



2009 - Volumen 7, Número 4

**Monográfico: Abandono y Deserción
en la Educación Iberoamericana**



<http://www.rinace.net/reice/numeros/vol7num4.htm>

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

La REICE es una publicación oficial de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Dirección:

F. Javier Murillo Torrecilla

Coordinación Editorial:

Verónica González de Alba

Consejo Directivo:

Elsa Castañeda (Colombia)

Santiago Cueto (Perú)

Eduardo Fabara (Ecuador)

Mariano Herrera (Venezuela)

Marcela Román (Chile)

Josu Solabarrieta (España)

José Zilberstein (Cuba)

Margarita Zorrilla (México)

Consejo Científico:

Félix Angulo Rasco (U. Cádiz, España)

Manuel E. Bello (UPCH, Perú)

Rosa Blanco (Unesco)

Antonio Bolívar (U. Granada, España)

Nigel Brooke (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Isabel Cantón (U. de León, España)

Ricardo Cuenca (IEP, Perú)

Guillermo Domínguez (U. Complutense, España)

Inés Dussel (FLACSO, Argentina)

Maria Echart (FIEL, Argentina)

Gerardo Echeita (U. Aut. de Madrid, España)

Tabaré Fernández (U. de la República, Uruguay)

Maria Eugénia Ferrão (UBI, Portugal)

Cecilia Fierro (UIA, México)

Juan Enrique Froemel (Min Educación, Qatar)

Pablo Gentili (LPP-UERJ, Brasil)

Marielsa López (CICE, Venezuela)

Mario Martín Bris (U. Alcalá de H., España)

Orlando Mella (U. de Uppsala, Suecia)

Sergio Martinic (PUC, Chile)

Alejandra Navarro (U. Aut. de Madrid, España)

José F. Lukas (U. País Vasco, España)

Christopher Martin (Fundación Ford)

Elena Martín (U. Aut. de Madrid, España)

Mercedes Muñoz-Repiso (CIDE, España)

Joaquín Paredes (U. Aut. de Madrid, España)

Fernando Reimers (Harvard University, USA)

Magaly Robalino (Unesco)

Luis Rigal (CIPES, Argentina)

Nacarid Rodríguez (UCV, Venezuela)

Guadalupe Ruiz (U. Aut. Aguascalientes, México)

Juana M^a Sancho (U. de Barcelona, España)

Sylvia Schmelkes del Valle (CINVESTAV, México)

J. Francisco Soares (U.F. Minas Gerais, Brasil)

Rosa M^a Torres (I. Fronesis, Ecuador)

Alexandre Ventura (U. de Aveiro, Portugal)

© Derechos Reservados RINACE 2009



Editorial

- Abandono y Deserción Escolar: duras evidencias de la incapacidad de retención de los sistemas y de su porfiada inequidad** 3
Marcela Román

Artículos/Artigos

- Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México** 10
Carlos Muñoz Izquierdo
- Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región** 28
Flavia Terigi
- La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica** 48
Héctor Robles, Mariel Escobar, Arturo Barranco, Cristina Mexicano y Edgar Valencia
- Inclusión y Formación de Maestros** 78
Gloria Calvo
- El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?** 95
Marcela Román
- Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar?** 120
Leandro Sepúlveda y Catalina Opazo
- Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú** 136
Lorena Alcázar
- La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003** 164
Tabaré Fernández
- El Abandono de los Estudios de Nivel Medio en Uruguay: Un Problema Complejo y Persistente** 180
Adriana Aristimuño
- Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias** 198
Santiago Cardozo
- El Acceso y el Abandono de la Educación Básica Obligatoria en México, 1990-2005. Balance Demográfico de las Oportunidades Educativas de los Jóvenes de 15 a 19 años** 219
Guillermo Tapia
- El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar** 253
Mariano Herrera
- Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes** 264
Roxana Perazza
- El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media** 277
María Esther Mancebo y Lucía Monteiro
- Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires** 292
Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Brisciol, y Santiago Sbulatti
- El Fracaso Escolar en la Educación Media Superior. El caso del Bachillerato de una Universidad Mexicana** 320
Saúl Vidales
- Fatores Associados à Evasão Discente na Universidade Federal do Ceará (UFC) de Acordo com as Opiniões de Docentes e de Coordenadores de Cursos** 242
Wagner Andriola



ABANDONO Y DESERCIÓN ESCOLAR: DURAS EVIDENCIAS DE LA INCAPACIDAD DE RETENCIÓN DE LOS SISTEMAS Y DE SU PORFIADA INEQUIDAD

Marcela Román

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/editorial.pdf>



Cuando propusimos dedicar un monográfico al fenómeno del abandono y la deserción escolar, lo hicimos con el propósito de revisar y actualizar la información y el conocimiento acumulado al respecto y, a través de ello, llamar la atención de investigadores, comunidades educativas, autoridades técnicas y políticas respecto de una cruda problemática que no terminamos por resolver. Problemática que se hace más aguda y compleja en ciertos contextos y países de la región, poniendo límites y duras barreras estructurales, pedagógicas y culturales a la necesidad y anhelo de avanzar hacia sociedades más justas e igualitarias. Somos conscientes y estamos convencidos que uno de los principales desafíos para avanzar en esa dirección, es evitar que los niños y las niñas abandonen la escuela antes del término de su enseñanza básica y al menos disminuir significativamente la deserción de los jóvenes durante el nivel secundario.

Así pues, resulta indispensable no sólo conocer cuántos estudiantes abandonan la escuela y por ende no alcanzan los niveles mínimos de conocimientos y destrezas requeridas para integrarse plenamente a la sociedad, sino que comprender las razones y factores que los han llevado a suspender su proceso formativo con todas las consecuencias que tal decisión implica. Hablar de la deserción desde los desertores, desde las vivencias y trayectorias escolares de tantos niños, niñas y jóvenes que por decisión propia o presionados por las condiciones han visto interrumpido su proceso formativo, orienta el camino y entrega luces para mejorar la capacidad de retención de los sistemas educativos, mediante una oferta relevante, con sentido para todos y cada uno de los estudiantes, que dialogue y asuma las problemáticas, recursos y condiciones con que cuentan sus poblaciones escolares.

La evidencia a casi 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanecen afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades. Datos recientes del *Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina*, SITEAL, del IPE UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL en su Panorama Social del 2007, vuelven a constatar la inequidad de los sistemas al identificar quiénes son los desertores y en qué sectores de la población se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el liceo. Desde los niveles de ingreso familiares las cifras entregadas son lapidarias y del todo preocupantes: cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo.

Respecto de la magnitud de la problemática en contextos rurales, la información disponible para 14 del total de 18 países examinados por el estudio CEPAL 2002, mostraba cómo en 10 de ellos la tasa global de deserción rural superaba en a lo menos 20 puntos porcentuales la tasa urbana, mientras que en otros cinco de ellos, la diferencia era de 30 o más puntos porcentuales a favor de los estudiantes de zonas urbanas. Las cifras de la CEPAL para el año 2007 muestran que aunque se han producido avances en las

zonas rurales, en especial en las poblaciones indígenas, estos no han sido suficientes para disminuir las importantes brechas señaladas.

Así, las brechas se mantienen y son los segmentos más pobres y las minorías étnicas quienes exhiben menos años de escolaridad. En estos grupos, las tasas de repetición y de deserción son significativamente más altas que en las familias de mejores ingresos, diferencias que también siguen siendo significativas entre estudiantes de zonas rurales y urbanas. Sin embargo, estas cifras regionales muestran importantes diferencias al interior de los países, poniendo desafíos distintos a las sociedades, los gobiernos y los sistemas educativos para atender a los estudiantes en riesgo y disminuir de manera significativa las tasas de deserción. Como reflejo de lo anterior, valga la detención en el momento del ciclo escolar que concentra la mayor tasa de deserción escolar. Los análisis comparativos (CEPAL, 2002), permiten identificar tres grupos de países:

- Antes de completar el ciclo primario: En siete países (Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela), las cifras muestran que entre 40% y más de 70% de los estudiantes abandonan antes de completar el ciclo primario.
- Al finalizar el ciclo primario: Más de la mitad y hasta el 60% de los estudiantes que abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario en otros cinco países de la región: Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay.
- Durante la secundaria: En Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay en cambio, las mayores tasas de deserción se concentran durante la enseñanza secundaria: entre el 50% y 60% del total de la deserción

Es a partir de estas preocupantes constataciones brevemente revisadas, que estimamos del todo oportuno y relevante dedicar un número de la revista en el cual centralizar parte de las últimas investigaciones, sus hallazgos, debates y conclusiones en los distintos países y realidades iberoamericanas. Nos mueve, como siempre, el anhelo de poder contribuir a hacer realidad la promesa de un acceso igualitario a una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en cada una de las realidades y países de esta región.

La respuesta a nuestra convocatoria fue francamente sorprendente y el resultado ustedes lo podrán apreciar en los 17 artículos que dan forma y hablan desde este monográfico. Textos que presentan, discuten y reconstruyen el fenómeno desde sus múltiples realidades, manifestaciones y consecuencias. Lo hacen desde perspectivas analíticas y estrategias metodológicas diversas y multidisciplinarias, convirtiéndose así en un importante recurso y fuente de consulta para la investigación y toma de decisión en el campo educativo. Así, este número se estructura desde cuatro ejes mayores. El primero de ellos está construido por artículos que abordan el fenómeno del abandono y la deserción en la enseñanza básica y media, desde sus implicancias y desafíos para la política educativa. Un segundo eje, se forma con el conjunto de textos que analizan la deserción en primaria y secundaria, sus causas y consecuencias en distintos países, mostrando así las convergencias y diferencias frente a una misma problemática. El tercer

eje se constituye a partir de los artículos que profundizan en programas y acciones de prevención o retención en tanto estrategias para contrarrestar o disminuir el riesgo de abandono y la deserción misma en los niveles de primaria y secundaria. Finalmente un cuarto pilar de este monográfico queda conformado por dos artículos que abordan la deserción a nivel universitario.

Inicia la revista, el texto donde Carlos Muñoz Izquierdo analiza la validez de las distintas teorías a través de las cuales se ha explicado el origen del retraso escolar, fenómeno que antecede a la deserción. Para ello y, con información pertinente, examina desde dichas perspectivas, la situación del rezago escolar en México y sus implicancias para la política educativa. Desde dicha mirada, propone una estrategia que combina aspectos pedagógicos, administrativos, políticos y financieros y que busca contrarrestar los efectos de aquellos factores propios del sistema escolar que afectan la decisión del abandono y la deserción escolar.

Las políticas que buscan atender las necesidades educativas de las poblaciones más carentes y excluidas ("*vulnerabilizadas*") que habitan en las grandes ciudades, son el foco del artículo de Flavia Terigi. La autora comparte los resultados de un conjunto de programas de inclusión educativa implementados en seis grandes ciudades latinoamericanas con el propósito de nivelar a los estudiantes con retraso escolar (aceleración de los aprendizajes) y reintegrar al sistema educativo a los niños que han desertado de él. El recorrido deja en evidencia la complejidad social, educativa y cultural propia de las grandes urbes que tensiona y pone distintos desafíos a la inclusión educativa y en particular a la escuela. Demandas y desafíos que emergen principalmente desde la dinámica y procesos de segregación propios de las grandes ciudades, levantando las alternativas que estos programas de inclusión ofrecen a los sistemas y las escuelas.

Un equipo de investigadores del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) de México, bajo la conducción de Héctor Robles, desarrolla y propone nuevos indicadores para medir la eficacia y eficiencia del Sistema Educativo Mexicano en garantizar el derecho a la escolaridad básica de su población. Así, el texto ofrece información sustantiva respecto de la magnitud y relevancia de la deserción y la repetición durante las trayectorias escolares, permitiendo identificar en ellas, ciertos aspectos posibles de mejorar con el objeto de garantizar la educación obligatoria. La deserción se analiza desde un enfoque longitudinal y de manera conjunta a los fenómenos de repetición, promoción y egreso de cohortes de alumnos en la educación básica.

Gloria Calvo nos invita a recorrer la experiencia de *La Escuela Busca al Niño*, programa educativo que busca reintegrar a los niños y niñas que han abandonado su proceso educativo en la ciudad de Medellín, Colombia. Los resultados dejan en evidencia las fortalezas y debilidades de la estrategia, especialmente referidos a sus aspectos pedagógicos y didácticos, al mismo tiempo que discute y propone algunos elementos relativos a la formación docente necesarios de considerar, para ofrecer efectivamente a estos niños y niñas una educación de calidad una vez que ellos son reintegrados a la escuela. El texto deja de manifiesto que la reincorporación no termina con la exclusión de los estudiantes y, que en este desafío,

son los docentes quienes pueden hacer una gran diferencia para que la reintegración sea una real y nueva oportunidad para estos niños y niñas.

El recorrido por la problemática del fracaso escolar, en especial de la deserción, desafiliación o desvinculación definitiva de la escuela o el liceo en los distintos países, se inicia con dos artículos que describen y caracterizan estos fenómenos en Chile. De la mano de Marcela Román, se profundiza no sólo en el perfil del joven desertor, sino que se examinan detenidamente los factores intra y extra escuela que afectan y juegan un rol preponderante en la decisión de suspender la trayectoria escolar formal. En este camino, queda de manifiesto la fuerte inequidad del sistema chileno al constatar que el fracaso escolar está fuertemente concentrado y afectando a los segmentos más pobres de la sociedad y, que el sistema y la escuela, contribuyen de manera importante en la construcción de dicho fracaso y por ende, en la decisión de los jóvenes de dejar definitivamente los estudios.

Leandro Sepúlveda y Catalina Opazo, nos muestran otra cara del mismo fenómeno al plantear su discusión en el marco de la evolución de los indicadores educativos que dan cuenta de esta problemática y de la efectividad de las dos principales líneas de trabajo o programas gubernamentales dirigidos a hacer frente al problema de la deserción. Los análisis realizados constatan que el fenómeno no es una prioridad desde la política educativa y que el sistema muestra ciertas debilidades institucionales para hacer frente al conjunto de cambios de transición entre la enseñanza primaria y la secundaria, lo que se produce en el noveno año de educación obligatoria, grado que concentra las mayores tasas de deserción en Chile. Desde allí, establecen la necesidad de retomar una discusión que aborde la deserción escolar desde un punto de vista integral visibilizando y asumiendo los factores de riesgo interno del sistema que pueden influir en el desenlace del abandono.

El artículo de Lorena Alcázar, nos permite conocer los alcances de la deserción de los jóvenes peruanos de sectores rurales y el desafío que esto supone para el liceo y las políticas públicas. Así, entrega sólida información y análisis que aportan en la identificación y comprensión de los determinantes de la decisión de los adolescentes de asistir o desertar de la escuela secundaria en el ámbito rural en Perú. La autora concluye que en ese contexto, la decisión de continuar asistiendo a la escuela está determinada principalmente por el trabajo, el desempeño académico, la percepción de calidad de la oferta educativa, el trabajo doméstico, el género y la situación familiar.

La situación y magnitud que alcanza la deserción escolar en Uruguay son el foco de los artículos de los investigadores de la Universidad de la República: Tabaré Fernández, Adriana Aristimuño y Santiago Cardozo. La discusión del término deserción y su reemplazo por el concepto de desafiliación, forman parte esencial del texto de Tabaré Fernández. En él se examinan los efectos que tienen en dicho fenómeno, la clase social, el entorno sociocultural del centro educativo, el género del estudiante y el sector institucional al que asisten los jóvenes. Para ello utiliza información longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados en PISA 2003.

El artículo de Adriana Aristimuño revisa la deserción en el nivel de la educación media, en tanto fenómeno que se consolida como uno de los más importantes indicadores de fracaso del sistema educativo uruguayo. Se detiene así, en sus causas y factores asociados al mismo tiempo que revisa y discute un conjunto de políticas que han sido implementadas en los últimos 20 años con el propósito de contrarrestar dicha problemática educativa.

Santiago Cardozo explora y analiza el fenómeno de la deserción en relación al trabajo. Para ello considera la incidencia de las experiencias laborales en las decisiones relativas a continuar estudiando o interrumpir el vínculo con el sistema educativo de los jóvenes uruguayos entre 15 y 19 años. Los hallazgos muestran que el trabajo se constituye en un factor de riesgo de la no inscripción en algún centro educativo, aún cuando se controla por la trayectoria educacional y por el contexto familiar, pero al mismo tiempo el texto deja en evidencia que la explicación de la deserción escolar en estos tramos de edad, no se reduce ni agota en términos de la contraposición estudio/trabajo.

El comportamiento histórico de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica de la población de 15 a 19 años en México, es el foco del artículo de Guillermo Tapia. Desde una perspectiva demográfica analiza el impacto que tuvieron las políticas pro equidad (compensatorias y otras) de los 90 en el acceso y permanencia en la educación básica.

Mariano Herrera describe y analiza las consecuencias y causas de la deserción escolar en Venezuela. Desde allí, pone la alerta en la pérdida de valor de la escuela para la sociedad, las familias y los alumnos, que se constituye en un importante factor de riesgo para el abandono y deserción de los niños/a y jóvenes venezolanos.

Roxana Perazza, investigadora argentina, revisa la experiencia de los *Programas de Aceleración de Aprendizajes*, en tanto estrategias para contrarrestar los índices de sobreedad de los estudiantes en Latinoamérica y con ello, disminuir los riesgos de abandono y deserción escolar. Recorre las experiencias desarrolladas en El Salvador, Bogotá y la Ciudad de Buenos Aires, para extraer desde allí, elementos y criterios que permiten abordar la creciente problemática de los estudiantes con extra o sobreedad en las escuelas y liceos.

María Ester Mancebo analiza y profundiza en un programa de re-ingreso a la educación media dirigido a adolescentes desertores uruguayos: el *Programa de Aulas Comunitarias*, considerado como parte de las nuevas políticas pro-equidad en la región. La mirada pedagógica sobre el programa permite identificar elementos facilitadores y obstaculizadores necesarios de considerar para su fortalecimiento y efectividad.

Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sbulatti, ofrecen una interesante y novedosa mirada sobre los efectos del Régimen académico en las trayectorias escolares y por ende en el fracaso escolar. Para ello, analizan el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos, así como las exigencias a las que los estudiantes deben responder, en dos iniciativas desarrolladas en Buenos Aires que buscan introducir modificaciones en la vida escolar de los

jóvenes en riesgo de deserción y para aquellos que ya abandonaron su proceso escolar: *las Escuelas de Reingreso y las Escuelas Secundarias Básicas*.

Cierran la revista dos artículos que recorren el fracaso escolar en el ámbito universitario. En el primero de ello, Saúl Vidales analiza la situación y magnitud del fracaso escolar en la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Mientras que la deserción de los estudiantes de cursos de graduación de la Universidad Federal de Ceará en Brasil, es el tema tratado en el artículo de Wagner Andriola. Para ello, recoge y analiza información desde docentes y coordinadores de distintas carreras.

La invitación queda así abierta para que los recorran, los discutan y colaboren en su difusión y divulgación. La complejidad y consecuencias del abandono y la deserción escolar para los sistemas y sociedades iberoamericanas, pero principalmente para tantos niños, niñas y jóvenes que no logran concluir una escolaridad básica, dejándolos al margen de una plena, justa e igualitaria participación social, requiere de altos consensos técnicos y políticos, al mismo tiempo que prontas y mejores soluciones para responder a esta dura realidad que nos interpela permanentemente.



CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO SOBRE LA ETIOLOGÍA DEL REZAGO EDUCATIVO Y SUS IMPLICACIONES PARA LA ORIENTACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS: LA EXPERIENCIA DE MÉXICO*

Carlos Muñoz Izquierdo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art1.pdf>

Fecha de recepción: 15 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 17 de agosto de 2009
Fecha de segunda versión: 19 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2009

*Se presenta en este artículo una síntesis del capítulo IV de un libro del autor que se encuentra en prensa, el cual aparecerá bajo el título de "¿Cómo puede la educación contribuir a la movilidad social!? Resultados de 4 décadas de investigación sobre la calidad y efectos socioeconómicos de la educación. (1968-2008) : Universidad Iberoamericana Ciudad de México.

Por muchas razones (que tienen implicaciones éticas, políticas, jurídicas, sociales, culturales y económicas) es indispensable asegurar que todos los habitantes del país concluyan satisfactoriamente, antes de cumplir los 15 años de edad, al menos la educación definida como legalmente obligatoria.¹ Sin embargo, el conteo de población realizado en 2005 por el Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) detectó que, en México, 31.1 millones de personas mayores de 14 años no habían cumplido este requisito.²

Este problema (al que aquí nos referiremos como “rezago educativo”) es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional³; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad⁴; y el abandono prematuro de los estudios emprendidos (también conocido como “deserción escolar”).

Como se ha ampliamente demostrado, el aprovechamiento insuficiente genera la extraedad, a través de la repetición de cursos. Ésta (como lo han evidenciado diversas investigaciones) es un antecedente inmediato del abandono prematuro de los estudios⁵; misma que, obviamente, alimenta la exclusión..

Desde 1981, las escuelas primarias del país han dispuesto de la capacidad necesaria para absorber a la totalidad de su demanda. Sin embargo, no se ha asegurado la adecuada distribución territorial de la oferta, ni se ha logrado establecer la equivalencia entre las edades de los alumnos y las que, normativamente, correspondían a los grados escolares que están cursando. En consecuencia:

- La exclusión de la población en edad escolar afecta todavía a 1.8 millones de niños de 3 a 5 años de edad, a 387 mil niños de 6 a 11 años y a 635 mil adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 14 años; lo que arroja un total de 2.8 millones de niños y adolescentes que, debiendo estar inscritos en el sistema escolar se encuentran fuera del mismo;
- El 50% de los jóvenes mexicanos de 15 años de edad se encuentran debajo del “nivel 2” de rendimiento, el cual es considerado como mínimo indispensable para un adecuado desempeño en la vida productiva (por el Programa Internacional para la Evaluación del Estudiante, conocido como “PISA” por sus siglas en inglés).
- En situación de extraedad se encuentran el 7.5% de los adolescentes de 12 años, el 22.7% de los de 14 años; y el 41.7% de los jóvenes de 15 años.
- Por último, el 9.6% de los niños inscritos en la educación primaria y el 21.8% de los que cursan la secundaria, no logran terminar los ciclos mencionados

¹En México, esa educación abarca 12 grados escolares, que deben ser cursados entre los 3 y los 14 años de edad.

²Esas personas se distribuyeron como sigue: 5.7 millones eran analfabetas; 9.8 millones habían iniciado pero no terminado la primaria; y 14.6 millones no habían concluido la secundaria.

³Ésta se presenta cuando se encuentran fuera del sistema escolar los niños y jóvenes que por sus edades deberían estar inscritos en el mismo.

⁴ Ésta se refiere a los alumnos que cursan grados escolares inferiores a los que, en un sistema regularizado, corresponderían a sus edades.

⁵ Ver, por ejemplo: Muñoz y cols (1979).

1. HACIA LA EXPLICACIÓN DEL REZAGO

Hace varios lustros, nosotros dedujimos cuatro tesis relativas al origen del rezago educativo y de los eventos que lo anteceden. (Muñoz, C. y M. Ulloa: 1992). Es evidente que desde entonces la investigación educativa ha aportado nuevos conocimientos al respecto.

En seguida exponemos los conocimientos que aún sostienen esas tesis, así como los que han conducido a replantearlas; y posteriormente, hacemos algunos comentarios acerca de las implicaciones que esos conocimientos pueden tener para el diseño de las políticas públicas dirigidas a promover la equidad en la distribución de las oportunidades que ofrece el sistema educacional del país.

1.1. Determinismo

El rezago educativo es atribuible a un conjunto de factores externos a los sistemas escolares; por lo que se deriva de las inequidades que existen en la sociedad en la cual dichos sistemas están inmersos.

Esta tesis se originó en el primer estudio de largo alcance que fue realizado con el propósito de identificar el peso que tienen los diferentes insumos de los sistemas educacionales en la determinación del aprovechamiento académico de los estudiantes. Ese estudio se conoce con el nombre de "Reporte Coleman" (Coleman J.S. et al: 1966)-; y dio lugar a la tesis arriba transcrita porque el autor del mismo dedujo de sus datos que las escuelas desempeñan un papel meramente pasivo en la determinación del rendimiento de sus alumnos. De esta interpretación se desprendía que el sistema escolar reproduce las desigualdades sociales, sin poder combatirlas.⁶

Tal interpretación despertó un intenso debate acerca de la metodología del reporte citado. Concretamente, se puso en entredicho el procedimiento que Coleman había utilizado al construir las variables representativas de los insumos escolares;⁷ así como la forma en que ese investigador llevó a cabo el análisis de regresión. (Cf. Mosteller, F. y D.P. Moynihan, 1972; Bowles, S y H. Levin, 1968). Esos analistas advirtieron, en efecto, la existencia de colinealidad entre las variables exógenas a los sistemas escolares y las que se originan al interior de los mismos⁸. Por tanto, hicieron notar que una vez que Coleman había introducido en su modelo de regresión las variables representativas de los antecedentes de los alumnos, no le había sido posible apreciar los efectos que pudieron haber sido generados por aquéllas que representan los insumos escolares; pues estos insumos habían quedado subsumidos en el impacto atribuido a los antecedentes de los estudiantes. En consecuencia, los investigadores citados consideraron que era necesario realizar varios cambios importantes en la metodología que había sido utilizada en el reporte antes mencionado.

Diversos estudios fueron realizados con el fin de corregir los errores metodológicos que fueron detectados en el reporte de Coleman. Ellos pueden ser agrupados en dos categorías. A la primera corresponden los

⁶ Esta interpretación fue posteriormente reforzada por C. Jencks, quien atribuyó los resultados del estudio de Coleman al origen étnico de los estudiantes. Por otro lado, los sociólogos franceses P. Bourdieu y C. Passeron desarrollaron la llamada "teoría de la reproducción", cuyas predicciones coinciden con las conclusiones del reporte citado.

⁷ Algunos analistas hicieron notar que Coleman no identificó las características de los insumos a partir de teorías sólidamente construidas. Se llegó a afirmar, por ejemplo, que ese investigador había "cosificado" (o tratado como "cosas") a dichos insumos

⁸ Este fenómeno no sólo ha sido detectado en los Estados Unidos de América, sino que ha sido observado, prácticamente, en la totalidad de los países capitalistas.

que siguen utilizando métodos cuantitativos, pero aplican modelos analíticos distintos de aquél en que se basó el reporte mencionado. A la segunda categoría corresponden otros, que se basan en metodologías cualitativas.

Los autores adscritos a la vertiente cuantitativa han sustituido la regresión lineal múltiple por los llamados “modelos jerárquicos” (o de “análisis multi-nivel”) Esos modelos sí permiten aislar (estadísticamente) los efectos que pueden ser atribuidos a los diferentes actores y procesos que intervienen en la generación de los resultados de los sistemas educativos.

Al aplicar esos modelos los investigadores estiman, en primer lugar, los efectos que pueden ser atribuidos a las variables exógenas a los sistemas escolares (tales como las que representan las características sociales, económicas y culturales de los estudiantes, así como la educabilidad de sus familias)⁹. En seguida, estiman los efectos generados por las características y el funcionamiento de las escuelas; y, por último, los que pueden ser atribuidos a los procesos que se desarrollan al interior de las aulas¹⁰.

Más recientemente fue publicada una investigación de este tipo, que fue realizada por un equipo de investigadores encabezados por E. Backhoff. (Backhoff *et al.*: 2007) Ese estudio utilizó las pruebas estandarizadas (conocidas bajo la denominación de “Escale”) que fueron aplicadas en el año 2006 a los alumnos inscritos en el 6° grado de primaria y en 3° de secundaria.

Los principales resultados obtenidos por esos investigadores se resumen en la siguiente tabla 1.¹¹

Como se puede apreciar, distanciándose del reporte del Coleman, Backhoff y sus colaboradores identificaron algunos factores internos a las escuelas que intervienen en forma significativa (aunque con menor intensidad de la correspondiente a los llamados factores externos) en la determinación de los resultados académicos de las propias escuelas.

Por otra parte, los estudios que han utilizado metodologías cualitativas se proponen, esencialmente, observar los procesos que intervienen en la generación de los resultados de los sistemas escolares. A esta vertiente corresponden, por ejemplo, los estudios inscritos en la corriente de pensamiento que se conoce con el nombre de “escuelas efectivas”. Los adherentes a la misma han demostrado que la relación existente entre los antecedentes socioeconómicos de los alumnos y el aprovechamiento escolar no es lineal, ya que existe un fenómeno denominado “resiliencia”, el cual se presenta cuando algunas escuelas que atienden a alumnos de bajo nivel socioeconómico, logran que esos estudiantes obtengan resultados académicos satisfactorios. Esas escuelas son, precisamente, las que son calificadas como “académicamente efectivas”.

⁹Una variante de ese procedimiento fue desarrollada por Willms, D (2006), quien sustituyó las variables exógenas -expresadas mediante las características socioeconómicas de los alumnos- por otras que expresan los niveles de desarrollo socioeconómico de las provincias –o entidades federativas- en las que se encuentran las escuelas.

¹⁰ Entre los estudios de este tipo que han sido realizados en México se encuentran los que estuvieron a cargo de Treviño, E. y Treviño G (2005), y de Cervini, R (2006), respectivamente.

¹¹ Esta tabla se basa en las conclusiones que los autores del mismo reportan en las páginas 125-128 del libro citado

TABLA 1. RESULTADOS ESCALE 2006 MÉXICO.
ESTUDIANTES DE 6° GRADO DE PRIMARIA Y EN 3° DE SECUNDARIA

Preguntas del Estudio	Respuestas correspondientes al 6° de primaria	Respuestas correspondientes al 3° de secundaria
1- ¿Cuál es la dimensión de las desigualdades en los aprendizajes?	La distancia entre las escuelas con mejores y peores resultados es equivalente a casi 3.4 grados escolares	La distancia entre las mejores y peores escuelas es equivalente a 3.4 grados en español y a 4 grados escolares en matemáticas
2- ¿Cuál es el poder explicativo de las variables representativas de los procesos escolares?	La modalidad educativa (escuela urbana, rural, etc.) más las características estructurales de las escuelas explican el 61% y el 48% de la varianza de los aprendizajes en español y matemáticas, respectivamente. Si además se toma en cuenta la composición social del alumnado, las explicaciones alcanzan el 78% y el 65% para el español y las matemáticas, respectivamente	El impacto de las variables individuales de los estudiantes (como realizar tareas o tener una actividad laboral) fluctúa entre 4.8 y 37.4 puntos; el de la modalidad educativa varía considerablemente (*) y el de la composición social del alumnado de las escuelas (como el hecho de que los estudiantes hagan tareas o tengan alguna actividad laboral) fluctúa entre 3.9 y 36.3 puntos. Finalmente, el impacto de las variables estructurales de las escuelas (como las inasistencias de los docentes y la motivación del so estudiantes) fluctúa entre 9.1 y 24.3 puntos (**)
3- ¿Cuáles son las variables que repercuten en los aprendizajes?	Los factores que mayor impacto son los relacionados con las características de los estudiantes y las de sus familias, seguidos por la modalidad educativa y los factores de composición de las escuelas y, con menor fuerza, las características estructurales de los centros escolares	Los mismos, y en el mismo orden, que fueron detectados en el 6° de primaria
(*) El impacto atribuible a que la escuela sea privada se reduce en un 85% respecto al registrado en las estadísticas, el impacto de la telesecundaria pasa a ser de negativo a positivo. La secundaria técnica no mostró diferencias con respecto a la secundaria general. (**) Las variables que no tuvieron ningún impacto fueron, en cambio: la infraestructura escolar, el equipamiento escolar, la escolaridad, experiencia y actualización del docente; las prácticas pedagógicas de gramática, la violencia fuera del plantel, la cobertura curricular (según las expectativas de los docentes) y la disciplina en el plantel.		

Entre los estudios correspondientes a esta corriente se encuentra uno que fue realizado recientemente en Chile por Bellei, C. y cols (2003). Sus principales conclusiones se pueden resumir como sigue:

Las “escuelas efectivas” no son distintas de las demás en cuanto a los recursos materiales y didácticos a los que tienen acceso, ni con respecto a la edad, estudios y años de experiencia de sus maestros. Esas escuelas tampoco seleccionan a sus alumnos, dejando a un lado, hasta que deserten, a los de bajo rendimiento o a aquéllos cuyas capacidades son limitadas. Lo que ellas logran se debe a una buena gestión institucional centrada en lo pedagógico, donde el alumno y sus necesidades concretas, están en la base del proceso de aprendizaje en el aula.

En conclusión, los investigadores encontraron que esas escuelas organizan, gestionan sus recursos humanos y materiales con el fin de asegurar el aprendizaje de todos sus alumnos. Ninguna de ellas –ni sus profesores- realizan cosas extraordinarias; sólo hacen bien, con responsabilidad y rigor, lo que se

espera de ellos. No obstante, obtienen resultados extraordinarios con sus alumnos, logrando neutralizar las interferencias -de diversos tipos- que dificultan los resultados de aprendizaje.¹²

1.2. Asignación y administración de los recursos

Independientemente de la relación que pueda existir entre el aprovechamiento escolar y los antecedentes socioeconómicos y culturales de los estudiantes, el rezago educativo se origina en que la educación formal a la que tienen acceso los alumnos pertenecientes a los estratos sociales de menores recursos está pauperizada y no es administrada de acuerdo con los intereses de esos sectores.

1.2.1. La educación está pauperizada

Este fenómeno –que ha sido ampliamente analizado- puede ser ilustrado, entre otros, por estudio que realizamos en México, cuando estaba por finalizar el sexenio del presidente Zedillo (Muñoz, C y A. Márquez: 1999). En esa investigación encontramos que durante dicho sexenio, las inversiones destinadas por el Estado al financiamiento de la educación pública, crecieron a un ritmo significativamente más lento del registrado en la matrícula de las escuelas de sostenimiento público.

El consecuente descenso en los gastos por alumno matriculado podría ser interpretado, a simple vista, como una indicación de que las instituciones educativas habían utilizado sus recursos en una forma más eficiente. Sin embargo, las escuelas no emplearon las didácticas que hubieran sido necesarias para mantener la calidad de la educación en condiciones de mayor intensidad en el aprovechamiento de los recursos. Por tanto, la ampliación de la matrícula -sin la correspondiente dotación proporcional de recursos financieros- fue lograda a través de una sobreexplotación de los recursos disponibles. Es plausible suponer que, en consecuencia, algunos maestros- hayan decidido dedicar una parte de sus esfuerzos a desarrollar otras actividades remuneradas; lo que, a su vez, pudo haber repercutido en forma negativa en la calidad de su docencia.

