



Ciencia y Sociedad

ISSN: 0378-7680

dpc@mail.intec.edu.do

Instituto Tecnológico de Santo Domingo

República Dominicana

Hernández Mella, Rocío; Pacheco Salazar, Berenice
LA SOBRE EDAD ESCOLAR: DE LA EXCLUSIÓN A LA OPORTUNIDAD
Ciencia y Sociedad, vol. XXXVI, núm. 1, enero-marzo, 2011, pp. 163-182
Instituto Tecnológico de Santo Domingo
Santo Domingo, República Dominicana

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87019755008>

- ▶ 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

CIENCIA Y SOCIEDAD
Volumen XXXVI, Número 1
Enero-Marzo 2011

LA SOBRE EDAD ESCOLAR: DE LA EXCLUSIÓN A LA OPORTUNIDAD

(The overage in education: from the exclusion to the opportunity)

Rocío Hernández Mella*
Berenice Pacheco Salazar**

RESUMEN

La presente investigación “**La condición de sobreedad en la educación: de la exclusión a la oportunidad**”, buscó identificar los aportes conceptuales que, desde la psicología social latinoamericana de la educación, permiten comprender las relaciones psico-sociales, culturales y económicas que determinan la condición de sobreedad. Igualmente, aportar una conceptualización *positiva* sobre la sobreedad escolar, desde una perspectiva de derechos humanos y atención a la diversidad. Finalmente, identificar elementos clave para la organización de un modelo de educación básica *inclusiva*, con énfasis en la calidad y creatividad de sus procesos. Una vez revisada una amplia bibliografía, así como habiendo realizado las entrevistas a profundidad a especialistas en las áreas de la Psicología Social y la Educación (Catalina Andújar, Julio Leonardo Valeirón y Rita Ceballos) y los grupos focales con estudiantes y docentes, seleccionados por haber estado involucrados en experiencias educativas con la sobreedad escolar, en este artículo presentamos los planteamientos más relevantes y nuestras reflexiones y aportes de manera sintética, en torno a los propósitos planteados que, en definitiva, reclaman incorporar la *condición de sobreedad como una oportunidad*.

PALABRAS CLAVES

Sobreedad, diversidad, inclusión.

* División de Gestión de la Docencia, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. República Dominicana.
E-mail: rocio@intec.edu.do

** Área de Ciencias Sociales y Humanidades, Instituto Tecnológico de Santo Domingo, INTEC. República Dominicana.
E-mail: berenice@intec.edu.do

ABSTRACT

The present investigation “**The overage condition in education: from exclusion to opportunity**”, aimed to identify the conceptual contributions that, from Latin-American social psychology of education, allow to understand the psycho-social, cultural and economical relations that determine the overage condition. At the same time, to provide a positive conceptualization about educational overage from a human rights point of view and attention to diversity. To identify organizational key elements in a basic *inclusive* educational model we must emphasize quality and the process of creativity. Having already checked a wide bibliography and having interviewed in depth specialists in the areas of social psychology and education (Catalina Andújar, Julio Leonardo Valeirón y Rita Ceballos) and focus groups with students and faculty, selected for having been involved in educational experiences related to educational overage, in this article we present the most relevant approaches and our thoughts and contributions in a summarized way, about the presented purposes that, definitely, demand the bringing about of the overage condition as an opportunity.

KEY WORDS

Overage, diversity, inclusion.

La educación (de calidad) como derecho humano

La educación es un derecho humano universal e inalienable. Desde este postulado, es posible afirmar que ninguna persona, por ninguna condición, puede ser excluida del disfrute del derecho a la educación. Además, esta educación debe formarle en herramientas que le permitan ejercer una ciudadanía crítica y comprometida.

Para Rosa María Torres (2006), asumir la educación como derecho humano implica contar con una educación que construya seres humanos capaces de aportar a la transformación social que reclama el mundo de hoy. Para la autora, el derecho a la educación es necesario ampliarlo, nombrándolo como derecho a *la buena educación, al aprendizaje y a la participación social*. Por otro lado, y en los términos que plantea Rosa Blanco (.s.f), no existe educación de calidad si sus contenidos no son relevantes tanto para los objetivos de desarrollo de los países, como para el desarrollo integral del estudiantado.

Sin embargo, a lo largo de los años, y a pesar de las buenas intenciones de maestras y maestros, el modelo educativo tradicional no ha sido capaz de aportar a dar respuestas a las necesidades de los seres humanos. Tal y como plantea Braslavsky (2000):

“Las dificultades de aprendizaje que presentan los niños en el aula se deben en gran medida a que las actividades, los contenidos, las metas, propósitos y fines del currículum regular no les resultan significativos ni tampoco se ven reconocidos en él como sujetos portadores de potenciales. (...) Para que los niños y niñas, los y las jóvenes asistan, permanezcan y aprendan en las instituciones educativas tienen que encontrar allí oportunidades de despliegue de su condición protagónica a través de prácticas muy variadas que permitan hacer de las escuelas espacios de vida razonable. Pero además esos niños/as y jóvenes no son un conglomerado homogéneo, sino un conjunto de grupos de personas con intereses, necesidades y saberes diversos, por momentos convergentes y por momentos divergentes respecto de los adultos y entre sí” (p. 6).

