



Educación en pausa: tres casos comparativos en Latinoamérica

Education on Pause: Three Comparative Cases in Latin America

Carla María Gutiérrez-Quiroz, Virginia Jacquelin Sánchez Andrade, Giselle Aurelia Rodríguez Caballero, Nayade Caridad Reyes Palau
Universidad Bolivariana el Ecuador

KEYWORDS

Incomplete schooling
Educational inequality
Pedagogical gaps
Teaching practice
Latin America.

ABSTRACT

This article analyzes the phenomenon of incomplete schooling in Latin America from a situated and teacher-centered perspective, focusing on three countries: Colombia, Ecuador, and Brazil. Through a critical narrative literature review, it identifies underexplored educational gaps, particularly the disconnect between the technical language of indicators and the everyday experience of the classroom. The comparative analysis reveals that, despite policies aimed at inclusion and school retention, structural inequalities persist, especially in rural, Indigenous, and peripheral communities. The study highlights meaningful pedagogical practices—such as the pedagogy of tenderness, the ecology of knowledge, and the pedagogy of the oppressed—that offer sensitive and contextualized alternatives to school discontinuity. The article proposes an ethical and pedagogical reflection that frames incomplete schooling not merely as a technical issue, but as an opportunity to rethink education from the perspective of those who inhabit it.

PALABRAS CLAVE

Escolarización
inconclusa
Desigualdad
educativa
Brechas pedagógicas
Práctica docente
América Latina.

RESUMEN

Este artículo analiza el fenómeno de la escolarización inconclusa en América Latina desde una perspectiva situada y docente, con énfasis en tres países: Colombia, Ecuador y Brasil. A través de una revisión narrativa crítica de literatura, se identifican brechas educativas poco visibilizadas, especialmente la distancia entre el lenguaje técnico de los indicadores y la vivencia cotidiana del aula. El análisis comparativo revela que, aunque existen políticas orientadas a la inclusión y la permanencia escolar, persisten desigualdades estructurales que afectan a poblaciones rurales, indígenas y periféricas. Se destacan experiencias pedagógicas significativas - como la didáctica de la ternura, la ecología de saberes y la pedagogía del oprimido - que ofrecen alternativas sensibles y contextualizadas frente a la discontinuidad escolar. El artículo propone una reflexión ética y pedagógica que reconoce la escolarización inconclusa no solo como un problema técnico, sino como una oportunidad para repensar la educación desde quienes la habitan.

RECIBIDO: 20/03/2026
ACEPTADO: 26/06/2026

Cómo citar este artículo / Referencia normalizada: (Norma APA 7ª)

Gutiérrez-Quiroz, C.M., Sánchez Andrade, V.J., Rodríguez Caballero, G.A., Reyes Palau, N.C. (2026). Educación en pausa: tres casos comparativos en Latinoamérica. *Prisma Social revista de ciencias sociales*, 54, 470-481. <https://doi.org/10.65598/rps.6244>

1. Introducción

El siglo XXI se caracteriza por transformaciones profundas en los ámbitos político, económico, tecnológico y cultural, que han reconfigurado las formas de habitar el mundo, de vincularse y de aprender. En este escenario de aceleración, incertidumbre y desigualdad, la educación se reconoce como un campo estratégico, pero también tensionado, donde se disputan sentidos, derechos y futuros posibles. La promesa de una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos – presentada en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y promovida por organismos internacionales como UNESCO, CEPAL y UNICEF – contrasta con las persistentes brechas que afectan a millones de niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe.

Uno de los fenómenos más preocupantes en este contexto es la escolarización inconclusa: trayectorias educativas que se interrumpen antes de completar los niveles obligatorios, especialmente en territorios rurales, indígenas y periféricos. Esta discontinuidad representa una expresión de desigualdad estructural, exclusión acumulada y silenciamiento de voces. Como señalan los informes regionales recientes (UNESCO, 2023; CLADE, 2023), la escolarización inconclusa no puede ser entendida únicamente como un dato estadístico, sino como una experiencia vivida que deja huellas en los cuerpos, las biografías y los territorios.

Comprender esta dimensión implica reconocer que cada trayectoria educativa interrumpida expresa una historia particular atravesada por múltiples condicionantes que interactúan de forma simultánea. Las experiencias de abandono, rezago o reincorporación escolar responden a procesos acumulativos en los que intervienen factores familiares, económicos, territoriales, culturales e institucionales, cuya combinación varía según las características de cada comunidad. Por ello, las respuestas educativas difícilmente pueden sustentarse en soluciones homogéneas, sino que requieren aproximaciones sensibles al contexto, capaces de reconocer la diversidad de recorridos escolares y las distintas formas en que los estudiantes construyen sus expectativas frente al aprendizaje y a la continuidad de sus estudios.

Es una información que desde la mirada situada de Ramos y Aravena (2025) se analiza el impacto de la extraedad en zonas rurales, donde la discontinuidad escolar se entrelaza con condiciones materiales adversas, dinámicas familiares específicos y la escasa cobertura institucional. Estos investigadores sugieren acciones que permitan seguir identificando sus particularidades, ya que el estudiante cuando reingresa, tiene otras percepciones, tal vez sus intereses de aprendizaje hayan cambiado, y deben conocerse a fondo, a fin de brindarle la oportunidad de continuidad de estudios, pero desde su propia motivación y objetivo personal.

