



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Perazza, Roxana

NOTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS
PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ACELERACIÓN DE
APRENDIZAJES

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, núm. 4, 2009,
pp. 264-276

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



NOTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ACCELERACIÓN DE APRENDIZAJES

Roxana Perazza

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art13.pdf>

Fecha de recepción: 20 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 22 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2009



En las últimas décadas, la mayoría de los gobiernos de América Latina han realizado importantes esfuerzos con el propósito de generar las condiciones necesarias para garantizar la ampliación de la cobertura escolar. Si bien se han obtenido importantes logros en ese punto en la educación básica, todavía muchos jóvenes quedan en el camino cuando se trata de la educación media.¹

A grandes rasgos, es posible enumerar un conjunto de situaciones escolares compartidas por la mayoría de los sistemas educativos: están signados por presupuestos escasos, formatos institucionales estandarizados, docentes en crisis con trayectorias profesionales empobrecidas y poco estimulados, nuevos niveles de demandas por parte de la sociedad civil y la presión y presencia de otros actores interesados en discutir e intervenir en las cuestiones básicas de la política pública educativa (iglesias, sindicatos docentes, ONGs, empresarios, movimientos sociales). Estos asuntos componen otro escenario político educativo para los próximos años en el cual es posible encontrar cuestiones equivalentes entre los países de la región.

De la mano de los procesos de masividad se presentan nuevos escenarios en los sistemas educativos. Por ende, más niños y jóvenes, inclusive docentes, demandan a las instituciones nuevas respuestas. Estas nuevas demandas y compromisos con la sociedad civil, junto a los altos índices de deserción, abandono, repitencia de niños y jóvenes han instalado la noción de crisis en el centro del escenario escolar y, conjuntamente, se objetan las capacidades de los Estados para asegurar los trayectos educativos a diversas poblaciones.

Consideramos que el análisis y estudio de la diversidad de recorridos escolares posibles, estructurados al interior del sistema educativo, puede constituirse en una fuente de información interesante y valiosa a ser incorporada en las agendas gubernamentales.

Si nos detenemos a analizar los recorridos de algunos grupos poblacionales, sus trayectorias escolares, es factible reconstruir los componentes que las definen. Éstas están signadas por el abandono de la escolaridad, la repitencia, el ingreso, el abandono y el nuevo reingreso o abandono definitivo. Estos niños y jóvenes, en su recorrido por las instituciones educativas, han acumulado un conjunto de saberes y experiencias que no siempre son reconocidas como tales.

En los sistemas escolares, encontramos a niños, niñas o jóvenes que están desfasados cronológicamente de un estándar fijado como norma en los sistemas (Araujo e Oliveira, 1998). El ingreso tardío a la educación básica, las repitencias reiteradas; abandonos temporarios, enfermedades, mudanzas y cambios de residencia del país de origen; la derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común; el trabajo infantil, y las necesidades de desplazamiento hacia zonas más seguras (como es el caso de Colombia) son algunas de las causas que llevan a los niños a cursar en las escuelas con más años a los estipulados. Estos niños tienen reducidas posibilidades de aprender en las escuelas tal como se

¹ Sólo a modo de ejemplo, en la Argentina, los datos estadísticos arrojados por el Censo del 2001 y los producidos por la DINIECE dan cuenta de que el 18,5% de los jóvenes de entre 13 a 17 años no asisten a la escuela, alrededor del 52% de la población entre 20 y 24 años no ha terminado el secundario, el 41% de los que hoy están en la escuela presentan al menos un año de sobreedad. Según el relevamiento anual de la DINIECE (2007), la sobreedad en la escuela primaria era del 25% en el 2006 y registró un aumento de 3 puntos con relación a 1997, por lo que se trata de un problema que se inicia en este nivel y que se ha agravado en los últimos años. A pesar del aumento en la cobertura del nivel inicial, se llega a casi un 10% de repitencia en el primer grado.

las concibe. Esquemas institucionales poco flexibles requieren de otras iniciativas que se hagan cargo de estas situaciones escolares.

En la mayoría de los países de la región, se están llevando a cabo programas de inclusión educativa con el propósito de promover mecanismos de reingreso al sistema escolar tendientes a facilitar la terminalidad de los estudios para poblaciones excluidas. Pareciera que esta situación necesita de la producción de nuevos, creativos y sólidos acercamientos entre lo específicamente escolar y otros ámbitos no educativos de modo tal de promover la pertinencia en la toma de decisiones y la perdurabilidad en las políticas.

En este artículo, nos interesa describir brevemente tres experiencias educativas que abordan la problemática de la sobreedad en la educación básica, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), Bogotá (Colombia) y El Salvador. Parte de las reflexiones vertidas son producto de los resultados de tres estudios que se llevaron a cabo durante el 2008 en estas tres ciudades. Los mismos formaron parte de una serie impulsada por el Sector Educación del Programa Eurosocial de la Comisión Europea.² A partir de estas experiencias, exponemos algunas reflexiones en relación a las cuestiones presentes en los procesos de toma de decisiones en este tema.