1.2.2. La educación no es administrada de acuerdo con los intereses de los sectores sociales de menores recursos

- Atención de la demanda y asignación de recursos

Se ha demostrado que las decisiones relativas a la clientela que es atendida por los sistemas escolares; al momento y lugar en que se ofrecen las oportunidades educativas; así como con la elección de las características y modalidades de la educación ofrecida, dependen de la capacidad de negociación que tienen los diversos grupos sociales frente al sistema político. –Por otro lado, los recursos asignados a los sectores más pobres han sido de menor calidad que los de los grupos socioeconómicamente más favorecidos, en lugar de reunir las características necesarias para enfrentar la problemática educativa de los primeros.¹³

¹² Algunas de esas interferencias son propias del profesor (creer que sus alumnos no son capaces de aprender), otras tienen su origen en los prejuicios sociales (pensar que la pobreza no permite la concentración en los aprendizajes), otras son de origen estructural (multiplicidad de demandas hacia la labor docente, debilidades de formación, bajo prestigio y reconocimiento social de la profesión), y otras, por último, dependen de los alumnos y sus familias (falta de concentración y disciplina, problemas del hogar, débil apoyo a la tarea educativa, etc).

¹³ Esta afirmación ha sido comprobada mediante varios estudios. Los más recientes han sido realizados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Ver por ejemplo, INEE (2007b)

- Administración del magisterio

Los estímulos otorgados a los maestros han sido utilizados para que los docentes puedan acceder a mejores posiciones en los escalafones –horizontal o vertical- correspondientes. Sin embargo -como lo demostró una evaluación del programa más importante que ha sido instrumentado con este propósito (conocido bajo la denominación de “carrera magisterial”¹⁴), los incentivos otorgados a través del mismo *no han tenido un impacto significativo en el aprovechamiento escolar de los alumnos*¹⁵. (Santibáñez, L et al: 2006), a pesar de haber sido diseñado para recompensar a los maestros y estimularlos para mejorar su desempeño¹⁶.

- Estrategias de reforma educativa

No se han registrado en México experiencias en las que las reformas educativas hayan sido conceptuadas en forma sistémica (es decir, alterando los diversos elementos necesarios para asegurar su eficacia). Tampoco se han registrado transformaciones que, habiéndose iniciado en las instituciones formadoras de maestros, se hayan extendido gradualmente; o bien, reformas que hayan sido instrumentadas a través de mecanismos capaces de transformar eficazmente las prácticas de los maestros en ejercicio. Los resultados de las experiencias recientes muestran, más bien, la yuxtaposición acrítica de algunas prácticas anteriores a las propuestas a través de las reformas con otras prácticas, relacionadas con las reformas deseadas.

1.3. Diseño curricular

Los currículos no han sido diseñados a partir de las necesidades de los sectores desfavorecidos de la sociedad; por lo que no reúnen, en general, las condiciones de relevancia y pertinencia que son necesarias para impulsar los aprendizajes de quienes pertenecen a esos sectores.

Esta tesis, cuya vertiente internacional se conoce con el nombre de “imperialismo cultural”, se refiere a los efectos que las relaciones de dominio/subordinación (existentes entre los países centrales y los periféricos)¹⁷ generan en los sistemas educativos de los segundos.

Otra vertiente de esta tesis (que es conocida con la denominación de “colonialismo interno”) se refiere a los efectos que las relaciones de dominio/subordinación existentes al interior de los países, generan en la educación que se imparte en los mismos. M. Archer (1979), entre otros autores, demostró que los intereses de los habitantes de las distintas regiones de un país (como las urbanas y las rurales), así como los de los integrantes de las diferentes etnias, reciben poca atención cuando los currículos son diseñados centralmente, por autoridades nacionales¹⁸.

¹⁴ Ese programa fue desarrollado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, a partir del Acuerdo Nacional para el Mejoramiento de la Educación Básica que fue suscrito en 1992, y entró en vigor el año siguiente.

¹⁵ Cursivas añadidas.

¹⁶ Cabe señalar que los evaluadores citados encontraron que los puntajes de los alumnos mejoraron modestamente cuando los maestros habían participado por primera vez en el programa, pero esas mejoras duraron poco tiempo y no siempre fueron el resultado de un mayor esfuerzo docente.

¹⁷ Utilizamos estos términos en el sentido que tienen en las obras de Raúl Prebish

¹⁸ En México, la Ley General de Educación otorga exclusivamente a la Secretaría de Educación Pública la facultad de diseñar los planes y programas de estudio, así como la de aprobar los libros de texto que pueden ser utilizados en las escuelas públicas del país, y en las escuelas particulares cuyos estudios cuenten con reconocimiento oficial.

La influencia de los currículos (ocultos y manifiestos) y la de los libros de texto han sido objeto de investigaciones realizadas por M. Young (1971), B. Bernstein (1977), M. Apple (1979) y P. Willis (1977). Cabe recordar que los dos primeros proporcionaron las bases para una interpretación de la vida escolar y del uso del lenguaje, respectivamente, de la que se desprendieron nuevos marcos teóricos para las investigaciones en educación. M. Apple, a su vez, desarrolló herramientas para el análisis del papel que desempeñan las escuelas con el fin de satisfacer determinadas exigencias del sistema ocupacional¹⁹. P. Willis, a su vez, analizó la dialéctica existente entre la cultura de los estudiantes pertenecientes a las clases trabajadoras y el control social implícito en el funcionamiento de las escuelas a las cuales esos estudiantes tienen acceso.

En América Latina, la discontinuidad entre la diversidad de las culturas locales y los modelos pedagógicos predominantes en la Región, así como la necesidad de adecuar los procesos de enseñanza-aprendizaje a las condiciones culturales de sus respectivos entornos, han sido analizadas por Tedesco, J.C: (1983). En México, por otra parte, se han tomado diversas medidas para solucionar este problema. Entre otras cosas se ha generado, con esta finalidad, una importante cantidad de libros de texto escritos en diversas lenguas indígenas; sin embargo, esa decisión no ha sido acompañada del conjunto de políticas que hubieran sido necesarias para obtener resultados satisfactorios.²⁰

Algunos pedagogos pensaron que al adecuar los currículos a las circunstancias de diversos sectores de la sociedad, se podía incurrir en el riesgo de “congelar” la situación de atraso socioeconómico en que se encuentran algunas regiones de los países como el nuestro. Sin embargo, en la actualidad existe un consenso alrededor de que la adecuación de los modelos pedagógicos a diferentes necesidades no significa necesariamente mantener el *statu quo*, ya que eso se puede evitar si se establecen “estándares de aprendizaje” que deben ser alcanzados en todos los integrantes de la nación. Lo que es necesario es otorgar es -en todos los casos- la libertad que es indispensable para que esos estándares puedan ser alcanzados por diversas vías, partiendo siempre de los intereses y necesidades de los distintos alumnos que asisten a las escuelas.

1.4. Procesos y agentes inadecuados

El rezago educativo se origina en que la educación destinada a los sectores sociales de menores recursos es impartida por medio de procedimientos que no fueron diseñados —y de agentes que no fueron preparados— para responder a los requerimientos de esos sectores..

Como se puede apreciar, esta tesis es complementaria de la anterior; ya que se refiere a los efectos que genera, en la desigual distribución de oportunidades escolares —y, por ende, en el rezago educativo- el hecho de que la preparación y los comportamientos de los actores que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no respondan a los requerimientos de los sectores sociales de menores ingresos. A continuación nos referiremos a los efectos que tienen, en la determinación del rezago, tanto el desempeño profesional de los docentes como las condiciones de trabajo de los mismos.

¹⁹ En forma paralela, algunos economistas norteamericanos (como S Bowles y H. Gintis) propusieron teorías que subrayan el papel que desempeña el sistema escolar en la transmisión e internalización de los valores de subordinación que el sistema productivo exige a los trabajadores que desempeñan funciones rutinarias en dicho sistema.

²⁰ Esta afirmación ha sido contundentemente comprobada por el Observatorio Ciudadano de la Educación. (Cf. Observatorio Ciudadano de la Educación: 2008)

1.4.1. *Desempeño profesional de los docentes*

La participación de los maestros en la determinación de la desigual distribución de los resultados académicos de sus estudiantes ha sido analizada en diversas investigaciones; las cuales se han basado en enfoques sociológicos —como el interaccionismo simbólico- o en métodos etnográficos. Ambos tipos de estudios han conducido a conclusiones convergentes. Ellas han confirmado que los maestros construyen conceptos negativos acerca de las habilidades de los alumnos que sufren retrasos pedagógicos; pues clasifican generalmente a tales alumnos entre los menos capaces de sus respectivos grupos—sin haber puesto a prueba, objetivamente, esa impresión. Ello impide que los docentes canalicen hacia los alumnos mencionados diversos apoyos que podrían, eventualmente, mejorar la situación académica de los mismos.

Concretamente, un estudio realizado hacia el final de la década de los setenta (Muñoz, C. y cols, 1979) recogió observaciones que indican, por una parte, que las actitudes y comportamientos de los docentes ante los atrasos pedagógicos reflejan, en algunos casos, indiferencia ante los mismos; en tanto que los maestros tienden a reforzar el aprendizaje de los alumnos más aventajados (quienes, como es sabido, proceden generalmente de familias mejor colocadas en la estratificación social). Sólo un 25% de los maestros investigados en ese estudio mostraron comportamientos orientados a compensar las deficiencias académicas de sus estudiantes; aunque, al hacerlo, no utilizaron metodologías validadas científicamente.

Por otra parte, el mismo estudio reveló que el modelo de docencia hacia el cual orientan los maestros su enseñanza no establece distinciones entre las capacidades de los alumnos cuyo aprendizaje es igual, superior o inferior al promedio de los respectivos grupos. Por eso, algunos maestros son indiferentes, porque no tienden a interactuar con los alumnos que sufren rezagos educativos, o sólo les hacen "preguntas retóricas" sin esperar realmente que los alumnos las puedan contestar. Otros maestros fueron clasificados en el estudio como "indiferentes-amenazantes"; pues sus comportamientos, además de revelar indiferencia, provocan sentimientos de minusvaloración en los alumnos que sufren algún problema de naturaleza académica. En casos extremos, los maestros - en lugar de tratar de disminuir los atrasos pedagógicos— practican conductas que pueden contribuir a agravarlos.

De los estudios de este tipo se desprende que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos carecen de los mecanismos necesarios para amortiguar los desniveles en el desarrollo y preparación académica de sus maestros.

Otra investigación reveló que los maestros adscritos a las escuelas mencionadas creen que la responsabilidad del fracaso escolar recae sobre las familias de sus alumnos. A su vez, los padres de familia tienden a culpar a los maestros y a otros miembros del personal de la escuela por el fracaso de sus hijos, o se sienten incapaces de tomar medidas correctivas por propia iniciativa. En cambio, "en casi todos los casos, los niños atribuyen su fracaso a su propio quehacer; lo que se acentúa por las imágenes desfavorables que los compañeros de clase construyen acerca de la capacidad de los alumnos rezagados para el aprendizaje". (Ávalos, B. op. cit.:123).

Es pertinente señalar que el enfoque teórico-metodológico que ha permitido avanzar con mayor seguridad hacia la construcción de estos conocimientos, no sólo exige analizar las prácticas docentes, sino también el marco interpretativo ("ideologías prácticas") al que recurren los maestros al ocuparse de los niños considerados en peligro de reprobación del curso. Los investigadores nos hemos percatado de que existen varias fuentes para el desarrollo de estas ideologías, así como condiciones bajo las cuales

aquellas son incorporadas a las condiciones de trabajo de los docentes. Por esta razón, "las prácticas docentes no [siempre] conducen al aprendizaje y solamente se añaden a las otras condiciones que favorecen los fracasos escolares". (Ibid.: 52).

El principal problema que está implícito en estas observaciones, consiste en que los docentes no perciben los mecanismos a través de los cuales ellos mismos intervienen en la determinación de los retrasos pedagógicos; lo que arroja dudas acerca de la pertinencia de la preparación pedagógica que generalmente reciben.

Por otra parte, se ha observado que las actividades docentes desarrolladas en escuelas ubicadas en zonas de escasos recursos, carecen de la relevancia necesaria para atraer el interés de los estudiantes y para ofrecer a éstos una formación verdaderamente útil para su vida diaria. Estos datos —analizados en conjunto— permiten inferir que la formación tradicionalmente adquirida por los maestros de educación básica, no ha sido diseñada a partir de un análisis adecuado de las condiciones en las que se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje en las escuelas frecuentadas por alumnos pertenecientes a las clases sociales que —por encontrarse en condiciones precarias— requieren una atención prioritaria en la planeación educativa del país.

1.4.2. Condiciones de trabajo de los docentes

Las condiciones en las que los docentes latinoamericanos desempeñan sus actividades profesionales, también han sido analizadas en varias investigaciones (Muñoz, C. y S. Schmelkes; 1983; Ávalos, B. op. cit.; Ezpeleta, J: 1989). Ello ha permitido conocer las consecuencias que tienen, para los sistemas educativos en general, innumerables factores que se interponen a que las escuelas frecuentadas por estudiantes de escasos recursos (cuyos capitales culturales son distintos de los adquiridos por quienes pertenecen a las clases sociales intermedias y superiores) puedan atraer, y conservar, a los maestros mejor preparados y a los que han adquirido mayor experiencia a través del ejercicio de su profesión.

Es bien sabido que la demanda laboral para los maestros no está circunscrita a un mercado homogéneo. Esquemáticamente, es posible distinguir el mercado al que corresponden las escuelas urbanas frecuentadas por alumnos procedentes de las clases sociales intermedia y superior; el mercado correspondiente a las escuelas urbanas ubicadas en barrios socialmente marginados; y el correspondiente a las escuelas rurales (diferenciado, a su vez, según las distancias existentes entre dichas escuelas y los centros urbanos).

A la luz de esta diferenciación, se ha detectado la influencia que ejerce —sobre el desempeño profesional de los docentes ubicados en escuelas rurales— la ausencia de los incentivos no salariales que tienen a su alcance los maestros adscritos a las escuelas urbanas, por el hecho de que en las ciudades es más fácil tener acceso a diversos servicios —tales como el agua entubada, el drenaje, la educación, el transporte y el comercio— (Ibid)

2. IMPLICACIONES PARA LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

El hecho de que —según los estudios de orientación cuantitativa que aquí fueron revisados— la relación entre los factores internos y el aprovechamiento escolar sea de menor intensidad que la que existe entre el propio aprovechamiento y los factores socioeconómicos y culturales, no es exclusivamente el efecto de un conjunto de fenómenos cuyo control se encuentre totalmente fuera del alcance del personal docente y

directivo que labora en las escuelas. Es altamente probable, en cambio, como se desprende de diversas tesis que fueron analizadas en este artículo que esa relación sea atribuible a que la enseñanza que se imparte a los alumnos pertenecientes a los sectores mayoritarios de la sociedad no haya sido diseñada en función de los intereses, características y necesidades de los mismos.²¹

El hecho de que los estudios más recientes hayan desechado la conclusión radical de Coleman (que originó la primera de las tesis que aquí fueron analizadas) no significa, evidentemente, que el rezago escolar pueda ser evitado y abatido sólo mediante la instrumentación de políticas administradas por diferentes dependencias del sector educativo, ya que éstas no pueden contrarrestar totalmente los efectos de la pobreza, ni los de la precariedad de las condiciones de salud y nutrición en que generalmente se encuentran los estudiantes pertenecientes a las familias de escasos recursos. Por tanto, para evitar dicho rezago es necesario implementar diversos programas en los que pongan en juego prácticamente todos los recursos que el Estado tiene a su alcance.

2.1. Clasificación de los programas

En términos generales, estos programas pueden ser clasificados en dos categorías. A la primera corresponden los que deben ser implementados con la finalidad de asegurar la oportuna generación y conservación de la demanda escolar. A la segunda corresponden los programas orientados a asegurar que la educación impartida a los estudiantes ubicados en todos los estratos sociales, alcance – constantemente- al menos los estándares mínimos de calidad establecidos en los planes de estudios correspondientes a los grados escolares que en cada caso estén siendo cursados.

2.1.1. Programas necesarios para asegurar la creación y conservación de la demanda escolar

Para asegurar la oportuna generación de la demanda escolar y la necesaria conservación de la misma (lo que se refiere a establecer las condiciones necesarias para que los niños, adolescentes y jóvenes ingresen oportunamente al sistema escolar y permanezcan en el mismo al menos hasta concluir al menos el tipo educativo que hayan iniciado) es necesario implementar políticas muy complejas, en las que deben intervenir, tanto las dependencias gubernamentales que tienen a su cargo la política social, como otras, que sí corresponden al sector educativo.

Los programas cuya implementación corresponde a las dependencias relacionadas con la política social deben lograr que todos los niños y adolescentes que deben cursar la educación básica, estén en condiciones de asistir a las escuelas y de permanecer en ellas, al menos hasta la conclusión de los ciclos escolares que estén cursando. Esto exige combatir eficazmente los efectos de un conjunto de factores de índole socioeconómica y familiar -como el costo de oportunidad implícito en la asistencia a las escuelas, las enfermedades, la desnutrición y otros semejantes- que se interponen al logro de dicho objetivo.

Como se sabe, el Estado Mexicano se ha propuesto alcanzar este objetivo mediante la implementación del programa actualmente conocido bajo la denominación de "Oportunidades", el cual persigue la finalidad de distribuir –entre las familias de escasos recursos- algunos subsidios en efectivo (conocidos como *cash transfers* en lengua inglesa), asociados con algunos apoyos alimenticios y de otros géneros.

²¹ Cabe recordar, al respecto, el apotegma acuñado por el psicólogo Jerome Bruner, según el cual "cualquier persona puede aprender cualquier cosa, en cualquier momento de su vida, si se le sabe enseñar y se cuenta con los recursos necesarios" (condición que sólo se cumple, evidentemente, cuando la enseñanza impartida es pertinente para los distintos tipos de educandos). A su vez, Bloom, B (1976) demostró empíricamente que las habilidades para el aprendizaje pueden ser desarrolladas por los educadores, mediante la utilización de métodos adecuados.

Los resultados obtenidos por ese programa han sido relativamente positivos (como lo han demostrado diversas investigaciones)²², ya que gracias al mismo se ha logrado disminuir en diversos grados la deserción escolar, especialmente en las localidades rurales. Sin embargo -aunque no es posible analizar ampliamente este tema en el espacio que aquí está disponible- es importante señalar que, prácticamente, ese programa no ha incidido en el aprovechamiento de los alumnos.

Por otro lado, el sector educativo debe combatir los efectos de otros factores –también generados fuera de las escuelas- que, como los anteriormente mencionados, también inciden en la generación y conservación de la demanda escolar. Para lograr ese propósito los programas administrados por las dependencias adscritas al sector educativo deben asegurar, entre otras cosas, la educabilidad de las familias²³, promover que las condiciones académicas y culturales en las que los niños inician su educación formal sean adecuadas, y evitar que las distancias entre los hogares y las escuelas sean mayores de lo aceptable.

Cabe recordar que en México también se han hecho diversos esfuerzos (en los campos de la educación inicial y de la educación de los adultos) con la finalidad de combatir los efectos de esos factores que, a pesar de ser externos al sistema escolar, pueden ser combatidos mediante la implementación de programas de índole educativa. Sin embargo, los resultados que hasta ahora han sido obtenidos señalan, claramente, que es necesario revisar el diseño, implementación, y estrategias de los programas mencionados.

2.1.2. Programas necesarios para asegurar la calidad de la educación

Para asegurar que la educación impartida alcance –en todos los casos y bajo cualquier circunstancia- al menos los estándares de calidad establecidos en los respectivos planes de estudios, es necesario implementar programas referidos a temas muy diversos. Sin embargo, por razones de espacio nos referiremos aquí a la implementación de las reformas educativas; a la formación/actualización del magisterio; y a la administración del propio personal docente; ya que ellas son, sin duda, las de mayor importancia. (Es obvio que las políticas relacionadas con los planes de estudios, los libros de texto, otros materiales didácticos y la infraestructura escolar, deben estar alineadas con las antes mencionadas).

2.1.3. Reformas educativas

Por las razones que aquí fueron mencionadas, es necesario incubar las reformas educativas en las instituciones formadoras de maestros, y éstas deben abarcar la totalidad de los componentes del sistema escolar, en lugar de dirigirse a modificar solamente cualquiera de ellos. Como aquí se hizo notar, las transformaciones que hasta la fecha se han intentado, se han propuesto alterar algunos componentes del sistema en forma aislada, por lo que han dejado intactos los demás. En consecuencia, sus efectos han sido distintos de los esperados.

²² Una síntesis de los resultados de esos estudios puede encontrarse en: Muñoz, C. (2005)

²³ Ésta depende fundamentalmente de la escolaridad y ocupación de los padres. Sin embargo, puede ser promovida mediante la implementación de programas educativos dirigidos a los adultos, así como de otros -de naturaleza paraescolar- que proporcionen diversos apoyos a los estudiantes que, por diversas razones, no puedan recibir en sus hogares las ayudas que necesiten para llevar a cabo satisfactoriamente sus estudios.

2.1.4. Formación inicial y actualización del magisterio

Los procesos de formación inicial de los docentes –y de actualización de los que están en servicio- no sólo deben fortalecer el aprendizaje de las didácticas tradicionales (que están dirigidas a todos los alumnos inscritos en un grupo escolar) y el dominio de de las distintas disciplinas que manejan los maestros en el desempeño de sus funciones. Es necesario, además, que esos procesos alcancen dos objetivos que -desde nuestro punto de vista- tienen una enorme importancia estratégica.

El primero se refiere a la necesidad de que los maestros desarrollen las competencias que necesitan para poder adaptar los contenidos curriculares (y, por supuesto, los lenguajes) a las características de cada educando, -asegurando, sin embargo, que en el transcurso del año lectivo el aprovechamiento de ningún alumno sea inferior a los estándares mínimos que hayan sido establecidos para los grados escolares correspondientes. Esto requerirá sustituir –a nivel nacional- las evaluaciones que están centradas en la medición de conocimientos, por otras que valoren el desarrollo de determinadas competencias de los estudiantes (como lo hace, por ejemplo, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – OECD por sus siglas en inglés-) a través del Programa “PISA” que fue mencionado más arriba.

El segundo objetivo adicional que debe ser alcanzado a través de la formación y actualización de los docentes consiste en lograr que ellos desarrollen las competencias que les permitan detectar oportunamente los atrasos académicos en que puedan incurrir algunos de sus alumnos, e implementar las medidas correctivas que sean necesarias para combatirlos. Sólo de este modo se podrá lograr que la educación impartida sea eficaz, y que los resultados académicos de la misma se distribuyan en forma equitativa.

2.1.5. Administración del magisterio

Los egresados de las escuelas normales inician generalmente el ejercicio de su profesión en localidades alejadas de los centros urbanos; y en la medida en que van superando su formación académica y adquiriendo experiencia, solicitan –y generalmente consiguen- ser transferidos a algunas escuelas ubicadas en localidades que cuentan con mejores servicios; lo que evidentemente refleja que a esos docentes no les satisface el ejercicio de su profesión en las localidades a las que originalmente son enviados.

Es, desde luego, muy explicable que en la medida en que los docentes avanzan en su ciclo de vida soliciten ser enviados a las escuelas ubicadas en localidades más adecuadas para el cuidado y educación de sus hijos. Sin embargo, es evidente que esta práctica tiene efectos indeseables, porque impide que los maestros mejor preparados y más experimentados apoyen los aprendizajes de los estudiantes que –por sus características socioeconómicas y culturales- los requieren mayor urgencia -sobre todo si se reconoce la necesidad de que los docentes adapten los procesos pedagógicos a circunstancias diversas. Por tanto, es indispensable utilizar otros recursos con la finalidad de apoyar pedagógicamente a los maestros más jóvenes.

Por último, es necesario recordar que la incorporación de los docentes a sus centros de trabajo, la permanencia en los mismos y la evaluación de su desempeño, están a cargo de organismos externos a las comunidades escolares. Es probable que la comprobación de que los incentivos otorgados a los docentes no hayan generado en las prácticas pedagógicas de los efectos esperados, pueda ser atribuible a esas políticas. Conviene analizar, por tanto, si es pertinente transferir a los directores de las escuelas (actuando en forma colegiada, para asegurar la racionalidad de las decisiones) las facultades necesarias para que puedan intervenir en las decisiones que determinan la permanencia de los docentes en las

escuelas a las que han sido asignadas. Sólo de este modo sería posible exigirles que respondan por los resultados académicos de los establecimientos que estén a su cargo.

3. SÍNTESIS Y ESTRATEGIAS DE IMPLEMENTACIÓN

Es indudable que la investigación educativa ha aportado conocimientos firmes acerca de la etiología del rezago escolar. Ello ha permitido superar el pesimismo que externaron varios investigadores durante varias décadas, por haber creído que los sistemas escolares tienen pocas -o nulas- posibilidades de contribuir a eliminar dicho rezago (así como los diversos eventos que lo determinan).

Ahora sabemos que los únicos factores (determinantes de este problema) que no pueden ser solucionados por las dependencias del sector educativo, son los de origen socioeconómico -pero no cultural- que interfieren en la generación y conservación de la demanda escolar. (Éstos, como es evidente, sólo pueden ser combatidos mediante la implementación de diversos programas relacionados con la política social del Estado). En consecuencia, la neutralización de los efectos de la totalidad de los factores -no dependientes del esfuerzo de los alumnos- que interfieren en el aprovechamiento escolar (y, por ende, en la probabilidad de que los alumnos concluyan el ciclo escolar que hayan iniciado)- sí se encuentra -teóricamente, desde luego- al alcance de dichas dependencias.

Esta afirmación nos obliga a reinterpretar las conclusiones de los estudios de orientación cuantitativa que siguen atribuyendo a un conjunto de factores de origen extraescolar, una importante influencia en el aprovechamiento de los estudiantes²⁴.

Como lo hicimos notar en este artículo, el deficiente aprovechamiento escolar es el evento interviniente en la determinación del rezago educativo que debe ser combatido en primer término; ya que los demás eventos se desprenden del mismo. Por esa razón, propondremos en seguida una estrategia encaminada a combatirlo; la cual tiene aspectos relacionados con cuatro vertientes, a saber: la pedagógica, la administrativa, la política y la financiera.²⁵

3.1. Vertiente pedagógica

Desde el punto de vista pedagógico, el aprovechamiento académico sólo puede ser combatido si se imparte una educación socialmente relevante y culturalmente pertinente. Ello significa asegurar, por un lado, que los *currícula* satisfagan realmente las necesidades de los diferentes sectores a los que están dirigidos (lo cual es indispensable para promover el ingreso al sistema escolar y la permanencia en el mismo de los integrantes de todos los sectores de la sociedad). Por otro lado, lo dicho también exige lograr que los contenidos y métodos didácticos se adecuen a las posibilidades y condiciones específicas de los diferentes alumnos a los que están dirigidos; (lo cual es indispensable para asegurar la eficacia de los aprendizajes, la distribución equitativa de los mismos y el eficiente aprovechamiento de los recursos - de diferentes tipos- que son dedicados al sistema escolar). Más concretamente, esa propuesta exige:

²⁴ Como se sabe, esos factores son expresados operacionalmente mediante la observación de la escolaridad y la ocupación de los padres o tutores de los estudiantes.

²⁵ Una versión anterior de algunos contenidos pedagógicos de esta estrategia se encuentra en: Muñoz Izquierdo C. y Marisol Silva (2006).

- Establecer modelos educativos diferenciados de acuerdo con las condiciones regionales y las características particulares de la población atendida (zonas rurales, zonas urbanas, zonas urbano-marginales, zonas con mayor porcentaje de población indígena, zonas fronterizas, etc)
- Desarrollar estrategias metodológicas que permitan atender las diferentes necesidades y distintos niveles de rendimiento de los alumnos al interior del salón de clases.
- Promover la innovación educativa, con miras a atender las necesidades particulares que presentan en los diferentes ámbitos de la educación básica (*curriculum*, didáctica, formación de maestros, gestión escolar)
- Implementar programas que además de contemplar los recursos, atiendan a los procesos necesarios para obtener mejores resultados, tanto en el aprovechamiento de los alumnos como en su formación integral.
- Implementar programas de innovación educativa que incidan directamente en los procesos educativos y tomen cuenta las necesidades de la población heterogénea atendida en la educación básica.
- Impulsar programas de actualización de maestros que respondan a las necesidades reales del magisterio y que repercutan eficazmente en los resultados académicos de la docencia .
- Asignar los maestros más experimentados en los grados inferiores de la educación básica.

3.2. Vertiente administrativa

Para lograr lo anterior, es necesario cumplir las siguientes condiciones:

- Considerar los diversos factores que pueden determinar el éxito de las políticas que sean implementadas. Como se sabe, los resultados educativos están determinados por un conjunto muy amplio de factores; por tanto, es necesario asegurar el acceso a los conocimientos existentes, mediante una adecuada comunicación entre los tomadores de decisiones y los investigadores de la educación.
- Considerar las condiciones de los actores que se encargarán de la implementación de los programas, en particular los maestros. Cuando no se consideran debidamente las circunstancias de estos actores, el grado en que se logran resultados es muy desigual.
- Asegurar que la introducción de innovaciones sea precedida de un cuidadoso proceso de desarrollo experimental y, en su caso, de una eficaz valoración de los efectos de los programas que se intente sustituir; y por último, pero no de menor importancia,
- Concebir las políticas educativas como elementos que forman parte de sistemas complejos, por lo que el éxito de las mismas depende del grado en que se articulen armónicamente con otros programas, que incidan en diversas esferas de la administración pública.

3.3. Vertiente política

La estrategia que proponemos exige un cambio profundo en la ponderación de las demandas que son procesadas en el sistema político; ya que para implementarla será necesario asignar la prioridad más alta a la satisfacción de las necesidades de los sectores sociales que tienen un menor peso en el conjunto de dicho sistema.

Es importante señalar, sin embargo, que si bien es cierto que -como consecuencia de lo anterior- ese reordenamiento de las demandas sociales puede carecer, en principio, de incentivos perceptibles en el corto plazo, también es muy probable que a mediano y largo plazos ocurra lo contrario. Cabe recordar, al respecto, que dicha estrategia contribuirá a construir una sociedad realmente democrática; y ese objetivo no sólo es intrínsecamente valioso, sino también es estratégicamente importante; porque un sistema político que ordene sus prioridades en la forma propuesta contará con el decidido apoyo de los sectores mayoritarios de la sociedad.

3.4. Vertiente financiera

Se podría pensar que -debido a que la estrategia propuesta en este capítulo se apoya en una diferenciación de los procesos educacionales, la cual es, por definición, contraria a la estandarización²⁶- ella sólo podría ser implementada mediante un importante incremento en los presupuestos gubernamentales destinados a este ramo.

Sin embargo esa deducción no sería necesariamente correcta, por dos razones. La primera consiste en que si se utilizan diversas tecnologías que han sido desarrolladas para favorecer la individualización de los aprendizajes, se podría evitar un incremento acelerado en los costos unitarios. La segunda consiste en que si se apoya pedagógicamente a los educandos que están obteniendo rendimientos académicos deficientes, los aprendizajes de esos educandos se elevarían más rápidamente que los de quienes se encuentran en la situación contraria, porque sus rendimientos están todavía lejos del lugar en el que la curva de los aprendizajes se convierte en asíntota.

Esta elevación en los rendimientos incrementaría, obviamente, la efectividad de costos de la educación, es decir, la razón existente entre los rendimientos y los recursos que hayan sido destinados a obtenerlos; por lo que esta estrategia no sólo es éticamente y socialmente deseable, sino también promete ser económicamente eficiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Apple, M (1979). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Avalos, B. (1986). *Enseñando a los Hijos de los Pobres. Un estudio etnográfico en América Latina*. Ottawa, IDRC
- Bachhoff, E C. Contreras, E. Hernández y M. García (2007). *Factores Escolares y Aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México: INEE
- Bellei, C., G. Muñoz, L.M. Pérez y D. Raczynski (2003). *Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza. ¿Quién Dijo que No se Puede?* Santiago: UNICEF.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control. Vol III*. Londres: Routledge and Kegan Paul
- Bloom, B. (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill

²⁶ Recuérdese que ese procedimiento ha sido utilizado en la sociedad industrial para reducir los costos unitarios de los bienes y servicios

- Bowles, S. y H. Levin (1968). The determinants of scholastic achievement. An appraisal of some recent evidence. *Journal of Human Resources*, invierno.
- Cervini, R. (2006). Los efectos de la escuela y del aula sobre el logro en matemáticas y en lengua de la educación secundaria. *Perfiles Educativos*, 28(112), pp. 68-97.
- Coleman, J.S., E Campbell, C Hobson, J. McPartland, A. Mood, F. Weinfeld, y R. Cork, (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Ezpeleta, J. (1989). *Escuelas y maestros: Condiciones del Trabajo Docente en Argentina*. Santiago: UNESCO-OREALC
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007a). *Panorama Educativo de México 2006*. México: INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2007b). *Infraestructura Escolar en las Primarias y Secundarias de México*. México: INEE
- Mosteller, F y D.P. Moynihan (1972). *On Equality of Educational Opportunity*. New York: Random House.
- Muñoz, C. (2005). Una apreciación global de los efectos atribuibles a los programas compensatorios. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. (REICE)*, 3(2), pp. 15-32 <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art2.pdf>
- Muñoz, C., Rodríguez, P.G, Restrepo M.P., y C. Borrani (1979). El síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo". En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, IX(3).
- Muñoz, C. y Schmelkes. S (1983) .*Los Maestros de Educación Básica: Estudios de su mercado de trabajo*. México: Centro de Estudios Educativos
- Muñoz, C. y Ulloa, M. (1992). Cuatro tesis sobre el origen de las desigualdades educativas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI(2).
- Muñoz, C. y Márquez, A. (1999). El sistema educativo nacional en el quinquenio 1995-1999. Un análisis preliminar de su desarrollo. *Revista Umbral XXI*(30), pp. 27-39
- Muñoz, C. y Silva, M. (2006). Análisis y resultados de las políticas públicas referidas a la educación básica: el caso de México. En *Transatlántica de Educación*. México: Editorial Santillana, Año 1, Vol 1, (2006) pp. 99-119
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2008). La Educación a Debate: Educación Intercultural. México: *Revista Este País* (Agosto)
- Santibáñez. L. J.F. Martínez, A. Datar. P. McEwan. C.M. Setodji y R. Basurto (2006). *Haciendo Camino: Análisis del Sistema de Evaluación y del Impacto del Programa de Estímulos Carrera Magisterial*. Los Angeles: Rand Corporation
- Tedesco, J.C. (1983). Modelo pedagógico y fracaso escolar. *Revista de la CEPAL*, 21.
- Treviño, E. y Treviño, G. (2005). *Estudio sobre las desigualdades educativas en México. La incidencia de la escuela en el desempeño académico de los alumnos y el rol de los docentes*. Reportes técnicos. México: INEE.