Desde esta perspectiva, el presente artículo propone una mirada situada y docente sobre el fenómeno, articulando una revisión crítica de literatura con un análisis comparativo de tres países latinoamericanos: Colombia, Ecuador y Brasil. A través de esta aproximación, se busca identificar brechas educativas poco visibilizadas, sacar a la luz experiencias pedagógicas significativas y contribuir al diálogo entre teoría y práctica, dando protagonismo a la experiencia docente escolar.

En América Latina y el Caribe, la escolarización inconclusa persiste como una de las expresiones más visibles de la desigualdad estructural. Aun con los avances logrados en cobertura educativa durante las últimas décadas, millones de niños, niñas y adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares antes de completar los niveles obligatorios. Esta discontinuidad no responde únicamente a factores individuales o familiares, sino que se inscribe en un entramado complejo de condiciones sociales, económicas, culturales y territoriales que afectan de manera diferenciada a las poblaciones más vulnerables. (UNESCO, 2023; CEPAL, 2025).

En este escenario, resulta fundamental destacar la perspectiva docente: si bien muchos educadores provienen de estos mismos contextos y tienen las vivencias de exclusión, ello no garantiza por sí solo las herramientas necesarias para enfrentar la problemática. Se requiere una formación

continua docente crítica, situada y sensible, que les permita comprender las causas estructurales de la escolarización inconclusa y construir respuestas pedagógicas transformadoras desde el aula.

Esta necesidad adquiere una relevancia particular porque el profesorado constituye el principal mediador entre las políticas educativas y la realidad cotidiana del aula. Son los docentes quienes interpretan los lineamientos curriculares, adaptan las propuestas pedagógicas, reorganizan los procesos de enseñanza y generan estrategias para sostener el vínculo educativo cuando las condiciones del contexto amenazan con interrumpirlo. En este sentido, fortalecer la formación docente implica promover capacidades para comprender la diversidad de trayectorias escolares, reconocer las desigualdades estructurales que afectan el aprendizaje y desarrollar respuestas pedagógicas flexibles que permitan construir ambientes educativos más inclusivos, respetuosos y culturalmente pertinentes.

La extraedad escolar, el rezago acumulado, la ruralidad, la pobreza multidimensional y la falta de políticas sostenidas de inclusión configuran un escenario en el que la escuela, lejos de ser un espacio de garantía de derechos, se convierte muchas veces en un lugar de exclusión silenciosa. (López, 2023). En este contexto, la escolarización inconclusa no puede ser entendida solo como un dato estadístico, sino como una experiencia vivida que deja huellas en los cuerpos, las biografías y los territorios.

Este artículo parte de la convicción de que comprender este fenómeno requiere una mirada situada, que articule enfoques teóricos diversos con la experiencia docente y con las voces de quienes habitan las escuelas. Así tales enfoques pueden verse en la realidad de narrativas de docentes, redacción de historias de vida, cuyo análisis en profundidad a sus contenidos desvelen alternativas de solución en cada caso. (Gianecchini & Lizarazo, 2023).

Desde una revisión crítica de literatura, se propone analizar comparativamente tres casos latinoamericanos —Colombia, Ecuador y Brasil— para identificar patrones comunes, divergencias contextuales y posibles caminos hacia una educación más justa, inclusiva y sostenida.

Este artículo nace desde la experiencia docente, desde la vivencia cotidiana de quienes sostienen procesos educativos en contextos marcados por la vulnerabilidad, la extraedad escolar, la ruralidad y la discontinuidad. No se propone replicar diagnósticos institucionales ni reproducir el lenguaje técnico de los informes educativos, sino ofrecer una mirada situada, sensible y crítica que dialogue con la realidad del aula.

Como señala López (2023), la escolarización inconclusa, más que un indicador, es una experiencia vivida que deja huellas en las trayectorias de estudiantes y docentes. En este sentido, el artículo se dirige principalmente a educadores, no a planificadores ni decisores políticos. Su propósito es abrir preguntas, compartir hallazgos y proponer alternativas que puedan ser pensadas y sentidas desde el aula.

A partir de esta perspectiva, se identifican tres brechas fundamentales que sustentan el enfoque del análisis:

- Brecha entre lo técnico y lo pedagógico: una distancia estructural entre el lenguaje de los indicadores (cobertura, eficiencia, inversión) y el lenguaje docente (aprendizajes, vínculos, trayectorias). Esta brecha ha sido señalada por la UNESCO (2023) como un obstáculo para la implementación efectiva de políticas educativas.
- Brecha entre política educativa y experiencia escolar: desconexión entre lo que se planifica “desde arriba” y lo que se vive en la escuela, especialmente en territorios rurales o periféricos. (Trucco, 2025).
- Brecha entre diagnóstico y acción transformadora: abundancia de datos y escasez de propuestas que partan del saber pedagógico y de la experiencia situada. (CLADE, 2023).