La atención a la diversidad y la educación inclusiva son vías necesarias para garantizar el derecho que tienen todas las personas a la educación, y a la educación de calidad. Así lo plantea Catalina Andújar, Representante Residente en República Dominicana de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OIE):

“La inclusión lo que aborda, para ponerlo en términos simples, es el derecho que todo ser humano tiene a una educación de calidad, o sea sin ningún tipo de discriminación. El derecho a aprender y a participar, en condiciones de igualdad, sin ningún tipo de discriminación. Por otro lado, considero que diversidad somos todos. El derecho a la educación se cumple cuando me toman en cuenta y toman en cuenta mis necesidades e intereses”.

Para lograr una educación inclusiva la escuela es la que debe transformarse para que todos y todas aprendan. No se trata de que el o la estudiante se adapte a la escuela, ni de importar prácticas de la educación especial a las escuelas comunes. Tampoco se trata de que simplemente se acepte a todo estudiante como parte de la matrícula. Cuando se plantea “*transformar la escuela para hacerla inclusiva*” se trata de generar una nueva visión, cultura y práctica construida, consensuada y asumida por los distintos actores que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, y donde se cree un clima favorecedor para el aprendizaje para todas y todos.

La educación inclusiva es el proceso de aumentar la participación de toda persona en la escuela, a partir de: reconocer el derecho a la educación, que toda persona puede y debe aprender, que la diversidad es una característica de lo humano. Para lograrlo, se requiere de un cambio paradigmático en el modo en que se observan las dificultades educativas, logrando que toda persona estudiante que actualmente se cataloga como “estudiante con necesidades especiales” pase a ser considerada como el estímulo que puede fomentar desarrollos hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2003).

La educación inclusiva es ante todo una cuestión de justicia y de igualdad. Para Tony Booth y Mel Ainscow (citado en Rosa Blanco, 2006) la inclusión es un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de toda persona estudiante en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas.

Aproximación a la condición de sobreedad escolar

La sobreedad, o extraedad escolar consiste en tener más edad de la requerida en el grado al que asiste o aspira asistir el o la estudiante.

Esta normativa sobre la edad escolar tiene su origen en la edad cronológica, por lo tanto, y según Ruiz y Pachano (2006), la condición de sobreedad escolar puede considerarse como un desfase entre la edad cronológica y la edad escolar; es decir, que existe sobreedad escolar cuando la edad cronológica está por encima de la edad escolar que el sistema educativo establece como “preferible”.

Es necesario dar una mirada crítica al criterio de “lo normal”. Para Foucault, citado en Ruiz y Pachano (2006), lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada, por lo que lo considerado “lo normal” presupone o tiene como principio lógico anterior la cohesión y la homogeneidad, aspectos que lamentablemente tienen vigencia en el sistema escolar. Así, el sistema de representación del aula y la escuela está conformado por la idea de que estos tienen como función transmitir conocimientos, homogeneizar aprendizajes y comportamientos.

Para Rosa Blanco (2006) la tendencia a considerar lo diferente como “anormal” evidencia una valoración negativa de las diferencias y los prejuicios que conllevan a la exclusión y discriminación. Contrario a esto, el enfoque de la inclusión

educativa, plantea que la diversidad y la diferencia no son la excepción, sino la cualidad inherente a la humanidad.

La sobreedad, como la consigna la Ley General de Educación Dominicana, Ley no. 66-97, es cuando un o una estudiante posee dos o más años por encima de la edad requerida en cada grado. A nivel nacional, la sobreedad en el sistema educativo dominicano alcanza cifras muy significativas, como es el 22% para los y las estudiantes del Nivel Básico (SEE-OCI, 2005, p.10).

La sobreedad en el nivel básico de la República Dominicana ha descendido en los últimos cinco años escolares en 4.3 puntos porcentuales y en el nivel medio ha disminuido 21.3 puntos porcentuales. Esto significa, según las cifras oficiales, una reducción promedio de la sobreedad de aproximadamente 17 mil estudiantes en el nivel básico y 34 mil en el medio, entre el año académico 2002/03 y 2006/07 (PNUD, 2010). Sin embargo, sería necesario profundizar hasta qué punto la reducción del índice de sobreedad se ha producido por la disminución de los niveles de deserción y repitencia¹, o porque personas en sobreedad quedan excluidas del sistema educativo.

