



Víctor Giorgi\*

## Acceso a la educación en América: zurcir brechas

**PALABRAS CLAVE:** Derecho a la educación ▪ pandemia covid 19 ▪ derechos de la niñez ▪ retorno a las aulas ▪ desafiliación escolar.

### INTRODUCCIÓN

El derecho a la educación ha sido consagrado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989) y en múltiples instrumentos internacionales. El acceso a la educación tiene un efecto sinérgico sobre el conjunto de los derechos e incide directamente en la producción de ciudadanía.

La Observación General N° 1 de la CDN afirma que niños y niñas tienen derecho a una educación que los prepare para la vida cotidiana y fortalezca su capacidad de disfrutar de todos los derechos humanos. El objetivo es habilitar a niños y niñas a desarrollar sus aptitudes, su aprendizaje y otras capacidades, su dignidad humana, autoestima y confianza en sí mismos. Esto incluye el respeto a su persona y a su identidad cultural procurando la articulación de la cultura local con la universal.

La educación es más que una instancia de aprendizajes básicos. Es un espacio de socialización e inclusión en el que se generan diferentes vínculos y juega un rol central en las políticas de promoción y protección de derechos. La escuela es un espacio de articulación entre Estado, comunidad, familia e infancia, siendo la principal y en muchos casos la más próxima y “amigable” presencia estatal en el territorio.

\* Profesor titular en la Facultad de Psicología y coordinador académico de la Maestría en Derechos de Infancia y Políticas públicas de la Universidad de la República, Uruguay. Director general del Instituto Interamericano del Niño la Niña y Adolescentes (IIN OEA).



Durante el 2020, a partir de la pandemia, se dieron una serie de acciones, reacciones e interacciones que afectaron profundamente la vida cotidiana y marcaron un antes y un después. Un análisis que trascienda las apariencias hace evidente que muchos de los aspectos catastróficos adjudicados a la epidemia en América Latina no son más que la expresión visible de problemas estructurales endémicos en una región caracterizada por inequidades, violencias y fragilidad de los sistemas de protección. La covid 19 ha tenido el efecto de resaltar aspectos que permanecían relativamente ocultos. Uno de estos es la situación de la educación.

Entre los cambios más abruptos en la vida cotidiana de niños y niñas junto con el confinamiento se encuentra la “desmaterialización” de la actividad educativa. La pertenencia a una “comunidad educativa” se transformó en un vínculo lejano, virtual para muchos, inexistente para otros.

Más allá de la ausencia de datos confiables, existe un amplio consenso en el que, al momento de reabrir los centros de estudio, un importante porcentaje de niños y niñas no retornaron a las aulas. Se trata de aquellos para los cuales el acceso a la educación es más dificultoso. Se puede decir que tenían una frágil integración al sistema educativo y que, a su vez, este no desarrolló estrategias específicas para fortalecer esta vinculación.

La intersección de factores de vulnerabilidad hace que esta población difícilmente retorne a las aulas en forma espontánea, y que en caso de hacerlo tendrá dificultades para recuperar su vinculación para nivelar los aprendizajes alcanzados por el resto de sus compañeros, lo cual los coloca en un lugar de frustración y alto riesgo de una desafiliación temprana y definitiva.

Este artículo parte de la centralidad de la educación en la promoción y protección de derechos de la niñez, y procura aportar a la elaboración de estrategias específicas para promover el retorno a las aulas de los más vulnerables. Si bien la situación generada a partir del covid 19 es inédita, y por tanto no hay respuestas preestablecidas, en la región existen experiencias que dejan aprendizajes para afrontar el desafío de construir “puentes” que habiliten el retorno o impidan el alejamiento definitivo de los niños y niñas más vulnerables.

## LAS PALABRAS Y SUS CONNOTACIONES

Entre las funciones del lenguaje se encuentra la de connotar, construir y adjudicar significados y sentidos a través de las palabras utilizadas para narrar la realidad.

A partir de la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño se ha instalado en el terreno de la niñez un conflicto entre concepciones o paradigmas contrapuestos. Esta disputa se expresa, entre otras cosas, a través del lenguaje.