Reconocer estas brechas permite construir una reflexión más comprometida, que articule enfoques teóricos diversos con la práctica docente y con las voces de quienes habitan las escuelas. Es una invitación a que las voces docentes socialicen sus experiencias, sus alternativas creadas, las soluciones logradas.

Desde esta perspectiva, la revisión comparativa de experiencias latinoamericanas no busca establecer modelos universales ni identificar soluciones únicas para la escolarización inconclusa. Su propósito consiste en reconocer elementos comunes que permitan comprender la complejidad del fenómeno, así como valorar las respuestas construidas desde contextos específicos. La diversidad de realidades presentes en Colombia, Ecuador y Brasil ofrece la oportunidad de analizar cómo las políticas educativas interactúan con las prácticas pedagógicas y con las características territoriales, evidenciando que la inclusión educativa depende tanto de las decisiones institucionales como de la capacidad de las comunidades escolares para generar procesos de acompañamiento, reconocimiento y permanencia.

De esta manera, el análisis comparado adquiere un carácter reflexivo que busca enriquecer el debate pedagógico y fortalecer la construcción colectiva de alternativas orientadas a garantizar trayectorias educativas más continuas, equitativas.

Desde una revisión crítica de literatura, este artículo propone analizar comparativamente tres casos latinoamericanos - Colombia, Ecuador y Brasil - para identificar patrones comunes, divergencias contextuales y posibles caminos hacia una educación más justa, inclusiva y sostenida.

2. Marco conceptual

La escolarización inconclusa en América Latina y el Caribe constituye una expresión persistente de desigualdad estructural. Aun con los avances en cobertura educativa, millones de estudiantes interrumpen sus trayectorias escolares antes de completar los niveles obligatorios, especialmente en contextos rurales, indígenas y periféricos. Según el informe de UNESCO (2023), las altas tasas de abandono y extraedad escolar reflejan no solo carencias materiales, sino también fallas en la inclusión, la calidad y la pertinencia de los sistemas educativos. Estas limitaciones evidencian que la interrupción de las trayectorias escolares no responde únicamente a decisiones individuales o familiares, sino a la interacción de múltiples factores sociales, económicos, culturales e institucionales que se acumulan a lo largo del proceso educativo. La escolarización inconclusa constituye un fenómeno multidimensional que involucra tanto las condiciones de acceso como las posibilidades reales de permanencia y culminación de los estudios. En este sentido, comprender las experiencias educativas exige considerar las dinámicas que se desarrollan dentro de las escuelas, las características de los territorios y las formas en que las políticas públicas responden a las necesidades de poblaciones diversas. Esta perspectiva permite desplazar la atención desde una explicación centrada exclusivamente en el estudiante hacia un análisis que incorpora las responsabilidades compartidas del sistema educativo y del contexto social.

Desde una perspectiva crítica, este artículo se apoya en tres núcleos conceptuales que permiten comprender el fenómeno más allá de los indicadores técnicos, como parte del interés de la comunicación por la perspectiva docente, se amplía el aspecto de enfoques pedagógicos con referentes de autores reconocidos para la región:

- **Educación como derecho y experiencia vivida:** La escolarización no puede reducirse a la mera asistencia o permanencia en el sistema. Como plantea López (2023), es necesario entenderla como una experiencia que involucra vínculos, subjetividades y sentidos, especialmente en contextos de vulnerabilidad. El derecho a la educación implica condiciones materiales, pero también afectivas y culturales que habiliten el aprendizaje. Desde esta perspectiva, la garantía del derecho a la educación implica reconocer que los procesos de enseñanza y aprendizaje se construyen en escenarios atravesados por relaciones sociales, expectativas familiares, experiencias comunitarias y trayectorias personales que influyen directamente en la permanencia escolar. Cuando estas dimensiones se debilitan, aumenta el riesgo de desvinculación progresiva

del sistema educativo, especialmente entre estudiantes que enfrentan situaciones de vulnerabilidad económica, social o territorial. En consecuencia, la calidad educativa no puede valorarse únicamente mediante indicadores de cobertura o rendimiento académico, sino también por la capacidad institucional para generar ambientes inclusivos, respetuosos y culturalmente pertinentes que favorezcan el desarrollo integral de los estudiantes y fortalezcan sus vínculos con la comunidad educativa.

- **Desigualdad educativa y reproducción social:** Bourdieu (1996) aporta el concepto de capital cultural para explicar cómo las escuelas tienden a reproducir las desigualdades sociales, en lugar de compensarlas. En América Latina, esta reproducción se manifiesta en la segmentación por territorio, clase social y origen étnico (Trucco, 2025). Por consiguiente, las diferencias sociales existentes fuera de la escuela encuentran mecanismos de continuidad dentro de ella mediante prácticas, expectativas y formas de organización que favorecen de manera desigual a determinados grupos sociales.

