



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación

Tendencias En Foco

PUBLICACIÓN CUATRIMESTRAL **Nº 11/Septiembre/2009**

redEtis

La inclusión social de jóvenes a través de la educación

Gloria Calvo*

Plantearse la discusión sobre la *inclusión social de los jóvenes* implica reconocer que este grupo poblacional requiere propuestas de política que atiendan sus condiciones específicas, y que, desde lo educativo, se ofrezcan alternativas que propendan a su formación como sujetos de derechos y como ciudadanos.

El presente texto desarrolla en tres apartados lo que puede significar una educación inclusiva para integrar socialmente a todos los jóvenes. A tal efecto inicia con una somera conceptualización sobre inclusión educativa enmarcada en los énfasis propuestos en la reciente conferencia sobre el tema (IBE/UNESCO, 2008); muestra la necesidad de una educación inclusiva para los jóvenes en riesgo de exclusión, y finaliza comentando algunas políticas que atienden las características y los contextos de estos grupos poblacionales.

1. El concepto de inclusión educativa

La inclusión educativa es un descriptor internacional que tiene su fundamento ideológico en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esta declaración asume que los poderes públicos tienen la obligación de garantizar una enseñanza que evite la segregación y que se prolongue en una inclusión social de todas las personas, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales (Moliner-García, 2008, citado por Vaillant, 2009).

La preocupación por la inclusión educativa remite al concepto clásico de equidad educativa entendido como igualdad de oportunidades educativas en el punto de partida y el punto de llegada. En este sentido, aparece la oportunidad de matricularse para iniciar la escolaridad; la oportunidad de aprender lo suficiente en escuela; la oportunidad de completar cada ciclo educativo y la oportunidad de que lo aprendido sirva al graduado para acceder a otro tipo de circunstancias económicas y sociales, para expandir sus opciones de vida. La existencia de mercados laborales dinámicos y sociedades democráticas constituyen verdaderas condiciones de este último nivel de oportunidad educativa (Reimers, 2000, citado por Jacinto y Freytes, 2004).

* Profesora honoraria de la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá Colombia con formación básica en Filosofía y Psicología. Consultora de varios organismos internacionales (UNESCO, BID). Investigadora educativa independiente. investigacioneseducativas@yahoo.com

Hoy el término de inclusión educativa re-significa el concepto clásico de equidad educativa. Se ha instaurado con fuerza en el discurso político-pedagógico en un contexto en que simultáneamente se dan una profundización de los procesos de exclusión, y un reconocimiento por parte de la escuela de las dificultades institucionales y pedagógicas para lograr las metas de universalismo, propuestas desde hace ya varias décadas.

América Latina no ha sido ajena a las discusiones sobre equidad e inclusión social. Desde las evaluaciones sobre las Reformas educativas de los noventa, los estudiosos de la educación han enfatizado la necesidad de analizar la equidad y la igualdad social (López, 2007) y redefinir el papel de la educación como elemento para la cohesión social y en último término, para garantizar el ejercicio de la ciudadanía.

La cohesión social alude a la importancia de restituir las relaciones sociales que se rompen, cada vez en mayor grado y con mayor frecuencia, en las sociedades altamente segmentadas y que, para las poblaciones vulnerables, implican riesgos aún mayores que para los otros. La educación juega aquí un importante papel, ya que fomentar la buena enseñanza, contar con mejores pedagogías, tener mejores maestros y formar para la ciudadanía, contribuye a consolidar los lazos afectivos, la confianza y la seguridad, elementos claves para una educación inclusiva.

El concepto de inclusión educativa integra cuatro elementos claves (IBE/UNESCO, 2007):

- búsqueda de las formas más apropiadas para responder a la diversidad;
- estimulación, a través de un repertorio de estrategias, de la capacidad y creatividad de los estudiantes para enfrentar y resolver problemas;
- reconocimiento del derecho de todo niño y adolescente a asistir a la escuela, expresar sus opiniones, tener experiencias de aprendizaje de calidad y lograr resultados de aprendizaje valiosos, y
- asunción de la responsabilidad moral de priorizar a aquellos estudiantes que están en riesgo de ser marginados de la escuela y/o conseguir pobres resultados de aprendizaje.

