



Universidad de la República  
Facultad de Psicología  
Trabajo Final de Grado. Modalidad: Monografía

## **Autoevaluación Institucional: un camino hacia la inclusión educativa**

Autor: Diego Abella Rodales

C.I: 4.687.184-9

Docente tutora: Asist. Mag. Lic. Yliana Zeballos

Docente revisora: Prof. Adj. Mag. Lic. Daniela Díaz

Montevideo, Uruguay

Julio, 2020

## Índice

1. Resumen .....	1
2. Introducción .....	2
3. Desarrollo Teórico .....	6
3.1 Tiempos de Desencuentro .....	6
3.1.1 Modernidad y Surgimiento de lo Escolar .....	6
3.1.2 Posmodernidad y Crisis .....	7
3.1.3 ¿Una Encrucijada Sin Salida? .....	9
3.2 Instituciones Educativas.....	11
3.3 Desafiliación Educativa .....	14
3.3.1 Efectos de la Desafiliación .....	18
3.4 Trayectorias Educativas.....	19
3.4.1 Experiencias en Sistemas Educativos de Primer Nivel.....	21
3.4.2 Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.....	24
3.5 Inclusión Educativa .....	26
3.5.1 Educación Como Derecho .....	29
3.6 Autoevaluación Institucional .....	31
4. Reflexiones Finales .....	36
5. Referencias Bibliográficas .....	41

## Resumen

El presente Trabajo Final de Grado se enfoca en los procesos de autoevaluación que pueden transitar los centros educativos con el propósito de proteger las trayectorias educativas y prevenir la desafiliación por parte de adolescentes en Educación Secundaria. Se propone un cambio de paradigma, para evitar caer en miradas simplistas que reduzcan la explicación de la desafiliación educativa a aspectos subjetivos de los estudiantes, culpabilizándolos por no lograr la continuidad educativa. En lugar de eso, se aborda la problemática de manera sistémica e institucional, desde una perspectiva relacional de las fuentes de exclusión, poniendo el foco en la relación entre los jóvenes y la oferta educativa-pedagógica escolar.

Se hace hincapié en la incidencia que tienen las condiciones institucionales en la producción de las trayectorias de los estudiantes en el sistema educativo. En este sentido es que se promueve el análisis intraescolar, en lugar de atribuir únicamente responsabilidades externas. Se destaca e impulsa así a la autoevaluación institucional, como un camino hacia la inclusión educativa. Como proceso participativo, reflexivo y crítico que desafía las visiones pedagógicas tradicionales, y se orienta a la búsqueda de recursos y barreras para el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje. Para de esta manera, impulsar una reforma educativa desde dentro de las instituciones, buscando transformar aquellos aspectos institucionales que contribuyen a la desafiliación e impiden que tantos jóvenes puedan tener trayectorias educativas continuas, completas y con aprendizajes significativos.

**Palabras claves:** desafiliación educativa, autoevaluación institucional, inclusión educativa.

## Introducción

A raíz de mi recorrido formativo por la Licenciatura en Psicología y mis prácticas pre-profesionales, es que decido realizar esta monografía sobre el tema inclusión educativa como Trabajo Final de Grado. He tomado esta temática como eje central, debido no sólo a mi interés por la misma, sino por su relevancia en marco del debate actual en educación, en torno a la generación de igualdad de oportunidades sociales y educativas. Se propone a la Autoevaluación Institucional, como camino y herramienta valiosa para la reflexión crítica y colectiva que desafíe las visiones pedagógicas tradicionales, enlazándose con un deseo de transformar la realidad educativa de manera inclusiva. El trabajo se enfocará en las trayectorias educativas incompletas y la desafiliación por parte de adolescentes en Educación Media o Secundaria, como problemática que se encuentra presente en agendas políticas y sociales de gobiernos y organismos internacionales, y que tiene a la inclusión educativa como concepto transversal.

Para comenzar, resulta pertinente aclarar ciertos términos. Se considera a la Educación Media, como la etapa intermedia en la educación formal, que en nuestro país es un derecho fundamental, con carácter obligatorio y de libre acceso. Por otro lado, al hablar de desafiliación educativa se hace referencia a un “tipo extremo de transición ‘desintegradora’, en la cual el joven concluye anticipadamente su membresía al sistema educativo y finaliza con las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales” (Fernández, 2010, p. 27).

Son visibles las constantes críticas por parte de actores políticos y medios de comunicación en contra del sistema educativo, su alta tasa de abandono y de trayectorias educativas incompletas. La Cuarta Encuesta Nacional de Adolescentes y Juventud (INJU, 2020) indica que si bien hay un incremento constante de la asistencia a centros educativos, “...menos de la mitad de las personas jóvenes de 18 años y más culminó el nivel medio (43,6%)” (p. 11), siendo esta cifra por demás alarmante. Por tanto, la desafiliación educativa constituye un problema que se vuelve muy relevante conocer y superar, en tanto se aspire a la inclusión y a la igualdad de oportunidades socioeducativas.

Esta problemática, impide la continuidad educativa de una gran cantidad de adolescentes, pero particularmente de aquellos que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad social y económica, a quienes el sistema educativo no logra acoger. En un informe presentado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2019) se

establece que “en el análisis de los desempeños de los estudiantes y sus trayectorias educativas, sistemáticamente se advierte que los resultados siguen sesgados por las condiciones socioeconómicas de las familias de los estudiantes” (p.10).

A lo largo de este trabajo, se pretende reflexionar en torno a la desafiliación educativa proponiendo un cambio de paradigma, para evitar caer en una mirada simplista que reduzca la explicación a aspectos subjetivos y deposite la culpa en los estudiantes que no logran la continuidad educativa. Sin pretender agotar el tema, me posicionaré desde un enfoque que prepondera y se centra en los factores endógenos al sistema educativo, en las causas intraescolares de la desafiliación. Aunque claro, sin ignorar la existencia e incidencia de factores exógenos, referidos a la estructura socio histórica, cultural, económica y política.

En el comienzo de este trabajo, se reflexiona acerca de la época en la cual vivimos y el desencuentro actual entre las instituciones educativas de enseñanza media, sus prácticas y objetivos, y las subjetividades de los adolescentes que hoy las habitan. Pudiendo notarse el agotamiento de la subjetividad de tipo pedagógica esperada y supuesta por las instituciones educativas, quedando hoy en día obsoletos discursos y estrategias pedagógicas-educativas que no logran ser eficaces ni atractivas para los adolescentes en tiempos actuales (Corea y Lewkowicz, 2004). Se dispara así la reflexión acerca del papel que cumplen los centros educativos en la actualidad, siendo que surgieron en una época pasada, denominada modernidad, la cual es diferente a los tiempos actuales posmodernos, vislumbrándose cierta distancia entre el alumno ideal supuesto por las instituciones educativas y el alumno real que las habita. De esta forma, las instituciones educativas se ven interpeladas a resignificar sus identidades para lograr seguir siendo significativas e importantes en los tiempos actuales.

Seguido a esto, se hace foco en las instituciones educativas. Se las conceptualiza y se pone en cuestión si la misión que se les encarga es pertinente y eficaz hoy en día. Al respecto, se trabajan algunas tensiones desgastantes que las habitan y que resulta necesario pensar y problematizar para desnaturalizarlas y transformarlas. Se hace hincapié también en tres dimensiones de la inclusión educativa, como son las políticas, prácticas y culturas (Booth y Ainscow, 2015) y en el análisis del funcionamiento de todo establecimiento institucional educativo, que da lugar a distintos resultados a partir de ciertas condiciones iniciales, mediadas por un estilo institucional (Fernández, 1994).

A continuación, se trabaja el concepto de desafiliación educativa, las distintas causas o factores explicativos que se asocian a esta problemática, así como sus consecuencias, tanto a

nivel general por sus efectos sociales, económicos y culturales en la sociedad, como a nivel individual en los proyectos de vida de los jóvenes. Es posible identificar los efectos de la desafiliación en los adolescentes, como un fenómeno doloroso que incide de forma negativa en la autovaloración y en la proyección a futuro, ya que los dejaría por fuera de la sociedad y sus códigos de socialización.

¿Por qué es siempre más fácil depositar en el exterior las responsabilidades o explicaciones de la desafiliación educativa? ¿Por qué no pensar en factores endógenos a las instituciones y al propio sistema? Es necesario preguntarse qué ocurrió en las trayectorias educativas de tantos jóvenes, por qué no fueron lo suficientemente gratificantes o atrapantes, desmotivándolos hasta el punto de desvincularse del sistema. Al respecto, las instituciones educativas deben asumir la problemática y el desafío de manera responsable y abierta, reconociendo y repensando estos problemas y desajustes, para poder incidir en ellos y transformarlos.

En línea con lo que plantea Román (2009), se parte desde un enfoque institucional que apunta a los factores endógenos, a aquellas condiciones, dinámicas y situaciones dentro de la institución que tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en el centro educativo. Investigaciones han mostrado la “importancia y relevancia que adquieren factores propios del sistema educativo e internos al establecimiento en la decisión de los y las jóvenes de interrumpir su escolaridad y desvincularse definitivamente del liceo” (p. 96).

Desde este enfoque la opción de la desafiliación educativa, estaría mediada por las condiciones e interacciones pedagógicas, sociales y culturales en que ocurre el proceso cotidiano de enseñanza y aprendizaje (Román, 2009). Resulta oportuno posicionarse desde ésta perspectiva, puesto que se ha constatado que tradicionalmente suele atribuirse la explicación o causa de la problemática a los propios estudiantes y sus características, de manera que el sistema queda resguardado de cualquier posible crítica o cuestionamiento. Por lo que, un enfoque como el que aquí se propone, sería valioso para reflexionar y replantearse elementos del orden educativo que podrían resultar expulsores del sistema y por estar naturalizados no son advertidos ni cuestionados.

Resulta pertinente en esta línea trabajar el concepto de trayectorias educativas, analizadas desde la perspectiva de la inclusión. Se distingue a partir de Terigi (2014) entre trayectorias teóricas y reales, focalizando en que la inflexibilidad e inadecuación de los desarrollos pedagógicos y didácticos tradicionales no logran atender y dar respuesta a la

diversidad de los estudiantes. Al respecto, se exponen a modo de ejemplo experiencias de sistemas educativos de primer nivel en países desarrollados, caracterizados por la flexibilidad y libertad con respecto a los procesos de aprendizaje, así como por la contemplación y valoración de la diversidad de los estudiantes. Además, se plantea el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTTE) en Uruguay, como ejemplo de un abordaje actual a nivel institucional de la desafiliación y la no finalización de las trayectorias educativas.

La problemática en la que se centra esta monografía resulta de importancia para la Psicología Educativa, área que es de mi principal interés, entendiendo que su abordaje sistemático habilitaría una mirada integral y desde el paradigma de la complejidad, que habilite cambios a nivel institucional. Es por ello que se hace hincapié en el concepto que plantean los autores Booth y Ainscow (2015) de inclusión educativa como proceso sin final y su importancia en los tiempos actuales, en marco del debate que se da en torno a la posibilidad y la importancia de generar igualdad de oportunidades educativas. Se plantea el concepto de barreras para el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje, y la importancia de trabajar para una educación en y para la diversidad. Se concibe así a la educación como un derecho, vinculándola con aspectos sociales, culturales y políticos, lo que supone un cambio paradigmático que así planteado se presenta como un imperativo ético, social y humanitario.

Desde este enfoque, haciendo énfasis en la transformación del sistema educativo, resulta necesario generar espacios donde los distintos actores de la comunidad educativa puedan reflexionar en torno a las prácticas y discursos referentes a la educación y a la inclusión social y educativa. Siendo imprescindible trabajar de manera integral y sistemática tanto con estudiantes, como con sus familias, docentes, personal no docente, autoridades y la comunidad en la cual está inmerso el centro educativo, para a partir de este trabajo y reflexión conjunta poder emprender un proceso inclusivo de transformación.

A raíz de la problemática anteriormente esbozada, es que se pretende impulsar y destacar la importancia de la autoevaluación institucional, como un camino que posibilite a las instituciones y a la comunidad educativa, la auto observación y reflexión crítica acerca de sus prácticas y discursos naturalizados, para así proyectar posibles cambios con la inclusión como guía y estandarte. El proceso de autoevaluación que se detalla y propone, resulta importante porque potenciaría el aprendizaje conjunto y la participación, teniendo un carácter colaborativo e involucrando a toda la comunidad educativa con sus diferentes actores, tomando en cuenta sus voces, muchas veces silenciadas o ignoradas. Propiciaría la integración social, el

intercambio de saberes y experiencias interpersonales, con orientación al fortalecimiento y/o transformación de la institución, para evitar que la misma tenga un papel reproductor de las desigualdades sociales y pueda hacer valer la educación como derecho humano fundamental.