1. RASGOS PRINCIPALES DE LAS EXPERIENCIAS

En términos generales las experiencias seleccionadas son políticas inclusivas cuyo principal objetivo es la promoción de acciones y mecanismos novedosos para propiciar el reingreso y/o permanencia en el sistema escolar de aquellos niños /as que están en situación de extraedad. En este caso, se trata de prácticas desarrolladas en el ámbito de la educación básica. A partir de diversas estrategias, se espera que las niñas/niños recuperen y adquieran determinados aprendizajes de modo tal que estén habilitados para continuar sus estudios en la escuela común.

CUADRO 1. ESTRATEGIAS QUE ATIENDEN LA SOBREEDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. LAS EXPERIENCIAS DE ARGENTINA, COLOMBIA Y EL SALVADOR

Nombre: Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario	
Ciudad/ País/ año de inicio	Ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Comenzó a desarrollarse a partir del ciclo lectivo 2003
Principales objetivos y destinatarios	Generar una alternativa de escolaridad para posibilitar el pasaje de los/as alumnos/as con sobreedad al grado más cercano al que corresponde su edad cronológica. Garantizar, al mismo tiempo, el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que resulte posible. Destinatarios: niños y niñas inscriptos para cursar 4º o 6º grados en condición de alumnos regulares en las escuelas primarias de gestión estatal, que tienen dos o más años que la edad teórica esperada.
Modalidad/ características principales	Los <i>grados de aceleración</i> consisten en la formación de una sección escolar con alumnos con sobreedad, sección a la cual se le asigna un maestro/a en una escuela seleccionada en la cual se concentran varios niños en esta situación. Los <i>grupos de aceleración dentro del grado común</i> se presentan para escuelas con reducido número de alumnos con sobreedad y/o con poca disponibilidad de aulas
Docentes	El maestro a cargo de un grado con carácter de titular, preferentemente con cargo en la escuela afectada al

² El objetivo del programa Eurosocial es promover la cohesión social en América Latina a través del intercambio de experiencias entre administraciones públicas de las áreas de Justicia, Educación, Empleo, Fiscalidad y Salud. Los estudios fueron llevados a cabo en el marco institucional de la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), entidad vinculada a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), responsable del Tema B del sector educación del programa Eurosocial, "Educación en ciudades".

	<p>proyecto. Es elegido por el equipo directivo de acuerdo con la pertinencia de su perfil para el cargo. Entre los rasgos considerados, se destacan: estar dispuesto a revisar los modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo; considerar que, bajo ciertas condiciones pedagógicas, todos los niños pueden progresar en sus aprendizajes; estar dispuesto a trabajar con un programa definido centralmente; estar dispuesto a participar de distintas situaciones de trabajo con otros docentes de la escuela y de otras escuelas, y estar dispuesto a realizar un trabajo sostenido con las familias de los alumnos de los grados de aceleración³.</p> <p>En el caso de los grupos de aceleración, los maestros tienen una comisión de servicio. La contratación de docentes que no pertenecen al sistema estatal de educación es una nueva modalidad implementada a partir de 2008.</p> <p>La capacitación, desarrollada por el equipo del programa, está centrada en cuestiones vinculadas con las didácticas específicas, la forma de trabajar con los grupos de alumnos y otros aspectos relevados a partir de las dificultades que observan los asistentes técnicos en la implementación del programa. También se han implementado espacios de diálogo entre los docentes para comentar algunos aspectos relacionados con la convivencia grupal y modalidades de resolución de los conflictos.</p>
Cobertura	Se lleva a cabo en 25 escuelas de la ciudad, con un total de 400 alumnos atendidos por el programa.
Nombre: La modalidad de educación acelerada	
Ciudad/ País/ año de inicio	El Salvador. Desde 1997 con una experiencia piloto. Se expande desde el año 2000.
Principales objetivos y destinatarios	Lograr que todos los niños y jóvenes tengan oportunidades de incorporarse a los diversos servicios que ofrece el sistema educativo nacional. Destinatarios: niños/as y jóvenes con más de dos años de edad cronológica en relación con el grado que les corresponde cursar, divididos en dos años: año 1, de 2° a 4° grado, y año 2, de 5° a 6° grado.
Modalidad/ características principales	A partir del año 2002 el Programa funciona bajo criterios muy básicos: el asesor pedagógico, quien tiene a cargo la tarea de supervisión educativa de varias escuelas, es quien identifica los casos de extraedad, y en diálogo con el director/a y con la Gerencia de Programas Complementarios del Ministerio nacional de Educación deciden abrir un aula o espacio de Educación Acelerada. No existe un criterio normativo sobre el número de estudiantes que deban haber en extraedad para abrir un aula; sin embargo, aunque éste oscila entre 5 y 10 casos. Una vez abierta el aula se realizan tres acciones: se busca un docente que tenga entusiasmo –a juicio del director– y que esté interesado en el programa (no existen otros requisitos normativos sobre el perfil del docente); se solicitan a la Gerencia de Programas Complementarios los libros de proyectos para cada estudiante, y se asigna un espacio en horario alterno.
Docentes	<p>El perfil del docente requerido para tratar con estudiantes de educación acelerada va más allá de la formación tradicional; además de lo concerniente a la especialidad y a los asuntos didácticos y pedagógicos, debe contar con módulos de formación en psicopedagogía y problemas de aprendizaje, y debe ser titular en el sistema.</p> <p>A través del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en el año 2000 se capacitó con 40 horas a la primera generación de 160 docentes especialistas en educación acelerada. Esta institución confeccionó una guía A través del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en el año 2000 se capacitó con 40 horas a la primera generación de 160 docentes especialistas en educación acelerada. Esta institución confeccionó una guía de educación acelerada para el docente para atender a los dos niveles. Sin embargo, no todos los docentes que trabajan en las aulas aceleradas han recibido la capacitación básica, ya que la mayoría ha rotado o conseguido una plaza extra en horario alterno. La Fundación Pro Educación Especial (FUNPRES) realiza, desde 2008, actividades de capacitación dirigidas a los docentes de las escuelas a cargo, de 4 a 6 horas de duración, en la que se incluyen técnicas de atención a la diversidad.</p>
Cobertura	Durante el 2007 ha atendido 1.776 alumnos a nivel nacional.
Nombre: Programa de aceleración del aprendizaje	
Ciudad/ País/ año de inicio	Bogotá, Colombia. Desde el 2000
Principales	Incorporar a los niños y niñas que actualmente se encuentran en situación de extraedad y que, por diversas