El proceso de distanciamiento o ruptura de la relación entre educandos e instituciones educativas es un claro ejemplo. La terminología utilizada encierra formas de pensar responsabilidades, derechos y eventuales omisiones que giran en torno al derecho a la educación y las corresponsabilidades en su garantía. Las expresiones tradicionales depositan la responsabilidad en el niño, a veces en su familia,



invisibilizando las omisiones del Estado y del sistema educativo. Se habla de fracaso escolar sin reflexionar de quien es el fracaso. El término “deserción” utilizado en muchos estudios significa “dejar de cumplir una obligación o alejarse de ciertos ideales o valores”, tiene una connotación delictiva, a la vez que silencia la claudicación del Estado y sus instituciones. En atención a rescatar la complejidad de estos procesos preferimos hablar de “expulsión”, centrando el problema en las acciones del sistema educativo y de desafiliación. Esta expresión acuñada por Robert Castel (1995) se refiere no solo a la ruptura sino a un recorrido hacia una zona de vulnerabilidad caracterizada por la fragilidad de los soportes de proximidad y la escasa o nula presencia del Estado. El distanciamiento del espacio escolar no implica caer en la nada, sino desarrollar una sociabilidad limitada a aquellos que tienen su misma condición. Ancla al niño en un entorno de vulnerabilidad y pobreza.

## ACCESO A LA EDUCACIÓN Y DESAFILIACIÓN: UN PROBLEMA ENDÉMICO EN AMÉRICA

Desde el surgimiento de los Estados nacionales a inicios del siglo XIX, la educación fue considerada un instrumento para la construcción de una hegemonía identificada con la identidad nacional. Este relato colocó a la escolarización como principal estrategia en la confrontación entre civilización y barbarie. La civilización se identificaba con la cultura blanca, urbana y europeizada; mientras las culturas originarias y las expresiones culturales de origen afroamericano eran consideradas como expresión de la barbarie (Barran, 1997). Para la construcción de una hegemonía nacional, la educación debía aportar a la eliminación de las diferencias.

Esta misión institucional da lugar a programas y políticas educativas “universalistas” que tomaban como hipotético sujeto del proceso educativo a un niño del que se negaba su cultura, su experiencia de vida previa, su lengua y sus creencias para asimilarlo a un cierto modelo deseado desde el proyecto social y político de construcción del Estado nacional. El proceso educativo así pensado era un proceso de imposición de “la cultura” por sobre la ignorancia y la barbarie.

Pasada la mitad del siglo XX se constata que esas políticas dejaban al margen de los procesos de modernización a importantes sectores de la población, lo que paulatinamente lleva a pensar el rol de los Estados como articuladores de la diversidad en función de proyectos nacionales incluyentes. Pero esta transformación no está exenta de conflictos, avances y retrocesos que acompañan la convulsional historia de las Américas.

A inicios del siglo XXI, la educación aún no ha logrado transitar plenamente desde la hegemonía como valor y meta de los procesos educativos a la aceptación de la diversidad como aspecto enriquecedor de la experiencia humana. Las dificultades para incorporar y retener niños y niñas pertenecientes a otras culturas son evidentes. Las zonas rurales, los pueblos originarios, las periferias urbanas, son territorios en los que fracasa la propuesta educativa basada en una concepción del “niño universal”.



Uno de los síntomas de este fracaso es la desafiliación de niños y niñas provenientes de los grupos más vulnerables. Marcela Román (2013) lo expresa con claridad: “nuestros sistemas y escuelas no logran hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de niños, niñas y jóvenes, es algo que nos interpela y alerta permanentemente (o al menos debería hacerlo)”. La referida autora identifica dos aspectos concurrentes. Primero, la contundente evidencia de que el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades (fracaso diferencial); pero a la vez, debemos reconocer que este fracaso es algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus culturas institucionales, dinámicas, y modalidades de trabajo.

La caracterización socioeconómica de los sectores que concentran la desvinculación del sistema educativo deja en evidencia estas inequidades. Desde los niveles de ingreso familiar las cifras son elocuentes: cerca del 80% de los jóvenes estudiantes pertenecientes al quintil de ingresos más altos concluyen la enseñanza secundaria. En cambio, los del quintil más bajo solo el 20% lo logra. El fenómeno de la desvinculación es mucho más marcado en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa existente entre estudiantes urbanos. Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción: un 30% abandona los estudios durante la enseñanza primaria (CEPAL, 2007).

Las opiniones aportadas por los propios educandos permiten ver más allá de las cifras. En diferentes foros y espacios en que se permite a niños, niñas y adolescente expresar sus opiniones y puntos de vista sobre la experiencia educativa, ellos identifican:

- Discriminación hacia los más vulnerables, tanto desde las autoridades como de las familias y de los propios pares.
- Violencias simbólicas y físicas de parte de adultos y de pares.
- Abusos de poder.
- Expulsión de “los problemáticos”.
- Contraposición de lo lúdico con el aprendizaje.
- Escasa o nula escucha hacia sus propuestas y opiniones.
- Dificultad de los docentes para apoyarlos y orientarlos en relación con situaciones de su vida.
- Brecha entre los contenidos programáticos y las inquietudes que surgen de la “vida cotidiana”.