La autoevaluación así concebida es planteada como un camino hacia la inclusión, destacándose su carácter instituyente, en tanto empodera a la comunidad educativa, a través de un proceso que desafía las visiones escolares y pedagógicas tradicionales. Se propone de esta manera una reforma educativa desde dentro de las instituciones, con el fin de transformar aquellos aspectos institucionales que contribuyen a la desafiliación e impiden que tantos jóvenes puedan culminar sus trayectorias educativas.

## **Desarrollo Teórico**

### **Tiempos de Desencuentro**

#### ***Modernidad y Surgimiento de lo Escolar***

Tal como plantea Follari (1996) hoy en día las instituciones educativas no cuentan con el prestigio que poseían anteriormente, han perdido su centralidad. Lo educativo es secundario en la agenda pública, carece de dimensión estratégica y de decisiones políticas económicas fuertes, aunque los discursos oficiales manifiesten lo contrario. La educación, al decir de Follari, al estar impuesta como derecho universal, parece haber sido ya obtenida y superada, por lo que no se problematiza y de hecho se ignora.

La escuela o lo escolar, como términos genéricos que en esta monografía se utilizarán para referirse a los liceos y a la educación secundaria, tiene una función innegablemente conservadora, ya que desde sus orígenes en la modernidad acarrea una función ligada al control, la burocratización y la disciplina, siendo ese su encargo social inicial, como sitio de legitimación de la razón, lugar para el saber sistematizado, ritualizado, inflexible y con rasgos autoritaristas. Hoy en día, los centros educativos, hijos de la modernidad, se enfrentan a cambios sociales, económicos y culturales propios de la posmodernidad actual, que evidencian que no están a la altura de los tiempos que transcurren, dando la sensación de que van siempre por detrás de lo establecido, de la innovación, quedando así desvinculado lo escolar de los procesos fundamentales que atraviesa la sociedad (Follari, 1996).

En este sentido, Corea y Lewkowicz (2004) plantean que la escuela como institución se apoyaba en una base nacional y estatal, pero hoy ese suelo está desvanecido y el Estado-



nación como metainstitución que otorgaba sentido y consistencia está agotado. Sin estado nación que asegure la operatividad, lo escolar sufre el deterioro de su sentido, su consistencia y su identidad. Se vivencia así su destitución y fragmentación, pérdida de cohesión lógica y simbólica, pudiendo verse lo escolar actualmente como la simple prestación de un servicio, como una capacitación. En este sentido, Corea y Duschatzky (2009) destacan que la potencia del mercado sustituyó el poder soberano del Estado, resultando así impotente para orientar el devenir de las personas. El sujeto no se constituye ya por un sistema de referencia compartido, sino a partir de sí mismo, como sujeto fragmentado.

Lo escolar, fue pensado para habitar un medio sólido, estable, de progreso y regularidad temporal típico de la modernidad. Hoy en día en la era de la fluidez, el dominio no es estatal, ni por disciplinamiento o sometimiento, sino que la dominación es a través del capital financiero y sus flujos, la liquidez del capital, la subjetividad superflua (Corea y Lewkowicz, 2004). Puede esbozarse entonces, como lo escolar surge en la modernidad, con lógicas y principios distintos a los tiempos actuales posmodernos, por tanto, es notorio cierto desajuste y pérdida de vigencia.

### ***Posmodernidad y Crisis***

Al hablar de posmodernidad Follari (1996) refiere a las modificaciones habidas en la cultura desde los años 80. Antes en la modernidad se creía en el progreso, en el desarrollo hacia el futuro, en proyectos sistemáticos. Hoy eso está en entredicho, según el autor hay un estilo light y narcisista, que abandona la proyección a futuro. Hoy la ciencia, la técnica y la razón están en crisis, han dejado de tener validez y consenso. En la posmodernidad hay un final de las certidumbres, no hay verdades únicas, ni criterios trascendentales o ahistóricos, sino que aumenta la indeterminación, el pluralismo de opciones y la liviandad de posiciones.

Siguiendo los planteos de Follari, se habla hoy en día de la imposición massmediática, donde todo transcurre en un flujo variado de estímulos, en vértigo, en discontinuidad, no hay sistematicidad, prima la imagen sobre la letra. Por consiguiente, lo escolar queda descolocado, ya que al haber una caída de lo intelectual y siendo su función transmitir conocimientos que cada vez importan menos, hay un desfasaje, una pérdida de vigencia, una crisis de la razón y de los valores del Iluminismo que sostenían a las instituciones educativas. El método y la certidumbre, dejaron lugar a la espontaneidad, al goce de las diferencias, al disfrute del instante. "La escuela deja de perfilarse como espacio social privilegiado: se convierte apenas

en un lugar más. Sin seguridades, ya no es la escuela el sitio donde ellas se transmiten” (Follari, 1996, p. 15).

Corea y Lewkowicz (2004) plantean que es común escuchar a profesores quejarse de que los estudiantes carecen de operaciones subjetivas y lógicas esperadas para estar en el aula, perciben en los alumnos desinterés, aburrimiento, dificultades para estudiar y ausencia a clases. Lo cual dispara la reflexión acerca de si esto denuncia un defecto de los estudiantes o por el contrario revela otras subjetividades distintas a las supuestas y esperadas por los docentes y las instituciones. La suposición de cierto tipo de alumno o joven se originó en condiciones del Estado Nación, de diversos dispositivos e instituciones que forjaban la subjetividad institucional. Pero hoy, la subjetividad dominante no es la institucional esperada, sino la massmediática. Hay cierta distancia entre el alumno supuesto por el docente y el alumno real. En la misma línea y en relación a las frecuentes quejas docentes, Corea y Duschatzky (2009) se preguntan: “¿Se trata de una disfunción del alumno o de un indicio de la ineficacia simbólica de las instituciones?” (p. 26). Hay un desacople entre las representaciones viejas y las situaciones actuales, lo que podría ser leído como el agotamiento del dispositivo pedagógico moderno.

A partir de lo anterior, puede vislumbrarse un sentimiento de nostalgia, por un tiempo perdido, al vivenciar actualmente una crisis social y educativa. Hoy son otros los sentidos que se asignan a enseñar y aprender, los docentes se desempeñan en un campo de acción de baja estabilidad. Debido a la masificación de la Educación Media, se incorporaron alumnos con perfiles heterogéneos, lo que generó nuevas situaciones problemáticas a partir de las demandas de estas poblaciones y de la diversidad de características de una misma realidad. Hoy los jóvenes, alejados del ideal de alumno, evidencian una heterogeneidad incompatible para la escuela secundaria, muestran una realidad distinta a la tradicional esperada (Brito, 2009).

Corea y Lewckowicz (2004) sugieren que hoy en día se agotaron las condiciones en que se producía la subjetividad pedagógica como configuración práctica, y por eso ha cesado la educación, se ha agotado la capacidad para producir subjetividad tanto del que aprende como del que enseña. Ni la fluidez del capital, ni la velocidad de la información son favorables para que subsista lo instituido que por su parte requiere de solidez, sistematicidad y perduración, lo cual hoy resulta imposible. Hoy en día la subjetividad informacional o mediática predominante es una configuración inestable y precaria, asentada en la actualidad, la imagen y la opinión. El

discurso pedagógico tiene a la memoria y al saber como elementos básicos, la subjetividad pedagógica esperada requiere concentración, estar quieto en un lugar, estar lejos de otros estímulos, implica atención y pensamiento en un espacio interior, en relación de intimidad con la conciencia. Por el contrario, el discurso mediático imperante hoy requiere exterioridad y descentramiento, estar sometido a la mayor diversidad de estímulos posibles. No se requiere la memoria ni la concentración, se construye así la subjetividad informacional a expensas de la conciencia.

Es interesante el uso metafórico de la palabra vintage llevada a cabo por Leoz (2012) para pensar acerca de lo planteado anteriormente. En el escenario educativo han ido ocurriendo progresivas transformaciones que coexisten con formas y tipos de vínculos propios de la modernidad. Las clases, el aula, como dispositivos pedagógicos, devienen en vintage debido a que están presentes en la realidad educativa actual pero fueron concebidos para otros tiempos históricos, y siguen existiendo por la efectividad que tuvieron en los tiempos en que fueron gestados. Estos objetos, vínculos y formas vintage de la actual realidad educativa, parecen cada vez ser más ineficaces y obsoletos para comprender y trabajar con los adolescentes que hoy habitan los centros educativos. En esta dirección, es fácil visualizar el malestar docente, al sentirse desamparados, desatendidos y no acompañados, ya que los prepararon para hacer algo que no es lo que tienen que hacer, les brindaron una formación que encarna los ideales de la modernidad, con la que no se sienten seguros para enfrentar las nuevas generaciones en el contexto sociocultural actual.

### ***¿Una Encrucijada Sin Salida?***

La situación anteriormente descrita representa un gran desafío para las instituciones educativas. El mismo radica en que debe haber una renovación o irán perdiendo vigencia hasta desdibujarse, perdiendo las funciones que las justifican y les dan validez. Follari (1996) manifiesta que la escuela está vieja, que se encuentra en decadencia y agonía, mientras sigue aumentando la brecha entre innovación de tecnologías de comunicación e información y la cultura escolar. No tiene sentido negar la existencia de la posmodernidad y sus características, solo queda pensar qué hacer ante esta realidad que plantea problemas y perplejidades.

Corea y Duschatzky (2009) al decir que la escuela está destituida simbólicamente no aluden a que enseña mal, sino a que hay una pérdida de credibilidad de sus posibilidades de instituir subjetividad, sus lógicas y enunciados son estériles en la situación actual. Da lugar esto a cierta impotencia, de percibir que no se puede hacer nada diferente con lo que pasa, dicha

impotencia no es de los docentes sino de los dispositivos, y podría plantearse como la resistencia a pensar y dejarse alterar por lo nuevo, impotencia que va de la mano con la melancolía y la nostalgia, que impide que algo nuevo pueda surgir. “El enemigo de la educación es la idea de lo definitivo, de la determinación, de la impotencia, de la irreversibilidad” (p. 89).

Follari (1996) plantea que es por demás sabido lo difícil que es entusiasmar a los estudiantes en las condiciones actuales que ofrecen las instituciones educativas. Lo escolar implica esfuerzo, paciencia, disciplina, se debe permanecer por horas sentado, concentrado, callado y esperar años para obtener resultados. El esfuerzo tiende a desaparecer en sociedades donde la corrupción es visible, el ejemplo de hombre exitoso es quien se hace rico rápidamente por vías ilícitas, y quienes manejan el poder carecen de formación cultural y se jactan de ello. Resulta así difícil que los jóvenes asuman los esfuerzos que lo escolar demanda, la educación si bien sigue siendo una promesa de movilidad social, cada vez es más exigente y los resultados ofrecidos menos promisorios. De hecho, hay quienes plantean que la educación no modifica la estructura de clases, sino que la refuerza y reproduce. Ya que quienes mejor son evaluados, son quienes tenían mejores posibilidades a partir de su base cultural y socioeconómica previa.

La población si bien sigue acudiendo a los centros educativos, pone en ellos cada vez menos expectativas y esperanzas respecto al futuro. Ya no se asegura el acceso a una mejor vida por la educación, ahora la estrategia es defensiva, tener alguna escolarización para no quedar tan desvalido en la competencia. “La escuela es posibilidad, pero ya hace tiempo que no resulta garantía de nada” (Follari, 1996, p. 30). Los beneficios son lejanos en el tiempo y desproporcionados al esfuerzo y la exigencia que demandan. Así es que se dan los resultados esperables: apatía por parte del alumnado, falta de concentración y de motivación, ausentismo y desafiliación.

La escuela va detrás, intentado socializar a nuevas generaciones basándose en valores anteriores, anticuados, por lo que tiene un fuerte tinte conservador como institución, está atrasada en contenidos y formas, en contraste con la realidad cotidiana de los adolescentes que allí llegan. No se trata solo de ajustar planes y programas de estudio, que si bien es necesario, hay que ir más allá, buscar otra manera de vida de las instituciones educativas, modificando la cultura institucional para readecuar lo escolar a la cultura de la época (Follari, 1996).

Leoz (2012) invita a reflexionar sobre formas alternativas de pensar la educación, la docencia y las adolescencias actuales para desnaturalizar lo que entendemos por ellas, para poder habitar las instituciones a partir de la potencia del hacer, sin asfixiarse en las crisis institucionales, ya que si bien hay formas instituidas, es posible encontrar formas instituyentes en el acontecer institucional. Así, el devenir actual convoca a interrogar éticamente la posibilidad de habitar los nuevos escenarios educativos que ya no pueden pensarse desde lo prescripto. “Implica tomar un riesgo... un riesgo que denuncie que estamos vivos y que nos importa” (p. 26).

