



reduca

Red Latinoamericana por la Educación

HACIA LA INCLUSIÓN

EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

UNA APROXIMACIÓN A 14 BUENAS PRÁCTICAS EN LA REGIÓN



UNIÓN EUROPEA

Publicado el 2017 por la Red Latinoamericana de Organizaciones
de la Sociedad Civil por la Educación (REDUCA).

Edición: Luis Felipe de la Vega

Diagramación y Diseño: Carlos Muñoz Matilla (REDUCA)

Santiago de Chile.

Publicación disponible en libre acceso. La utilización del documento,
traducción y creación de obras derivadas de la presente publicación es-
tán autorizadas a condición que se cite la fuente original.



Resumen

En América Latina y el Caribe, a pesar de los grandes avances en términos de cobertura y acceso a la educación, de los 117 millones de niños, niñas y adolescentes que en 2008 estaban en edad de asistir a la educación inicial, 6.5 millones no lo hacían. Para el 2012, 15.6 millones de niños, niñas y adolescentes, poseían dos o más años de rezago (Unesco & Unicef, 2012).

Lo anterior es reflejo de un proceso de exclusión educativa, en donde miles de niños, niñas y jóvenes no pueden acceder o permanecer dentro de la escuela, conllevando múltiples consecuencias individuales, sociales y económicas.

Frente a esta situación y en pos de avanzar hacia una educación inclusiva, es que la presente investigación busca realizar un análisis de catorce experiencias innovadora en inclusión educativa de la región, basándose en el reconocimiento que realizó la Red Latinoamericana por la Educación durante el 2016, reconociendo elementos replicables y destacando los principales desafíos de la región en torno a esta temática.

Algunos hallazgos significativos que permiten alimentar la discusión y reflexión en torno a esta materia, se encuentran relacionados con la importancia de un correcto diagnóstico sobre la comunidad, la participación de los estudiantes y toda la comunidad educativa para enfrentar la exclusión y la importancia de evaluar las prácticas para continuamente estar mejorándolas.

Conceptos Clave: inclusión/exclusión educativa, factores extraescolares, factores intraescolares, reconocimiento experiencias en inclusión educativa.

I. INTRODUCCIÓN

La educación se ha constituido como un derecho fundamental en la Declaración de los Derechos del Niño (Unicef, 1989) ya que permite a los niños, niñas, jóvenes y adultos superar contextos de pobreza, vulnerabilidad y desigualdad, dotando a los individuos de herramientas, capacidades y habilidades necesarios para su desarrollo social y cognitivo en la sociedad del siglo ~~XXI~~.

Sin embargo, América Latina se encuentra aún muy lejos de brindar las condiciones necesarias para que esta concepción más integral de educación sea una realidad, en donde se avance tanto en el acceso y cobertura, como en entregar una educación de calidad y en donde se fortalezca la docencia como profesión y se desarrolle mayor autonomía por parte de los equipos directivo. Si bien la mayor parte de los países de la región han demostrado importantes avances en torno al acceso y cobertura en los distintos niveles educativos, aún persiste la **exclusión educativa**, en donde los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a los estratos socioeconómicos más bajos, a poblaciones inmigrantes, afrodescendiente, indígenas, de contexto rural, o en zonas de conflicto armado, son expulsados del sistema educativo o no logran los aprendizajes esperados.

Cobra entonces relevancia reflexionar e investigar sobre las acciones y estrategias que se están desarrollando en los países de la región para lograr que niños, niñas y jóvenes, independiente de su condición, posean oportunidad real de aprender, respetando y valorizando sus particularidades, y reduciendo al mínimo las disparidades que inciden negativamente en este proceso.

Es así como la Red Latinoamericana por la Educación (REDUCA), realizó durante el 2016 el Reconocimiento REDUCA a las “prácticas innovadoras en Educación inclusiva”. Esta iniciativa, pretende exaltar, reconocer y difundir experiencias significativas que hacen la diferencia y han logrado mejoras en sus comunidades para enfrentar el tema de la exclusión educativa..

REDUCA es una red compuesta por organizaciones de catorce países de América Latina y el Caribe que trabajan por el objetivo de garantizar a todos los niños, niñas y jóvenes de la región el derecho a una educación pública inclusiva, equitativa y de calidad,

A continuación se realizará un análisis de las 14 prácticas seleccionadas en el reconocimiento, recuperando elementos que hacen de ellas, un ejemplo tanto para su país como para el resto del continente, siendo fuente de inspiración y trabajo colaborativo dignos de replicar.



II. UNA PROPUESTA CONCEPTUAL DE EXCLUSIÓN EDUCATIVA

2.1. Repensar la inclusión para comprender la exclusión educativa

El desarrollo de procesos sociales y educativos en nuestras sociedades ha obligado a los sistemas educativos a dar nuevas miradas y respuestas en torno a la inclusión educativa. Por mucho tiempo, la inclusión en educación se asoció de manera restringida al concepto de acceso a la educación de grupos específicos de personas (Unesco-OIE, 2009; Unesco y Unicef, 2012). Este paradigma, sin embargo, cambia a partir de la década de 1990, en donde la inclusión educativa, además de acceso, exigió repensarla en términos de generar procesos de aprendizaje de calidad y de incentivar la participación en las y los estudiantes de las escuelas. Es así como la educación inclusiva es también “democratizar oportunidades educativas como sustento de una sociedad democrática, inclusiva, cohesionada, justa, pacífica y desarrollada” (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2012).

En concordancia con los planteamientos de UNESCO en la agenda de Educación para Todos (2005), la educación inclusiva es un proceso orientado a responder a la diversidad de niños, niñas y jóvenes, incrementando su participación y reduciendo la exclusión. La educación inclusiva se relaciona con el acceso, la permanencia, participación de todos los estudiantes en las escuelas, en especial que están excluidos del sistema educativo o en riesgo de ser marginados. En sintonía con la nueva agenda de Educación 2030 impulsada por Unesco, la calidad de la educación involucra también garantizar procesos inclusivos y equitativos que promuevan las oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.

Acedo y Opertti (2011) propone cuatro formas en que los sistemas educativos deben abordar el paradigma inclusivo:

- i. La educación como un derecho humano y un bien público inherente a cada persona.
- ii. Con atención prioritaria a grupos categorizados con necesidades educativas especiales.
- iii. Con la atención prioritaria a grupos socialmente vulnerables.
- iv. La educación como un eje transformacional del sistema educativo en su conjunto con el objetivo de desarrollar capabilities (capacidades) para cumplir con la promesa de efectivizar una educación para todos.

En este sentido, la esencia de la inclusión educativa supone brindar a cada estudiante la oportunidad real de aprender de manera personalizada para hacer frente a las disparidades que inciden negativamente en ese proceso, y valorizando las particularidades de cada niño, niña y adolescente. La riqueza social de la diversidad debe ser promovida desde la escuela, pues es la única vía para avanzar hacia sociedades inclusivas.

Esta aproximación a la inclusión educativa permite recoger y comprender con cierta claridad el fenómeno opuesto de la inclusión, es decir, la exclusión educativa. A pesar de los avances teóricos en torno al fenómeno, las políticas en torno a la exclusión, se han limitado a abarcarse desde el acceso, en donde la deserción pareciera el único síntoma en el análisis. Esto ha dificultado que los países de la región asuman con solidez y sentido de realidad las problemáticas reales a las que se enfrentan niños, niñas y adolescentes al momento de asistir o renunciar a sus escuelas ya que el carácter multidimensional de la problemática, hace difícil generar y financiar las políticas necesarias para abordar estos desafíos (Unicef y Unesco, 2012)

Esta falta de madurez en la región ha sido injusta en la medida que el fenómeno de la deserción o el denominado “fracaso escolar” se atribuya como un problema que nace y muere en el estudiante que vive la deserción, obviando las variables estructurales que rodean al sistema educativo que incentivan la salida de la escuela por parte de los estudiantes. En este sentido, uno de los principales desafíos de la América Latina es analizar las distintas manifestaciones que puede tener la exclusión educativa, contemplando como punto inicial las desigualdades sociales de cada contexto y de los persistentes puntos críticos de los sistemas educativos (Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2009).

El presente estudio considera el fenómeno de la exclusión educativa de manera integral, es decir, como una realidad que incluye un conjunto de síntomas, como la deserción escolar, los bajos niveles de aprendizaje o el rezago educativo (Escudero, 2005). La deserción, es entonces, una sola cara de la moneda que puede agudizar otras consecuencias que potencien la exclusión, sepultando el acceso a estudios de calidad, así como limitar la participación en el espacio escolar.

La exclusión, en ese sentido, no se limita entonces a aquellos estudiantes que han tenido que abandonar la escuela, sino que a todos aquellos niños, niñas y adolescentes que no han podido acceder y permanecer en ella o que no logran los aprendizajes esperados durante la trayectoria escolar.

2.2. El acento en las trayectorias educativas

La exclusión educativa, vista desde una óptica holística, que considere otras variables además de las de acceso, es una secuela que se manifiesta sistemáticamente en la vida del estudiante, provocada por factores propios a su situación de vida, como también por aquellos elementos que sostienen al sistema educativo e incluso en la estructura social (como puede ser la desigualdad).

Todo sistema educativo define “trayectorias escolares teóricas”. Éstas expresan caminos que recorren las y los estudiantes a lo largo del sistema escolar, establecidos y previstos de manera lineal en tiempos marcados por un periodo estándar. Sin embargo, hay trayectorias que no necesariamente siguen dicho itinerario. A este recorrido se le denomina “trayectoria escolar no lineal” o “trayectorias reales”, y su presencia en los sistemas educativos es más bien latente que oculta, pues gran parte de niños y jóvenes estudiantes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Ministerio de Educación y Deportes de Argentina, 2009). El foco desde las trayectorias no lineales permite visibilizar las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar:



“ES NECESARIO ADVERTIR QUE LA CENTRALIDAD DE LA TRAYECTORIA TEÓRICA OSCURECE ASPECTOS DE LAS TRAYECTORIAS REALES CUYO MEJOR CONOCIMIENTO Y CONSIDERACIÓN PODRÍAN AMPLIAR LAS CAPACIDADES DE LAS POLÍTICAS Y DE LAS ESCUELAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA. ASÍ, POR EJEMPLO, SOLEMOS CONSIDERAR QUE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA Y LA TRAYECTORIA ESCOLAR DE LOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES COINCIDEN, DESCONOCIENDO DIFERENTES LOCUS DE APRENDIZAJE (...) Y DESCUIDANDO EN CONSECUENCIA LA CONSTRUCCIÓN DE CONTEXTOS DE APRENDIZAJE QUE NO SE LIMITEN AL PROCESO DE ESCOLARIZACIÓN Y QUE PUEDAN FUNCIONAR DE MANERA COMPLEMENTARIA CON EL SISTEMA ESCOLAR. EN CONTRAPARTIDA, EN VARIAS EXPERIENCIAS DESARROLLADAS EN LOS PAÍSES DE LA REGIÓN LOS NIÑOS, ADOLESCENTES Y JÓVENES TIENEN OPORTUNIDAD DE ACCEDER A OTROS APRENDIZAJES ADEMÁS DE LOS FORMALES, EN ESPACIOS QUE PROMUEVEN LA PRODUCCIÓN CREATIVA, LA PRÁCTICA DEPORTIVA, LA ACCIÓN SOLIDARIA, QUE ENRIQUECEN SUS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE Y, CON ELLO, LAS POSIBILIDADES PARA SU INCLUSIÓN ESCOLAR” (ÍDEM, P. 20).

Desde este estudio, se considera que el relato continuo de la vida debe ser visto desde la mirada de las trayectorias educacionales, dada su potencia analítica el relevar las condiciones estructurales e institucionales de las biografías de los sujetos al momento de continuar o dejar la escuela (Terigi, 2009). Este enfoque posibilita analizar las variables que rodean a la persona durante sus procesos de inclusión y/o exclusión, visibilizando los factores sociales, culturales e institucionales.

¿Qué se necesita para apoyar el desarrollo de las trayectorias educativas de los distintos estudiantes?

La consideración de la lógica de las trayectorias educativas para comprender y abordar la exclusión educativa involucra un conjunto de implicancias para las políticas educativas. Es necesario asumir un trabajo de carácter político, institucional, colectivo y colaborativo para considerar las múltiples dimensiones de este fenómeno Según Unicef y Unesco (2015), las políticas claves para intervenir, incluyen acciones tanto a nivel central, como a nivel local, de escuelas y comunidades.

Asumir la perspectiva de trayectoria educativa requiere entonces de diferente tipo de soportes que apoyen a los estudiantes en este proceso, por ejemplo, por medio de políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje por fuera de la escuela, o del reconocimiento de los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de la escuela. Asimismo, la preocupación por las trayectorias educativas debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos, considerando los requerimientos y necesidades específicas para el desarrollo de los aprendizajes de cada estudiante.

Es así como el fenómeno de la exclusión surge como un proceso gradual, que comienza cuando niños, niñas y adolescente se desvinculan social y académicamente de la escuela, arrastrando experiencias negativas a lo largo de su vivencia educativa (Espínola, s/f). Desde esta lógica, es la interrelación de un sinnúmero de factores, los que, combinados en el tiempo, influyen en el abandono de la escuela. Lo anterior, sería un ejemplo de un sistema que no es capaz de mantener y entregar un proceso educativo de calidad y pertinentes a todos los niños, niñas y adolescentes.

2.3. Factores que inciden en la exclusión educativa

Teniendo en cuenta el argumento anterior, es fundamental tener en cuenta que cuando una persona se enfrenta a la decisión de dejar la escuela, hay detrás un sinnúmero de elementos y factores que inciden en esa decisión. Es así cómo se identifican, a lo menos, dos tipos de factores que inciden en la decisión de abandonar la escuela: los que están dentro y los que están fuera de ésta (Román, 2013).

2.3.1. Factores intraescolares

Son aquellas variables propias de la escuela que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la misma; ya sean problemas de convivencia escolar, bajo rendimiento académico, currículos no apropiados ni flexibles, autoritarismo docente y adultocentrismo, entre otros. En otras palabras, son aquellas características propias del sistema educativo y de su estructura que, de alguna manera, expulsan a los estudiantes de él (Unesco, 2012; Matus y Rojas, 2015).

Según algunos autores, los factores intraescolares poseen un alto valor predictivo, demostrando que es posible predecir hasta con un 68% de seguridad cuáles estudiantes abandonarán el sistema escolar antes de completar la secundaria (Espínola y Claro, 2010).

2.3.2. Factores extraescolares

Se relacionan con el entorno directo de los estudiantes, teniendo peso el nivel socioeconómico de la familia, como también el nivel educacional alcanzado por los padres (Espinoza et. al., 2014) o la zona geográfica donde se desenvuelve. Son factores que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar, y responsabiliza a la producción y reproducción de estos factores a agentes fuera de la escuela: Estado, mercado, familia, grupo de pares y la comunidad (Espínola y León, 2002). Entre los factores extraescolares encontramos también la necesidad de trabajar para entregar ingresos a la familia y el embarazo adolescente (Marshall y Zenteno, 2004; Santos, 2009).

Tanto los factores extraescolares como intraescolares se entremezclan para hacer de la permanencia en la escuela un fenómeno complejo. No se puede analizar los factores de exclusión de una escuela si no se comprende en el contexto donde se inserta. De este modo, los niños y niñas que son más proclives a ser excluidos totalmente del sistema son aquellos que pertenecen a los niveles socioeconómicos más bajos y poseen alta vulnerabilidad social; entre los que encontramos a la población indígena, rural, e inmigrantes (Espínola), así como los afrodescendientes.

III. EXCLUSIÓN EDUCATIVA EN AMÉRICA LATINA

3.1. Problemas que nos unen

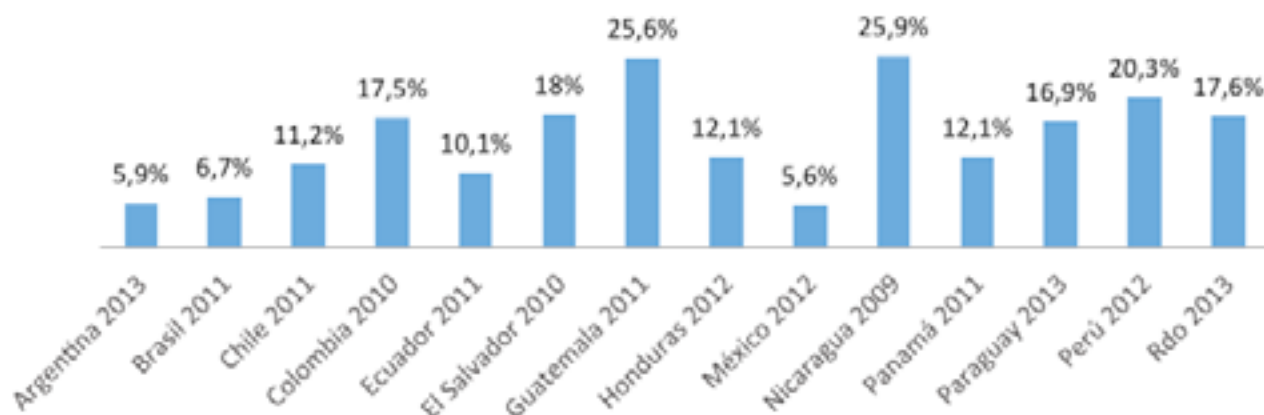
El nuevo paradigma de la inclusión en la educación es relativamente reciente en el contexto global. En América Latina y el Caribe, por cierto, recién son temas abordados por las discusiones académicas, pero que desde las políticas ha tenido baja atención desde su comprensión teórica (Unesco-OIE, 2009; Unesco y Unicef, 2012). Lo anterior es coincidente con que las escuelas y estudiantes de la región, aun sean protagonistas de un escenario caracterizado por múltiples manifestaciones de exclusión educativa.

Siendo una región que comparte varias problemáticas sociales y desafíos en común, es posible advertir que:

i. Existe un evidente rezago educativo en la región. De los 117 millones de niños, niñas y adolescentes en edad de asistir a la educación inicial, primaria o secundaria, 6,5 millones no lo hacían al año 2008. Además, 15,6 millones de niños, niñas y adolescente poseían dos o más años de rezago (Unesco y Unicef, 2012).

Tal como lo indica el siguiente gráfico, la problemática del rezago educativo se presenta de manera heterogénea en la región, ocurriendo que hace menos de 10 años, en algunos países llegaba a superar el 20%.

Gráfico 1: Tasa de extraedad en países de América Latina y el Caribe.

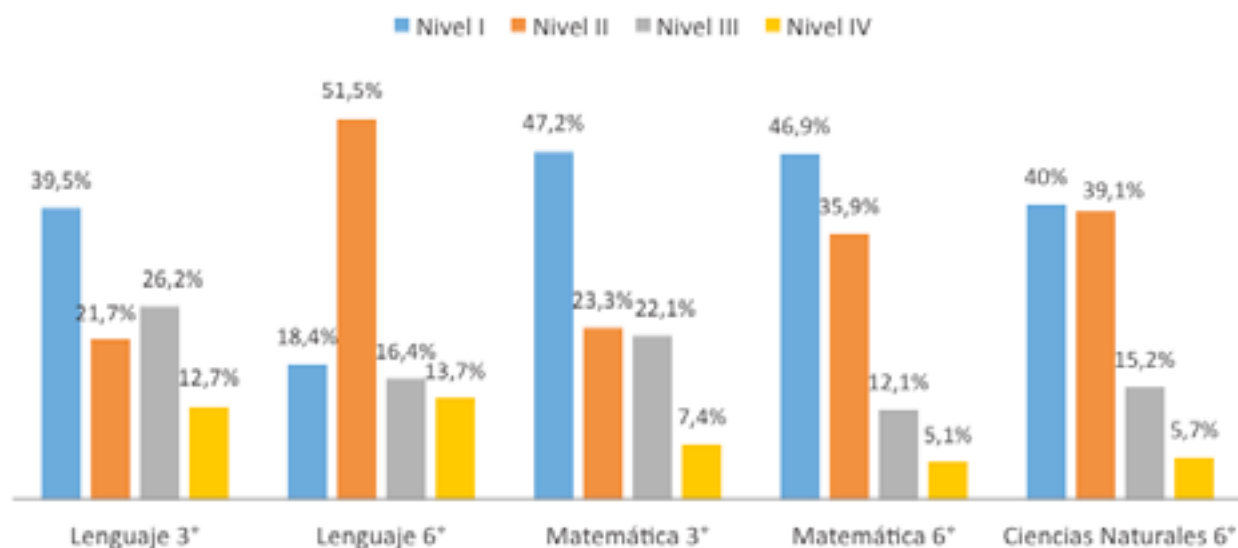


Fuente: SITEAL 2015. <http://www.siteal.iipe-oei.org/>

ii. Existen grandes dificultades en zonas rurales respecto a acceso y calidad educativa. Por un lado, estas zonas carecen de infraestructura vial adecuada para movilizarse, por lo que actúa como un “corta piso” para que niños, niñas y jóvenes asistan a las escuelas. Asimismo, muchos de los profesores que llegan a estas escuelas presentan, por lo general, menores niveles de formación. (Unesco y Unicef, 2012)

iii. Se evidencian enormes brechas en el logro de resultados de aprendizaje que perjudican, sobre todo, a estudiantes pertenecientes a sectores vulnerados. TERCE (2014) muestra que la mayoría de los estudiantes de la región se concentran en los niveles de logro más bajos (I y II) y que los peores resultados se concentran en estudiantes en condición de vulnerabilidad, reflejando las dificultades de los niños y niñas en alcanzar los aprendizajes estipulados por sus diferentes currículos.