Las trayectorias educativas se ven condicionadas por oportunidades diferenciadas de acceso a recursos culturales, tecnológicos y pedagógicos, lo que repercute en los procesos de aprendizaje y en las posibilidades de continuidad escolar. De este modo, las brechas educativas no solo expresan desigualdades previamente existentes, sino que pueden contribuir a consolidarlas cuando las respuestas institucionales no consideran las particularidades de los distintos contextos. Esta situación resulta especialmente visible en territorios caracterizados por mayores niveles de pobreza, dispersión geográfica o diversidad cultural, donde las limitaciones estructurales tienden a acumularse y afectar de manera simultánea el acceso, la permanencia y la culminación de la escolaridad.

- **Enfoques pedagógicos para la inclusión:** La pedagogía del oprimido de Paulo Freire (2000) y la ecología de saberes de Boaventura de Sousa Santos (2006) ofrecen marcos para pensar una educación que reconozca los saberes populares, comunitarios e indígenas.

En el caso de Freire, se entiende la necesidad de mirar al sujeto extraedad como portador de saberes, memorias y dignidad. Su enfoque humanizador invita a construir una educación que, lejos de castigar la diferencia, la alabe como fuente de encuentro y transformación. Esta visión supone un cambio profundo en la comprensión del proceso educativo, al situar el diálogo como eje fundamental de la construcción del conocimiento y reconocer la participación activa de los estudiantes en la producción de aprendizajes significativos. La relación pedagógica deja de concebirse como una transmisión unidireccional para transformarse en un proceso de intercambio en el que docentes y estudiantes construyen conjuntamente nuevas formas de comprender la realidad. En contextos marcados por trayectorias escolares interrumpidas, este enfoque adquiere especial relevancia, pues permite valorar las experiencias previas de los sujetos y convertirlas en un recurso pedagógico que fortalezca la permanencia, la motivación y el sentido de pertenencia hacia la escuela.

Con respecto a Boaventura de Sousa Santos plantea un pensamiento que visibiliza los saberes ancestrales, populares y originarios como formas válidas de conocimiento. En el caso de docentes rurales, esto implica reconocer que la formación profesional debe incluir reflexiones sobre el lugar y la cultura de los sujetos con quienes se trabaja, superando la visión estandarizada de los modelos urbanos de enseñanza. Ambos planteamientos convergen en la necesidad de superar concepciones homogéneas de la educación y reconocer que los procesos de enseñanza deben construirse a partir de la diversidad de experiencias, identidades y contextos presentes en cada comunidad educativa. En consecuencia, la inclusión no puede limitarse al acceso físico a la escuela, sino que exige revisar permanentemente las formas en que se organizan los currículos, las prácticas pedagógicas y las relaciones institucionales. La diversidad deja de entenderse como una condición excepcional para convertirse en una característica inherente a toda comunidad escolar, lo que demanda estrategias flexibles capaces de responder a distintas trayectorias de aprendizaje sin perder de vista el principio de equidad. Esta comprensión fortalece el papel del docente como

mediador entre las políticas educativas, las realidades territoriales y las necesidades concretas de los estudiantes.

Mientras que Ainscow y Booth (2000), por su parte, proponen el Index for Inclusion como herramienta para transformar las escuelas desde la diversidad, ofrece un instrumento concreto para que escuelas y docentes revisen sus culturas, políticas y prácticas, proponiendo una transformación profunda que incorpore la participación de toda la comunidad educativa. La inclusión, en este marco, no es una "meta" alcanzable, sino un proceso permanente de interrogación y ajuste. Reconocen que no es el estudiante quien debe adaptarse al sistema, sino el sistema educativo el que debe transformarse para acoger la diversidad de trayectorias, contextos y capacidades. Esta mirada desafía el modelo tradicional de atención a la "dificultad" o la "falta", y promueve la co-construcción de aprendizajes desde la riqueza de lo diverso.

Estos tres núcleos - la educación como experiencia vivida, la reproducción de desigualdades y los enfoques pedagógicos para la inclusión - permiten comprender la escolarización inconclusa no como una falla individual ni como un déficit técnico, sino como una expresión compleja de exclusión estructural que interpela directamente a la práctica docente. Desde esta perspectiva, el análisis comparativo que sigue se orienta a visibilizar cómo estas tensiones se manifiestan en contextos concretos y qué respuestas pedagógicas emergen desde las escuelas y los territorios. La revisión de literatura que se presenta a continuación busca identificar cómo estos conceptos se expresan en las políticas y experiencias educativas de Colombia, Ecuador y Brasil.

En conjunto, estos aportes permiten comprender que la escolarización inconclusa debe analizarse desde una perspectiva integral que articule las dimensiones estructurales del sistema educativo con las experiencias cotidianas de quienes participan en él. La permanencia escolar depende tanto de las condiciones sociales que rodean a los estudiantes como de la capacidad de las instituciones para construir respuestas pedagógicas contextualizadas, culturalmente pertinentes e inclusivas. En este sentido, el papel del profesorado adquiere una relevancia central, al constituirse como un actor capaz de mediar entre las políticas educativas y las realidades específicas de cada territorio.

3. Metodología

Este artículo se enmarca en una revisión narrativa crítica de literatura, orientada a comprender el fenómeno de la escolarización inconclusa desde una perspectiva situada, sensible y comparativa. A diferencia de las revisiones sistemáticas, este enfoque permite articular fuentes diversas, reflexiones pedagógicas y experiencias documentadas, con el objetivo de construir una interpretación contextualizada del problema educativo en tres países latinoamericanos: Colombia, Ecuador y Brasil.