De todos modos, la República Dominicana es el país con mayor tasa de sobreedad en América Latina. Según datos de UNESCO/LLECE (2008) el 56.9% del estudiantado de tercero tiene 9 años o *menos* en RD (edad reglamentaria para dicho grado), mientras que en AL es el 72.5%.

Tradicionalmente, el sistema educativo se ha descargado de la responsabilidad de la sobreedad, asumiendo que son los propios infantes y jóvenes quienes fracasan debido a “dificultades de aprendizaje o de conducta”. Por otro lado, la falta de responsabilidad y seguimiento de las escuelas, así como las precarias condiciones de vida y trabajo de su profesorado, se traduce en que hacen poco para acomodar sus acciones pedagógicas a las necesidades de esta población, que por lo general termina desertando.

¹ En la República Dominicana, para el año escolar 2004-2005, la tasa de repitencia para el nivel básico era de un 7.3%.

Todo esto se refleja en los grupos focales realizados con maestros y maestras durante el 2010, donde las definiciones expuestas de la sobreedad aluden a que SON los niños o niñas quienes tienen “esa” condición, llegando a calificarla negativamente:

- Sobreedad, es el grupo de estudiantes que uno tiene ya en una edad, a partir de los 14 a los 16 años, que no están aptos para estar en ese curso. Estar con otros que tienen menos edad.

En conversaciones con maestras y maestros del Nivel Básico dominicano, y grupos focales a estudiantes, realizados durante el Proyecto de Atención a la Sobreedad (2005-2008)², emergen distintas causas identificadas para la situación de sobreedad escolar y todas pueden tener como causa común la pobreza:

- Mucha movilidad social, que resulta en pérdidas de clase y hasta de años escolares.
- Entrada tardía a la escuela, por venir de zonas rurales sin planteles o sólo con una oferta hasta 4to ó 6to grado de primaria.
- Trabajo infantil, debido a la falta de ingreso en los hogares.
- Bajas expectativas o nulas sobre la posibilidad de continuar estudios a nivel universitario, lo cual se traduce en abandono escolar.
- Enfermedades, pobre alimentación y condiciones físicas no atendidas (de visión, audición, falcemia, etc.).
- Familia con baja o nula escolaridad, que no puede apoyar en las tareas escolares.
- Violencia, en el propio hogar o en las zonas de vivienda o de la escuela.

Por otro lado, del grupo focal con estudiantes en sobreedad escolar realizado en el 2010, extraemos informaciones que revelan que son variadas las condiciones que les llevaron a estar en sobreedad escolar; aún así, encontramos un sustrato de pobreza en todas ellas:

² PROYECTO DE ATENCIÓN A LA SOBREEDAD (2005-2008). Consultoría ejecutada por Rocío Hernández Mella para la Secretaría de Estado de Educación. Oficina de Cooperación Internacional.

- “*Yo repetí varias veces el mismo curso*”.
- “*Yo vivía con mi mamá y ella se iba a trabajar temprano y ella no sabía si yo iba a la escuela o no porque ella venía en la noche, y lo que hacíamos mi hermano y yo es que no íbamos y nos quedábamos jugando*”.
- “*Yo también prefería quedarme en la casa jugando*”.
- “*Yo me atrasé porque no tenía acta de nacimiento*”.
- “*A mí me operaron y duré como tres meses sin ir a la escuela, por eso tuve que repetir*”.

En este contexto, el y la estudiante con la condición de sobreedad se simbolizan como desviaciones y anomalías dentro del sistema educativo. Así, la sobreedad opera como una “inclusión por exclusión”, en los términos planteados por Ruiz y Pachano (2006), ya que “*el sujeto se encuentra corporalmente ligado al espacio del aula pero en un estado de segregación o exclusión silenciado y atado al poder de la misma*”. Es así como, alrededor del estudiantado en sobreedad giran una serie de estigmatizaciones negativas.

Entendemos que la sobreedad es una evidencia de la marginación que produce la pobreza, a la vez que también revela la poca capacidad del sistema educativo para lograr que las familias hagan conciencia sobre la importancia de la escolarización temprana, y tengan las condiciones y posibilidades para así materializarlo. Como destacan Ruiz y Pachano (2006), muchas familias de los estratos sociales más pobres tienen una representación muy particular de la escuela pues su poca escolaridad por lo general no les permite entender la escuela como una prioridad.

Influye también en la condición de sobreedad, el trabajo infantil. Los resultados de la Encuesta Nacional de Trabajo Infantil del 2000, realizada por la Organización Internacional del Trabajo, arrojaron que 436,000 personas de entre 5 y 17 años eran explotados laboralmente en RD. La relación entre trabajo infantil y abandono escolar se hace evidente en las siguientes cifras:

Motivos de deserción	Zona Urbana	Zona Rural
	21,526	154,138
No le gustaba la escuela	848	10,267
Tenía que trabajar	4,130	38,521
Se casó	1,584	13,314
Tenía que atender a hermanos/as	313	2,612
No había escuela en su zona	159	2,157
La escuela quedaba muy lejos	322	4,900
Por falta de recursos económicos	2,087	18,959

Fuente: República Dominicana en Cifras, 2009 (ONE)

Por otro lado, hasta un cierto punto, la sobreedad revela fallas del sistema educativo que produce altas tasas de repitencia y de deserción. Diversos estudios han establecido que la sobreedad se vincula a la alta tasa de repitencia. La combinación de ambos factores crean un contexto desfavorable que desemboca en exclusión escolar. Esta situación no está presente en todos los estratos sociales, sino en las zonas urbanas pobres y las rurales.