Gráfico 2: Niveles de Desempeño en Medición TERCE de Unesco.

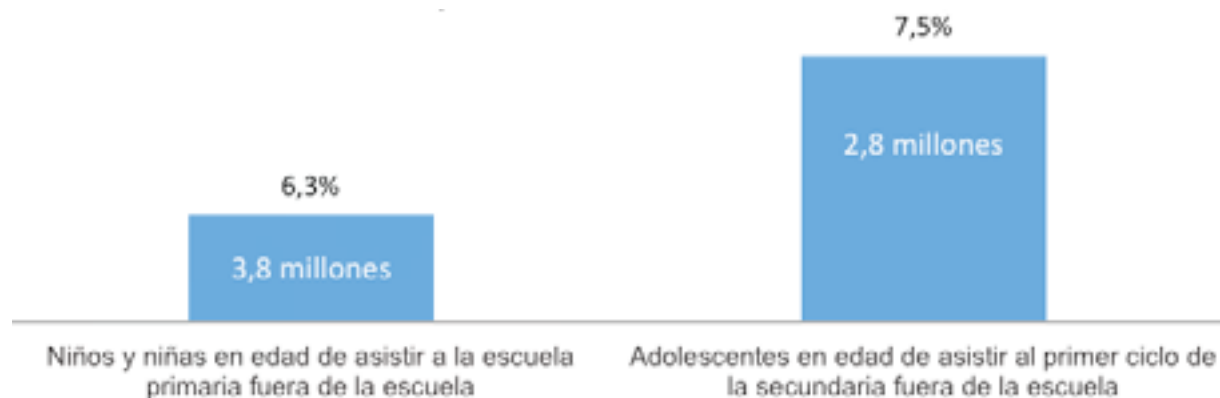


Fuente: Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2013), UNESCO

Estos elementos críticos de nuestros sistemas educativos reflejan las dificultades que parte de los mismos para garantizar el derecho a la educación de calidad, permitiendo que niños, niñas y adolescentes se encuentren fuera de la escuela o en riesgo de estar fuera de ella (Fundación Súmate, Unicef et al., 2015). Asimismo, tampoco se dispone de una oferta que responda a las particularidades de los estudiantes que presentan dificultades (Bellei & De Tomassi, 2000).

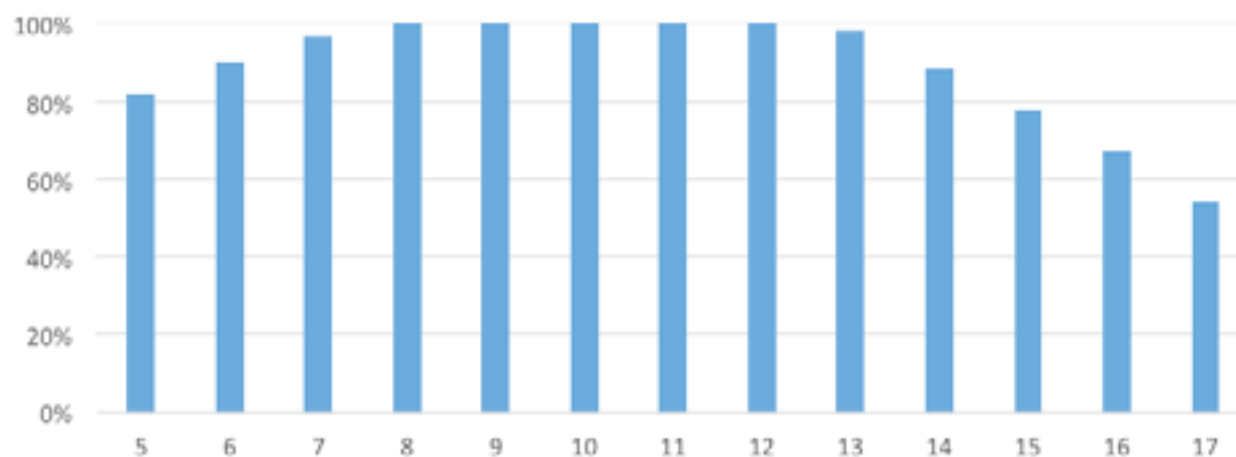
Todo lo anterior ciertamente, se traduce en la existencia de una alarmante cantidad de niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema educativo, tal como lo muestran los siguientes gráficos.

Gráfico 3: Cifra y porcentaje de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela en América Latina y el Caribe (2012).



Fuente de elaboración propia a partir de UNESCO, 2012.

Gráfico 4: tasa de matrícula por edad en América Latina y El Caribe



Fuente de elaboración propia basada en datos de UIS Unesco, y estimaciones de la población de la División de Población de las Naciones Unidas del PNUD. Revisión 2008. 29 países de la región.

Compartimos un continente, un relato común y sueños muy parecidos entre los países que la habitamos. Dentro de cada sociedad, sin embargo, hay desafíos particulares que son propios de la historia de cada contexto social y educativa. En este caso, las voces de actores y representantes de los países son fundamentales para tener una aproximación sobre cuáles son las necesidades de sus propios sistemas educativos respecto a la exclusión en educación. Nos unen muchos elementos, pero otros nos hacen ser únicos e irrepetibles.

3.2. Experiencias inclusivas con historia en la región.

La tímida evolución del concepto de inclusión en los sistemas educativos de la región ha impactado en las respuestas de política pública que, por cierto, han tendido a enfocarse limitadamente en materia de acceso y cobertura. Este escenario ha sido propicio para levantar experiencias que buscan dar respuesta a las múltiples expresiones de exclusión que afectan a niños, niñas y adolescentes que están dentro y fuera de la escuela. Para realizar una primera aproximación a la existencia de experiencias relevantes para abordar la exclusión educativa, en esta sección se presentan antecedentes sobre algunos casos que ya cuentan “con historia” en la región. Para ello, se tomaron en cuenta los antecedentes estudiados y analizados por la OEI (2009), “Experiencias educativas de segunda oportunidad”, el estudio de Unesco (2016) “Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Tercer”; proyectos innovadores reconocidos por Unicef (2009) y el estudio “Innovar en educación: Un aporte a la equidad” de Cepal (2012).

Se seleccionaron cuatro experiencias “con historia”, las que además se encuentran aun implementándose en la región. Un elemento clave que fue considerado en su selección es que todas ellas se inician desde un correcto diagnóstico de la situación que buscaban enfrentar. Los diagnósticos que se elaboraron al alero de estas experiencias consideraron el levantamiento externo de información sobre el contexto, complementado con datos generados por los mismos actores participantes o beneficiarios del proyecto. Este atributo le da consistencia y pertinencia al proyecto que se ejecutó en cada caso.

A continuación, se describirán las cuatro experiencias “con historia”. Su relato ha sido elaborado en base a información que fue proporcionada por los países componentes de la Red REDUCA.

La experiencia del Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE V.C) (Argentina)

Este proyecto se implementa en la provincia de Santiago del Estero en Argentina, que es una de las más pobres de ese país. Tiene por objetivo promover la permanencia y continuidad de estudiantes en el sistema educativo. Para lograrlo, se reorganiza el tiempo libre de las escuelas que participan para privilegiar la generación de espacios en red que permitan el desarrollo de las potencialidades de las y los estudiantes. Este ejercicio se realiza a través de la contención, del trabajo en equipo y la expresión y reflexión, con el fin de facilitarles y promover la permanencia y continuidad en el sistema educativo.

Cabe señalar que esta región es una de las más pobres de Argentina: al año 2008, el 31% de su población se encontraba en situación de pobreza (mientras que el promedio nacional a esa fecha era de 17,8%). Según datos del Censo 2001, existía un grupo importante de jóvenes que se encontraban fuera del sistema escolar: un 14% de los adolescentes entre 12 y 14 años no asistía a la escuela; un 41% de los jóvenes de 15 a 17 años no asistía; y un 75% de estudiantes de 18 a 24 años no asistía.

Esta iniciativa se desarrolla en tres localidades de la provincia de Santiago del Estero: Tintina, Aluhampa y Amamá. Desde el punto de vista educativo estas localidades comparten la



existencia de problemas de acceso a establecimientos educativos de nivel secundario, dado que los servicios educativos de la zona son escasos, y los pocos que existen están alejados de las zonas rurales más alejadas. Hasta antes del año 2008, sólo existía un establecimiento secundario privado y con baja matrícula.

Por su parte, los indicadores educativos de los establecimientos educativos dan cuenta de importantes niveles de repitencia y sobre edad entre los niños y adolescentes que asisten a los Educación General Básica en sus tres niveles. A su vez, todas las escuelas reciben alumnos provenientes de las zonas semi-rurales y rurales, atravesados por importantes problemáticas sociales que impactan en sus trayectorias educativas.

El proyecto nació de una preocupación local de los actores que pertenecen a la comunidad, haciendo frente a un anhelo propio de sus participantes. Por otro lado, estableció un diseño y objetivos claros para hacer frente a los problemas de exclusión mucho más allá del acceso a servicios educativos (potenciar las habilidades de sus participantes). Asimismo, el hecho de crear instancias de trabajo colectivo que con el tiempo fueron institucionalizadas permiten dar sostenibilidad en el tiempo a través de mecanismos de institucionalización del proyecto (la Mesa Coordinadora Local facilita esta tarea, potenciando su vínculo institucional con otras instituciones locales y de gobierno). Este último punto se potencia con el hecho que la iniciativa tiene un fuerte componente de arraigo local, logrando que la iniciativa se instale como un emergente local.

Desde la participación de la comunidad educativa, el trabajo se inicia de una reflexión y un diagnóstico comunitario multicausal acerca de la problemática de la exclusión educativa que les afecta. Una vez identificado el diagnóstico, las escuelas y los estudiantes trabajaron coordinando talleres para vincular el currículum con la realidad local. El trabajo comunitario fue tan potente que favoreció que sus actores se movilaran para exigir la incorporación de los ciclos de escolarización entre 7° y 9° año para aquellas zonas que no lo tenían, logrando su concreción durante el año 2006, y culminando en 2008 con la creación del Colegio Secundario Tintina.

Esta experiencia buscó articular a un conjunto de actores en función de sus objetivos. Su inicio institucional nació con el programa de Gobierno “Todos a Estudiar” del Ministerio de Educación de Argentina, vinculándose con las instituciones públicas de la Provincia de Santiago del Estero. Es así como, durante el año 2005, se conformó la Mesa Coordinadora Local que convocó a las escuelas, diversos actores locales (Movimiento Campesino Santiaguense, iglesias, otras escuelas y centros de estudio, clubes y centros de jubilados) y el Ministerio de Educación a través del Instituto Nacional de Formación Docente. Esto otorgó cierta legitimidad a las alianzas entre escuelas y organizaciones locales, con un fuerte arraigo en la comunidad local y su contexto.

Desde la perspectiva del presente estudio, la creatividad e innovación de la práctica está dada naturalmente por la identificación de un problema colectivo del sistema educativo local, mediante un diagnóstico elaborado entre las comunidades educativas y locales participantes del proyecto. Esta innovación participativa en el diagnóstico permitió potenciar a las y los estudiantes más allá de los aprendizajes formales, abarcando cuestiones fundamentales de la persona y su trayectoria de vida como el autoconocimiento y la autoestima.

Por su parte, también es posible de relevar de esta experiencia es que el currículum de la escuela fue un resultado de integrar los contenidos escolares deseables establecidos a nivel país con los anhelos y demandas de la misma comunidad educativa.

El Proyecto de Educación Rural (Colombia)

Las zonas rurales cuentan con dificultades adicionales para la ejecución de procesos y oportunidades educativas, considerando problemas de acceso, deserción, rezago y menores oportunidades para aprovechar aprendizajes de calidad (y que en algunas ocasiones coincide con entornos sociales vulnerados y étnicos).

Colombia ha sido uno de los países que ha enfrentado este contexto socioeducativo, que además se agrava por la crisis económica de los sectores rurales y los conflictos de violencia. Es así como desde el año 1999 el Estado impulsa el programa “Proyecto de Educación Rural” (PER) con el objetivo de apoyar a estudiantes de sectores rurales (con foco en niños, niñas y adolescentes vulnerados que trabajan y que han sido afectados por la violencia) a través del desarrollo de estrategias pedagógicas y educativas flexibles pertinentes a la realidad local.

Este programa nació a partir de una consulta nacional para identificar los principales problemas de la educación rural, convocando a distintas organizaciones sociales, instituciones del Estado y expertos en el tema, esto con miras a mejorar la participación social y la gestión oficial para garantizar cobertura y calidad de los servicios educacionales.

La implementación del programa PER tuvo dos fases para su desarrollo, cada una con objetivos distintos para atender demandas particulares atinentes al desarrollo del proyecto. En su primera etapa tuvo por finalidad mejorar el acceso y cobertura educativas en la población rural entre 5 y 17 años, impulsando una agenda de acciones para mejorar la gestión institucional local de gobierno y de las escuelas. Por otro lado, se propuso construir programas educativos pertinentes que fueran una alternativa distinta a la educación escolar convencional. Es así como la oferta educativa se adecuó a las condiciones geográficas y sociales del medio rural: Modelos Educativos Flexibles (MEF). Este modelo fue abordado, principalmente, en la formación docente continua y recursos pedagógicos.

La segunda fase del PER permitió consolidar a nivel institucional la existencia de este modelo rural de educación, en donde el desarrollo técnico y de capacidades de gestión a nivel local lograron la sostenibilidad del proyecto. Este periodo generó las condiciones ideales para impulsar acciones con niños, niñas y estudiantes. Así esta segunda etapa priorizó aumentar tasas de cobertura bruta y tasas de terminación, e implementar este modelo en nuevas escuelas. Uno de los elementos interesantes de esta ejecución es que los objetivos de la primera fase no fueron desechados, sino que fortaleciendo los aspectos positivos y reforzando los negativos. En las zonas rurales de Boyacá, por ejemplo, las tasas de deserción mejoraron sustantivamente, así como también los actores involucrados consideran que las estrategias pedagógicas se alinearon a las necesidades y demandas del sector rural.

La implementación institucional del proyecto generó sinergias articuladas desde sus inicios. Comenzando por un diagnóstico amplio y participativo, sumó esfuerzos desde el Ministerio de Educación en conjunto con las Secretarías de Educación (las Entidades Territoriales Certificadas), los departamentos y municipios participantes, y la participación del



sector privado. Este hecho ha permitido que desde una iniciativa o programa de Gobierno se escale a una política pública instalada en el país.

Hermes (Colombia)

La violencia escolar puede expresarse de diversas maneras: desde el punto de vista disciplinar (conflicto entre profesorado y estudiantes), el maltrato (bullying), la violencia física (agresiones y/o extorsiones), hasta el acoso sexual.

Cuando la violencia escolar afecta a niños, niñas y adolescentes de una escuela, se presentan dificultades en el aprendizaje, en el clima escolar, y en casos extremos pueden incidir en el fenómeno del abandono escolar.

Según un estudio de la OEI (2007), un 50% de las y los estudiantes latinoamericanos reconoce haber sufrido algún tipo de violencia escolar. Por otro lado, en muchas ocasiones la violencia está vinculada directamente a la discriminación (étnica, económica, social, política y cultural), demostrando que los factores sociales de inequidad afectan a estos grupos (CEPAL, 2008).

En Colombia, Bogotá específicamente, la realidad de la violencia escolar no es ajena: el 56% de los estudiantes declara haber sido robado en su colegio y uno de cada tres ha sido golpeado y maltratado físicamente por otros compañeros (De Zubiría, 2008). Es en este contexto que nace el Programa Hermes, una iniciativa de la Cámara de Comercio de Bogotá que se implementa en la ciudad y distintos municipios vecinos del departamento de Cundinamarca. Su objetivo es fomentar el diálogo y la tolerancia, como una apuesta colectiva al cambio social desde la escuela, con una incidencia significativa en las dinámicas familiares, sociales y culturales. Su aspiración es abordar los conflictos de manera pacífica desde el rol fundamental que juega la educación en la transformación cultural de una sociedad.

La iniciativa “Hermes” trabaja desde el año 2011 con toda la comunidad educativa a través de una metodología que entrega herramientas pedagógicas para tratar los conflictos al interior de la escuela a través del diálogo. El modelo del programa tiene como actores principales en la resolución de los conflictos a pares, estudiantes y maestros que son capacitados para desempeñarse como mediadores de conflictos. Su implementación se inicia con 10 instituciones educativas en zonas de escasos recursos de la ciudad y se expande a 47 colegios oficiales, con 687 conciliadores escolares, 582 pregoneros juveniles y 4.228 actores de la comunidad educativa convocados (considerando apoderados, directivos, docentes y estudiantes) sensibilizados frente a la conciliación y diálogo escolar.

Desde el punto de vista de la participación, Hermes fomenta que las y los estudiantes y docentes de las escuelas son fundamentales para el logro de la cultura de la paz en las escuelas, y consecuentemente la experiencia ciudadana basada en el diálogo, la tolerancia y la diversidad. Lo notable de esta experiencia es que los niños, niñas y adolescentes de las escuelas están al centro de la construcción de su vida individual y comunitaria. Innova al desafiar el esquema tradicional de la gestión de conflictos internos de la escuela, otorgando a estudiantes, padres y madres un papel fundamental en el manejo de situaciones conflictivas.

Hermes destaca por su articulación sectorial y la sostenibilidad. Se trata de un proyecto que nace en la Cámara de Comercio de Bogotá, con el apoyo del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que trabaja directamente con las escuelas convocadas. A partir del año 2006, el programa Hermes adquirió un nivel de institucionalización en el sistema educativo local a través de un convenio firmado con la Secretaría de Educación de Bogotá, logrando expandir el programa y avanzar hacia una política pública distrital.

Sus resultados han sido evaluados positivamente, considerando un mejoramiento del clima escolar interno de la escuela, generando una cultura de la paz y la autogestión del proyecto que les permita a las escuelas mantener vigente el programa sin el acompañamiento constante y directo de la Cámara. Por otro lado, se han identificado cambios a nivel familiar e interpersonal de los estudiantes, fortaleciendo valores claves como la tolerancia, la responsabilidad, la empatía, así como también el manejo de emociones y una cultura que valora el diálogo.

“Yo trabajo por mi derecho a la educación” (México)

Aunque México importantes tasas de estudiantes que culminan la primaria, cercana al 90%, el porcentaje que aún no consigue esta meta sigue siendo un tema importante para las autoridades al que han debido afrontar mediante políticas públicas. La sociedad civil no ha quedado indiferente a este debate, por lo que la organización no gubernamental mexicana “Ednica” (Educación con el Niño Callejero) ha tomado la iniciativa para levantar acciones concretas que permitan dar respuestas a la deserción escolar y su reducción.

En algunas zonas del país, como Colonia Morelos de la Delegación Venustiano Carranza y la Colonia Ajusco en la Delegación Coyoacán, existe un número importante de familias que trabajan y que están en situación de calle, es decir, en escenarios con oportunidades laborales precarias y de baja cobertura de servicios de seguridad social. Considerando que el trabajo no soluciona la situación de vulnerabilidad económica de las familias, no es de extrañar que niños, niñas y jóvenes participen activamente en el mercado del trabajo. Aunque estos jóvenes pertenezcan a un núcleo familiar, enfrentan de igual manera procesos de arraigo callejero y con poco acceso a servicios sociales. Esto en el ámbito educativo significa que los jóvenes no acceden a las escuelas, presentan bajos resultados de aprendizaje y con un alto riesgo de desertar de las escuelas.

Considerando este problema, la iniciativa que aquí se destaca se constituye con el objetivo de favorecer el ejercicio del derecho a la educación en la infancia y juventud trabajadora mediante procesos de educación no formal (habilidades y capacidades de autogestión comunitaria) que involucren a toda la comunidad (docentes, familias o adultos cercanos y el entorno) de forma tal que puedan mantener la escolaridad y su proceso de aprendizaje y a su vez se desarrollan programas y actividades que reducen la exposición a la calle y los riesgos asociados.

Con el paso del tiempo, el proyecto ha avanzado hacia una lógica de multisectorialidad y participativa, que nace desde la sociedad civil. Iniciado por la organización “Educación con el niño callejero” (EDNICA) el proyecto se co-construye con las comunidades participantes, las escuelas, mientras que por el lado del Estado obtienen el apoyo institucional desde el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), coordinado por su contra-



parte distrital. Asimismo, el programa recibe un aporte financiero del Instituto de Desarrollo Social (Indesol) de la Secretaría de Desarrollo Social de México. En este sentido, hay puentes y sinergias positivas entre el mundo público y el privado.

Entre sus logros y resultados destacan el nivel de permanencia en la escuela de niños y jóvenes cubiertos por el programa: el 100% permaneció en la escuela. Desde la perspectiva del trabajo, sólo el 12% declaró haber dejado el trabajo, mientras que un 88% redujo su jornada laboral entre un 30% y un 50%. Por otro lado, el trabajo comunitario les ha permitido fortalecer los currículums a través del trabajo con docentes de escuelas; empodera a niños y niñas como actores de cambio; se otorga un sistema compensatorio de becas para la permanencia en la escuela; genera redes de apoyo comunitario. De esta forma, los procesos de situación callejera dejan de ser invisibles para la sociedad y para quienes toman decisiones de políticas.