Willis, P. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. West-mead: Saxon House.

Willms, D. (2006). *Las Brechas de Aprendizaje: Diez preguntas de la política educativa a seguir en relación con el desempeño y la equidad en las escuelas y los sistemas educativos*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

Avance de investigación del UIS N° 5. (Traducido por el INEE)

Young, M. (1971). *Knowledge and Control*. Londres: Collier McMillan.





SEGMENTACIÓN URBANA Y EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA. APORTES DE SEIS ESTUDIOS SOBRE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN SEIS GRANDES CIUDADES DE LA REGIÓN

Flavia Terigi

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art2.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 10 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2009



En la mayoría de los países de América latina, las leyes que rigen el sector educación son de avanzada en sus previsiones sobre derechos educativos y educación inclusiva. Sin embargo, la región experimenta grandes dificultades para traducir esa legislación en políticas sectoriales y, más aun, en prácticas pedagógicas que conduzcan al cumplimiento efectivo de los derechos educativos consagrados en las leyes (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009). En la última década del siglo XX, la región ha sido escenario de grandes reformas en los sistemas educacionales, que incluyeron enormes inversiones de fondos públicos, generalmente contrayendo endeudamiento externo; pero los resultados distan de ser convincentes en cuanto a los avances en el derecho a la educación.

Las autoridades educativas buscan mayores niveles de equidad en el punto de partida y en el punto de llegada en la educación básica; pero esa búsqueda se realiza en un contexto muy diferente de aquel que caracterizó la primera gran expansión de la educación en estos países, pues la agudización de los procesos de exclusión social plantea tensiones de muy difícil resolución entre los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes, las condiciones socioeconómicas en que se desarrollan sus vidas, y las capacidades y recursos estatales para llevar adelante políticas que aseguren el cumplimiento de aquellos derechos. Pese a los esfuerzos que realizan las autoridades educativas, la inserción escolar acaba resultando insuficiente para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos.

Atendiendo a la intención del monográfico de considerar el fenómeno del abandono escolar desde distintas perspectivas, este artículo se propone realizar un aporte al análisis de las políticas orientadas a la atención educativa de las poblaciones vulnerabilizadas de las grandes ciudades de la región, basándose en los resultados de seis estudios realizadas en sendas ciudades de cinco países de la región.¹ Presentaremos las principales conclusiones de los estudios, que se realizaron sobre políticas educativas cuyo propósito explícito es la inclusión educativa de grupos sociales excluidos de la posibilidad de escolarización y/o que acumulan experiencias de fracaso escolar y abandono de los estudios.

Tomamos la expresión “vulnerabilizados” de la documentación oficial del programa *Centros de Transformación Educativa* de la Ciudad de México, según se reporta en Loyo y Calvo (2009), en tanto consideramos que expresa mejor que “vulnerables” una condición que afecta a vastos sectores de las poblaciones urbanas. Esa condición es el resultado histórico y (esperamos) reversible de procesos sociales que producen como efecto la situación de vulnerabilidad: los grupos no “son” vulnerables por alguna condición propia que los haga tales, sino que están colocados en situación de vulnerabilidad por efecto de procesos de concentración de la riqueza, de explotación económica, de segregación en la participación política y de desigualdad en el acceso a los bienes culturales.

Las investigaciones a las que habremos de referirnos permiten captar muchas de las claves que se han planteado en el proceso de diseño y realización de los programas, y ofrecen una serie de evidencias sobre lo que funciona y lo que hace obstáculo en la intención política de dar respuesta a las situaciones que impiden el cumplimiento de los derechos educativos de los niños, niñas y adolescentes vulnerabilizados que viven en contextos urbanos de nuestros países. Los estudios presentan una cantidad de decisiones tomadas en cada país, en cada ciudad, para promover iniciativas que funcionen ante el difícil desafío de

¹ Se trata de estudios sobre tres programas de aceleración de aprendizajes desarrollados en Bogotá, Colombia (Gutiérrez y Puentes, 2009), en El Salvador (Picardo João y Victoria Libreros, 2009) y en Ciudad de Buenos Aires, Argentina (Pagano y Buitron, 2009); y sobre tres programas de reingreso a la educación escolar desarrollados en Ciudad de México (Loyo y Calvo 2009); en Medellín, Colombia (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009); y en las ciudades de Montevideo y Canelones, de la República Oriental del Uruguay (Mancebo y Monteiro, 2009). Los estudios fueron financiados por el Sector Educación del Programa *EUROSOCIAL* de la Unión Europea, entre febrero de 2008 y mayo de 2009.

la inclusión escolar de las poblaciones vulnerabilizadas; algunas de esas decisiones las hemos encontrado en los distintos programas analizados, en tanto otras son de carácter local, propias de alguno de ellos. Entre otros asuntos encontrados en el análisis de los programas de aceleración, se destaca la importancia del armado de un dispositivo, el valor que pueden adquirir los materiales educativos dentro de él y la disponibilidad presupuestaria que requieren los programas (Perazza, 2009). En cuanto a los programas de reingreso, los reportes ponen el acento en la cuestión docente y en condiciones como la pequeña escala y la baja ratio docente/alumnos (Vaillant, 2009). En lo que sigue, desarrollaremos los aportes que consideramos principales.

1. SOBRE LA VULNERABILIZACIÓN EDUCATIVA EN LAS GRANDES CIUDADES

En las ciudades latinoamericanas conviven y, al mismo tiempo, se diferencian por un lado poblaciones que sufren crecientes niveles de pobreza y marginación y, por el otro, grupos con accesos privilegiados a servicios de calidad. Los procesos de segregación urbana impactan en la educación, planteando exigencias en relación con la inclusión de quienes están excluidos de otros derechos, o los ven solo parcialmente cumplidos. De aquí la importancia de considerar de manera específica los problemas educativos en las ciudades y de plantear interrogantes acerca de si se trata de problemas generales que toman expresiones locales (como podría ser el caso de los pequeños pueblos o de las zonas rurales) o si al menos algunos de los problemas que se presentan son específicos de los grandes conglomerados urbanos.

No se trata de un interrogante inédito. Como nos recuerdan Ainscow y West (2008), en los países angloparlantes la bibliografía que se ocupa de los problemas a los que se enfrentan las “escuelas urbanas”² se remonta al menos a veinte años atrás. La originalidad de los seis estudios en que se basa este artículo es el foco puesto en las ciudades de América Latina, buscando incorporar los procesos específicos de la región al debate sobre la problemática de la inclusión educativa en las ciudades.

En nuestra región, la migración intra-regional se produce de las áreas rurales a las grandes ciudades con mayor oferta de empleo y servicios: escapando de la pobreza, de las guerras, de las catástrofes naturales, de condiciones de insalubridad, los migrantes se asientan en las periferias de las zonas urbanas, profundizándose sus condiciones de pobreza, agravadas por el desarraigo de sus comunidades de origen. De modo que ciudades que han alcanzado un cierto estándar de vida para las poblaciones tradicionalmente asentadas afrontan de manera sistemática la problemática de la inclusión de nuevas poblaciones. La educación escolar de niveles básicos es un servicio que requiere distribución territorial para cumplirse; pero las dinámicas demográficas de las ciudades generan escenarios no anticipados por el planeamiento, y como consecuencia las administraciones tienen dificultades para desarrollar a tiempo la infraestructura escolar necesaria para asegurar el ingreso oportuno y las condiciones de escolarización adecuadas. Así, los procesos de segregación urbana impactan en la educación: la escuela es testigo activo de la profundización de las distancias sociales y culturales, y no siempre logra evitar ser ella misma parte del reforzamiento de las desigualdades entre quienes habitan una misma ciudad.

² “Nos referimos a escuelas que, en su mayoría, están ubicadas en zonas depauperadas del centro de las ciudades y en áreas suburbanas y cuya población pertenece a los sectores más pobres y menos prósperos de la comunidad. Son zonas en las que los ingresos de los padres y los niveles de empleo son bajos, en las que abundan las poblaciones de grupos minoritarios étnicos y sociales y en las que, a veces, hay una cantidad significativa de alumnos bilingües” (Ainscow y West, 2008: 15).

Es importante poner de relieve ciertas dificultades que se presentan para encuadrar la educación urbana cuando se pretende avanzar en los interrogantes sobre la especificidad de la problemática educativa en las ciudades. Destacamos tres cuestiones a considerar.

En primer lugar, es claro que las ciudades constituyen entornos específicos y que presentan problemáticas demográficas, económicas, socio-ambientales y culturales, entre otras, que les son propias, de modo que cuesta imaginar que las problemáticas educativas no lo sean al menos en parte. Sin embargo, la tradición de la investigación educativa ha dado poco reconocimiento a estas problemáticas: en educación, el reconocimiento de especificidad ha sido más usual en relación con la educación rural y, más recientemente, con la educación en contextos de encierro, mientras que la educación en ciudades ha quedado inadvertidamente asimilada como “la” educación, lo cual ha contribuido a oscurecer las problemáticas específicas que presenta.

En segundo lugar, las ciudades tienen un alcance administrativo determinado: tienen límites formales, y sus gobiernos locales tienen potestades sobre el territorio comprendido en esos límites. Pero el conglomerado urbano que reúne aquellas peculiaridades demográficas, socio-ambientales, etc., que hacen a la *vida urbana*, desborda la definición administrativa: se puede vivir en la periferia y trabajar en el centro administrativo; se puede residir en el conurbano y escolarizarse en la ciudad. Bajo estas condiciones, los problemas educativos (y los de otras áreas como la salud, el transporte o el empleo) son propios del *área urbana* más que de la ciudad como definición administrativa. En consecuencia, una misma situación de exclusión educativa puede implicar sistemas escolares o programas educativos que deberían ser asumidos por dos o más autoridades locales diferentes (tal como sucede en las amplias zonas metropolitanas en las que se ubican Buenos Aires o la Ciudad de México), lo que generalmente no sucede.

Finalmente, en los escenarios urbanos de los países de América latina se presentan situaciones bien distintas en relación al gobierno y la administración de la educación. Encontramos ciudades como Medellín, Bogotá y Buenos Aires en las que –sin desconocer algunas importantes diferencias- la administración y definición de los objetivos y las metas de política educativa recaen en el poder local; ciudades como las de todo Brasil cuyas competencias son excluyentes en materia de educación básica, en tanto otros niveles educativos son de manejo estadual o federal; ciudades como San Salvador o Montevideo en las que la toma de decisiones está centralizada en la instancia nacional, siendo las ciudades escenarios donde se despliegan las políticas nacionales, sin responsabilidades educativas propias de un gobierno local. Debemos agregar el caso de la Ciudad de México, en la que se observa una situación especial: el Distrito Federal tiene un gobierno y una asamblea electos democráticamente, pero este gobierno local no tiene el control de las escuelas de educación básica, que continúan bajo responsabilidad del gobierno federal. Bajo condiciones institucionales tan diferentes en relación con el gobierno de la educación como las que presentan las ciudades de la región, la posibilidad de que un problema educativo local tenga respuesta local varía en gran medida en función del esquema de poder y gobierno establecido por las normas que rigen los respectivos sistemas escolares y por las prácticas políticas.

Las consideraciones que anteceden pretenden enfatizar que la cuestión de la educación en ciudades latinoamericanas presenta unas cuantas aristas que hacen inviables los análisis simplistas. El estado de los conocimientos sobre la temática de la inclusión educativa en las ciudades justifica ampliamente la realización de estudios de caso sobre políticas en curso, que permitan sistematizar problemas y saberes

acumulados, establecer hipótesis para investigaciones ulteriores y formular sugerencias y recomendaciones para las políticas educativas.

2. EL PROCESO DE TRABAJO EN LA REALIZACIÓN DE LAS INVESTIGACIONES

Acciones de intercambio entre los responsables de las áreas educativas de distintos países de América Latina interesados en la problemática de la educación en ciudades³ permitieron identificar un cierto número de políticas educativas que parecían dar alguna clase de respuesta a problemas como el reingreso al sistema educativo de los sujetos no escolarizados, el reconocimiento de los quiebres en las trayectorias educativas, el establecimiento de sistema de alertas tempranas frente al riesgo educativo y la promoción educativa de los municipios y las organizaciones sociales. Hacia el final de este ciclo de intercambio, se inició un proceso de sistematización de las experiencias, para lo cual en febrero de 2008 fueron seleccionadas las siguientes temáticas y políticas:

TABLA 1. POLÍTICAS SELECCIONADAS PARA SU ESTUDIO

Propósito principal de las políticas	Destinatarios principales ⁴	Políticas seleccionadas
Aceleración de aprendizajes ⁵	Alumnos/as de nivel primario con sobreedad	Programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires, República Argentina.
		Modalidad de Educación Acelerada de la República de la ciudad de San Salvador, El Salvador.
		Programa de Aceleración del Aprendizaje de la ciudad de Bogotá, Colombia
Reingreso al sistema educativo, en especial a la enseñanza básica	Niños, niñas, adolescentes y jóvenes desescolarizados ⁶	La Escuela Busca al Niño/a en la ciudad de Medellín, Colombia
		Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México.
		Programa de Aulas Comunitarias de Montevideo y otras ciudades de la República Oriental del Uruguay ⁷ .

Cada una de estas políticas fue objeto de estudio en sendas investigaciones desarrolladas por equipos de investigadores locales. Los estudios se propusieron conocer el desarrollo en terreno de las políticas seleccionadas y analizarlas en profundidad, así como colaborar en la explicitación de los saberes involucrados en las experiencias. Para ello, cada investigación fue abordada con la lógica del estudio de caso: los investigadores se propusieron alcanzar un tipo de reconstrucción de la política bajo análisis que permitiera comprenderla en su singularidad, analizando los procesos característicos en distintos niveles, atendiendo a la conformación del programa y a sus transformaciones, al papel del contexto y de los actores, y a los procesos de significación y apropiación experimentados por estos últimos.

³ Talleres, seminarios y otras acciones de intercambio en Cartagena de Indias (junio de 2006), en Madrid y París (noviembre de 2006), en Buenos Aires y Montevideo (junio de 2007), y en México DF (noviembre de 2007).

⁴ Se trata de una definición general que comparten los programas analizados, pero ésta se combina con otras. Así, por ejemplo, la aceleración de aprendizajes se convirtió en la ciudad de Bogotá en una estrategia para la atención de población desplazada por la violencia y, debido a su condición de desplazamiento, desescolarizada (Gutiérrez y Puentes, 2009).

⁵ En este monográfico, el artículo de Perazza analiza estos programas de aceleración en clave comparada.

⁶ Como se verá, en el caso de los Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México la estrategia alcanza a estas poblaciones pero también y prioritariamente a mujeres mayores de 50 años, un grupo que padece niveles altísimos de exclusión educativa en esta ciudad (Loyo y Calvo, 2009).

⁷ El Programa de Aulas Comunitarias (PAC) de Uruguay, es abordado en profundidad en el Artículo de M.E. Mancebo en este monográfico.

Se trata de estudios cualitativos cuya característica distintiva ha sido la producción de información nueva debido al trabajo en terreno. La estrategia metodológica involucró –como es de rigor– la recolección de información secundaria para situar el país, la ciudad, el sistema educativo y el programa en contexto, y contribuir así a una descripción más exacta del fenómeno estudiado; pero los casos fueron examinados en base a la información producida por las actividades de los investigadores en terreno, actividades que incluyeron observaciones de distinto tenor de los contextos locales y de los eventos propios de cada programa, entrevistas a actores situados en distintos niveles del armado institucional de los programas –incluyendo sus destinatarios y familias–, y la realización de grupos focales.

Los investigadores describieron las propuestas en curso considerando sus metas, los niveles de responsabilidad, las líneas de acción y los recursos asignados, y prestaron especial consideración al papel de las autoridades educativas, de las escuelas, de las familias y de las organizaciones sociales. Además se analizaron las principales decisiones pedagógico-didácticas relativas a propósitos educativos, a la selección de contenidos, a los agrupamientos de estudiantes, a los materiales producidos y a las estrategias asumidas. Finalmente, se identificaron los criterios para el seguimiento de cada programa y los instrumentos de monitoreo, cuando los hubo, los facilitadores y los obstáculos reconocidos y las líneas a futuro señaladas por los principales decisores.

Finalizados los trabajos de campo y avanzados los análisis, se realizó un Seminario Internacional⁸ donde se presentaron los avances de cada estudio, se produjo un examen compartido de las evidencias ofrecidas por cada equipo de investigación y se debatieron hipótesis sobre la singularidad de cada política y sobre los aspectos que emergieron como comunes. El Seminario Internacional brindó además la oportunidad de un intercambio sobre los avances entre los equipos de investigación y los representantes políticos de los países involucrados, y de un examen de estos mismos avances por parte de especialistas en la temática de la inclusión educativa. Formó parte de la metodología de trabajo la devolución de resultados a las autoridades educativas locales y a los principales actores concernidos.

3. EL ARMADO INSTITUCIONAL DE LOS PROGRAMAS

Cuál es el nivel de gobierno que tiene capacidades de decisión sobre la política bajo análisis es un asunto de importancia para comprender en qué medida la iniciativa interactúa con una agenda de gobierno local y forma parte de ella. Las situaciones de exclusión que estudiamos se viven en las ciudades y tienen consecuencias para su conformación social; no obstante, como anticipamos, los gobiernos locales se encuentran en distintas situaciones en cuanto a su capacidad efectiva para hacer de la educación una herramienta de inclusión social. En los casos en que la política bajo análisis es decidida por las autoridades locales (Bogotá, Buenos Aires, Ciudad de México y Medellín), hemos encontrado una relación mayor entre las iniciativas y las problemáticas locales, y es posible encontrar autoridades locales con mucha implicación en los programas. En los casos en que las autoridades locales no tienen potestades específicas en la definición de la política, la articulación posible de esta con otras iniciativas de inclusión social parece más difusa: ya en el nivel del discurso que sostiene las políticas no se encuentran referencias que permitan hablar de un reconocimiento de la especificidad de la problemática educativa en

⁸ En la ciudad de Antigua, Guatemala, en noviembre de 2008.

la ciudad, y el estudio en terreno revela menor y aun nulo involucramiento de la autoridad local en el desarrollo de la iniciativa.

Estas consideraciones no implican que haya razones para sostener la preferencia de uno u otro nivel de gobierno (nacional o local) en la definición de políticas de inclusión educativa en ciudades. Pero avanzar en el reconocimiento del carácter local y complejo de la problemática de la inclusión educativa en ciudades abre la necesidad de que, en los casos en que sean las autoridades nacionales las que detentan las competencias educativas, se desarrollen formas concretas de trabajo que inscriban a la política educativa en la escala local. Por otro lado, debe señalarse que el problema no es específico de estas políticas, sino de cualquier otra respecto de la cual una autoridad supra-local deba operar en terreno local; puede tratarse de una política de salud, de empleo o de cualquier otra área de la acción estatal.

Frente a la complejidad de las problemáticas y al reconocimiento de que afrontarlas desborda los recursos institucionales regulares del sistema educativo, los gobiernos definen las iniciativas de inclusión que hemos estudiado como *programas*. Debido al carácter programático de las iniciativas, cobra importancia el análisis de la institucionalidad construida para operarlos. Dos situaciones dispares se contraponen al respecto: la de los gobiernos que construyen una institucionalidad específica para las políticas bajo análisis, dotándolas de instancias de conducción reconocibles y con capacidad para intervenir en el desarrollo de la política, y la de los gobiernos que colocan al programa entre muchos otros, sin responsables específicos ni recursos institucionales adecuados.

Una importante diferenciación entre las políticas estudiadas se encuentra a propósito de la participación de organizaciones de la sociedad civil en el armado institucional de los programas. Excepto los programas de Buenos Aires y México, en todos los otros casos el gobierno comparte con distintas organizaciones sociales aspectos determinados de la definición, la operación o el monitoreo de los programas. En algunos países, como Colombia o El Salvador, la intervención de estas organizaciones en los programas educativos tiene una historia prolongada que ha permitido a las distintas instancias estatales concernidas reunir experiencia; en otros casos, como el de Uruguay, la participación es más reciente y el programa bajo análisis se convierte en un terreno donde gobierno y organizaciones exploran los modos de operación conjunta que sean menos conflictivos y que posibiliten mayor complementariedad. En todos estos casos el armado institucional resultante es complejo.

Cuán favorable sea la intervención de las organizaciones de la sociedad civil parece depender no sólo de la tradición de trabajo sino de cómo se han desarrollado en ella las fortalezas relativas del Estado en cuanto a direccionamiento y control del programa y de la acción de las organizaciones. Como señalan Mancebo y Monteiro (2009), los programas en los que participan organizaciones socio-comunitarias requieren capacidades estatales sólidas, de modo que la asociación con ellas no signifique caer en una mera terciarización de las funciones estatales. Los estudios señalan los problemas que devienen de la heterogeneidad de las organizaciones sociales; algunas muestran gran competencia técnica y administrativa, mientras que otras exhiben debilidades de diversa índole. Es una reflexión que podemos desprender de los estudios que, cuanto más débil es el armado institucional de los programas, más sujeto queda su desarrollo al perfil de las organizaciones y, en su defecto, a las circunstancias docentes (Picardo João y Victoria Libreros, 2009).

Apoyándonos en la evidencia y los análisis ofrecidos por los estudios referidos a las cuatro políticas en las que participan organizaciones sociales (Gutiérrez y Puentes, 2009; Loyo y Calvo, 2009; Mancebo y Monteiro, 2009; Picardo João y Victoria Libreros, 2009), hemos considerado cómo parecen distribuirse las

tareas entre el gobierno y las organizaciones. Hemos encontrado sólo dos tareas que corresponden en todos los casos a las autoridades educativas: establecer los lineamientos políticos de los programas y dictar las resoluciones administrativas para su operación. Dos funciones estratégicas del gobierno, como la supervisión técnico-pedagógica de los programas y el financiamiento, se muestran en la mayoría de los casos en manos del gobierno; sin embargo, en el programa de Aceleración de Aprendizajes de Bogotá aparecen asignadas a las organizaciones sociales. Lo que asumen las organizaciones en los cuatro casos es la operación directa del programa: las Aulas Comunitarias en Uruguay son gestionadas por las organizaciones, mientras que las Aulas de Aceleración bogotanas son abiertas por el Estado o financiadas por este, pero la operación corresponde a las organizaciones, aun en el caso de las que funcionan en escuelas gestionadas por la Secretaría de Educación. Puede decirse que, en los programas estudiados, las organizaciones no se suman sólo en virtud de disponer de saber experto en nuevos asuntos tradicionalmente no atendidos por la política educativa, sino para asumir funciones que tradicionalmente correspondían al Estado.

Los estudios coinciden en señalar que las poblaciones que se busca atender con estos programas padecen múltiples situaciones de vulneración de derechos. En todos los casos, las problemáticas que afectan a las poblaciones que se busca atender con los programas difícilmente puedan ser resueltas de manera adecuada por el solo concurso de las autoridades educativas. Pese a ello, es notorio que la acción coordinada con otras instancias de gobierno no forma parte de la definición institucional de la mayoría de las políticas analizadas. Si bien el recurso a la participación de las organizaciones de la sociedad civil puede dar alguna respuesta a estas situaciones, no reemplaza la necesidad de acción convergente de la autoridad estatal, lo que corrientemente se denomina intersectorialidad en la política pública.

Los programas requerirían, debido a la complejidad de las situaciones sociales a atender, articulaciones interinstitucionales precisas. Sin embargo, la mayoría de las políticas bajo análisis se concentran en el área educativa del gobierno y no instituyen formas de trabajo sistemáticas con otros organismos gubernamentales. Debe señalarse que lo que el Estado no prevé o no promueve genera presiones a nivel institucional y en ocasiones termina siendo atendido en la escala local por los actores de los distintos programas: a ellos, esos aspectos insuficientemente atendidos se les presentan de todos modos como urgencia, y los abordan con recursos propios o por decisión propia. Esta solución local, si bien valiosa en los casos en que se produce, no excusa una acción orgánica en el plano gubernamental, pues la atención a estos asuntos está en la base del éxito de muchos programas de revinculación con la escuela y también de los de aceleración de aprendizajes.

4. LA CUESTIÓN DOCENTE LOS PROGRAMAS

Como puede esperarse, encontramos en la documentación de los programas declaraciones acerca del lugar estratégico de maestros y profesores en el desarrollo de las acciones que habrán de hacer posible la revinculación de los niños y jóvenes con la escuela, la reorganización de las trayectorias escolares o la superación de la exclusión educativa. En este aspecto, los programas se asemejan a otras iniciativas de política educativa: en educación, afirmar la importancia de los docentes como actores principales en los procesos educativos es consuetudinario.

En el análisis comparativo, nos ha interesado no sólo el discurso de los programas respecto de los docentes, sino también el trabajo específico que se proponen las políticas con respecto a ellos, a fin de

reconocer en qué medida aquel lugar estratégico se expresa en condiciones de trabajo, en acciones de formación, en acompañamientos especiales, en *empoderamiento*⁹ de los educadores.

En los estudios surge con claridad el dilema que se plantea en los programas de inclusión educativa entre buscar docentes que reúnan condiciones específicas de formación y experiencia o, por el contrario, involucrar a docentes comunes, a los maestros y profesores que trabajan usualmente en el sistema educativo. El dilema tiene su sentido, si se considera que los programas atienden poblaciones en situación de gran vulnerabilidad y que se espera que su propuesta educativa funcione con sujetos que en la educación regular han acumulado experiencias fallidas de tránsito por la escuela.

De la lectura de los informes de los seis estudios surge una lista de expectativas acerca de las condiciones que deberían reunir los docentes que se desempeñen en los programas: comprometidos con los aprendizajes de los sujetos, formados en el desarrollo de estrategias didácticas adecuadas para estilos y ritmos de aprendizaje diversos, convencidos de las capacidades de niños y niñas de poblaciones vulnerables, capaces de desarrollar un trabajo específico con las familias... A poco de componer una lista de este tipo, advertimos que, cuanto más exigente la lista, menores son las probabilidades de encontrar personal como el que se busca en número suficiente, condición imprescindible para programas que se planteen una escala adecuada al volumen de la exclusión educativa en nuestros países.

La respuesta que han dado algunos de los programas bajo análisis a esta tensión es la incorporación de otras figuras educadoras. Así, La Escuela Busca al Niño/a de Medellín tomó un camino original: vincula con el programa a futuros docentes, a través de la modalidad de prácticas pedagógicas en la formación docente que brinda la Universidad de Antioquia, con el interesante resultado de contar con muchos más aspirantes que vacantes y de preparar cohortes de maestros mejor formados para atender condiciones de gran vulnerabilidad y para desarrollar modalidades flexibles de educación, "semillas de cambio" (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009). También los Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México tomaron una decisión original: en ellos no trabajan docentes sino jóvenes que han terminado su educación básica, que tienen una historia escolar irregular y que han dejado sus estudios por razones económicas y sociales. El programa busca captarlos y motivarlos para que puedan participar en la formación de poblaciones vulnerables, siempre y cuando continúen su educación media superior o superior. Además de estos jóvenes, que operan como facilitadores, existen otras figuras como las madres de apoyo, el formador tutor y el asistente pedagógico (Loyo y Calvo, 2009).

Con estas decisiones, que han arrojado resultados dispares según los informes, los programas echan luz sobre la necesidad de intervenciones que no son solo las clásicas que podemos esperar de un maestro o un profesor, y que no parece posible resolver con mayor formación de estos. El recurso a otras figuras y la incorporación de otros perfiles profesionales (por ejemplo, médicos y trabajadores sociales de la Universidad de Antioquia en el caso de La Escuela Busca al Niño/a) deben ser leídos en la clave de la necesidad de constituir equipos con mayor variabilidad en los perfiles formativos, en apoyo a la acción de quienes asumen en forma directa la acción educadora propia de cada uno de los programas: enamorar a los niños de la escuela, oficiar de puente con el liceo, acelerar aprendizajes, consolidar saberes básicos, etcétera.

⁹ Neologismo utilizado en la literatura publicada en lengua española como traducción de la expresión *empowerment*, frecuente en la literatura de habla inglesa.

La literatura sobre problemas de la educación urbana identifica la retención de los maestros y profesores como una de las dificultades centrales en las escuelas que atienden población vulnerable; el ausentismo y el llamado *burn out* aparecen asociados a esta dificultad central. En los estudios desarrollados, se ha cotejado la situación de los docentes de estos programas con la que distintos estudios y análisis especializados identifican en los docentes urbanos, en especial aquellos que trabajan con sectores vulnerables.

Los datos recogidos ofrecen bases para un moderado optimismo, debido a que la rotación y el *drop out* docente reportados no se muestran en ningún caso superiores a las cifras del sistema regular. En términos generales, los programas están mostrando cierta capacidad para retener a sus docentes. Es interesante preguntarnos por qué, a pesar del grado de dificultad de las situaciones en que trabajan, la rotación y el *drop out* no parecen tan intensos como podría esperarse. Los informes ofrecen elementos para formular distintas hipótesis. En distintos estudios (por ejemplo, Pagano y Buitron, 2009) se reporta que muchos docentes que se desempeñan en los programas tienen la experiencia de “un antes y un después”: este trabajo ha constituido para ellos bien un reconocimiento, bien una oportunidad profesional; participar en el programa les ha permitido experimentar la satisfacción por los aprendizajes de los alumnos... Algo de los buenos motivos por los que muchas personas quieren ser docentes aparece en las manifestaciones de los entrevistados en distintos estudios justificando su interés por trabajar en los programas.

También debemos considerar que, debido a las cifras de la exclusión educativa y de las dificultades escolares en todas las ciudades, estos maestros y profesores trabajan en situaciones tan difíciles como otros colegas que no se encuentran en programas como los analizados; pero, precisamente por estar incorporados a estos programas, cuentan con apoyos y con acompañamientos concretos, no están tan solos como muchos de sus colegas, ni son vistos como los responsables exclusivos de resolver las problemáticas que plantean las situaciones complejas de sus estudiantes. Estas condiciones más protegidas de desempeño profesional pueden constituir un motivo para permanecer en los programas, pese a la dificultad de las situaciones que se presentan en el cotidiano escolar.

Debido a las formas de acompañamiento y supervisión diseñadas en los programas, los docentes que trabajan en los programas son convocados para distintas tareas además de las acciones formativas directas con los niños, niñas y adolescentes destinatarios de los programas. Las tareas de planificación; el análisis del propio trabajo con una figura de supervisión o de asistencia técnica; el seguimiento de casos específicos entre los alumnos y alumnas que cada maestro o profesor tiene a cargo, y la participación en acciones de formación, aparecen tanto en las entrevistas como en la observación del trabajo cotidiano como parte integrante de las tareas que realizan los maestros y profesores en la mayoría de los programas bajo análisis.

Algunas de estas tareas (como la planificación o la participación en acciones de formación) no son –o no deberían ser– excluyentes de estos programas. Sin embargo, el grado de novedad que reportan los docentes a propósito de estos desempeños muestra que se trata de tareas que regularmente no se cumplen o que se realizan sin la carga de sentido que llegan a adquirir en el marco de los programas. En este, como en muchos otros aspectos, no nos encontramos ante iniciativas sofisticadas en exceso o de realización improbable en la escuela: en verdad lo que se muestra es un funcionamiento que toma en serio actividades que forman parte de las definiciones regulares del trabajo docente, que se ven sistematizadas por el acompañamiento de un otro, ya se trate de un supervisor escolar, de un asistente técnico o del profesional de una ONG.

Es necesario anotar que los estudios no han logrado relevar instancias de sistematización de las prácticas pedagógicas y de producción por parte de los docentes de saberes apoyados en la experiencia que se está acumulando en los programas. Las reflexiones de los docentes entrevistados en los estudios marcan el terreno del saber que están construyendo sobre las acciones valiosas para enseñar y para revertir las relaciones conflictivas de los niños y niñas con las escuelas: hay un saber que se expresa en las entrevistas, un saber que sostiene las novedades mayores o menores que plantean los programas o que emerge de ellas. Pero ese saber no parece ser objeto de análisis específico en la programación de las políticas bajo análisis.

5. LOS MODOS DE AFECTACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS DE LOS NIÑOS, NIÑAS, ADOLESCENTES Y JÓVENES

Las trayectorias escolares de quienes asisten a las propuestas educativas de los programas bajo análisis están desacopladas de los recorridos esperados por el sistema escolar. Se trata de trayectorias plagadas de interrupciones que truncan la coherencia y la gradualidad supuestas en la enseñanza usual, "con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar" (Gimeno Sacristán, 1997: 33)¹⁰.

Por su parte, la incorporación de estos niños, adolescentes y jóvenes a los programas de reingreso o de aceleración supone una intervención política fuerte en sus trayectorias escolares, buscando llevarlas hacia el cauce diseñado por el sistema, o cuanto menos reorganizarlas, como se expresa en la denominación del programa de aceleración de la ciudad de Buenos Aires. Debido a la importancia de esta intervención política, resulta del mayor interés analizar las trayectorias escolares de los sujetos considerando el antes, el durante y el después de su paso por el programa.