La selección de la literatura se realizó con base en los siguientes criterios:

- Pertinencia temática: estudios centrados en trayectorias educativas discontinuas, extraedad escolar, ruralidad, inclusión, formación docente y desigualdad educativa.
- Relevancia geográfica: investigaciones y documentos que aborden específicamente los contextos de Colombia, Ecuador y Brasil.
- Diversidad de fuentes: se incluyeron artículos académicos, informes de organismos internacionales (UNESCO, CEPAL, CLADE), tesis, libros y documentos de política pública.
- Temporalidad: se priorizaron publicaciones de los últimos 15 años (2010–2025), sin excluir textos clásicos fundamentales para el marco teórico.

La búsqueda se realizó en bases de datos académicas como Scielo, Redalyc, Dialnet, Google Scholar y repositorios institucionales. El análisis se organizó en torno a tres ejes: (1) enfoques

teóricos, (2) dimensiones del problema educativo, y (3) experiencias y políticas por país. Esta estructura permitió identificar patrones comunes, divergencias contextuales y vacíos de conocimiento, así como articular una mirada comparativa que enriquece la comprensión del fenómeno.

Además, se incorporó una reflexión crítica sobre las brechas educativas menos visibilizadas, especialmente la que separa el lenguaje técnico de los indicadores - cobertura, eficiencia, inversión - de la vivencia cotidiana del aula, donde los docentes hablan de aprendizajes, vínculos y trayectorias. Esta tensión fue abordada como eje transversal del análisis, reconociendo que toda política educativa tiene una expresión concreta en la práctica docente.

4. Resultados

Análisis comparativo: tres casos latinoamericanos

El análisis comparativo en educación permite identificar patrones, contrastes y aprendizajes entre distintos contextos, reconociendo que los fenómenos educativos no son universales ni homogéneos, sino profundamente situados. Como plantea Bray, Adamson y Mason (2007), comparar no implica simplificar, sino comprender la diversidad desde marcos comunes que permitan el diálogo entre experiencias. En este artículo, se adopta una perspectiva comparativa crítica, que no busca establecer jerarquías entre países, sino visibilizar cómo un mismo problema —la escolarización inconclusa— se manifiesta de formas distintas según las condiciones sociales, culturales y políticas de cada territorio.

Esta estrategia metodológica permite mostrar que los docentes no están solos ni son casos aislados: en distintos países de América Latina, existen experiencias, tensiones y respuestas que dialogan entre sí, incluso cuando se nombran de manera diferente. En Brasil, el fenómeno se conoce como *distorção idade-série*, abordado desde la Educação de Jovens e Adultos (EJA); en Ecuador, se habla de escolaridad inconclusa y se trabaja desde la EPJA (Educación para Jóvenes y Adultos); en Colombia, se utilizan términos como extraedad escolar, rezago escolar o trayectorias discontinuas. Estas denominaciones reflejan no solo diferencias semánticas, sino también enfoques políticos y pedagógicos diversos.

Desde esta perspectiva, se presentan tres estudios de caso - Colombia, Ecuador y Brasil - que permiten comprender cómo se configura la escolarización inconclusa en cada país, qué políticas se han implementado y qué respuestas pedagógicas emergen desde la práctica docente. El objetivo no es comparar cifras, sino reconocer que detrás de cada término hay una historia, una comunidad y una posibilidad de transformación.

El análisis en torno a estos tres países - Colombia, Ecuador y Brasil - responde a una selección por su diversidad territorial, sus desafíos comunes en materia de escolarización inconclusa, y la existencia de experiencias pedagógicas documentadas que permiten reflexionar sobre alternativas posibles. Cada caso se aborda desde tres dimensiones: (1) contexto educativo y brechas identificadas, (2) políticas y programas relevantes, y (3) aportes desde la práctica docente.

4.1 Colombia: ternura pedagógica en contextos de exclusión

Colombia enfrenta altos niveles de escolarización inconclusa, especialmente en zonas rurales y en comunidades afectadas por el conflicto armado. Según el Informe sobre educación rural de la Universidad Javeriana (2024), “la contratación de docentes únicos en escuelas multigrado limita la atención a la diversidad de aprendizajes”. Esta afirmación refleja cómo una decisión técnica —modelo de docente único por eficiencia presupuestaria— impacta directamente en la calidad del vínculo pedagógico. UNESCO, 2023).

Esta situación pone de manifiesto que las condiciones de organización del sistema educativo trascienden el plano administrativo y repercuten directamente en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. En las escuelas rurales multigrado, un mismo docente debe responder de manera simultánea a diferentes niveles educativos, ritmos de aprendizaje y necesidades individuales, lo que exige una planificación altamente flexible y una capacidad permanente de adaptación pedagógica. Estas exigencias no solo incrementan la carga laboral del profesorado, sino que también limitan las posibilidades de ofrecer un acompañamiento personalizado cuando los recursos institucionales resultan insuficientes. En consecuencia, la escolarización inconclusa no puede interpretarse únicamente como un problema de acceso, sino también como el resultado de condiciones estructurales que afectan la continuidad de los procesos educativos y condicionan las posibilidades de construir experiencias escolares significativas.