A manera de síntesis, se podría definir la educación inclusiva como *el proceso para tratar de garantizar el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes en la vida escolar de los centros educativos, con particular atención a aquellos más vulnerables.*

2. Los jóvenes y la inclusión educativa

En América Latina existen leyes para la juventud e instancias creadas para garantizar su bienestar y protección en las cuales se asumen los jóvenes como sujetos de derecho y como actores principales en el desarrollo. Sin embargo, independiente del nivel socioeconómico, en el momento actual, ser joven no es fácil. Los jóvenes constituyen los grupos de mayor vulnerabilidad social: asesinatos, desplazamiento, accidentalidad, delincuencia, ausencia de proyecto de vida.

Los jóvenes en situación de vulnerabilidad tienden a abandonar el sistema escolar. Pero, a pesar de que en muchas ocasiones reciben desde la institución educativa, una formación que poco o nada reconoce su cultura, sus maneras de leer el mundo, sus intereses, potencialidades o defectos, los jóvenes suelen creer en la educación y ver en ella una oportunidad de realización.

Sin embargo, la pregunta central es cuánto puede hacer la educación por la equidad en un marco social excluyente. La equidad de oportunidades educativas está vinculada a la redistribución económico social y a la atención de las diversidades culturales (Jacinto y Freytes, 2004). En sociedades como las latinoamericanas, altamente desiguales y segmentadas, ello implica la adopción de políticas sociales integrales que atiendan a las diferencias de origen.

La exclusión de jóvenes del sistema educativo constituye una cuestión compleja cuando se aborda la inclusión social asociada a la educación. En ella confluyen dimensiones sociales, económicas y pedagógico-institucionales que impiden garantizar para todos los jóvenes –especialmente aquellos que pertenecen a los sectores más pobres y vulnerables– el derecho a la educación. Un derecho social que se expresa, entre otros aspectos, en el acceso, permanencia y egreso del sistema educativo en condiciones institucionales de equidad para toda la población.

Desde el punto de vista de la atención educativa, es preciso no caer en las teorías del déficit que ubican las causas del fracaso escolar en los propios alumnos, sino comprender que éste es construido socio-culturalmente y lleva a cuestionar el sistema escolar, los dispositivos de aprendizaje y la homogeneidad de la escuela (Jacinto y Freytes, 2004). De allí la necesidad de la flexibilidad curricular, pedagógica (tutorías, diferentes espacios de aprendizaje), de espacios para aprender (Codesocial, 2009) y la oportunidad que tiene la escuela de transformarse a partir de las políticas de inclusión educativa.

3. Las políticas de inclusión social de jóvenes

Por tanto, debe procurarse una educación formal y no formal con acceso universal, permanencia, pertinencia, condiciones suficientes para el goce efectivo de este derecho (espacios, tiempos, estrategias pedagógicas, transporte, cuidado de los hijos e hijas, entre otros) y calidad; esto es, adquisición de conocimientos y desarrollo de habilidades y capacidades para reconstruir sus proyectos de vida personales, familiares y/o comunitarios, así como asumir un rol protagónico en la construcción de una sociedad alrededor de la equidad, la democracia y la paz (Reimers, 2006).

El actual sistema educativo parece tener dificultades para reconocer las nuevas demandas de la cultura juvenil, en particular, las nuevas subjetividades de los jóvenes. Buena parte de los docentes sienten que se enfrentan a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna –respetuosos, obedientes y atentos–. En efecto, como consecuencia de las transformaciones de las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos, se evidencian nuevos modos de habitar la escuela (Falconi, 2004). Pareciera que los estudiantes han comenzado a abandonar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad, lo que explicaría la tensión de la que se viene hablando.