IV. COMBATIENDO EL ABANDONO ESCOLAR: RECONOCIMIENTO DE LAS 14 EXPERIENCIAS QUE CONTRIBUYEN A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Considerando los desafíos relacionados con enfrentar el fenómeno de la exclusión educativa, en este informe se reconocen, premian y comparten catorce experiencias que han contribuido a mejorar la calidad de la educación de niños, niñas y jóvenes en el marco de una escuela inclusiva, abierta y pertinente al contexto en donde se desarrolla. De las catorce experiencias -cada una de ellas representa a un país miembro de REDUCA-, tres han sido premiadas y reconocidas por la red, teniendo éstas la oportunidad de asistir al “VI Encuentro REDUCA: Retención y Permanencia Escolar”, para compartir e intercambiar aprendizajes alrededor de las experiencias galardonadas y conocer avances y políticas locales, dependiendo del país o ciudad en donde se desarrolle el encuentro.

Para el año 2016 se reconocieron experiencias referidas al foco temático “Exclusión Educativa”, desde el enfoque de la escuela inclusiva que se ha tratado en el marco conceptual citado. Para la selección del reconocimiento de estas experiencias, se puso especial énfasis en aquellos casos que abordaran aquellos factores que hacen que las y los estudiantes permanezcan en la escuela.

Para escoger las experiencias que podrían ser reconocidas, cada organización miembro de la red REDUCA ha propuesto una experiencia que representó a su país. Esta iniciativa podía ser tanto pública como privada, esta última sin fines de lucro.

La selección de las experiencias fue realizada por un jurado experto de distintos países latinoamericanos bajo la rúbrica y criterios propuestos que se señalan a continuación.

4.1. Criterios de selección de las catorce experiencias

En la selección de las experiencias se consideraron como insumos los documentos base que se elaboraron para dar mayor entendimiento al tema promovido, así como también la rúbrica para la evaluación de las experiencias, considerando Criterios de Identificación de Prácticas Educativas Innovadoras de REDUCA. Los Criterios de Identificación utilizados para evaluar las experiencias propuestas fueron contruidos bajo cinco categorías (ordina-

les): i) sin avance; ii) en desarrollo; iii) instalado; iv) satisfactorio; v) sobresaliente. Las categorías de estos criterios fueron reconvertidos en una escala tipo likert, en donde “sin avance” es cercano a 1 y “sobresaliente” cercano a 5. Los criterios usados son los siguientes:

• **Participación de la Comunidad Educativa**

Que todos los actores vinculados con la experiencia: niños y niñas, jóvenes, familias, cuidadores, docentes, directivos, agentes educativos, administrativos y otros actores, estén involucrados y participen activamente de ella.

• **Articulación intersectorial**

Que la iniciativa permita identificar problemáticas que afectan la permanencia: la experiencia gestiona el apoyo de otros sectores para fortalecerse.

• **Metodología**

Que la iniciativa galardonada tenga un diseño y objetivos claros que atiendan a una problemática o anhelo de la comunidad educativa, incluyendo metodologías que, en su desarrollo, les apunten a dichos objetivos de manera coherente. Sostenibilidad Las iniciativas galardonadas deben ser institucional que impacten diferentes escenarios y actores de la misma que trascienda las experiencias puntuales de aula.

• **Creatividad e Innovación**

Que responda al enfoque establecido en este documento, donde la iniciativa resuelva una problemática específica y logre conseguir mejores resultados, siendo replicable en otros contextos. De igual forma, es importante tener en cuenta que el carácter de innovación no está dado necesariamente por lo inédito de la acción, ni se debe confundir innovación con improvisación. Es fundamental que las innovaciones tengan propósitos pedagógicos en diálogo con los marcos conceptuales que soporten las propuestas.

• **Finalidad**

Que la propuesta galardonada propicie ambientes dignos para el aprendizaje, entendidos como el conjunto de procesos pedagógicos, ambientes físicos y de convivencia para ampliar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes y mejorar el quehacer de la escuela.

• **Replicabilidad**

Que pueda explicarse y reproducirse en otros lugares, con las adaptaciones pertinentes. El equipo debe poder explicar el modo de implementación del proyecto para que otro grupo lo pueda realizar en otro lugar, siempre que se presente un contexto similar.

4.2. Procedimientos de selección de las catorce experiencias

La identificación de las experiencias y su posterior selección, consideró dos etapas. La primera estuvo a cargo de cada organización miembro de REDUCA, la que debía asegurarse de que las experiencias contaran con los requerimientos formales y técnicos necesarios para su evaluación. Se solicitó que cada organización presentara las experiencias en formato de video (el que se su vez debía desarrollarse siguiendo ciertas preguntas orientadoras), y que además rellenara una ficha predeterminada con los antecedentes de la experiencia. Final-



mente, se solicitó un texto resumen de la experiencia, considerando un formato estándar entregado por el Comité.

Cada organización miembro de REDUCA seleccionó una experiencia educativa en la temática definida por año y bajo los criterios y enfoques establecidos. Como apoyo, los miembros del Comité de Prácticas Innovadoras delegaron una persona de cada organización miembro del Comité, para que acompañara la selección de la experiencia de los países restantes y contara con un soporte permanente sobre preguntas frecuentes que pueden suscitarse en el proceso.

Finalmente, la rúbrica que contiene los Criterios de Identificación fue entregada a un Jurado Internacionales, compuesto por tres especialistas, quienes tuvieron la responsabilidad de seleccionar las tres mejores experiencias, para orientar el proceso de selección interno¹.

El Jurado Internacional estuvo compuesto por la Rosa Valls Carol (Colombia), Floridalma Meza Palma (Guatemala) y Júlía.

V. CONOCIENDO LAS PRÁCTICAS REDUCA

En esta sección se presentarán las catorce prácticas que fueron seleccionadas por los países integrantes de REDUCA, debido a la forma en que abordan el fenómeno de la exclusión educativa. El relato de cada una de estas experiencias ha sido el producto de un proceso de compilación de parte de cada país integrante, quien asumió la responsabilidad de realizar una descripción pormenorizada de sus características. A continuación, se presenta este importante trabajo desarrollado por cada integrante de la Red.

5.1 “Vuelvo a estudiar” (Argentina)

El Plan “Vuelvo a Estudiar” es una política de inclusión socioeducativa implementada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que viene desarrollándose desde el año 2013 potenciando la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que por motivos diversos no han ingresado, permanecido y/o concluido sus estudios secundarios.

En el año 2006 el Estado argentino ha destacado que la educación es un derecho de quien enseña y quien aprende, que el conocimiento es un bien público, que la educación debe ser integral y el nivel secundario es obligatorio, pero concretarlo no es tarea sencilla. Atender y abordar la complejidad del “abandono escolar” amerita reconocer explícitamente, que la obligatoriedad de la Educación secundaria por sí sola no implica la asistencia, promoción y egreso de la escolarización ya que en la mayoría de los países, la población de adolescentes y jóvenes que pertenecen a esta franja etaria de escolarización secundaria, no termina o, directamente, no la inicia, por múltiples causales, (situaciones familiares, socioculturales, económicas, personales, de salud, laborales).

A partir de este diagnóstico es que nace el **Plan Vuelvo a Estudiar, como política socio educativa inclusiva para restituir el derecho a la educación a quienes no han ingresado y/o abandonado el nivel secundario**. La situación es compleja, porque finalmente sólo llega a graduarse un 30% de los estudiantes que habían ingresado al sistema educativo de este nivel.

En este sentido la Provincia de Santa Fe decidió garantizar este derecho, pensando a la educación como una práctica social y a la escuela como un espacio intercultural, ocupándose de la diversidad en la desigualdad, atendiendo a la universalización de la Educación secundaria desde la inclusión social y educativa con calidad educativa y justicia curricular para brindar oportunidades igualitarias para todos.

La práctica educativa atiende principalmente a jóvenes y adultos provenientes de contextos socioeconómicos de vulnerabilidad, muchos de los cuales, habitan en zonas alejadas tanto de las ciudades como de las escuelas. Para responder a las dificultades presentes, el programa Vuelvo a Estudiar ha generado tres instancias de intervención:

Plan Vuelvo a Estudiar presencial dirigido a jóvenes entre 13 a 16 años, el cual ha beneficiado a más de 7.500 estudiantes. Estos estudiantes provienen de zonas muy distintas de la ciudad, la mayoría son de condiciones socioculturales bajas, sus padres están desocupados y sus familias directas se encuentran desintegradas. Se reconoce a la población que no estaba escolarizada, se realiza una búsqueda territorial exhaustiva de esos ciudadanos y se los acompaña en la vuelta a la escuela secundaria. Se realiza un trabajo artesanal, sumamente personalizado, de búsqueda y reincorporación al secundario.

Plan Vuelvo a Estudiar Virtual, atiende a aquellos sectores de la población que por diferentes causas, muchas veces relacionadas a sus condiciones de vulnerabilidad no poseen una escuela cercana a donde habitan, por lo cual no han podido ingresar, permanecer y egresar de la educación secundaria. Este programa ha beneficiado a más de 1.800 estudiantes. En esta versión, la innovación radica en que los docentes tutores que inician esta experiencia educativa tienen conocimientos previos del uso de las tecnologías de la información (TIC) y fueron formados en el “affective e-learning” (paradigma afectivo e inclusivo de la Universidad de Granada) que es una estrategia de proximidad entre el tutor y los estudiantes.

Plan Tiempo de Superación: de empresas, el proyecto atiende a los jóvenes que por diversos motivos, no han podido ingresar, permanecer y egresar de la educación secundaria. La mayoría de ellos pertenecen a familias donde el estudio pasó a segundo plano por las realidades socioeconómicas. Para el caso de las mujeres, el haber constituido familias y ser madres jóvenes postergó la continuidad de estudio para atender a las necesidades familiares.

El Ministerio de Educación cuenta con un sistema para detectar los casos de abandono de la escolarización, llamado “Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE Web)”, que es el único sistema nominal a nivel nacional. En el año 2013 se ingresaron los datos con nombres, apellidos y dirección de los estudiantes y, posterior a ello comenzó, un proceso de búsqueda territorial de los estudiantes, realizado por los Equipos Socioeducativos, Desarrollo Social y Seguridad Comunitaria. Se visitó a los estudiantes en sus domicilios y se percibió un alto grado de vulnerabilidad respecto al sistema educativo.

Para lograr un abordaje integral al problema descrito, se designaron tres roles básicos y concretos que acompañan la vuelta a la escuela de los jóvenes.

- **Rol del Consejero Juvenil:** El brazo solidario que busca y acompaña en territorio. Se aboca al trabajo territorial con los estudiantes y las instituciones a la que éstos asisten (sean escolares o barriales). Este rol es innovador, inédito y vanguardista, en tanto que las situaciones



particulares de los jóvenes se abordan territorialmente pensando al espacio en que habitan como un entramado de relaciones e instituciones que los constituyen y colaboran al momento de plantear diferentes estrategias en pos del restablecimiento del vínculo con la educación formal.

- **El Referente Institucional:** Al interior la escuela se encuentra el Referente Institucional que es quien debe recibir, acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes en su carácter de alumno regular del sistema asistiendo todos los días a clase junto a sus compañeros de curso y división, o bien con una asistencia semipresencial, si su situación de vulnerabilidad así lo requiriera y mantenerse en contacto permanente con los Consejeros ante cualquier situación que advierta sobre el o los jóvenes, además de escuchar la voz del estudiante sobre su situación particular escolar.

- **El Referente Regional:** Es quien, desde las sedes territoriales del Ministerio de Educación de la Provincia recibe y orienta a los jóvenes y sus familias cuando se acercan en ellas a consultar por el Plan. Además, convoca a los Consejeros para trabajar en los casos complejos y acompañar a los últimos a las instituciones escolares donde se los requiera, del mismo modo con el Equipo de Gestión Provincial y el Espacio de atención a la diversidad en la Desigualdad para estudiantes con capacidades diferentes que requieran por ejemplo integración, adaptaciones curriculares, entre otras.

Los impactos que ha tenido dicho programa han sido perceptibles desde sus inicios. Si en el año 2011 la tasa de abandono supera el 11,9% para el año 2015 está llegando a un 7,8%. Por otro lado, la tasa de retorno es el porcentaje de alumnos que retornaron al sistema educativo, después de haber abandonado el mismo por un año. Si para el año 2013 la tasa de retorno era de un 24,4% para el año 2015 ya supera los 27,2%.

5.2 “Proyecto Alumno Presente” (Brasil)

El Proyecto Alumno Presente comienza a fines del 2013 por medio de la alianza entre la Asociación Cidade Escola Aprendiz y la Secretaría Municipal de Educación de Río de Janeiro. El proyecto forma parte del Programa Educate a Child realizado por la Fundación Education Above All, con el objetivo de garantizar el acceso universal a la educación básica a niños en edad escolar, de acuerdo con las metas del milenio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

En un escenario de casi universalización de la Enseñanza Básica en el contexto educacional brasileño, de igual forma en 2010 había cerca de 24.000 niños fuera de la escuela entre 6 y 14 años en el municipio de Río de Janeiro (de acuerdo con los datos del Censo Demográfico/ IBGE). Como estaban fuera de los registros educacionales, no había indicios sobre el paradero de estos niños y niñas, de forma que el proyecto se preparó con la necesidad de producir un diagnóstico socio-territorial que señalará los lugares con mayor potencial de encontrarlos. Este diagnóstico sirvió de base para el comienzo del trabajo de la búsqueda activa de estos niños, y los lugares predominantes donde encontrarlos fueron las favelas y los suburbios de la ciudad, donde se destacaron localidades con índices bajos de desarrollo humano, así como altas tasas de violencia urbana.

En el mismo sentido, era necesario evaluar la capacidad de la red escolar pública del municipio para absorber la demanda detectada, de forma que la Secretaría Municipal de Educación proporcionó informaciones sobre readecuaciones que se realizan en la red escolar, en función de la construcción de más escuelas por medio del Programa Fábrica de Escuelas y de la ampliación del horario escolar a un turno único de 7 horas diarias. Por lo tanto, la red disponible para el ingreso contaba con 1008 escuelas de Enseñanza Básica, con alrededor de 600.000 alumnos matriculados en 2013.

El proyecto se organizó en 5 equipos, con aproximadamente 10 articuladores locales, usando como referencia la división regional de las 11 Coordinaciones Regionales de Educación que dividen la ciudad para administración de las unidades escolares. Además del trabajo de campo dirigido al enfoque de las familias y el registro de los casos de niños fuera de la escuela, también fue necesario un trabajo intenso de articulación institucional en los territorios visitados, tanto en relación a los equipos públicos como a las instituciones locales de la sociedad civil, como asociaciones de vecinos, iglesias, proyectos sociales, entre otros. Este mapeo inicial resultó en el análisis de una serie de instituciones locales que se dispusieron a establecer una alianza directa con el proyecto, además de configurar una red de protección de los derechos de los niños y de los adolescentes.

Por otro lado, las escuelas públicas también tuvieron que ser visitadas individualmente, de forma de potenciar el flujo de indicación de casos para el proyecto y de envío de los niños a la escuela. Así empezó un trabajo de complementar la sensibilización de los profesionales de la educación y de las demás áreas sociales como asistencia y salud, para la agenda del niño fuera de la escuela en el municipio.

Para organizar las informaciones generadas en el contacto con las familias y con las instituciones, el proyecto desarrolló un sistema de monitoreo y evaluación integrado que realiza el registro por medio de una aplicación en el celular, georreferenciando el caso identificado, que alimenta un sistema en línea de seguimiento de la demanda y gestión de envíos. Actualmente el proyecto posee más de 16.000 niños, más de 1,4 mil instituciones y más de 900 escuelas registradas.

El proyecto cuenta con tres áreas pilares de trabajo:

- **Búsqueda Activa:** la metodología es la visita domiciliaria y el contacto telefónico a partir de la indicación del caso. Es importante resaltar que el abordaje a la familia requiere profesionales calificados con formación de nivel superior en áreas de servicio social, psicología o áreas afines, para realizar la mediación de los conflictos y de las dificultades enfrentadas por sus miembros.

- **Monitoreo y Evaluación:** organización de las informaciones producidas en el campo de acuerdo con la necesidad de acompañar sistemáticamente al niño identificado hasta su inserción y posteriormente su rendimiento escolar y su permanencia en la escuela. Además, este trabajo desarrolla una capacidad inédita de comprensión del fenómeno de la evasión escolar en el municipio de Río de Janeiro, de forma tal de concentrar informaciones relevantes sobre los perfiles de los niños y de las familias registradas, así como de los motivos por los cuales estaban fuera de la escuela o en riesgo de evasión, además de una memoria de todo el camino recorrido por el equipo del proyecto para solucionar cada caso.



• **Incidencia sobre la política pública:** al considerar el carácter temporal de este proyecto, se verificó la necesidad de un trabajo continuo en la formación de los cuadros profesionales del poder público para que las acciones originadas con el proyecto tengan continuidad después de los tres años de su intervención. Por lo tanto, empezó un Grupo de Trabajo Intersectorial en la Municipalidad, con el objetivo de envolver otras instancias del poder público en el sostenimiento de una política pública intersectorial de lucha contra el problema del niño fuera de la escuela. El grupo se reúne mensualmente por medio de metodologías participativas y horizontales de cogestión de este espacio y ha desarrollado un diseño de política intersectorial que se validará al final del proyecto.

Con la experiencia del proyecto se pudo concluir que el problema de los niños y niñas fuera de la escuela en la ciudad era más un problema de evasión sistemática que un problema de acceso a la red escolar. De los más de 16.000 niños identificados actualmente por el proyecto, el 46% corría riesgo de exclusión. Del 54% que estaba fuera de la escuela, el 91% ya tuvo un vínculo con la escuela y dejó de estudiar, algo que había pasado recientemente: el 38% había evadido en 2015, el 41% en 2014 y el 15% en 2013.

Estos datos demuestran que el proyecto fue muy importante para que se identificara a estos niños en tiempo hábil para que no estuvieran alejados mucho tiempo del proceso de escolarización, al colaborar con la disminución de las tasas de sobreedad, factor que se revela como un problema grave que viene colaborando con el aumento de los índices de abandono y configura una situación cíclica en la cual el niño evadido, cuando vuelve a la escuela con distorsión etaria se encuentra aún más fragilizado para lograr terminar la Enseñanza Primaria.

De esta forma, el proyecto pretende colaborar con el poder público en el sentido de presentar sus resultados y análisis en un formato didáctico que favorezca su repetición. Es fundamental garantizar que esta estrategia no termine al final de los tres años del proyecto en alianza con el Aprendiz, de forma tal de potenciar los procedimientos y flujos internos ya existentes en la Municipalidad, con el potencial de darle seguimiento y sostenibilidad a esta política municipal. Actualmente, el proyecto está presente en los 161 barrios de la ciudad de Río de Janeiro y actúa diariamente para localizar y reinsertar la mayor cantidad posible de niños. Hasta abril de 2016 el proyecto ya había identificado 16.189 niños y había insertado 13.629. Todos ellos permanecen en un seguimiento por parte del proyecto por medio de las informaciones de asistencia, rendimiento y abandono, que las proporciona la SME.

5.3 Haz vida, ¡Vive la vida ambiental! (Chile)

Esta iniciativa se origina en el año 2011, tras la inquietud de un grupo de docentes que visualizaban de altas tasas de inasistencia, repitencia y deserción escolar, que, unidos a los bajos resultados académicos y a las bajas expectativas que tenían los estudiantes sobre las oportunidades futuras, se sumaban al círculo de la desesperanza y de la pobreza.

Antes del 2011, en términos de proyecto educativo, el Centro Educacional Valle Hermoso se definía como una escuela que impartía educación medio ambiental, siendo parte de la red de escuela del SNCAE (Sistema Nacional de Certificación Ambiental de Establecimientos educacionales). Este sistema entrega una certificación a los establecimientos que imple-

menten metodologías y/o estrategias adecuadas a su entorno socio ambiental. Sin embargo, no estaba claro cómo se incluía este trabajo en el ámbito curricular ni existía una planificación y/o cronograma de actividades para desarrollar esta noción. La única manifestación de lo anterior era que la escuela participaba, junto con un profesional del Ministerio del medio ambiente, en un proyecto sobre mediciones meteorológicas. Esa instancia estaba destinada solo a un grupo reducido de estudiantes de media, y la información obtenida se perdía en la medida que los estudiantes egresaban del colegio.

De esta forma, se realizó a nivel de escuela, un diagnóstico medioambiental, de acuerdo a los tres ámbitos de evaluación propuestos por SNCAE: Pedagógico-Curricular, Gestión y Entorno. En esta evaluación, se observó que el único elemento con el que se estaba cumpliendo era el ámbito curricular, en donde los profesores de las diversas asignaturas dedicaban horas a esto, pero sin capacitaciones ni planificación previa, desarrollando clases que tenían poca coherencia con la educación ambiental. Frente a esta situación, se debían proponer acciones a implementar para retomar y lo más importante, otorgar el sentido valórico a las acciones medioambientales, visualizando los beneficios que esta práctica podría traer para la escuela, tanto en términos de aprendizajes para los estudiantes, como para la recuperación de los espacios y desarrollo de la identidad del centro educacional.