Para la República Dominicana, en el año 2004, una persona joven de 18 años de edad permanecía en promedio 11.5 años en el sistema educativo y lograba apenas 8.41 años de escolaridad. Al año 2006, este valor mejoró a 9.14 años de escolaridad promedio (EFT, 2006). Más todavía, debido a una experiencia educativa poco significativa, de cada 100 niños y niñas que ingresan a la educación formal, sólo 75 completan el cuarto grado, 63 completan el sexto grado y 52 completan una educación básica de ocho grados (SEE-OCI, 2005, p.10).

Rita Ceballos, del Centro Cultural Poveda, plantea que, “*existe mucha deserción escolar en el tránsito de la educación básica a la media, que mucho tiene que ver con la pobreza y la necesidad de trabajo*”. Por otro lado, Catalina Andújar, de la OEI, expresa que “*el tema de la sobreedad hay que seguirlo profundizando en nuestro país. Muchas veces la misma escuela aumenta, intensifica y reproduce el tema de la sobreedad; o sea, se justifica con el tema del ingreso tardío, de los problemas familiares y todo eso. Entiendo que el ingreso tardío ya no es excusa para la sobreedad escolar. Es hora que la*

escuela asuma su responsabilidad. La escuela siempre busca todas las formas del mundo para quitarse la responsabilidad de encima. No podemos negar los niveles de pobrezas, no podemos negar la desintegración familiar... pero la escuela tiene también una responsabilidad que asumir”.

Desde una perspectiva de derechos humanos, educación inclusiva y atención a la diversidad, la llamada “sobreedad escolar” es una oportunidad en la experiencia educativa: una oportunidad de que cambie la escuela, de que la experiencia educativa se flexibilice para atender la diversidad de intereses, capacidades y condiciones que se suman para crear unas relaciones sociales ricas y desarrollar conocimiento y saberes de forma compartida.

Veamos como lo plantea Julio Leonardo Valeirón en su entrevista:

“La sobreedad es una oportunidad, si entendemos la escuela como un espacio de socialización humana donde lo fundamental es lo pedagógico... donde lo fundamental es enseñar a vivir bien con mi mundo, con los demás y conmigo mismo. La escuela debe ser un lugar para brindar oportunidades a todos los niños, sin exclusión alguna”.

Para la Atención a la Diversidad la escuela tiene que cambiar, transformarse, para que todas y todos los estudiantes puedan sentirse incluidos y participen. Como señaló Catalina Andújar de la OEI: *“no se trata sólo de que estén dentro del sistema educativo, pero que la escuela se mantenga igual y que el niño sea quien debe acostumbrarse y adaptarse a la escuela. La escuela debe cambiar su práctica, el docente debe cambiar, la escuela debe cambiar su estatus quo. No es sólo darle un libro especial al niño ciego, es más allá de eso. La escuela debe cuestionarse y transformarse. Se trata de eliminar las rotulaciones y realmente acoger e incluir. Lo que tradicionalmente ha sucedido es que se acoge a un niño en la escuela, pero no se cuestiona la práctica de la escuela, y eso es lo que hay que cambiar”*. Agrega Leonardo Valeirón que: *“si yo me organizo bajo el supuesto de que somos diversos, de que somos diferentes, de que tenemos distintos intereses, de que tenemos niveles de desarrollo diferentes, yo creo que estamos creando las condiciones para que la diferencias se convierta en la potencia y en la oportunidad, y no al revés”*.

El Dr. Julio Velairón es enfático en señalar que la sobreedad escolar no es un problema: “*Hay una obligación moral y ética de responder a todos los niños, a todas las niñas y a todos los jóvenes. Hay una responsabilidad con los que debieron entrar, con los que ya están, que hay que mantenerlos, y con los que mañana estarán, que hay que asegurarlos. Es necesario cambiar la visión de la sobreedad escolar para empezar a verla como una oportunidad*”.

Propuestas para la transformación de la escuela

“*A pesar de esas condiciones de pobreza, en estos niños (en sobreedad escolar) hay unas potencialidades muy grandes y lo que falta es tener la oportunidad para poderlas desarrollar*”. Julio Leonardo Valeirón.

“*Entiendo que la escuela debe transformarse completa. Que debe ocurrir una revolución allí*”. Catalina Andújar.