Sin embargo, la credibilidad de los jóvenes en la escuela como espacio para constituir subjetividad y una idea de futuro, se mantiene. El problema está en buscar las mediaciones adecuadas para que se integren los intereses de los jóvenes y los objetivos que agencian las instituciones escolares, con miras a la construcción de una nueva subjetividad juvenil. Ello implica otra manera de hacer escuela que impone otro modo de actuar y pensarse como sujeto escolarizado. En este sentido, no se deberían leer las demandas juveniles como un pedido de ausencia de autoridad adulta; por el contrario, “es un requerimiento de la construcción de una normativa negociada, provisional y sujeta a cambios” (Falconi, 2004: 8).

De una manera general, los programas que atienden a jóvenes excluidos del sistema educativo proponen la flexibilización pedagógica como una alternativa para su formación

académica y laboral, además de la inserción en la comunidad. En este sentido, Schiefelbein y Schiefelbein (2002, citado por Álvarez, 2003) afirman que una educación pertinente para los jóvenes vulnerables sólo se alcanzará en la medida en que se adopten enfoques diversos y flexibles, de acuerdo a las necesidades particulares de los estudiantes, la confianza en sus capacidades, el estímulo constante a sus avances, esfuerzos y logros, y su participación activa, crítica y creativa. Las prácticas rutinarias, formales y rígidas desconocen que los alumnos son diversos y tienen distintos estilos de aprendizaje e ignoran la influencia del contexto socioeconómico y cultural en cada institución educativa. De hecho, el principal desafío para los maestros no es solamente conseguir que los jóvenes excluidos rindan tan bien como los demás en las pruebas estandarizadas, sino abordar la cuestión de la relevancia del conocimiento específico útil para los grupos desfavorecidos (Codesocial, 2009).

En esta perspectiva, una educación con equidad se entiende fundamentalmente como igualdad de oportunidades para las personas, y es central para la búsqueda del bienestar de la sociedad. Ottone y Vergara (2007) ponen de presente esta discusión y señalan que para el logro de la equidad es necesario atender las diferentes condiciones que generan las desigualdades. De allí que las políticas encaminadas a la equidad educativa necesiten tener en cuenta:

- La equidad intra- sistema; es decir, garantizar la calidad de la oferta educativa sin importar de dónde provenga el programa de formación ni la población que atienda. En este sentido requiere reconocer que los jóvenes provienen de diferentes estratos socioeconómicos o espaciales.
- La equidad pre-sistema; es decir, contar con políticas que atiendan las diferencias de origen (focalización) sin propiciar mayor segmentación de la existente, ni la conformación de guettos.
- La equidad post-sistema; es decir, garantizar a los jóvenes el acceso al mercado del trabajo y la inserción productiva para su desarrollo social y cultural, sin importar los diferentes orígenes sociales y culturales.

Las políticas que se comentan en seguida, dan cuenta de estas exigencias.

3.1. Los programas de reintegro al sistema educativo

El nivel de educación básica ha experimentado en los últimos años una importante expansión a partir de la incorporación de sectores tradicionalmente excluidos de este tramo de la escolaridad. Estas experiencias muestran que las escuelas pueden incrementar su potencialidad como agencias de inclusión de nuevos contingentes sociales (equidad pre-sistema, Ottone, 2007). Algunos ejemplos de estas propuestas son las Aulas Comunitarias (PAC) en Uruguay, los Centros de Transformación Educativa en México D.F. y la Escuela Busca al Niño en Colombia (Vaillant, 2009).

Más allá de las diferencias específicas en las propuestas, un rasgo común que se advierte en las experiencias internacionales, es la creación de “nuevos formatos escolares” que intentan flexibilizar los cánones de la escuela tradicional, en términos de abordajes del currículo, de apoyo a los estudiantes y de adecuación a las características de la población a la que intentan alcanzar (Terigi, 2006).