El escenario así planteado es por demás preocupante e incluso si no es leído desde la potencia del hacer puede resultar desesperanzador. Es visible como lo escolar ha perdido vigencia e importancia, resultando impotente frente a la realidad que vivimos hoy en día. El sistema educativo se asienta en la actualidad sobre creencias, culturas y prácticas que son anticuadas. Urge poder reflexionar acerca de esta problemática, con el fin de poder impulsar cambios a nivel institucional y pedagógico-educativo, para que lo escolar recupere la potencia que ha perdido y logre adaptarse a los tiempos actuales, de manera inclusiva y equitativa.

### **Instituciones Educativas**

Se ha hecho referencia a las instituciones educativas y al desencuentro actual entre sus prácticas y objetivos, y las subjetividades adolescentes que hoy las habitan, visualizándose como sus discursos y estrategias pedagógicas-educativas propias de la modernidad no logran ser del todo eficaces ni adecuadas a los tiempos actuales. Por tanto, resulta necesario clarificar qué se entiende por institución educativa. Según Fernández (1994) es:

Un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo y lo empujan a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que, al mismo tiempo al basarse en la transmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación. (p. 25)

Podría entenderse entonces que la institución moldea a los sujetos de acuerdo al contexto sociocultural en que están inmersos, con el fin de mantener cierto orden cultural y social. Fernández (1994) plantea que una institución es un objeto cultural que manifiesta cierta cuota de poder social, normas-valor de alta significación para la vida de un grupo, que pasando al interior de la subjetividad, funcionan como regulador social interno. En este sentido, las instituciones funcionan como un código, ya que proponen un orden y significados establecidos.

Al respecto, la autora señala que desviarse de los marcos establecidos por las instituciones acarrea además del riesgo de castigo, el peligro de ser desmembrado, de derivar hacia una posición de extranjero. En relación a esto último, podría pensarse las situaciones de quienes dejan de asistir a los centros educativos, quedando como desafiliados o extranjeros tanto para el sistema educativo como para la sociedad en general.

Los establecimientos institucionales, son la singularización de las instituciones en una unidad organizacional concreta, con un espacio geográfico, imaginario y simbólico definido. Se configura así un ámbito en donde en parte se reproduce la configuración social global, concretizando a nivel singular las normas o modelos vigentes en nuestra cultura. Se da así una tensión inevitable, entre los deseos de los individuos y la necesidad de amoldarlos a la forma social admitida, siendo la función oficial de la escuela formar individuos para que logren ciertos aprendizajes que los hagan aptos para vivir en su contexto social (Fernández, 1994).

Fernández (1994) delinea contradicciones de base en el funcionamiento de cada escuela. Con respecto a lo que atañe a esta monografía son de particular importancia la tensión entre: a) la demanda de conservar las características del contexto tal como se dramatizan en el espacio institucional versus la demanda de transformar las condiciones institucionales, de modificar el contexto; b) la tendencia de encubrir la violencia que implica la dirección de los comportamientos y la homogeneización versus la tendencia de develar esa violencia y suplantarla por el respeto de las diferencias. Es en esto en lo que hace hincapié el presente trabajo, en poder pensar y problematizar estas tensiones desgastantes que atraviesan a las instituciones educativas y su accionar, para así poder desnaturalizarlas y transformarlas, siendo la autoevaluación institucional (como se desarrollará más adelante) un soporte para este proceso.

Siguiendo con las ideas de la autora anteriormente referenciada, se plantea que cada establecimiento institucional cuenta con un estilo, que es el mediador entre las condiciones iniciales (aspectos preexistentes) y los resultados (derivados de esas condiciones, son los productos institucionales vinculados a los fines). El estilo serían ciertas cualidades de la acción institucional, que caracterizan al establecimiento por su manera de producir juicios e imágenes, enfrentar dificultades, percibir y juzgar la realidad, modalidades de comunicación e interacción, distribución de poder y responsabilidades, así como el modo de relacionarse con el mundo exterior (Fernández, 1994). Este aporte resulta importante al momento de pensar y comprender a las instituciones educativas, es en el estilo y la idiosincrasia en donde se debe hacer énfasis

si lo que se pretende es cambiar la realidad educativa y afrontar problemáticas como la desafiliación y las trayectorias educativas incompletas.

En este sentido, son también valiosos aportes de la Guía para la Educación Inclusiva, en donde se destaca que deben tenerse en cuenta tres dimensiones fundamentales de cualquier centro educativo: Políticas, “tienen que ver con cómo se gestiona el centro y con los planes o programas que en él se planifican e implementan para cambiarlo”; Prácticas, “se basan en lo que se enseña en las aulas y en cómo se enseña y se aprende”; Culturas, “reflejan las relaciones, los valores y las creencias profundamente arraigadas en su comunidad educativa. Cambiar las culturas es esencial a fin de sustentar la mejora.” (Booth y Ainscow, 2015, p.17)

Por otra parte, son interesantes los planteos de Kaës (1989) para pensar la relación entre los sujetos y las instituciones educativas. El autor refiere a contrato narcisista para hacer referencia al rol que se le asigna al sujeto por parte de un grupo preexistente, como expectativas impuestas que deberá cumplir. De esta manera a los sujetos dentro de las instituciones, se les asigna un rol determinado, el cual internalizan y se ven obligados a cumplir, creando pactos inconscientes con los cuales aseguran su permanencia dentro de la institución y la continuidad de la misma. Así como el contrato narcisista indica qué es lo que une, el pacto de negación indica qué es lo que hay que dejar afuera para permanecer unido, dentro de la institución. Son valiosos estos planteos para repensar qué es lo que demandan las instituciones educativas en los jóvenes que las habitan actualmente, y si ese contrato narcisista que impone expectativas está en consonancia con sus subjetividades actuales o no. Según lo que se ha desarrollado hasta el momento, resulta evidente que hay una tensión en este sentido, puesto que el pacto de negación solicitaría que los jóvenes dejen fuera características y cualidades que son pilares de su actual subjetividad massmediática. Otra vez, puede verse la distancia entre expectativa y realidad que habita el escenario educativo.

Como se delineó anteriormente, las formas y sentidos históricos, naturalizados y fundantes asociados a la escuela secundaria propios del programa institucional moderno, persisten como principios actuales en la interpretación de los problemas de la educación y tienen hoy baja eficacia para combatir el fracaso escolar y la exclusión de los estudiantes. Según Brito (2009) la Educación Media comienza a generar preocupación, configurando una situación problemática. La escena del aula como se entiende tradicionalmente hoy es difícil de sostener, por la “innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de

la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos” (p. 151). Dichos sujetos, no pueden ser contenidos en una propuesta que eluda el reconocimiento de las diferencias y desigualdades que son innegables, hoy el alumnado es diverso en niveles de conocimiento y socioeconómicos.

Con el panorama así planteado, el desafío consiste en que:

Los jóvenes, especialmente aquellos con menos chances sociales, puedan cumplir sus expectativas sobre la escolarización secundaria a través de una distribución justa de conocimientos valiosos y de un mayor acercamiento a una trayectoria futura donde los proyectos vitales y la inclusión social sean una realidad alcanzable. (Brito, 2009, p. 156)

### **Desafiliación Educativa**

Como se planteó anteriormente, este trabajo hace foco en la problemática de la desafiliación escolar, la cual impide la continuidad educativa de una gran cantidad de adolescentes. Al hablar de desafiliación, se alude a la “ausencia definitiva y sin causa justificada del centro escolar por parte de un alumno sin haber finalizado la etapa educativa que esté cursando” (González, 2006, p. 3)

Furtado (en Fernández, Cardozo y Pereda, 2010) sostiene que la desafiliación implica la desvinculación del sistema por parte del estudiante, pero dicha desvinculación es un estado transitorio y por lo tanto reversible, ya que solo se está seguro de que el individuo no volverá al sistema educativo cuando este fallece. Este posicionamiento se basa en el enfoque de los cursos de vida y tiene implícito dos eventos voluntarios por parte del joven: la decisión de dejar los cursos y la de no inscribirse o matricularse regularmente a la educación formal.

Por su parte, posicionándose teóricamente desde una perspectiva sociodemográfica de los cursos de vida, desde el enfoque de desafiliación de Castel y de estudios sobre políticas sociales de protección e integración social, Fernández, Cardozo y Pereda (2010) definen la desafiliación educativa como:

Una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social



vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela. (p. 19)

Fernández, Cardozo y Pereda (2010) plantean que la desafiliación no se produce en un vacío biográfico sino en una relación de secuencia y de tiempos. A partir del mismo cambia la identidad social del joven, su posición en la sociedad, así como el trato que recibe de ella. El sistema educativo es una fuente de recursos de bienestar, que permite acceder con mayor o menor ventaja al mercado de trabajo y a los derechos sociales, por ello, el truncamiento de la trayectoria académica sin haber completado los niveles socialmente definidos como obligatorios ubica a la persona en una posición de desafiliación social, debido a la ruptura de los vínculos pedagógicos y sociales que se tenían con el centro educativo al que se asistía.

Para hablar de desvinculación es necesaria información longitudinal del estudiante y no solo información contable como la matrícula de los centros educativos. La desafiliación escolar definitiva no suele ser un evento inesperado, sino que es más bien una cadena de hechos que van elevando el riesgo de desafiliación a medida que pasa el tiempo y se experimentan dificultades de rendimiento y adaptación. En este proceso intervienen múltiples factores expulsores del sistema, que pueden analizarse desde dos grandes marcos interpretativos. Algunos de dichos factores son característicos de los jóvenes y sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares) y otros asociados a insuficiencias del sistema educativo (factores intraescolares). El primero enfatiza en la situación socioeconómica y el contexto familiar (pobreza, marginalidad, anomia familiar, etc.) y atribuye responsabilidades al Estado, mercado, comunidad, grupo de pares y familias. El otro marco interpretativo, desde el que se parte para este trabajo, refiere a situaciones intrasistema que hacen conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela, como bajos rendimientos, problemas conductuales, actitudes docentes, relacionamiento entre pares, entre otras (Espíndola y León, 2002).

Este segundo enfoque, tal como desarrollan Espíndola y León (2002) enfatiza en las características y la estructura del sistema escolar, así como en los agentes intraescuela, como responsables de generar elementos expulsores, tanto por una inadecuada acción socializadora o por la incapacidad para contener la influencia del medio socioeconómico adverso de los jóvenes. También desde esta perspectiva podría verse al fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entregan los centros educativos. La disciplina social como eje de los procesos formativos, hace que los centros educativos se reduzcan a obligaciones e

instrucciones que los jóvenes vivencian con aburrimiento, de manera pasiva, no estando en consonancia con sus preocupaciones o intereses, dando resultado a la desvinculación como expresión de resistencia a esos códigos.

Para considerar a la desvinculación o desafiliación a nivel institucional, resulta también útil el concepto de desenganche que plantea González (2006). El mismo refiere a que completar los estudios depende del enganche del alumno con el centro educativo, siendo la desafiliación la etapa final de un proceso dinámico y acumulativo de desenganche gradual y de participación reducida. Es necesario entonces que el individuo logre integrarse, que comprenda e interiorice las expectativas, normas y roles impuestos por la institución.

En Tapia, Pantoja y Fierro (2010) los estudiantes desde su perspectiva destacan como precipitantes de la desafiliación al escaso interés por lo que se enseña, así como cansancio y falta de sentido respecto a los contenidos escolares, lo que se enlaza con rezago académico, mala conducta y reprobación. Por otra parte, lo que más destacan como positivo e importante es de parte de sus docentes una pedagogía del respeto y el aprecio, dándole así un gran peso al trato recibido, significando el mismo una fortaleza o debilidad. Además resaltan elementos como: contenidos curriculares, prácticas de enseñanza y procesos de inclusión o exclusión entre pares.

Según lo que se propone, es importante al momento de concebir a la desafiliación educativa, poder darle una lectura institucional, para así comprender y delinear estrategias y vías de solución. Los enfoques clásicos que refieren al abandono escolar se han caracterizado por centrarse en el individuo, en las características del alumnado, estableciendo factores de riesgo social y académico que tendrían un efecto acumulativo en el abandono como proceso progresivo de retirada del centro educativo. En cambio, resultaría conveniente correrse de este lugar, para no pasar por alto que los centros educativos pueden ser un factor de riesgo que es necesario problematizar al momento de concebir a la desafiliación educativa. Debe dejarse de lado el señalamiento y etiquetamiento de jóvenes bajo rótulos como “diferentes”, “fracasados”, “ignorantes”, que no hacen más que patologizarlos y oponerlos al estudiante idealizado, exitoso y competitivo (González, 2006).