Mel Ainscow (2001) plantea seis (6) pasos necesarios a la hora de construir una escuela inclusiva:

- Utilizar como puntos de partida las prácticas y conocimientos existentes.
- Considerar las diferencias como oportunidades, en vez de cómo problemas
- Examinar minuciosamente los obstáculos a la participación de los alumnos
- Hacer un uso eficaz de los recursos disponibles para apoyar el aprendizaje.
- Desarrollar un lenguaje común entre el profesorado, y
- Crear en las escuelas unas condiciones que estimulen cierto grado de asunción de riesgos.

Carol Ann Tomlinson (2007), por su parte, agrega cinco (5):

- Buscar las cualidades positivas de cada estudiante
- Orientar al aprendizaje significativo
- Prestar atención a lo relevante

- Utilizar muchas vías y medios de aprendizaje
- Mirar y tratar con afecto.

Esbocemos lineamientos que permitan desarrollar una *educación inclusiva*, a partir de la oportunidad que genera el aceptar y atender a estudiantes en condición de sobreedad escolar:

- Una *educación* que, partiendo de las necesidades de la población en sobreedad, le permita entrar en contacto con textos y materiales, así como experiencias que posibiliten construir saberes, destrezas y actitudes necesarias en el desarrollo social y de ciudadanía.
- Unas *estrategias pedagógicas* que generen un clima de confianza y seguridad que anime al/a estudiante en sobreedad a participar, logrando con esto desarrollar placer por el trabajo en el aula. Acogido/a y trabajando con gusto hay más oportunidades de producir buenos resultados, lo que contribuye a mejorar las expectativas con respecto a la producción y rendimiento de esta población en sobreedad, tanto las que puedan tener los y las docentes como el propio auto-concepto.
- La *participación activa y productiva* del estudiantado se promueve con técnicas de trabajo grupal, en vez de la hegemonía del maestro o maestra. Se crea así un clima de aula democrático y participativo, que reconoce la diversidad de capacidades e intereses y posibilidades que componen a los diferentes grupos humanos, y que necesitamos para una buena convivencia. Estas técnicas de trabajo grupal, junto a la intención pedagógica docente crean una tensión entre autonomía y dirección, liderazgo y respeto, toma de decisiones y resolución de conflictos, vivencias y valores de una ciudadanía responsable que deben ser parte integral de la experiencia educativa.
- *Adaptaciones curriculares* en cada caso, partiendo del grado de desarrollo de las capacidades de los y las estudiantes en sobreedad y de las necesidades sentidas e intereses detectados. Esto es posible bajo la concepción de un currículo organizado en torno a “competencias” (definidas de forma muy abarcadoras aunque evaluables) más que a contenidos. Las competencias serían integradoras de varias áreas de conocimiento.

- La **evaluación** de la experiencia educativa se realiza a partir de acciones (intencionadas, reflexivas, comprometidas con *su desarrollo*) que ejecuta el o la estudiante en vivencias compartidas. Estas vivencias se organizan de modo que grupos de estudiantes puedan desarrollarlas a su propio ritmo y no dentro de plazos pre-determinados de antemano.
- **Talleres** especialmente diseñados para ser ejecutados en el verano (cuando la escuela recesa), donde se trabaja con maestros y maestras, orientadores, psicólogas y directores de centro, y personal técnico de los distritos y regiones educativas: concepciones y estrategias de atención a la diversidad y escuelas inclusivas, adaptaciones curriculares, modelos de intervención psicopedagógica, las necesidades educativas especiales, técnicas de trabajo grupal y cooperativo, resolución democrática de conflictos, y métodos participativos de evaluación; igualmente se trabaja en el desarrollo de la capacidad creativa del y la docentes. Como lo plantea Julio Leonardo Valeirón es: “*...la estrategia tiene que ir encaminada a formar maestros que manejen la diversidad, maestros que entiendan a cada niño en particular*”. Para Rita Ceballos, para desarrollar una educación inclusiva “*la principal labor es el cambio actitudinal de los y las docentes... que no vean al estudiante en sobreedad como un estorbo... y que no se sientan sin recursos ni herramientas para trabajar esa situación en el aula... Se necesitan también docentes creativos en las aulas, que sepan manejar la sobreedad y no la vean como un problema. Desde la atención a la diversidad, la sobreedad no es un problema, es sólo una realidad que debe ser atendida*”.
- Se hace necesario también contar con **docentes con una autoestima revalorizada** que les permite reconocerse como personas imaginativas, con fuerza creativa y capacidades artísticas. De este modo se afecta positivamente la experiencia educativa, que se construye dentro de la aceptación y valoración de cada persona tal y como es, para de allí, construir una sociedad más justa y capaz de promover las potencialidades de todos sus ciudadanos.
- **Recursos y materiales didácticos dispuestos de manera creativa.** Es el caso de los “*rincones portátiles*”, que son cajas rotuladas según el tipo

de materiales (rincón de lectura, de ciencias, de construcción, del hogar...), que estarían ubicadas en un lugar seguro (la biblioteca o la dirección o algún armario debajo de una escalera...) y se asignarían estudiantes responsables del “lleva y trae”, según las actividades programadas y acordadas con la maestra o el maestro. Esta solución se establece para hacer frente al hecho de que los materiales nunca son suficientes como para cada grado y cada curso contar con la dotación necesaria.