Los programas de reintegro al sistema educativo buscan modificar y ampliar las posibilidades inclusoras de las escuelas primaria y media, y están básicamente destinados a los y las estudiantes que han abandonado la escolaridad. Esos programas se piensan en función de

la escolarización de un grupo de estudiantes particular –aquellos y aquellas que abandonaron la escolaridad básica–, pero al mismo tiempo, están pensados a partir de aspectos de la escuela tradicional que tienden a expulsar a los niños, niñas y jóvenes.

La dificultad de los programas de reintegro (Caso La Escuela Busca al Niño –EBN– Medellín, Colombia) radica en la tensión entre ingresar y retener. La escuela continúa expulsando a quienes no se ajustan a sus propuestas homogéneas. Niños, niñas y jóvenes que tienen otras formas de aprender y de socializarse, son vistos como problemas para la disciplina y el manejo tradicional del aula de clase. De allí que las experiencias de reintegro estén generando propuestas de revisión de la formación inicial de docentes (Calvo, 2009).

3.2. Aceleración del aprendizaje

Dentro de los programas que buscan la inclusión de los jóvenes, se encuentran los de aceleración del aprendizaje. Con ellos se quiere afectar los problemas de extra edad causados por el abandono de la escolaridad, asociados generalmente a las dificultades de los contextos sociales, económicos y culturales. En estos programas, los dispositivos pedagógicos son la base de la estrategia de inclusión y se busca que, a partir de una relación pedagógica afectiva, el adolescente y el joven puedan integrarse a la escolaridad.

Estas propuestas, originalmente puestas en práctica en Brasil, se han ido extendiendo por otros países de América Latina. El Salvador, Colombia, Argentina y México¹ también han incluido la aceleración del aprendizaje como una forma de flexibilización pedagógica dentro de una nueva mirada a lo que significa aprender y reconociendo que el riesgo educativo compromete a la escuela. Como sostiene Terigi (2009), el aprender alude a una serie de interacciones que comprometen no sólo los atributos del sujeto, sino también las situaciones pedagógicas.

3.3. Estrategias de articulación entre educación y trabajo

Es sabido que los problemas de pertinencia y calidad se manifiestan con mayor relevancia en la educación media. Si se acepta que la educación es fundamental para lograr la inclusión social de los jóvenes, se hace necesario replantear el sentido de este nivel educativo. Lo que muestra la investigación es la necesidad de pensar este nivel educativo como una política de inclusión social que permita el logro de aprendizajes relevantes para la vida, a la par que forme en una cultura para el trabajo (equidad intra- sistema, Ottone , 2007).

El replanteamiento de la articulación entre educación media y trabajo implicaría una serie de estrategias. Entre ellas, pueden mencionarse una revisión curricular que permita superar el asignaturismo; la reivindicación del taller como una manera de articular lo práctico y lo teórico; y la definición de nuevas modalidades de formación que superen los clásicos oficios. Asimismo, es necesario que los docentes trabajen en redes, tengan contacto con el sector productivo y apoyen la articulación organizativa de diversas instituciones educativas. Las estrategias de articulación, como parte de la política de inclusión para los jóvenes, implicaría una nueva educación media con múltiples opciones de formación, que garantice una vinculación entre la educación y el trabajo, y que deje de ser una opción de educación pobre para pobres.

Desde una perspectiva de inclusión social se hace necesaria una formación para el trabajo que supere la tradicional visión de un puesto de trabajo y le apueste a una *cultura del trabajo*. En Colombia pueden citarse varios ejemplos al respecto.

¹ http://www.redligare.org/politicas_aceleracion.htm

Estas políticas de articulación vienen siendo implementadas por la Secretaría de Educación de Bogotá, (Gómez, Díaz y Celis, 2009). Se asume que es preciso desarrollar una nueva mirada de la orientación socio-ocupacional, en cuanto no sólo exige el conocimiento de las potencialidades de los jóvenes, sino también una visión actualizada del panorama laboral a partir de observatorios del trabajo. Desde la institución escolar requiere la formación en competencias tecnológicas asociadas al desarrollo de habilidades mentales superiores. En una perspectiva de equidad e igualdad social (equidad post- sistema, Ottone, 2007) implica brindar a los jóvenes información, guía y exploración de diferentes trayectorias ocupacionales. Ello significa brindar oportunidades formativas pertinentes para optar por esas trayectorias.