³ Estos criterios están definidos en una norma ad hoc confeccionada por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Resolución n.º 489/02, a través de la cual se creó el programa.

objetivos y destinatarios	razones, no han cursado su primaria completa o no saben leer y escribir. Los niños y niñas incorporados al Programa deben alcanzar los logros educativos de los cinco primeros grados de educación básica.
Modalidad/ características principales	Funciona a través de aulas específicas que se crean en las instituciones escolares existen dos formatos básicos de trabajo, un <i>aula de aprendizajes básicos</i> , cuyo principal objetivo es la adquisición de las herramientas básicas en lectoescritura y las nociones de matemáticas; y el <i>aula de aceleración</i> , cuyo propósito es el desarrollo de los siete módulos prescriptos en el programa. La duración de la propuesta de trabajo es anual, aunque según se ha encontrado en el estudio se registran instituciones donde se han estipulado dos niveles de aceleración (nivel I y II).
Docentes	El primer criterio para la vinculación es ser licenciado/a en básica primaria; el segundo aspecto a considerar son aquellos con titulación de nivel preescolar. Para los primeros niveles se cuenta con un licenciado en Educación, preferiblemente en Educación e Infancia. Todos son titulares. Tras el ingreso al programa, los docentes atraviesan un proceso de formación en la metodología. Se les entrega un material base (los lineamientos y los materiales), y en muchas ocasiones participan por unos días de un aula ya funcionando, a fin de observar la dinámica. Finalmente, se hacen cargo de un grupo. Todos los años se estipula un plan de capacitación docente, que no es de carácter obligatorio ⁴ . Los maestros de aula ya han pasado por didácticas en matemáticas y en ciencias, y por un semestre completo en problemas de aprendizaje, que siempre recaen en la lectura y escritura. Se ha armado una red de maestros del programa, generada a partir de la necesidad de trabajar aspectos del área psicosocial y el análisis de criterios de promoción.
Cobertura	Alrededor de 3.500 estudiantes, concurren a las aulas de aceleración sobre 90.000 niños con sobreedad. Desde el año 2000, ya han pasado por el programa 15.000 niños. Distribuidas en 60 colegios, las 155 aulas se ubican en 16 localidades diferentes de la ciudad.

1.1. Posibles resultados, interrogantes y hallazgos presentes

Si bien estas experiencias están en pleno desarrollo vale la pena señalar algunos puntos en términos de posibles resultados, hallazgos o dificultades a modo de ir abonando al debate. En primer lugar, es posible afirmar que se ha empezado a dar respuestas concretas a una problemática en aumento en las instituciones escolares como es la sobreedad en niñas/ niños y jóvenes que desean continuar estudiando y que si siguiesen recibiendo la misma propuesta de enseñanza posiblemente abandonarían los estudios. La mayoría de las administraciones educativas han puesto el foco en estas poblaciones y han delineado recorridos curriculares específicos como así también materiales educativos.