Desarrollo de la experiencia

Se puso en marcha el programa “Haz vida, ¡vive la vida medio ambiental!”, la cual busca rescatar la vida ambiental en el establecimiento y formar líderes ambientales informados. En un primer momento, fue difícil el desarrollo y planificación, ya que se interponían hábitos de cómo debían ser las prácticas pedagógicas dentro del aula y la escuela. Sin embargo, esto fue cambiando en la medida que se realizaban con los estudiantes las diversas actividades en terreno y se comprobaba cómo los niños, niñas y jóvenes se re encantaban con el aprendizaje.

De esta forma, se logró integrar a través del proyecto, actitudes, valores y voluntariados temáticos en torno a la protección del medio ambiente. Al mismo tiempo, surgieron diversos espacios de comunicación entre los estudiantes, docentes y otros actores educativos desarrollando un marcado sello ambiental, en donde se incluyen diversas actividades, entremezclando el aprendizaje teórico con aprendizaje práctico y desarrollando iniciativas medioambientales dentro de la escuela, pero fuera del aula. Además, se agregan charlas informativas y talleres con la comunidad local y fuera de la comuna, así como también una asignatura específica del medio ambiente para educación básica y media.

“Haz vida, ¡vive la vida medio ambiental!”, ha pasado a ser el sello del establecimiento, y ha logrado re encantar, a través de prácticas innovadoras, a los estudiantes con el aprendizaje medio ambiental y la participación dentro de la escuela. Las diversas instancias que se han generado alrededor del programa, tales como el respeto por la diversidad, las jornadas de valoración por el día del alumno, y talleres escolares, jornadas de eco diseño, jornadas de limpieza a Parque Naturales, jornadas de reciclaje, jornadas de decoración ambiental, jornadas de reforestación y salidas pedagógicas diversos lugares, han permitido el fortalecimiento de la comunidad escolar, mejorando la convivencia dentro de ella. El manual de convivencia del establecimiento fue modificado para agregar estas instancias y acciones,



apuntando también a los objetivos del programa. Todas y cada una de las actividades han logrado impactar en las vidas de los estudiantes.

Junto con lo anterior, los docentes han cumplido un rol esencial en respetar los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, comprendiendo que, en la diversidad de las experiencias educativas, se encuentra la riqueza a la hora de generar un proyecto comunitario.

Es así como se han observados grandes mejoras en el entorno de la escuela, haciendo de este espacio, un espacio donde los estudiantes tienen capacidad de acción e iniciativa. Espacios como el sector de lombricultura, camas, balones y luna de compostaje, vivero de hierbas medicinales, jardín y rincón xerófito, eco maceteros, se encuentran hoy a cargo de los estudiantes y protegidas por ellos.

Hoy, el porcentaje de asistencia de los estudiantes ha aumentado considerablemente; los espacios medioambientales son cuidados por ellos mismos y son, a su vez, trabajados durante el año por la comunidad educativa, lo que ha mejorado las relaciones dentro de la escuela considerablemente.

Además de ello, la escuela es parte de la Red de Escuelas Líderes y la Red de escuelas para la Nueva Educación Pública (NEP), destacándose por sus buenas prácticas en torno al medio ambiente, siendo un referente para la comuna, la región y el país y permitiendo el compartir experiencias con otras escuelas de la red.

Haz vida, ¡vive la vida medioambiental! es una experiencia innovadora, pues no solo está implicada en la educación formal, sino que recoge y busca re encantar a los estudiantes a través del trabajo en terreno dentro y fuera de la escuela, las salidas pedagógicas y el trabajo con la comunidad educativa local para efectuar sus actividades permitiendo que tras 5 años implementándose, se han observado importantes cambios en los estudiantes: nuestros estudiantes se han re encantado con la escuela, participando de las instancias escolares, y apropiándose del espacio a través de las diversas actividades medioambientales. De este modo, han desarrollado el sentimiento de pertenencia, incentivando la responsabilidad y el cuidado de los espacios escolares que ellos mismos han construido.

El reencantamiento de los/las estudiantes con la escuela, el aumento de la participación en sus actividades, y la inclusión de otros actores educativos en el proyecto, ha implicado un cambio en la dinámica de las relaciones dentro de la escuela, mejorando notoriamente la convivencia escolar.

Lo anterior se ve reflejado en los cambios realizados al mismo Manual de Convivencia propio de la escuela, donde se han incluido estas instancias medioambientales como experiencias de diálogo y comunicación entre los diferentes actores de la comunidad educativa.

Cada una de las temáticas impacta en la variedad y forma de aprendizajes de los estudiantes, desarrollando el aprendizaje autónomo y la investigación. El desarrollo de las temáticas le da fuerza a las futuras charlas, ferias, jornadas y propuestas medioambientales. Cada líder se convierte en un referente positivo para la comunidad educativa. Un líder ambiental es un líder social, capaz de colaborar con la comunidad y su colegio y promover la educación ambiental.

5.4 Escuela Activa Urbana (Colombia)

“Escuela Activa Urbana” es una iniciativa público – privada desarrollada en alianza entre la Secretaría de Educación de Manizales y la Fundación Luker. Las condiciones de vida de los manizaleños son favorables respecto a ciudades como Bogotá (CRECE, 2009), pero hay en la ciudad importantes desigualdades en la dotación de recursos entre barrios y comunas, lo que condiciona las posibilidades de acceso a servicios de buena calidad, incluyendo la educación.

La encuesta de caracterización de las familias realizada por la Fundación Luker la Secretaría de Educación Municipal y la Universidad Católica (2009), reveló que la mayoría de las familias del Programa son de tipo nuclear (51%) y, en menor medida, extensas (23%) o monoparentales (16.6%). Por otro lado, el 49.7% de los hogares el jefe del hogar es el padre, y en un 38.6% es la madre, lo que sugiere una alta presencia de madres cabeza de familia.

La mayoría de los padres considera que sus hijos no deben trabajar además de estudiar y el 86% espera que, una vez culminado el nivel de educación media, puedan asistir a la universidad. El 80% se declara satisfecho con la educación de sus hijos.

En este contexto “Escuela Activa Urbana” (EAU), busca mejorar la calidad de la educación de colegios oficiales en la ciudad de Manizales que atienden población en situación de vulnerabilidad, mediante la implementación de un modelo pedagógico activo que promueve en las instituciones educativas. Escenarios de encuentro de los estudiantes, docentes, directivos, padres y madres de familia alrededor de las capacidades y habilidades individuales y colectivas que se deben desarrollar, con miras a lograr la construcción de relaciones y ambientes de interacción equitativos, democráticos, participativos y justos en la toma de decisiones sobre aspectos críticos del desarrollo educativo y social de las poblaciones, de tal manera que genere en sus actores posibilidades de autogestión y empoderamiento, que les permita incluirse en las dinámicas de desarrollo de manera proactiva y propositiva y de esta manera potencie su proyecto de vida.

Desde su implementación, el programa Escuela Activa Urbana tiene establecidos los principios pedagógicos que lo sustentan y se constituyen en su horizonte, estos son:

- La promoción de relaciones de afecto y ambientes humanizantes que promueven el aprendizaje de calidad y el desarrollo integral del estudiante, a través del fortalecimiento de las relaciones maestro – estudiante, docente – docente, directivo – estudiante y directivo – docente.
- La experiencia natural y directa del estudiante se convierte en un pilar para lograr la activación de buenos procesos de aprendizaje, al concebir la actividad como un proceso mental.
- El diseño del medio ambiente es estimulante del aprendizaje; se fortalecen los espacios en grupo.
- El estudiante construye sus propias herramientas conceptuales y valores, a partir de la motivación que le genere el aprendizaje.
- La formación y el desempeño del profesor influyen de manera directa en la calidad de los procesos de aprendizaje.
- La individuación y la personalización de los procesos de aprendizaje son necesarias para que cada estudiante desarrolle sus capacidades y potencialidades.



- La actividad grupal y el desarrollo de proyectos colaborativos favorecen el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes.
- El juego es una de las principales actividades que promueven el aprendizaje en el estudiante.

La metodología adoptada en EAU busca favorecer la integración y la capacidad para “aprender a aprender”, fomentando un aprendizaje participativo, cooperativo generando habilidades para el análisis, la creatividad y la investigación. Las características metodológicas del programa exigen la formación de competencias orientadas a construir valores, garantizar aprendizajes significativos, integrar saberes, fomentar el espíritu crítico, estimular la aplicabilidad de los conceptos, integrar teoría y práctica y comprender la dinámica del aprendizaje. El estudiante se convierte de este modo en el centro del aprendizaje.

EAU desarrolla una perspectiva de aula coherente con su fundamento en las pedagogías activas. La nueva concepción del aula que propone el programa busca romper con la tradicional estructuración que enfrenta al maestro con los estudiantes en una configuración espacial del poder. El aula pretende ser espacio de encuentros educativos, por lo cual el salón de clase se distribuye de manera convergente, con mesas hexagonales para el encuentro de los grupos. El aula se concibe, de esta manera, con un criterio organizativo de las mediaciones educativas como pretexto de interacción, discusión y problematización del saber.

El modelo tiene como elemento protagonista a la “Guía de inter-aprendizaje”, la cual busca enriquecer las apuestas pedagógicas para pasar de la transmisión de información a la producción propia de conocimiento: “La Guía de Aprendizaje se convierte en elemento que contribuye a la dinamización de esquemas mentales, no sólo de los estudiantes sino también de los docentes”. (Guía de Aprendizajes Integrales, 2010)

Escuela Activa Urbana ha permitido fortalecer los pilares fundamentales de la innovación, a través de sus principios, componentes y estrategias que promueven mayores niveles de participación de los estudiantes en aula, generando un empoderamiento en su formación, considerando los siguientes aspectos:

- Cambio en el rol del docente: Como facilitador del proceso de enseñanza donde el estudiante se convierte en protagonista y responsable del aprendizaje.
- Los estudiantes perciben a los profesores como cercanos y sienten que sus opiniones son respetadas por parte de ellos.
- Se fomenta el aprendizaje de los estudiantes a partir de su propia realidad, razón por la cual los aprendizajes son más significativos.
- Estrategias como el gobierno estudiantil y utilización de los instrumentos por parte de los docentes y motivación de los estudiantes, por participar en organizaciones estudiantiles.
- En proceso de evaluación se realiza un mayor número trabajos prácticos o de campo, lo que permite evidenciar de manera más integral las competencias adquiridas por los estudiantes.
- La estructura y actividades planteadas en las guías de interaprendizaje promueven mayor utilización de bibliotecas y de otros medios para la educación.
- El énfasis en el desarrollo de actividades prácticas y de investigación en equipo generan mayor aprovechamiento de las experiencias de los estudiantes en los procesos de aprendizaje.

- Se estimula en mayor medida el trabajo en equipo y la capacidad reflexiva de los estudiantes.

5.5 “Programa de Educación Básica Superior Flexible” (Ecuador)

El rezago escolar y la escolaridad inconclusa constituyen un problema importante para el Ecuador. Al 2013, las estadísticas indican que un 51,40% de la población no ha terminado su proceso educativo, cerca del 40% ni siquiera logró completar la básica; mientras que el 11,65% restante no completó el bachillerato. (Sanchez, D. 2014)

La propuesta de inclusión educativa y combate al rezago escolar que se presenta ahora nace desde la práctica que DYA (Desarrollo y Autogestión, una organización, sin fines de lucro, fundada en Ecuador en el año 1986, especializada en temas relacionados con la erradicación del trabajo infantil, salud, educación y generación de ingresos) tenía desde hace más de doce años para erradicar el trabajo infantil. El pensamiento y práctica sobre este tema le condujo a la organización a identificar que la mejor manera para erradicar el trabajo infantil era escolarizando al adolescente y joven, con lo cual se logra reducir el tiempo que los adolescentes y jóvenes dedican al trabajo, sobre todo como una medida para evitar su participación en trabajos peligrosos.

El programa nace y se va nutriendo de experiencias comunitarias, de organizaciones locales y municipios, sobre todo en Sierra centro y la Costa interna. Los municipios más pobres comenzaron apostando en el programa y luego el DYA legitimó la propuesta con el Ministerio de Educación. Durante algunos años, fue construyendo trabajo colaborativo con los municipios, alianzas con empresas (responsabilidad social). Finalmente, luego de dos años de transferencia técnica del programa, en este año se convirtió en un programa nacional y en una política pública, esta condición ha permitido contar con el apoyo de UNICEF para la promoción de derechos.

En términos de enfoque metodológico, este programa propone trabajar desde experiencias y saberes previos de los jóvenes, recuperando los aprendizajes y saberes que tienen los adolescentes y jóvenes para construir nuevos aprendizajes a partir de estos. El docente desempeña un rol doble: el pedagógico, del maestro, y por otro lado el de la persona que orienta y da seguimiento al individuo que está siendo incluido.

Las actividades que involucran el desarrollo del proyecto son pilares fundamentales para el logro de objetivos planteados, existiendo una alta tasa de planificación y adecuación de iniciativas para mejorar la motivación y asistencia de los estudiantes. Dentro de las actividades a desarrollar se encuentran:

1. Adaptación curricular: Se realizaron adaptaciones curriculares para comprimir el currículo conforme a la reforma
2. Búsqueda de jóvenes e inscripción: esta tarea se ha realizado de manera creativa y diversa, a través de llamadosla distribución de hojas volantes, y el diálogo con organizaciones comunitarias.
3. Capacitación a los maestros: los maestros tienen 4 eventos de capacitación durante el año. La primera se realiza antes de iniciar el trabajo con los jóvenes y la otra es durante el



proceso de enseñanza.

4. Asistencia técnica in situ a los maestros: este programa considera que no basta con las capacitaciones, por lo que es necesario el acompañamiento en aula. Permanentemente los técnicos de DYA visitan a la institución, hacen clases demostrativas, brindan asistencia técnica.

5. Acompañamiento de los jóvenes: seguimiento a la asistencia, trabajo para la contención emocional y resolución de problemas que impidan la asistencia. 6. Reincorporación al bachillerato regular: el programa termina con conseguir el cupo en el bachillerato para el estudiante graduado, y no únicamente con la finalización de las clases en el programa.

El Programa es considerado como una iniciativa innovadora, ya que se trata de un programa de reinserción que combate del rezago escolar y que incorpora elementos de protección especial y no solamente una perspectiva educativa. El programa funciona en un colegio regular, en el que a la tarde las aulas se ocupan para ofertar la modalidad flexible y acelerada. Los jóvenes en el programa son matriculados en la institución, se asumen como estudiantes de la institución y tienen los mismos derechos, siendo reinsertados al sistema regular. Esto ha logrado que los maestros de la mañana y los rectores se sensibilicen en función del desafío que significa el programa (diversidades de ritmos y niveles de aprendizajes, rezago escolar y autoestima baja) y presentan actitudes y respuestas distintas a estos problemas, el propio dispositivo de la flexibilidad hace que la institución tenga una mayor relación con la comunidad, y esté más conectada con los problemas de los estudiantes y sus familias y se preocupe por “a donde se van” estos jóvenes y adolescentes.

Existe una innovación importante en materia del concepto educativo trabajado alrededor de la permanente recuperación de la experiencia de los jóvenes para construir aprendizajes a partir de ella. Esto ha demostrado ser un proceso más activo pedagógicamente que el de la educación regular porque evita el memorismo, las clases expositivas por parte de los maestros, y resulta en avances metodológicos y generación de destrezas..

Finalmente, a partir de la experiencia desarrollada y transferida al Ministerio de Educación, DYA empezó a estructurar sus políticas en función de la diversidad de la población. La atención a la educación regular es una atención estandarizada y el momento que este programa entra se ha visibilizado que los jóvenes entre 15 y 24 años no son iguales y que se requiere una atención diferenciada, que valore las diversidades que hay en el país más allá de los rangos etarios, lo cual empieza a generar una apertura para propuestas más flexibles de educación regular.

A nivel de resultados, el programa ha logrado retener a más de 50 mil estudiantes incorporados en el sistema, haciendo que de cada cinco adolescentes que ingresan al programa, cuatro terminen sus estudios y tres ingresen al bachillerato. En general la comunidad ha mejorado su nivel de escolaridad y esto ha generado más y mejores oportunidades para su población.

Desde una perspectiva de uso del tiempo, los jóvenes están usando su tiempo en temas educativos en lugar de involucrarse en temas de delincuencia, drogas, etc. En lo personal, el programa permite reintegrar la posibilidad de construir un proyecto de vida. En general, para las personas lo que vertebra su proyecto de vida son sus estudios, al salir del sistema

educativo los adolescentes y jóvenes pierden esta conexión con el futuro y dejan de soñar. Con la participación en el programa los jóvenes y adolescentes vuelven a soñar y tienen la posibilidad certera de volver a construir un proyecto de vida.

5.6 “Talleres y áreas de formación pedagógica inclusivos que promueven oportunidades para la vida” (El Salvador)

El abandono del sistema escolar provoca una baja de autoestima y confianza importante respecto a las capacidades de los niños, niñas y adolescentes. Al no contar con una continuidad de estudios, estos individuos son altamente vulnerados en condiciones salariales y laborales, a las cuales están obligados de aceptar para la protección de sus familias. El rezago producido por el abandono del sistema escolar evidencia problemas de aprendizajes básicos. A esto se suman altos índices de jóvenes que son madres, padres o están embarazadas siendo una de las causas por la que dejan de estudiar.

El Centro Escolar Distrito Italia ha presentado permanentemente dificultades para que los estudiantes puedan trasladarse de manera segura a su escuela. Muchos estudiantes son interceptados por pandillas de otros sectores, lo que provoca altos índices de violencia. Esta, y otras condiciones de vida, han llevado a que cientos de estudiantes abandonen el sistema educativo. Adolescentes y jóvenes ingresan al mundo del trabajo haciendo frente ante la precariedad de sus condiciones familiares, convirtiéndose precozmente en adultos, adquiriendo responsabilidades familiares, económicas y de protección que a su edad no corresponden.

En 1995 el Centro Escolar Distrito Italia, creó la estrategia denominada “Talleres y áreas de formación pedagógica inclusivos que promueven oportunidades para la vida”, para desarrollar habilidades, conocimientos, destrezas y sobretodo oportunidades para su vida futura.

La iniciativa contempla un fortalecimiento clave del rol docente, a través de la sistematización de experiencias pedagógicas como un mecanismo de reflexión participativa por medio de talleres y/o capacitaciones permanentes, con el fin de evaluar constantemente sus prácticas educativas y promover mejoras al proyecto educativo.

A partir de ese contexto inicial, todas las áreas pedagógicas incluidas en esta iniciativa han cumplido los objetivos con los que se definió abordar los serios problemas descritos anteriormente. Eso se puede evidenciar a través de una convivencia armoniosa, libre de violencia extrema en el interior del centro escolar, lo que se podría catalogar como muy bueno, por la realidad de la comunidad en que el centro escolar Distrito Italia se ubica.

Esta iniciativa no sólo ha tenido impacto a nivel de aprendizajes y vinculación con la comunidad, sino que ha logrado reducir los índices de abandono del sistema de manera imponente. Si para el año 2013 las tasas de deserción superan el 3% anual, para el año 2016 no supera el 1%.

La escuela se ha convertido en el referente nacional de cómo transformar una escuela tradicional en una escuela inclusiva, por iniciativa y gracias a la visión y gestión de recursos del



director y el equipo docente con el apoyo de la comunidad, desde hace 18 años. Este esfuerzo sirve de base, para impulsar la Escuela Inclusiva de Tiempo Pleno, que el Ministerio de Educación está promoviendo recientemente en El Salvador. Los talleres de formación han impactado en la vida de los niños y las niñas, ya que han disminuido el ingreso de estos a grupos anti sociales, convirtiéndolos en jóvenes que aprovechan el tiempo en actividades sanas, que fortalecen sus competencias de emprendimiento y los aprendizajes curriculares educativos.

5.7 “La retención escolar, un pilar de la educación de calidad de Fe y Alegría” (Guatemala)

El Sistema de Mejora de la Calidad –SMC- es implementado por Fe y Alegría, SMC busca promover el desarrollo de un ciclo de mejora continua de la educación, que incluye fases de evaluación, reflexión, planificación, implementación y sistematización. Para lograr implementar este proceso, se forma una comisión de calidad integrada por padres y madres de familia, equipo docente, equipo directivo y estudiantes de diferentes grados, cuyo objetivo es desarrollar un Plan de Mejora. Durante su implementación, cada cierto tiempo se evalúa si se están alcanzando los objetivos propuestos. En caso de no lograrlo se buscan nuevas estrategias.

En este proceso de revisar, reflexionar, buscar el bienestar y los aprendizajes de los niños y niñas, la comisión de calidad de Fé y Alegría se dio cuenta que había un grupo de estudiantes que no alcanzaban los aprendizajes esperados. Se detectaron también altos índices de desnutrición, pobreza, problemas disciplinarios y otros eran dejados en la escuela para que el personal se hiciera cargo de ellos.

Se decidió comenzar esta iniciativa con un programa alimenticio, intuyendo que los problemas académicos tenían que ver con la falta de alimentación. En un inicio, los niños solo recibían su comida y regresaban a sus casas. Al poco tiempo, se integró el componente pedagógico y se inició el Programa de Reforzamiento y Nutrición en jornada vespertina de 12:30 a 17:00 horas.