De lo planteado podemos inferir que –previo a la pandemia– existió una clara dificultad del sistema para asegurar trayectorias educativas acordes a la diversidad social y cultural de las poblaciones más vulnerables.

Para comprender y transformar esta realidad debemos asumir su complejidad e incluir en el análisis múltiples factores. La experiencia de las generaciones anteriores, las tensiones y situaciones, muchas veces dilemáticas entre continuar



su educación o asumir actividades laborales ya sean remuneradas o no remuneradas: la imposibilidad de percibir la educación como un camino de realización y mejor resolución de los problemas de la vida, aspectos a cuya construcción el sistema educativo ha contribuido. La brecha existente entre las metas educativas y los intereses de estas poblaciones no hegemónicas ha sido denunciada en múltiples oportunidades, a pesar de lo cual el choque entre la cultura que prevalece en la institución educativa y las “otras culturas” se resuelve por imposición o exclusión.

## EFFECTOS DE LA PANDEMIA

Este problema histórico de la educación en las Américas se ha evidenciado y profundizado en el marco de la pandemia y sus efectos asociados.

Si bien aún no contamos con cifras definitivas, existe evidencia de que el “contexto covid 19” agravó el tema al punto de que se cree que de cada cien alumnos matriculados en el año 2020, doce dejarían las aulas. El cierre de escuelas provocará una pérdida de aprendizajes, un aumento en la cantidad de deserciones escolares y una mayor inequidad; la crisis económica, que afecta a los hogares, agravará el daño, pues vendrá acompañada de menor oferta y demanda educativa (Ramírez, 2020).

La virtualidad durante el cierre de los centros estuvo acompañada del esfuerzo de los docentes y el involucramiento de las familias; ha sido un excelente recurso para parte de la población estudiantil aunque profundizó la inequidad. El acceso a Internet dista mucho de ser universal, los apoyos académicos quedaron en manos de familiares o adultos del entorno, lo que nos enfrentó a las diferencias educativas de las generaciones anteriores, sumadas a sus capacidades y disposición para acompañar el aprendizaje. Las críticas situaciones económicas y laborales deterioran las condiciones de ejercicio de la maternidad y la paternidad, todo lo cual contribuyó a detonar la ruptura del vínculo entre las instituciones educativas y los educandos.

A esto debemos agregar en muchos casos un alejamiento de la escuela respecto al territorio. La virtualidad llevó a que pierda sus raíces y los mensajes, los productos comunicacionales y las cartillas se masificaron desconociendo las singularidades culturales, lingüísticas y los usos singulares del idioma característico de las diferentes regiones, aun dentro de un mismo Estado. La distancia entre la cultura hegemónica “central” y las singularidades locales se profundizó, y con ella la extranjería de la escuela en relación al territorio.

En la mayoría de los países de América, la concurrencia a la educación básica es obligatoria constituyendo una de las obligaciones de padres, madres o quienes tengan niños o niñas a su cargo. A esta normativa se suma el compromiso de concurrencia regular a los centros educativos como contraparte de los planes y programas sociales, en especial los de “transferencia de renta”. A partir de la pandemia, muchos Estados relativizaron esta obligación planteando una “concurrencia



voluntaria”. Esto disfrazó de “libre opción” lo que en realidad es una imposibilidad. La “no concurrencia” se asocia al grado de dificultad para el acceso diario, la valorización que la familia hace de la educación, sus expectativas, las tensiones entre escolarización y colaboración en tareas adultas.

Esta situación nos enfrenta a una flagrante contradicción entre los discursos que colocan a la educación como principal camino hacia la inclusión social, la superación de la pobreza y la democratización de la sociedad, y la realidad de un sistema educativo que reproduce y hasta profundiza esas inequidades.

## CONSTRUIR PUENTES

Asumir la responsabilidad de los Estados en garantizar el derecho a la educación en este contexto requiere diseñar estrategias que faciliten la revinculación de niños, niñas y adolescentes con el sistema educativo. No es suficiente esperar o desear que vuelvan, sino que deben diseñarse programas y líneas de intervención que, a partir de la toma de conciencia de lo que el sistema ha puesto en la construcción de esas barreras, ayude a “zurcir” esas brechas.