La Ciudad de Buenos Aires ha desarrollado un dispositivo propio en relación al reclutamiento y asesoramiento de los docentes así como ha definido un plan de estudios y materiales educativos específicos.

La influencia del Programa Brasil Acelera (Brasil, 1994) está presente en los supuestos sostenidos en las experiencias implementadas en el Salvador y en Bogotá, Colombia. Aunque cada país introdujo modificaciones a la "propuesta marco". Por ende, en segundo lugar, es factible señalar la existencia de diversas modalidades y recorridos pedagógicos definidos por las administraciones dentro del formato escolar que resultan interesantes a la hora de recrear o crear otras modalidades de escolarización.

Al mismo tiempo, estas propuestas refuerzan una idea central en materia de política pública: en los tres escenarios, la problemática estudiada se presenta en una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes quienes demandan procesos de seguimiento y acompañamientos de políticas no educativas articuladas y sistemáticas por parte del Estado. Al mismo tiempo, éstas se constituyen en requisitos indispensables para estas propuestas.

⁴ Solo para el personal docente de las escuelas oficiales.

En cuarto lugar, colocan en agenda la necesidad de repensar políticas de capacitación y de acompañamiento profesional para los docentes con el fin de plantear y llevar a cabo otros modos de enseñar que requieren, a su vez, de determinadas condiciones de trabajo.

Es posible anticipar dos cuestiones importantes. Por un lado aquellas relacionadas con la cobertura en estas propuestas: un porcentaje relativamente pequeño de niñas, niños y jóvenes están bajo estos programas (que necesitan ajustes y modificaciones) en proporción a la población total en condición de sobreedad en educación básica. Es necesario, expandir las propuestas resguardando determinadas condiciones que facilitan mejores desarrollos. De modo complementario, es necesario garantizar el financiamiento sostenido y prolongado de estas experiencias.

Por último, es posible entender a la problemática de la sobreedad en las instituciones escolares, en las experiencias analizadas como una condensación de los principales problemas presentes en la escuela común y para los cuales aún no hemos podido alcanzar respuestas satisfactorias.

2. PROGRAMAS DE ACELERACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA: LO QUE SE PRESENTA EN LA TOMA DE DECISIONES

Desarrollaremos en lo que sigue consideraciones en relación con sólo cinco cuestiones presentes en los procesos de toma de decisiones de los programas de aceleración de aprendizajes analizados:

- Los sujetos destinatarios de los programas.
- La articulación de la política educativa con otras políticas
- La problemática de la enseñanza.
- Lo que los programas señalan sobre la educación común
- La continuidad de los estudios de los sujetos participantes de los programas.

2.1. Notas acerca de los sujetos

En las tres ciudades en que se desarrollan los programas analizados y, en general, en América latina, la cantidad de niños en situación de extraedad es elevada. Por ejemplo, la administración de la ciudad de Buenos Aires reconoce que el 17,6% de los alumnos de educación básica tiene sobreedad en el ámbito de la gestión estatal. Si se analiza este indicador por grado de escolaridad, en la escuela primaria se observa que el 18% se encuentra en el 4º Grado, el 19,6% en el 5º y el 22,6% en el 6º. En El Salvador, la tasa de sobreedad oscila entre el 10% y el 15% en todos los niveles educativos del sistema, a nivel nacional, concentrándose los porcentajes más altos en los grados 10º (16 años), 7º (13 años) y 4º (9 años). En Bogotá, la tasa de extraedad, según la Secretaría de Educación de esta ciudad, es el 2,4% en los establecimientos oficiales de educación básica.

Si bien los desarrollos de las políticas analizadas son desiguales, a pesar que las experiencias implementadas en El Salvador y Bogotá tienen comienzos compartidos—pues responden a los modos y las posibilidades de cada administración en el sector educativo—, es factible hallar estrategias semejantes, interrogantes comunes, situaciones equivalentes y, además, sus destinatarios comparten más de un rasgo en común.

En relación a este punto es posible afirmar que estas poblaciones tienen trayectorias escolares truncas y, también, en términos generales, que provienen de sectores sociales castigados para los cuales las oportunidades han sido escasas o de baja calidad. Es decir, por un lado pertenecen a sectores sociales con reducidas capacidades de demanda, y por el otro con moderada experiencia histórica de oportunidades de calidad, de alternativas, de soluciones, de posibilidades de retomar, etc. Habitualmente, el registro colectivo se sustenta más en las escasas ocasiones en las que fue factible encontrar mecanismos de reincorporación al sistema (económico, laboral, educativo, de consumo, cultural, etc.), una vez expulsado del mismo, que en experiencias colectivas en dirección contraria.

Por lo tanto, estos niños, niñas y jóvenes, con entradas y salidas, permanencias y abandonos, con múltiples intentos fallidos, persisten en el deseo, persiguen *la utopía de la escolarización*. Allí se aloja un conjunto de ilusiones, deseos y frustraciones que portan cotidianamente en sus mochilas y sostienen, al menos al inicio, su permanencia en este tipo de proyectos.