Este programa fortalece la implementación de la línea vinculada a los procesos de enseñanza y aprendizaje del plan de mejora del Centro Educativo Fe y Alegría 50. Las problemáticas que arriba se describen eran el factor principal que afectaba la deserción escolar de los estudiantes.

El programa tiene como objetivo apoyar a los estudiantes que presentan problemas de nutrición, aprendizaje y bajo rendimiento académico por medio de un programa de reforzamiento. Está dirigido a todo estudiante que presente problemas familiares, problemas de disciplina, bajo rendimiento académico, problemas de alimentación y pobreza, también a estudiantes con sobre edad quienes en otras instituciones educativas no han logrado aprobar. El trabajo se realiza con base en la Metodología PLENITUD, en grupos pequeños de no más de 15 estudiantes en que se les brinda atención especializada, respondiendo al ritmo de trabajo y estilo de aprendizaje de cada uno. Además del acompañamiento académico se trabaja la formación en valores para fortalecer la autoestima, resiliencia y resolución de conflictos. El énfasis se encuentra en mejorar los niveles de lectura comprensiva y pensa-

miento lógico matemático. Debido a que la jornada es larga, se intercalan actividades lúdicas. Se fomenta la expresión de sentimientos y la escritura creativa con temas que permiten dialogar sus inquietudes y problemas. Se trabaja con ellos también, planes de mejora personal con metas cortas, claras y verificables. Esto ocurre cuando se elabora la “promesa de valor”.

Esta iniciativa involucra una activa participación de las familias, a través de reuniones mensuales con los padres y madres de familia, donde se elabora un calendario mensual asignando días de colaboración para el centro educativo. En estas reuniones se incorporan los avances y necesidades que están patentando los estudiantes del programa, esta comunicación fluida entre madres, padres y el programa implica una evaluación continua por medio de los procesos de reflexión que se hacen durante la implementación del plan de mejora y la sistematización de la experiencia.

Forma parte de todo el proceso que se lleva a cabo en el centro educativo. Para ello se utilizaron indicadores de resultados para la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además, cada fin de año la directora, docentes de jornada completa y docentes del programa de refuerzo se reúnen para dialogar. Se analizan los resultados del fin del ciclo escolar. Se sistematiza la experiencia del año, dejando por escrito los logros, las dificultades y los retos, en estas evaluaciones se ha constatado que la repitencia ha disminuido, la retención es alta y el estado de salud de los niños ha mejorado.

El programa destaca como una iniciativa innovadora principalmente por sus dos focos de atención. Uno de ellos es que atiende a toda la población estudiantil a través de dos horas de refuerzo, dos veces a la semana en jornada contraria. El otro foco es el Programa de Reforzamiento Académico y Nutricional, descrito en esta oportunidad. De esta forma, el programa atiende dos aspectos importantes, lo académico y la alimentación.

Además de ello, el “plus” de esta iniciativa se encuentra también en el trato amoroso, delicado y personalizado que las docentes brindan a los niños y niñas. Ser atendidos durante toda la tarde y combinar además actividades lúdicas, artísticas y de interés de los niños y niñas. También tiene que ver el involucramiento de los padres y madres de familia en las diferentes actividades del centro educativo lo que muestra una alta identidad. Han encontrado en Fe y Alegría una segunda familia donde se sienten acogidos, incluidos y con esperanza.

Gracias a esta iniciativa, los estudiantes que antes estaban rezagados, hoy se encuentran nivelados en comprensión de lectura y pensamiento lógico matemático, las tasas de deserción disminuyeron a 0% el último año y la retención escolar del centro educativo demuestra que se está logrando que el estudiante se sienta pleno dentro de la escuela, esto como consecuencia crea conciencia en ellos y hace que lo último que ellos quieran hacer, es abandonar su casa de estudios.

La experiencia se ha transformado en un modelo para 49 centros educativos de Fe y Alegría de Guatemala, dando muestras que se puede lograr grandes apoyos gracias al trabajo en equipo, gestionando las necesidades de las comunidades educativas y con docentes comprometidos en su labor de enseñanza.



5.8 Becas Tutoría (Honduras)

Los altos índices de reprobación y abandono escolar, el bajo aprovechamiento en matemáticas y español, sumado la necesidad de una atención más personalizada para los estudiantes en un contexto de secciones súper pobladas, llevaron a Fundación Terra a crear el programa Becas Tutoría. Éste es una experiencia metodológica orientada a centros educativos públicos, consistente en un programa de reforzamiento escolar en que alumnos y alumnas de excelencia académica de quinto a noveno grado participan como Tutores y Tutoras. Ellos y ellas brindan, de manera solidaria, sesiones de reforzamiento, tres veces por semana, en las asignaturas de español y matemáticas a alumnos y alumnas de primero a tercer grado que presentan bajo aprovechamiento escolar. A su vez, se fomenta en ellos valores de solidaridad, compromiso y actitud de servicio.

Este programa tiene como objetivo mejorar la calidad de vida de las comunidades a través de la educación, colaborando para elevar los índices de aprendizaje y disminuir las tasas de reprobación y deserción escolar, fomentando además los valores de solidaridad, respeto, confianza, honestidad y compromiso que les permitan desenvolverse como ciudadanos modelos en su comunidad.

La metodología aplicada durante el proceso de tutorías está enfocada en una corriente constructivista, orientada en la entrega de herramientas a los estudiantes, que les permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo que implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. Para ello, se utiliza la Tutoría, que es un proceso de acompañamiento que se concreta mediante la atención personalizada del estudiante o grupo reducido de los mismo, potenciando así sus capacidades y habilidades a través del ejercicio de solidaridad que favorece el liderazgo, responsabilidad y creatividad en los estudiantes tutores.

El programa Becas de Tutorías se desarrolla en base a las siguientes fases de implementación:

1. Diagnóstico y organización: Durante este proceso se realiza la preselección de los centros educativos, se aplican los diagnósticos correspondientes y existe una selección de las escuelas adscritas. A nivel de contexto, se establece una socialización del programa a la comunidad educativa apuntando los objetivos y metas a lograr, conjuntamente se realiza la selección de tutores y maestros que serán parte de una iniciativa.
2. Ejecución: Esta etapa se caracteriza por la capacitación y selección de tutorados, los cuales serán la base del proceso de aprendizaje, posteriormente comienzan las sesiones de reforzamiento la cual se fortalece con la entrega de material didáctico.
3. Acompañamiento y monitoreo: La evidencia de la práctica tutora se realiza durante esta fase; es aquí donde los equipos de tutores y tutorados comienza con la implementación in situ de la metodología lo cual es acompañado de un monitoreo constante, permitiendo evidenciar falencia, fortalezas y oportunidades de aprendizaje efectivo para los estudiantes.
4. Evaluación y cierre: El proceso de tutoría culmina con el Encuentro de Tutores donde se establecen las principales reflexiones de la metodología. Durante esta etapa culminan to-

das las actividades agendadas, se presentan los resultados y se realiza un esquema sobre el seguimiento de las actividades acordadas.

La metodología de tutorías se ha transformado en una apuesta innovadora, debido a que Tutores y Tutoras viven la experiencia de la docencia mediante el ejercicio solidario, compartiendo con sus equipos de trabajo estimulando la excelencia y compromiso. Esta metodología no sólo involucra a los estudiantes, sino que al maestro, el director, las familias, fundación y la comunidad en general, quienes son pieza fundamental para la ejecución del programa.

A nivel técnico, el programa cuenta con un monitoreo y seguimiento permanente en cada centro educativo a través de promotores especializados que brindan acompañamiento y orientación en el proceso, motivando las actividades extracurriculares generando mayores grados de compromisos con el programa.

Becas de Tutoría es un programa que ha construido impactos relevantes al interior del sistema educativo. Los estudiantes tutorados no sólo han mejorado sus niveles de rendimiento, sino que también alcanzan niveles de excelencia académica y se desempeñan posteriormente como Tutores en sus centros educativos. En la actualidad el programa cuenta con una aprobación de un 98% de los estudiantes participantes del programa, legitimando las intervenciones y metodología señalada.

La creación del programa de Seguimiento a Tutores (BT-SAT), como una acción más del programa Becas Tutoría orientado a 20 jóvenes que han sido Tutores y que han mantenido la excelencia académica. Experiencia piloto en Tegucigalpa, Honduras que una vez validada la metodología, se replicará en otras ciudades y/o en la región. Éste brinda una oportunidad a los estudiantes de mejorar el nivel académico a través de una beca académica y formación en diversas áreas: Cultura de valores, tecnología, inglés y voluntariado social.

El programa Becas Tutoría a nivel regional ha resultado una herramienta metodológica que contribuye a elevar los niveles de retención escolar y calidad educativa de los centros públicos de la región. Se ha creado un movimiento solidario regional que está formando líderes comprometidos con sus centros educativos y comunidades brindando la oportunidad de estimular el voluntariado comunitario y corporativo con la participación de los docentes y colaboradores de las empresas a nivel regional.

5.9 “Proyecto deportivo integral para niños indígenas de Oaxaca” (México)

Oaxaca es uno de los estados mexicanos con mayores índices de pobreza, en comparación con los demás estados del país. El 38.1% de la población del estado se encuentra en pobreza alimentaria, 46.9% en pobreza de capacidades y 68% en pobreza de patrimonio (Gutierrez, D. 2010). La pobreza alcanza a poco más de las dos terceras partes de la población del estado, con diferentes intensidades. Un 29.5% de los municipios de Oaxaca son considerados de “alta marginación” y un 46.5% de “muy alta marginación”. El 33.9% de la población mayor a 3 años habla alguna lengua indígena y 90% de los indígenas se dedican a actividades primarias, agrícolas y ganaderas. Los pueblos triquis -que viven en este territorio- tienen su principal sustento de actividades agrícolas, sin embargo, esto no alcanza a cubrir las nece-



sidades mínimas de los integrantes de la familia. Casi todas las familias poseen pequeñas parcelas donde siembran maíz y café, que por lo regular se encuentra intercalado con plátano, naranja y otros frutales. Además, cultivan frijol y calabaza.

Uno de los principales problemas de los niños en Oaxaca es el hambre. El 76.9% de la población es de alta prioridad nutricional y sólo el 10% de la población no presenta ningún problema de desnutrición. Según el Instituto Nacional de Nutrición, hay 337 municipios calificados con desnutrición severa. De los 100 municipios más desnutridos de la República, 45 se encuentran en Oaxaca, y son mayoritariamente indígenas.

Los niños y las niñas indígenas de la región indígena triqui de Oaxaca viven en peores condiciones que cualquier otro niño que vive en situación de vulnerabilidad en las grandes ciudades del país. El Estado no ha dado respuestas efectivas y un gran porcentaje de niños menores de 5 años sólo tienen una comida al día lo cual aumenta las posibilidades de enfermedad y muerte temprana. Los altos índices de desnutrición no favorecen que los niños asistan y permanezcan en la escuela ya que los padres consideran prioritario que colaboren en el campo y las posibilidades de éxito escolar disminuyen cuando sólo se realiza una comida al día.

También los niños Triquis viven en contextos de violencia, muchos entre sus mismas comunidades donde la presencia de alcohol da lugar a riñas constantes. También hay conflictos entre Triquis y mestizos que han generado que los indígenas sean renuentes a socializar con personas externas.

Después de convivir durante varios años con esta realidad, en 2010 surgió la idea de recorrer las 32 comunidades de la región Triqui para diagnosticar la situación de la zona. Todas presentaban los mismos problemas de pobreza y los niños no tenían oportunidades de superar esta situación. Al ver que para entrenar baloncesto no se necesitaban muchos recursos (empezamos usando troncos, sillas, y balones desgastados) se inició el proyecto, que integra el deporte con la educación. Se visitaron las diferentes poblaciones y entrenamos a un joven en cada comunidad para que aprendieran el deporte y empezaran a trabajar con los niños.

Después de haber recorrido todas las comunidades, se llevó a cabo un campeonato de baloncesto denominado “Fiesta del estudiante triqui”, donde se reunieron equipos de todas las comunidades, logrando captar más de ochocientos niños deseosos de participar y dar su mejor esfuerzo. Posteriormente, se seleccionaron 100 niños, que fueron becados en el albergue escolar con sede en la localidad de Santa Cruz Río Venado, Oaxaca. Se empezó a trabajar con ellos, incluyéndose en un programa de educación integral y entrenando varias horas al día. Las condiciones que se fijaron para poder hacer parte de la experiencia fueron:

- Mantener un promedio de 8.5 en la escuela
- Leer un libro al mes
- Asistir a los entrenamientos
- Mantener viva su lengua materna.

Es importante destacar que por primera vez un programa de educación integral puede lograr que tanto el gobierno estatal, federal, iniciativa privada, y diversas organizaciones

puedan trabajar a la par en este proyecto de educación integral para impulsar el desarrollo y crecimiento de los niños en su educación diaria; un trabajo en equipo de esta índole no se había visto en nuestro país.

En su primera etapa, el proyecto se dio a conocer mediante las visitas a las comunidades donde se explicaba a los padres de familia y a los líderes locales los objetivos del trabajo. Con el tiempo, el programa empezó a impactar en los diferentes pueblos por el éxito para combatir el abandono escolar, el alcoholismo, la drogadicción, el rezago social y la desintegración familiar. Las niñas, los niños y los jóvenes empezaron a mostrar mayor estabilidad emocional y esto contribuyó para que padres y madres de familia, maestros y autoridades reconocieran el programa y comprendieran que un niño no solo debe estar sentado frente a una pizarra sino levantarse y poner en práctica lo aprendido y, que es prioridad que los niños sean creativos y tengan un proyecto de vida.

Actualmente, el programa cuenta con talleres para que los padres de familia entiendan la importancia de formar ciudadanos con valores, con actitud, fuerza de voluntad, liderazgo, niños y niñas que se esfuercen por mejorar su entorno, por dar lo mejor de sí, etc. Los padres de familia permiten a la academia realizar su trabajo, al ver el trabajo y la disciplina con que se realizan las actividades. Son ellos los que observan el cambio inmediato de sus hijos en la escuela y hogar a partir del ingreso de los menores a la academia;

Al comenzar el proyecto se identificaron cerca de 100 niños que se consideraron como la primera generación de estudiantes. A los 3 años de implementación, el programa ya contaba con más de 1.800 estudiantes. Los impactos que establece la implementación del programa, obtiene resultados en tres categorías específicas:

a) Educativas: 2.600 estudiantes ya han culminado diversos niveles educativos y la totalidad de los beneficiarios aspira a culminar el programa para continuar una carrera universitaria. De los 2.600 estudiantes, 800 corresponden a mujeres lo cual refleja un gran avance. En las comunidades Triquis las mujeres no tenían derecho a la educación, por lo que el casamiento era su única opción de vida.

b) Deportivas: Durante el 2014 fue entregado el premio Fair Play como ejemplo deportivo por el Comité Olímpico Internacional de Kazán en Rusia, se ha logrado realizar importantes eventos deportivos representando al Estado y la ciudad. Debido a los importantes triunfos deportivos, diversas Universidades del país han otorgado becas de estudio completa. Hoy en día más de 30 estudiantes del programa se encuentran en carreras universitarias sobrellevando las adversidades enfrentadas anteriormente.

c) Sociales: Gracias a la participación de niños y niñas y jóvenes en esta iniciativa, se ha logrado disminuir el abandono escolar en la región de Triqui. Dado que los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo estudiando o entrenando, los niveles de ausentismo y violencia han disminuido drásticamente. El deporte aparece como una motivación real para alejarse o mantenerse al margen del alcohol y las drogas.



5.10 “Programa Educativo con Enfoque en Atención integral Semillas Digitales” (Nicaragua)

El programa Educativo “Semillas Digitales” atiende a más de 6.000 mil estudiantes en 15 establecimientos de 4 departamentos de Nicaragua (Nueva Segovia, Madriz, Jinotega y Matagalpa). Esta iniciativa ha estado dirigida a zonas rurales de Nicaragua, donde las comunidades presentan actividades y situaciones comunes con respecto a la ubicación geográfica. La experiencia a destacar se focaliza en la escuela “Las Marías” ubicada en una comunidad a 190 kilómetros de Managua. En las comunidades son frecuentes las manifestaciones de violencia; se cometen delitos como homicidios, violaciones, femicidios, robos, entre otros y muchas veces no son investigados ni procesados por la ley. Así mismo, el alcoholismo es una adicción muy común que hace más vulnerable a la niñez y adolescencia. La mayoría de las familias son obreros-cortadores de café. Los ingresos promedios mensuales de las familias son inferiores al valor de la canasta básica. Los padres de familia refieren que “el salario de la jornada diaria es equivalente a 150.00 córdobas”, esto es apenas el equivalente a 157 dólares mensuales lo que representa el 36% del valor adquisitivo de la canasta básica según datos del INIDE relacionado a precios de la canasta básica a enero 2016.

El Programa Educativo Semillas Digitales se origina a partir de una experiencia de acercamiento entre Cisa-Exportadora y las Escuelas de la zona cafetalera del norte de Nicaragua en el periodo 2000-2008. Mediante las visitas y observación directa se identificó que los niños y niñas de la zona rural en estas comunidades tenían que viajar hasta dos horas a pie para asistir a las escuelas, con una expectativa de promoción no mayor del tercer grado de educación primaria y durante el transcurso en la escuela había deserción hasta de un 25% y reprobación hasta de un 35%. Asimismo, la mayoría de niñas y niños que se promueven no alcanzaban óptimos rendimientos.

Así como en “Las Marías”, en todas las escuelas, ante esta situación se unió la comunidad con los productores cafetaleros, los maestros de una Escuela, Cisa-Exportadora, como empresa privada, y la Universidad de Pensilvania. Se realizó un proceso de Investigación - Acción durante un año, con el propósito de profundizar y comprender los factores incidentes y buscar juntos alternativas para abrir oportunidades de acceso y continuidad escolar, mejorar las condiciones básicas para garantizar la calidad y construir alternativas pedagógicas para hacer atractiva las escuelas para los niños y sus familias y evitar así el trabajo infantil, la deserción y la repitencia. Luego del proceso de investigación, se creó una propuesta de diseño de un programa integral de mediación e innovación pedagógica dirigida con prioridad en la educación primaria en escuelas rurales.

Esta experiencia solo fue posible gracias a la participación comunitaria, la alianza público-privada y la gestión con la cooperación externa. La empresa privada ha asumido un papel más allá de la inversión y la donación de bienes, ha investigado y aportado con su experiencia en todos los aspectos. Los diferentes involucrados en este proceso cumplen con un rol relevante en la ejecución de esta iniciativa, como puede verse a continuación

- **La Comunidad:** Los productores cafetaleros, tutores (padres y madres), estudiantes y maestros participan en el diseño, ejecución y evaluación de las estrategias del programa, identificando y priorizando nuevas oportunidades y aportando recursos y fuerza laboral. En la Escuela Las Marías un productor dona una cuota anual de sus utilidades de la cosecha

cafetalera, los padres y madres colaboran en las obras de construcción, elaboración de alimentos, cuidado, mantenimiento y ornamentación del centro.

- **El Ministerio de Educación:** Valida estrategias de trabajo y procesos evaluativos, diseña, supervisa y da seguimiento a la calidad de las obras de infraestructura, busca y ofrece opciones alternativas para la inversión en la mejora de los centros escolares, aporta con contrapartes, facilita herramientas y planes institucionales para unificar esfuerzos.
- **Tostadores de Cafetaleros:** Aportan recursos para la ejecución del programa, evalúan y dan seguimiento a las inversiones.
- **Universidades (Locales y UPENN):** Proporcionan voluntariado, pasantías y acompañamiento en el diseño y evaluación de procesos.
- **Empresas Locales y sus colaboradores:** Favorecen el intercambio de conocimientos en eventos locales como ferias, foros comunitarios, voluntariados, becas para estudiantes, contribuciones.
- **ONGs:** Se constituyen en contrapartidas para la ejecución de proyectos, mediante intercambios de experiencias.

El programa educativo “Semillas Digitales” ha destacado como una práctica innovadora, principalmente por el reconocimiento que realiza a los participantes como creadores de su propio proceso. No existen recetas, aquí cada realidad adapta sus procesos, acorde a la comunidad lo que lo hace único y acorde a las circunstancias locales. La atención de los espacios armónicos, respetuosos, de colaboración y sin distinción crean una cultura en la que todas las personas son parte de un todo por igual.

En conjunto, el programa incorpora procesos de tecnología de la información y comunicaciones como herramientas que posibilitan y facilitan el aprendizaje. Aquí no se trata de capacitaciones sino más bien de un proceso de acompañamiento y crecimiento que permite el desarrollo integral de niños, niñas y jóvenes en sus distintos contextos.

La conformación de dicho proyecto ha permitido que la escuela “Las Marías” se haya transformado desde ser un centro destinado a la primera infancia formal, a contar con niveles de primaria y secundaria con 230 estudiantes en un edificio de 10 aulas acondicionada con viviendas para cada uno de los docentes. Durante el año 2016, quince estudiantes egresados de la escuela secundaria se encuentran estudiando en diferentes universidades y escuelas técnicas dentro y fuera del país, y 10 de ellos lo hacen con becas ganadas por sus altos rendimientos académicos. Durante este año se gradúan los dos primeros universitarios de la comunidad, uno de ellos a través de una Maestría otorgada por la Universidad de EARTH de Costa Rica.