Se trata de reconocer y deconstruir las barreras de acceso a la educación, entre ellas las culturales, es decir, las derivadas de actitudes originadas en construcciones simbólicas particulares de los sujetos, de los grupos sociales y de las instituciones, que interfieren el encuentro entre la propuesta educativa y la población supuestamente destinataria. Con la relación a los centros educativos con la población (niños, familias, comunidades) se ponen en juego vivencias, saberes construidos, sentires, percepciones construidas a través de historias colectivas, familiares e individuales, que interfieren en las formas de acceder a determinadas propuestas pensadas a partir de supuestos que desconocen las singularidades de estas poblaciones.

Un componente importante al momento de remover estas barreras es desammarrarse de la culpa y la vergüenza asociadas a la desvinculación tomada como falta u omisión desde el niño y la familia. Ante la desafiliación educativa tiende a responsabilizarse al niño y a su familia. Existen diferentes formas de sanción social. Se vive como algo vergonzante, que es necesario ocultar o disfrazar para evitar o atenuar esa sanción. Genera una sensación de “estar en falta”, de no merecer nuevas oportunidades.

Se hace necesario trabajar por una resignificación del lugar de la educación en la vida de las comunidades, las familias y los propios niños, niñas y adolescentes. Recuperar su sentido. Revalorizar su lugar en la vida cotidiana y, a la vez, desarrollar desde los niños y sus familias la convicción de que es un derecho. Dar un claro mensaje institucional de que en el centro educativo hay un lugar para ellos, que sus ausencias preocupan, que los están esperando y que existe disposición para construir alianzas que tengan como centro a los niños, niñas y adolescentes y sus proyectos de vida. Así podremos hablar de una “educación amigable”.



## PENSAR A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

La historia de la educación latinoamericana es rica en búsquedas y experiencias que dan ciertas “pistas” de cómo superar las distancias que dificultan el acceso. Muchas veces estas experiencias no son debidamente capitalizadas para extraer de ellas aprendizajes significativos que aporten al diseño de estrategias aplicables en espacios más amplios.

Entre estas experiencias encontramos el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) y el de Aulas Comunitarias (PAC), ambos implementados en Uruguay a partir del 2005.

El PMC, ejecutado por el Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública y el Ministerio de Desarrollo Social, toma como base las escuelas. Los maestros comunitarios, contratados específicamente para el Programa, están integrados al resto del colectivo docente, pero su tarea fundamental se realiza a través de visitas domiciliarias y reuniones de padres y madres.

Se busca restituir el deseo de aprender en los niños, recomponer el vínculo de la familia y la escuela, e implementar estrategias pedagógicas en alianza con las familias, procurando la sostenibilidad de los procesos de aprendizaje e inclusión educativa. Se busca instalar un proceso de alfabetización dentro de los hogares, involucrando la participación de un adulto referente y del niño.

La visita en el hogar fomenta la cercanía entre el ámbito escolar y la vida familiar del niño, acompaña su proceso y genera herramientas que animan a los adultos a encontrar la valoración y motivación necesarias para sostener el proceso formativo de sus hijos.

En este encuentro entre comunidad y escuela es de fundamental importancia el trabajo grupal con las familias. Se busca generar un lugar en que los adultos aporten sus saberes a través del intercambio y la participación de las familias que favorezcan el acompañamiento activo del proceso de escolarización y la mejora del desempeño escolar de sus hijos.

Los MC también sostienen espacios de trabajo para niños y niñas que presentan dificultades en su integración a los grupos de pares, debido tanto a aspectos vinculares como a dificultades en la apropiación de los aprendizajes. Este espacio, que funciona en el local escolar, consiste en un dispositivo de trabajo grupal, colaborativo y participativo, donde se desarrollan contenidos específicos a través de actividades lúdicas, expresivas e inclusivas articuladas entre sí.

En el caso de niños rezagados, ya sea por repeticiones, inasistencias o ingreso tardío, se trabaja en la “aceleración escolar”. Este trabajo se realiza en la propia escuela, mediante acompañamiento personalizado en coordinación con el maestro de aula y la Dirección de la escuela, manteniendo estrecho contacto con su familia. Esta “aceleración” procura que el niño alcance los aprendizajes necesarios para la promoción de grado y evitar la frustración de la repetición y el desfase de edades respecto de sus compañeros de grado, aspectos que favorecen la desafiliación.