En todos los programas, los destinatarios son personas de nivel socioeconómico bajo, muchas de ellas víctimas de situaciones que producen desarraigo, como la pobreza extrema en el lugar de nacimiento, las guerras y persecuciones de distinto tipo, y las catástrofes naturales. Sin restar importancia a estas condiciones, es interesante relevar la lectura que hacen los actores de los programas sobre las experiencias escolares previas de sus estudiantes. En esas lecturas prevalece la impresión de que estos sujetos y sus dificultades han permanecido invisibles para el sistema, o bien han sido los dudosos beneficiarios de un modo de escolarización que se limitó a retenerlos en las escuelas, sin promover sus aprendizajes.

Los niños y adolescentes que llegan a estos programas exhiben déficits en las rutinas propias del "oficio de estudiante", pero, fundamentalmente, muestran una baja confianza en sus posibilidades de aprender. Los informes muestran en todos los casos que estos programas realizan un trabajo específico para revertir esta desconfianza, que se expresa de maneras contundentes en los modos de participación de los sujetos en las actividades. Un aspecto recurrentemente mencionado es la mirada atenta a los procesos de cada sujeto, la visibilización y valoración de quien en su trayectoria escolar previa permanecía invisibilizado. Se producen formas de vinculación entre los responsables de la acción pedagógica y los niños, adolescentes

¹⁰ La observación de Gimeno Sacristán se refiere al pasaje del nivel primario al secundario, no obstante consideramos que los efectos que menciona pueden reencontrarse toda vez que se producen interrupciones bruscas en los recorridos escolares.

y jóvenes, que facilitan el propio reconocimiento, el llegar a ocupar un lugar en el propio proceso de aprendizaje.

Desde luego, las condiciones de *ratio* docente/alumno establecidas por todos los programas contribuyen a hacer posible esta visibilidad. Pero las cosas no se reducen a este factor. La valoración de los logros de los alumnos, el detenerse cuando alguien no avanza, aspectos muy concretos de la estrategia pedagógica de los programas, confluyen en estos efectos de mejora de las posibilidades de aprender. En los programas en los que estos asuntos están mejor sistematizados, los enfoques didácticos se determinan teniendo en cuenta su capacidad para aportar a la construcción de una posición fortalecida frente al aprendizaje.

Los informes de los estudios reportan de manera coincidente que un aspecto importante de la tarea de estos docentes es el trabajo con las familias de los niños, niñas y adolescentes alcanzados por los programas. Restablecer la relación de los niños y niñas y sus familias con la escuela se revela como un aspecto sustantivo de la actuación docente en estas iniciativas. En todos los casos, la primera etapa en el trabajo con las familias se centra en la deconstrucción del anterior rol familiar en relación a la educación de los alumnos, buscando que superen la inacción y adopten un papel más activo. Esto no siempre resulta posible, debido a una especie de *trade-off* entre el tiempo dedicado a la escuela y el dedicado a las tareas vinculadas a la subsistencia familiar, que deja poco margen para la participación familiar en la escolaridad (Picardo João y Victoria Libreros, 2009), y también debido a que las condiciones de vida de muchos niños son tan difíciles que no se identifica un adulto responsable que comparta con ellos la vida cotidiana (Pagano y Buitron, 2009). Firma de compromisos y actos simbólicos de ingreso son ejemplos de iniciativas ensayadas en algunos programas para establecer un punto de arranque de una nueva relación con la escolaridad.

Pero el paso por los programas puede no ser suficiente para estabilizar las trayectorias escolares de los niños, niñas y adolescentes; el riesgo de desescolarización permanece relativamente próximo. Es ilustrativo de este riesgo lo que sucedió en La Escuela Busca al Niño/a: durante una pausa ocasionada por razones administrativas, gran cantidad de niños, niñas y jóvenes que habían sido escolarizados en la primera etapa de la EBN desertaron del sistema educativo. Ello hizo evidente la necesidad de diseñar formas de acompañamiento y seguimiento de los niños, niñas y jóvenes en las escuelas receptoras, para garantizar su permanencia en las instituciones (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009).

Esta necesidad de acompañamiento aparece de un modo u otro en varios programas, dando lugar a la generación de modalidades que no estaban previstas en el diseño original, como los profesores referentes en el PAC (Mancebo y Monteiro, 2009), o los espacios de referencia en el programa de aceleración de Buenos Aires (Pagano y Buitron, 2009). Lo que se pone de relieve una vez más es el juego de visibilidad e invisibilidad en que se desarrollan las trayectorias escolares de estos sujetos: durante años de tránsito por el sistema fueron invisibles; luego los programas les dan atención personalizada y despliegan una mirada atenta sobre sus procesos, pero vuelven a ser invisibles cuando se reincorporan a la escuela común.

Así como el paso por los programas puede ser demasiado corto para revertir la baja autoestima y los aprendizajes insuficientes, también puede ser demasiado breve para que las familias logren vincularse con más autonomía con la escuela común. Pagano y Buitron señalan que, cuando se trata de promover la revinculación con la escuela común, se presenta la necesidad de definir nuevamente formas de relación y colaboración con las familias: los adultos responsables de los niños requieren acompañamiento e información (Pagano y Buitron, 2009) para tratar con una escuela que ha funcionado de manera expulsiva y que difícilmente haya cambiado en este aspecto.

Finalmente, todos los investigadores señalan la necesidad de promover cambios en la escuela común. Los programas bajo análisis son reveladores de formas de funcionamiento escolar productoras de exclusión: pese a los esfuerzos por ampliar la escolarización, la inclusión educativa aún no es un hecho porque las prácticas pedagógicas privilegian la homogeneidad de tratamientos y de resultados y tienen dificultad para aceptar la vulnerabilidad. En tanto no se intervenga sobre estas realidades, no solo será dudoso el tránsito de los sujetos desde los programas hacia la escuela común, sino que seguirán produciéndose candidatos a programas como los que se analizan en este trabajo, por la persistencia de las condiciones específicamente pedagógicas de exclusión que han hecho necesaria la aparición de esta clase de programas.

6. LA ENSEÑANZA, LOS APRENDIZAJES Y LA CUESTIÓN CURRICULAR

Es necesario asumir el problema de los límites del saber pedagógico del que disponemos cuando nos proponemos diseñar programas que hagan posible la inclusión escolar de chicos y chicas con dificultades persistentes para ingresar, para permanecer en la escuela y para aprender en ella. De aquí la importancia que toma el análisis de los componentes pedagógicos de las políticas de aceleración y de reingreso que han sido objeto de estudio. Los programas analizados ofrecen una oportunidad para mirar con más detenimiento los procesos de enseñanza y los aprendizajes que se producen en su marco, así como las definiciones curriculares en las que se establecen las expectativas acerca de lo que los alumnos y alumnas en riesgo educativo pueden aprender en la escuela.

Es necesario reconocer que el *currículum* y la enseñanza como componentes netamente pedagógicos no han sido objeto de una atención similar en los programas estudiados. En algunos de ellos los procedimientos son muy básicos y elementales; no hay mayores fundamentos pedagógicos y didácticos para la selección curricular, para la identificación o la preparación de los docentes o para la organización y el seguimiento del trabajo en el aula. Otros contrastan por la complejidad y precisión de los fundamentos pedagógicos de las decisiones o por la sofisticación relativa de los materiales que ponen a disposición de docentes y estudiantes. Lo interesante es que estas diferencias repercuten de maneras concretas en el trabajo pedagógico y en la situación de mayor o menor malestar en que se encuentran los docentes concernidos por las experiencias. En virtud de ello, parece autorizada la conclusión acerca de la importancia de que los programas asuman de manera decidida la definición de los aspectos pedagógico-didácticos de la inclusión.

6.1. La cuestión curricular

Los programas enfocan de maneras disímiles la problemática que plantea la propuesta curricular vigente para la escuela común cuando se trata de poblaciones con importantes problemas para su escolarización. En los casos de las propuestas de aceleración, la selección curricular es un renglón inevitable: si se trata de que los sujetos realicen aprendizajes en un tiempo menor que el que estipula el cronosistema escolar usual, es necesario definir con precisión cuáles son los aprendizajes a promover. En este aspecto, los tres programas de aceleración estudiados se diferencian de maneras claras.

Las propuestas curriculares de los programas bogotano y salvadoreño pueden “leerse” en sus materiales didácticos. Los dos programas han adaptado los materiales de la propuesta de aceleración de Brasil (Perazza, 2009): sin dejar de introducir ajustes que adecuan los materiales según decisiones locales, el núcleo de los proyectos es semejante al que se encuentra en el programa brasileño. En parte, esta

adopción es posible porque algunos de los temas admiten fuertes ajustes contextuales, en especial los referidos a la ciudad y al país en que viven los estudiantes. De todos modos, los programas no han resuelto el desfase que se plantea entre la propuesta curricular para la escuela común y la selección curricular que suponen los materiales. En el caso del programa bogotano, el desajuste plantea problemas frente a los operativos nacionales de evaluación de los aprendizajes: los niños y niñas que cursan el programa de aceleración rinden las mismas pruebas que sus pares de las aulas comunes, sin que el Estado haya resuelto la discrepancia que existe entre los contenidos que se les enseñan y los aprendizajes que se evalúan (Gutiérrez y Puentes, 2009).

El programa de la ciudad de Buenos Aires ha formulado un plan de estudios específico para los grados de aceleración y ha elaborado materiales propios para el alumno y para el docente, de acuerdo a los lineamientos curriculares que rigen para el sistema educativo de la ciudad. La formulación curricular descansa en una hipótesis que aún debe ser validada, según la cual selecciones curriculares diferentes pueden dar lugar a resultados de aprendizaje equivalentes. Habrá que seguir la experiencia de este programa y realizar investigaciones específicas comparando aprendizajes en el aula común y en los grados y grupos de aceleración, para corroborar qué tanto puede sostenerse la hipótesis con la evidencia de los aprendizajes logrados por los estudiantes del programa.

Donde los programas no asumen el desafío de la selección curricular, esta termina siendo realizada por los docentes. Es el caso de lo que sucede en el PAC, donde el plan de estudios que se sigue es el Plan 2006 vigente en todo el territorio nacional para el ciclo básico de educación media. Aunque se requerirían ajustes debido a que en el PAC se semestralizan las materias pero no se duplica su carga horaria (lo que implica menos tiempo real de enseñanza por materia), no se ha producido una selección curricular específica, y esta termina realizada en terreno por los profesores (Mancebo y Monteiro, 2009), sin orientaciones que aseguren cierta equivalencia en los aprendizajes que realizan los alumnos de las aulas.

La cuestión del ajuste de las propuestas de los programas al *currículum* vigente en la escuela común reaparece también en el debate encontrado en varios de los programas analizados acerca de la importancia de complementar los aprendizajes académicos con otros aprendizajes. Tratándose de poblaciones que tienen un importante rezago educativo, la tentación de “ganar tiempo” con un *currículum* básico¹¹ es fuerte. Sin embargo, varios programas señalan la importancia que tienen las experiencias de aprendizaje en áreas no básicas del *currículum*, precisamente para fortalecer el vínculo con la escuela, para ampliar las capacidades expresivas y para la construcción de una posición favorable al aprendizaje escolar.

En los informes producidos a partir de los estudios, se aprecia la recurrencia con que los actores formulan apreciaciones sobre la necesidad de fortalecer aprendizajes básicos vinculados con la posición como alumnos de los niños, niñas y adolescentes incorporados a los programas. Sea porque se encontraban fuera de la escuela desde hacía tiempo o porque nunca habían asistido, sea porque su trayectoria escolar previa estaba signada por un vínculo poco fructífero con el aprendizaje escolar, al momento de incorporarse a los programas muchos niños, niñas y adolescentes presentaban grandes dificultades en lo referido a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios. Fue necesario encontrar los modos de hacer a los sujetos partícipes de actividades dirigidas a la

¹¹ La vuelta a lo básico es una estrategia recurrente en los debates curriculares, estupidamente criticada por Eisner, quien ha insistido en el valor formativo de un *currículum* integral (Eisner, 1987).

recomposición de su vínculo con el aprendizaje y a la construcción de la posición de alumno. Algunos investigadores señalan inclusive que los tiempos previstos para estos aprendizajes pueden no ser suficientes, en especial en el caso de los niños y niñas desescolarizados (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009).

6.2. Las estrategias de enseñanza

La aproximación a la enseñanza que ofrecen los estudios es demasiado general como para permitirnos realizar afirmaciones detalladas sobre la manera en que se despliega en los programas. No se trata tanto de que los estudios no se hayan propuesto abordar la enseñanza, como de que esta no se recorta con suficiente especificidad en la propuesta de los programas. Pese a ello, es posible señalar algunos asuntos.

Por un lado, no parece que la enseñanza sea objeto específico de trabajo en todos los programas; las acciones de formación dirigidas hacia los docentes, los materiales que se ponen a su disposición o la producción de innovaciones pedagógicas, son desparejos y no se verifican en todos los casos. Así, aunque en El Salvador se observan modificaciones en los tiempos de estudio (modalidad semi-presencial y educación acelerada, por ejemplo), "son escasos los ejemplos de la introducción de métodos pedagógicos innovadores, y nada se ha hecho en cuanto al currículo, el cual sigue siendo el mismo que se desarrolla en la modalidad tradicional" (Picardo João y Victoria Libreros, 2009: 89).

En este aspecto, la mayoría de los programas analizados no se diferencia de cierta forma dominante de entender el planeamiento de las políticas educativas, que se dedica a la definición de grandes propósitos, y a la previsión de las condiciones organizativas, normativas, presupuestarias, institucionales de los programas, de manera independiente del modo en que efectivamente tiene lugar la enseñanza (Terigi, 2004). En esta perspectiva del planeamiento, son los maestros y profesores quienes deben resolver a nivel de las prácticas concretas el problema de la inclusión. La diferencia fundamental prevista en el diseño de estos programas es que modifican la *ratio* docente/alumno, poniendo a más docentes o figuras alternativas a cargo de menos alumnos y alumnas. Según se desprende de los distintos informes, ello permite una mayor personalización del proceso de enseñanza y de otras formas de atención pedagógica.

Debe señalarse la necesidad de producir saberes en el terreno de la pedagogía escolar. Otros saberes (como los del trabajo social, la educación no formal o la pedagogía social) pueden realizar aportes valiosos a la acción de los programas, complementando el saber profesional de los docentes y abriéndoles las perspectivas de otros campos. Pero, en el terreno de la enseñanza, los maestros y profesores necesitan propuestas que hagan crecer el saber pedagógico y didáctico, que constituye – bueno es recordarlo– el núcleo principal de su saber profesional. Si ese saber no se toma como asunto central de estos programas, se corre el riesgo de que los docentes, que son los actores más importantes con que cuenta el sistema educativo a la hora de producir cambios de escala en las condiciones de inclusión educativa, deban afrontar condiciones de enseñanza difíciles con saberes insuficientes.

Es necesario registrar la especificidad que toma la enseñanza cuando los programas prevén materiales en apoyo a la tarea docente. Por lo general, estos materiales resultan valorados por sus destinatarios, sin que se manifiesten preocupaciones por la eventual restricción que estos podrían imponer a la enseñanza. Cuando los materiales existen, los docentes los ponderan de manera favorable. De todos modos, cabe preguntarse si siempre resultan pertinentes y si es posible generar otros modos de asumir a nivel gubernamental el problema de la enseñanza, además de la producción o previsión de materiales.

6.4. Los aprendizajes de los sujetos

Revisando las referencias a los logros de los programas, los estudios reportan una combinación de resultados favorables en cuanto a la inclusión social de los estudiantes y la revinculación con la escuela, junto con bajos logros académicos. Hay una acción positiva de los programas en cuanto a retención y promoción, si se considera la situación de vulnerabilidad en que se encuentran los destinatarios de los programas. Pero también se expresa en los informes la sensación de muchos docentes y otras figuras responsables de los programas de que, si bien los estudiantes aprenden mucho considerando el nivel de aprendizajes que exhibían en el momento del ingreso al programa, eso no alcanza a modificar sustantivamente los saberes con que cuentan y sus posibilidades de incorporarse con expectativas de éxito a la escuela común.

Junto con ello, los informes reportan que los programas afrontan problemas serios para el aprendizaje de los sujetos: las inasistencias de muchos de los alumnos, que han construido una pauta de asistencia irregular que no se modifica con facilidad (Mancebo y Monteiro, 2009); la baja base previa de aprendizajes en que es posible apoyarse, y, en determinados casos, problemas más serios de vinculación con la escuela, a la manera del desenganche indisciplinado de que habla Kessler (2004). Este último asunto se presenta con cierto volumen porque, según detectaron varios estudios, los programas atienden a algunos estudiantes que tienen capacidad suficiente para realizar sus estudios en la escuela común, pero que han llegado al programa por "problemas de conducta", al decir de los entrevistados (Mancebo y Monteiro, 2009; Pagano y Buitron, 2009). La impotencia del formato escolar clásico para generar posibilidades para aprender en los alumnos de sectores populares se expresa en la segregación de aquellos que menos se avienen a las reglas de la escolaridad hacia los programas estudiados; más allá de que los estudios muestren a estos programas como alternativas valiosas, y aunque para los niños segregados hacia ellos se abran perspectivas escolares más promisoras, no puede dejar de constatarse con preocupación el funcionamiento expulsivo del aula estándar.

7. LA MIRADA ESTRATÉGICA Y LA CAPACIDAD PARA CAMBIAR

El análisis de los distintos programas muestra la importancia que tienen los procesos de toma de decisiones que se producen en su implementación, que tienen tanta envergadura como los acontecidos en el diseño y requieren una mirada atenta a lo que pasa en el desarrollo del programa. Se recordará, por ejemplo, lo que aprendió La Escuela Busca al Niño/a sobre la importancia de planificar mejor los procesos de acompañamiento en el reingreso a la escuela común, ante la imprevista deserción de numerosos niños y niñas recientemente reescolarizados durante una pausa ocasionada por razones administrativas. Cabe mencionar también cómo, en su segunda etapa, la EBN Medellín aprendió a proyectar con cuidado la escala del programa, tras la fallida experiencia de extensión a otro sector de la ciudad en condiciones menos cuidadas que las de la primera etapa (Calvo, Ortiz y Sepúlveda, 2009). Es interesante el proceso que llevó al PAC a cambiar la idea inicial de "liceos de referencia" por la de "profesores referentes": muchos adolescentes habían vivido ya un proceso de exclusión educativa en los liceos de su zona de residencia y, por tanto, no querían volver a ellos; y algunos estudiantes prefirieron cursar el segundo año del ciclo básico en una escuela técnica y no en un liceo (Mancebo y Monteiro, 2009). Una mirada atenta a los comportamientos de los adolescentes ha sido clave para interpretar la situación y alentar los cambios.

Esta posibilidad de mirar con atención la marcha de las acciones y de registrar las novedades como asunto que requiere análisis y eventual intervención, es función directa del armado institucional de los

programas: se presenta de manera excluyente en los casos en que las administraciones instituyen unidades de coordinación con una autonomía importante en cuanto a la toma de decisiones y con capacidad para interpelar a otras áreas de la administración. Aunque, excepto en el Programa de Aulas Comunitarias, los estudios no han encontrado que los programas cuenten con sistemas organizados de monitoreo, la proximidad entre las instancias de operación y las de toma de decisiones –que, insistimos, es función del armado institucional de los programas– permite a los responsables una mirada próxima a lo que sucede en el terreno.

La mirada puede ser atenta, pero las capacidades de cambio no ser suficientes para dar respuestas rápidas y eficaces a lo que se presenta. De allí que interese subrayar, como una de las condiciones de los programas que funcionan, su capacidad para cambiar sin perder su rumbo. Los estudios han encontrado en distintos programas decisiones que generaron nuevas modalidades de prestación educativa en función de una lectura atenta de lo que estaba sucediendo, o que generaron nuevas figuras replicando lo que de manera algo azarosa había funcionado bien en un determinado lugar.

La generación de modalidades ha sido constatada en el programa de Reorganización de las Trayectorias Escolares de Buenos Aires y en el PAC de Uruguay. En el primero, a los grados de aceleración y los grupos de aceleración dentro del grado común (previstos en el diseño original del programa), se añadieron los nucleamientos de escuelas, el acompañamiento –para aquellos alumnos y alumnas que, habiendo formado parte del programa, se han incorporado a un grado común– y los referentes, dirigida a quienes ya han transitado por el programa, han aprobado el nivel primario y se encuentran cursando estudios en el nivel medio (Pagano y Buitron, 2009). La generación de estas nuevas modalidades y la ampliación de los grupos por sobre los grados (que eran la modalidad inicialmente privilegiada por el programa) son decisiones que implican cambios organizacionales, adecuación de las producciones pedagógicas y mucha carga de gestión.

El Programa de Aulas Comunitarias exhibe en su corto tiempo de vida gran capacidad de realizar ajustes en la marcha, instrumentándose varios cambios importantes: de liceos de referencia se pasó a profesores referentes; se incorporaron nuevos roles en el segundo año; se revisó la propuesta curricular, ajustando las distintas modalidades, y se desarrolló un sistema específico de evaluación de los estudiantes (Mancebo y Monteiro, 2009).

La generación de nuevas figuras se encuentra también en los Centros de Transformación Educativa de la ciudad de México. En este caso, el estudio respectivo destaca la creación de la figura de madres y padres de apoyo, extendida a partir de su buen funcionamiento en uno de los centros (Loyo y Calvo, 2009).

8. CONSIDERACIONES FINALES

- Dado que los procesos de segmentación urbana impactan en la educación, los estudios han partido de la hipótesis de que los problemas educativos en las ciudades son específicos de la condición de grandes conglomerados que éstas presentan. Sin embargo, no podemos afirmar que las políticas bajo análisis hayan partido del reconocimiento de una cualidad diferencial de los fenómenos de exclusión educativa en el contexto urbano. La incorporación de la política educativa a un plan general de política a escala urbana se muestra dependiente del poder real de las autoridades locales para incidir en los asuntos educativos y, al menos por el momento, queda mucho por recorrer para que las administraciones de las grandes ciudades avancen hacia la

caracterización de problemáticas educativas locales, hacia la consideración de la educación como herramienta de superación o atenuación de la segmentación urbana, o hacia el aprovechamiento intensivo de los recursos que existen en las ciudades en la restitución de derechos mediante la generación de estrategias diferenciales y especializadas.

- Las problemáticas que afectan a la escolarización de las poblaciones vulnerabilizadas de las grandes ciudades son diversas y son graves. Cualquier estrategia política que se proponga dar respuesta a estas problemáticas debe asumir que se trata de fenómenos multicausales, que la exclusión toma distintas formas –inclusive algunas muy sutiles, pues afectan a quienes sí están escolarizados– y que las propuestas deben asumir esta complejidad comenzando por comprender las causas de la desescolarización y el rezago escolar. La situación socioeconómica de las familias, el valor que tiene la educación para algunas de ellas, la desmotivación de los niños, niñas y jóvenes ante la reiteración de la experiencia de fracaso, las prácticas expulsoras de las instituciones educativas, se combinan de distintas formas en cada caso y no admiten respuestas simplificadoras ni centradas solo sobre variables educativas.
- En las políticas estudiadas se constata un contraste sistemático entre su pequeña escala y la magnitud de la problemática a la que pretenden responder. Las políticas bajo análisis justifican su baja escala en diversas consideraciones: la necesidad de aprendizaje y testeo de la innovación, las condiciones para asegurar la personalización del proceso educativo y el seguimiento adecuado de cada sujeto, los altos costos que tiene la atención educativa de sectores de la población que no han encontrado respuestas adecuadas en la oferta regular del sistema escolar. En cualquier caso, ninguno de los programas está en condiciones de abarcar al conjunto de la población afectada por la extraedad o desescolarizada, y los que alcanzan al mayor número son también los menos cuidados en términos de gestión del programa y producción de saberes transferibles. Por tanto, la cuestión de la escala admite no solo distintos análisis sino también algunas críticas. Consideramos que un aspecto importante a evaluar en cada caso es la medida en la cual cada experiencia tiene en su escala algún rasgo que la haga irreplicable en una escala diferente.
- Los estudios han documentado grandes diferencias en el armado institucional de los programas, contraponiendo dos situaciones dispares: la de los gobiernos que construyen una institucionalidad específica para las políticas, dotándolas de instancias de conducción reconocibles y con capacidad para intervenir en el desarrollo de las iniciativas, y la de los gobiernos que colocan al programa entre muchos otros, sin responsables específicos ni recursos institucionales adecuados. Bajo estas condiciones, la capacidad estatal para sostener las iniciativas de inclusión educativa no siempre se ha mostrado suficiente. Debemos insistir en que lo que el Estado no prevé o no promueve genera presiones a nivel institucional, y en ocasiones termina siendo atendido en la escala local por los actores, quienes no pueden sustraerse de las demandas que reciben. Es importante, por consiguiente, desaconsejar la implementación de iniciativas en las que las autoridades educativas no asuman la dotación de espacios físicos y materiales adecuados, la definición de una estrategia clara de monitoreo y asistencia pedagógica al cuerpo docente que ejecuta el programa, la producción de saber pedagógico-didáctico que se requiere, y la generación de mecanismos intersectoriales adecuados, precisos, relevantes y oportunos para dar respuesta a la situación de vulnerabilidad en que se encuentran las poblaciones destinatarias.

- Los programas analizados constituyen iniciativas valiosas en dirección al cumplimiento de los derechos educativos de las poblaciones vulnerabilizadas de las ciudades. Sin embargo, la restitución a gran escala del derecho a la educación requiere transformar las prácticas escolares en el sistema educativo regular; de lo contrario, la escuela seguirá produciendo candidatos a programas de aceleración, de (re)ingreso, etc. Estos programas nos dicen mucho sobre la escuela común, ya que en general su relativo éxito no se apoya en componentes muy sofisticados, sino en condiciones relativamente sencillas que cuestionan la homogeneidad de prácticas y resultados, la inflexibilidad curricular y, sobre todo, la invisibilidad de los sujetos. También nos dicen mucho sobre la escuela común porque en ellos reaparecen algunas de las formas problemáticas de funcionamiento del sistema, como la tendencia a producir circuitos segmentados de escolarización, a la que estos programas podrían ser involuntariamente funcionales.
- Es necesario reconocer que la enseñanza y el *currículum*, entre otros componentes netamente pedagógicos de la política educativa, reciben una atención menor que otros componentes en el conjunto de los programas estudiados. En algunos de ellos, los procedimientos son muy elementales y los docentes trabajan desprovistos de estrategias pedagógicas diferentes de las prácticas usuales en la escuela común. En otros, en cambio, la producción de propuestas pedagógicas es una fortaleza e impacta favorablemente en el desarrollo de la acción educadora de los programas. Estas consideraciones permiten afirmar la importancia de que los programas asuman como parte integrante de la política educativa la definición de los aspectos pedagógico-didácticos de la inclusión.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, Mel y West, Mel (2008). *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración*. Madrid: Narcea.
- Calvo, G., Ortiz, A. M. y Sepúlveda, E. (2009). *La Escuela Busca al Niño*. Madrid: OEI.
- Eisner, E. (1987). *Procesos cognitivos y currículum. Una base para decidir lo que hay que enseñar*. Barcelona: Martínez Roca.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Aceleración del Aprendizaje de la Población Vulnerable con Extraedad. Bogotá (Colombia)*. Madrid: OEI.
- Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). *Centros de Transformación Educativa. México D.F (México)*. Madrid: OEI.
- Mancebo, M. E. y Monteiro, L. (2009). *Programa de Aulas Comunitarias. Uruguay*. Madrid: OEI.
- Pagano, A. y Buitron, V. (2009). *Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobriedad en el Nivel Primario. Ciudad de Buenos Aires (Argentina)*. Madrid: OEI.
- Perazza, Roxana (2009). *La educación en las grandes ciudades. Estudios sobre los programas de aceleración para alumnos de nivel primario con sobriedad*. Madrid: OEI.

- Picardo João, O. y Victoria Libreros, J. (2009). *Educación Acelerada. San Salvador*. Madrid: OEI.
- Terigi, F. (2004). *La enseñanza como problema político*. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires. CEM- Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2008). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. En Dussel, Inés y otros (2008), *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires, Santillana.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de políticas*. Buenos Aires: OEA.
- Vaillant, D. (2009). *Estudios en profundidad sobre políticas estatales y otras iniciativas que atienden a problemáticas de reingreso para estudiantes de Educación Básica en Colombia, México y Uruguay. Informe final*. Madrid: OEI.



LA EFICACIA Y EFICIENCIA DEL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO PARA GARANTIZAR EL DERECHO A LA ESCOLARIDAD BÁSICA

*Héctor Robles, Mariel Escobar, Arturo Barranco,
Cristina Mexicano y Edgar Valencia*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art3.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 11 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 11 de septiembre de 2009



La obtención de la educación básica obligatoria y su finalización en las edades establecidas por la normatividad con los conocimientos esperados, son parte de los derechos sociales fundamentales de la población en México, los cuales se encuentran establecidos en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (Arts. 2, 3 y 31, ver Diario Oficial de la Federación, 18 de junio de 2008) y en la Ley General de Educación (Artículos 2º, 3º y 4º, ver Diario Oficial de la Federación, México, 15 de julio de 2008). Tales derechos han sido refrendados por el Gobierno Federal al incorporarlos como metas e informar periódicamente a la sociedad nacional e internacional sobre sus avances, a través del Informe de Avance sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio (Gobierno de México, 2005).

Para alcanzar eficaz y eficientemente estas metas, el Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene que asegurar el acceso universal de los niños a preescolar, primaria y secundaria en las edades normativas, conseguir que éstos no abandonen sus estudios y progresen en los niveles de enseñanza en forma ininterrumpida. Sin embargo, existen evidencias de alcances limitados en la eficacia del SEM para garantizar, en el mediano plazo, el cumplimiento del derecho social de los niños y jóvenes en México de conseguir al menos la escolaridad básica.

Hasta ahora en México, el monitoreo del cumplimiento de este derecho, a través de los indicadores educativos disponibles, no es del todo comprensivo y exacto. Se tienen imágenes parciales del avance, retiro y abandono que experimentan las cohortes de alumnos entre niveles educativos o grados consecutivos. Es impreciso inferir, a partir de los indicadores disponibles, las cantidades y proporciones de alumnos de una cohorte escolar que egresan sin reprobar o reprobando uno o dos grados; o de las proporciones de alumnos de la cohorte que abandonan prematuramente los estudios.

En este artículo se proponen indicadores que miden de manera más exacta la capacidad del SEM de retener a los alumnos de educación básica, promoverlos y hacer que egresen en los tiempos definidos por la normatividad o en los ciclos escolares inmediatos. Se busca, de esta manera, contribuir a generar información comprensiva sobre las magnitudes e importancia de la deserción y la repetición durante las trayectorias escolares e identificar aspectos del tránsito de los alumnos que el SEM puede mejorar con objeto de garantizar su educación obligatoria.

Para el cálculo de los indicadores de flujo que aquí se proponen, se adopta una variante propia del *método de cohortes reconstruidas, mcr*, (UNESCO, 1984, 1972 y *s/f*; Sammak, 1981; Guadalupe, 2002). La variante reside en que en lugar de utilizar sólo los datos de las matrículas de inicio de ciclo en cada grado de dos años escolares consecutivos, se recurre a información de suficientes ciclos escolares para modelar el paso de una cohorte a través de todos los grados de primaria o secundaria hasta dos ciclos después del periodo normativo. Esta variante brinda estimaciones más precisas del tránsito, la deserción y la repetición, que las ofrecidas por los indicadores tradicionales de corte transversal o por el *mcr* original.

La orientación inicial del trabajo apuntó al análisis particular del abandono de alumnos en educación básica en México; pero más tarde se optó por conjuntar este fenómeno con los de repetición, promoción y egreso, en un enfoque longitudinal el cual delinea en forma más clara el tránsito de las cohortes de alumnos en la educación básica. De este modo, los indicadores propuestos ofrecen elementos para responder a las interrogantes ¿cuántos niños de cada cohorte terminan primaria y secundaria en los tiempos establecidos por la normatividad? ¿cuántos terminan la educación básica uno o dos años después del tiempo determinado? y ¿cuáles son las magnitudes e importancia de la repetición o el abandono en una cohorte escolar durante su tránsito por primaria y secundaria?

Este manuscrito se compone por cuatro secciones: la primera presenta una breve descripción del Subsistema de Educación Básica (SEB), la segunda contiene el marco analítico a partir del cual se revisan los indicadores transversales disponibles sobre el abandono y el avance de los alumnos, a la vez que se discuten los indicadores longitudinales propuestos; en la tercera sección se presenta la evidencia empírica, tanto sobre el alcance de la escolaridad básica entre los adolescentes como de la eficacia del SEB. En la última sección se ofrecen algunas conclusiones.

1. EL SUBSISTEMA DE EDUCACIÓN BÁSICA (SEB) EN MÉXICO

Por su carácter obligatorio y su volumen, el SEB es el más importante de los subsistemas educativos en México. Comprende los niveles educativos de preescolar, primaria y secundaria. La primaria consta de seis grados y los dos niveles restantes de tres. Actualmente cada uno de los niveles de educación básica es obligatorio, aunque esta condición data de diferentes años. La enseñanza primaria es obligatoria desde 1908 cuando Don Justo Sierra impulsó una reforma educativa para tal fin que, además, amplió este nivel de cuatro a cinco grados (Prawda, 1988). La obligatoriedad de secundaria proviene de 1993.

La obligatoriedad del preescolar es más reciente, finales de 2002, sujeta a un proceso paulatino de incorporación. Así, el tercer grado es obligatorio a partir del ciclo 2004-2005, el segundo grado al inicio del ciclo 2005-2006 y el primer grado se planeó que fuera a partir del ciclo 2008-2009 (Art. 31, C.P.E.U.M.). El señalamiento que hace obligatorio el primer grado se encuentra temporalmente suspendido por el Congreso de la Unión (Cámara de Diputados, 2007).

En México, las disposiciones reglamentarias sobre la obligatoriedad de la educación básica, los rangos de edades de la población beneficiaria de los servicios escolarizados de preescolar, primaria y secundaria, así como las concernientes a las prohibiciones o limitaciones para emplear a niños y jóvenes menores de 16 años, configuran metas educativas para el SEM, las cuales, de acuerdo a algunos autores, se encuentran resumidas en lo que han denominado Norma de Escolarización Básica (NEB). Ésta establece:

“la población de 16 años y más debiese contar con la educación básica y los niños de 3 a 15 que no hayan terminado la secundaria debiesen asistir a la escuela” (Robles, Martínez y Escobar, 2008a; y Robles, H (Coord.), Hernández, J., Zendejas, L., Palma, O., Escobar, M., Najera, J. et al, 2008b).