Otro ejemplo es el del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, que ante la exigencia de la Corte Constitucional, se ha visto obligado a generalizar ofertas flexibles para la formación de jóvenes, ofrecidas por distintas entidades, con el fin de atender población no cubierta por el sistema educativo formal en primaria y secundaria (CRECE, 2005). Las nuevas ofertas se mueven en la tensión entre la formación para el trabajo y el desarrollo de competencias laborales generales. De igual manera, se abre un debate a propósito de los logros, cuyo eje es el interrogante: ¿deben ser equivalentes o iguales? (Codesocial, 2009) y finalmente, sobre la pertinencia social y cultural de aquello que se aprende.

4. ¿Cómo avanzar hacia la inclusión de los jóvenes a partir de la educación?

Contar con políticas inclusivas para jóvenes requiere un cambio profundo de los sistemas educativos, que afecta las concepciones y actitudes, las políticas y las prácticas de las instituciones educativas.

Algunos lineamientos que pueden contribuir a lograr una mayor inclusión educativa y social, comprometen el fortalecimiento del rol del Estado como garante del derecho a la educación, así como el avance hacia la inclusión social de los jóvenes, no desde políticas sectoriales y fragmentadas, sino en la dirección de políticas integrales e intersectoriales. Esta inclusión social debería tener un mayor carácter preventivo, y no tanto de solución correctiva a problemas que ya han hecho aparición.

En este sentido, la inclusión social exige avanzar, desde estrategias homogéneas y estandarizadas, hacia políticas que consideren la diversidad con cohesión social y que sean medibles bajo indicadores diferentes a los sistemas nacionales de evaluación de la calidad. Las políticas de inclusión, centradas en los sujetos, requieren pertinencia curricular y procesos pedagógicos en torno a sus necesidades, para agenciar la inclusión educativa de los jóvenes.

Bibliografía

ÁLVAREZ, J. 2003. "Reforma Educativa en México: El programa escuelas de calidad. REICE", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 1, nº 1. Disponible en http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/p_vol1num1.htm

CALVO, G. 2009. "Inclusión y formación de maestros". Manuscrito enviado para publicación en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva RINACE*, Escuela de Educación Diferencial, Facultad de Educación, Universidad Central de Chile.

CENTRO DE ESTUDIOS REGIONALES CAFETEROS Y EMPRESARIALES. 2005. *Evaluación de los modelos educativos que promueve el Proyecto de Educación Rural del Ministerio de Educación Nacional*, Manizales, CRECE, MEN y Universidad del Rosario.

CORPORACIÓN PARA EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN SOCIAL. 2009. *Evaluación de modelos educativos flexibles para la atención de jóvenes desescolarizados en situación de desplazamiento y/o vulnerabilidad. Informe final*, Bogotá, Codesocial.

FALCONI, O. 2004. "Las silenciadas batallas juveniles: ¿quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?" *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, n° 14. Disponible en http://www.revistakairos.org/indices_acumulados.htm

GÓMEZ, V., M. DÍAZ. y J. CELIS. 2009. *El puente está quebrado. Aportes a la reconstrucción de la educación media en Colombia*, Bogotá, Unibiblos.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION/UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. 2007. *Issues and challenges on Inclusive Education from an interregional perspective*, Ginebra, IBE/UNESCO.

INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION/UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. 2008. *Inclusive Education: the way of the future. Conclusions and recommendations of the 48th session of the International Conference on Education (ICE)*, Ginebra, IBE/UNESCO. Disponible en <http://www.ibe.unesco.org/es/ice/48th-session-2008.html>

JACINTO, C. y A. FREYTES. 2004. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio en la ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, IIPE-UNESCO. Documento disponible en <http://unesdoc.unesco.org> Descarga directa documento <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136065s.pdf>

LÓPEZ, N. 2007. "Diez observaciones y tres sugerencias para pensar la cohesión social en el campo de la educación", *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 43/5, OEI.