Dichos enfoques clásicos del abandono escolar plantean que el alumno abandonaría el centro educativo por sus características personales y sociales que serían problemáticas, y se pasa por alto el papel institucional en el desencadenamiento del abandono. Se cataloga así a los estudiantes como riesgosos y no al entorno escolar en el que se desenvuelven. Poner el

foco exclusivamente en los adolescentes y sus características no responde al paradigma de la inclusión educativa, ya que de esta forma se ignora y desresponsabiliza el papel de las instituciones educativas a la hora de empujar a ciertos alumnos a que abandonen o permanezcan en el sistema, quedando el orden escolar protegido de cualquier cuestionamiento. Problemáticas complejas y multicausales como la desafiliación educativa no se solucionan con parches aislados o miradas simplistas, sino que exige replantear supuestos naturalizados de cómo deben ser y funcionar los centros escolares (González, 2006).

El foco está entonces en poder repensar y aumentar la disponibilidad, apertura y capacidad de las instituciones para dar respuesta a la diversidad de jóvenes que las habitan, para dejar de etiquetar y sancionar a aquellos alumnos que son diferentes al ideal esperado. Es necesario transformar la organización de los centros educativos, de manera que estimulen a todo el alumnado por igual, incentivando sus trayectorias escolares, evitando contribuir a la expulsión de estudiantes por no adaptarse al modelo impuesto. Es importante aclarar que se trata de una problemática compleja, y que si bien es simplista y arriesgado responsabilizar solo a los jóvenes, también lo sería responsabilizar únicamente a los centros educativos. Se trata de un problema multicausal, que como se planteó antes requiere de un abordaje integral y sistemático, para el que este trabajo pretende aportar algunas reflexiones, destacando y proponiendo a la autoevaluación institucional como soporte y herramienta valiosa para pensar las prácticas institucionales y como inciden las mismas en la desafiliación escolar y la inclusión educativa.

Según lo desarrollado anteriormente puede verse con claridad la importancia e incidencia que tienen las instituciones educativas en esta problemática. Es por ello que se destaca la importancia del proceso de autoevaluación (que se desarrolla más adelante) como instrumento útil para repensar y problematizar a las instituciones, con el fin de hacer un diagnóstico situacional en clave de inclusión educativa que permita delinear posibles transformaciones que desincentiven la desafiliación educativa y posibiliten la inclusión de todos los jóvenes en el sistema escolar, sin importar sus características sociodemográficas, culturales y económicas. Para una transformación así no basta con la voluntad aislada de algunos actores educativos, sino que la institución íntegramente con todos sus actores debe estar dispuesta a iniciar un proceso de cambio que debe ser liderado por el equipo de dirección, en un marco colaborativo, de participación y de esfuerzo conjunto y decidido.

### ***Efectos de la Desafiliación Educativa***

Los efectos de la desafiliación inciden de manera desigual en las oportunidades de bienestar, siendo más agravantes en los sectores más pobres, que tienden a reproducir la desigualdad de oportunidades de una generación a la próxima. Los programas que apunten a combatir esta problemática deberían ocupar un lugar prioritario en las agendas de gobierno, para lograr reducir desigualdades y brindar protección social e inclusión (Espíndola y León, 2002).

Espíndola y León (2002) hacen hincapié en los altos costos económicos, sociales y privados que genera la desafiliación educativa. Implica disponer de fuerza de trabajo menos competente y difícil de calificar, lo que deriva en precariedad laboral, baja productividad y en un menor crecimiento económico. Según los autores, también representan un costo social los mayores gastos en los que hay que incurrir para financiar programas sociales destinados a sectores que no logran generar recursos propios, teniendo la reproducción intergeneracional de las desigualdades un impacto negativo en la integración social.

En Fernández, Cardozo y Pereda (2010) se plantea en consonancia con lo anterior que quienes se desvinculan de la educación formal suelen tener menos participación social, económica y cultural. Además duplican su posibilidad de estar excluidos del mercado de trabajo y los ingresos a los que pueden aspirar, difícilmente permitan salir de la pobreza o den lugar a la movilidad social intergeneracional. Es por ello que las políticas de asistencia social enfatizan la integración a la educación, como manera de ubicar al joven en una mejor posición en el espacio social, en el mercado de trabajo y en la distribución del bienestar.

En relación a los efectos subjetivos, los mismos constituyen uno de los principales factores de riesgo juvenil, debido a que como se planteó antes, incrementa la vulnerabilidad hacia la exclusión. Subjetivamente marca la trayectoria vital juvenil bajo un sentimiento de desrealización y estigmatización. La vulnerabilidad también se manifiesta a corto plazo, con problemas familiares por recriminaciones hacia los jóvenes, así como en la sociabilidad juvenil que se ve disminuida. Todo esto derivaría en bajas expectativas laborales y de vida, lo que tiene un fuerte impacto en la autoestima, al no poder seguir la trayectoria juvenil hegemónica, afectándose la auto valoración (Estrada, 2014).

Hoy en día el desafío no es tanto acceder a la educación, sino permanecer en ella, aprender y poder egresar, teniendo trayectorias educativas continuas, completas, protegidas y

con aprendizajes significativos. Pueden notarse los efectos contraproducentes que la desafiliación educativa tiene para la sociedad en general, así como para los individuos, sus subjetividades y proyectos de vida. Resulta entonces de gran importancia poder incidir sobre esta problemática, atenuar sus efectos y cambiar la realidad educativa que a fin de cuentas no resulta ser inclusiva. Son necesarias transformaciones que apunten a que el sistema educativo deje de reproducir desigualdad, y en cambio, construya justicia social e inclusión.

## **Trayectorias Educativas**

Considerando lo planteado hasta aquí, resulta útil el concepto de trayectorias educativas para pensar cómo transitar la transformación del sistema educativo hacia mayores niveles de equidad y justicia social para todos los estudiantes. Terigi (2007, 2014) analiza las trayectorias escolares desde la perspectiva de la inclusión educativa. Al respecto, señala que las mismas han comenzado a ser centro de atención en los estudios sobre infancia y juventud, así como por iniciativas de los centros educativos. La autora propone que para que una trayectoria sea adecuada, tiene que ser continua, completa y con aprendizajes relevantes.

Siguiendo con sus planteos, distingue y hace referencia a las trayectorias escolares teóricas. Las mismas serían aquellos recorridos que siguen la progresión lineal prevista y diseñada por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una periodización estándar y adquiriendo los aprendizajes previstos. Estas trayectorias se basan en un conjunto de supuestos pedagógicos y didácticos, respecto a tiempos, presencialidad y ritmos de aprendizaje. Tres son los rasgos relevantes para estructurar y anticipar estas trayectorias teóricas: organización del sistema por niveles, gradualidad del currículum y anualización de los grados de instrucción. Como contra parte, la autora analiza y distingue las trayectorias escolares reales de los sujetos, al identificar itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema. Los jóvenes transitan su escolarización de maneras heterogéneas, variables y contingentes, en lo que Terigi denomina trayectorias no encauzadas. En estas trayectorias reales, se ven repeticiones, no ingresos, abandonos y permanencia sin logro de aprendizajes, que no tendrían lugar en las trayectorias escolares teóricas (Terigi, 2014).

En este sentido, la autora revela que las trayectorias no encauzadas no son una excepción o un fenómeno aislado o minoritario, susceptible de resolverse con un abordaje focalizado mediante alguna política. Cualquier estrategia que se proponga dar respuesta a problemáticas complejas como la desafiliación escolar y las trayectorias educativas incompletas, debería avanzar hacia la intersectorialidad, a la acción convergente y eficiente de

distintas áreas del Estado. El tiempo monocrónico de las trayectorias teóricas condicionan la visión que se tiene sobre los sujetos de la educación, sobre lo que se espera de ellos. Otra vez estamos ante el dilema del estudiante ideal en contraposición al estudiante real. Esta visión naturalizada y normalizada supone una trayectoria única aceptada, de manera que se cataloga como desvío o retraso a cualquier alejamiento de la misma (Terigi, 2014).

Los desarrollos didácticos y pedagógicos que sustentan las prácticas educativas se apoyan en los ritmos establecidos por las trayectorias teóricas que se basan en una supuesta biografía lineal estándar. Se presume que se enseña al mismo tiempo los mismos contenidos a sujetos de igual edad con dispersiones mínimas entre sí. Pero al decir de Terigi (2007, 2014) no se trata de que no se sepa que en las aulas se agrupan jóvenes de distintas edades y características heterogéneas, sino de la inflexibilidad de los desarrollos pedagógicos-didácticos tradicionales que no logran atender y dar respuesta eficaz a dicha heterogeneidad. El saber pedagógico con que se cuenta no es suficiente para atender y dar respuesta a las trayectorias escolares no encauzadas. Los supuestos sobre lo escolar (que tienen un tinte moderno conservador como se ha planteado antes) están en cuestión, se necesita así un saber que trascienda los límites del dispositivo escolar clásico, para enfrentar las limitaciones de las tradiciones pedagógicas y de la organización institucional.

Lo expuesto hasta aquí nos enfrenta nuevamente a la metáfora planteada de lo “vintage”, el sistema educativo y sus políticas siguen insistiendo en lo que se ha comprobado que no funciona en tiempos actuales. Como plantea Terigi (2014) hay un desajuste de los saberes con que se cuenta para dar respuesta a las nuevas configuraciones de lo educativo, resultando difícil una ruptura de esos supuestos anticuados tradicionales sobre los que se estructura lo escolar. Posicionarse desde la perspectiva del derecho a la educación exige buscar estrategias y herramientas que posibiliten superar la situación actual, en que muchas son las trayectorias educativas que se truncan impidiendo el cumplimiento de dicho derecho. El objetivo es posibilitar y garantizar trayectorias educativas continuas y completas, las posibilidades de que esto ocurra se sabe cada vez menos dependen de las capacidades o características individuales de los sujetos, sino que depende más de las características de la situación educativa, de las condiciones institucionales y pedagógicas de lo escolar, que convierten en factor de riesgo a ciertos atributos personales. Se pasa así de una concepción individual de la problemática a un abordaje institucional y sistemático. No se trata de normalizar las trayectorias educativas, sino de que las mismas se ofrezcan de manera diversa y flexible.

Por otra parte, Terigi (2014) destaca la importancia de contar con sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares de los sujetos. Se constata habitualmente la falta de sistemas de información que sigan al alumno, evitando que movimientos como el abandono, ausentismo o repeticiones pongan a los sujetos fuera del foco de atención de las escuelas, quedando invisibilizados para el sistema escolar. En este sentido, posteriormente se expondrá un Sistema de este tipo impulsado en Uruguay.

Los planteos anteriores están en consonancia con los distintos autores que se han ido trabajando a lo largo de la monografía. Se pone el foco en la incidencia que tienen las condiciones institucionales en la producción de las trayectorias de los jóvenes en el sistema educativo. En este sentido, la autoevaluación institucional como proceso sería de gran importancia y utilidad para lo que se propone, debido a que resulta una herramienta útil para atender las condiciones pedagógicas de los centros educativos y para obtener información que posibilite el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes, lo cual habilitaría a diseñar alternativas para la escolarización y producir saber pedagógico-didáctico que posibilite delinear acciones que tengan a la inclusión educativa como fin.

### ***Experiencias en Sistemas Educativos de Primer Nivel***

Resulta útil en línea con lo que se viene planteando poder ver experiencias actuales en sistemas educativos más avanzados, a modo de ejemplo y contraste con la realidad educativa de nuestro país. Al revisarse documentos oficiales de dichos sistemas, para identificar dispositivos regulares de apoyo a los aprendizajes o acompañamiento personalizado a estudiantes en riesgo, se advierte que este tipo de apoyo forma parte de las prácticas regulares de los sistemas educativos avanzados, de la acción de los centros y del trabajo de los docentes tanto dentro como fuera de las aulas. En contraposición, en América Latina y el Caribe, o en otras regiones de similar o menor desarrollo, si bien se ven referencias a diversos programas o experiencias destinadas a acompañar los procesos de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables, para prevenir la desafiliación o reinsertar en el sistema a quienes ya se desvincularon, muchas de dichas experiencias fracasan por su escasa cobertura, su debilidad institucional y el escaso diálogo con las ofertas y prácticas habituales de la educación formal (UNICEF, 2017).

Intentando evitar una dicotomía simplista UNICEF (2017) plantea que se pueden identificar dos modalidades de integración de este tipo de dispositivos de apoyo y acompañamiento en los sistemas educativos. Por un lado, aquellas que operan como espacios

adjuntos a la oferta curricular, que se instalan en la periferia del núcleo educativo, no se integran a las prácticas docentes regulares, tienen una cobertura baja y en muchos casos sin carácter permanente, siendo transitorias o a término, lo que las transforma en experiencias de baja intensidad, cuestionadas, devaluadas e incluso estigmatizadas por las propias comunidades educativas. Por el otro lado, se encuentran modalidades en que estos dispositivos sí son un componente central y permanente de la oferta de los centros educativos, forman parte del repertorio con los que cuentan para acompañar el aprendizaje, en particular en situaciones que ameritan apoyos especiales y personalizados, para ello se destinan recursos técnicos y presupuestales significativos ya que están dirigidos a una gran cantidad de estudiantes.