La trayectoria ideal en la que un niño ingresa a los tres años a primero de preescolar y egresa de tercero de secundaria a los 14 años, supone un avance escolar sin interrupción ni repeticiones. La NEB permite una ligera desviación de un año en este recorrido ideal.

La NEB es más ambiciosa que las metas educativas establecidas en la Declaración del Milenio (ONU, 2000) consistentes en asegurar la educación primaria universal para niños y niñas, así como la eliminación de las desigualdades entre hombres y mujeres en todos los niveles de enseñanza al 2015. En todo caso, es más compatible con las “*Metas más allá de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*” (Gobierno de México, 2005), a las que el gobierno mexicano se comprometió ante los avances alcanzados al año 2005. La meta 3, de estos fines ampliados de los *Objetivos del Milenio* (ODM) establece la universalización de la educación preescolar para los niños de tres a cinco años y el ingreso a secundaria de todos los niños de 12 años asegurando que el 90% de ellos la concluya en tres años. De estas nuevas metas, puede deducirse un objetivo más preciso del SEM referente a que los niños y niñas terminen la primaria a los 11 años, y la secundaria a los 14 (Gobierno de México, 2005).

A medida que mayores proporciones de niños y niñas completen la educación básica obligatoria en el tiempo normativo, o un año después, la eficiencia y eficacia del sistema educativo aumentará. El SEM será más eficiente porque le permitirá reducir al mínimo el desperdicio de recursos para alcanzar esa meta y, más eficaz porque garantizará, al menos, el nivel de escolaridad reconocido como derecho social. El alcance permanente de esta meta redundará, en el mediano y largo plazos, en que existan mayores proporciones de jóvenes y adultos cuya escolaridad mínima sea la educación básica.

Tal como se menciona al inicio de esta sección, la importancia del SEB, no sólo es por su carácter obligatorio, sino también por el volumen de población que atiende (cerca de 26 millones de niños y niñas en 2008). La prestación de los servicios educativos se dificulta aún más por los patrones de la distribución espacial de la población escolar, así como por la importante presencia de población indígena. En 2005, la población mexicana residió en 191 mil 679 localidades, de las cuales el 73% eran de menos de cien habitantes. Las localidades rurales, aquellas con menos de 2 mil 500 habitantes, representaron el 98.3% del total, mientras que las más urbanizadas de 15 mil o más habitantes sólo el 0.3%. La población rural alcanzó el 23.8% de la población, mientras que el 62.5% residió en localidades de 15 mil o más habitantes (Robles, H., Martínez, F. (Coords.), Hernández, J., Zendejas, L., Pérez, M., Escobar, M., et al, 2006).

La obligación de ofrecer servicios educativos a la población rural no sólo se dificulta por el reducido tamaño de las poblaciones en edades escolares, sino principalmente por la inaccesibilidad a las localidades donde se asientan. En el 2000, la quinta parte de la población rural se encontraba en condiciones críticas de aislamiento (Robles, H. et al, 2006). En cuanto a la importancia de la población indígena, en 2005, los niños indígenas de tres a 14 años representaban casi 2.9 millones, equivalentes a 11% del total de niños de esa edad en el país. Alrededor del 6% de ellos hablan algunas de las 68 lenguas indígenas presentes en México (Robles, H. et al, 2006). Cinco de estas lenguas concentran a más de la mitad de los hablantes: náhuatl (22.9%), maya (12.6%), lenguas mixtecas (7.0%), lenguas zapotecas (6.8%) y tzeltal (6.2%) (INEGI, 2009).

El subsistema de educación básica escolarizado de México es uno de los más grandes y complejos en el mundo. En el continente Americano y el Caribe, la matrícula en educación básica sólo es superada, por la de Brasil y Estados Unidos, la cual en relación con la matrícula total, representan aproximadamente el 75 y 60% respectivamente, mientras que excede a la de casi todos los países desarrollados.

La complejidad del SEM y en particular la del Subsistema de Educación Básica, deriva de la diversidad lingüística y cultural, así como de la dispersión de la población rural. En primaria, para intentar atender la diversidad lingüística, el subsistema ofrece servicios de educación indígena, los cuales idealmente requieren de profesores especializados que, aparte de dominar el español, debiesen saber la lengua indígena de sus alumnos, requisito que no siempre se cumple. Para lo segundo, el subsistema ofrece educación básica en poblaciones a pequeños grupos de niños y jóvenes residentes en localidades rurales dispersas mediante los servicios conocidos como cursos comunitarios en preescolar y primaria. En secundaria, aparte de los servicios generales, se ofrecen también la secundaria técnica, la telesecundaria y últimamente las secundarias comunitarias. Estas dos últimas expresamente diseñadas para ofrecer servicios educativos en áreas rurales cuyo número de alumnos es muy reducido para establecer escuelas generales o técnicas.

De los servicios educativos mencionados, la modalidad general es la más importante ya que en preescolar y primaria atiende una matrícula de casi 90 y 94% respectivamente. En contraste, los alumnos en

preescolar y primaria indígena representaron en el año citado, el 8 y 6% de las matrículas en estos niveles educativos, respectivamente; los servicios comunitarios, apenas representan el 3% en preescolar y menos del 1% en primaria. En secundaria, alrededor del 51% de la matrícula total fue atendida por los servicios generales, 20% por telesecundaria, y 28% por la opción técnica (Robles, H. et al., 2008b).

2. MARCO ANALÍTICO: INDICADORES TRADICIONALES Y PROPUESTA DE NUEVOS INDICADORES DE TIPO LONGITUDINAL

Varios indicadores calculados por la Dirección General de Planeación y Programación de la Secretaría de Educación Pública (DGPP-SEP) y el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) ofrecen elementos para dar cuenta del acceso, avance escolar y egreso de los alumnos en primaria y secundaria. Para su cálculo, se utiliza la estadística derivada de los registros administrativos de las escuelas, de inicio y fin de cada ciclo escolar, reportada por los directores. Estos datos incluyen el número de docentes, así como la distribución de los alumnos por sexo, edad, grado, nivel y condición de repetición.

Con base en estas estadísticas, la DGPP-SEP estima indicadores tradicionales como tasas de cobertura bruta, atención a la demanda potencial, aprobación, promoción, deserción, eficiencia terminal, absorción, egreso y, últimamente, la aprobación en secundaria al final del periodo de regularización (SEP 1998-2008, 2000-2008 y s.f., SEP-INEE, 2006). Más recientemente, el INEE ha propuesto indicadores sobre cobertura neta, población fuera de la escuela, tasas de matriculación con diversas situaciones de avance (regular o en rezago grave), alumnos con extraedad grave y probabilidad de avance normativo (Robles, H. et al, 2006 y Robles, H. et al , 2008b) los cuales complementan la medición de los flujos escolares en educación básica.

Actualmente, los indicadores utilizados en México para medir el avance de los alumnos a través de los distintos grados y niveles que componen la educación básica usan información de, cuando más, dos ciclos escolares.

Idealmente, el cálculo de indicadores de flujos requiere, para cada alumno, información del registro de la fecha de su ingreso al primer grado del nivel educativo de referencia, así como de sus movimientos escolares y resultados posteriores. Con información de cohorte de suficientes ciclos consecutivos, se pueden calcular directamente las partes de la misma que transitan entre grados o niveles educativos consecutivos; los que repiten el grado o nivel, o los que abandonan los estudios un sólo ciclo o más.

A nivel nacional, no se dispone de datos longitudinales de alumnos. Por ello, las estimaciones del avance o desfase escolar de las generaciones escolares tienen que hacerse a partir de las estadísticas educativas de corte transversal, es decir, información proveniente de momentos distintos del tiempo y de diferentes cohortes escolares. Este carácter de la información utilizada obliga a establecer supuestos exigentes para su uso cuyo cumplimiento resta validez a los indicadores calculados, esto es, disminuye la capacidad del indicador de medir lo que pretende.

Por ejemplo, el indicador *eficiencia terminal* intenta brindar una estimación de la proporción de una generación escolar que egresa del nivel educativo de referencia en el tiempo normativo. No obstante, su cálculo involucra la comparación entre el total de egresados de un nivel dado en un ciclo de referencia, provenientes de varias cohortes por un lado, y por el otro, la matrícula inicial (cohorte) de ciclos atrás, de la cual proviene hipotéticamente pero lo cual no se puede asegurar.

Lo mismo sucede con el indicador de *deserción total*. Este indicador proyecta calcular la proporción de la matrícula de un nivel educativo, que no habiendo terminado dicho nivel no se inscribe en el ciclo escolar

inmediato siguiente. Su cálculo supone que los alumnos que se reinscriben en un ciclo provienen totalmente de los que no terminaron el nivel en el ciclo previo. Aunque esto es verosímil, existe la reinscripción de alumnos de otras cohortes que dejaron los estudios antes del ciclo previo y se vuelven a matricular en el presente, lo cual invalida el supuesto en el que se basa el indicador. En la medida que este evento sea importante, la estimación de la deserción total estará subestimada.

En otras palabras, mientras que la reinscripción a la escuela de niños y niñas, provenientes de otras cohortes escolares, sea un fenómeno importante, indicadores como los descritos tradicionalmente serán menos válidos y confiables para representar el tránsito escolar de una generación de alumnos. El problema se agrava cuando esta clase de indicadores se desagrega por entidades o tipos de servicio pues, en estos casos, se hace caso omiso de la información sobre los traslados de alumnos entre estas unidades de análisis.

2.1. El método de la cohorte reconstruida (mcr)

Este método surgió en el contexto de la medición de la eficiencia de los sistemas educativos (UNESCO, 1984, 1972 y *s/f*; Sammak, 1981; Guadalupe, 2002). El *mcr* permite calcular un conjunto de indicadores que brindan una imagen global de la dinámica de una generación de alumnos así como de la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos. Como se verá posteriormente, descansa en supuestos exigentes como algunos de los indicadores tradicionales descritos previamente.

El *mcr* utiliza la matrícula en cada grado de dos ciclos escolares consecutivos del nivel bajo estudio. Además, requiere, del primer ciclo el número de egresados y, del segundo, el total de alumnos repetidores por grado. Con estos datos se estiman las tasas de promoción, de deserción y de repetición en cada grado, así como la tasa de egreso del nivel. El objetivo del *mcr* es simular el tránsito escolar, la repetición, la deserción y la graduación de una cohorte ficticia al suponer constantes estas tasas durante varios ciclos.

En la tabla 1 se representan simbólicamente la estructura de los datos que utiliza el *mcr*, en este caso, de un nivel educativo que consta de tres grados. Posteriormente se muestran las fórmulas de las tasas involucradas.

TABLA 1. DATOS PARA EL CÁLCULO DE LAS TASAS DE FLUJOS USADAS EN EL MÉTODO DE LA COHORTE RECONSTRUIDA

	Grados			Egresados
	1	2	3	
Matrícula t	m_1^t	m_2^t	m_3^t	f_t
Matrícula t+1	m_1^{t+1}	m_2^{t+1}	m_3^{t+1}	--
Repetidores t+1	r_1^{t+1}	r_2^{t+1}	r_3^{t+1}	--

La matrícula del grado g en el ciclo t se representa por m_g^t y la cantidad de alumnos inscritos en el grado g durante el ciclo t y que repiten dicho grado en el siguiente ciclo se simboliza por r_g^{t+1} .

La tasa de promoción en el grado g se calcula como:

$$(1) \quad P_g^t = \frac{m_{g+1}^{t+1} - r_{g+1}^{t+1}}{m_g^t} \text{ si } g = 1 \text{ o } 2$$

$$P_3^t = \frac{f_t}{m_3^t}$$

La fórmula para estimar la tasa de repetición en los grados g es:

$$(2) \quad R_g^t = \frac{r_g^{t+1}}{m_g^t} \text{ si } g = 1, 2, 3$$

La fórmula para estimar la tasa de deserción en el grado g es:

$$(3) \quad D_g^t = \frac{(m_g^t - r_g^{t+1}) - (m_{g+1}^{t+1} - r_{g+1}^{t+1})}{m_g^t} \text{ si } g = 1, 2$$

$$D_3^t = 1 - R_3^t - P_3^t$$

La fórmula para calcular la deserción en el 3er grado se obtiene de la identidad $m_g^t = \{m_g^t - r_g^{t+1}\} - \{m_{g+1}^{t+1} - r_{g+1}^{t+1}\} + r_g^{t+1} + \{m_{g+1}^{t+1} - r_{g+1}^{t+1}\}$ la cual implica $1 = D_g^t + R_g^t + P_g^t$.

En la tabla 2, se presentan datos hipotéticos, base para un ejercicio numérico que se muestra en el diagrama 1.

TABLA 2. DATOS PARA EL CÁLCULO DE LAS TASAS DE FLUJOS USADAS EN EL MÉTODO DE LA COHORTE RECONSTRUIDA

	Grados			Egresados
	1	2	3	
Matrícula t	1000	960	900	830
Matrícula t+1	1045	950	890	--
Repetidores t+1	30	40	50	--

Entonces:

- a. Las tasas de promoción de 1° a 3° grado son:

$$P_1^t = \frac{(950-40)}{1000} = 0.91, P_2^t = \frac{890-50}{960} = 0.875, P_3^t = \frac{830}{900} = 0.922$$

- b. Las tasas de repetición de 1°, 2° y 3° son:

$$R_1^t = \frac{30}{1000} = 0.03, R_2^t = \frac{40}{960} = 0.042 \text{ y } R_3^t = \frac{50}{900} = 0.056$$

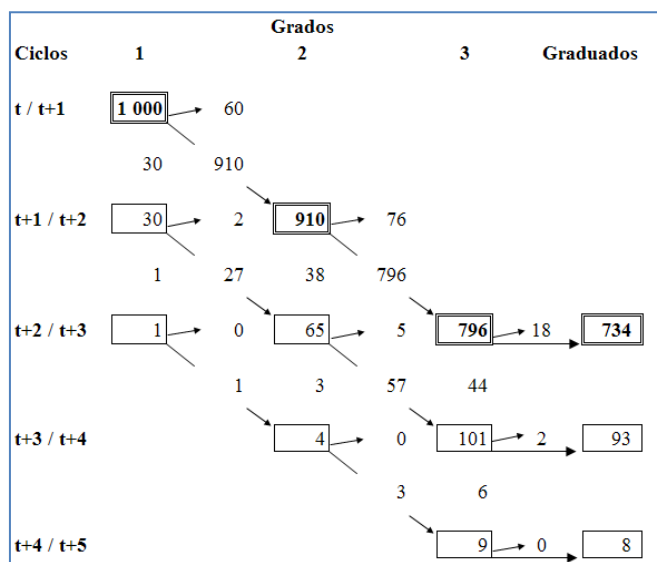
- c. Las tasas de deserción en 1°, 2° y 3° son:

$$D_1^t = \frac{(1000-30)-(950-40)}{1000} = 0.06; D_2^t = \frac{(960-40)-(890-50)}{960} = 0.083;$$

$$D_3^t = 1 - R_3^t - P_3^t = 1 - 0.056 - 0.922 = 0.022$$

A continuación en el diagrama 1 se presenta la simulación resultante, de la aplicación del *mcr*, del avance, desfase y pérdida que experimentaría una cohorte hipotética de mil alumnos, bajo el supuesto de constancia de tasas.

DIAGRAMA 1. PROMOCIÓN, REPETICIÓN Y DESERCIÓN DE UNA COHORTE FICTICIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA



Nota: Aparentes inconsistencias en los números se explican por redondeo.
Fuente: Cálculos propios, disponibles bajo solicitud.

Siguiendo el diagrama 1, al aplicar la tasa de promoción a la generación original de mil alumnos en el ciclo escolar $t/t+1$, resulta que se promueven $910 (=1000 \cdot 0.91)$; abandonan los estudios $60 (=0.06 \cdot 1000)$ y repiten $30 (=0.03 \cdot 1000)$ en el siguiente ciclo $t+1$.

Obsérvese en el diagrama que las subtrayectorias de repetidores se alimentan de dos fuentes. Primera, los que se promueven al siguiente grado proveniente de repetidores del ciclo previo; y, segunda, los repetidores del mismo grado del ciclo previo. Tal es el caso de los 101 alumnos en 3er grado en el ciclo $t+3/t+4$ de los cuales 57 provienen de aquellos alumnos que aprobaron el 2º grado en el ciclo anterior, los 44 restantes, vienen de los repetidores de 3er grado del ciclo $t+2/t+3$.

El *mcr* modela numéricamente tanto el avance de una generación de alumnos a través de todos los grados, como los que terminan exitosamente el nivel en el tiempo normativo y en años inmediatos posteriores. Pueden apreciarse también los números de alumnos que abandonan los estudios y los que repiten algún grado.

Con la información dada se pueden calcular dos indicadores resumen del tránsito de la cohorte en el nivel educativo: el coeficiente de eficiencia y los años-alumno por egresado (UNESCO, s.f.). Ambos indicadores evalúan el desperdicio, medido en años-alumno, en que incurre el sistema educativo para graduar a alumnos de una cohorte en un periodo que excede dos o más años el tiempo normativo. Así, estos indicadores miden globalmente la eficiencia del sistema educativo. Otro indicador de eficiencia propuesto, es el que tentativamente denominamos, *abandono durante la trayectoria normativa* en el nivel de referencia.

Pueden calcularse también, los porcentajes de alumnos de la cohorte que finalizan el nivel en el tiempo normativo o en los años siguientes. Al medir directamente la meta educativa de lograr que la totalidad de la cohorte se graduó en el tiempo normativo, estos indicadores son de eficacia.

A continuación se describirán las fórmulas de los indicadores de eficiencia, por ser éstas las más complejas. Considerando que un alumno inscrito en un ciclo escolar se contabiliza como un año-alumno, el indicador años-alumno por graduado se calcula como:

$$(4) \quad T_G = \frac{\sum_{j=0}^2 (3+j)G_j + \sum_{g=1}^3 \sum_{j=0}^2 (g+j)D_j^g}{\sum_{j=0}^2 G_j}$$

Donde, el total de graduados $= \sum_{j=0}^2 G_j = G_0 + G_1 + G_2$ siendo $G_j, j = 0,1,2$, los graduados de la cohorte que reprobaron j veces; el tiempo total de años-alumno invertido por los graduados $= \sum_{j=0}^2 (3+j)G_j = 3G_0 + 4G_1 + 5G_2$, pues los que no reprobaron requirieron tres años escolares; los que se graduaron pero reprobaron algún grado necesitaron cuatro ciclos, etcétera.

La suma $\sum_{g=1}^3 \sum_{j=0}^2 (g+j)D_j^g$ representa el total de años-alumno de aquellos que dejaron la escuela; D_j^g simboliza el número de alumnos que abandonan los estudios después de llegar al grado g habiendo reprobado j veces. Por tanto, el coeficiente $(g+j)$ es el número de años que estos alumnos han permanecido en el nivel educativo. Por ejemplo, D_1^2 , representa el total de alumnos en 2º grado que después de repetir una vez algún grado dejan los estudios; ellos pasaron $3(=1+2)$ años en el nivel y su contribución en años-alumno es $3D_1^2$.

De la tabla 3 se tiene que $3D_1^2 = 3 * 5 = 15$ años-alumno. El numerador es el total de años-alumno que el sistema educativo invirtió para que se graduaran en la trayectoria normativa y en las dos trayectorias siguientes.

El indicador años-alumno por graduado es un indicador de la ineficiencia del sistema educativo para asegurar que sus graduados terminen en el tiempo normativo. Idealmente, si no hubiera repetición ni deserción, los graduados de la cohorte lo harían en el tiempo normativo, tres años en el caso que analizamos; y mínimo valor del indicador.

Si hubiera repetición o deserción, entonces el tiempo invertido para que un alumno se gradúe, aumenta; con altas tasas de repetición, la generación de un graduado se hace con mayor desperdicio en tiempo medido como años-alumno. En estos casos, el valor del indicador es mayor que 3. A medida que la repetición aumenta, los años-alumno por graduado, también aumentan.

El coeficiente de eficiencia se calcula como:

$$(5) \quad CE_2 = \frac{\sum_{j=0}^2 3G_j}{\sum_{j=0}^2 (3+j)G_j + \sum_{g=1}^3 \sum_{j=0}^2 (g+j)D_j^g}$$

Este indicador mide la razón del tiempo de los graduados si hubieran seguido un trayecto normativo respecto del tiempo años-alumno total de la cohorte invertido. El indicador toma valores entre 0 y 1. En presencia de deserción o repetición, el indicador siempre será menor que 1. Será igual a 1 si no existe repetición ni deserción, es decir cuando toda la generación termine en el tiempo normativo. De este modo la búsqueda del máximo potencial de eficiencia, a través de la reducción de la deserción y la repetición, se convierte también en la persecución de la máxima eficacia que se alcanza cuando se gradúa la totalidad de la cohorte.

Cuando el coeficiente de eficiencia es menor que 1, el sistema educativo incurrirá en ineficiencias para generar a sus graduados. Por ejemplo, si el valor del indicador es 0.5, ello implica que del total años-alumnos que invirtió el sistema, la mitad de este tiempo representa un desperdicio pues, sólo se hubiera requerido 50% del tiempo observado si los alumnos que se graduaron hubieran seguido una trayectoria normativa. Así, entre más cercano se encuentre el indicador a 1, mayor será la eficiencia; entre más cercano a 0, menor su eficiencia.

La fórmula del indicador *abandono durante la trayectoria normativa* en una cohorte es:

$$(6) \quad A_0 = \frac{\sum_{g=1}^3 D_0^g}{10}$$

Este indicador es el porcentaje de alumnos en la cohorte sin experiencia de repetición pero que abandonan los estudios. Representa el porcentaje de la cohorte que abandonan los estudios durante la trayectoria normativa. Cuando ningún alumno que avanza ininterrumpidamente y sin reprobación deja la escuela, el indicador es cero. Esto puede ocurrir, por ejemplo, si toda la reprobación de la cohorte se concentra entre los alumnos repetidores.

Aplicando estas fórmulas a los datos del diagrama 1:

$$T_G = 3.49$$

$$CE_2 = 0.86$$

$$A_0 = 15.4\%$$

De este modo, los años-alumnos por graduado exceden el tiempo normativo de tres en casi media unidad. El coeficiente de eficiencia es menor que 1 señalando, específicamente, un desperdicio de recursos, de 14% (= (1-0.86)*100); esto indica la necesidad de disminuir la deserción y la reprobación. Por último, 15% de los alumnos que seguían la trayectoria normativa, es decir sin experiencia previa de reprobación, dejan la escuela. Si el sistema educativo eliminara este tipo de deserción, la eficiencia del sistema aumentaría. Si $A_0 = 0$, entonces el tiempo años-alumno por graduado disminuiría aumentando la eficiencia, en este caso:

$$T_G = 3.13$$

$$CE_2 = 0.96$$

El coeficiente de eficiencia, los años-alumno y el abandono durante la trayectoria normativa, adolecen de limitaciones similares a las de los indicadores tradicionales de eficiencia y deserción total, pues las tasas de promoción, repetición y de deserción en que se basan, están calculadas con información transversal de ciclos contiguos. De hecho, la validez de estos indicadores podría ser más cuestionable dado el supuesto de tasas invariables por muchos ciclos, supuesto en contra de la mejora gradual y continua, observada en los sistemas educativos.

2.2. El método de la cohorte reconstruida con múltiples generaciones

Con objeto de superar parcialmente las limitaciones señaladas del *mcr*, aquí se propone una alternativa que consiste en utilizar datos de tantos ciclos como los que se simularan. La tabla 3 contiene los datos, en forma simbólica, que se utilizan en la variante del *mcr con múltiples generaciones*.

TABLA 3. DATOS DE CINCO CICLOS CONSECUTIVOS PARA CÁLCULO DE LAS TASAS DE FLUJOS USADAS EN EL MÉTODO DE LA COHORTE RECONSTRUIDA CON MÚLTIPLES GENERACIONES

	Grados			Egresados
	1	2	3	
Matrícula t	m_1^t	m_2^t	m_3^t	f_t
Matrícula t+1	m_1^{t+1}	m_2^{t+1}	m_3^{t+1}	f_{t+1}
Repetidores t+1	${}^t r_1^{t+1}$	${}^t r_2^{t+1}$	${}^t r_3^{t+1}$..
Matrícula t+2	m_1^{t+2}	m_2^{t+2}	m_3^{t+2}	f_{t+2}
Repetidores t+2	${}^{t+1} r_1^{t+2}$	${}^{t+1} r_2^{t+2}$	${}^{t+1} r_3^{t+2}$..
Matrícula t+3	m_1^{t+3}	m_2^{t+3}	m_3^{t+3}	f_{t+3}
Repetidores t+3	${}^{t+2} r_1^{t+3}$	${}^{t+2} r_2^{t+3}$	${}^{t+2} r_3^{t+3}$..
Matrícula t+4	m_1^{t+4}	m_2^{t+4}	m_3^{t+4}	f_{t+4}
Repetidores t+4	${}^{t+3} r_1^{t+4}$	${}^{t+3} r_2^{t+4}$	${}^{t+3} r_3^{t+4}$..

La matrícula al inicio del ciclo $t+k$ en el grado g se representa por m_g^{t+k} ; los repetidores provenientes de este grupo de alumnos que se inscriben al siguiente ciclo $t+(k+1)$ en el mismo grado, se simbolizan por ${}^{t+k} r_g^{t+k+1}$. Con esta notación, las fórmulas para obtener las tasas de repetición, promoción y deserción para un nivel educativo que consta de 3 grados, son:

$$(7) \quad R_g^{t+k} = \frac{{}^{t+k} r_g^{t+k+1}}{m_g^{t+k}} \text{ si } g = 1, 2, 3; k = 0, \dots, 3$$

$$(8) \quad P_g^{t+k} = \frac{m_{g+1}^{t+k+1} - {}^{t+k} r_{g+1}^{t+k+1}}{m_g^{t+k}} \text{ si } g = 1, 2; k = 0, 1, \dots, 3$$

$$P_g^{t+k} = \frac{f_{t+k}}{m_g^{t+k}}, k = 1, 2, 3, 4$$

$$(9) \quad D_g^{t+k} = 1 - P_g^{t+k} - R_g^{t+k} \text{ si } g = 1, 2, 3; k = 0, 1, \dots, 4$$

A diferencia del método original de cohorte reconstruida, estas tasas son variables dependiendo del grado y el ciclo. Constituyen una mejor opción que las tasas fijas provenientes de sólo dos ciclos escolares consecutivos. Una ventaja importante del *mcr con múltiples generaciones* es que las tasas variables permiten reproducir los datos observados de matrícula, repetición y deserción, a partir de la información base del primer ciclo de referencia. No obstante, si la reinserción de alumnos de otras cohortes escolares es importante, las tasas de repetición estarán sobrestimadas y las de deserción subestimadas.

3. MARCO EMPÍRICO: LA EFICACIA Y EFICIENCIA OBSERVADAS DEL SEB EN EL ALCANCE DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

México ha acumulado grandes avances y continúa avanzando gradualmente en la provisión de los servicios educativos para todos los niveles de enseñanza obligatorios como lo muestran los anuarios estadísticos e informe de labores de la SEP y el INEE. Sin embargo, es pertinente preguntarse si puede la sociedad mexicana estar satisfecha con la escolaridad de la población y con el ritmo con que ésta avanza. Para responder estas preguntas, aquí se revisa la evidencia disponible y se ofrece nueva; la primera comprende indicadores tradicionales de acceso y trayectoria; la segunda consiste en tabulados de la escolaridad alcanzada por la población adolescente de 15 a 19 años, así como en estimaciones de los nuevos indicadores del tránsito de alumnos que aquí se proponen.

3.1. La perspectiva sobre la eficacia y eficiencia del SEB que ofrecen los indicadores tradicionales

Los datos ilustran que la matriculación de los niños es prácticamente universal en primaria, pero hay necesidad de grandes esfuerzos para conseguir matricular oportunamente a todos los niños en secundaria y preescolar. En el ámbito nacional y con la información del ciclo escolar 2007-2008, las coberturas netas en los niveles de la enseñanza obligatoria fueron: en preescolar 76.4; en primaria 101; y, en secundaria 81.5 (Robles, H. et al, 2008b). Estas cifras representan el número de alumnos, con edades normativas para el nivel de referencia, matriculados al inicio del ciclo escolar por cada cien en la población correspondiente. De manera imprecisa puede decirse que poco menos de la cuarta parte de la población de tres a cinco años y la quinta parte de la población de 12 a 14 años no se matricularon en preescolar y secundaria, respectivamente.

En primaria, el indicador excede de cien por lo cual su interpretación no es transparente, aunque sugiere que la gran mayoría de los alumnos de seis a 11 años asiste a primaria. Directamente, significa que el total de los alumnos de estas edades supera a la población estimada correspondiente, evento posible porque ambas cifras provienen de fuentes distintas. Datos de los censos de población de 2005 corroboran que la asistencia a la primaria por parte de los niños de seis a 11 años es cercana a 97% (Robles, H. et al, 2006).

La tabla 4 despliega otros indicadores básicos para primaria y secundaria. En primaria, del ciclo 2000-2001 al 2007-2008, la matrícula disminuyó en poco más de 138 mil alumnos y fue acompañada de un aumento en la cobertura neta. La reducción ocurrió por el decrecimiento de la población con edades normativas correspondientes a primaria, acorde con la evolución de la dinámica demográfica de México (Robles, H. et al, 2006 y Robles, H. et al, 2008b).

Además, mejoraron todos los indicadores de reprobación, deserción, egreso de 6° grado y la eficiencia terminal en el nivel. Para el ciclo 2006-2007, la reprobación afectó a 4 de cada 100 matriculados en primaria, 2 alumnos menos que en el ciclo inicial; la deserción total de primaria disminuyó ligeramente al pasar de 2 a 1.5. Esto es, a lo más, 2 de cada 100 alumnos matriculados en primaria en 2006-2007 no se inscribieron en el siguiente ciclo para continuar o completar este nivel. La eficiencia terminal aumentó en casi 6 puntos, alcanzando la cifra de 93.

TABLA 4. INDICADORES BÁSICOS PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA

Ciclo escolar	Primaria		Secundaria	
	2000-2001	2007-2008	2000-2001	2007-2008
Matrícula (miles)	14 792.5	14 654.1	5 349.7	6 116.3
Cobertura neta	98.6	101.4	65.9	81.5
Reprobación	6.0	4.2*	10.1	8.2*
Deserción total	2.0	1.5*	8.7	7.2
Egreso del último grado	97.3	99.4	88.3	90.1*
Absorción del último grado	--	--	91.8	96.3
Eficiencia terminal	86.3	93.0	74.9	79.4

* Cifras del ciclo anterior.
 Fuente: Robles, H. et al, 2006 y Robles, H. et al, 2008b.

En secundaria, la matrícula aumentó de 5.3 a 6.1 millones y la cobertura se incrementó de 65.9 a 81.5. El resto de indicadores también mejoró aunque a diferencia de primaria, la reprobación y la deserción total continúan siendo altas, con 8.2 y 7.2 alumnos por cada 100 de la matrícula inicial, respectivamente. Del 3° de secundaria, aparentemente sólo 10 de cada 100 matriculados no terminan el nivel, 2 alumnos menos que al inicio del periodo de referencia. La absorción en secundaria de alumnos egresados de primaria también se incrementó, para el ciclo 2007-2008, 96 de cada 100 que egresan de primaria continúan sus estudios en secundaria. Finalmente la eficiencia terminal también mejoró ubicándose en 79; esto se interpreta usualmente diciendo que el 80% de una cohorte termina sus estudios de secundaria.

En suma se desprende que el SEB mejoró en la presente década. La primaria con un desempeño relativamente satisfactorio; la secundaria, con mucho que hacer tanto para aumentar la cobertura como para mejorar el avance y egreso de sus alumnos a través de la reducción de la deserción y la reprobación.

3.2. La perspectiva sobre la eficacia del SEB con datos poblacionales

¿Cómo se refleja este desempeño del SEB en garantizar la escolaridad obligatoria en la población adolescente? Para ilustrar este desempeño, la tabla 5 despliega el porcentaje de población adolescente de 15 a 19 años sin escolaridad básica así, como la distribución de su escolaridad alcanzada en 2005. Las cifras se obtuvieron del procesamiento de los micro-datos del II Censo de Población y Vivienda de México.

**TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES DE ESCOLARIDAD DE LA POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS
 Y PORCENTAJE SIN EDUCACIÓN BÁSICA**

Entidad Federativa	Porcentaje de población de 15 a 19 años sin educación básica	Población de 15 a 19 años*				
		Sin escolaridad (%)	Sin primaria (%)	Primaria completa (%)	Secundaria completa o más (%)	Total
Aguascalientes	25.0	1.0	4.0	20.0	74.0	107 007
Baja California	26.8	1.1	3.9	21.8	71.4	255 309
Baja California Sur	23.7	1.2	4.4	18.1	74.3	46 700
Campeche	32.4	1.7	5.8	24.9	66.4	77 485
Coahuila	20.2	0.6	1.8	17.7	77.9	231 405
Colima	26.8	1.6	5.1	20.1	72.0	56 534
Chiapas	45.8	6.0	10.5	29.3	53.4	471 331
Chihuahua	29.3	1.7	4.0	23.6	68.9	300 186
Distrito Federal	17.3	0.5	1.6	15.2	80.9	740 280
Durango	28.5	1.1	3.7	23.6	70.5	156 434
Guanajuato	35.7	1.5	5.8	28.4	63.5	504 643
Guerrero	40.3	3.7	8.3	28.3	58.4	332 940
Hidalgo	23.5	1.3	3.4	18.9	75.2	237 675
Jalisco	30.6	1.2	4.8	24.6	68.1	669 724
México	21.5	0.8	2.8	17.9	76.7	1 334 112
Michoacán	39.4	2.3	7.3	29.8	59.5	423 624
Morelos	23.5	1.4	3.7	18.3	75.3	155 301
Nayarit	23.4	1.6	4.2	17.6	75.4	97 519
Nuevo León	16.8	0.5	1.8	14.4	79.9	372 986
Oaxaca	38.6	2.6	7.8	28.2	60.6	366 868
Puebla	33.8	2.3	6.2	25.3	65.1	548 971
Querétaro	28.8	1.1	3.6	24.0	70.3	162 541
Quintana Roo	28.1	1.4	4.9	21.8	70.8	102 042
San Luis Potosí	27.7	1.1	4.3	22.3	71.1	247 158
Sinaloa	23.6	1.6	4.3	17.7	74.9	256 624
Sonora	22.2	0.8	3.1	18.2	76.5	221 592
Tabasco	23.6	1.6	4.0	17.9	75.4	210 055
Tamaulipas	22.3	0.9	3.1	18.3	75.8	274 245
Tlaxcala	23.7	0.9	2.6	20.2	75.2	108 254
Veracruz	35.4	2.8	7.2	25.3	63.8	710 167
Yucatán	32.4	1.3	6.2	24.8	66.6	183 960
Zacatecas	30.4	1.0	4.8	24.5	68.8	145 349
Nacional	28.6	1.7	4.8	22.2	70.0	10 109 021

*La diferencia de la suma de los porcentajes según nivel educativo respecto al 100% obedece a la presencia de los valores ausentes.
 Fuente: Cálculos propios a partir de las bases de micro-datos del II Censo de Población y Vivienda de 2005.