La continuidad de estudio no es el único avance que presenta la iniciativa, puesto que también ha impactado en el desarrollo de los docentes y la retención escolar. El 100% de los docentes que no usaban tecnología, hoy están aplicándola como herramienta didáctica, lo que ha permitido disminuir en 41 puntos porcentuales los altos riesgos de fluidez lectora que presentaban los estudiantes, según la escala de indicadores dinámico de lectoescritura. En cuanto a la deserción, los establecimientos asociados han permitido disminuir este ítem a través del incremento de la calidad y motivación de los estudiantes a permanecer dentro del sistema educativo. Antes de la implementación del programa las tasas de deserción giraban en torno al 20 y 28 por ciento, mientras que para el año 2013 está disminuyó a un 9%. Las principales causas de deserción están relacionadas con las distancias y los riesgos que la



niñez corre en los traslados. También las consecuencias de la pobreza de las familias tienen fuerte incidencia. Aunque la escuela no cobra, las familias incurren en gastos para enviar sus niños a la Escuela y en muchos casos los niños se integran al trabajo a temprana edad para contribuir a la economía del hogar o para cubrir sus propios gastos.

5.11 “Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio” (Paraguay)

El presente proyecto se enmarca en el contexto de educación permanente para jóvenes y adultos, iniciado por Fe y Alegría Paraguay en 1993. Está concebido y organizado para facilitar que la población joven y adulta de zonas rurales y suburbanas más desfavorecidas pueda completar su educación básica, así como para fortalecer su desarrollo a nivel personal y comunitario. El Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio -PREBIR- lleva funcionando ininterrumpidamente como servicio educativo ofrecido por Fe y Alegría Paraguay por más de 24 años, lo cual acredita que es un proyecto solvente capaz de conseguir financiación tanto de fuentes internas del país como, principalmente, de la cooperación internacional.

Las bases más sólidas que han permitido hasta ahora la sostenibilidad del programa han sido su gran pertinencia en contextos rurales; la excelente aceptación que el programa ha tenido siempre en las comunidades donde se implementa, basada en los beneficios acreditados con los participantes, tanto a nivel individual como comunitario; y su profundo y sólido anclaje en la estructura de Fe y Alegría Paraguay como un programa esencial de la organización que refuerza su proyección hacia la sociedad y hacia los posibles donantes. Así, pues, en la medida en que estos tres factores—pertinencia, aceptación social, y anclaje institucional—se mantengan sólidos, se mantendrán las posibilidades de continuar el servicio. La mayoría de los beneficiarios son campesinos que han abandonado el campo y se han ubicado en los alrededores de las ciudades del interior o de la capital, en busca de mejores horizontes. La mayoría, analfabetos absolutos o funcionales, sin formación técnica laboral, por lo tanto, se dedican a actividades informales. Muchos de ellos no participan con el objetivo de estudiar o completar alguna formación profesional. Los jóvenes y adultos de este sector poblacional son también los destinatarios del PREBIR. Ellos optan por la modalidad educativa que le ofrece Fe y Alegría, ya que les facilita poder completar su formación escolar básica, insertarse en la sociedad como actor más activo.

El PREBIR se presenta como un modelo de educación a distancia alternativo para jóvenes y adultos desescolarizados de sectores rurales y suburbanos. No sólo responde a las exigencias curriculares del Ministerio de Educación y Cultura para la educación básica, sino que además pone énfasis en la formación integral, que contempla en forma especial la formación ciudadana, social y crítica de los estudiantes. Para ello, se recurre a un programa diario de educación a distancia por radio, con material escrito y acompañamiento semanal de instructores, compatible con la vida en zonas alejadas y el desempeño paralelo de actividades laborales. El sistema basado en las clases radiales, los cuadernillos y los encuentros presenciales ha demostrado solidez pedagógica y gran aceptación por parte de los beneficiarios. La radio es uno de los canales comunicativos a los que más fácilmente se puede acceder tanto desde la oferta como desde la demanda. Si bien, existe también un elevado porcentaje de personas que disponen de un televisor en el hogar, y la educación podría resultar más

fácil en algunas áreas ya que tiene la ventaja de ser un medio no sólo de audio sino también visual, la inversión que se requeriría para acceder a estos espacios de comunicación está más allá del alcance de las posibilidades económicas institucionales.

En cuanto a la metodología de implementación, el PREBIR utiliza el sistema de radio ECCA, que funciona en España desde hace más de 40 años, basada en los siguientes pilares fundamentales:

- **Clase radiofónica:** consiste en la emisión diaria de las clases, de lunes a viernes, a través de una emisora radial, por un espacio de 30 minutos cada programa. En total se emiten 25 clases semanales. Los últimos 10 minutos de cada clase se dedican a tratar los temas de desarrollo comunitario.
- **Esquema de clase o cartilla, Kwatiañe'ê:** consiste en un material preparado por el equipo central para cada día de clase, que permite al alumno el seguimiento de las clases desde su domicilio.
- **Encuentro semanal o Aty:** es el espacio donde interviene el maestro guía o pytyvôhára, con quien se reúnen los estudiantes de una misma comunidad una vez por semana, para la evaluación y seguimiento de las clases desarrolladas hasta entonces; es el momento donde se recogen las dificultades e inquietudes de los alumnos en relación a la propuesta educativa del programa, y que llegan a los educadores comunitarios que coordinan cada zona a través de dichos pytyvôhára. El equipo central recoge estas inquietudes para su evaluación. Estos encuentros también se aprovechan para fortalecer el desarrollo comunitario a través de Ejercicios socioculturales y formación teórico-práctica en actividades productivas. El programa incluye también la formación de los educadores comunitarios y de los maestros guía, mediante un número aún no determinado de cursos de formación.

El proceso de implementación posee importantes conexiones comunitarias. Por una parte, la población local responde de una manera eficiente en las cuales se ha desarrollado el proyecto, a partir del involucramiento de los docentes y guías voluntarios. Cabe destacar que la iglesia ha tenido un rol preponderante en el desarrollo del programa, actuando como un agente promotor y motivador para las personas que necesitan la colaboración del proyecto e iniciando o dando continuidad a los estudios mediante un sistema adecuado a las necesidades de la población. Finalmente, la colaboración con asociaciones e instituciones estatales ha permitido firmar convenios que establezcan permanencia del programa en las localidades.

Durante el año 2013 se realizó una evaluación de la experiencia llevada a cabo en 5 departamentos del país. La evaluación tuvo como objetivo generar un modelo educativo socio-productivo bilingüe basado en el interés y las necesidades educativas y de desarrollo, que permita al grupo de aprendizaje generar aprendizajes significativos que se traduzcan en oportunidades personales, laborales, productivas y que contribuyan al logro de satisfacciones y consoliden un sentido de pertenencia sociocultural, mejorando así la calidad de vida de poblaciones con alta situación de vulnerabilidad en las zonas rurales e indígenas de Paraguay.

De esta manera se ha evidenciado que el PREBIR es el único programa en Paraguay que presenta una propuesta clara de educación intercultural bilingüe. En este sentido conviene mencionar nuevamente que la población paraguaya es mayoritariamente guaraní. En este



sentido se propone un modelo de bilingüismo de mantenimiento creativo, el cual consiste en un manejo coordinado de las dos lenguas oficiales, sin pérdida de la lengua nativa. Este hecho singular, junto con el rigor en el diseño de la intervención, puede continuar favoreciendo la consecución de fondos dentro y fuera del país.

5.12 “Ajedrez Herramienta Educativa” (Perú)

Esta iniciativa se inició en 2009 como una alternativa lúdica impulsada por la ONG World Visión, orientada al uso adecuado del tiempo libre. Para ello, se implementó el juego de ajedrez en pizarrones metálicos con pintura de diversos colores, de manera que los mismos estudiantes pudieran ambientar el taller y hacerlo de manera acogedora. La responsabilidad del taller de ajedrez fue asumida por docentes conocedores del deporte, la iniciativa ha permitido el acercamiento y comunicación entre los estudiantes que cuentan con un bajo rendimiento académico, problemas conductuales y quienes se sienten atraídos por la práctica del ajedrez, muchos de ellos llegaron a ser estudiantes líderes en sus aulas, mejorando su conducta y rendimiento académico.

Teniendo claro que el método lúdico no significa solamente el juego por recreación, sino el juego como herramienta pedagógica, planificada y con acompañamiento docente, la puesta en práctica realmente evidenciaba cambios favorables en el interés de todos los estudiantes, no solo del nivel secundario sino también primario. Por ello surgió la motivación para preguntarse cómo se podía involucrar a la mayor cantidad de estudiantes. Teniendo en cuenta que muchos de los estudiantes provienen de familias disfuncionales, con bajo autoestima, desmotivados, etc. y en el afán de desarrollar estrategias que permitan la participación más activa e interactiva de los estudiantes en su formación integral, se decidió desarrollar e implementar el Proyecto de innovación “Ajedrez Herramienta Educativa”, que consiste en incorporar lo lúdico a nuestras actividades de aula y así transmitir el mensaje a los estudiantes que el aprender es divertido y fácil.

La iniciativa tiene por objetivo democratizar la práctica del ajedrez como metodología lúdica en la institución educativa, dando respuestas a la diversidad del aula. A la vez, el programa busca desarrollar una serie de capacidades como la apropiación de determinados contenidos culturales necesarios para cada uno de los estudiantes, favorecer la igualdad de oportunidades, proporcionar educación personalizada fomentando la participación y cooperación entre los estudiantes. La implementación de ajedrez como un proceso lúdico-metodológico ha permitido ampliar los procesos de democracia y justicia al interior de los establecimientos, independiente de las condiciones sociales, culturales o personales a los cuales se contextualizan los estudiantes.

La implementación del programa en el distrito de Taricá ha debido enfrentar altos porcentajes de violencia y desintegración intrafamiliar, familias en las cuales gran porcentaje de la población adulta no cuenta con una actividad fija. El distrito carece de servicios básicos como agua potable, lo que incrementa los índices de enfermedades estomacales o parasitosis en la población. Junto con ello, el cambio climático ha impactado notoriamente el desarrollo, la producción agrícola y ganadera prácticamente ya no existen, esto a potenciando el desarrollo de la minería ilegal, ampliando las estadísticas de accidentes no protegidos.

A nivel estudiantil las condiciones de vida no dejan de ser dificultosas. Existen altos índices de rezago escolar, que retrasan los procesos de aprendizaje, principalmente en comprensión lectora y hábito lector. Una parte importante de la población estudiantil se encuentra con problemas de desnutrición y anemia, aumentando la presencia de estudiantes en condiciones de extrema pobreza. Debido a la presencia de estas dificultades, una de las medidas que se buscó refrozar en el programa fue contar con el apoyo e involucramiento de las familias en el desarrollo de los aprendizajes efectivos.

Padres y madres de familia se dedican a la artesanía, por lo que el desarrollo de las piezas se ha realizado con el apoyo de ellos y ellas. En caso de niños y niñas quechua hablantes, que, por sus interferencias lingüísticas, eran víctimas de burlas, exclusión, etc., ahora en un gran porcentaje se han convertido en estudiantes que fortalecen su condición de bilingües, enseñan a jugar ajedrez y desarrollan sesiones específicas en quechua. En caso de los chicos trabajadores, se sienten más motivados, reconocidos, trabajan en equipos colaborativos. En el caso de los estudiantes con necesidades educativas especiales, se les incluye siendo amables y teniendo paciencia al enseñarles, respetando su independencia y brindándoles amistad.

Las evaluaciones desarrolladas al programa han identificado grandes beneficios asociados, como la capacidad de fortalecer la memoria, incrementar la creatividad, enriquecimiento cultural, desarrollo lógico y matemático, mejora de la comunicación, fortalecimiento de normas e involucramientos con sus pares, descendiendo los niveles de bullying en el establecimiento de manera considerable. A nivel de gestión escolar, se han fortalecido los objetivos de aprendizaje destacados para cada nivel educativo, fortaleciendo la retención de los estudiantes en el sistema. Por su parte, los estudiantes de 2do grado de primaria han aprobado dos años consecutivos el examen ECE (examen destinado a los procesos evaluativos de aprendizajes).

El buen desarrollo del proyecto ajedrez como una herramienta educativa ha permitido diseñar una forma distinta de interacción con la ciudadanía, fortaleciendo los lazos y comunicaciones permanentes con el entorno. De esta manera, durante el año 2014 el programa ha sido institucionalizado y contemplado en los planes de mejoramiento escolar y el proyecto educativo de los establecimientos.

El ajedrez, como herramienta educativa, se ha destacado como una experiencia innovadora al incorporar metodologías y estrategias novedosas que permiten la participación activa, interactiva e inclusiva de los estudiantes, compartiendo el rol protagónico de enseñanza con el docente en aras de lograr una formación integral. El proyecto ha permitido enseñar de una forma distinta historia, formación ciudadana, relaciones humanas, comunicaciones, matemáticas, artes entre otras asignaturas a mencionar. Esta actividad da la certeza al docente que el aprendizaje es significativo y lleno de emotividad para el estudiante ya que, a través de la metodología lúdica de las actividades pedagógicas, el cual garantiza la forma de calidad del aprendizaje, la socialización y la convivencia, relevando la sostenibilidad, replicabilidad y accesibilidad al tratarse de un proyecto de bajos costos tanto para su implementación como para su mantención.



5.13 “Soy niña, soy importante” (República Dominicana)

“Soy niña, soy importante”, está orientado a niñas de comunidades vulnerables y tiene como objetivo fundamental impactar la vida de las participantes durante el periodo de verano, desarrollando actividades que refuercen el valor y la importancia que ocupan dentro de sus familias y la sociedad.

El programa busca contribuir con un desarrollo socioemocional de niñas de 9 a 12 años en alto riesgo social, a través de la promoción de la autoestima, mediante la utilización de recursos literarios y artísticos. Las actividades de desarrollo están destinadas a la realización de talleres prácticos orientados a dotar de herramientas necesarias para su crecimiento personal y social. En República Dominicana hasta un 44% de niñas y adolescentes han estado embarazadas al menos una vez antes de cumplir los 19 años, colocando al país en el 5º puesto de embarazos precoces en América Latina. El embarazo en adolescentes es una de las principales causas de deserción escolar de las niñas de las escuelas, lo que perpetúa el ciclo de la pobreza generacional, y reduce sus posibilidades de inserción e ingresos en el mercado laboral. Por cada año adicional de educación primaria que recibe la niña, se aumenta en un 20% su salario potencial a lo largo de su vida. Las niñas y adolescentes en situaciones de pobreza se encuentran en una situación de alto riesgo y la comunidad de Miches no escapa esta realidad.

El programa “Soy niña, soy importante” se ejecuta en la localidad de Miches, donde habitan más de 21.000 mil habitantes. De ellos, el 60% vive en condición de pobreza, mientras que el 10% los hace en condiciones de extrema pobreza. Un 65% de la población ha tenido algún tipo de enseñanza primaria, y sólo el 21% ha tenido algún tipo de acercamiento a la educación secundaria. A nivel de educación superior, sólo el 7% cuenta con un título universitaria y el 13% nunca asistió a la escuela.

La iniciativa “Soy niña, soy importante” se ejecuta a través de campamentos de verano que cuentan con el apoyo de Fundación Tropicalia. Cada uno de los campamentos ejecutados tiene como objetivo principal impactar en las vidas de las participantes durante el verano, desarrollando actividades que fortalezcan su valor y la importancia que ocupan al interior de sus familias. Durante el año 2011 fueron atendidos 46 niños y niñas de 8 a 18 años. A pesar que el campamento fue mixto, el 95% de los participantes eran niñas.

El año 2012 el campamento fue financiado en un 100% por Fundación Tropicalia, atendiendo a 100 niñas de 10 a 15 años. De total de participantes, el 15% se encontraba en condición de embarazadas, eran madres, divorciadas o casadas. Desde ese momento, el programa dio un giro importante, al evidenciar que los mensajes de prevención estaban llegando tarde. Esto implicó la decisión de reducir las edades de los participantes, a 9 y 12 años.

El año 2013 se aumentó a 250 niñas atendidas entre los 9 y 12 años. Conjuntamente se lanzó una campaña de recaudación de fondos para establecer financiamiento en base a la proyección del proyecto educativo. Fue así como en el año 2014 el financiamiento se otorgó en un 50% por donaciones y un 50% por Fundación Tropicalia al igual que las versiones 2015 y 2016 manteniendo el número de niñas beneficiadas.

El programa ha tenido además un importante apoyo del Ministerio de Educación principalmente para identificar y reclutar a las niñas con mayores necesidades de la comunidad y del centro escolar, junto con ello se realiza el registro e inscripción de las participantes en donde padres y madres apoyan la gestión y donan horas voluntarias para el desarrollo eficiente del campamento. Durante los procesos de inscripción y registro de las niñas en el campamento, se realizan talleres de inducción para los padres, madres y tutores de las niñas con el fin de presentarles la misión de SNSI, repasar los contenidos del campamento y motivarlos a reforzar estos conocimientos en el hogar. Al finalizar el programa se realizan reuniones con los padres y la comunidad en sentido general, con la finalidad de evaluar lo trabajado y definir diferentes pasos a tratar y posibilidades de mejora.

La iniciativa “Soy Niña, Soy Importante”, ha evidenciado la necesidad expandir políticas inclusivas a favor de la permanencia y compleción exitosa de las niñas en la escuela. Esta experiencia también ha podido comprobar la pertinencia de las actividades lúdicas como forma de tratar temas sensibles como la educación sexual, la autoestima y el maltrato en el hogar.

El trabajo con los padres y los docentes también ha sido clave para que el contenido del campamento sea reforzado en el hogar y en la escuela durante el año escolar. En Miches, las probabilidades de que una niña permanezca en la pobreza se reducen significativamente si pueden terminar la escuela y evitar el embarazo adolescente. Las niñas que participan en SNSI viven en pobreza extrema y necesitan un sistema de apoyo que las ayude a encontrar confianza en ellas mismas, promueva una autoestima sana y promueva un plan de vida y metas para superarse.

Más que un campamento de verano, SNSI es un espacio de contención que permite que 250 niñas puedan escapar de sus responsabilidades de adultos y se les permita que sean niñas simplemente, mientras adquieren las herramientas y habilidades necesarias para evitar un embarazo no deseado y el riesgo de adquirir enfermedades de transmisión sexual. A través de un contenido lúdico y educativo, las niñas aprenden la importancia de valorarse y respetarse como agentes de cambio en la sociedad y pueden establecer metas claras y tangibles acerca de sus planes futuros, eligiendo los estudios y permanecer en la escuela como el mejor plan de vida y así romper con el ciclo de la pobreza. Por todo esto, no es incorrecto decir que este campamento se ha convertido en un símbolo de esperanza para toda la comunidad.

5.14 “Educación, éxito seguro” (Panamá)

Este programa tiene su origen en la provincia de Chiriquí con una experiencia colaborativa de alto impacto en la calidad de los aprendizajes y en la disminución de la deserción escolar. La experiencia exitosa fue evaluada y adoptada por el Capítulo de Coclé en 2014 con el generoso aporte del Grupo Verde Azul. En alianza con la Universidad Especializada de las Américas, se adaptó el modelo a la realidad, necesidades y recursos de dicha región, desarrollando el programa “Educación: éxito seguro”.

La estrategia de intervención se basa en un modelo de colaboración y participación de todos los actores de la comunidad educativa y la sociedad para disminuir las tasas de deserción escolar, mejorar el desempeño académico, perfeccionar las habilidades blandas e incre-



mentar la inserción personal, social y escolar. El foco del programa está dirigido a estudiantes de 6to grado (último grado de primaria) y 7mo grado (primer grado de la pre media) con quienes se desarrollan actividades como el trabajo entre pares, en donde se identifican las habilidades, fortalezas y oportunidades de cada uno de los estudiantes beneficiados con el programa. La intención es crear un convencimiento grupal de las posibilidades de mejora entre los compañeros, apuntando al crecimiento personal.

Junto con ello hay un trabajo importante con docente, los cuales colaboran constantemente con el diagnóstico de la línea base, la implementación y sostenibilidad del programa. Finalmente hay un desarrollo y acompañamiento familiar clave para la obtención de buenos resultados. Los padres y madres son claves para el establecimiento de la línea base, es decir, presentar los contextos de intervención a los cuales el programa dará causa. Junto con ello, se realizan una serie de talleres específicos para fortalecer la comunicación, el apoyo académico, respaldo emocional y administración emocional de los estudiantes.

Se considera que el éxito de cualquier proyecto desarrollado con niños o adolescentes depende del consentimiento, apoyo y colaboración del sistema familiar. Se busca convertir a los padres y madres de familia en aliados que colaboren en calidad de observadores en el seguimiento del impacto de la intervención en el estudiante y que, además, sirvan de apoyo para reforzar este cambio desde el hogar. El trabajo con los padres y madres de familia es, por tanto, un pilar fundamental en el buen desarrollo y éxito del proyecto.

Se trabaja con este grupo a dos niveles y se mantiene un contacto directo con ellos para conocer el entorno y comportamiento del estudiante en el hogar y dar seguimiento a su evolución. Se desarrollan talleres específicos para entrenar al padre de familia en estrategias eficaces a objeto de:

- Fortalecer la comunicación.
- Reforzar el apoyo académico.
- Incrementar el apoyo emocional.
- Mejorar el manejo de la disciplina.