En esta apuesta está presente recuperar algo en relación a la infancia (Rossano, 2006), ciertas conductas, ritos que asocian la escolaridad a la niñez, a la búsqueda de pares y de experiencias compartidas, al juego, a recibir más que a dar en relación con las obligaciones, a aprender, a indagar sobre lo otro. Además, en general, son niños, niñas y jóvenes que en su vida cotidiana asumen responsabilidades y obligaciones del mundo adulto: trabajan, cuidan hermanos, ordenan y limpian sus casas, cocinan, etc., mientras que la escuela continúa siendo un escenario en el que pueden actuar como niños.

A las familias, organizaciones familiares complejas, les resulta costoso, en relación a las herramientas disponibles, entender cómo apoyar la permanencia de sus hijos en la escuela, tras varios fracasos escolares. Al carecer de registros colectivos en los cuales sea posible acceder a oportunidades de calidad una vez que se fracasó en el sistema, el fracaso de estos niños, niñas y jóvenes es una situación esperada y en ocasiones, naturalizada.⁵

La mayoría de los programas estudiados hacen constante referencia a trabajar la autoestima de los niños. Algunos, basados en principios de la resiliencia (Colombia), apuestan a que estos niños con dificultades sabrán y/o podrán recurrir a mecanismos y/o herramientas ya conocidas para enfrentar satisfactoriamente las nuevas situaciones escolares.

Sin duda, estos niños, niñas y jóvenes deben poner en cuestión sus capacidades intelectuales y sociales para encarar aprendizajes "exitosamente", y es necesario reforzar e inventar mecanismos que fortalezcan a un yo debilitado. En este sentido, entendemos que los procesos de fortalecimiento de la autoestima encuentran un componente importante a la hora de aprender. La re-vinculación del sujeto con lo escolar, con aquellos aspectos que lo definen como alumno y que lo ligan a la escuela, aportan contenidos sustantivos a la hora de trabajar la autoestima. La escucha y mirada del adulto responsable, la posibilidad de acercarse a lo otro y al otro, son también aspectos cuando se piensa en cómo nutrir la autoestima de estos sujetos.

⁵ Vale la pena destacar que el acompañamiento de las familias en el sostenimiento de la escolaridad es un componente importante. Sin resultar una dificultad exclusiva de estas propuestas de aceleración, también está presente la falta de comunicación y diálogo entre escuela y organizaciones familiares. En términos generales, y aunque no es el objetivo de este artículo desarrollar este punto pareciera que en las escuelas se "espera de un tipo de familia" en un "tipo de reuniones de padres" en las que se desenvuelven diálogos sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza en situaciones simétricas.

2.2. Acerca de la articulación de la política educativa con otras políticas

La descripción general de las políticas demuestra que los procesos de aceleración de los aprendizajes son complejos y que, como alternativa de política pública inclusora, demandan articulaciones internas sólidas en el aparato estatal y al mismo tiempo, requieren de abordajes específicos, que contemplen la incorporación de nuevas herramientas.

En función de que sea posible el aprendizaje, es preciso ajustar los mecanismos de articulación entre las diversas áreas estatales (salud, justicia y derechos humanos, desarrollo social, etc.) de modo tal de garantizar la intervención directa y concertada para hacerse cargo de situaciones de maltrato e injusticia social.

Acciones aisladas, espasmódicas, sin seguimiento, suelen caer en el vacío y no producen los procesos y resultados buscados en estos programas: la permanencia y continuidad en los estudios.

El Estado, aún con capacidades institucionales debilitadas, deberá realizar esfuerzos sostenidos en pos de asegurar la escolaridad de estas poblaciones a partir de la confluencia con otras políticas sociales (no educativas). Ha quedado demostrado que desde un sólo ámbito, en este caso el sector educativo, resulta imposible desarrollar acciones tendientes a la inclusión educativa. Estas deberán estar acompañadas de medidas que promuevan un sistema de becas, libros y materiales educativos gratuitos, un acompañamiento del área de salud, sólo por nombrar algunas de las acciones necesarias que requieren estas poblaciones postergadas. Este asunto constituye un punto de partida imprescindible a la hora de definir políticas de inclusión educativa.

De lo contrario, es posible que los niños, niñas y jóvenes no puedan sostener su participación sistemática y al mismo tiempo, es posible que recaiga sobre la organización educativa un conjunto de demandas sobre condiciones indispensables para continuar en el programa que, desde el sector educativo resultan imposibles de canalizar.