La tabla anterior muestra los resultados en los ámbitos nacional y por entidad federativa. En 2005, a nivel nacional, casi 2.9 millones de los jóvenes de 15 a 19 años, equivalentes al 28.6% de ellos, no contó con la secundaria terminada.

Las cifras globales indican que el déficit social para cumplir la norma de escolarización obligatoria entre la población adolescente es considerable. La ineficacia expuesta puede descomponerse en las proporciones de alumnos que: no fueron a la escuela (1.7%), no terminaron primaria (5%) y, finalmente,

no completaron la secundaria (22%). Estos porcentajes no son congruentes con las *Metas más Allá de los ODM*, según las cuales, al menos 90% de todos los adolescentes de 15 años y más debiesen contar con secundaria y el 10% restante al menos con primaria. Se antoja difícil que México cumpla estas metas al 2015, si no aumenta la participación de los niños en la escuela e incrementa su eficacia para garantizar un avance normativo para la mayor parte de sus alumnos.

Los datos por entidad federativa muestran a 32 subsistemas educativos con resultados desiguales para garantizar la educación básica, sin embargo, aún Nuevo León que es la entidad con el mejor desempeño, presenta a 16.8% de población juvenil sin educación básica. Analizando la composición de la escolaridad de los jóvenes por entidad, puede notarse que la proporción de jóvenes que nunca fue a la escuela superó el 2% en entidades como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Puebla, Michoacán y Veracruz (ver Tabla 5).

¿Cuál es el alcance de la escolaridad obligatoria entre varones y mujeres y entre zonas de residencia? La tabla 6 muestra dos indicadores útiles para contestar estas interrogantes. Uno es el porcentaje de adolescentes sin secundaria y el otro, al que se ha denominado provisionalmente *índice de incumplimiento en garantizar la escolaridad básica*, el cual resume la distribución de la escolaridad de los jóvenes de 15 a 19 años. La fórmula para calcular este indicador es:

$$ii = 3 * p_{\text{sin escolaridad}} + 2 * p_{\text{primaria incompleta}} + 1 * p_{\text{primaria completa}}$$

donde $p_{\text{sin escolaridad}}$ representa el porcentaje de la población de 15 a 19 años sin escolaridad;

$p_{\text{primaria incompleta}}$ denota el porcentaje de la población de 15 a 19 años con primaria incompleta;

finalmente, $p_{\text{primaria completa}}$ es el porcentaje de la población de 15 a 19 años con primaria completa.

Este índice se inspira en el trabajo realizado en Brasil con objeto de monitorear el desempeño de sus escuelas (Governo do Estado de Sao Paulo, 2009 y Soares, 2009) y en el trabajo de algunos de los autores sobre la medición del derecho de la población a una escolaridad básica (Robles, H. et al, 2008a).

El valor máximo del índice es igual a 300 y ocurre cuando toda la población de referencia carece de escolaridad alguna; el valor mínimo es 0, si toda la población tiene educación básica como lo establece la Constitución mexicana. Con las *Metas más allá de los ODM*, el valor del índice es

$ii = 3 * 0 + 2 * 0 + 1 * 10 = 10$, pues estas metas suponen un 10% de la población con primaria completa y el resto con secundaria.

Las cifras nacionales muestran que en términos relativos existen más hombres sin educación básica (30.8%) que mujeres en esta condición (26.5%). Haciendo la comparación anterior por entidades se tiene que con excepción de Chiapas, la proporción de varones sin educación básica fue mayor que la de las mujeres en al menos 1.6 puntos porcentuales. Las mayores diferencias, aproximadamente de 8 puntos porcentuales, se presentaron en Colima, Michoacán, Sinaloa y Zacatecas.

**TABLA 6. PORCENTAJE DE ADOLESCENTES SIN ESCOLARIDAD BÁSICA E ÍNDICE DE INCUMPLIMIENTO
 EN GARANTIZAR LA EDUCACIÓN BÁSICA A LOS ADOLESCENTES**

Entidad Federativa	Porcentaje de población de 15 a 19 años sin educación básica					Índice de incumplimiento de la educación básica en la población de 15 a 19 años				
	Total	Hombres	Mujeres	Urbana	Rural	Total	Hombres	Mujeres	Urbana	Rural
Aguascalientes	25.0	28.8	21.3	22.8	33.7	30.9	36.0	26.0	27.9	42.8
Baja California	26.8	29.3	24.2	25.7	40.6	32.8	36.0	29.6	30.9	56.3
Baja California Sur	23.7	26.9	20.2	20.4	41.6	30.5	34.7	25.9	24.9	61.5
Campeche	32.4	34.6	30.3	27.8	43.9	41.6	44.2	39.1	35.3	57.3
Coahuila	20.2	22.5	17.8	18.8	32.8	23.3	26.2	20.4	21.7	38.9
Colima	26.8	30.7	22.9	25.5	36.5	35.2	40.7	29.7	33.4	47.8
Chiapas	45.8	43.8	47.7	32.9	57.6	68.3	63.0	73.4	48.7	86.3
Chihuahua	29.3	32.7	25.9	24.4	56.5	36.8	40.9	32.6	28.5	82.6
Distrito Federal	17.3	19.7	14.9	17.2	30.7	20.0	22.5	17.5	19.9	36.8
Durango	28.5	32.0	25.0	23.0	40.2	34.5	38.9	30.1	27.1	50.0
Guanajuato	35.7	38.0	33.5	31.0	45.7	44.4	47.9	41.1	38.3	57.3
Guerrero	40.3	42.4	38.3	29.4	55.3	56.0	58.5	53.7	39.0	79.3
Hidalgo	23.5	25.6	21.6	18.0	29.8	29.4	32.0	27.1	22.2	37.7
Jalisco	30.6	34.2	27.0	28.0	46.4	37.7	42.5	33.0	34.4	58.2
México	21.5	23.7	19.4	19.4	34.9	26.0	28.4	23.6	23.1	44.0
Michoacán	39.4	43.5	35.7	34.8	49.4	51.3	57.5	45.6	45.2	64.4
Morelos	23.5	26.4	20.6	22.3	30.4	30.0	33.9	26.3	28.2	40.6
Nayarit	23.4	26.7	20.0	19.0	32.3	30.7	35.2	26.2	24.3	43.8
Nuevo León	16.8	18.2	15.3	15.7	37.1	19.6	21.4	17.8	18.3	45.0
Oaxaca	38.6	39.8	37.4	30.7	49.5	51.6	52.5	50.7	40.7	66.6
Puebla	33.8	34.9	32.7	29.5	44.4	44.5	45.9	43.2	38.2	60.3
Querétaro	28.8	31.4	26.3	22.7	41.9	34.7	37.8	31.7	26.9	51.5
Quintana Roo	28.1	29.8	26.2	26.2	37.7	35.7	37.7	33.7	32.9	49.8
San Luis Potosí	27.7	30.3	25.3	22.8	35.8	34.2	37.9	30.7	27.8	44.7
Sinaloa	23.6	27.8	19.3	18.8	35.0	31.1	36.8	25.3	23.7	48.6
Sonora	22.2	25.2	19.1	20.7	32.1	26.9	30.9	22.9	24.8	41.6
Tabasco	23.6	24.4	22.7	18.9	28.9	30.8	31.8	29.8	24.3	38.1
Tamaulipas	22.3	24.9	19.7	21.0	31.8	27.2	30.5	23.9	25.3	40.7
Tlaxcala	23.7	25.4	22.1	22.9	27.1	28.1	30.2	26.1	27.1	32.8
Veracruz	35.4	37.3	33.5	28.4	45.7	48.2	50.7	45.7	37.7	63.8
Yucatán	32.4	34.7	30.0	30.4	43.3	41.2	43.8	38.6	38.5	56.5
Zacatecas	30.4	34.9	26.2	26.8	35.5	37.3	43.2	31.7	32.5	43.9
Nacional	28.6	30.8	26.5	23.9	43.3	36.7	39.3	34.2	29.8	58.4

Fuente: Cálculos propios a partir de las bases de micro-datos del II Censo de Población y Vivienda de 2005.

Las diferencias en los porcentajes de adolescentes sin educación básica por zona de residencia son notablemente mayores. A nivel nacional, 43 adolescentes rurales no tenían secundaria en comparación con 24 jóvenes urbanos. Por entidad, la menor proporción de adolescentes urbanos sin básica fue de 15.7%, de Nuevo León, la máxima de 34.8% de Michoacán; en las zonas rurales, estos valores extremos fueron de 57.6%, el valor máximo, en Chiapas, y de 27.1% en Tlaxcala.

El *índice de incumplimiento en garantizar la escolaridad básica* sintetiza en una cifra la distribución de la escolaridad. En lugar de comparar con el referente constitucional, que implica un valor de $i=0$, la descripción se hará con el umbral de $i=10$ establecido en las *Metas más Allá de los ODM*. En la tabla 6, se aprecia que en 4 entidades, Chiapas, Guerrero, Michoacán y Oaxaca, este índice supera las 50

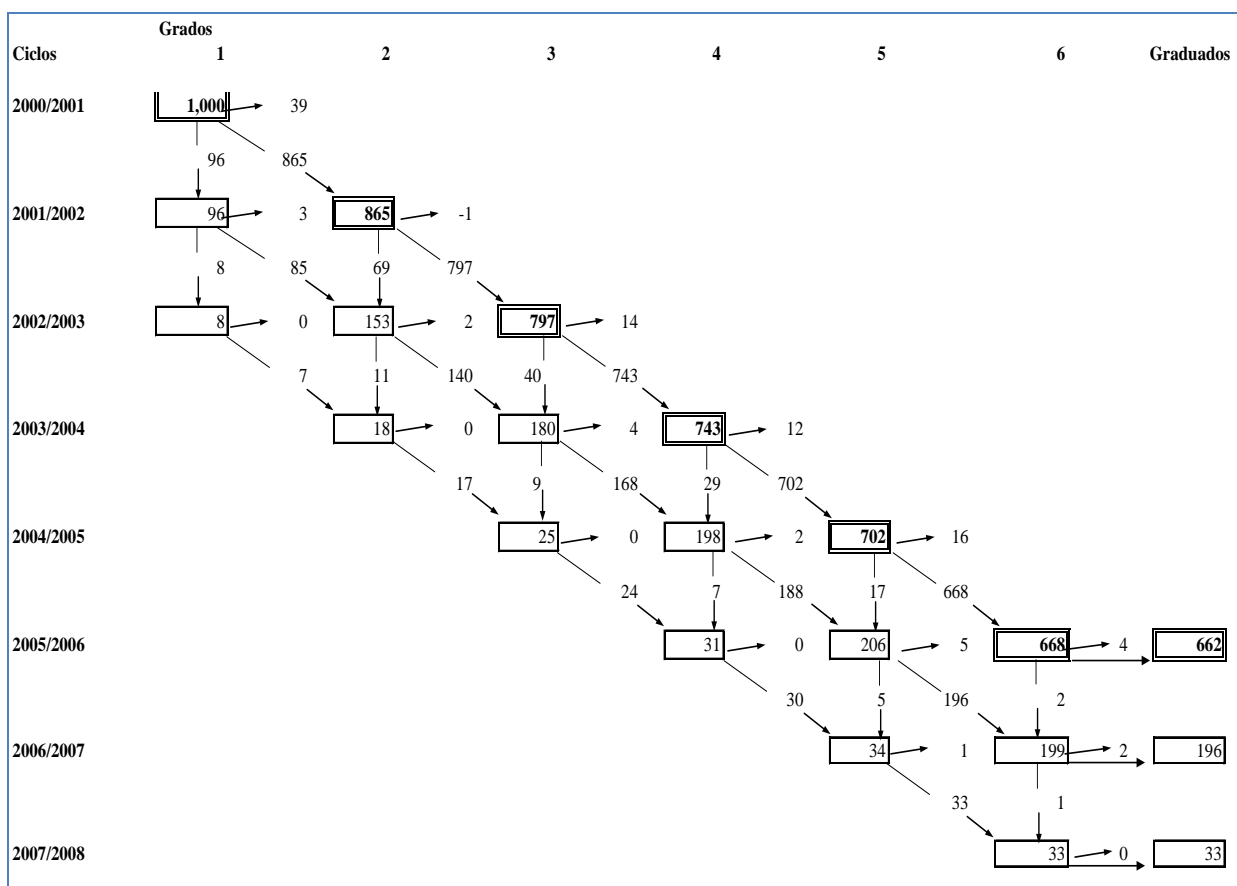
unidades, es decir, 4 veces la cifra de referencia del indicador igual a 10. En sólo dos entidades, Nuevo León y el Distrito Federal, el índice fue menor a 20. La tabla 6, también presenta resultados por sexo y zona de residencia a nivel entidad federativa.

El índice amplifica las diferencias entre la escolaridad de los adolescentes urbanos y los rurales. Los valores extremos del índice en las zonas urbanas fueron 18.3% y 48.7%, correspondientes a Nuevo León y Chiapas, respectivamente; para las zonas rurales de 32.8%, de Tlaxcala, y 86.3%, de Chiapas.

3.3. La eficacia y eficiencia en primaria de acuerdo al método de cohorte reconstruida con múltiples generaciones

Discutamos ahora los resultados obtenidos de la aplicación del *mcr* con múltiples generaciones. Se utilizaron los datos de matriculas de 1° a 6° grado de primaria de los ciclos 2000/2001 al 2007/2008, así como las cifras de egresados y reprobados de estos ciclos. El diagrama 2 presenta los flujos escolares resultantes.

DIAGRAMA 2. PROMOCIÓN, REPETICIÓN Y DESERCIÓN EN PRIMARIA DE UNA COHORTE FICTICIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA CON MÚLTIPLES GENERACIONES (CICLOS 2000/2001-2007/2008)



Nota: Aparentes inconsistencias en los números se explican por redondeo.
Fuente: Cálculos propios, disponibles bajo solicitud.

Las cifras obtenidas permiten calcular el indicador de eficiencia terminal con datos de cohorte asentados en el diagrama 2. Puede verificarse que el valor de este indicador es igual a 66.2% ($= \frac{662}{1000} * 100$), es decir sólo el 66.2% de la cohorte original del ciclo 2000/2001 terminó la primaria cinco ciclos después en 2005/2006. Si comparamos con el indicador de eficiencia terminal para primaria del ciclo 2007/2008, calculado con datos transversales, reportado en la tabla 4, puede apreciarse que el indicador usual (=93) está sobrestimado en casi 30 puntos de 100, en relación con el indicador calculado con datos longitudinales.

El signo negativo de un dato llama la atención (igual a -1). Corresponde al número de alumnos sin antecedentes de reprobación que abandonan la primaria en 2º grado de primaria en el ciclo 2001/2002. Este valor fue ocasionado por reinscripciones de reprobados en el ciclo 2001/2002 a 1er o a 2º grado de otras cohortes escolares. Se prefirió no ajustar el valor por su reducido monto.

En el diagrama 2 se observa que 66.2% de la cohorte egresa de primaria en el tiempo normativo; mientras que 19.6% y 3.3% respectivamente aprueban el 6º grado un año y dos años después. El total de alumnos que no habiendo reprobado algún grado abandona sus estudios es igual a 84, número que representa el 8.4% del total de la cohorte y, si se compara con el total de desertores, el 79% de los que dejan los estudios en el periodo bajo análisis. Los valores del total de años-alumno por graduado es igual a 6.7 años-alumno y el coeficiente de eficiencia es igual a 0.9. En resumen:

$$= 6.7$$

$$= 0.9$$

$$= 8.4\%$$

Estos indicadores muestran que los fenómenos de deserción y reprobación son importantes durante el tránsito de la cohorte del inicio al fin del nivel y durante el periodo normativo y años inmediatos posteriores. Los indicadores muestran la necesidad del SEM de aumentar su eficiencia, reduciendo la deserción de los alumnos que no han reprobado así como de la repetición. Al proceder así, aumentará su eficacia para graduar a mayores proporciones de alumnos de la cohorte en los tiempos normativos o en los años siguientes. Existen márgenes amplios de mejora si el SEM se orienta a aumentar la proporción de egresados que siguen la trayectoria normativa a través de la reducción de la deserción y la reprobación.

La tabla siguiente incluye los principales indicadores y estadísticos longitudinales de primaria desagregados por sexo y para las dos principales modalidades, general e indígena.

La tabla 7 incluye los indicadores globales de la primaria, discutidos previamente, junto con los de las escuelas generales e indígenas. Primeramente se comparan los resultados de estos dos tipos de servicio y, posteriormente, se discuten las diferencias entre niños y niñas. La modalidad general se desempeña mejor que la indígena para retener a sus alumnos, promoverlos en la trayectoria normativa y conseguir mayores proporciones de egresados. En efecto, mientras en las escuelas generales casi 8% de la cohorte abandona la escuela durante el trayecto normativo, 12% lo hace en las indígenas; 69% de la cohorte de escuelas generales egresa en los seis años en contraste con 44.5% de las indígenas. Los años-alumno por graduado en las escuelas generales es de 6.6 pero un año más en las indígenas. Finalmente, en las generales hay un 10% de desperdicio de recursos, medido en años-alumno, como lo indica su coeficiente de eficiencia, sin embargo en las indígenas ese desperdicio es poco más del 20%.

TABLA 7. INDICADORES LONGITUDINALES PARA PRIMARIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA DE MÚLTIPLES GENERACIONES POR MODALIDADES PRINCIPALES Y SEXO, CICLOS 2000/2001-2007/2008

Modalidad			δ	$\frac{\delta}{\mu} \times 100$	δ	μ	$\frac{\delta}{\mu}$
Total	6.70	0.90	8.4%	77.4%	662	196	33
-Niños	6.84	0.88	9.0 %	73.0 %	616	217	44
-Niñas	6.57	0.91	7.7 %	81.0 %	713	169	23
General	6.61	0.91	7.7 %	81.0%	693	184	28
-Niños	6.72	0.89	11.2%	83.6%	682	147	37
-Niñas	6.49	0.93	7.0%	85.4%	746	154	18
Indígena	7.70	0.78	11.9%	57.0%	445	260	86
-Niños	7.69	0.78	15.2%	64.1%	463	213	88
-Niñas	7.49	0.80	11.9%	61.7%	480	252	76

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

Describamos ahora el desempeño de niños y niñas, presentado en la tabla 7. Como puede notarse, a nivel global y sin importar la modalidad, las niñas son más eficaces que los niños en completar su enseñanza primaria. Ellas se gradúan proporcionalmente más en el tiempo normativo, 71%, frente a 62% de los varones; en la modalidad general, 75% de las niñas a diferencia de 68% de los niños; y, en la modalidad indígena, estos indicadores se reducen sensiblemente pero aún se mantiene la predominancia de las niñas: 48 frente a 46%.

Sin embargo, son de destacar las amplias brechas en los resultados entre niños del mismo sexo pero de diferente modalidad. Los años-alumno para que las cohortes de niños o niñas de las escuelas indígenas terminen la primaria, son un año mayor los utilizados por sus pares de escuelas generales. La eficiencia con que egresan las generaciones de niños y niñas de las modalidades indígenas representa el 85% del coeficiente respectivo para sus similares en la modalidad general; hay 5% más de niños o niñas de escuelas indígenas sin reprobación pero que dejan la escuela; hay 219 niños menos en las cohortes escolares de escuelas indígenas que terminan la primaria en los seis años que los niños de generales, mientras que para las niñas la diferencia alcanza la cifra de 266 niñas menos.

La tabla 8 contiene los indicadores de eficiencia para los subsistemas educativos estatales de primaria calculados con información de los ciclos 2000/2001 al 2007/2008. Debe notarse que los resultados de estas desagregaciones pueden ser menos robustos debido a que no se controla por los traslados de alumnos entre entidades. No obstante esta limitación, se considero importante tener una primera estimación de los flujos escolares en cada entidad. En trabajos futuros, para un par de entidades de México, se contrastarán los resultados que aquí se presentan con los provenientes del análisis de cohortes reales.

**TABLA 8. INDICADORES LONGITUDINALES PARA PRIMARIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA DE
 MÚLTIPLES GENERACIONES POR ENTIDAD FEDERATIVA, CICLOS 2000/2001-2007/2008**

Entidad federativa	\bar{X}	σ	$\% \text{ sin experiencia de reprobación}$	$\% \text{ de alumnos que dejan sus estudios}$	\bar{X}	σ	\bar{X}
Aguascalientes	6.45	0.93	5.3%	81.4%	747	168	21
Baja California	6.40	0.94	6.4%	85.9%	745	162	19
Baja California Sur	6.28	0.96	2.5%	92.8%	785	167	22
Campeche	7.02	0.85	8.9%	65.4%	557	245	61
Coahuila	6.28	0.95	5.1%	91.3%	830	106	8
Colima	6.67	0.90	10.6%	83.4%	670	173	31
Chiapas	7.41	0.81	13.1%	62.9%	476	246	69
Chihuahua	6.84	0.88	12.5%	81.1%	641	177	29
Distrito Federal	6.37	0.94	4.8%	90.2%	846	95	6
Durango	6.62	0.91	8.4%	80.3%	696	175	24
Guanajuato	6.83	0.88	9.7%	76.7%	644	196	33
Guerrero	7.38	0.81	13.9%	66.3%	479	242	70
Hidalgo	6.52	0.92	3.6%	66.5%	681	224	41
Jalisco	6.62	0.91	9.1%	82.9%	705	164	22
México	6.44	0.93	6.4%	86.2%	755	153	18
Michoacán	7.09	0.85	12.9%	72.0%	558	216	48
Morelos	6.39	0.94	5.2%	86.4%	786	139	14
Nayarit	6.48	0.93	7.0%	87.3%	746	156	18
Nuevo León	6.28	0.96	3.7%	90.1%	831	118	10
Oaxaca	7.48	0.80	10.7%	57.3%	481	253	80
Puebla	6.77	0.89	8.4%	75.1%	632	215	41
Querétaro	6.46	0.93	3.3%	70.0%	713	205	33
Quintana Roo	6.46	0.93	4.2%	82.5%	699	213	36
San Luis Potosí	6.70	0.90	7.6%	75.0%	649	211	39
Sinaloa	6.76	0.89	13.5%	83.6%	641	171	26
Sonora	6.49	0.92	8.1%	83.3%	744	142	16
Tabasco	6.55	0.92	5.6%	69.1%	660	217	42
Tamaulipas	6.53	0.92	8.9%	88.5%	749	136	15
Tlaxcala	6.27	0.96	2.5%	82.4%	829	129	11
Veracruz	7.05	0.85	8.2%	61.4%	554	248	64
Yucatán	7.02	0.85	8.1%	62.8%	554	251	66
Zacatecas	6.63	0.90	8.9%	84.7%	724	154	18
Nacional	6.70	0.90	8.4%	77.4%	662	196	33

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

La tabla 8 muestra que hay importantes diferencias en la eficacia con que las entidades federativas suministran los servicios educativos de primaria. Entre el mínimo y el máximo número de años-alumno por egresado, correspondientes a Oaxaca y Tlaxcala, respectivamente, median 1.2 años; el coeficiente de eficiencia varía de 0.80, de Oaxaca, a 0.96, de Tlaxcala y Baja California Sur. Los valores extremos para el porcentaje de alumnos sin experiencia de reprobación que dejan sus estudios es de 13.9% a 2.5% pertenecientes a Guerrero y Tlaxcala, respectivamente. Las diferencias en los egresados en el tiempo

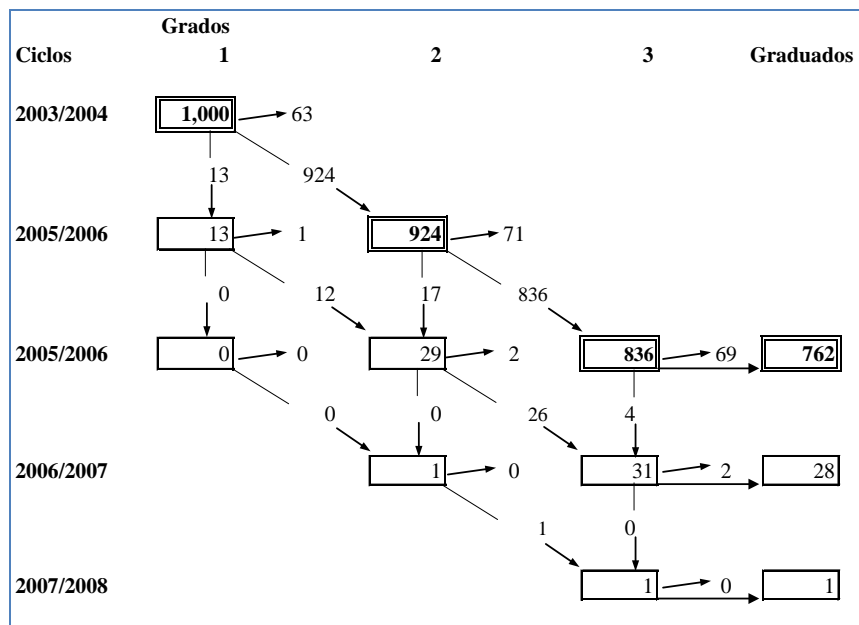
normativo son más evidentes, pues el mínimo valor es de 476 de 1000 de Chiapas y el máximo de 846 de 1000 del Distrito Federal.

Los subsistemas educativos estatales realizan esfuerzos desiguales para que sus alumnos terminen la primaria un año o dos después del periodo normal de seis. Para observar esto, es necesario conocer los números de egresados a los siete o a los ocho años. El lector puede obtenerlos de la suma horizontal de las columnas 6 y 7, para conocer los egresados a los siete años, y de la suma de este valor con 3 para obtener el número de egresados de primaria a los ocho años. A los siete años, todas las entidades aumentan el número de egresados. El mínimo fue de 72.1%, correspondiente a Guerrero, y el máximo de 95.8%, de Tlaxcala. En doce entidades, los porcentajes fueron mayores al 90% y sólo en dos, menores de 80%. A los ocho años, el mínimo porcentaje de egresados fue de 79.1% (Chiapas) y el máximo de 97.4% (Baja California), siendo en total, quince entidades las que superan el 90% de egresados.

3.4. La eficacia y eficiencia en secundaria de acuerdo con el método de cohorte reconstruida con múltiples generaciones

El diagrama 3 exhibe los datos necesarios para calcular los indicadores longitudinales para secundaria. La información utilizada proviene de los ciclos 2003/2004 al 2007/2008. Puede apreciarse que el 76.2% de la cohorte egresa de secundaria en tres años mientras sólo 2.8% lo hace un año después y prácticamente no hay egresados a los tres años. El número de alumnos que deja la secundaria en el trayecto normativo es de 203, equivalente al 20.3% de la cohorte. Puede notarse que la deserción en el trayecto normativo ($63+71+69=203$) es más importante que el abandono de secundaria en otras trayectorias y que la reprobación.

DIAGRAMA 3. PROMOCIÓN, REPETICIÓN Y DESERCIÓN EN SECUNDARIA DE UNA COHORTE FICTICIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA CON MÚLTIPLES GENERACIONES (CICLOS 2000/2001-2007/2008)



Nota: Aparentes inconsistencias en los números se explican por redondeo.

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

La Tabla 9 presenta los indicadores longitudinales para toda la secundaria y sus desagregaciones para las secundarias generales, indígenas y telesecundarias, así como para niños y niñas. Con el primer renglón de esta tabla, se puede complementar la descripción de la eficacia en el nivel de secundaria. Puede observarse también que la deserción de los alumnos durante el trayecto normativo es de 20%. Además, prácticamente el fenómeno del retiro de la secundaria ocurre en alumnos sin experiencia de reprobación por grado; en todos los casos presentados este porcentaje supera el 95% del total de desertores. Sin embargo, es preciso señalar que la reprobación en este nivel se presenta por asignatura, y se considera a un alumno como reprobado de un grado si no acredita 5 materias o más por año escolar.

TABLA 9. INDICADORES LONGITUDINALES PARA SECUNDARIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA DE MÚLTIPLES GENERACIONES POR MODALIDADES PRINCIPALES Y SEXO, CICLOS 2000/2001-2007/2008

Modalidad	TG	CE	A0	$\frac{D_0}{D_\tau} * 100$	G0	G1	G2
Total	3.58	0.84	20.3%	97.3%	762	28	1
-Niños	3.76	0.80	24.6%	96.0%	704	38	1
-Niñas	3.42	0.88	15.7%	98.6%	825	16	0
Secundarias Generales	3.57	0.84	19.2%	96.8%	768	32	1
-Niños	3.77	0.80	23.8%	95.4%	704	44	2
-Niñas	3.39	0.88	14.2%	98.3%	837	18	0
Secundarias Técnicas	3.69	0.81	23.5%	97.5%	733	25	1
-Niños	3.93	0.76	28.9%	96.3%	664	34	1
-Niñas	3.48	0.86	17.7%	98.7%	807	13	0
Telesecundaria	3.48	0.86	18.9%	97.9%	786	21	0
-Niños	3.56	0.84	20.7%	97.1%	758	28	1
-Niñas	3.41	0.88	17.0%	98.9%	816	12	0

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

Contra el sentido común ampliamente difundido en México, según el cual las escuelas telesecundarias son las menos eficaces que los otros tipos de servicio, la proporción de alumnos de telesecundarias que egresan en tres años es igual a 78.6%, cifra mayor al 76.8% de las generales o al 73.3% de las técnicas. La proporción de la cohorte de alumnos de telesecundaria que deja la secundaria durante el trayecto normativo fue igual a 18.9%, monto inferior al 19.2% y 23.5% de las escuelas generales y técnicas, respectivamente.

Lo mismo sucede con los años-alumno por egresado y con el coeficiente de eficiencia. En promedio, las telesecundarias ocupan casi medio año-alumno (0.48) más que el ideal de 3 para que los egresados terminen la secundaria; por su parte, las generales y las técnicas requieren 0.6 y 0.7 años-alumno adicionales, respectivamente. Sólo hay un 14% de desperdicio de recursos en telesecundaria, medido en años-alumno, como lo indica su coeficiente de eficiencia, el cual es menor que los de las opciones general y técnica.

En la tabla 10 se presentan los indicadores longitudinales en los ámbitos nacional y por entidad federativa para el nivel secundaria; sin considerar los distintos tipos de servicios disponibles. En ella es posible apreciar desempeños desiguales entre las entidades. Por un lado, la entidad con el mayor número de egresados en 5 años es Hidalgo (85%), y en el extremo opuesto Michoacán (71%). Asimismo sí sólo se considera a los egresados en tiempo normativo, hay nueve estados con el 80% o más de sus egresados cubriendo esta trayectoria y Michoacán, Campeche y Yucatán con sólo el 70% de los alumnos egresando en este tiempo.

TABLA 10. INDICADORES LONGITUDINALES PARA SECUNDARIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA DE MÚLTIPLES GENERACIONES POR ENTIDAD FEDERATIVA, CICLOS 2000/2001-2007/2008

Entidad federativa				$\times 100$			
Aguascalientes	3.66	0.82	22.0%	97.0%	743	29	1
Baja California	3.60	0.83	21.3%	98.3%	767	16	0
Baja California Sur	3.43	0.87	15.2%	98.3%	825	20	0
Campeche	3.80	0.79	25.2%	95.9%	696	40	1
Coahuila	3.40	0.88	17.4%	97.9%	798	24	1
Colima	3.60	0.83	19.7%	95.4%	743	49	2
Chiapas	3.58	0.84	21.7%	98.6%	765	15	0
Chihuahua	3.61	0.83	22.1%	97.8%	750	23	0
Distrito Federal	3.59	0.84	16.8%	92.7%	748	67	4
Durango	3.64	0.82	22.3%	97.7%	744	27	1
Guanajuato	3.77	0.80	25.7%	97.4%	709	27	1
Guerrero	3.62	0.83	23.5%	98.6%	746	15	0
Hidalgo	3.38	0.89	14.9%	98.8%	835	14	0
Jalisco	3.75	0.80	25.2%	97.5%	717	24	1
México	3.53	0.85	18.0%	96.5%	776	37	1
Michoacán	3.84	0.78	27.9%	97.0%	682	30	1
Morelos	3.52	0.85	19.3%	98.6%	789	15	0
Nayarit	3.40	0.88	15.4%	98.8%	831	13	0
Nuevo León	3.39	0.89	15.0%	98.1%	827	19	0
Oaxaca	3.72	0.81	24.1%	97.9%	732	21	0
Puebla	3.44	0.87	16.9%	98.7%	815	14	0
Querétaro	3.68	0.82	21.9%	96.6%	741	32	1
Quintana Roo	3.52	0.85	17.6%	98.0%	803	18	0
San Luis Potosí	3.50	0.86	18.4%	98.7%	801	13	0
Sinaloa	3.60	0.83	21.6%	97.9%	756	23	0
Sonora	3.55	0.84	19.3%	97.4%	781	20	0
Tabasco	3.55	0.84	19.2%	96.9%	775	26	1
Tamaulipas	3.56	0.84	19.7%	98.0%	779	20	0
Tlaxcala	3.42	0.88	15.1%	98.4%	830	16	0
Veracruz	3.53	0.85	19.5%	97.7%	776	24	0
Yucatán	3.84	0.78	24.9%	95.3%	689	46	2
Zacatecas	3.71	0.81	24.0%	96.9%	721	31	1
Nacional	3.58	0.84	20.3%	97.3%	762	28	1

Fuente: Cálculos propios basados en la Estadística Educativa de los ciclos 2000/2001 al 2007/2008

El fenómeno de la deserción en secundaria durante el trayecto normativo es muy superior al de primaria, mientras en primaria la entidad que presenta la máxima deserción lo hace con 13.9%, en secundaria la mínima deserción es de 15% y la máxima de 28%. Adicionalmente, es preciso subrayar que con excepción del Distrito Federal, la deserción en la trayectoria normativa representa más del 95% de los desertores.