El Plan Especial de Educación Rural (Ministerio de Educación, 2023) reconoce que la cobertura en zonas rurales sigue siendo insuficiente, y que la infraestructura escolar no responde a las necesidades territoriales. Sin embargo, en el aula, los docentes no hablan de “eficiencia interna” o “estructura del sistema”: hablan de cómo sostener el aprendizaje de un niño que camina dos horas para llegar a clase, o de cómo adaptar contenidos para estudiantes en extraedad.

Estas experiencias reflejan que el trabajo docente en contextos rurales implica una constante toma de decisiones pedagógicas que difícilmente puede captarse mediante indicadores tradicionales de cobertura o permanencia escolar. La práctica cotidiana exige priorizar, reorganizar contenidos y diseñar estrategias diferenciadas que respondan a trayectorias educativas marcadas por interrupciones, movilidad territorial o condiciones socioeconómicas adversas. En este escenario, la relación entre el docente y sus estudiantes adquiere un papel central, ya que constituye uno de los principales factores para sostener el vínculo con la escuela y favorecer la continuidad educativa. La capacidad de generar confianza, acompañamiento y reconocimiento se convierte así en un componente esencial de la inclusión educativa.

La propuesta de didáctica de la ternura (López ME, 2019) emerge como respuesta a esta brecha. Plantea una pedagogía centrada en el cuidado, la afectividad y el reconocimiento de trayectorias discontinuas como legítimas. En palabras de López, “la ternura es una forma de resistencia pedagógica frente a la exclusión estructural”.

4.2 Ecuador: inclusión en territorios fragmentados

En Ecuador, la escolarización inconclusa se concentra en zonas rurales e indígenas, donde la infraestructura educativa limitada y la falta de conectividad digital agravan las condiciones de exclusión. Según datos recientes, más del 34% de la población rural carece de acceso estable a internet, lo que restringe el derecho a la educación y profundiza la brecha digital (del Valle, et al., 2025). Esta desigualdad territorial se refleja también en un currículo escolar que, en muchos casos, no responde a las realidades locales ni a los saberes comunitarios, lo que limita el desarrollo integral de los estudiantes y reproduce una visión urbana y estandarizada de la enseñanza (Cajamarca, et al., 2025).

La fragmentación territorial evidencia que las oportunidades educativas continúan distribuyéndose de manera desigual entre los distintos contextos del país. Las limitaciones en infraestructura, conectividad y disponibilidad de recursos pedagógicos afectan especialmente a las instituciones ubicadas en comunidades rurales, donde los docentes desarrollan su labor enfrentando condiciones materiales significativamente distintas a las presentes en los centros urbanos. Estas diferencias repercuten no solo en el acceso a recursos tecnológicos, sino también en las posibilidades de implementar metodologías diversificadas, fortalecer procesos de innovación educativa y garantizar una participación equitativa de todos los estudiantes. De esta manera, la desigualdad territorial termina condicionando las trayectorias escolares y profundizando las dificultades para asegurar procesos educativos continuos y pertinentes.

El Ministerio de Educación ha impulsado programas de educación intercultural bilingüe, pero los indicadores de cobertura no reflejan si los contenidos respetan los saberes comunitarios. Como señala el Informe de Estadística Educativa (2023), los efectos de la pandemia y desastres naturales han profundizado las brechas de acceso, especialmente en poblaciones rurales. Aunque las políticas públicas han buscado ampliar la cobertura y fortalecer modalidades de atención para poblaciones históricamente excluidas, persisten desafíos relacionados con la implementación efectiva de estas estrategias en los territorios. Las diferencias entre el diseño de las políticas educativas y las condiciones reales de funcionamiento de las instituciones escolares generan brechas que deben ser asumidas cotidianamente por los equipos docentes. En este contexto, la continuidad de los procesos educativos depende en gran medida de la capacidad de las escuelas para adaptar sus prácticas pedagógicas a las características sociales, culturales y geográficas de las comunidades donde desarrollan su labor.

Aquí se evidencia la brecha entre el lenguaje técnico —“cobertura educativa afectada por eventos disruptivos”— y la vivencia docente: una maestra que enseña en kichwa sin materiales adecuados, o que adapta contenidos para estudiantes que no tienen electricidad en casa. La ecología de saberes (Santos, 2006) ofrece un marco para validar estos conocimientos y construir puentes entre culturas. Desde esta perspectiva, el reconocimiento de los saberes locales constituye un elemento fundamental para fortalecer la inclusión educativa y favorecer trayectorias escolares más estables. La articulación entre el conocimiento académico y las experiencias comunitarias permite construir procesos de aprendizaje más contextualizados, incrementando la participación de los estudiantes y fortaleciendo el sentido de pertenencia hacia la escuela. Asimismo, esta aproximación contribuye a que el profesorado desarrolle propuestas pedagógicas flexibles, capaces de integrar la diversidad lingüística, cultural y territorial como un recurso para el aprendizaje y no como un obstáculo para el desarrollo curricular. De esta manera, la inclusión deja de entenderse únicamente como acceso al sistema educativo y pasa a concebirse como la posibilidad real de aprender en condiciones de reconocimiento y equidad.