OTTONE, E. y C. VERGARA C. 2007. "La desigualdad social en América Latina y el caso chileno", *Estudios públicos*, n° 108, pp. 59-62. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2596980>

QUINTANA, R. 2002. "Los programas de juventud en América Latina y El Caribe: contexto y principales características", *Desk Review*, Washington, D.C., IDB.

REIMERS, F. 2006. "Citizenship, Identity and Education: Examining the Public Purposes of Schools in an Age of Globalization", *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, n° 3 vol. 36, pp.275-294.




















TERIGI, F. 2006. "Las 'otras' primarias y el problema de la enseñanza" en F. TERIGI (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Fundación OSDE, Siglo XXI Editores. Pp. 191-230.

TERIGI, F. 2009. "El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional", *Revista iberoamericana de educación*, n° 50, pp. 23-39.

VAILLANT, D. 2009. *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atiendan problemáticas de reintegro para estudiantes de educación básica en Colombia, México y Uruguay*, Informe final, Madrid, OEI.

Documentos relacionados a la temática disponibles en nuestro sitio web:

En la sección “**Publicaciones recientes**” encontrará los resúmenes y en “**Sala de Lectura**” los documentos completos.

	Publicaciones recientes	Sala de Lectura
ARISTIMUÑO, Adriana y Javier LASIDA. 2003. <i>Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay</i> , París, IPEE-UNESCO.		
JACINTO Claudia y Flavia TERIGI. 2007. <i>¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana</i> , Buenos Aires. UNESCO-IIPE, Editorial Santillana.		
JACINTO, Claudia. y Ada FREYTES FREY. 2004. <i>Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires</i> , París, IPEE – UNESCO.		
LÓPEZ, Néstor y otros. 2008. <i>Políticas de equidad educativa en México: análisis y propuestas</i> , IPEE-UNESCO, Buenos Aires		
LÓPEZ, Néstor. 2007. “Diez observaciones y tres sugerencias para pensar la cohesión social en el campo de la educación”, <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> , nº 43/5 – 25 de julio de 2007, OEI		
NEIROTTI, Nerio. 2008. <i>De la experiencia escolar a las políticas públicas. Proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América Latina</i> , IPEE-UNESCO		
OTTONE, Néstor y Carlos VERGARA. (s/f) <i>La desigualdad social en América Latina y el caso chileno</i> , mimeo		
REIMERS, Fernando. 2003. “La buena enseñanza y el éxito escolar de los estudiantes en América Latina”, en <i>Revista Iberoamericana</i> , nº 31, OEI. Pp.17-48		
REIMERS, Fernando. 2006." Citizenship, identity and education. Examining the public purposes of schools in an age of globalization", <i>Prospects</i> , vol. XXXVI, no. 3, September 2006		
SEPÚLVEDA, Leandro. 2004. "Volver a Intentarlo: Proyecto Educativo-Laboral de Jóvenes Adultos Sociales", <i>Última Década</i> , Santiago de Chile, Nº 21, pp. 51-79.		
TERIGI, Flavia. 2009. “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”, <i>Revista Iberoamericana de Educación</i> . nº 50 , pp. 23-39		

En la sección “**Programas y experiencias**” encontrará los siguientes programas relacionados con el tema:

Programas y Experiencias

ARGENTINA. Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios



ARGENTINA. Programa de reorganización de las trayectorias escolares de los alumnos con sobre edad en el nivel primario



BRASIL. Plataforma dos Centros Urbanos



BRASIL. Projeto ViraVida



COLOMBIA. La escuela busca al niño



EL SALVADOR. Programa de Educación Acelerada



ESPAÑA. Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)



MÉXICO. Jóvenes por Chiapas



MÉXICO. Programa Centros de Transformación Educativa



URUGUAY. Programa de Aulas Comunitarias



URUGUAY. Programa de Maestros Comunitarios



URUGUAY. Programa Experimental de Aceleración de Aprendizajes