En términos del coeficiente de eficiencia es importante destacar que, si bien este indicador supera en todas las entidades el 75%, la eficiencia de secundaria por entidad es inferior a la mostrada en la sección anterior para las primarias.

3.5. La eficacia en primaria y secundaria de acuerdo con el método de cohorte reconstruida con múltiples generaciones

Aquí se ofrece un análisis similar, al desarrollado en las dos secciones anteriores, para el caso integral de primaria y secundaria. Esta exploración, difícil de obtener a partir de los casos parciales, se pudo realizar gracias a la disponibilidad de información suficiente. Para este ejercicio se utilizaron datos de los ciclos comprendidos entre 1998/1999 y 2007/2008.

Para modelar la transición de egresados de primaria al primer grado de secundaria, se utilizó la tasa de absorción entre ambos niveles. A diferencia del enfoque anterior, donde se ve por separado el tránsito de los alumnos por la primaria y la secundaria, en éste modelo se obtendrá una idea global del funcionamiento del sistema educativo (sin considerar preescolar por falta de información).

La probabilidad de tránsito entre niveles resulta de la división del número de alumnos que ingresan a secundaria en el ciclo $t+1/t+2$ entre el número de los egresados de primaria en el ciclo $t/t+1$. Una medición similar se realiza para estimar a la transición de los egresados con unos o dos años de rezago.

Cabe resaltar que los alumnos que abandonan sus estudios durante el trayecto normativo ocupan un importante número del total de la cohorte; los reprobados de primaria restan mayor eficacia al sistema que los alumnos en secundaria. Esto los veremos más adelante en el análisis del ejercicio.

El diagrama 4 muestra el seguimiento de una cohorte durante el trayecto continuo de primaria y secundaria usando el modelo de cohortes múltiples. Puede deducirse del diagrama que la deserción se puede dar en 3 momentos, el primero durante la primaria, el segundo en el tránsito entre primaria y secundaria, y el último durante la secundaria. Para esta cohorte se tiene que 5% de los alumnos que egresó de la primaria no continúan sus estudios en secundaria.

El modelo recupera los egresados de primaria dos años después de la cohorte normativa siendo estos un número considerable pues representan el 25% de la cohorte. Básicamente, los alumnos que finalizan uno o dos años después del periodo normativo, consistente en 9 años, son aquellos alumnos que repitieron uno o dos grados en primaria y que lograron transitar hasta secundaria. Esto queda claro del análisis aislado que se hizo previamente para secundaria.

El total de alumnos de la cohorte que no habiendo reprobado ningún grado durante la primaria o secundaria y que abandona sus estudios es igual a 295, casi el 30% de la cohorte y 73.5% del total de desertores. El total de desertores sin reprobado se obtuvo de la suma de los alumnos que abandonan sus estudios ($47+6+22+5+16+5+31+36+44+83=295$) como el lector puede verificar.

Al final de la trayectoria se puede observar que 40.7% de la cohorte inicial, egresa de la secundaria en el tiempo normativo mientras 15.3% y 3.2% de la misma lo hace a los 10 y 11 años, respectivamente. Por lo tanto, sólo el 60% de la cohorte logra concluir la educación básica en 11 años.

Los valores del total de años-alumno acumulado por graduado es igual a 13.9 años-alumno y el coeficiente de eficiencia es igual a 0.65. En resumen:

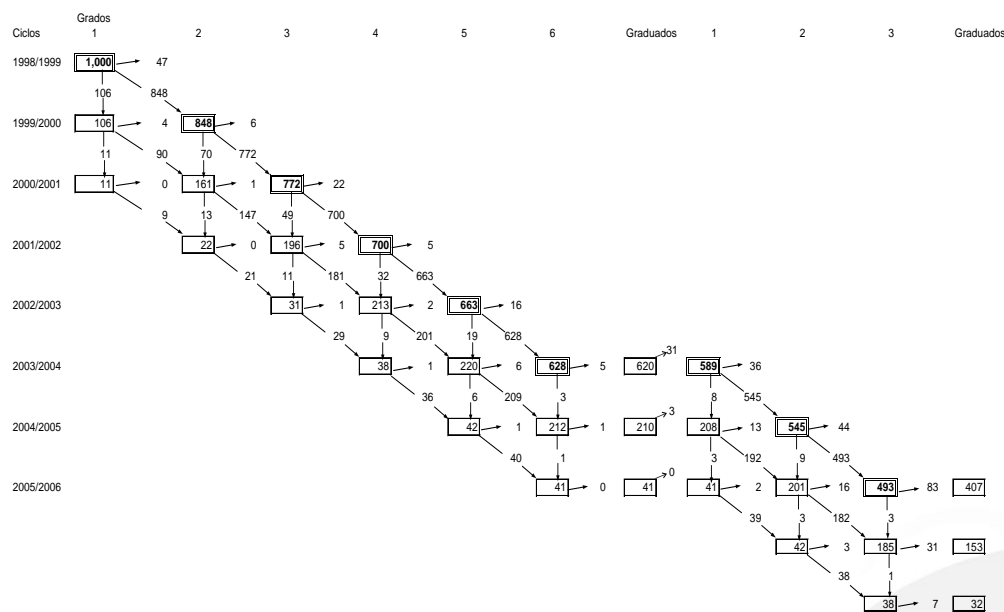
$$T_G = 13.9$$

$$CE_z = 0.65$$

$$A_0 = 29.5\%$$

A los 11 años egresan de secundaria 592 alumnos de 1000 de la cohorte que se matriculó 10 ciclos escolares atrás. Estos resultados son alcanzados con una gran ineficacia pues el SEB tuvo que invertir, en promedio, casi 14 años-alumno por egresado, es decir, 5 años más que el tiempo normativo. O bien, considerando el coeficiente de eficiencia, los 593 alumnos egresados sólo requerían del 65% de los años alumno que el sistema educativo proporcionó, por lo tanto, 2934 años-alumno no fueron empleados para la graduación de más niños.

DIAGRAMA 4. PROMOCIÓN, REPETICIÓN Y DESERCIÓN EN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE UNA COHORTE FICTICIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA CON MÚLTIPLES GENERACIONES (CICLOS 1998/1999-2008/2009)



Nota: Aparentes inconsistencias en los números se explican por redondeo.

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

La tabla 11, presenta los indicadores longitudinales para primaria y secundaria por entidad federativa para el ciclo 1998/1999 a 2007/2008. En dicho cuadro, se observa la gran desigualdad en los resultados por entidad federativa, nótese por ejemplo, que el número de egresados en 9 años es de 258 en Guerrero y de más del doble en Nuevo León (598). Sí toma en consideración a los egresados hasta en 11 años, se observa que en Michoacán, Guerrero y Chiapas sólo egresa menos de la mitad de la cohorte inicial, en tanto que, únicamente Baja California Sur logra garantizar que el 75% de su cohorte tenga educación básica.

TABLA 11. INDICADORES LONGITUDINALES PARA PRIMARIA Y SECUNDARIA SEGÚN EL MODELO DE COHORTE RECONSTRUIDA DE MÚLTIPLES GENERACIONES POR ENTIDAD FEDERATIVA, CICLOS 1998/1999-2008/2009

Entidad federativa	T_G	CE	A_0	$\frac{D_0}{D_r} \times 100$	G_0	G_1	G_2
Aguascalientes	13.57	0.66	28.6%	78.4%	469	139	22
Baja California	13.17	0.68	28.7%	80.4%	492	129	18
Baja California Sur	11.75	0.77	19.0%	78.7%	576	153	24
Campeche	16.04	0.56	30.2%	65.2%	297	166	50
Coahuila	13.81	0.65	33.4%	86.6%	517	88	7
Colima	13.39	0.67	29.7%	76.8%	424	150	31
Chiapas	15.64	0.58	30.2%	62.6%	269	164	56
Chihuahua	15.55	0.58	36.0%	75.4%	366	124	24
Distrito Federal	11.94	0.75	21.8%	82.3%	578	138	21
Durango	14.61	0.62	33.1%	75.4%	401	130	23
Guanajuato	14.87	0.61	32.2%	73.0%	376	144	29
Guerrero	16.36	0.55	32.5%	64.0%	258	154	53
Hidalgo	12.15	0.74	19.2%	71.0%	483	193	42
Jalisco	15.08	0.60	35.6%	78.0%	402	117	19
México	13.09	0.69	27.8%	79.5%	488	136	20
Michoacán	17.79	0.51	36.7%	67.4%	271	131	36
Morelos	12.90	0.70	27.6%	82.6%	534	116	13
Nayarit	12.53	0.72	27.0%	80.3%	499	139	22
Nuevo León	12.14	0.74	23.6%	84.1%	598	109	11
Oaxaca	15.51	0.58	26.8%	61.1%	287	178	61
Puebla	13.63	0.66	27.6%	72.1%	408	162	37
Querétaro	14.10	0.64	26.5%	70.9%	418	165	34
Quintana Roo	12.67	0.71	20.3%	71.9%	487	184	38
San Luis Potosí	13.64	0.66	26.8%	72.0%	420	163	35
Sinaloa	14.61	0.62	33.9%	75.6%	389	130	25
Sonora	13.21	0.68	29.3%	81.0%	474	138	22
Tabasco	13.65	0.66	27.5%	72.7%	416	159	35
Tamaulipas	13.64	0.66	30.9%	81.3%	489	114	14
Tlaxcala	12.35	0.73	23.3%	82.5%	585	118	13
Veracruz	15.16	0.59	29.8%	66.9%	323	161	48
Yucatán	15.77	0.57	26.9%	62.0%	307	174	56
Zacatecas	14.20	0.63	32.7%	77.8%	424	132	20
Nacional	13.99	0.64	29.4%	73.5%	407	153	32

Fuente: Cálculos propios, tabulados disponibles bajo solicitud, elaborados con base en las Estadísticas continuas del formato 911 (varios ciclos), DGPP-SEP.

La deserción de los estudiantes que nunca han reprobado por entidad federativa muestra que aún las entidades con los mayores números de egresados presentan cifras cercanas al 24% y 12 entidades presentan cifras de deserción superiores al 30%.

El coeficiente de eficiencia muestra que entidades como el Distrito Federal y Baja California Sur tienen los usos más efectivos de los años-alumno proporcionados por el sistema, mientras que Michoacán sólo tuvo un coeficiente de eficiencia de 0.5, esto es, sus egresados requirieron de 18 años-alumno para obtener la educación básica. Las brechas entre los sistemas educativos estatales son muy importantes, nótese que el sistema educativo de Michoacán requirió 6 años más que los empleados por el de Baja California Sur para proporcionar a su población la educación básica.

Finalmente, tomando en consideración el número de egresados en la trayectoria normativa respecto al total de egresados, destacan Morelos, Tlaxcala, Nuevo León y Coahuila, ya que estas entidades gradúan al 80% de sus egresados en 9 años.

4. CONCLUSIONES

Este manuscrito aporta información e indicadores para evaluar, en qué medida y con qué eficiencia y eficacia, el SEB mexicano está garantizando el derecho de los niños y jóvenes a la escolaridad básica obligatoria.

La evidencia proveniente del más reciente censo poblacional del 2005, exhibe aún la incapacidad del SEB para garantizar la escolaridad socialmente determinada, hace más de una década, a toda la población adolescente, sin distinción de lugar de residencia, origen étnico, sexo o creencias religiosas. La universalidad de la primaria y su alcance entre la población joven también se cuestionan dada la presencia de proporciones significativas de adolescentes que no fueron a la escuela o tienen estudios incompletos de primaria, en algunas entidades.

Estos resultados en la población pueden explicarse a partir del desempeño del SEB. La información de indicadores de cohorte reconstruida con múltiples generaciones aquí desarrollados, ilustra los niveles de eficacia y eficiencia del SEB en primaria y secundaria. Los valores obtenidos señalan la necesidad de que la sociedad mexicana y su gobierno, a través de la SEP y de otras instituciones sociales, se planteen remontar los niveles actuales de desempeño del sistema educativo para alcanzar las *Metas más Allá de los ODM*, en el mediano plazo, y en un plazo un poco más extenso, el pleno disfrute de una escolaridad básica para toda la población adolescente, derecho consagrado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Es de notarse que los indicadores longitudinales, al brindar una imagen reconstruida con datos de múltiples ciclos, ofrecen un panorama más comprensivo del avance y desfase de los alumnos del SEB así como datos más cercanos a los reales que los que muestran los indicadores tradicionales contruidos con insuficientes datos transversales.

El análisis presentado corrobora el mejor desempeño de la primaria que de la secundaria. En primaria los porcentajes de egreso en el tiempo normativo son inferiores al 70% y alrededor de 20% un año después. Esto indica que la principal limitante para terminar la primaria en 6 años es la alta repetición. La deserción de alumnos sin experiencia previa de repetición es significativa pero de menor cuantía que la reprobación. Si se reduce ésta, se incrementará la proporción de graduados en 6 años, aumentando consecuentemente la eficacia del SEB.

En secundaria, aunque la proporción de egresados en el tiempo normativo es cercana al 75% de la cohorte, el resto de indicadores señalan una mayor ineficacia e ineficiencia que la primaria. La deserción de alumnos en el trayecto normativo se revela como el problema a resolver para aumentar el porcentaje de alumnos que terminan en tres años. La repetición de alumnos de una cohorte aparentemente es un problema menor debido a que, a diferencia de primaria, la reprobación es por asignatura y solo los casos extremos repiten grado.

El seguimiento de una cohorte desde el 1er grado de primaria al 3er grado de secundaria, ofrece una imagen global de la eficacia e ineficiencia del SEB para garantizar a sus alumnos la educación básica en

el tiempo normativo o en los años inmediatos siguientes. La proporción de graduados en 9 años, tiempo normativo, es apenas superior al 40% de la cohorte. Visto en su conjunto, la deserción durante la trayectoria normativa es el problema más importante seguido de la repetición. El análisis por separado de la eficacia particular de los niveles permite ubicar en qué tramo es importante cada fenómeno para efectos de política.

El análisis por modalidad de servicio, entidad federativa y sexo muestra la desigualdad en las proporciones de alumnos que logran completar la primaria o la secundaria en cada una de estas dimensiones. Las brechas, de magnitudes considerables, son reveladoras de una falta de persecución de metas comunes en la escolarización de los alumnos por parte de los sistemas educativos federal y de las entidades federativas.

La búsqueda de una mayor eficiencia y eficacia del SEM para garantizar la educación obligatoria en los tiempos normativos debiese ser una meta de desarrollo social y no solamente educativa. Para niños en contextos vulnerables, no terminar oportunamente la educación secundaria representa una condición de desventaja para su desarrollo y bienestar individual. Para ellos, esta condición puede ser permanente pues a mayor edad, mayor será el costo de oportunidad de estudiar, por lo cual la obtención de la escolaridad básica será aún más difícil que a edades tempranas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cámara de Diputados (2006a). *Ley Federal del Trabajo*, Diario Oficial de la Federación, México, 17 de enero de 2006.
- Cámara de Diputados (2006b). *Ley General de Educación*, Diario Oficial de la Federación, México, 15 de julio de 2008
- Cámara de Diputados (2007). *Reforma al artículo Quinto Transitorio del Decreto que modifica el Art. 3 Constitucional* en, Gaceta Parlamentaria, año XI, número 2453-II, martes 26 de febrero de 2008. Cámara de Diputados.
- Cámara de Diputados (2008). Constitución *Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Diario Oficial de la Federación, 18 de junio de 2008.
- Governo do Estado de Sao Paulo (2009). *Programa de qualidade da escola. nota técnica. secretaria de estado da educação*. Ver en: <http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/NotaTecnicaPQE2008.pdf> (última consulta, agosto 27 de 2009)
- Gobierno de México (2005). *Los objetivos de desarrollo del Milenio en México: Informe del Avance 2005*. Recuperado el 6 de julio de 2009 en: <http://fox.presidencia.gob.mx/archivos/6/8/7/7/1/files/archivos/sjp-1769.pdf>
- Guadalupe, C. 2002. *Indicadores de cobertura, eficiencia y flujo escolar: necesidades de política, problemas metodológicos y una propuesta*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO-Santiago.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2009). *Perfil sociodemográfico de la población que habla lengua indígena*. Recuperado el 27 de agosto de 2009 en:

http://www.inegi.org.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/poblacion_indigena/leng_indi/PHLI.pdf

Organización de las Naciones Unidas (2000). *Declaración del Milenio*. Resolución aprobada por la Asamblea General. Recuperado el 15 de julio de 2009 en: <http://www.un.org/spanish/milenio/ares552.pdf>

Prawda, Juan. (1988). *Desarrollo del sistema educativo mexicano. Pasado, presente y futuro en México: setenta y cinco años de Revolución*. Libro IV, Educación, cultura y comunicación I, México, Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana. Fondo de Cultura Económica.

Robles, H., Martínez, F. y M. Escobar (2008a). *Pobreza educativa en los hogares: una propuesta normativa para su medición en México*, documento no publicado. Dirección de Indicadores Educativos. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Robles, H. (Coord.), Hernández, J., Zendejas, L., Palma, O., Escobar, M., Najera, J. et al. (2008b). *Panorama educativo de México 2008. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. México, D. F. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Robles, H. (Coord.), Hernández, J., Zendejas, L., Perez, M., Escobar, M., Corral, S., et al. (2007). *Panorama Educativo de México 2007: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Robles, H., Martínez, F. (Coords.), Hernández, J., Zendejas, L., Perez, M., Escobar, M., et al. (2006). *Panorama Educativo de México 2006: Indicadores del Sistema Educativo Nacional*. Distrito Federal, México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

Sammak, A. 1981. *Métodos de codificación de la matrícula escolar*, UNESCO oficina de Estadística, Paris, julio de 1981.

SEP (s.f.). *Sistema Nacional de Información Educativa. Secretaría de Educación Pública*. México, en: <http://www.sniesep.gob.mx/> , consulta del 25 de agosto de 2009

SEP 1996-1997 al 2007-2008. *Informe de Labores*. Secretaría de Educación Pública. México.

SEP 1999 al 2007. *Estadística Básica del Sistema Educativo Nacional*, inicio de cursos, Tomos I y II. México.

Soares, Jose F. 2009. *Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo (IDESP): bases metodológicas*. GAME-FAE-UFMG. Manuscrito no publicado.

UNESCO 1984. *Métodos estadísticos para mejorar la estimación de la repetición y el abandono escolar: dos estudios metodológicos*, División de Estadísticas relativas a Educación. Oficina de Estadística. Febrero de 1984.

UNESCO s.f. *Education Indicators. Technical Guidelines*. Institute for Statistics. Consulta en http://www.uis.unesco.org/ev.php?ID=2867_201&ID2=DO_TOPIC del 25 de agosto de 2009.



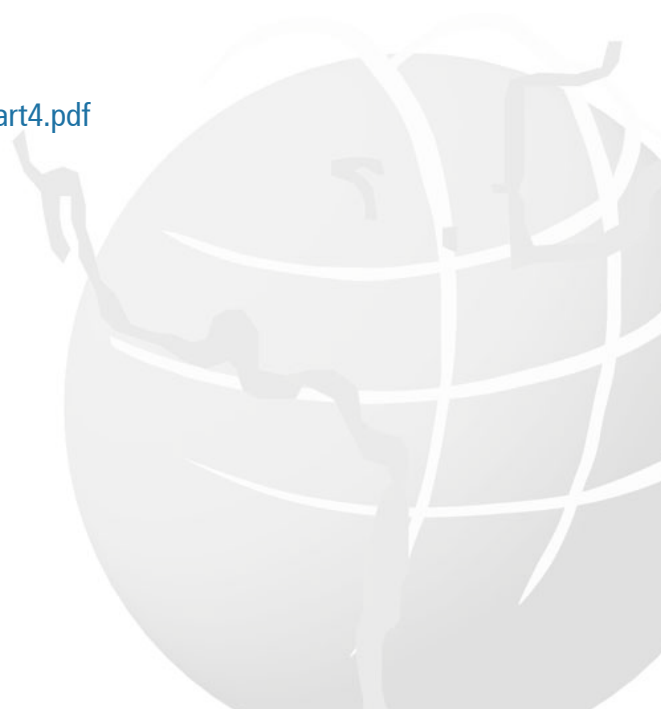
INCLUSIÓN Y FORMACIÓN DE MAESTROS

Gloria Calvo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art4.pdf>

Fecha de recepción: 22 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 23 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2009



El presente artículo se elabora a partir de un *estudio de caso* llevado a cabo durante el año 2008 en el marco de una investigación más amplia¹ que da cuenta de las políticas de reintegro a la escolaridad en las grandes ciudades. A tal efecto, analizó una experiencia denominada *La escuela busca al niño* -EBN- en la ciudad de Medellín, Colombia.

Los resultados de la experiencia ponen de presente situaciones que van más allá del reintegro a la escolaridad y que remiten a problemas de equidad educativa en el sentido de cómo garantizar a amplios grupos poblacionales, la permanencia y una educación de calidad en instituciones educativas, que desconocen la marginalidad social y cultural que los caracteriza.

El texto se estructura en cuatro apartados. El primero discute la problemática de la inclusión educativa, ya que las políticas de reintegro, si bien llevan nuevamente a los niños y niñas a la institución educativa, aún están lejos de incluirlos en los circuitos que requieren los contextos actuales. El segundo presenta la experiencia enfatizando en los aspectos relacionados con lo pedagógico y lo didáctico; el tercero señala algunos elementos relativos a la formación docente y termina con algunas conclusiones relacionadas con la inclusión educativa y la formación de docentes, a partir de las lecciones aprendidas en EBN Medellín.

1. REINTEGRAR O INCLUIR

En este apartado se presentan los avances en materia de educación inclusiva en Colombia y se analiza la formulación de la Escuela busca al niño –EBN–, como una estrategia para la misma.

1.1. Los avances en Colombia

Colombia es claro ejemplo de la existencia de una legislación avanzada para ofrecer una educación que incluya a toda su población. Igualmente, como sucede en la mayoría de los países de América Latina, tiene la gran dificultad de traducir la legislación en políticas sectoriales y, más aún, en prácticas pedagógicas que garanticen una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

A partir de la promulgación de la Constitución política de 1991, que marcó un hito en los imaginarios de participación y democracia, la legislación reconoce al país en su diversidad multiétnica y multicultural. En lo relacionado con lo educativo y acorde con los principios constitucionales, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) garantiza el derecho a una educación de calidad y gratuita para todos. Los decretos reglamentarios de la Ley General de Educación enfatizan en la descentralización pedagógica y en la formulación de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– como estrategia para garantizar la sintonía entre el currículo y las necesidades y características de la comunidad educativa local.

Es así como existen en Colombia *condiciones de posibilidad*² para la inclusión educativa que no sólo se expresan en la legislación sino también en la interpretación de la misma, como ha ocurrido con las múltiples y variadas sentencias de la Corte Constitucional, que han sentado doctrina en casos tales como

¹ Estudio sobre políticas de reingreso a la escuela de niños y jóvenes desescolarizados dentro del Programa Eurosocietal de la Unión Europea para la creación de una Red de grupos de trabajo sobre el "Acceso y permanencia en la Educación Básica de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades".

² Término propuesto por Foucault (1970) en la *Arqueología del saber* para aludir a aquello que ocurre o se manifiesta en un determinado momento histórico y que facilitaría una expresión del poder o del saber.

el derecho a la educación para las jóvenes embarazadas, para los homosexuales, para la población desplazada, para quienes no pueden pagar los costos educativos como pensiones o para quienes no portan los uniformes escolares (Colombia, Corte Constitucional, 1998, 1998a, 2002, 2005, 2007).

En cuanto a la formulación de orientaciones de política en el orden nacional, el Departamento Nacional de Planeación –DNP– ha expedido documentos de política económica y social –CONPES– que tienen que ver con la atención al desplazamiento, a la discapacidad, a los grupos étnicos y a la población de frontera (Colombia, DNP, 2004, 2005, 2006).

En el plano de la política sectorial, el Ministerio de Educación Nacional –MEN– cuenta con una División para la atención a poblaciones y acompaña la implementación de planes y programas en el nivel local. En el año 2004 esta división convocó a la comunidad educativa nacional para que presentara las experiencias desarrolladas con poblaciones vulnerables, lo cual sirvió para identificar prácticas pedagógicas exitosas; es decir, con algún grado de permanencia en el tiempo (tres años, como mínimo), que tuvieran materiales producidos y que pudieran responder algunas preguntas encaminadas a su sistematización (objetivos, población atendida, permanencia, logros, entre otras) (Colombia, MEN, 2004).

Por otra parte, el MEN ha definido los estándares para la formación en competencias ciudadanas, en el entendido que la escuela no solo desarrolla competencias en ciencias, matemáticas y lenguaje, sino también todas aquellas que hacen que los niños, niñas y jóvenes sean participativos, tolerantes, y que conozcan y apliquen los derechos humanos (Colombia, MEN, 2006). Así, las evaluaciones nacionales actualmente incluyen las de competencias ciudadanas.

Un poco anterior en cuanto a fecha de expedición, pero con el interés de afectar la formación de los maestros y de explicitar su papel como agentes sociales, el Decreto 272 de 1998 determinó la formación en valores como un componente de los currículos para las Licenciaturas en Educación. Allí se incluyeron aspectos que relacionan educación, sociedad y democracia, entre otros. La apuesta es contar con un maestro sensible a los contextos sociales, culturales y económicos donde está inserta la escuela. En último término, un maestro sensible a la formación en las competencias ciudadanas, que debe propiciarlas en sus estudiantes.

Las condiciones de posibilidad a las que se ha hecho referencia, se materializan en los planes de desarrollo educativo de algunas ciudades colombianas. En este sentido son emblemáticos los de Bogotá (Distrito Capital) y Medellín (Antioquia). En el Distrito Capital, inclusive, se creó una Secretaría para la Integración Social (Secretaría Distrital de Integración Social, –SDIS–) que vino a reemplazar al anterior Departamento Administrativo de Bienestar Social –DABS– y que acogió como objetivo los temas de género y diversidad sexual, familia y participación, entre otros.

Por otra parte, existe en Colombia una amplia comunidad académica que conceptualiza y exige una educación inclusiva. Al respecto, vale la pena destacar los estudios de la Procuraduría General de la Nación (2005, 2006, 2006a) y de la Defensoría del Pueblo (2004, 2004a) que, a partir de los planteamientos teóricos de Tomasevski (2004) –disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad– cuestionaron ampliamente las políticas de cobertura del Distrito Capital. La discusión de fondo está en la tensión entre los indicadores de cobertura y los indicadores de calidad; entre ingresar a la escolaridad y acceder al conocimiento (Tenti, 2007).

No obstante la existencia de una avanzada normativa que busca garantizar una educación de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes, además de significativas acciones en cuanto a las políticas

sectoriales y la existencia de un corpus conceptual que aboga por una educación inclusiva, los indicadores de inequidad, según datos de la Dirección de Desarrollo Social del Departamento Nacional de Planeación (2007) y extraídos de la información consignada en el último censo nacional³ del año 2005, son preocupantes. Por ejemplo, el 27% de la población colombiana –cifrada alrededor de 46 millones– tiene necesidades básicas insatisfechas. Aquí se encuentran grandes diferencias regionales, que arrojan para el Departamento del Chocó, por ejemplo, índices del 79,1%. En cuanto al empleo, y pese a múltiples esfuerzos, las cifras de desempleo se sitúan alrededor del 11%, sin contar con la precariedad de muchos puestos de trabajo y con la amplia informalidad del sector laboral.

En cuanto a los indicadores de inequidad educativa, el país presenta bajas tasas de cobertura en preescolar (34%), altas tasas de deserción escolar (7%), grandes diferencias en los resultados de aprendizaje entre las instituciones oficiales y privadas, además de diferencias en los años de escolaridad alcanzados por su población. Así, por ejemplo, mientras el decil socioeconómico más alto cuenta con 10,95 años de escolaridad, el más bajo solo alcanza 5,49 años.

Sin embargo, existe en Colombia una amplia trayectoria de innovación educativa que, de una u otra manera, busca atender con estrategias pedagógicas adecuadas a todas aquellas poblaciones para quienes el derecho a una educación de calidad es esquivo. Valga la pena destacar experiencias como la de la Escuela Normal Nuestra Señora de La Paz, en Bogotá, y la Escuela La Salle para la vida, en la ciudad de Neiva, que atienden población desplazada mediante propuestas que integran, no solo la formación en las áreas básicas, sino también la formación estética (Programa Batuta) y la atención psicosocial a las familias (Calvo, 2007).

La amplia trayectoria del programa Escuela Nueva (1978) ha permitido la adaptación de sus propuestas didácticas para la atención a niños, niñas y jóvenes que se asientan en sectores marginales de grandes ciudades, por ejemplo, Bogotá, con resultados que impactan en cuanto a los logros de aprendizaje (Calvo, Camargo y Gutiérrez, 2006). En Medellín, este mismo programa ha favorecido el desarrollo de competencias ciudadanas entre sectores que acceden a la escuela en contextos de pobreza y precariedad psicosocial (Calvo, 2003). Valga la pena señalar que Escuela Nueva ha sido un programa emblemático en cuanto a su pertinencia y eficacia en los sectores rurales de Colombia y de otras zonas de América Latina (Colbert, 2006).

Todos los programas de innovación para atención a poblaciones definidas como “vulnerables” tienen en común la integración de diferentes modalidades pedagógicas, la búsqueda del desarrollo de las capacidades de sus educandos, la atención integral de los mismos y el establecimiento de alianzas intersectoriales (sector privado-sector público) con el fin de obtener mayores logros e impactar favorablemente a un mayor número de beneficiarios (Fundación Empresarios por la Educación –FEXE–, 2005).

1.2. Incluir va mas allá de reintegrar

Las experiencias mencionadas en los párrafos anteriores evidencian un interés por lograr la inclusión educativa. No obstante hay que tener presente que la exclusión del conocimiento, entendida como el fracaso en los procesos que lleva implícita la escolarización, es un fenómeno más complejo, que no se resuelve únicamente expandiendo la oferta escolar. La escolarización, y con mayor razón, el desarrollo de

³ La entidad encargada de realizar el censo poblacional es el Departamento Administrativo Nacional de Estadística –DANE– www.dane.gov.co/censo/

conocimientos, supone una demanda real por parte de los alumnos y sus familias. Pero esta demanda de escolarización y conocimiento no puede darse por descontada, sino que es el resultado de condiciones sociales determinadas. El aprendizaje tiene lugar si existe una demanda y se dan determinadas condiciones escolares y pedagógicas adecuadas a las condiciones y características de los aprendices, que son cada vez más desiguales y diferentes (Tenti, 2007).

La exclusión del conocimiento es particularmente compleja, ya que éste no “se reparte” y por lo tanto requiere de un conjunto sistemático de condiciones que la política educativa, por sí misma, no puede garantizar. El combate contra la exclusión escolar requiere políticas públicas integrales ya que la escuela sola no puede educar y al mismo tiempo garantizar las condiciones sociales, materiales, culturales del aprendizaje.

A esta situación se añade que la escuela ya no funciona como una institución que forma de manera homogénea a los individuos. Hoy la escuela, más que una “fábrica de sujetos”, es un espacio dotado de reglas y recursos donde los sujetos que lo habitan tienen espacios de negociación, de articulación, de producción de experiencias y sentidos diversos.”. Las vivencias escolares son muchas veces impredecibles y diversas. Para saber qué produce la escuela es preciso ir más allá del estudio del sistema; es preciso interrogar los sentidos y reconstruir las experiencias, valores, expectativas y estrategias de los sujetos.

Los alumnos no son objeto de educación, sino que, en parte son protagonistas de sus propias experiencias, las cuales pueden ser más o menos exitosas o fracasadas y pueden recorrer caminos muy distintos entre sí. Para ver esta realidad dinámica no es suficiente analizar las variables sistémicas (acceso, eficiencia interna, rendimiento) que se expresan mediante indicadores específicos (cobertura, extra edad, repetición, deserción, logros de aprendizaje).

Es en este contexto de crisis de la escuela tradicional que las políticas encaminadas a la inclusión educativa adquieren mayor relevancia. Para aquellos niños, niñas y jóvenes que están fuera del sistema educativo y que no ven en la educación una necesidad ni una posibilidad, las estrategias de reintegro muestran su pertinencia. Lo que los análisis posteriores de la Escuela busca al niño –EBN– Medellín van a poner de presente es que hay que ir más allá del reintegro y que es necesario formar para la inclusión. Y formar para la inclusión va a requerir otras políticas –integrales–, otras instituciones –abiertas–, otros proyectos educativos y, finalmente, otros maestros y otros dispositivos de aprendizaje.

2. LA ESCUELA BUSCA AL NIÑO COMO UNA POLÍTICA DE REINTEGRO

Las políticas encaminadas a la promoción de la escolaridad en las grandes ciudades se enfrentan con problemáticas tales como la inclusión educativa; es decir, con la garantía del derecho a la educación para sectores de la población que no tienen en sus imaginarios la educación como una posibilidad de desarrollo.

Por esta razón muchos de los niños, niñas y jóvenes permanecen en sus casas o en las calles, jugando o ayudando a sus padres en trabajos informales. Ni para ellos ni para sus familias, la educación es vista como una oportunidad para el desarrollo de sus capacidades, ni como una inversión que hacia el futuro podría incidir en su calidad de vida. De allí que sean necesarias acciones para que estos grupos poblacionales vean la importancia de acceder y permanecer en el sistema educativo. De allí también que la escuela necesite plantear otras formas de ser y de hacer para llegar a estas personas excluidas de la escolaridad.

Garantizar el derecho a la educación para quienes no se sienten con tal derecho es un reto aún mayor que el logro de la escolaridad, ya que significa un cambio de mentalidad. Hacer interesante y valiosa la escuela para niños, niñas y jóvenes que por una u otra razón no han permanecido en ella, requiere cambios y modificaciones que van más allá de las estrategias para garantizar cobertura.