El PAC es un modelo de intervención educativa dirigido a adolescentes que se desvincularon de la educación formal, nunca registraron matriculación en el segundo ciclo, o cursan el primer año del Ciclo Básico con alto riesgo de desafiliación (inasistencias reiteradas, dificultades en el comportamiento y en la convivencia en el aula, bajo rendimiento). A diferencia de los maestros comunitarios, esta tarea se realiza en espacios comunitarios diferenciados tanto del centro educativo como del hogar. De este modo, se busca atender la necesidad del adolescente de tener un espacio de encuentro con sus pares fuera del ámbito familiar evitando, a su vez, la carga negativa que para ellos tiene la concurrencia al centro.

Las aulas son gestionadas directamente por Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC) especializadas en el trabajo con adolescentes. La enseñanza de las asignaturas curriculares está a cargo de docentes de educación secundaria, quienes trabajan cotidianamente con los referentes técnicos de las OSC contratadas.

Con esto se busca articular las capacidades de captación y retención de los equipos experimentados en el trabajo sociocomunitario con adolescentes con los aspectos pedagógicos aportados desde la educación formal.

El PAC incluye distintas modalidades de intervención. Los estudiantes pueden cursar el primer año del Ciclo Básico en forma semestral, acreditándose la aprobación de cada asignatura mediante una prueba al final del semestre. Al completar el primer año, el adolescente “egresa” del aula comunitaria y está en condiciones de cursar el segundo año en un liceo o escuela técnica, manteniendo el apoyo desde el PAC.

Otra modalidad de trabajo está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media que necesitan un proceso de mayor duración para su reingreso a la escolarización básica. Además, pueden integrarse a esta modalidad estudiantes que presentan dificultades para mantenerse en primer año de Ciclo Básico en la propia aula o en el liceo.

La tercera modalidad está dirigida a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas. Procura apoyar a los alumnos en sus dificultades curriculares, les brinda estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar. A través del seguimiento se busca asegurar la efectiva reincorporación del estudiante a la educación media formal.

La actividad del PAC incluye “Talleres temáticos” obligatorios, organizados por la OSC en diversas áreas como educación física, comunicación y plástica, habilidades para la vida. Estos talleres varían de un aula a otra al tomar en cuenta para su implementación los intereses de los adolescentes.

## APRENDIZAJES: ¿QUÉ HACER Y QUÉ NO HACER?

El análisis de estas experiencias permite identificar algunos aciertos, así como ciertas debilidades y errores en su implementación.

Ambas iniciativas asumen la necesidad de afrontar la desafiliación en forma proactiva, acercando una propuesta educativa que genere caminos de regreso a



quienes han sufrido la expulsión. Para esto se proponen abrir espacios de diálogo, encuentro y flexibilización que permitan recuperar la relación entre el sistema educativo, las familias y los educandos.

Estas iniciativas son en todos los casos interinstitucionales, tienen su eje en las instituciones educativas, pero incluyen para su implementación a organismos de protección y promoción de derechos.

En el caso de los maestros comunitarios, esta corresponsabilidad institucional no se reflejó en la conformación de los equipos de trabajo ya que fueron integrados solo por maestros.

Al acercarse a los hogares, los maestros comprobaron que las dificultades en sostener los procesos de aprendizaje trascendían lo pedagógico. Eran producto de un complejo entramado con múltiples factores de vulneración de los derechos de estos niños y niñas que se interrelacionan y potencializan entre sí. Se trata de problemáticas complejas tales como violencia, adicciones, condiciones laborales que interfieren en el ejercicio de la maternidad o paternidad, trabajo infantil, fragilidad en las capacidades familiares, precariedades de vivienda. La magnitud de los problemas, unida a la ausencia de herramientas de los maestros para afrontarlos, generó desgaste y llevó al repliegue incrementando las actividades dentro de las escuelas, lo que distorsionó la propuesta inicial del programa.

Otro factor que atentó contra el éxito del programa se relaciona con la cultura institucional que reina en el sistema educativo. Las maestras comunitarias debieron sostener un conflicto entre el nuevo rol y la herencia del rol tradicional, el que era reclamado y hasta exigido desde sus referentes institucionales. Se les solicitaba resultados inmediatos, ritmos de aprendizaje acordes a los programas, y se las tomaba como recurso humano disponible ante ausencias de docentes o situaciones que requerían fortalecer la presencia dentro del centro, desvalorizando, y hasta desconociendo, su nuevo rol.