El hogar se convierte en un aliado estratégico en la ejecución del programa cuyos objetivos deben ser reforzados en casa. Para tales propósitos, el equipo formador del programa (el gabinete psicopedagógico y los estudiantes en prácticas profesionales) procura tener un acercamiento fluido y cordial con el hogar, en aras de identificar el impacto del programa en el alumno fuera del ámbito escolar. El programa incluye al menos dos reuniones presenciales exclusivas con los padres de familia antes de iniciar el programa, con el propósito de explicarles en qué consiste el programa y qué se espera de ellos. Una vez concluido el proyecto, con el objeto de conocer si han observado algún cambio conductual en sus hijos que puedan atribuir a las intervenciones realizadas como consecuencia del programa. Asimismo, los padres y madres de familia son convocados a la presentación de resultados finales y rendición de cuentas del impacto del programa, sesión en la que, incluso, un grupo representativo, participa aportando sus conclusiones y puntos de vista.

Durante el desarrollo del programa se han logrado evidenciar ciertos avances en materia de retroceder la deserción escolar. En la Provincia de río Hato el año 2013 contó con tasas de deserción que superan el 4%, para el año 2015 dicha cifra no sobrepasaba el 3%. Otro

de los elementos que destacan como mejora, son las comparaciones establecidas en base a los diagnósticos establecidos por el Pre test. En el caso de Río Hato el 15 por ciento de los estudiantes fue diagnosticado con problemáticas de inadaptación personal, el 16% con inadaptación social y un 21% con inadaptación escolar. Posterior a la implementación del programa los indicadores disminuyeron de manera significativa, en los casos de inadaptación personal y social los indicadores disminuyen al 11% mientras que en el ámbito escolar llega al 18%.

En factores metodológicos del programa, se realizó una encuesta a los estudiantes beneficiados donde se destaca que el 100% de los encuestados declara que el programa ha impactado de manera satisfactoria en sus procesos académicos lo que se suma a que el 70% establece que sus relaciones con sus compañeros/as han mejorado de manera satisfactoria. Mientras tanto los docentes participantes mencionan que el 100% se sintió considerado durante la ejecución del proyecto y el 75% considera que la iniciativa es buena o muy buena. El programa educativo “Educación, éxito seguro” ha sido destacado como una práctica innovadora, principalmente porque cuenta con una guía metodológica que destaca y releva el rol de cada uno de los componentes de la implementación, estableciendo roles, instrumentos y estrategias comunes incorporando hitos de logro y fuentes de comprobación. Se destaca la importancia de la comunidad educativa como actores claves para el logro efectivo de resultados, en este sentido, es innovador el proceso de cómo padres, madres y apoderados se incorporan junto a docente en el proceso de implementación siendo actores claves en la determinación de la línea base y la evaluación posterior de resultados. Finalmente hay un foco colaborativo de desarrollo permitiendo mejorar las relaciones entre los estudiantes y de sus estudiantes con las familias disminuyendo las tasas de deserción escolar, principal objetivo del programa.

Los altos niveles de deficiencias académicas, de inadaptación social, escolar y personal, y de deserción escolar, llevaron a promover la iniciativa en otras provincias del país. Aquí se identificó que las deficiencias académicas y la repitencia son preludios y factores de riesgo para la deserción escolar. En cambio, el buen rendimiento académico es un disuasor del abandono escolar. Se detectó la necesidad de fortalecer los valores, la autoestima y la disciplina de los estudiantes. La gran cantidad de casos de riesgo social y exclusión incidía en la posibilidad que el gabinete psicopedagógico atendiera estas situaciones, en el caso que la institución contara con esta facilidad.

Debido a los excelentes resultados de la iniciativa, se decidió sistematizar la experiencia a través de una Guía de Implementación, que permitió, en 2015, llevar la experiencia a tres centros educativos. La guía fue presentada a la sociedad panameña. Como consecuencia, se estableció un compromiso público del Ministerio de Educación (MEDUCA) para replicarlo en más de 100 colegios públicos en 2017, igualmente, el MEDUCA decidió implementar el modelo en 2016 en algunas escuelas de jornada extendida e iniciar un plan piloto en ciudad capital en la escuela “En Busca de un Mañana”.



VI. LECCIONES Y DESAFÍOS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA LA INCLUSIÓN

La exclusión educativa tiene raíces y consecuencias que van más allá de lo escolar. Permitir que niños, niñas y jóvenes no ingresen a una escuela, que abandonen su establecimiento escolar, que no entiendan lo que lean o que se sientan lejanos al proceso de aprendizaje está alimentando una sociedad que promueve la frustración, la desesperanza y el círculo de la pobreza. He ahí la importancia de la inclusión en educación, porque desde ahí es posible enmendar los errores de la desigualdad de nuestros países.

Cada expresión y manifestación de exclusión educativa de la región es fruto de su propio relato histórico, de sus malestares y de sus luchas, que en definitiva son consecuencia directa de las estructuras de relaciones sociales de cada país. La exclusión educativa está permanentemente en la región, pero la forma y la intensidad en la que se manifiestan es única y diferente entre los países y, por qué no, entre los territorios locales subnacionales.

Comprender esta realidad tiene un valor en sí mismo para el diseño e implementación de políticas educativas: no hay recetas únicas. Por más que una problemática social de cierto territorio se parezca a la de otro, su mejor respuesta no será necesariamente la misma que la del otro. En otras palabras, importar políticas de un contexto a otro no trae necesariamente consigo los mismos resultados. Es fundamental que quienes sean responsables de la elaboración de políticas se hagan cargo de las variables situacionales de los contextos para generar respuestas pertinentes, como los niveles de institucionalidad del sistema político, las capacidades de respuesta del Estado, los indicadores socioeconómicos, las características de los actores involucrados y sus tipos de interacciones, entre otras. Por esta razón, es necesario valorar la diversidad de respuestas ante una misma pregunta.

Considerando que las alternativas de mejora que traería una política educativa deben responder a un camino que se construye enraizado a un entorno único e irrepetible, la exclusión educativa debe ser comprendida bajo una mirada multidimensional (como ya se ha explicado en el marco teórico). Es una obligación imperiosa que los sistemas educativos de la región asuman que los problemas de la exclusión no nacen ni mueren en los niños, niñas y jóvenes excluidos. Las causas que explican la exclusión se alojan en las variables estructurales de la sociedad y de su sistema educativo. Asimismo, es necesario comprender que el abandono escolar es un tipo de exclusión educativa de una lista más amplia que contempla, por ejemplo, el acceso, la permanencia, el rezago escolar, el aprendizaje, por nombrar algunas.

Finalmente, las consecuencias de la exclusión educativa, y por lo tanto el potencial de la inclusión, no se restringen a lo educativo. Generar escuelas más inclusivas impactará positivamente en el corto y largo plazo de las estructuras sociales de los países latinoamericanos, disminuyendo las brechas de desigualdad propias de la región, permitiendo que todas las personas tengan las mismas condiciones y oportunidades para desarrollarse social e individualmente.

Teniendo en cuenta este preámbulo, se presenta a continuación un análisis de las prácticas innovadoras en inclusión educativa con el objetivo de entregar insumos para el diseño de políticas educativas que apunten a garantizar procesos inclusivos y equitativos que

promuevan oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas. Como se afirmó antes, no se trata armar un recetario. Se trata de extraer reflexiones finales que permitan levantar lecciones y principios para la elaboración de políticas educativas inclusivas en los sistemas escolares de la región.

1. Un diagnóstico certero determina las mejores respuestas

Todas las prácticas aquí vistas nacen como una respuesta a un problema que no se había atendido debidamente. A primera vista, pareciera que la fuente de estos malestares brota en las escuelas, donde serían ellas quienes no se responsabilizan de gestionar e implementar sistemas de inclusión. Sin embargo, las dificultades manifestadas de las escuelas son aún más profundas y requieren de una mirada analítica. Los diagnósticos son, en ese sentido, una primera aproximación a las posibles soluciones levantadas por las experiencias.

En ese sentido, las prácticas estudiadas coinciden en generar soluciones a partir de un diagnóstico sobre el contexto inicial asociado al problema manifiesto que permita descubrir sus raíces ocultas y las variables a intervenir. Desde estas prácticas, es posible considerar dos vías complementarias de diagnóstico respecto de los problemas de exclusión: i) socio-territorial (local y nacional); ii) capacidades institucionales. Estas vías dan cuenta de la interrelación entre factores “intra escuela” con los “extra escuela” en la explicación del fenómeno de la exclusión educativa.

El diagnóstico socio-territorial se refiere al estudio de los contextos socioeducativos de un territorio en particular. Según han demostrado las experiencias aquí recogidas, se reconocen dos niveles de análisis. El primero de ellos se refiere al estudio de la situación local en la que está inserta la escuela, evidenciando las tendencias sociales y educativas del espacio micro o local, admitiendo así la necesidad de diagnosticar más allá de la escuela (es decir, la escuela como parte de una estructura social). Las prácticas identifican estas problemáticas asociadas a un contexto local que puede tomar la forma municipal, provincial, regional o distrital, dependiendo de la configuración política-administrativa del territorio, logrando así visibilizar las variables que potencian la exclusión educativa. Por otro lado, existe el nivel nacional, que permite situar la problemática educativa local dentro de un contexto macro, cuyo valor reside comparar las brechas que pudieran existir entre ambos niveles y ver de qué forma las políticas nacionales entregan o no apoyo local.

Otro camino de diagnóstico de la situación educativa, complementario por cierto, consiste en estudiar las capacidades de las instituciones frente a la problemática de la exclusión educativa. En este análisis es fundamental poner la mirada en las capacidades institucionales de las escuelas en materia de inclusión educativa. Asimismo, es necesario estudiar las capacidades técnicas y políticas de los organismos públicos que tengan responsabilidades y atribuciones sobre los sistemas educativos, es decir, de los ministerios de educación y de sus derivaciones. La ventaja de tener esta doble mirada institucional permite comprender que los problemas de exclusión educativa emergen dentro y fuera de las escuelas, atendiendo así a los factores intraescolares y extraescolares de la exclusión educativa.

El tipo de información que recogen las experiencias es también un elemento fundamental para comprender integralmente el fenómeno de la exclusión educativa. La información cuantitativa que entregan las estadísticas nacionales y locales resultan ser una buena base



para levantar un diagnóstico general. Sin embargo, los datos cualitativos que entregan los actores de las comunidades educativas (por ejemplo, a través de entrevistas, focus group y observaciones del tipo participantes y no participantes), permiten identificar información relevante respecto de cómo estos actores conciben e interpretan los problemas derivados de la exclusión, teniendo a la luz posibles respuestas y alternativas de solución representativas de quienes se ven afectados.

Aquí es importante generar sistemas de información y de seguimiento de trayectorias educativas y laborales de estudiantes para detectar a tiempo la cantidad de niños, niñas y jóvenes excluidos o con riesgo de exclusión de las escuelas. Es vital que la gestión de esta información sea útil para estudiar causas y raíces asociadas a la exclusión escolar. Por ejemplo, en plan “Vuelvo a Estudiar” de Argentina utiliza el Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE) a nivel nacional y provincial para hacer seguimiento y acompañamiento de las trayectorias educativas reales de estudiantes más cercanas a la exclusión. Este sistema ha permitido detectar los principales factores locales que impactan en el abandono de la escuela, como la maternidad y paternidad precoz y la informalidad laboral

2. Abrir espacios de decisión y conducción a estudiantes

Las experiencias son exitosas en la medida que reconocen e identifican un diagnóstico certero. Sin embargo, sus posibilidades de éxito se potencian aún más en presencia de espacios participativos al interior de las comunidades educativas, en cuyo centro están sus estudiantes. Una estrategia de inclusión tendrá mayores frutos cuando niños, niñas y jóvenes excluidos o en riesgo de serlo son conductores de la definición del problema, de su implementación y de su evaluación.

Las experiencias aquí presentadas reconocen y promueven niveles de participación a lo largo del ciclo (tomando el diseño, la implementación y la evaluación del proyecto) entre distintos actores vinculados al proyecto educativo, que van desde quienes participan activamente al interior de la escuela, hasta actores que entregan soporte externamente al mismo. Por lo tanto, la participación en estas prácticas se encuentra en dos niveles: el nivel intra escuela y el extra escuela.

A nivel intra escuela, las experiencias rescatan la participación de todos los estamentos de las escuelas. Sin embargo, el actor clave está constituido por jóvenes y estudiantes del establecimiento desde un paradigma activo en el levantamiento del proyecto. Las prácticas presentadas promueven un activo rol de niños, niñas y jóvenes en la problematización de la exclusión como en la implementación de sus soluciones. Es relevante que las políticas promuevan la apertura de espacios de diálogo y de decisión entre estudiantes y adolescentes de las escuelas para que conduzcan sus propias estrategias de mejora en cuanto a lo que les importa del aula y de la escuela, y cómo éstos afectan su aprendizaje (Rudduck y McIntyre, 2011).

En el nivel extra escuela, se evidencia la importancia de trazar lazos entre la escuela y las instituciones soporte del proyecto educativo en la construcción de las experiencias del estudio. Por ello, se requiere que en las escuelas existan equipos encargados de la gestión con el entorno para generar redes colaboración que puedan solucionar temas relacionados a la

exclusión educativa.

Un ejemplo de lo anterior se observa en el programa “Escuela Activa Urbana” de Colombia, el cual busca mejorar la calidad educativa de las escuelas de Manizales a través de un modelo pedagógico activo. Este enfoque promueve en las instituciones educativas una serie de escenarios de encuentro con toda la comunidad educativa, es decir, entre estudiantes, docentes, directivos y familias, para tomar decisiones sobre aspectos críticos del desarrollo educativo y social de las poblaciones. Este modelo pedagógico activo genera en los actores posibilidades de autogestión y empoderamiento sobre el proyecto de la escuela.

3. Articulación y nuevas perspectivas de Gobernanza en la elaboración de políticas educativas

Las experiencias educativas del estudio refuerzan el paradigma co-constructivo de las políticas públicas, en tanto reconoce que éstas son producto de las interacciones y acuerdos entre distintos actores, desde el Estado, la ciudadanía y la sociedad civil organizada, hasta el sector privado (Lasswell y Lerner, 1951; Kooiman, 2003; Lahera, 2002). Según los aprendizajes extraídos del estudio, el nivel de articulación que logre la iniciativa garantiza que ésta sea sostenible, replicable y escalable, ampliando así su probabilidad de transitar desde una acción concreta con buenos resultados a una política pública.

De las iniciativas presentadas que lograron transitar hacia convertirse en una política, los ministerios de educación de los países han sido claves en su apoyo técnico, económico y político. Es indispensable que las instituciones públicas de la región a través de sus ministerios faciliten canales de comunicación, coordinación y acción entre los distintos actores involucrados en la iniciativa, siendo la expresión local el lugar más oportuno para la movilización de sinergias.

Por más que las iniciativas revisadas nacen en la escuela, sus aliados potenciales se encuentran en una diversidad de espacios. Por tal razón es fundamental concebir y potenciar las redes locales de las escuelas. Al asociarse estrechamente los problemas de exclusión educativa con las barreras de exclusión social, es vital que los ministerios de desarrollo social o similares estén en la primera línea de apoyo. Sin embargo, el protagonismo local es fundamental para el levantamiento de una política educativa que dé respuestas coherentes a sus problemáticas. Las instituciones públicas locales son primarias en este tipo de experiencias. Asimismo, las diversas expresiones de sociedad civil (ciudadanía, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, instituciones educativas, comunitarias) son soportes para el levantamiento de redes locales para la elaboración de políticas inclusivas. Generar estas redes posibilita reforzar positivamente las identidades, discursos y problemas comunes, lo que da naturalmente un sentido de pertenencia institucional a la tarea de inclusión.

En Nicaragua, el programa “Semillas Digitales” que tiene foco en generar mejorar el acceso a escuelas y el nivel de aprendizaje de estudiantes de zonas rurales, fue fruto de una alianza público-privada en el que participan actores locales, nacionales e internacionales. Esta iniciativa, en su primera fase, nació del acercamiento entre la empresa Cisa-Exportadora y las escuelas de la zona cafetalera del norte del país. A medida que esta experiencia fue avanzando, se sumaron otros actores locales como la comunidad educativa (estudiantes, docentes y familias), los productores cafetaleros; del Ministerio de Educación; los Tostadores de



Cafetaleros y otras Empresas locales; Universidades locales e internacionales (University of Pennsylvania); y ONGs. Se rescata de esta experiencia, además de la diversidad, la participación de estos actores en todo el proceso del programa: en la definición del problema, la implementación y la evaluación.

4. El Estado movilizador y autorizador de recursos

Una gran parte de las experiencias rescatadas en el estudio nacen a raíz de un problema que no ha tenido la suficiente atención de parte de las políticas educativas de los Estados de la región. Como ya se ha mencionado, son, en su mayoría, prácticas que nacen al alero de la sociedad civil o del sector privado. Cuando se tratan de experiencias que han logrado resultados demostrables, se vuelve relevante que este tipo de prácticas sean estudiadas para evaluar su contribución para el análisis de políticas educativas. Lamentablemente, esto no siempre ocurre.

El riesgo de que este tipo de prácticas queden fuera del análisis de la política educativa aumenta cuando se tratan de prácticas innovadoras que desafían los esquemas tradicionales de ser y hacer escuelas. Es necesario que los Estados tengan un rol activo en el estudio de las prácticas desde la política educativa y de cómo estas pueden transformarse en programas e, idealmente, en políticas que logren instalar capacidades institucionales de largo plazo para la inclusión educativa.

Uno de los aspectos a destacar de estas prácticas es el salto cualitativo y cuantitativo que logran al momento de ser escaladas a política pública, siendo el ministerio de educación y las instituciones públicas quienes lo posibilitan. Cuando el Estado asume un rol protagónico sobre estas prácticas la exclusión educativa se instala en la agenda de los gobiernos, permitiendo desde ahí: i) entender las múltiples necesidades y variables del sistema educativo para hacer frente a las demandas de inclusión; ii) generar capacidades y estabildades institucionales para responder a los problemas sistémicos de exclusión, posibilitando también la necesidad de articular entre distintos organismos del Estado; iii) aumentar cobertura de programas y política para beneficiar a más personas y territorios.

En definitiva, permite que esta práctica pueda llegar a convertirse en un programa, o mejor aún, en una política pública que trascienda los gobiernos de turno. Si bien el protagonismo del Estado agrega valor, no se asume por ello que el Estado es el único actor en juego y que además se apropia de esta experiencia. La replicabilidad y la sostenibilidad de estas experiencias depende en gran medida que sean contextualizadas en territorios específicos, en donde las raíces de la exclusión y las características socioeconómicas puedan ser distintas a la de otro contexto. Por ello, se necesitan capacidades institucionales dedicadas a la evaluación de estas políticas de manera que pueda haber ajustes en el camino (ver siguiente punto) y que en función de éstas sea posible decidir cómo entregarles apoyo técnico, institucional y económico para transformarse en una política pública.

El hecho de que este tipo de iniciativas sean institucionalizadas en una política educativa de Estado no significa que no pueda contar con la colaboración de organizaciones de la sociedad civil o del tercer sector durante su diseño, implementación o evaluación. Una política de Estado permite asegurar y capitalizar ciertos derechos en aquella población que sea beneficiada por la iniciativa, garantizando así su provisión a través de procesos e instituciones

en determinados lugares y tiempos. Pero también admite la posibilidad de colaboración de parte de otras organizaciones y entidades a lo largo del ciclo de una política.

El programa “Educación, éxito seguro” de Panamá tiene un origen local en la provincia de Chiriquí, cuyos resultados han demostrado impactar positivamente en la calidad de los aprendizajes y en la disminución de la deserción escolar de las y los estudiantes del territorio. Como consecuencia de estos resultados, el Ministerio de Educación de Panamá se comprometió a replicar el programa en más de 100 escuelas públicas al año 2017, iniciando ya en 2016 un piloto en la ciudad capital. Para esto hay recursos financieros y voluntades políticas para avanzar en su escalabilidad nacional. La experiencia brasileña “Proyecto Alumno Presente” prioriza la incidencia sobre la política pública como uno de sus objetivos, generando así un grupo de trabajo intersectorial permanente con la idea de que el proyecto escale a una política en el Estado que trascienda los gobiernos de turno.

5. Más ensayo, menos error: importa evaluar

Un proceso poco presente en las prácticas revisadas es el monitoreo y evaluación de las iniciativas. Aquellas que sí lo incorporan, sea durante la implementación o al finalizar el proceso, agregan un importante valor a las prácticas en términos de su escalabilidad en programa o política educativa.

La evaluación de las prácticas es una contribución para entender qué tanto se cumplieron los objetivos propuestos al inicio de la iniciativa, en qué medida se alcanzaron y a través de qué estrategias y acciones es posible disminuir la brecha entre lo propuesto y lo conseguido. Es así un proceso retrospectivo de enternde los pro y los contra de un determinado proceso de implementación que responderá su grado de eficacia y posiblemente generará más preguntas y desafíos para mejorar la pertinencia de estas experiencias, conociendo así los problemas de exclusión que enfrentan niños, niñas y jóvenes de los países. La evaluación, así, se convierte en un ejercicio correctivo que favorece la prospección para adaptar los objetivos de estas prácticas a los nuevos y cambiantes contextos socioeducativos en los que se insertan sus estudiantes.