De igual forma, UNICEF (2017) advierte que un sistema educativo que incorpore estos dispositivos, así tengan alta cobertura y muchos recursos, terminarán los mismos convirtiéndose en parte de la periferia del sistema si no revisan o reconsideran a la vez los contenidos curriculares, las prácticas docentes y el régimen académico. En cambio, si estos dispositivos se introducen como forma de revisar las reglas que ordenan la evaluación de logros, la toma de decisión sobre la progresión de los estudiantes y la acreditación, potencialmente podrían transformar los recursos con que cuentan las instituciones para acompañar las trayectorias educativas de todos sus estudiantes. En suma, resulta difícil o incoherente disociar la aplicación de este tipo de dispositivos o prácticas de los debates más generales o amplios sobre los contenidos curriculares y el régimen académico, en fin, sobre la cultura escolar como se ha venido planteando.

En buena parte de los sistemas educativos de los países más avanzados, los dispositivos de apoyo especial y en pequeños grupos para quienes requieran atención particular constituyen una alternativa al empleo de la repetición de grado, una respuesta para remediar aprendizajes insuficientes y en algunos casos, una herramienta para prevenir la desafiliación educativa. Al respecto, resulta interesante a modo de ejemplo plantear el sistema educativo de Finlandia. En el mismo casi una cuarta parte de todo el estudiantado entre los 7 a 16 años recibe en algún momento de sus trayectorias o en forma permanente educación particular a tiempo parcial, ya sea como apoyo general, intensificado o especial. Este acompañamiento, se destina a estudiantes que tienen dificultad para alcanzar determinados aprendizajes o que atraviesan problemas de otra índole (UNICEF, 2017).



Este tipo de sistemas educativos parte de la base de que todos pueden alcanzar los objetivos pedagógicos comunes si el aprendizaje se organiza según las características y necesidades de cada alumno. La repetición y segregación va en contra de esto, además de ser ineficaz para ayudar a los estudiantes que lo necesitan, también es caro para los sistemas educativos. Los diferentes estudiantes deben aprender a trabajar y estudiar juntos en la misma clase, la heterogeneidad tiene que ser considerada para diseñar eficazmente entornos de aprendizaje y elegir métodos pedagógicos. Así la reducción al mínimo de las repeticiones ha sido posible en Finlandia porque la educación especial es una parte integral de todas las escuelas del país. Allí cada joven tiene derecho a recibir apoyo personalizado desde temprana edad, por parte de profesionales capacitados y en marco de la escolarización normal. La educación especial en Finlandia está organizada como parte integrante del sistema educativo general normal, lo que resulta clave para fomentar la equidad y combatir el fracaso y la desafiliación escolar, se facilitan así trayectorias fluidas con una baja dispersión o disparidad de los aprendizajes, así como tasas de egreso prácticamente universales en esos 9 años de educación obligatoria. En otros sistemas educativos de Europa, existen figuras de profesores coordinadores o tutores que tienen su función en el diseño de programas de refuerzo, acompañamiento o remediación educativa, así como en el seguimiento de los estudiantes y en la toma de decisiones respecto a la progresión educativa, revisándose así las reglas de promoción y repetición de grado (UNICEF, 2017).

A modo de cierre, a partir de lo planteado por UNICEF (2017) se advierte como distintivo la flexibilidad y libertad de dichos sistemas con respecto a los procesos de aprendizaje. Los dispositivos de atención personalizada e intensiva de estudiantes que requieran apoyo, así como la revisión de algunos de los mecanismos y reglas tradicionales de lo escolar, tienen como sustento principal la contemplación y valoración de la diversidad, casi irreductible, de los procesos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. No todos los jóvenes tienen un desarrollo homogéneo, no hay estándares de rendimiento únicos, lo ideal sería que todos los estudiantes alcancen niveles de rendimiento aceptable, pero a ritmos diferentes.

Con estos planteos puede verse como en Uruguay y en América Latina en general, por más que en los últimos años se está intentando avanzar en la temática, se está lejos (por motivos lógicos, como la falta de presupuesto, entre otros) de alcanzar el nivel de desarrollo de los sistemas educativos de países avanzados como los ejemplificados anteriormente. De igual forma, resulta útil plantear estos ejemplos a modo de poder pensar la educación desde otro paradigma, basado en la inclusión, que como se ha visto da buenos resultados. Sirven así de

motivación y ejemplo a seguir para poder proyectar una educación alternativa, sustentada en otros supuestos pedagógicos y didácticos diferentes de los tradicionales.

La autoevaluación institucional sería muy valiosa como primer acercamiento, para reflexionar y replantearse los supuestos tradicionales sobre los que se asientan los centros educativos en nuestro país, para poder ver y repensar los resultados que se logran a partir de ellos, y así delinear posibles cambios o estrategias que nos acerquen cada vez más a un sistema educativo inclusivo, que mediante programas de apoyo y sostén integrados a la oferta educativa posibiliten que los jóvenes puedan completar sus trayectorias y no ser expulsados prematuramente del sistema. Como se ha mencionado ya en reiteradas ocasiones, más allá de los programas especiales de apoyo y demás estrategias que se tomen, hay una cuestión de fondo que tiene que ver con los sustentos modernos sobre los que se asienta la educación, que terminan por ser expulsos y anticuados a la realidad actual. Es a cuestionarlos y desnaturalizarlos a lo que aspira este trabajo, que resalta a la autoevaluación institucional como una herramienta propulsora del cambio educativo.

### ***Sistema de Protección de Trayectorias Educativas***

A modo de integrar los avances y tendencias actuales en nuestro país en términos de política educativa en relación a la temática trabajada, resulta pertinente exponer el Sistema propuesto por CODICEN, CEIP, CES, CEPT-UTU y CFE (2016). Esta propuesta surge con el propósito de hacer valer el Derecho a la Educación pautado en la Ley General de Educación N° 18437 y reafirmado por la Ley de Presupuesto 2015-2019 de la ANEP, ya que dicho derecho no está siendo ejercido a pleno a raíz de que distintas problemáticas van en detrimento de la continuidad y completitud de las trayectorias educativas, afectando por tanto a la formación integral de los sujetos.

En el año 2015 se resolvió su creación con el objetivo de dar seguimiento a los eventos educativos de los estudiantes, detectar oportunamente situaciones de vulnerabilidad educativa e intervenir de manera temprana sobre los casos de inminente riesgo de desafiliación escolar. Entendiendo que es una necesidad proteger y acompañar la educación obligatoria, en marco de un proceso sistemático y planificado a lo largo de toda la vida escolar, se previó: la creación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección y la conformación de equipos educativos en cada centro de enseñanza, como manera de fomentar la reflexión y la valoración de los procesos desarrollados y de las acciones institucionales (CODICEN et al., 2016).

Siguiendo con lo planteado en el documento, la continuidad de las trayectorias educativas requiere un enfoque sistémico que pone en cuestión: sistemas de evaluación, sistemas de gestión de inscripción y pasaje de ciclo o centro, registros de actividad académica y socio educativa, así como los modelos pedagógicos y de gestión (CODICEN et al., 2016).

Ante la inflexibilidad de los desarrollos teóricos y pedagógicos que no logran contemplar y dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado, realizar una trayectoria continua, que trascienda el movimiento de egreso de un ciclo y la matriculación en el siguiente, supone una continuidad subjetiva y material educativa, que deriva en que no se interrumpa la construcción de la identidad escolar y la integralidad de la formación. Se entiende que la continuidad educativa debe ser protegida para garantizar la fluidez y completitud de las trayectorias escolares. Proteger implica superar o minimizar el riesgo educativo y producir respuestas pedagógicas complejas e integrales a las situaciones escolares de riesgo, pero pensándolas no en términos de propiedades subjetivas, sino como atributos de la situación pedagógica e institucional del sistema escolar (CODICEN et al., 2016).

Esta manera de concebir la problemática de la desafiliación educativa está en la misma línea que el posicionamiento que se ha ido desarrollando a lo largo de este trabajo, en el sentido de que se promueve el análisis y la autoevaluación intraescolar o institucional, en lugar atribuir únicamente responsabilidades externas, como podría ser el etiquetamiento o la culpabilización de los estudiantes o sus familias por las truncadas trayectorias escolares. Por el contrario, se piensan las trayectorias y la desafiliación como resultado de la interacción entre los estudiantes y la oferta educativa-pedagógica brindada por los centros y el sistema educativo en general.

En relación al acompañamiento, en CODICEN et al. (2016) se concibe a los jóvenes, no solo como estudiantes que deben responder a un ideal esperado por la institución educativa, sino como individuos que transitan sus trayectorias escolares desde diversas facetas que van más allá de lo meramente escolar o intelectual e involucran toda su subjetividad. Se entiende así que todos los adultos y docentes, desde distintos lugares y en diversos momentos son quienes están a cargo del acompañamiento de las trayectorias, mediante la co-construcción de rutas posibles a partir del diálogo, involucramiento, responsabilización y compromiso. Cualquier propuesta que pretenda combatir la desafiliación escolar debe involucrar no solo a los jóvenes, sino también a los distintos actores educativos trabajando en conjunto, implicando a familiares, docentes y personal no docente, así como a la comunidad, tal como se propone en el SPTE.

Por lo que considero a este Sistema muy acertado, ya que representa una acción sólida y articulada propulsada desde el sistema educativo uruguayo para abordar a nivel institucional la problemática de la desafiliación y la no finalización de las trayectorias educativas, estando en sintonía con las sugerencias y aportes teóricos que se han trabajado a lo largo de la monografía. En este sentido, la autoevaluación institucional no se opone a lo que se propone en este Sistema, al contrario, resultaría un insumo importante para tener un diagnóstico situacional de cada centro educativo, para desde allí poder trabajar en las fortalezas y barreras identificadas.

Por otro lado, como se explicó anteriormente, una problemática compleja como la desafiliación escolar no puede ser abordada únicamente desde lo educativo, sino que es necesario a partir de la intersectorialidad un abordaje multidimensional, para que los resultados logren ser eficaces y sostenidos en el tiempo. Por lo que, este sistema necesitaría ser complementado con otras acciones en esferas sociales, económicas y políticas que puedan darle un sustento sólido. Resulta también importante cuestionarse acerca de la articulación que tiene el SPTE con los contenidos y prácticas que el sistema educativo ofrece, es decir, la articulación que tiene con el régimen académico y la cultura escolar. Puesto que, si no hay una sintonía entre los sistemas de apoyo y la dimensión pedagógica-didáctica que rige la enseñanza en los centros educativos, estos sistemas terminan siendo simples parches que pretenden tapar una problemática para la cual no logran cambios significativos.

## **Inclusión Educativa**

Siendo un eje central y transversal a toda la monografía, resulta importante precisar conceptualmente que se entiende por inclusión educativa. En la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015), se hace referencia a la inclusión como:

Coherencia en las actividades de mejora e innovación que habitualmente se llevan a cabo en los centros escolares bajo una variedad de iniciativas, para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo: los estudiantes y sus familias, el personal, el equipo directivo y otros miembros de la comunidad. (p. 24)

Esta noción de inclusión es amplia, no refiere únicamente a la accesibilidad de personas con discapacidad o algún tipo de trastorno, sino a la inclusión y participación de todos los miembros de la comunidad educativa. La inclusión implica compromiso de parte de las instituciones, para recibir a todas las personas y ser capaces de dar respuesta y atención

equitativa, a pesar de las diferencias individuales, se trata de unir, de lograr una educación para todos, en comunión. Es entonces en el reconocimiento de la diversidad posible de trayectorias educativas y en el respeto por la misma, en donde se asienta la democratización del conocimiento y el respeto de la educación como derecho.

Al momento de pensar y trabajar en inclusión educativa a nivel institucional es importante el concepto de barreras que se plantea en la Guía para la Educación Inclusiva (Booth y Ainscow, 2015). Dichas barreras impiden el acceso, la participación y el aprendizaje, y se encuentran en la interacción con algún aspecto del centro escolar: características edilicias, organizacionales, culturales, políticas, relaciones interpersonales, paradigmas educacionales o de aprendizaje, así como también pueden encontrarse fuera de los límites del centro educativo, tanto en las familias, en las comunidades, como en las políticas y circunstancias nacionales e internacionales. Los autores recomiendan centrar los esfuerzos en aquello que tanto el personal, como los estudiantes y familiares pueden hacer algo para cambiar. La inclusión implica un descubrimiento progresivo de estas barreras y su eliminación, a través de planes sustentados en la colaboración abierta, que busquen generar recursos para apoyar el aprendizaje, la participación y la diversidad.