- Algunos centros tienen a los y las estudiantes en sobreedad distribuidos en todos los grados, junto a aquellos y aquellas más jóvenes y en algunos centros tienen aulas tipo multigrado para estudiantes en sobreedad.

No toda niña, niño o joven en situación de sobreedad escolar debe ser sometido a sistemas de pedagogías recuperativas especiales, “*puesto que implícitamente los estaríamos calificando como anormales; sería más interesante repensar la escuela, sus maestros, sus familias*” (Ruiz y Pachano, 2006). Desde esta perspectiva, se rechazan estrategias como las de intervención educativa específica, aulas de reforzamiento o de recuperación, y programas complementarios de escolarización, pues en la práctica suelen terminarse traduciendo en exclusión.

En este sentido, favorecemos el planteamiento de Catalina Andújar: “*Yo defiendo el derecho a educarse en consonancia con su grupo de edad. Creo que no tiene ninguna justificación que un niño en sobreedad de 12 años esté con niños de 6 años en el aula. ¡Yo creo que no! Yo creo que indudablemente hay una experiencia de vida y unas capacidades ya construidas. Ponerles en un misma aula, es volver a desvalorizar y a excluir al de 12. Mi propuesta sería que ese niño esté en el grado que le corresponde, por ejemplo, y que se le den algunas opciones como modalidades flexibles de aprendizajes para el reforzamiento*”. Así se expresa Catalina Andújar, al defender vehementemente al/a estudiante en sobreedad escolar como poseedor/a de saberes y conocimiento, a partir de una experiencia de vida. Y continúa: “*Si no considero y valoro la experiencia de vida de los y las estudiantes, entonces estoy propiciando la deserción y la misma repitencia*”.

- **Creación de sistemas de apoyo.** Catalina Andújar propone: “*crear sistemas de apoyos que vayan generando cambios y no dejen*

generaciones excluidas del aprendizaje. Los sistemas de apoyo no serían sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado; un sistema de apoyo para todo el sistema escolar". Estos apoyos pueden provenir de diferentes actores: apoyo pedagógico, a modo de pasantías, por parte de estudiantes de pedagogía de las universidades o los centros de formación superior; apoyo realizado por maestros o maestras "flotantes" o de áreas (de deportes, de artística, de formación humana...); apoyo pedagógico realizado por los orientadores y las orientadoras; apoyo de los y las estudiantes entre sí; apoyo por parte de organizaciones de la comunidad.

Estos apoyos pueden realizarse de variadas maneras: directamente en los salones de clase o en la biblioteca o salón de profesores y ejecutarse con estudiantes individuales o en pequeños grupos. Los y las estudiantes se apoyan la tanda a la que asisten o bien asisten en contra-tanda a recibir apoyo. Veamos cómo lo expresaron dos maestras en el grupo focal: "*Usamos lo que se llama los "PADRINOS". Por ejemplo, yo tenía una hora libre en la tarde y había un muchacho de la mañana que tenía problemas de aprendizajes; en esa hora libre él venía en la tarde a trabajar conmigo, aunque no fuera de mi grado. Yo siempre decía que cuando tú lo ayudas en el aula, ellos se sienten cohibidos; (pero) en otra tanda, donde a ellos no los conocen, vienen más cómodos*".

Estos apoyos y adopciones se realizan para cualquier o cualquiera de los y las estudiantes; no son exclusivos para quienes están en sobreedad. Estos estudiantes adoptan a otros u otras más jóvenes, puesto que el tener sobreedad los y las hace poseedores de mucha más experiencia y saberes. Así lo expresaron dos maestras en el grupo focal:

- Como yo soy de los primeros grados, uno le dice: "tú ayudas a los más pequeños; si yo salgo a la dirección o algo tú eres el maestro del curso y ayudas al grupo".

- **Arte y Meditación.** En la entrevista a Rita Ceballos, conocimos de las estrategias que cumplen propósitos de formación y desarrollo de capacidades individuales y sociales, realizadas a través de técnicas artísticas y la meditación: Están los llamados "semilleros de arte", donde se trabaja danza contemporánea, educación en valores, murales... "*Con el trabajo*

de danza lo que buscamos es el trabajo con la expresión corporal, sexualidad y el movimiento. Esto es, a su vez, un trabajo de autoestima y de rescate de valores culturales. En relación a los murales: “Se trata de pintar el mundo que queremos...”. Otra línea de acción se relaciona con la creación de círculos creativos literarios estudiantiles, donde se trabaja...desde escritura creativa hasta el uso de blogs. Finalmente, está la experiencia de **meditación** en los centros educativos. “*La experiencia de meditación se está desarrollando a través de los docentes en el espacio de ‘formación integral’ (humana y religiosa)... Los resultados hasta ahora han sido también muy positivos. Se trabajan ejercicios de respiración, postura corporal y reflexiones*”.