La necesidad de evaluar este tipo de experiencias nace de la naturaleza misma de las prácticas innovadoras. Al tratarse de iniciativas novedosas para los sistemas educativos, la evaluación funciona como un instrumento para comprender y comparar sus niveles de impacto respecto de una situación socioeducativa tradicional. En otras palabras, dado lo nuevo de la experiencia para el sistema educativo, es altamente necesario conocer y transparentar sus resultados para la toma de decisiones sobre su escalabilidad en programa o política pública. Esto da señales acerca de cuál es el nivel de su impacto (si es fundamental o marginal respecto del sistema convencional) y funciona como un incentivo para remirar constantemente las estructuras de los sistemas educativos y los grados de rigidez de las escuelas ante la demanda por inclusión.

Se observó que las prácticas estudiadas contaban con distintas formas ser monitoreadas. Se visibilizan, por ejemplo, evaluaciones externas que son coordinadas por los organismos públicos de los países (de preferencia, ministerios de educación). Hay también evaluaciones internas que son lideradas por las organizaciones que levantan estas iniciativas, en conjunto con los actores involucrados en las prácticas. Sin embargo, el mecanismo que aparece



con recurrencia en las experiencias revisadas es mixto, mezclando procesos coordinados por los ministerios de educación y en cuya implementación colaboran actores públicos y privados. Es interesante destacar que dentro de estas evaluaciones son primarias las voces de las comunidades educativas de las escuelas, utilizando instrumentos que van más allá de las encuestas, como talleres y reflexiones grupales.

En Paraguay el “Programa Rural de Educación Bilingüe Intercultural por Radio”, que nace del movimiento Fe y Alegría, tiene cerca de veinticinco años de existencia en el país, lo que ha demostrado validez en términos de sus impactos en la tarea de reintegrar a jóvenes y adultos de zonas rurales y suburbanas que abandonaron la escuela. Durante el año 2013 se realizó una evaluación de la implementación de iniciativa en cinco departamentos distintos del país. De esta evaluación se generó un modelo educativo socio-productivo bilingüe basado en el interés, las necesidades educativas y del desarrollo que permitiera potenciar la formación continua y las trayectorias a lo largo de la vida desde procesos inclusivos de aprendizaje. Como consecuencia, este programa es visto como uno de los programas en Paraguay que presenta una propuesta inclusiva e intercultural.

6. Premiar la autonomía escolar para la innovación

Cuando las escuelas desafían esquemas y prácticas oficialmente institucionalizadas (como por ejemplo, contenidos curriculares, la distribución de horas lectivas y no lectivas, modelos de enseñanza, etc.) puede ocurrir que el sistema propenda a castigarlas directa o indirectamente, coartando así posibilidades para que una comunidad educativa pueda replantearse nuevas acciones y estrategias para atender a tiempo y con pertinencia las problemáticas asociadas a la exclusión educativa de niños, niñas y jóvenes.

Las prácticas revisadas en el informe que atienden la inclusión en el aprendizaje, por lo general, están tensionadas por normativas formales definidas en el nivel central de los sistemas educativos, como el currículo educativo, el uso de horas docentes predefinidas, las evaluaciones de aprendizaje, etc. Así, las escuelas están obligadas a reacomodar sus estrategias de inclusión para el aprendizaje en función de estos estándares nacionales con un margen de acción limitado.

En ese sentido, la innovación en educación necesita de la autonomía necesaria para generar estrategias inclusivas que respondan a contextos socioeducativos particulares de las comunidades educativas. Las prácticas innovadoras reconocidas promueven la inclusión del proceso de aprendizaje a través de estrategias personalizadas de enseñanza de manera de atender los diferentes ritmos de aprendizajes de los estudiantes en las aulas.

De esta manera se hace necesario que los sistemas educativos de los países elaboren políticas y acciones para promover la autonomía escolar, de forma que las propias comunidades educativas puedan responder de manera innovadora y pertinente a los problemas de exclusión educativa. Medidas como descomprimir horas docentes, flexibilizar el currículo y morigerar el uso de evaluaciones estandarizadas de aprendizaje pueden colaborar en la tarea de inclusión en el aprendizaje. Además, se hace necesario reforzar estrategias y metodologías de enseñanza diferenciadas para atacar problemas de inclusión más allá del acceso que son relevantes para las trayectorias educativas y de vida de niños, niñas y jóvenes; esto implica que las definiciones nacionales o locales en educación deben ser libres. Esta tarea

se hace aún más obligatoria cuando se trata de jóvenes que vienen de contextos sociales desventajados, muchos de ellos con cargas psicoemocionales y de baja autoestima.

El “Programa de Educación Básica Superior Flexible” de Ecuador, que combate el rezago escolar, funciona en escuelas regulares, es decir, en establecimientos normados por políticas y definiciones generales del sistema educativo. No obstante, esta escuela tiene dos horarios: el diurno que funciona como regular y el vespertino que tiene por objetivo ofertar una modalidad flexible. En el horario vespertino, el equipo docente trabaja en función del desafío de la diversidad (de ritmos, de niveles de aprendizaje, de rezago escolar y de autoestima), logrando por esta vía que la escuela respete y potencie ritmos de aprendizaje, niveles de rezago escolar y de autoestima de sus estudiantes.

7. Docentes y directivos movilizadores de inclusión

Aunque debiera ser algo más o menos evidente, no todos los sistemas educativos y escuelas ponen al estudiante al centro del proceso educativo. Al estudiar las catorce prácticas, es posible concluir que un grupo importante de ellas se hace cargo de modelos de enseñanza-aprendizaje que son divergentes a los tradicionales, basados en las pedagogías activas.

Este enfoque favorece procesos de inclusión al interior del aula, fomentando un aprendizaje participativo y cooperativo con estudiantes. Se intenta reemplazar el adultocentrismo de la escuela, por un enfoque abierto que posibilita que estudiantes opinen y tomen decisiones en el desarrollo de su comunidad y de sus aprendizajes, siendo así partes de la solución a sus problemas.

En ese sentido se hace necesario fortalecer la presencia de procesos formativos de docentes, directivos y profesionales de la educación que estén basados en el enfoque de pedagogías activas. Aquí es vital asegurar procesos de coordinación entre el Estado y las instituciones formadoras de profesores y profesoras para avanzar hacia este nuevo paradigma pedagógico mediante cambios en los perfiles de egresos, en los proyectos institucionales de las facultades de pedagogía y otras normativas necesarias para incorporar este modelo en el sistema educativo. Además, se debe impulsar programas de formación continua con foco en este tipo de paradigma, así como promover nuevas metodologías de enseñanza de la misma línea.

El programa “Becas Tutorías” de Honduras dispone de un proceso de aprendizaje inclusivo en donde el docente es un guía en el autodescubrimiento del conocimiento de las y los estudiantes. Las tutorías están enfocadas desde una corriente constructivista basada en la necesidad de entregar a los estudiantes herramientas que les permitan construir sus propios procedimientos para resolver una situación problemática. El acompañamiento docente rompe los esquemas tradicionales de pedagogía, en tanto la formación del estudiante se concreta mediante la atención personalizada del estudiante o de un grupo reducido. Una vez que los estudiantes demuestran haber aprendido, se convierten en tutores pares de otros estudiantes, siendo ellos mismos conductores del proceso pedagógico de enseñanza.



8. Políticas y acciones para rescatar la autovaloración de niños, niñas y jóvenes

En general, las prácticas revisadas trabajan en problemas de la exclusión educativa de niños, niñas y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad. Estos estudiantes están sometidos al círculo vicioso de la desesperanza aprendida, que es una sensación en la que ellos se convencen que sin importar lo que hagan están condenados al fracaso.

Las experiencias aquí recogidas tienen en común en concebir el desarrollo escolar como un proceso en el que, además de factores cognitivos, intervienen aspectos afectivo-emocionales y sociales de las y los estudiantes. Es así como muchas de estas prácticas inclusivas promueven objetivos relacionados con el cuidado y bienestar emocional de niños, niñas y jóvenes; la contención emocional, la resiliencia y la resolución de problemas; el fortalecimiento de la autoestima; el desarrollo de habilidades blandas y actitudes ante la vida.

VII. CONCLUSIONES

El estudio de las prácticas de los catorce países de la Red Latinoamericana por la Educación nos muestra un cómo el nuevo paradigma de inclusión educativa, ha permeado la comprensión de este fenómeno, visibilizando el mapa general de los desafíos que tenemos respecto a ella. La exclusión educativa es transversal en la región, y, aunque en algunos países se manifiesta de distintas formas e intensidades, hace patente la necesidad que los sistemas educativos, elaboren y diseñen un conjunto de políticas en el marco de sus agendas y reformas.

Es así como se puede observar que, en el grupo de prácticas de los países centroamericanos de la red (El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Panamá y República Dominicana) los factores extraescolares, son lo que repercuten más fuertemente en la situación de exclusión de los niños, niñas y jóvenes: la presencia de violencia, padres y madres jóvenes, trabajo infantil, y las limitantes de acceso a servicios básicos (como la alimentación y la vivienda) son algunas manifestaciones que impactan negativamente las trayectorias educativas de los estudiantes. A su vez, la mayoría de las iniciativas, apuntan a trabajar la exclusión tanto en primaria como en secundaria, advirtiéndonos que los riesgos de la exclusión se presentan a una temprana edad.

Los países sudamericanos de Reduca (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú), en una vereda distinta, evidencian problemas de inclusión que están mayormente relacionados con los sistemas educativos respectivos. De este modo, resulta interesante destacar que una parte importante de estas prácticas, valorizando la obligatoriedad de la educación escolar, denotan que la universalización de la educación sigue siendo un asunto pendiente. El acceso a la educación, así visto, sigue siendo un componente sin resolver por la obligatoriedad o universalización. Asimismo, estas prácticas buscan respuestas a las necesidades de bienestar afectivo-emocional de niños, niñas y jóvenes. Esta situación muestra en cierta forma que hay una tensión por cómo debería entenderse una educación de calidad. Cabe destacar que la mayoría de estas prácticas tiene foco en la educación secundaria, evidenciando que el riesgo de exclusión es más cercano en la adolescencia.

Para el caso de la experiencia de la zona norteamericana, en específico de México, el tema de acceso no llega a ser tan urgente como sí lo es el de calidad de aprendizajes. En esta práctica es posible detectar la intervención de factores extraescolares como la presencia de brechas territoriales y de violencia, siendo esencial el foco en pueblos indígenas. Éstos, sin embargo, afectan de mayor forma en las dimensiones de calidad y participación de la inclusión.

Nuestro continente es tan diverso como nuestros problemas, lo que se puede apreciar en el escenario anterior. Pretender que la exclusión tiene la misma cara en todo el continente, sería invisibilizar y censurar la realidad de los países. Es necesario comprender que la región



no solo presenta diversidad entre países, sino también se hace presente la heterogeneidad estructural dentro de los mismos. Se hace necesario estudiar con detención las realidades socioeducativas de los territorios locales en materia de inclusión.

Es así como se requiere de una comprensión del fenómeno más profunda; una investigación que considere tanto factores intra escolares, como extraescolares que llevan a la exclusión educativa en cada territorio, y a partir de ello, genere estrategias articuladas, participativas, con una metodología y finalidad clara para atacar el fenómeno en cuestión.

Y no solo ello: la exclusión educativa deja entrever la importancia de resolver los equilibrios sociales mediante políticas multisectoriales coherentes e institucionalizadas en las que se requieren esfuerzos desde educación, trabajo, salud, desarrollo social y género. Las acciones del Estado en esta materia son claves para avanzar hacia políticas inclusivas que promuevan trayectorias educativas y de vida exitosas en niños, niñas y jóvenes, habilitándoles espacios abiertos de participación y decisión sobre las políticas y acciones.

La inclusión en educación es un proceso que muta, madura y se acomoda a distintas situaciones. Por lo mismo, debe ser uno de los principios y objetivos fundamentales que cualquier sistema educativo no debe perder de vista. Aunque los problemas manifiestos de exclusión educativa sean atendidos por políticas inclusivas, puede estar ocurriendo en el mediano, largo plazo o incluso paralelamente, un nuevo tipo de exclusión que requiere nuevas preguntas y respuestas. Los desafíos de inclusión cambian con las constantes transformaciones sociales de los países, por lo que el desafío de la inclusión pareciera no tener fin.

En este sentido, la inclusión como problemática social, pareciera tener infinitas preguntas y respuestas, tanto desde los aspectos éticos, como es el bienestar, del cuidado y la protección de los derechos de niños, niñas y jóvenes; del cumplimiento del derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes; como del punta de vista técnico, en relación a qué comprendemos por exclusión. Es por esta razón que, tanto el Estado, como la sociedad civil y el sector privado debe promover la investigación de la inclusión educativa, ya que es a partir de su comprensión desde donde se pueden generar estrategias contextualizadas para enfrentarla.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Acedo, Clementina y Opertti, Renato (2011). Educación Inclusiva: de focalizar grupos y escuelas a lograr una educación de calidad como el corazón de una Educación para Todos (EPT). Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://www.campanaderechoeducacion.org/secundaria/wp-content/uploads/2013/05/Acedo-Opertti-Art%C3%ADculo-Educaci%C3%B3n-Inclusiva-17-04-12.pdf>
- Bellei, Cristian & De Tomassi, Livia (2000) Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educativa “La deserción en la educación media”. UNICEF
- Cepal (2008). Capítulo IV: Agenda social violencia juvenil y familiar en América Latina. Enfoques desde la inclusión: Panorama social de América Latina. Recuperado el 03 de enero de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1229/1/S0800829_es.pdf
- Cepal (2012). Innovar en educación: Un aporte a la equidad. Recuperado el 03 de enero de 2017, de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3983/1/S2012026_es.pdf
- De Zubiría, Julián (2008). La violencia en los colegios de Bogotá. Instituto Alberto Merani. Citado en Unicef (2009). El programa para la gestión del conflicto escolar Hermes. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Panamá, República de Panamá.
- Escudero, J. (2005). Fracaso Escolar, Exclusión Educativa: ¿De qué se excluye y cómo? Revista Profesorado. Recuperado el 03 de enero de 2017. Volumen 9, Núm. 1, pp. 1-24
- Espínola V. y Claro J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción escolar en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. Revista de Educación. Revista de Educación, número extraordinario, pp. 257-280. Recuperado el 03 de enero de 2017, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_10.pdf
- Espínola, E. y León, A. (2002). La deserción en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. N°30, septiembre-diciembre pp. 39-62. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://rieoei.org/rie30ao2.htm>
- Espínola, V. (s.f.). Intervenciones tempranas para prevenir la deserción en la educación secundaria. Recuperado el 03 de enero de 2017, de http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_20100609_espinola.pdf
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., y Santa Cruz, E. (2010.). Deserción y abandono temporal en la Enseñanza Básica de la Comuna de Cerro Navia: Experiencia de los Desertores y Percepciones de los Estudiantes. Ponencia y publicación realizada en el Congreso Interdisciplinario de Investigación en Educación. Santiago, Chile. Recuperado el 06 de abril de 2017 en http://www.cie2010.cl/docs/doc/sesiones/243_DCastillo_Abandono_y_Desercion_Escolar.pdf



- Fundación Súmate, Unicef et al. (2015). La exclusión educativa. Un desafío urgente para Chile: Propuestas para ampliar las capacidades de inclusión del sistema educativo chileno. Recuperado el 03 de enero de 2017, de http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/La%20exclusion%20educativa,%20desafio%20urgente%20para%20Chile.pdf
- Kooiman, J. (2003). Governing as Governance. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional Gobernanza, Democracia y Bienestar Social, organizada en Barcelona en noviembre de 2003 por el Institut Internacional de Governabilitat de Catalunya.
- Lahera, E. (2002). Introducción a las políticas públicas. Santiago: Fondo de Cultura Económica de Chile.
- Laswell, H. y D. Lerner. (1951). The Policy Sciences: Recent Development in Scope and Method. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Matus, C.; Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencias en nuestras escuelas: a propósito de la ley de inclusión escolar. Docencia N° 56 (Agosto 2015).
- Marshall, M. y Zenteno, D. (2004). Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile. Serie: Políticas y Estrategias para la educación secundaria. Buenos Aires: IIPE/ UNESCO.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Empresarios por la Educación Colombia, Fundación Saldarriaga Concha (2012). Documento base de política de educación inclusiva. Documento de Trabajo en Convenio 681.
- Ministerio de Educación y Deportes de Argentina (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Centro Nacional de Información Documental Educativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República de Argentina. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf>
- OEI (2007). Informe sobre la Preocupación de la violencia y maltrato en escuelas de América Latina. Citado en Unicef (2009). El programa para la gestión del conflicto escolar Hermes. Oficina Regional para América Latina y el Caribe. Panamá, República de Panamá. Recuperado el 06 de abril de 2017, de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1256>
- OEI (2009). Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Rudduck, J. y McIntyre, D. (2007). Improving learning through consulting pupils. Abingdon (Reino Unido): Routledge.
- Terigi, F. (2015). Trayectorias escolares. Aportes de un constructo al análisis de la inclusión escolar. Presentación en Seminario Reduca, Buenos Aires, Argentina.
- Terigi, F. (2016). Trayectorias Escolares. Aportes de un constructo al análisis de la inclusión escolar. Ponencia realizada en el seminario “Otra oportunidad para la escuela: Hacia una nueva modalidad basada en trayectorias educativas”. 23 de junio 2016, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile.
- Unesco (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>

- Unesco (2014). Primera entrega de resultados Terce. Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Primera-Entrega-TERCE-Final.pdf>
- Unesco (2016). Recomendaciones de políticas educativas en América Latina en base al Terce. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Recomendaciones-politicas-educativas-TERCE.pdf>
- UNESCO y UNICEF (2012). Todos los niños en la escuela en 2015-Iniciativa Global por los niños fuera de la escuela. Recuperado el 03 de enero de 2017, de <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/oosci-lac-executive-summary-2012-sp.pdf>
- Unicef (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado el 03 de enero de 2017, de https://old.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_o6.pdf
- Santos, H. (2009). Dinámica de la deserción escolar en Chile. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales.

ANEXO: COMPOSICIÓN DEL JURADO INTERNACIONAL QUE SELECCIONÓ LAS PRÁCTICAS PRESENTADAS EN ESTE INFORME

· Jurado de Colombia

El país fue representado por Rosa Valls Carol, quien es profesora titular del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona. Doctora en Ciencias de la Educación y Subdirectora de CREA, Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades, así como coordinadora del Grupo de Investigación consolidado en “Educación Superadora de Desigualdades” (GRESUD).

La Dra. Valls cuenta con más de veinte años de experiencia de investigación de excelencia y de implicación directa en proyectos que están contribuyendo a la superación de las desigualdades desde la educación. Entre sus principales líneas de investigación destacan la educación superadora de desigualdades y los estudios de género. Ha sido investigadora principal de diversos proyectos financiados por el Plan Nacional de I+D del Gobierno de España. Además, ha sido miembro del equipo investigador del proyecto integrado europeo INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion from education in Europe (2006-2011), que ha sido el único proyecto investigación en Ciencias Sociales y Humanidades seleccionado por la Comisión Europea entre las diez investigaciones exitosas con un valor añadido para la sociedad. Ha publicado en revistas indexadas de prestigio internacional como “Violence Against Women”, “Qualitative Inquiry” o “Cambridge Journal of Education”.



· Jurado de Guatemala

Guatemala fue representado por Floridalma Meza Palma, quien es Asesora del Despacho Superior del Ministerio de Educación para el área de cooperación nacional e internacional. Licenciada en Trabajo Social y en Ciencia Política con especialización en Sociología Político. Ha realizado estudios de Maestría en Docencia e Investigación en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala.

Su trayectoria profesional está marcada por experiencias en educación. Desde el año 2004 al 2008 se desempeñó como Viceministra Técnica de Educación de Guatemala. Ha sido Coordinadora del Grupo Técnico de la Gran Campaña Nacional por la Educación. Decana Fundadora de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Rafael Landívar. También ha sido coordinadora de diversos proyectos de investigación en la Asociación de Investigación y Estudios Sociales (ASIES). Fue miembro del Senado de la Universidad del ISTMO

· Jurado de Brasil

Desde Brasil, el jurado estuvo representado por Júlia Ribeiro, quien es Pedagoga de la Universidad Federal da Bahia. Es Especialista en Psicopedagogía del Centro de Estudos e Terapias Integradas Salvador (CETIS) / Escola Bahiana de Medicina e Saúde Pública. También ha realizado un curso de extensión en Equidad, Calidad y Liderazgo en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard.

Ha trabajado como Profesora de Aula en educación infantil y en ONGs relacionadas al desarrollo de ciudadanía en adolescentes en situación de vulnerabilidad, así como en la coordinación de políticas públicas y de capacidades de municipios con bajo IDH al interior de Bahía. Ha sido consultora en el Ministerio de Educación como asesora de proyectos relacionados con vulnerabilidad educativa. Su trabajo como investigadora comprende desde redes de aprendizaje, buenas prácticas en calidad educativa a nivel municipal, hasta la exclusión escolar.



reduca

Red Latinoamericana por la Educación



www.reduca-al.net