Hay que tener en claro que la finalidad de identificar barreras no es simplemente apuntar a lo que está mal, sino que la inclusión entendida como un proceso sin final, conlleva el descubrimiento progresivo y la eliminación de las limitaciones para participar y aprender. Es decir, se trata de identificar las barreras, para a partir de eso diseñar planes para eliminarlas, lo cual implica movilizar recursos. Existen siempre, al decir de Booth y Ainscow (2015) más recursos para apoyar el aprendizaje y la participación que los que se están usando realmente. Es a esto a lo que apunta y contribuye la autoevaluación institucional, ya que habilitaría el descubrimiento progresivo y la identificación de barreras para luego poder derribarlas, dando lugar a centros educativos cada vez más inclusivos. Es en este sentido, que se concibe a la autoevaluación como un camino hacia la inclusión educativa.

El cambio en un centro escolar se transforma en una mejora inclusiva si está basado en valores inclusivos. Se trata de relacionar las prácticas y acciones del centro con dichos valores, algunos de éstos son: igualdad, participación, sostenibilidad, respeto por la diversidad, no violencia, honestidad, compasión, coraje, entre otros. Por lo tanto, la inclusión desde esta perspectiva está basada en principios tanto para la mejora del centro escolar como de la sociedad. Tratándose entonces de un proceso sin fin que estimula la participación de todos los

actores de la comunidad educativa y que promueve los valores inclusivos, reduciendo toda forma de exclusión y discriminación, con el objetivo de que el centro escolar sea para todos y valore a todos por igual (Booth y Ainscow, 2015).

Tal como plantean Viera y Zeballos (2014) la inclusión educativa refiere a dar apoyo a la población de estudiantes más vulnerable, tanto por motivos sociales, culturales, económicos o por condición de discapacidad. En este sentido, es fundamental poder considerar a la diversidad como parte de lo humano, como norma y no como excepción, para así pensar una educación en y para la diversidad. Esta concepción debería constituir el centro de la política educativa, para la cual el Estado debería garantizar los recursos que sean necesarios. La educación inclusiva es un derecho humano fundamental que debe respetarse, y que al día de hoy no se está pudiendo garantizar debido a que en Uruguay se sigue manteniendo un sistema educativo segregado con inequidades, tanto en la oferta como en el logro de aprendizajes.

Según esta concepción de inclusión educativa, es indispensable la flexibilización de la respuesta educativa, de manera de atender a la diversidad de los estudiantes, apartándose de un modelo ideal de aprendiz, en que todos los estudiantes hacen lo mismo, al mismo tiempo y de igual manera. Por lo que es necesario flexibilizar la oferta educativa y su currículum, para brindarle la movilidad suficiente que permita a los jóvenes a partir de sus propias posibilidades, aprovechar las oportunidades educativas y optimizar el desarrollo personal y social. La homogeneización de la oferta en lo educativo no hace más que seleccionar y expulsar a aquellos jóvenes más vulnerables, por lo que es necesario aceptar la diversidad de trayectorias escolares, personalizar los procesos educativos y re significar los roles docentes. Es crucial entonces avanzar en la formación de éstos últimos, como pilares de la inclusión educativa, apostando a transformar la formación docente inicial e impulsando la formación permanente, como aspecto indispensable para el cambio de la cultura escolar (Viera y Zeballos, 2014).

Es necesario pensar las dificultades de aprendizaje en una perspectiva social o relacional de las fuentes de exclusión, donde las dificultades no se focalizan en la persona, sino en la relación, en el encuentro entre esos jóvenes y el centro educativo, como resultado del deterioro de las condiciones de educabilidad, por la rigidez del sistema educativo que no logra dar respuesta a la diversidad de los estudiantes. (Viera y Zeballos, 2014)

Viera y Zeballos (2014) plantean que en la actualidad el nuevo paradigma en construcción basado en la inclusión se basa en el afán de una sociedad más justa y democrática. El centro del problema se ha alejado únicamente de la discapacidad y se ha

desplazado hacia los grupos en situación de vulnerabilidad social o en riesgo de exclusión. Para esto es necesario un cambio en el sistema educativo, lo cual implica reflexión permanente sobre la teoría y la práctica, sustentada en el protagonismo de distintos actores sociales, con orientación a mejorar la capacidad del centro educativo para dar respuesta a la heterogeneidad del alumnado. Ello implica un compromiso con la equidad, la sensibilidad y la formación de los jóvenes, consolidar una educación multicultural para todos, que atienda y valore la diversidad. En esta línea es que resulta valioso el aporte de la autoevaluación, como primer paso para instaurar y sostener ese proceso de reflexión y cambio que permita acercarse a la idea de educación como derecho de todos.

Siendo las instituciones educativas determinantes en la desafiliación escolar, es necesario pensarlas y mirar sus políticas y prácticas, para modificar planteamientos, estructuras, dinámicas educativas y organizativas, en fin, modificar la cultura institucional que por no servir a todos los jóvenes que asisten, puede estar contribuyendo a que algunos abandonen. Si bien es cierto que las escuelas no pueden incidir en las características y circunstancias socio-económicas del alumnado, sí tiene la obligación de brindar ambientes educativos efectivos para todos los alumnos y dar respuesta a las necesidades diversas de todos los jóvenes que recibe (González, 2006).

### ***Educación Como Derecho***

La educación es esencial e irrenunciable para el progreso de la humanidad, ya que posibilita el desarrollo de las personas y el potenciamiento de sus capacidades morales, sociales y culturales. Ya desde la Declaración de los Derechos Humanos en 1948 se la plantea como un derecho para todas las personas. En este sentido, la educación inclusiva es un movimiento que implica ampliar la mirada respecto del sistema educativo, reconociendo el derecho humano innegable a la educación y el valor de la diversidad de los estudiantes (Brito, Basualto y Reyes, 2019).

A través de conocimientos adquiridos y vivencias asimiladas, la educación constituye una parte fundamental para el libre desarrollo de la personalidad y la autonomía de los individuos, su crecimiento intelectual y psicológico. El derecho a la educación es la base necesaria para el crecimiento personal de los miembros de una comunidad, su capacitación para tomar decisiones de la manera más responsable, libre y autónoma posible. Tiene entonces un valor social, en el sentido de que permite a la comunidad trasladar además del

conocimiento, su cultura y recrearla. En este sentido, la comunidad se transforma y se desarrolla a través de ámbitos educativos (Del Pino, 2018).

La amplitud del concepto de inclusión vincula a la educación con aspectos sociales, culturales y políticos, que conjuntamente permitan el acceso, la permanencia, la participación y los logros de todos los jóvenes, resultando prioritarios aquellos más vulnerables o en riesgo. A pesar de los distintos acuerdos internacionales a lo largo de los años, es sabido y constatado que actualmente existen muchos individuos que están privados de un derecho humano fundamental como la educación y que la brecha educativa en distintas regiones del mundo es inmensa (Brito, Basualto y Reyes, 2019).

Hoy en día, a raíz de los tiempos actuales como se ha venido desarrollando, la educación inclusiva surge como valor, idea y exigencia del derecho de todas las personas a obtener una buena educación, democrática, justa y equitativa, de calidad en contenidos, procesos y resultados para todos los estudiantes. Teniendo así en los últimos años un progresivo reconocimiento internacional, perteneciendo al núcleo de una conciencia social y pedagógica que circula de modo desigual por los centros educativos del mundo (Escudero, 2012).

Para Del Pino (2018) el derecho a la educación en un contexto libre y democrático es, además de un derecho humano, un derecho social. La educación desde una visión social es un derecho que la sociedad valora positivamente, es un bien colectivo que se adquiere individualmente, una necesidad social que se cubre mediante el proceso educativo. De esta afirmación se desprende la obligación que debería asumir el Estado para garantizar que este derecho sea respetado, resultando su cumplimiento una responsabilidad colectiva y social sustentada en el respeto, la tolerancia y la justicia social, para así enfrentar la exclusión y avanzar hacia sociedades más justas, democráticas e inclusivas.

Brito, Basualto y Reyes (2019) resaltan que el concepto de inclusión está en un proceso de debate epistemológico, ya que la transición hacia una educación inclusiva no supone un cambio simplemente técnico u organizativo, sino que implica una evolución paradigmática o filosófica. Desde el posicionamiento de estos autores, la inclusión en definitiva es justicia social, ya que abre oportunidades y debe buscar la igualdad de posibilidades, con el propósito de lograr el bienestar de todas y todos. Un sistema educativo inclusivo o integral tiene que proveer comprensiones de los derechos humanos y tener dispositivos por medio de los cuales resguardarlos y promoverlos.



La educación inclusiva, como una cuestión de derecho, resulta ser un imperativo ético, social y humano, que funciona como referencia para analizar, valorar y activar una lucha decidida contra la desafiliación educativa y las trayectorias escolares incompletas, de manera que las instituciones educativas logren desarrollar dispositivos y prácticas que respondan contextualmente a las necesidades del entorno sociocultural actual (Escudero, 2012).

Para ello se requiere hacer ejercicios de empoderamiento, de transformaciones estructurales y de cambios profundos en la forma de entender el mundo y la educación. Para transitar hacia un concepto de inclusión integral, que abarque lo educativo y lo social, se necesita el apoyo de la política pública y la gestión institucional. Una política inclusiva educativa no será eficiente si no considera la dimensión social. Por lo tanto, así concebido el concepto de inclusión emerge como un imperativo ético, como necesidad de visibilizar a aquellos sectores sociales y culturales excluidos (Brito, Basualto y Reyes, 2019).

### **Autoevaluación Institucional**

Al referir al proceso de autoevaluación que en esta monografía se destaca y propone, se parte desde un enfoque institucional. Tal como plantea Fernández (1994) se lo puede entender como una mirada para desmontar y enfrentar lo que habitualmente está oculto y que genera cierto temor e incertidumbre, ya que una realidad dada como habitual y naturalizada, pasa a ser cuestionada para convertirse en propia. Un enfoque de este tipo implica juntarse para pensar y entender, y es revolucionario en tanto conlleva destrabar una realidad para que pueda ser vista y entendida, desnaturalizada. En la medida en que la mirada colectiva pueda desmantelar las tensiones, se encadenará con un deseo de transformación de la realidad.

En relación a este proceso, Fernández (1994) advierte que es habitual en instituciones educativas las defensas de negación, desplazamiento, racionalización, el encubrimiento ideológico de las dificultades, la idealización y la externalización de responsabilidades. Y que no es frecuente encontrar, en relación a problemas que comprometan la cultura institucional, capacidades institucionales para analizar, diagnosticar, buscar alternativas de solución y probarlas. Por lo que, el tratamiento habitual de los problemas hace que las instituciones educativas queden desarmadas, debilitadas frente al cambio de condiciones y la aparición de conflictos.

Un aporte para pensar el movimiento que supone la autoevaluación institucional es el de las corrientes institucionalistas francesas y que desarrolla Fernández (1994) al distinguir entre

lo instituido, que sería lo fijo y estable de las instituciones, y lo instituyente, que representa lo nuevo, el cuestionamiento, la crítica y la propuesta de transformación. En este sentido, la autoevaluación tendría un carácter instituyente en cuanto propulsa un proceso crítico que tiene a la transformación de la institución como fin, teniendo como propósito mejorar la comprensión de lo que ocurre dentro de los establecimientos y en relación a sus contextos. Como enfoque institucional, pretende incidir en la realidad provocando algún impacto o cambio, ubicándose así en una tensión entre las tendencia a conservar y a cambiar lo establecido.

Podría pensarse también a la autoevaluación como un analizador, en tanto “técnica diseñada para probar la expresión de un material que permite desentrañar significaciones antes ocultas” (Fernández, 1994, p. 44). Desencadenaría un material no controlado que expresa el estilo y la idiosincrasia institucional. Al respecto, la autora sugiere que la metodología más acorde para el análisis institucional es una práctica de trabajo con los actores institucionales desde el punto de vista de todos ellos, en este caso, de los diferentes miembros de la comunidad educativa: personal docente, no docente, estudiantes, familiares y otros miembros de la comunidad. No obstante, no hay que ignorar el hecho de que aun logrando la participación de los distintos actores, acceder al conocimiento institucional presenta obstáculos y dificultades, como ser: la negación y resistencia a conocer consciente o inconsciente que puede producir ocultamientos, los efectos de la propia implicación no controlada y la complejidad provocada por la multisignificación de los hechos.