4.3 Brasil: pluralidad cultural y resistencia pedagógica

Brasil presenta una gran heterogeneidad territorial, con profundas desigualdades entre regiones. (CLADE, 2023). Según la Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2023), “más de 9 millones de personas mayores de 15 años no sabían leer ni escribir en 2022”. Esta cifra revela una escolarización inconclusa que no se resuelve con más inversión, sino con políticas sensibles al contexto.

La brecha entre indicadores y vivencia docente se ejemplifica en el relato de Raimundo da Silva, un pintor de 53 años que volvió a la escuela después de décadas de trabajo infantil. “Con 10 años, yo paré porque tenía que trabajar. Vendía tapioca, cocada...”. Este testimonio muestra cómo detrás de cada cifra hay una historia de exclusión y resistencia. El país ha desarrollado iniciativas como Mais Educação y políticas de educación inclusiva, aunque enfrentan desafíos de implementación y continuidad.

Las experiencias de formación docente centradas en la pluralidad cultural ((Ivenicki, 2018) y en la pedagogía del oprimido (Freire, 2000) permiten construir una educación crítica, dialógica y transformadora. En el aula, los docentes brasileños no hablan de “eficiencia educativa”: hablan de cómo enseñar a leer a un adulto que nunca tuvo acceso a la escuela.

Tabla 1.
Tabla comparativa: escolarización inconclusa en tres países latinoamericanos

Dimensión	Colombia	Ecuador	Brasil
Contexto educativo	Alta extraedad escolar en zonas rurales y comunidades desplazadas.	Escolarización inconclusa en zonas indígenas, rurales y periféricas.	Desigualdad territorial profunda; afecta poblaciones afrodescendientes e indígenas.
Brechas educativas	Brecha entre modelo técnico (docente único) y diversidad de aprendizajes.	Brecha entre currículo oficial y saberes comunitarios.	Brecha entre indicadores de alfabetización y vivencias de exclusión histórica.
Políticas relevantes	Programa de Educación Rural (PER); modelos flexibles.	Educación Intercultural Bilingüe; reinserción escolar.	<i>Mais Educação</i> ; políticas de inclusión y alfabetización.
Respuesta pedagógica destacada	Didáctica de la ternura (López ME, 2019): afectividad y cuidado como resistencia.	Ecología de saberes (Santos, 2006): validación de conocimientos locales.	Pedagogía del oprimido (Freire, 2000); formación docente en pluralidad cultural.
Ejemplo de brecha vivida	Docente multigrado que adapta contenidos para estudiantes en extraedad.	Maestra que enseña en kichwa sin materiales adecuados.	Adulto que vuelve a la escuela tras décadas de trabajo infantil.

Fuente: Elaboración propia

La tabla comparativa presentada sintetiza los hallazgos del análisis por país, permitiendo visualizar con claridad las similitudes y particularidades que configuran la escolarización inconclusa en Colombia, Ecuador y Brasil. Más allá de las diferencias terminológicas y políticas, se evidencia un patrón común: la persistencia de brechas educativas que afectan a poblaciones históricamente excluidas, y la emergencia de respuestas pedagógicas sensibles desde la práctica docente. Esta sistematización no solo facilita el diálogo entre contextos, sino que reafirma la pertinencia del enfoque comparativo adoptado.

5. Discusión

Este artículo se propone contribuir a la comprensión del fenómeno de la escolarización inconclusa en América Latina desde una perspectiva situada, docente y comparativa. Su alcance se delimita en los siguientes aspectos:

- **Enfoque regional:** Se analizan tres países - Colombia, Ecuador y Brasil - como casos representativos de la diversidad territorial y educativa de la región. No se pretende generalizar los hallazgos a toda América Latina, sino ofrecer una lectura contextualizada y ejemplificadora.
- **Perspectiva docente:** El análisis se construye desde la experiencia escolar y la práctica pedagógica, priorizando la voz de los educadores y las vivencias del aula. Esto implica una mirada crítica sobre los indicadores técnicos y las políticas educativas, sin desconocer su relevancia estructural.
- **Revisión narrativa crítica:** La metodología utilizada permite articular fuentes diversas y reflexiones pedagógicas, pero no busca agotar el corpus disponible ni establecer conclusiones definitivas. Se privilegia la interpretación situada por sobre la sistematización exhaustiva.
- **Limitaciones documentales:** Algunas experiencias pedagógicas relevantes no están suficientemente documentadas en la literatura académica, lo que limita su inclusión en el análisis. Asimismo, la disponibilidad de fuentes actualizadas varía entre países.
- **Ausencia de trabajo de campo:** Este artículo no incluye entrevistas ni observaciones directas, por lo que se reconoce la necesidad de futuras investigaciones empíricas que profundicen en las realidades escolares abordadas.

A pesar de estas limitaciones, la aspiración del artículo es abrir caminos para el diálogo entre teoría y práctica, entre política y experiencia, y entre indicadores y afectos. Su valor reside en la posibilidad de pensar la escolarización inconclusa como una cuestión ética, pedagógica y transformadora.