Otra cuestión a resolver desde la política gubernamental, está vinculada a la necesidad de destinar un presupuesto ad hoc, conformar un equipo técnico a cargo de esta temática que sea capaz de implementarlo, monitorearlo y generar los lineamientos de enseñanza. En general, como ya hemos expuesto, los niveles de cobertura en las experiencias analizadas es bastante menor teniendo en cuenta la cantidad de niños, niñas y jóvenes que, en este caso, se encuentran en situación de extraedad. Las políticas de inclusión educativa pareciera que requieren de nuevas acciones y herramientas, que es necesario un abordaje planificado en el cual sea posible garantizar el acompañamiento de la experiencia. Se conforma un escenario en el cual es necesario interpelar, observar, poner a prueba otras alternativas y garantizar, al mismo tiempo, condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, pareciera que en un principio es necesario que la dimensión cuantitativa sea relativamente pequeña en proporción a la cantidad de niños, niñas y jóvenes en estas condiciones, a fin también de garantizar que el Estado y/o las entidades responsables del asunto tengan posibilidades concretas para generar los conocimientos y saberes necesarios a fin de sostener y enriquecer la política definida, entendiendo que es parte de su área de competencia resolver cuestiones relacionadas con la enseñanza.

A partir de lo anterior, podemos deducir que este tipo de decisiones políticas ponen a los gobiernos frente a determinados desafíos. Por un lado, estas líneas de trabajo demandan procesos sistemáticos de articulación y consenso sobre medidas políticas sostenidas entre diversas áreas gubernamentales; al mismo tiempo, los ubica en un lugar privilegiado en relación a los procesos de producción, evaluación y

definición de cuestiones relacionadas con el enseñar y el aprender en otros contextos, ya que trabajan con sujetos, con recorridos institucionales específicos. Por otro lado, este tipo de acciones y programas imponen tiempos, un tipo de abordaje y la definición de una cobertura que los ubica lejos de propuestas masivas, con resultados inmediatos o mediáticamente comunicables.

Por ende, las administraciones gubernamentales que resuelvan el abordaje de dicha problemática, en este caso la sobreedad deberán, también pronunciarse frente a estos escenarios.

Al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta que se promueve una suerte de movilización al interior del mismo sistema educativo y de la misma escuela. Moviliza, dado que “vuelve a convocar” a aquellos sujetos que, de algún modo, fueron expulsados, no escuchados, no vistos, no registrados por una escuela que no da respuestas con las herramientas básicas para la incorporación plena de estas poblaciones. Estos procesos necesitan de encuadres que los sostengan y que faciliten las lecturas críticas sobre las formas de funcionamiento de la escuela, la vinculación con los discursos de política pública y los problemas presentes en relación a la enseñanza. Esta tarea, que en una primera instancia tiene un nivel de abstracción importante, se concretizaría, por ejemplo, a partir de procesos de revisión crítica (y de la mano de la decisión política de generar cambios) sobre algunos supuestos y modalidades en el aprendizaje de las nociones básicas en el área de matemáticas y de la lecto escritura en los primeros años de la escuela.

Por último, cabe aclarar que lo anteriormente expuesto se basa en el supuesto que es el Estado, como actor principal, quien tiene la responsabilidad pública de reponer las condiciones a fin de garantizar los derechos educativos de los ciudadanos y propicie de espacios sistemáticos de producción de saberes propios, sin olvidar la totalidad.

2.3. Acerca de la enseñanza

Pareciera que uno de los logros importantes en una política de aceleración de los aprendizajes es que los niños continúen sus estudios en sistema educativo. Para satisfacer esta meta, es preciso tomar algunas decisiones alrededor de cuestiones básicas en lo específicamente pedagógico. A saber: la cuestión de la enseñanza, las definiciones curriculares y la elaboración de criterios de articulación con la escuela común, definiciones sobre los procesos de acreditación de saberes y modalidades de evaluación de los aprendizajes; cuestiones relacionadas con los perfiles docentes necesarios para llevar a cabo estas propuestas y decisiones relacionadas con los materiales educativos en pos de apoyar el trabajo en las aulas. Todo ello influye, por supuesto, en las definiciones sobre el formato organizativo en el cual se llevará a cabo la propuesta.

En el caso de los alumnos de aceleración, se sabe que reingresan a una escuela en la que ya estuvieron y experimentaron más de un fracaso. De modo tal que no pueden reingresar a la escuela sin haber incorporado nuevos aprendizajes para que puedan continuar su escolaridad.

Un primer asunto sobre el cual vale la pena detenerse gira alrededor del significado y alcance de los procesos de aceleración de los aprendizajes. ¿Qué se acelera? ¿Se proponen los mismos contenidos en un tiempo más intenso? ¿Se aprenden los mismos contenidos más rápido o implica otra selección curricular? ¿Una selección distinta puede garantizar determinados aprendizajes que también posibiliten continuar estudiando?