El objetivo de la autoevaluación entonces, es generar conocimiento y aprendizaje sobre las prácticas que se llevan a cabo en la institución y cómo funcionan, es decir, “resulta vital no solo identificar qué queremos y debemos mejorar, sino también qué buenas prácticas hay que conservar” (Gvirtz, 2015, p. 38). Lo central de la autoevaluación radica en que “para que una institución se apropie de las mejoras es necesario que sea la propia escuela la que registre una situación y perciba la necesidad de mejorarla” (Gvirtz, 2015, p. 29).

Pereda (2010) plantea aportes para pensar el desarrollo de acciones para desincentivar la desafiliación educativa. En este sentido, el objetivo y la estrategia a seguir se sostienen en una complejidad de relaciones, en un conocimiento situacional. Proyectos y acciones en centros educativos requieren de diagnósticos situacionales, como podría ser el proceso de autoevaluación, llevado a cabo por los actores educativos a partir de la autogestión, el compromiso y la colaboración profesional. A partir del mismo se podría recuperar información respecto a los aspectos más relevantes señalados en las teorías explicativas de la desafiliación

educativa y retomar recomendaciones de experiencias realizadas en otros contextos, de manera de tener una base para diseñar líneas de acción que atiendan a la singularidad del centro en que se esté trabajando. Según plantea la autora, en los centros educativos la desafiliación no es un objeto de intervención, la acción a desarrollar no está orientada a su modificación, sino que integran el objeto de intervención problemas que pueden estar asociados a la desafiliación pero que no son asimilables a ésta. Cualquier intervención debe partir definiendo qué significa esta problemática a nivel del centro educativo y de la comunidad. Ocuparse de la desafiliación y de las trayectorias educativas incompletas, implica hacerse cargo del problema institucionalmente, en lugar de responsabilizar solo a los alumnos, sus familias y contextos, implica una mirada analítica distinta para la cual es indispensable voluntad y disposición por parte de los actores del centro educativo para impulsar el proceso.

Podría entenderse entonces a la autoevaluación como un primer paso o momento en el camino hacia la inclusión educativa. Entendiendo que a partir de este proceso podría obtenerse algo así como una fotografía del centro educativo, de su cultura y estilo institucional, para a partir de ella poder replantearse y reflexionar acerca de los supuestos pedagógicos-educativos en los que se asienta la institución y en los resultados a los que los mismos dan lugar. Es decir, repensar las barreras y fortalezas identificadas, para a partir de ese primer momento de sensibilización y desnaturalización, delinear posibles líneas estratégicas de acción y transformación inclusiva. A modo de una conceptualización más precisa del proceso, según el Ministerio de Educación del Ecuador (2013) por autoevaluación se entiende:

Al proceso de mirarse y ser mirado; de recibir y dar apoyo. Lograr su práctica en la cultura escolar es un reto, un compromiso, un desafío y una responsabilidad compartida por la comunidad educativa, con miras a reconocer aciertos que deben ser fortalecidos y falencias que deben ser superadas para mejorar la calidad del servicio educativo. (p.7)

El Ministerio de Educación del Ecuador (2013) destaca que el proceso de autoevaluación se inicia en el establecimiento educativo, es realizado por los actores de la institución con posibilidad de ayuda externa como por ejemplo de un psicólogo, y tiene como objetivo la comprensión y mejora de la práctica educativa. Permite la reflexión sobre lo que se hace, facilita la coordinación tanto horizontal como vertical, ayuda a comprender lo que sucede e impulsa el diálogo y la participación. Los autores destacan los siguientes principios pilares de la autoevaluación: veracidad, participación, corresponsabilidad, empoderamiento y pertinencia.

Como plantean Figueroa y Muñoz (2014) para este proceso de autoevaluación la Guía para la Inclusión de Booth y Ainscow (2015) resultaría una herramienta mediadora y de apoyo para hacer cambios a nivel institucional. Este material sería enriquecedor del proceso, ya que aporta una visión reflexiva y transformadora, orientando la búsqueda de barreras y recursos para la inclusión. Teniendo como fin alcanzar una cultura escolar más abierta e inclusiva, en donde cada persona sea valorada independientemente de sus condiciones personales, sociales y/o culturales, aceptando la diversidad desde el respeto y la buena convivencia.

Para acercarse a una educación más inclusiva, dialogante e intercultural es clave el cambio y la mejora de la cultura de los centros educativos. Para ello es necesario en un principio tomar conciencia de la existencia y de los rasgos de esa cultura escolar. Es a ello a lo que apunta la autoevaluación institucional como proceso de reflexión crítica y colectiva, iniciado en el centro educativo, gestionado y regulado internamente, en que se busca una recopilación e intercambio de datos. La autoevaluación empodera al colectivo, crea pertenencia y compromiso, habilita el diálogo entre las partes implicadas en la enseñanza y el aprendizaje (Figueroa y Muñoz, 2014).

Se trata así de desafiar las visiones pedagógicas tradicionales, proponiendo una reforma educativa desde dentro, como una reflexión colectiva, para desarrollar procesos evaluativos basados en el diálogo y la participación, considerando las voces de todos los actores educativos. Se destaca que tanto adultos como jóvenes tienen un conocimiento detallado acerca de las mejoras necesarias que deben realizarse en el centro, y son sus voces las que hay que escuchar, aprovechar sus conocimientos y experiencias, fomentando la participación de toda la comunidad educativa: jóvenes y sus familias, personal docente y no docente, equipo directivo y otros miembros de la comunidad (Figueroa y Muñoz, 2014).

La autoevaluación se realiza en tres dimensiones: culturas, políticas y prácticas (las cuales fueron definidas antes). Para cada una de ellas hay un conjunto de indicadores y preguntas en la Guía para la Inclusión de Booth y Ainscow (2015), lo que permite un análisis detallado de las barreras y recursos de los centros educativos, que habilitaría un plan de desarrollo inclusivo. Se destacan varios beneficios del uso de la Guía como base del proceso de autoevaluación, la misma mejora: eficacia de las escuelas, formación del profesorado, participación de las familias, calidad de la educación, aprendizaje de los alumnos y la gestión y organización de los centros educativos (Figueroa y Muñoz, 2014).

Figuerola y Muñoz (2014) en coincidencia con las etapas propuestas por el Ministerio de Educación del Ecuador (2013), distinguen dos fases del proceso de autoevaluación. La primera consiste en el proceso formativo y de sensibilización, en donde se clarifica qué se entiende por autoevaluación institucional y el concepto de inclusión. En esta primera fase se destaca: la inclusión como participación y co-construcción del conocimiento, la relevancia del trabajo en equipo y la voluntad para realizar cambios, los cuales surgen a partir de la aceptación de la diferencia.

La segunda fase es el proceso de autoevaluación propiamente dicho, y comienza con la constitución de un grupo o equipo coordinador, el cual debe estar integrado desde la diversidad de actores, en clima de voluntad, compromiso y responsabilidad. Este grupo podría usar como herramienta de trabajo principal los materiales propuestos por la Guía para la Inclusión de Booth y Ainscow (2015), basado en relaciones horizontales, participación y valores inclusivos. A lo largo de todo este proceso, el psicólogo educacional puede participar de las jornadas de trabajo del equipo, como amigo crítico, de forma de facilitar y acompañar la reflexión acerca del material y su aplicación, el cual debe manejar con amplio conocimiento. Así este rol está basado en la disponibilidad, acompañamiento y apoyo, no en el control ni en la sanción (Figuerola y Muñoz, 2014)

En esta segunda fase, el equipo a cargo del proceso define qué áreas o aspectos se autoevaluarán, diseña una metodología de evaluación para ello y confecciona un cronograma a seguir. La metodología puede basarse en la aplicación de cuestionarios autoadministrables previamente adaptados, a estudiantes, familias, personal docente y no docente, que son expuestos en la Guía de Booth y Ainscow (2015) o también pueden encontrarse prototipos de cuestionarios en Ministerio de Educación del Ecuador (2013) o en UNICEF (2013). Otra información que sirve de insumo es la sistematización y el análisis de registros, estadísticas o datos existentes respecto al centro educativo. Una metodología también válida es el diseño de jornadas de trabajo grupal o talleres, como concientización respecto al centro educativo y a los valores inclusivos, dirigido a los distintos actores de la comunidad escolar. Toda la información que se recopile es analizada, reflexionada y discutida por el equipo en distintos plenarios, lo que da lugar a la emisión de un informe final con las principales barreras y fortalezas identificadas y jerarquizadas colectivamente. Por último, posterior a esto, el equipo valida su visión en un encuentro de participación masiva de todos los actores de la comunidad educativa, en donde se fijan prioridades de acción como plan de desarrollo inclusivo de mejora basado en evidencias (Figuerola y Muñoz, 2014).

La escuela debe trabajar para romper los tabúes de la participación y atreverse a mirar críticamente sus prácticas y culturas, desde un punto de vista investigativo, aspirando a la mejora, favoreciendo la reflexión y la transformación de sus propias dinámicas segregadoras y autoritarias. (Figueroa y Muñoz, 2014, p. 196)

Finalmente, el proceso de autoevaluación podría concebirse como un proceso de reflexión sistemática sobre la base de información pertinente y oportuna, que posibilite la mejor forma de intervenir sobre la realidad de los centros educativos. Reflexión de la propia acción desarrollada, sobre base de información confiable, que finalmente posibilite emitir juicios valorativos fundamentados, acordados y comunicables para mejorar la acción. Así, resulta una instancia de participación, enseñanza, aprendizaje y fortalecimiento para todos los actores de la comunidad educativa que participen (UNICEF, 2013).

## **Reflexiones Finales**

Resulta pertinente volver a recorrer y repensar el trayecto teórico que se ha llevado a cabo en la monografía, para luego reflexionar acerca de las conclusiones a las que se llegó respecto a la temática y sobre el rol del psicólogo en el ámbito educativo, y más precisamente en torno al proceso de autoevaluación. En un principio, se trabajó la realidad educativa en tiempos de desencuentro. Se pudo visualizar la pérdida de vigencia, centralidad y funcionalidad de la educación hoy en día, así como cierta distancia entre el alumno ideal supuesto por las instituciones educativas y el alumno real que las habita. Lo planteado en relación a esto, deja en claro que es necesaria la renovación de la cultura escolar, siendo imprescindible pensar en formas alternativas para concebir la educación inclusiva en estos tiempos posmodernos. A continuación, se hizo enfoque en las instituciones educativas, como base para comprender lo que se desarrolló posteriormente. Se puntualizó en tensiones desgastantes que habitan las instituciones y que es necesario pensar y problematizar, así como en distintas dimensiones a tener en cuenta al momento de analizarlas desde un abordaje institucional como el que se propone.

Una vez planteado entonces el trasfondo sociohistórico y cultural de lo escolar, así como el concepto de institución educativa y su abordaje desde un enfoque institucional, se reflexionó en torno a la desafiliación educativa como proceso multifactorial y multidimensional. Se planteó un cambio de paradigma: correrse de los enfoques explicativos tradicionales que refieren al abandono, centrados en el alumno y sus características, para poder pensar y

problematizar a las instituciones educativas como desencadenantes de la desafiliación escolar, es decir, poder darle una lectura institucional a la problemática.

En relación a la desafiliación, también se trabajó el concepto de trayectorias educativas. Se pudo visualizar como a raíz de la inflexibilidad de los desarrollos pedagógicos y didácticos, la organización institucional no logra atender y dar respuesta eficaz a la heterogeneidad de los estudiantes. Lo cual está en sintonía con lo planteado anteriormente, ya que los pilares modernos sobre los que se asienta lo escolar resultan hoy anticuados. Es ahí en donde se hizo hincapié en este trabajo, en poder reflexionar y replantearse esos supuestos básicos de lo escolar, esos dispositivos con origen en la modernidad que hoy en día resultan expulsores del sistema y que es necesario desnaturalizar y transformar. Se plantearon experiencias de sistemas educativos de primer nivel en países desarrollados, a modo de ejemplo de como la flexibilidad y libertad en los sistemas en torno a los procesos de aprendizaje, así como el respeto y la valoración de la diversidad, habilitan y apoyan trayectorias educativas completas y con aprendizajes relevantes. Se hizo referencia también con algunas consideraciones y advertencias al SPTTE en Uruguay, como un avance actual en términos de política educativa en nuestro país respecto a la temática.

A raíz de lo anterior, pudo visualizarse la importancia de reformar y renovar los dispositivos pedagógicos y didácticos, de manera que atiendan y valoren la diversidad de los estudiantes, para que puedan brindarse sistemas de apoyo y de protección de las trayectorias educativas que estén integrados al sistema educativo, y no terminen funcionando como parches externos que no logran mejoras sustanciales ni cambios profundos e inclusivos en el sistema educativo. Si bien la inclusión educativa es un eje transversal que atraviesa toda la monografía, se dedicó un apartado a la misma con el fin de conceptualizarla más precisamente, como un proceso sin fin de descubrimiento y eliminación de barreras, cuyo objetivo es hacer valer el derecho a la educación, destacándose la importancia de lograr una educación en y para la diversidad, lo cual se impone como imperativo ético, social y humano, como medio para avanzar a sociedades más justas, inclusivas y democráticas.

