de bajo rendimiento y de deserción*. Estud. pedagóg. [online]. 1999, No. 25 [citado 25 Octubre 2007], pp. 83-90. Disponible en la World Wide Web: <[http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07051999000100005&lng=es&nrm=iso](http://mingaonline.uach.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051999000100005&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-0705.
- MIDEPLAN, 2003. *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN)*, Santiago de Chile
- PNUD, 1998. *Informe de Desarrollo Humano en Chile: Las Paradojas de la Modernización*, Santiago, p. 176-177
- Raczymsky, Dagmar y otros. 2002. *Procesos de Deserción en la Enseñanza Media: factores expulsivos y protectores*, INJUV, Santiago de Chile.
- Rivera, Maritza y Milicic, Neva. *Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica*. Psykhe. [online]. mayo 2006, vol.15, no.1 [citado 30 Octubre 2007], p.119-135. Disponible en:<[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100010&lng=es&nrm=iso)>. ISSN 0718-2228.
- SENAME, 2006. *Presentación Desafíos Políticos e Institucionales en "Seminario Latinoamericano: Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa"*, Santiago de Chile, p. 1
- Ortiz González, M<sup>a</sup> del Carmen y Lobato Quesada, Xilda. *Escuela Inclusiva y Cultura Escolar: algunas evidencias empíricas*. 2003. Universidad de Salamanca, Ponencia presentada en el XIII Congreso Nacional e Iberoamericano de Pedagogía.

- UNICEF, UNESCO, Fundación HINENI. 2000. *Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas*, p. 8 [pdf], [fecha de consulta 13/11/07]. Disponible en <http://www.educarloslagos.cl/seminarios/200601161213030.hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas.pdf>
- VISU [en línea], Revista Institucional de la Contraloría de Cundinamarca, Número 8, Marzo de 2006 [fecha de consulta 14/11/07] Disponible en <http://www.contraloriadecundinamarca.gov.co/prensa/revista-8>