En las Aulas Comunitarias se procuró articular, dentro del equipo de trabajo, diferentes saberes a través de la asociación ONG de docencia formal. Esta articulación prometía ser potente en cuanto a recomponer la relación de los adolescentes con el aprendizaje, pero no se logró el deseado acople entre la metodología y actividades de las OSC y los espacios de docencia formal. Ambos quedaron adheridos a sus modalidades previas de trabajo. Las OSC no lograron facilitar la relación con la educación formal mientras los docentes reproducían sin mayor flexibilidad sus formas de trabajo en los centros.

Ambos programas lograron el reintegro de un número significativo de estudiantes, pero estos encontraron en los Centros la misma situación que llevó a su expulsión, y a pesar de los seguimientos previstos no lograron sostener ese “retorno” en el mediano y largo plazo.

Se evidenció la falta de trabajo con el resto de la comunidad educativa. La inclusión requiere de un proceso de cambio de actitud de todos los actores, con reconocimiento mutuo de valores y capacidades, que permita desarrollar sentimientos de pertenencia, empatía y aprendizaje dual.



La inclusión real y sustentable necesita que el educando forme parte de las interacciones que se producen en la comunidad educativa, participar de todas las actividades incluyendo las lúdicas, las recreativas, las celebraciones, los paseos y, muy especialmente, de los procesos de aprendizaje.

El grupo de pares y las familias juegan un papel protagónico en la inclusión. El niño debe sentirse parte del grupo (pertenencia) y el grupo debe reconocerlo como un miembro de este (afiliación). A su vez, la familia debe sentirse aceptada y respetada en sus singularidades por el conjunto de la comunidad educativa.

## CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La desafiliación educativa de los niños, niñas y adolescentes es un problema endémico en América. La actual pandemia no hizo más que precipitar y evidenciar “abandonos” y, a la vez, limitar las de por sí escasas herramientas que el sistema educativo dispone para revertir estas situaciones.

El impacto de la desafiliación educativa sobre la producción de ciudadanía y la magnitud que esta adquiere en tiempos de pandemia exigen que los Estados, en cumplimiento de su función de garantes de derechos, definan e implementen estrategias para lograr el encuentro entre niños, niñas, familia e instituciones educativas.

Esas estrategias deben asumir que la desafiliación educativa es producto de una compleja constelación de factores de vulnerabilidad que trascienden el aspecto pedagógico y, por tanto, requieren de intervenciones interinstitucionales e interdisciplinarias que, a través de la convergencia de saberes y recursos, permitan un abordaje integral de las situaciones.

Las propuestas analizadas tienen carácter interinstitucional y asumen la necesidad de “tejer vínculos” entre el centro educativo y los estudiantes y sus familias, tomando en cuenta los entornos comunitarios. Sin embargo, la articulación interinstitucional e interdisciplinaria no se logra con la sola presencia de actores con diferentes saberes. Exige la construcción común de un marco de referencia y de nuevos saberes que den cuenta de la complejidad de las situaciones y aporten herramientas para el abordaje integral.

Estos nuevos vínculos no deben reproducir la fragilidad y las asimetrías de aquellos que precedieron la desvinculación. Es necesario pensar nuevas formas de inclusión que tomen en cuenta las singularidades de las poblaciones y las familias. En este sentido, las experiencias de visitas domiciliarias o la creación de espacios de “medio camino” parecen ser una alternativa válida. Este proceso no puede estar centrado solo en los maestros asignados al programa, sino que la comunidad educativa en su conjunto debe involucrarse.

Es importante que maestros, familias y alumnos sean sensibles con los procesos de desafiliación de sus compañeros, que tengan un espacio de reflexión y análisis de las causas que generan este comportamiento, que deconstruyan las formas estigmatizantes o xenófobas desde las que suele pensarse el tema. La



experiencia de desafiliación debe ser “materia prima” de procesos educativos de modo de promover empatía, solidaridad e indignación entre sus pares e involucrar a estos en la responsabilidad de recuperar a esos estudiantes que se han o han sido alejados.

## BIBLIOGRAFÍA

- Barrán, J. (1997). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. El disciplinamiento (1860-1920)*. Montevideo, Uruguay: Ediciones de la Banda Oriental.
- Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat. *Revue française de sociologie*. París: Gallimard.
- CEPAL. (2007). *Panorama Social. Publicación de las Naciones Unidas*.
- Ramírez, R. (2020). Comunidad de Educadores de la Red Iberoamericana de Docentes. Bogotá, Colombia.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>