- **Construcción de un liderazgo educativo transformacional**, es decir, liderazgos facilitadores de la inclusión, donde todos los actores del proceso enseñanza-aprendizaje (personal directivo, docente, personal administrativo y de apoyo, y el estudiantado) sean un ejemplo de vivencia de los **valores**.

Del grupo focal realizado con docentes, extraemos un comentario, a manera de cierre, que valoramos como muy humano y que muestra que, a pesar de las contradicciones internas y externas que se puedan tener y presentar, es importante aceptar y atender la sobreedad escolar:

- Mira, yo quería decirte que hay cosas en la vida, como solidarizarte, que no todo es palpable. Yo digo que el bien que tú puedes hacer hoy los prepara para el mundo; yo estoy consciente de eso. Si tú te pones a esperar..., porque la vida es un cambio de que yo doy esperando recibir (no se haría nada). Hay que entregarse y dar lo mejor de ti, porque al final, eso es lo que va a contar: la satisfacción del deber cumplido.

La situación de sobreedad escolar es la oportunidad para que la educación formal asuma uno de sus roles: proveer diversos caminos para enseñar a aprender de manera eficaz, partiendo del supuesto de que se aprende cuando se impulsa al estudiante más allá de su capacidad actual individual y cuando existe una motivación para aprender. Desde esta concepción, el docente se convierte en un organizador de oportunidades de aprendizajes, donde las clases se espera que sean atractivas a todas y todos, y deben fomentar el pensamiento crítico y creativo.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, MEL. (2003). **“Desarrollo de sistemas educativos inclusivos”**. The University of Manchester.
- AINSCOW, MEL (2001). **Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares**. España: Narcea Ediciones.
- APPLE, MICHAEL W. (1982/1994): **Educación y Poder**. Ediciones Paidós. Barcelona.
- BANCO MUNDIAL Y BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO (2006). Informe sobre la Pobreza en la República Dominicana: Logrando un Crecimiento Económico que beneficie a los Pobres. **República Dominicana: Resumen ejecutivo**.
- BLANCO, ROSA. (2006). **“La equidad social y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy”**. Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en la educación. Vol. 4, no. 3.
- BLANCO, ROSA. (2009). **“La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”**. P. 87-99. En: Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Alvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco, Cesar Coll. Coordinadoras. Metas Educativas 2021. OEI. Fundación Santillana.
- BLANCO, ROSA. (s.f.) **“La calidad de la educación: un asunto de derechos humanos”**. Oficina regional de la UNESCO.
- BLANCO, ROSA. (s.f.b). **“Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas”**. Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO Santiago, Chile.
- BOOTH, TONY. (s.f.) **“Haciendo espacio para el desarrollo educacional: valores inclusivos y el índice de inclusión”**. Canterbury Christchurch University.

BRASLAVSKY, CECILIA (2004): Diez Factores para una Educación de Calidad para Todos en el Siglo XXI. Documento Básico. España: Fundación Santillana.

BRAUNSTEIN, N. A. (1985). ¿Cómo se constituye una ciencia? EN: Psicología, ideología y ciencia. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.

DUK, CYNTHIA. (s.f.). “El enfoque de la educación inclusiva. Flexibilización del currículo para atender la diversidad”. Universidad Central de Chile.

ELIZALDE, ANTONIO (1993): “La IAP y el diagnóstico de las necesidades comunitarias”. En: Investigación-Acción-Participativa. Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. No. 92. Julio-Septiembre. Madrid.

FALS BORDA, O. (1993): “La investigación participativa y la intervención social”. En: La Investigación-Acción-Participativa. Inicios y Desarrollo. De María Cristina Salazar, Compiladora. Editorial Popular. Madrid.

FALS BORDA, O. (1980/1992): “La ciencia y el pueblo: nuevas reflexiones”. En: Investigación-Acción Participativa. Documentación Social. Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada. No. 92. Julio-Septiembre. Madrid.

FREIRE, PAULO (1994). Pedagogía de la Esperanza. México: Siglo XXI.

FREIRE, PAULO (1970/1980): La Educación como Práctica de la Libertad. Siglo XXI Editores. México.

FREIRE, PAULO (1969/1986). Pedagogía del Oprimido. México, España, Colombia: Siglo XXI.

GARDNER, H. (1983/1993): Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences. Fontana Press. Gran Bretaña.