6. Conclusiones

El análisis comparativo de los casos de Colombia, Ecuador y Brasil permite afirmar que la escolarización inconclusa en América Latina no es un fenómeno aislado ni exclusivamente técnico, sino una expresión profunda de desigualdad estructural, territorial y cultural. Aun con las políticas implementadas en cada país, persisten brechas que limitan el acceso, la permanencia y la finalización de trayectorias escolares, especialmente en contextos rurales, indígenas y periféricos.

Una de las brechas menos visibilizadas - la distancia entre el lenguaje técnico de los indicadores y la vivencia cotidiana del aula - atraviesa transversalmente los tres casos. Esta tensión revela que los docentes no solo enfrentan desafíos pedagógicos, sino también estructurales, que muchas veces no son reconocidos por las políticas educativas. Sin embargo, en medio de estas limitaciones, brotan prácticas pedagógicas significativas que resignifican el acto de enseñar como una forma de resistencia, cuidado y transformación.

El artículo ha buscado contribuir al diálogo entre teoría y práctica, entre política y experiencia, y entre indicadores y afectos. Reconocer la escolarización inconclusa como una cuestión ética y pedagógica implica abrir espacios para que los docentes sean escuchados, acompañados y reconocidos como actores clave en la construcción de una educación más justa.

Al finalizar: Reflexión desde la mirada docente

Se escribió este artículo como docente, no como experto en estadísticas, ni como gestor de políticas. Se escribió desde el aula, desde los silencios de los estudiantes que no regresan, desde las carpetas vacías, desde los nombres que se borran del registro escolar. Se escribió porque enseñar en contextos de vulnerabilidad no es solo transmitir contenidos: es sostener, acompañar, imaginar futuros posibles.

Cada vez que un niño o una niña abandona la escuela, no solo se interrumpe una trayectoria educativa: se fractura una posibilidad de transformación. Y cada vez que un docente adapta, inventa, cuida, escucha, está haciendo mucho más que enseñar: está resistiendo al abandono, está sembrando dignidad.

Este artículo es una invitación a mirar la escolarización inconclusa con otros ojos. No como un fracaso del sistema, sino como una oportunidad para repensarlo desde quienes lo habitan. Porque en la escuela, como en la vida, lo inconcluso no siempre es el final: a veces es el comienzo de algo que aún puede transformarse.

Referencias

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Index for inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Rm 2S203 S Block, Frenchay Campus, Coldharbour Lane, Bristol BS16 1QU, United Kingdom, England (24.50 British pounds). <https://eric.ed.gov/?id=ED470516>
- Bray, M., Adamson, B., & Mason, M. (Eds.). (2014). Comparative education research: Approaches and methods (Vol. 19). Springer. <https://books.google.com>.

- Boaventura de Sousa Santos. (2006). Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria. Bogotá: Siglo del Hombre Editores / CLACSO. <https://baes.uc.pt/bitstream/10316/44158/1/Conocer%20desde%20el%20Sur.pdf>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. L. R. (1996). Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México: Fontamara. <https://books.google.com>.
- Cajamarca, J. E. G., Salazar, T. D. C. A., Cuenca, V. A. S., Agila, A. D. C. Q., & Valdivieso, S. J. B. (2025). Transformación digital en la educación rural ecuatoriana: Obstáculos y oportunidades. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 11640-11651. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16746> https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1.16746
- CLADE. (2023). Informe regional sobre educación y desigualdad en América Latina. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org>
- CLADE (2023) Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org/especiais/clade-20-anos-de-lucha-por-el-derecho-humano-a-la-educacion-en-america-latina-y-el-caribe/>
- CEPAL. (2025). Trucco, D. Educación y desigualdad en América Latina: desafíos para la inclusión. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. <https://cepal.org>
- del Valle, N. N. C., Carolina, P. G. D., José, Z. R. M., & Alexandra, A. T. J. (2025). Desigualdades Educativas en Contextos Rurales y Urbanos en el Ecuador. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(2), 8073-8085. DOI: https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i2.17527 <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/17527>
- Freire, P. (2000). Pedagogía del oprimido. WW Norton & Company. <https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>
- Ivenicki, A. (2018). Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(100), 1151–1167. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601186>
- López, M. E. (2019). Didáctica de la ternura: pedagogía para contextos de exclusión. Editorial Magisterio. https://www.academia.edu/37151279/DIDACTICA_DE_LA_TERNURA
- López, N. (2023). Desigualdades educativas en América Latina: más allá de los indicadores. CLADE. https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf
- Ramos Contreras, Cristóbal., y Aravena Domich, Marcela. (2025). Extraedad escolar en Colombia, análisis de las políticas educativas y los procesos inclusivos en el aula. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 25(1), 1-20. <https://doi.org/10.15517/aie.v25i1.60718>
- Santos, B. de S. (2006). La universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Siglo XXI Editores. https://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/bolivia/cides/umbrales/15/de_Sousa_SANTOS.pdf
- UNESCO. (2023). El estado de la educación en América Latina y el Caribe. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org>