En una primera aproximación a una respuesta, nos preguntamos si es posible garantizar la adquisición de los aprendizajes estipulados en el currículo para la escuela graduada y común en una menor cantidad

de tiempo. Si la respuesta es afirmativa, cabe indagar sobre las razones por las cuales en la escuela demandan más tiempo. En primer término, es preciso consensuar que la aceleración de los aprendizajes no supone que el eje de la propuesta radica en comprometer mayor intensidad en la cursada sino que requiere asegurar el armado de otros recorridos en relación a los contenidos, a los modos de enseñar y aprender teniendo como centro de la escena de enseñanza a los sujetos. No se trata de proponer el mismo currículo en un tiempo reducido e intenso basándose en enunciados que sostienen que la distribución de aprendizajes iguales a toda la población reduce situaciones de injusticia, en este caso educativa. Por el contrario, las situaciones actuales señalan que en pos de garantizar escenarios justos, es precisa la diversidad en la propuesta para arribar a escenarios equivalentes.

Otro asunto está vinculado con el objetivo en relación a la continuidad de los estudios. Algunas de las experiencias estudiadas (como es el caso de las de Bogotá y de Ciudad de Buenos Aires), proponen que estos niños, niñas y /o jóvenes adquieran determinados contenidos básicos que los habiliten para continuar sus estudios en el sistema escolar, en el nivel secundario.

Si nos pudiéramos de acuerdo en que la aceleración de los aprendizajes no implica aprender los mismos contenidos más rápido, sino que por el contrario, supone una cuidadosa selección de los mismos, garantizando que estén presentes aquellos que resultan fundamentales para luego, continuar los estudios y /o finalizar los procesos de escolarización, la siguiente pregunta es sobre qué ámbito recae la responsabilidad de hacerlo.

¿Sobre quien recae la responsabilidad de delimitar un marco curricular diferente? En todas las experiencias analizadas es el Estado quien define las cuestiones relacionadas a los contenidos. Sin embargo, como en el caso de Bogotá y El Salvador, las definiciones curriculares estuvieron cercanas a las pautas provenientes de la propuesta brasileña⁶. Otra situación se presenta en la Ciudad de Buenos Aires, donde la administración ha definido determinados contenidos y elaboró materiales educativos específicos para su programa de aceleración. Con distintos abordajes y niveles de especificación, han determinado qué se espera que se aprenda y también como se evalúa lo que se aprende.

Paradójicamente, en dos de las experiencias, el Estado especifica las mismas pautas de evaluación para las experiencias de aceleración que para el resto del sistema, aunque él mismo definió otro mapa curricular. Por lo tanto, los resultados obtenidos por los alumnos de aceleración no reflejan sus avances y dificultades en relación con sus aprendizajes dado que se espera la adquisición de determinados contenidos cuando éstos no necesariamente han sido enseñados. La Ciudad de Buenos Aires, en cambio, construyó criterios y modalidades de evaluación de los aprendizajes de acuerdo al mapa curricular de la propuesta.

2.4. Acerca de la educación común

Un primer punto está relacionado con el análisis de los procesos de alfabetización inicial en la escuela de todos los días. Las situaciones descritas denuncian las herramientas débiles que algunos niños adquieren en sus primeros años de escolaridad. Así, por ejemplo, Bogotá tuvo que crear una instancia de

⁶ Cabe aclarar que tanto Colombia como el Salvador han trabajado e implementado sobre la propuesta de aceleración de los aprendizajes contenida en Brasil Acelera (1994). Brasil, a partir del año 2000, ha realizado reuniones de asistencia técnica en pos de transferir los principales enunciados y dispositivos de trabajo en ambos países. Estos, de diverso modo, han asimilado la propuesta y sus dispositivos fundamentales de trabajo, como por ejemplo sus materiales educativos.

trabajo para la adquisición de las primeras letras para niños que sí tenían acreditados los grados correspondientes.

Además, las políticas analizadas requieren de esquemas flexibles, centrados en el sujeto de aprendizaje. La flexibilidad, simultáneamente, precisa sustentos teóricos sólidos que provean de alternativas y perspectivas de acuerdo a las realidades que se presentan.

Algunas dificultades de la “educación común” se han considerado. Por ende y en términos generales, estas propuestas tienen grupos reducidos de niños, un perfil docente ad hoc, materiales educativos tanto para el docente como para los alumnos; y en algunas de ellas los docentes tienen espacios de capacitación sistemáticos.

En términos generales, pareciera necesario que “el sistema” recogiera algunas de las enseñanzas que están mostrando estos programas de modo tal de reducir y frenar la creciente cantidad de niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad. Esto implicaría, en una primera y rápida mirada, revisar las estructuras escolares actuales, analizar qué y cómo se enseña en el día a día en las escuelas y modificar las condiciones de enseñanza de los maestros.

2.5. Acerca de la continuidad de los estudios

Otro término a considerar se vincula con lo que sucede con el después; es decir, cuando los niños terminan este proceso y se reincorporan a la escuela común para finalizar el nivel.