GIROUX, HERNRY (1985): “Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico.” Cuadernos Políticos. No. 44. Julio-Diciembre, pp 36-55. Editorial Era. México.

HERNÁNDEZ MELLA, R. Y PACHECO SALAZAR, B. (2009) *El Quehacer Docente en una Escuela Inclusiva*. República Dominicana: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

JULIANO CORREGIDO, D. (2001). Inmigración y Educación en la Clave de Futuro. **Barcelona: Universidad de Barcelona.**

KEMMIS, S. (1990/1992): Mejorando la educación mediante la investigación-acción. En: **Zubert-Skerrit, O: Action Research for Change and Development. Brisbane, Australia: Universidad de Griffith.**

KEMMIS, S. (1986/1988): El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción. **Ediciones Morata, S. A. Madrid.**

MONTERO, M. (2004). Introducción a la Psicología Comunitaria. **Argentina: Paidós.**

MORIN, E. (1999). La Cabeza Bien Puesta. **Argentina: Nueva Visión.**

NUNEZ HURTADO, CARLOS (2001): La Revolución Ética. **Grupo Editorial Lumen. Argentina.**

OIT, IPEC, SIMPOC (2002) Trabajo Infantil y Adolescentes en Cifras. América Central y República Dominicana. Costa Rica: Oficina Internacional del Trabajo.

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. OEI. (2010). “**Metas educativas 2010. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios**”. Consulta Nacional. República Dominicana. 224 páginas.

OEI (2008): **Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios**. Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura. España.

OVEJERO BERNAL, ANASTACIO (2000): “Psicología social moderna emancipadora: entre la psicología crítica y el posmodernismo.” **Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social: R.E.I.P.S. Vol. I, No. 1, ISSN 1576-0413.**

OVEJERO BERNAL, A. (1998): Las Relaciones Humanas. Psicología Social Teórica y Aplicada. España: Editorial Biblioteca Nueva.

OVEJERO BERNAL, A. (1996). **Psicología Social Aplicada.** En: Álvaro, J. L.; Garrido, A. y Torregrosa, J. R., Compiladores. Madrid: McGraw-Hill.

PARK, PETER (1989/1992): **“Qué es la investigación-acción-participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas.”** En: *La investigación-acción-participativa. Inicios y Desarrollos*. María Cristina Salazar. Compiladora. Editorial Popular. Madrid.

PICHARDO ALMONTE, ANGEL. (2010). **“Pedagogía de la solidaridad: Educar para la emancipación”**. Ponencia presentada en la Universidad Autónoma de Santo Domingo. República Dominicana. Abril del 2010

PROYECTO DE ATENCIÓN A LA SOBREEDAD (2005-2008). Consultoría ejecutada por Rocío Hernández Mella para la Secretaría de Estado de Educación. Oficina de Cooperación Internacional.

RUIZ MORON, DEYSE; PACHANO, LIZBETH. (2006). **“La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar”**. Rev. Ped. Vol. 37, p. 33-69.

SALAZAR, MARÍA CRISTINA (1992): **“Introducción”**. En: *La investigación-acción-participativa. Inicios y desarrollos*. Editorial Popular. Madrid.

TOMLINSON, Carol Ann (2007). **Estrategias para trabajar con diversidad en el aula.** Buenos Aires: Paidós. 208 páginas.

TONUCCI, F. (1996). **¿Enseñar o Aprender?** Editorial Losada, S. A. Argentina.

TORREGROSA PERIS, J. R. (1984). **“Introducción”**. EN Torregrosa, J. R. y Crespo, E. (Comp.): *Estudios Básicos de Psicología Social*. Barcelona: Ed. Hora, S. A.

TORRES, ROSA MARÍA (2006). **“Derecho a la Educación”**. España.

TORRES, R. M. (2007). **“Justicia educativa y justicia económica”**. Movimiento Internacional de Educación. España.

UNESCO (2007) Informe de Seguimiento a la EPT en el Mundo. Resumen 2008. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

VILLAMÁN, M. (2003) Reinventar la Escuela: algunas posibles provocaciones. (Fotocopia) República Dominicana.

WEINSTEIN, L. (S/F): “Los problemas psicosociales en el nuevo paradigma”. Material del Primer Congreso Chileno de Epistemología. Chile.

ZAITER, JOSEFINA. (2004). “Aportes de Ignacio Martín-Baró a la psicología social latinoamericana”. Ponencia presentada en el Primer Congreso Regional de la Sociedad Interamericana de Psicología – SIP. Guatemala.

ZAITER, JOSEFINA (2005): “Psicología Social Latinoamericana Actual”. Curso impartido en el Doctorado en Psicología Social: Una Perspectiva Interdisciplinar. Convenio Universidad Complutense de Madrid- UCM- y Universidad Autónoma de Santo Domingo-UASD.

Recibido: 4/01/2011

Aprobado: 20/01/2011