Así planteada la inclusión, podría leerse a la autoevaluación institucional como una herramienta para ese camino sin final de identificación y eliminación de barreras, como un instrumento útil para ese movimiento que supone empoderamiento y transformaciones estructurales y profundas que acerquen a las instituciones educativas a políticas, prácticas y

culturas inclusivas. Ello implica una mirada para desmontar supuestos naturalizados que se encuentran en el orden de lo dado para poder transformar la realidad escolar. Se trata de un desafío a las visiones pedagógicas tradicionales, propulsando una reforma educativa desde adentro de cada institución, como un movimiento interior de sensibilización, reflexión y cambios, para desde cada centro movilizar recursos por la justicia y la inclusión educativa.

Como conclusiones finales en torno a lo abordado en el desarrollo teórico, se podría decir que sin transformaciones sistemáticas y profundas en la cultura escolar y sus dispositivos pedagógicos y didácticos, la educación inclusiva no podrá ser una realidad que trascienda los discursos. Estos cambios profundos como se dijo, deben ser abordados bajo el imperativo ético de garantizar el cumplimiento del derecho a la educación. Un cambio como el que se propone requiere de centros y actores educativos sensibilizados y comprometidos con la temática. En este sentido, deben hacerse esfuerzos conjuntos para reconstruir la cultura escolar y los dispositivos pedagógicos, de manera de comenzar a transitar ese camino hacia la inclusión educativa. Para esto, se debe fomentar solidaridad, participación, cooperación y responsabilidad, así como reforzar los vínculos entre los distintos actores de la comunidad educativa (docentes, familiares, estudiantes, personal no docente), repensando a partir de la información obtenida en el proceso de autoevaluación, las visiones, prácticas y metas que están sustentando a las instituciones educativas y que pueden estar sujetas a transformaciones y renovaciones organizacionales y pedagógicas, a efectos de mejorar en clave inclusiva lo que se considere necesario.

Es claro que un proceso de autoevaluación como el propuesto, necesita contar con estructuras, recursos y apoyos adecuados, que permitan establecer y mantener un proyecto de este tipo, que requiere sostenerse trabajando en el tiempo para obtener resultados valiosos y confiables. Por lo que, es necesario que dentro de la propia institución se valore el proceso y se le dé la importancia y el apoyo necesario, para que pueda desplegarse de manera óptima, pudiendo ver en sus resultados un beneficio común para todo el centro educativo y sus actores. Es en este proceso y su sostenimiento en donde juega un papel importante la figura del Psicólogo Educativo. Su rol como se explicitó está marcado por el acompañamiento, fomentando cooperación, participación y relaciones horizontales, facilitando que la inclusión educativa y la desafiliación sean pensadas, reflexionadas, debatidas y deliberadas por todos los actores de la comunidad educativa; lo que dará lugar a un proceso de conocimiento y mejora basado en la reflexión, el diálogo y el intercambio, a partir de los datos obtenidos



durante el proceso de autoevaluación. Así, el psicólogo participaría como copensor en las jornadas del equipo educativo que esté liderando la autoevaluación institucional, desempeñándose como amigo crítico, facilitando y acompañando los procesos que se den en el grupo, funcionando como apoyo facilitador. Su rol se basa en el acompañamiento, la disponibilidad y el apoyo, y no deberá posicionarse desde la superioridad, la represión o la sanción. Puesto que como su propio nombre lo indica, la autoevaluación es un proceso que debe impulsarse desde el centro educativo, por sus propios actores, por lo que el rol del psicólogo está basado principalmente en potenciar e impulsar esos movimientos, problematizar lo naturalizado, cuestionar, pensar soluciones alternativas, en fin, estimular dichos procesos para que ese conocimiento teórico y práctico que se vaya forjando, de lugar a actos de mejora y transformación con la inclusión educativa como guía y estandarte.

A modo de cierre y en relación al rol del psicólogo en el ámbito educativo, sería pertinente plantear algunas consideraciones. No debe de ignorarse que el psicólogo educacional forma parte de la comunidad educativa en la que está inserto y se desenvuelve, por lo que es necesario un conocimiento institucional y pedagógico del centro educativo en donde esté trabajando, así como también compartir y participar en la cotidianeidad institucional, conocer y tener en cuenta a los distintos actores de esa comunidad educativa en la que está inserto, para a partir de ello poder delinear posibles líneas de trabajo en la institución educativa como sujeto de intervención. Teniendo presente que el rol del psicólogo educacional no puede construirse con anterioridad ni prefijarse, sino que debe elaborarse en el campo de trabajo. Para delinear las intervenciones o estrategias posibles, se debe tener antes conocimiento de la institución educativa y familiarizarse con su funcionamiento y cultura, de otra manera se estaría limitando la diversidad y potencialidad de las intervenciones posibles. Se debe estar abierto a lo dinámico, lo imprevisto, a la incertidumbre, a los cambios y desafíos, a las tensiones entre instituido e instituyente, en fin, a la complejidad de la institución educativa y su funcionar, para a partir de allí poder diseñar intervenciones estratégicas y eficaces que den lugar a transformaciones inclusivas.

Es por ello, que resulta importante al momento de trabajar en una institución educativa, no posicionarse exclusivamente desde el abordaje individualista o asistencialista, basado en la psicometría y la psicopatología, sino que trascender esa postura y rol clásico del psicólogo clínico, para poder partir de una mirada desnaturalizadora del contexto institucional y pedagógico, que analice e interprete las problemáticas educativas desde un enfoque

institucional, haciendo foco en la relación entre el estudiante y el entorno educativo. Se deben comprender los problemas en marco del sistema educativo que los genera, puesto que si no se tuviese en cuenta al dispositivo escolar y a la comunidad educativa el abordaje no sería a fin de cuentas psicoeducativo. Lo que se propone entonces es posicionarse desde un rol del psicólogo educacional distinto al que comúnmente se le otorga. Es habitual que el psicólogo en los centros educativos termine trabajando como una especie de “bombero”, en el sentido de que es a quien se acude una vez que se detectó un problema y de quien se espera pueda dar una solución al mismo. En cambio, considero que sería más eficaz, rentable y productivo poder trabajar antes de que el problema surja y se detecte, poder adelantarse al mismo cambiando las condiciones institucionales y pedagógicas que lo originan. Es en parte a esto a lo que aspira la autoevaluación como proceso que permite identificar barreras y fortalezas, para a partir de allí intervenir a nivel institucional, de manera de poder anticipar, mitigar y/o evitar problemáticas en los sujetos de la educación, como son la desafiliación y las trayectorias educativas incompletas.

De igual forma, no hay que perder de vista que garantizar el derecho a la educación como se ha propuesto, interpela no solo a las instituciones y políticas educativas, sino que reclama intersectorialidad, demanda políticas públicas educativas, sociales y económicas, integrales y sistémicas. Un abordaje exclusivamente educativo de la inclusión si bien puede significar un primer movimiento, no hará que deje de ser una utopía, un sueño imposible. Hasta que no se tome conciencia y medidas acordes a la importancia de la inclusión socioeducativa y del derecho a la educación, la misma no dejará de ser un sueño, un movimiento que insiste en la necesidad de una renovación institucional y educativa profunda. Es necesario sostener en el tiempo procesos innovadores que impulsen transformaciones sistemáticas e integrales en la oferta educativa, en los sistemas de evaluación, en la función de los centros educativos y el rol que desempeñan los actores de la comunidad educativa, de manera de lograr transformaciones en la cultura escolar, que den lugar a prácticas educativas y pedagógicas diferentes, que logren acompañarse a la realidad actual. A fin de cuentas, es a esto a lo que quiso aportar la monografía, a poder desnaturalizar y reflexionar en torno a esta problemática y la imperiosa necesidad de afrontarla integral e institucionalmente cuanto antes. Para evitar así que tantos jóvenes queden excluidos y en posiciones vulnerables, debido a que no completan sus trayectorias y abandonan prematuramente el sistema educativo, ya que el mismo no logra aceptarlos en su diversidad ni brindarles contención.

## Referencias Bibliográficas

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3° edición revisada del INDEX for inclusion. España: FUHEI y OEI.

Brito, A. (2009). Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51, pp. 139-158. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie51a07.pdf>

Brito, S., Basualto, L. y Reyes, L. (2019). Inclusión Social/Educativa, en Clave de Educación Superior. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 13(2), pp. 157-172. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-157.pdf>

CODICEN, CEIP, CES, CEPT-UTU y CFE (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Recuperado de: <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>

Corea, C. y Duschatzky, S. (2009). *Chicos en Banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido: Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Del Pino, M. (2018). El derecho humano a la educación: proyección en el libre desarrollo de la personalidad. *Revista de la Facultad de Derecho*, 44, pp. 1-29. Recuperado de: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rfd/n44/2301-0665-rfd-44-276.pdf>

Escudero, J. (2012). La educación inclusiva, una cuestión de derecho. *Educatio Siglo XXI*, 30(2), pp. 109-128. Recuperado de: <https://revistas.um.es/educatio/article/view/153711/140751>

Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, pp. 39-62. Recuperado de: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie30a02.PDF>

Estrada, M. J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo de la deserción en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), pp. 431-453. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n61/v19n61a5.pdf>

Fernández, L. (1998). *Instituciones Educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Argentina: Paidós.

Fernández, T. (2010). Enfoques para explicar la desafiliación. En Fernández, T. (Ed) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 27-40). Montevideo: UdelaR.

Fernández, T., Cardozo, S. y Pereda, C. (2010). Desafiliación y desprotección social. En Fernández, T. (Ed) *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp. 13-26). Montevideo: UdelaR.

Figuroa, I. y Muñoz, Y. (2014) La Guía para la Inclusión Educativa como herramienta de autoevaluación institucional: Reporte de una experiencia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), pp. 179 – 198. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994305>

Follari, R. (1996). *¿El ocaso de la escuela?*. Buenos Aires: Magisterio.

González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación REICE* 4(1), pp. 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

Gvirtz, S., Abregú, V. y Paparella, S. (2015). *Decálogo para la mejora escolar*. Argentina: Ediciones Granica.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2019) *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>

Instituto Nacional de la Juventud (2020) *Informe IV Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud 2018*. Recuperado de: <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/informe-iv-encuesta-nacional-adolescencia-juventud-2018>

Kaës, R. (1989) Realidad Psíquica y sufrimiento en las instituciones. En Kaës et al. (Comps.) *La Institución y las Instituciones* (pp. 15-67). Buenos Aires: Paidós.

Leoz, G. (2012) Habitar las instituciones en tiempos de fluidez. En Taborda, A., Leoz, G. y Dueñas, G. (Eds.) *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempo de fluidez* (pp. 17-27). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). *Autoevaluación institucional*. Recuperado de: [https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Instructivo\\_Aplicacion\\_Autoevaluacion.pdf](https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/10/Instructivo_Aplicacion_Autoevaluacion.pdf)

Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En Fernández, T. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 41-98). Montevideo: UdelaR.

Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y porque abandonan definitivamente el liceo en Chile?. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en Educación REICE*, 7 (4), pp. 98-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>

Tapia, G., Pantoja, J. y Fierro, C. (2010). ¿La escuela hace la diferencia? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revistas Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), pp. 197-225. Recuperado de: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662010000100012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140566662010000100012&script=sci_arttext)

Terigi, F. (2007, mayo) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Ponencia llevada a cabo en la conferencia de Fundación Santillana, Argentina.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco, y L. Hernández (Coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Madrid, España: Fundación MAPFRE.

UNICEF (2013). *Autoevaluación de la calidad educativa en las escuelas secundarias*.

Recuperado de:

<http://educacion.sanjuan.edu.ar/mesj/LinkClick.aspx?fileticket=hVnBvjiffUw%3D&tabid=570&mid=1455>

UNICEF (2017). *Trayectorias educativas en Uruguay*. Recuperado de:

[https://www.bibliotecaunicef.uy/doc\\_num.php?explnum\\_id=184](https://www.bibliotecaunicef.uy/doc_num.php?explnum_id=184)

Viera, A. y Zeballos, Y. (2014) Inclusión educativa en Uruguay: una revisión posible. En *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 4(2), pp. 237–260. Recuperado de:

[http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4860/Inclusion\\_educativa\\_en\\_Uruguay\\_una\\_revision\\_posible.pdf?sequence=1](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/4860/Inclusion_educativa_en_Uruguay_una_revision_posible.pdf?sequence=1)