Uno de los propósitos comunes de estos programas (presentes en las propuestas de la Ciudad de Buenos Aires y Bogotá) es la continuidad de los estudios de estos niños y jóvenes que han adquirido los aprendizajes estipulados en el programa de aceleración.

Los procesos de reinserción al sistema escolar forman parte constitutiva de un programa de estas características, por ello, resulta indispensable contemplar y definir estrategias de acompañamiento específicas para los niños, niñas y jóvenes. La articulación curricular entre lo definido en este tipo de programas y los contenidos del grado / año a continuar es una de las piezas claves para sostener la escolaridad.

Además, habrá que tener en cuenta los cambios en relación a las condiciones de aprendizaje. Estos niños, niñas y jóvenes pasan de un ámbito áulico pequeño -en el que ellos han empezado a recobrar su identidad como alumnos y han aprendido algunas pautas y normas de trabajo que dotan de contenidos concretos al rol/ oficio de alumno-a instituciones grandes, donde prima el anonimato y en muchas ocasiones, pueden carecer de herramientas que los ayuden a resolver determinadas situaciones escolares.

El diseño de un sistema de acompañamiento y apoyo escolar para estos niños, niñas y jóvenes que retornan a las aulas, complementario al horario escolar puede constituirse en una propuesta de trabajo con estos alumnos para revisar y reforzar los contenidos que fueran necesarios.

3. A MODO DE CIERRE

Con el propósito de seguir “ampliando esta temática”, vale la pena detenerse para observar, críticamente, qué ha sucedido en las estructuras de los sistemas educativos en estos años en los que tantos niños, niñas y jóvenes han transitado por sus diversos grados, años o niveles en condiciones de

invisibilidad y, debido a ello han podido abandonar, repetir, aprobar, desertar, reingresar, reprobar en el sistema escolar. En la mayoría de los programas estudiados, la condición de saber leer y escribir y el manejo de las nociones básicas en matemáticas constituyen casi los únicos requisitos para ingresar a los mismos, sin embargo, en la mayoría de los casos, han debido armar dispositivos ad hoc para iniciar, en el mejor de los casos reforzar, procesos de lectoescritura y matemáticas. Esta situación habla de años de escolaridad en que los sujetos permanecieron invisibles.

Esta condición de *invisibilidad* de niños y jóvenes, de determinados alumnos, dentro del sistema escolar constituye un analizador interesante y potente para entender las situaciones escolares que se generan e identificar aquellos aspectos a modificar. Estos niños y jóvenes han permanecido en los sistemas escolares distanciados o ajenos a tareas vinculadas con el aprendizaje. Kessler describe este tipo de "escolaridad de baja intensidad", en la que se generan determinadas situaciones en las que pareciera "como si" se aprendiera tan sólo porque se concurre a las escuelas

"... (Los alumnos) continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios. (...)

Del lado de la escuela se adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Del lado de los jóvenes, esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar 'no sirve absolutamente para nada' ya que aun sin estudiar logran no solo pasar de año sino incluso obtener el título (Kessler, 2004: 193-198).

En una suerte de contraste, las propuestas de inclusión educativa, en este caso la aceleración de los aprendizajes, proponen procesos de escolarización signados por la implicancia, sin por ello desconocer las situaciones por las que atraviesan los chicos derivadas de sus condiciones de vida. (Pagano, 2009)

Desenmascarar estas condiciones de invisibilidad en la que están inmersos muchos niños, niñas y jóvenes pareciera constituirse en un requisito necesario a la hora de acercarse al día a día de las escuelas y a partir de allí, diseñar acciones y medidas que mejoren los dispositivos de enseñanza.

El análisis de estos programas de inclusión educativa ha señalado, también, dónde poner la atención a la hora de pensar la política pública. Parte del desafío para los próximos años constituye en reforzar las condiciones para que todos los niños, niñas y jóvenes adquieran las herramientas básicas y necesarias para el desenvolvimiento como ciudadanos responsables y críticos en sociedades modernas y desiguales. En tiempos paralelos, es preciso concentrar los esfuerzos, el presupuesto y parte de las decisiones políticas en modificar estructuralmente aquellos aspectos y componentes del dispositivo escolar, productor de situaciones de injusticia y exclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). ¿Puede la educación satisfacer en Argentina las expectativas de los pobres? En: Reimers, Fernando (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Araujo e Oliveira, Joao Batista (1998). *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repetência*. Brasília: Instituto Ayrton Senna.

- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Programa de aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad, caso Bogotá*, Colombia. Madrid: OEI.
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares. En Kessler, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- Pagano, A. y Buitron, V. (2009). *Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Madrid: OEI.
- Perazza, R. (2008). *Lo político, lo público y lo educativo*. en Perazza, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Picardo João, O. y Victoria Libreros, J. (2009). *Educación Acelerada. San Salvador*. Madrid: OEI.
- Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2006). *Las otras primarias y el problema de la enseñanza*. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.