La EBN es una estrategia que busca integrar a los niños, niñas y jóvenes a la institución educativa. A tal efecto, cuenta esencialmente con tres fases: una de búsqueda e identificación de quienes no están dentro del sistema educativo; otra, en la que se reconocen sus saberes previos y se crean hábitos para la vida en comunidad, y una tercera, en la que se busca la institución educativa que permita su reingreso a la educación formal. Las actividades que se realizan en cada una de estas fases, y su duración, varían dependiendo del contexto en el cual se desarrolla la experiencia y de la ONG que la implemente. Valga la pena informar que las fases que componen la EBN no tienen correspondencia cronológica con el calendario escolar colombiano, que va de febrero a noviembre.

La Escuela Busca al Niño es una estrategia que hace visibles a niños, niñas y jóvenes que no están como población demandante del servicio educativo. Por tal razón es necesario “enamorarlos de la escuela”⁴, recuperar su interés por ella y mostrarles la valía de la educación.

La Escuela Busca al Niño quiere “reinventar” los formatos o metodologías didácticas a partir de los espacios cotidianos de estos niños, niñas y jóvenes que tienen la calle como su espacio de desarrollo vital.

La Escuela Busca al Niño parte de reconocer aquellos saberes adquiridos por la experiencia, lo que lleva a otras formas de enseñar, vecinas de la lúdica; y, a medida que se “enamora al niño de la escuela” existe un trabajo paralelo con las familias, no sólo para recuperar la historia del niño, niña y joven, sino para incluirlo como sujeto de derechos a través de su registro como ciudadano (Registro civil de nacimiento, tarjeta de identidad, certificados escolares).

La EBN reconoce la vulnerabilidad social que presentan grupos de niños, niñas y jóvenes desescolarizados y les ofrece ayudas para superar su situación de desventaja (alternativas para el reintegro a la escolaridad). Por otra parte, la EBN es una estrategia para la calidad, equidad y cobertura de la educación.

EBN Medellín recoge las experiencias de esta estrategia que tuvo su origen en la ciudad de Armenia (Quindío) y que, a raíz de las sistematizaciones realizadas por UNICEF, ha sido implementada con propósitos relacionados con la calidad y cobertura educativa en las ciudades de Ipiales (Nariño) y Yumbo (Valle del Cauca).

2.1. Una experiencia de reintegro

Los siguientes párrafos ofrecen una descripción de la experiencia de la Escuela Busca al Niño –EBN– Medellín y aporta algunas evidencias encaminadas a documentar la necesidad de pasar del reintegro a la inclusión, a partir de los testimonios de los actores.

⁴ Entrevista con la gestora del Programa, coordinadora del mismo por nueve años y sistematizadora para la UNICEF.

2.1.1. EBN en Medellín

La Escuela Busca al Niño –EBN– en la ciudad de Medellín nació en noviembre de 2004 como fruto de las acciones realizadas por la “sociedad civil” alrededor de la llamada Mesa de trabajo por la Educación.

Si bien la Secretaría de Educación de Medellín no aceptaba el déficit en la cobertura educativa, lo que la mesa de trabajo puso de presente fue la existencia de grupos poblacionales que no demandaban el derecho a la educación. Así, la EBN Medellín ha estado enfocada a la atención de población desplazada en los sectores socioeconómicos de menores ingresos.

La EBN Medellín es un programa de la Secretaría municipal de Educación en el cual participan la Universidad de Antioquia, UNICEF y la Corporación Región, una ONG que actúa como “operadora” del proyecto.

Los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia realizan sus prácticas docentes en el Programa. Dado que la EBN cuenta con un componente de atención a las familias, los estudiantes de noveno semestre de la Facultad de Psicología también se vinculan al Programa.

La EBN Medellín está presente en siete sectores marginales de la ciudad y se incluye como un programa de acceso e inclusión dentro del Plan de desarrollo 2004-2007 denominado *Medellín compromiso de toda la ciudadanía*. El Programa consta de cinco (5) procesos, que se detallan a continuación.

a. Búsqueda, identificación y motivación de niños, niñas y jóvenes

Identificación de la población que no asiste a la escuela, a través de propuestas lúdicas como carnavales y comparsas que recorren los diferentes barrios con el objeto de llamar la atención de la población no escolarizada y de difundir la estrategia.

b. Fortalecimiento de las condiciones individuales, familiares, comunitarias e institucionales

A tal fin se cuenta con estrategias tales como las Unidades integradoras de aprendizaje y los centros de interés creativo. En este segundo proceso se adecua un espacio para que los niños, niñas y jóvenes trabajen con maestros, psicólogos, trabajadores sociales y educadores especiales, con el fin de que reciban el apoyo psicosocial necesario y después ingresen a instituciones cercanas a su residencia.

Los espacios de trabajo van desde la estación del metro (Caribe) hasta la sede social de los barrios Miranda y Palermo, pasando por la cancha recreativa del barrio Moravia.

El planteamiento que sustenta este proceso es la necesidad de trabajar problemáticas psicosociales asociadas a la vulnerabilidad. Dado que la población beneficiaria de la EBN en Medellín ha sido víctima del desplazamiento forzado, la elaboración de estas dificultades se considera básica para asumir posteriormente la escolarización.

Este es un trabajo interdisciplinario que involucra no sólo a los niños, niñas y jóvenes, sino también a sus familias. De igual forma, los maestros y maestras que participan en el Programa reciben apoyo, dado que muchas veces carecen de herramientas para comprender y atender lo que significa la vulnerabilidad.

En estos espacios se privilegian propuestas artísticas que potencian, a través de la creatividad, no sólo la elaboración de situaciones traumáticas sino también el desarrollo de la autoestima, la comunicación, la apropiación de normas y, por ende, la valoración como personas y futuros ciudadanos.

En las unidades integradoras de aprendizaje se trabajan proyectos de enseñanza encaminados al desarrollo de habilidades lógico-matemáticas y de lectoescritura. Las estrategias didácticas se derivan de los planteamientos de las pedagogías activas y participativas.

c. Inserción al aula regular

Se privilegian instituciones cercanas a los lugares que habitan los niños, niñas y jóvenes.

d. Seguimiento y acompañamiento

Semanalmente se efectúa una visita a las instituciones que han reintegrado al sistema educativo a los niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN. De estas visitas puede derivarse la necesidad de efectuar refuerzos académicos a estos niños, y también charlas o procesos de acompañamiento a los docentes. Valga la pena recordar que la formación de los maestros es con frecuencia teórica y la atención a las poblaciones excluidas del sistema los pone “de cara a la realidad”⁵, de tal suerte que, para algunos de ellos, la vinculación a la EBN es la oportunidad de ingresar a “la escuela de la vida”⁶. De igual forma se efectúan visitas a las familias.

e. Sistematización⁷ y comunicación de la experiencia

La EBN Medellín edita mensualmente un boletín que presenta y analiza cada uno de los procesos que involucra la experiencia⁸. En su estructura se incluyen testimonios de los distintos actores involucrados en la misma. Así, por ejemplo, si se quiere presentar las estrategias de fortalecimiento de las condiciones individuales de los niños, niñas y jóvenes que se vinculan a la EBN, se describe la estrategia por parte de los responsables de la misma, se ilustra con fotografías de los trabajos realizados y se incluyen testimonios que corroboran los avances en cuanto a autoestima. En el boletín No. 5 (Mayo de 2008) se presentan las estadísticas del Programa en cada una de sus tres etapas.

2.1.2. Del reintegro a la inclusión

El análisis de la experiencia de la Escuela busca al niño –EBN– Medellín ha puesto de presente algunas situaciones que dificultan la inclusión de los niños, niñas y jóvenes reintegrados en las instituciones educativas que los reciben.

a. Barreras para el acceso y la permanencia

Un tema que se ha vuelto la discusión central de la EBN Medellín por parte de todos sus actores, es el de las barreras que se han encontrado al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a la escuela regular; barreras que obstaculizan el acceso y la permanencia, elementos fundamentales para la garantía del derecho a la educación. Estas barreras han provocado un cambio en los objetivos de la estrategia, ya que el objetivo ya no es el acceso, cubrir las necesidades de la canasta educativa y garantizar el reintegro o integro de los niños al sistema educativo; sino que las preguntas ahora son: ¿cómo escolarizarlos?, ¿bajo qué condiciones?, ¿con qué garantías?, ¿a qué escuela?

⁵ Testimonio de un practicante.

⁶ Testimonio de un practicante.

⁷ Cf. <http://www.laescuelabuscalnino.org>

⁸ Se consultaron cinco (5) boletines editados hasta el momento: UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007, 2007a, 2007b, 2007c, 2008).

De lo anterior surge la pregunta ¿qué de la escuela o del sistema educativo impide que la escuela se adapte al niño? Para responderla, se tienen que revisar varios elementos. El primero es la inflexibilidad curricular; es decir, la imposibilidad de adecuar un currículo dependiendo de las necesidades especiales o específicas de un estudiante en particular, a la homogenización de los resultados, a la masificación de los individuos; es decir, exigirles a todos los estudiantes lo mismo, sin tener en cuenta las posibilidades, limitaciones e intereses de cada quien o su recorrido formativo.

No sólo es la imposibilidad de acomodar el currículo a las necesidades particulares de los estudiantes, sino también a unas necesidades que tienen que ver con lo pedagógico, pero pierden importancia al no estar contenidas en el currículo académico, porque son comportamentales, emocionales, relacionales, más que de orden académico.

Una de las mayores dificultades para los niños al ingresar a las instituciones educativas es lo referido a la norma, las reglas, la autoridad, los límites en las relaciones, en los tiempos, en los espacios, en la forma de vestirse, en los adornos que utilizan, en fin, en aquellas cosas que rompen la homogeneidad de la institución educativa.

Otra de las barreras para el acceso y la permanencia es la invisibilización de los niños, niñas y jóvenes en la escuela. Esto hace referencia principalmente al choque que sufre el niño, niña y joven al transitar de la EBN Medellín a la escuela regular, porque en la primera el niño, niña y joven se siente reconocido como individuo, se siente contenido, acogido, querido, necesitado, y llega luego a un espacio donde es tratado igual que todos, donde no importa si está o no, un lugar ajeno que no lo acoge, donde el maestro es una figura lejana.

b. Más que acceso, permanencia

Las dificultades que se encontraron al momento del reintegro de los niños, niñas y jóvenes a las instituciones educativas, fueron los indicadores que posibilitaron la apertura de un espacio de reflexión acerca de los objetivos y el accionar de la estrategia, encontrando que no es suficiente garantizar el acceso a las instituciones educativas, sino que es necesario garantizar su permanencia, ya que es un elemento fundamental para la garantía del derecho a la educación para todas y todos.

La reflexión se tornó más amplia, al comprender que la permanencia en las instituciones educativas es algo que se debe garantizar. La pregunta que surgió fue ¿cómo?, que para este momento se tiene un esbozo de respuesta: para garantizar la permanencia es necesario impactar el sistema educativo, generando transformaciones en las familias, los maestros, las instituciones educativas, las políticas públicas y, finalmente, en la formación de maestros en las Facultades de Educación.

Ahora bien, estas transformaciones en la comunidad educativa implican acciones que es importante describir. Sin embargo, conviene señalar que esta reflexión sobre la permanencia surge de los aprendizajes de la etapa 2, así como de las acciones y propósitos que se han pensado para la etapa 3, que inició en octubre de 2008. Una de estas acciones es el trabajo con los maestros receptores. La inclusión educativa va más allá de tolerar al que no tiene uniforme o llegó sin bañar. La inclusión educativa pasa por generar nuevas estrategias didácticas y nuevos ambientes que lleven a nuevos conocimientos y a nuevos aprendizajes.

Lo anterior implica pensar un trabajo con los maestros receptores, que apunte al cambio de concepciones y juicios de valor, a la modificación de prácticas rígidas y homogenizantes, a la resignificación de lo que

se entiende por límites, normas, autoridad y respeto, así como a un trabajo de sensibilización frente a lo diverso. Este trabajo, de una forma u otra, logrará transformar la escuela, transformación que para la garantía de la permanencia es fundamental.

Una intervención en las instituciones educativas y un trabajo con maestros receptores no es suficiente, ya que estos entes están directamente regulados por unas políticas educativas que instauran lineamientos, definen indicadores, establecen estándares; es decir, que regulan la educación en todos los sentidos. Por lo tanto, es ese el lugar central en el cual hay que incidir, desde donde se pueden lograr transformaciones en todos los escenarios educativos y en sus actores.

De todo lo anterior quedan algunas preguntas por hacer: ¿qué buscan estas transformaciones?, ¿cómo debe ser esta nueva escuela?, ¿cómo esperamos que sean los maestros?, ¿cómo debe transformarse el sistema educativo?

Si bien EBN Medellín no es una escuela, sí realiza un proceso educativo, el cual se basa en unos modelos pedagógicos que encaminan su quehacer. De acuerdo con sus orígenes, es fiel a la pedagogía freiriana, al reconocimiento de los saberes previos de las poblaciones marginadas y a la valoración de los mismos como base para posteriores aprendizajes académicos.

También puede verse la influencia de la Pedagogía activa en todo lo relacionado con los talleres para el aprendizaje de la lectura y la escritura y el rescate de la lúdica y en general, del papel del arte en los procesos de recomposición psicoafectiva de los niños, niñas y jóvenes.

El reto de esta estrategia es permear el sistema educativo a partir de la formación de los docentes que, de una u otra manera, participan en ella.

3. FORMACIÓN DE MAESTROS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Las diferentes etapas de EBN han dejado importantes lecciones cuando se analiza desde la perspectiva de la formación de maestros para la inclusión educativa. Así, como resultado de la primera etapa, se constató que el trabajo con los niños no era suficiente, que *se hacía necesario el seguimiento y el acompañamiento a las instituciones y a los maestros que recibían niños reintegrados* al sistema a partir de la EBN. El propósito ahora es no dejar perder los niños; esto es, garantizar su permanencia en el sistema educativo y para ello, contar con datos sobre su trayectoria.

En consecuencia, las posteriores etapas de la EBN han incorporado talleres semanales de refuerzo en contenidos académicos para los niños, niñas y jóvenes y *trabajo con los maestros, con el fin de mostrarles estrategias pedagógicas que puedan garantizar la inclusión educativa*.

Como aprendizaje derivado de la segunda etapa, desarrollada principalmente en el sector de Moravia – que correspondía a un antiguo basurero–, la EBN Medellín vio la necesidad de replantear la participación del grupo de apoyo. Es decir, constató que la inclusión educativa es una política social que requiere que el maestro y la institución educativa trabajen con un grupo amplio de profesionales.

Valga la pena recordar que en la fase inicial, de trabajo psicosocial, se contaba con la presencia de psicólogos, educadores especiales y terapeutas. Su trabajo consistía en apoyos puntuales para la recomposición psicoafectiva de los niños, pero una vez terminada esta fase, no tenían más contacto con el Programa.

Para la etapa que se inició en octubre de 2008 en el sector de San Lorenzo –en Niquitao, en el centro de la ciudad– se trabaja, además de los maestros en formación, con un equipo de profesionales que va a estar presente durante todo el proceso de preparación para el reintegro a la institución escolar. Por otra parte –y dada la problemática de San Lorenzo– se incorporan al equipo de profesionales, médicos, nutricionistas y trabajadoras sociales; es decir, la EBN va a permitir que la Universidad de Antioquia –y no solamente su Facultad de Educación– pueda realizar sus funciones de investigación y proyección social.

Otro aprendizaje derivado de la segunda etapa es contar con la presencia permanente de los maestros en formación y del grupo de apoyo pedagógico en las instituciones educativas a las cuales van a reintegrarse los niños, niñas y jóvenes. Los maestros de estas instituciones han manifestado que cuando se trabaja con población urbano-marginal, los problemas son casi los mismos con los que llegan los niños, niñas y jóvenes del programa de la EBN. Así, ellos deben contar con herramientas para reforzar los aprendizajes básicos, para hacer agradable e interesante la enseñanza, para incorporar la lúdica a la práctica cotidiana de aula y para poder trabajar con las familias en aras de que valoren la educación y traten de apoyar la permanencia de sus hijos e hijas en la institución educativa. “Los carruseles”, estrategia que permite la rotación de maestros en diferentes contenidos, son una propuesta didáctica común para garantizar el interés en el aprendizaje.

La EBN Medellín busca reintegrar a los niños, niñas y jóvenes en instituciones lo más cercanas a su residencia. No obstante, este requerimiento no siempre se cumple. De allí que la tercera etapa va a desarrollarse exclusivamente en el sector de San Lorenzo, aprovechando la construcción de “un colegio de calidad”. Esta es la denominación que le ha dado la Secretaría de Educación de Medellín a las nuevas construcciones para atender a población vulnerable. En el patio de la institución, todavía en proceso de edificación, se van a llevar a cabo las actividades –fases– de la EBN y el reintegro va a hacerse a ese mismo plantel educativo.

La formación de maestros para la inclusión educativa exige que se enfatice en su compromiso social y que en su plan de estudios se incluyan las competencias ciudadanas. Hacia el futuro, la EBN pretende que desde lo pedagógico se logre un cuidado del espacio y de las instalaciones del “colegio de calidad”; que la institución esté integrada a la ciudad; que no tenga rejas; que cuente con amplios ventanales; que los salones de clase no den la idea de encierro y que se pueda generar un sentido de pertenencia al colegio.

Pero la educación no se circunscribe a las aulas; por eso la EBN utiliza los parques, las estaciones de metro, las canchas de fútbol, y busca formar un ciudadano que respete el espacio público como un bien de todos. Por eso es necesario interiorizar las normas y desarrollar valores que lleven a generar sentido de pertenencia a la ciudad.

Por otra parte, la EBN permite una lectura de la ciudad desde los problemas que la aquejan y, especialmente, desde la posibilidad de “recomponer” la psicoafectividad de todos aquellos niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, que necesitan trabajar sus carencias de todo tipo en aras de adquirir el capital social y cultural que requieren los procesos formales de educación.

EBN Medellín ha hecho una apuesta interesante en cuanto a la formación de docentes. En primer término, valga la pena destacar que la EBN es un espacio de práctica al que acceden, por selección, un grupo de futuros formadores. Como resultado de esta modalidad, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia cuenta con quince (15) monografías realizadas por los docentes que han realizado sus prácticas en EBN y en las cuales reflexionan sobre diversos aspectos de la experiencia (Sandoval, 2008).

Por otra parte, la EBN ofrece la oportunidad de que los futuros maestros puedan recontextualizar su formación al enfrentarlos a una práctica en contextos que no son los tradicionales y con niños, niñas y jóvenes que rompen los parámetros de la disciplina y con los cuales es necesario avanzar en procesos de socialización, que ya han sido logrados por los estudiantes de las instituciones educativas tradicionales. En palabras de las personas vinculadas a la EBN como docentes, la experiencia los lleva a confrontar su formación, y es duro “enfrentarse con la realidad”, ya que no es fácil lograr que estos niños, niñas y jóvenes se comprometan con los procesos de escolarización, como una meta a largo plazo.

Esta posibilidad de recontextualizar las prácticas lleva implícita una semilla de cambio que, en un futuro no muy lejano, permitirá una transformación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos que, al decir de Román (2003), son interacciones que ponen en juego aspectos cognitivos, socio afectivos, además de los valores, tanto del que enseña como del que aprende.

La Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia tiene conciencia de que necesita *revisar la formación de sus futuros docentes en aras de cualificarlos para prácticas pedagógicas que favorezcan la inclusión*, pero, por otra parte, también necesita que sus futuros maestros puedan trabajar con otros currículos y con otras metodologías, porque los contenidos tradicionales no siempre pueden desarrollarse y porque mantener el interés de estos niños, niñas y jóvenes, tampoco es fácil de lograr. De allí que sea necesario flexibilizar los espacios de enseñanza y de aprendizaje y formar para propuestas que reconozcan las capacidades cognitivas y expresivas de los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables.

La tensión entre lo académico y lo afectivo presente en la EBN, sobre todo en la fase de reintegro a la institución educativa, lleva a la necesidad de poder formular indicadores que permitan dar cuenta de los procesos que efectivamente viven los niños, niñas y jóvenes en este momento. Así, más que valorar los contenidos académicos, el docente y la institución educativa, debieran ser *sensibles a la autoestima, el respeto a la norma, el reconocimiento de la autoridad, la valoración de la educación y, en general, al desarrollo de competencias para la vida en común, que facilitarán la socialización de los niños, niñas y jóvenes anteriormente desescolarizados*. Resolver esta tensión por ahora sólo es un derrotero ya que las políticas educativas vigentes privilegian la valoración de los logros académicos. La EBN también plantea al maestro una nueva mirada de la política educativa, que atiende a formulaciones generales y necesita tener mayores herramientas para cualificar su práctica y atender la diferencia. Por ejemplo, el maestro de EBN necesita conocer las competencias que debe desarrollar según los lineamientos nacionales y determinar cuál puede ser el nivel de logro de la población con la que trabaja.

La EBN Medellín se constituye en una posibilidad de “producción de saber” con los maestros participantes, trátase de los futuros maestros, de los profesionales vinculados al proyecto, o de aquellos que reciben los niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, en cuanto se “sensibilizan” frente a la inclusión educativa. Sin embargo, falta todavía mayor avance en estos aspectos porque el sistema continúa excluyendo a estos niños, niñas y jóvenes reintegrados. De allí, la necesidad del acompañamiento permanente a las instituciones de reintegro que se plantea en la fase 3 de la etapa actualmente en curso ya que no es fácil para los docentes aceptar las condiciones de quienes se reintegran a la escuela y menos aún pensar que con estos recién llegados es posible llevar a cabo los proyectos y metas institucionales.

4. CONCLUSIONES

- La EBN Medellín ha ido conformando una impronta pedagógica a partir de los presupuestos de la pedagogía de Paulo Freire: el reconocimiento de los saberes de los grupos marginales; los aprendizajes informales; el compromiso político de la educación. Más recientemente empiezan a aparecer planteamientos de la pedagogía crítica, pero estos todavía están en proceso de elaboración. Habría que ver, en un futuro próximo, las reformas que introduzca la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía en Medellín en los componentes de formación pedagógica y didáctica de sus licenciados.
- Las políticas de reintegro, y en general aquellas que atienden la vulnerabilidad, ponen de presente una tensión entre lo general (currículos, evaluaciones censales) y la especificidad de los contextos y las condiciones de los niños, niñas y jóvenes que, por ejemplo, están vinculados a la EBN. Esta situación pone en evidencia la necesidad de contar con otros indicadores que permitan dar cuenta de los procesos psicoafectivos que tienen lugar para posibilitar el reintegro a la institución escolar. Valorar la autoestima, las relaciones sociales, la apropiación de normas, el respeto a la autoridad, son algunos de los indicadores con los cuales seguir el progreso de estos programas.
- Las estrategias de reintegro necesitan tener muy presente los procesos de acompañamiento. Las acciones por sí solas no bastan. Es posible que los niños, niñas y jóvenes reintegren a la institución, pero si no cuentan con el apoyo de sus familias y con la presencia de quienes fueron sus maestros en el proceso de reintegro, es muy posible que, ante la menor dificultad, se presente la deserción.
- Existe un proceso de formación que superó la intención inicial de esta estrategia como un espacio de práctica pedagógica para los futuros maestros. Actualmente, si bien todavía participan maestros practicantes, existe un equipo de profesionales con trayectoria con el Programa que conforman el "grupo de apoyo" del mismo. Estos profesionales conforman un personal de base que garantiza no sólo la continuidad del proyecto y sus avances, sino que hacia el futuro puede ser una "comunidad académica" que busque y favorezca la inclusión educativa.
- Para los docentes de las instituciones educativas que reciben niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN, su práctica pedagógica se cualifica evidenciando una posibilidad de transformación de la misma hacia la inclusión educativa. Si bien en un primer momento se queda corta, a medida que van conociendo nuevas estrategias pedagógicas, con ayuda del personal de apoyo de la EBN, se dan cuenta de que estas son válidas para el trabajo con todos los niños, niñas y jóvenes que tienen en su aula de clase, ya que sus problemáticas son similares. En forma adicional al acompañamiento del personal de apoyo, sería necesario que aquellos docentes que vayan a trabajar con niños, niñas y jóvenes provenientes de la EBN Medellín "vivan el Programa"; que asistan a los espacios creativos y recreativos que conforman la segunda fase de la EBN y que se "familiaricen" con sus problemáticas, a la par que el grupo de profesionales de apoyo de la EBN los cualifique en metodologías de aprendizaje lúdico y colaborativo.
- Los docentes que trabajan con niños, niñas y jóvenes reintegrados a la institución educativa a través de la EBN Medellín, no presentan deserción mayor que la de sus colegas. Quizá el papel del personal de apoyo presente en las instituciones vinculadas al trabajo con la EBN, sea un factor que contribuya a la permanencia de los maestros. Por otra parte, está el hecho del

nombramiento. Son docentes nombrados y pagados por la Secretaría de Educación municipal, y no adscritos exclusivamente a esta estrategia.

- La EBN Medellín ha vivido este dilema: reintegrar a sus egresados a una institución *ad hoc*, es decir, convocar instituciones educativas, según su filosofía; o bien, obtener su reingreso a una institución cualquiera, que ofrezca un cupo y que afiance la exclusión. La Secretaría de Educación de Medellín ha mantenido estas dos rutas. No obstante, con indicadores favorables, parece inclinarse por la primera opción. La institución seleccionada permite la presencia del grupo de profesionales de apoyo en sus instalaciones, mostrando una ruta promisorio para garantizar pedagogías inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaldía de Bogotá (2004). *Plan de desarrollo Distrital 2004-2008. Bogotá sin indiferencia*. Disponible en <http://www.sdp.gov.co/www/section-2021.jsp> (Consulta marzo de 2009).
- Alcaldía de Medellín (2004). *Plan de desarrollo 2004-2007*. Medellín: Autor. Disponible en http://www.veeduriamedellin.org.co/plan_desarrollo2.shtml?x=278 (Consulta marzo de 2009).
- Alcaldía de Medellín (2008). *Plan de desarrollo 2008-2012*. Medellín: Autor.
- Calvo, G. (2003). *Construcción de Cultura Democrática. Lecciones aprendidas*. Manuscrito no publicado, Centro de Investigaciones CIUP, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia.
- Calvo, G. (2007). *Colombia. La dificultad para concretar las normas en inclusión educativa*. Manuscrito no publicado, UNESCO, Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza.
- Calvo, G., Camargo, M. y Gutiérrez, M. (2006). *Política educativa, equidad y formación docente*. Bogotá: D'vinni.
- Calvo, G., Ortiz, A. y Sepúlveda, E. (En prensa). *La Escuela Busca al Niño. Hacia la integración escolar. Informe final del caso Colombia*. Santillana, España.
- Colbert, V. (2006). Mejorar la calidad de la educación en escuelas de escasos recursos. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 51,186-212.
- Colombia, Congreso de la República. (1991). Constitución política de Colombia. Disponible en
- Colombia, Corte Constitucional. (1998). Sentencia T-101/98. *Derecho a la educación-Realización efectiva/proceso educativo-Tolerancia, respeto a la diversidad e igualdad en la diferencia*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (1998a). Sentencia T-793/98. *Reglamento Educativo-No puede imponer patrones estéticos excluyentes/manual de convivencia-No puede imponer patrones estéticos excluyentes*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (2002). Sentencia T-215/02. *Desplazamiento Forzado-Vulneración múltiple, masiva y continua de derechos fundamentales*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>

- Colombia, Corte Constitucional. (2005). Sentencia T-1227/05. *Acción de tutela-Protección a la educación en caso de incumplimiento en el pago de pensiones y matrículas*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Corte Constitucional. (2007). Sentencia T-348/07. *Derecho a la educación de menor embarazada-Desescolarización*. Disponible mediante motor de búsqueda en <http://www.constitucional.gov.co/corte/>
- Colombia, Defensoría del pueblo (2004). *La integración educativa de los niños y las niñas con discapacidad: una evaluación en Bogotá desde la perspectiva del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del pueblo, PROSEDHER. Disponible en http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion_especiales.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Defensoría del pueblo (2004a). *Sistema de seguimiento y evaluación de la política pública educativa a la luz del derecho a la educación*. Bogotá: Defensoría del pueblo, MSD-USAID. Disponible en http://www.defensoria.org.co/red/anexos/publicaciones/DESC_derecho_a_la_educacion.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2004). *Política pública nacional de discapacidad*. CONPES 080, 26 de julio de 2004. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2004/tabid/684/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2005). *Metas y estrategias de Colombia para el logro de los objetivos de desarrollo del Milenio - 2015*. CONPES Social 091, 14 de marzo de 2005. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2005/tabid/683/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Departamento Nacional de Planeación (2006). *Red de protección social contra la pobreza*. CONPES Social 102, 15 de septiembre de 2006. Bogotá: DNP. Disponible en <http://www.dnp.gov.co/PortalWeb/CONPES/ConpesSociales/2006/tabid/248/Default.aspx> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (1998). *Decreto 272, por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86202_archivo_pdf.pdf (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2004). *Experiencias significativas para poblaciones vulnerables*. Bogotá: MEN. Disponible en http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-88730_archivo.pdf. (Consulta marzo de 2009).

- Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá: MEN. Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-116042.html>. (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales. Una mirada a la planeación local en favor de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes colombianos*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, UNICEF. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2006). *Vigilancia superior a la garantía de los derechos desde una perspectiva de género, con énfasis en mujeres y adolescentes. Guía operativa y pedagógica para el seguimiento y la vigilancia*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación, UNFPA. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Colombia, Procuraduría General de la Nación (2006a). *Municipios y departamentos por la infancia y la adolescencia. Orientaciones para la acción territorial*. Procuraduría General de la Nación, ICBF, UNICEF. Disponible en <http://www.procuraduria.gov.co/html/publicaciones/Infancia.htm> (Consulta marzo de 2009).
- Foucault, M. (1970). *La Arqueología del saber*. Argentina: Siglo XXI.
- Fundación Empresarios por la Educación (2005). *Siete caminos hacia la equidad*. Bogotá: OP Gráficas.
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza de calidad en contextos sociales vulnerables? *Revista Persona y sociedad*, 17(1), 113-128.
- Sandoval, C. (2008). *Sistematización Etapa II. La Escuela Busca al Niño 2007-2008*. Informe de avance. Manuscrito no publicado, Alianza interinstitucional responsable de la planeación y desarrollo del Proyecto La Escuela Busca El Niño/La Niña, Medellín, Colombia.
- Tomasevski, K. (2004). Economic, social, and cultural rights: The right to education. Informe presentado por Katarina Tomasevski, *Special Rapporteur on the Right to Education*. E/CN 4/2004/45. Disponible en <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G04/103/32/PDF/G0410332.pdf?OpenElement>
- Tenti, E. (2007) *Dimensiones de la exclusión educativa y las políticas de inclusión*. (Borrador para la discusión, agosto de 2007). Ponencia presentada en el Taller Internacional sobre Inclusión Educativa –América Latina, Regiones Cono Sur y Andina–. Buenos Aires, Argentina. Disponible en www.ibe.unesco.org/Spanish/cops/workshops/Argentina/Inclusion_exclusion_SPA.pdf. (Consulta marzo de 2009).
- UNICEF (s. f.). *La Escuela Busca al Niño - Yumbo. Una estrategia para restituir el derecho a la educación a todos los niños y niñas del municipio*. Disponible en <http://www.unicef.org.co/conocimiento/escuelabusca2.htm>. (Consulta marzo de 2009).
- UNICEF (2007). *La Escuela Busca al Niño. Un derecho a la educación para todos los niños y niñas del municipio de Ipiales*. Disponible en <http://www.unicef.org.co/conocimiento/EBN-Ipiales.htm>. (Consulta marzo de 2009).

- UNICEF, Gente Nueva. (s. f.). *La Escuela Busca al Niño. Un derecho a la educación para todos los niños y niñas en el municipio de Pasto*. Manuscrito no publicado, UNICEF, Medellín, Colombia.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK (2007). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 1. Julio.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007a). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 2. Septiembre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007b). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 3. Octubre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2007c). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 4. Noviembre.
- UNICEF-Universidad de Antioquia, Corporación Región, Alcaldía de Medellín, CONFECOOP, CITIBANK. (2008). *La Escuela Busca al Niño*. Boletín n. ° 5. Mayo.



EL FRACASO ESCOLAR DE LOS JÓVENES EN LA ENSEÑANZA MEDIA. ¿QUIÉNES Y POR QUÉ ABANDONAN DEFINITIVAMENTE EL LICEO EN CHILE?

Marcela Román

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 4 de agosto de 2009
Fecha de dictaminación: 30 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2009



Chile parece haber dejado atrás los desafíos de cobertura educativa de la década de los ochenta y principios de los noventa. Efectivamente las cifras actuales (MINEDUC, 2007) muestran un acceso casi universal de niños y niñas en la enseñanza básica (94%) y cercana al 81% para los jóvenes en el nivel medio (enseñanza secundaria). Las tasas de cobertura por género, aunque muy similares al interior de ambos niveles, señalan cifras mayores para los niños que las niñas en la enseñanza básica, invirtiéndose dicha relación en la enseñanza media. Por su parte, y aunque con cifras bastantes menores que en la mayoría de los países de la región, el sistema educativo chileno exhibe importantes brechas en las tasas de deserción entre ambos niveles y, lo que es aún más grave, muestra la importante inequidad que lo atraviesa, al dejar en evidencia que siete de cada diez jóvenes que suspenden definitivamente sus estudios en el nivel secundario, pertenecen al segmento más pobre de la población (CASEN, 2006).

El presente texto profundiza en las razones y factores que llevan a los adolescentes y jóvenes de nuestro país a desvincularse definitivamente del liceo, interrumpiendo así un proceso formativo que –con todas las deficiencias que sin duda tiene, les augura un mejor presente y futuro. Para ello, comparte y articula los resultados de una investigación internacional financiada por la OEA (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)¹, con la mirada de diversos actores educativos chilenos respecto del fracaso escolar a lo largo de los años 2000².

Desde la investigación internacional, se sistematizaron y analizaron las principales estrategias (públicas y privadas) desarrolladas en cada uno de los países implicados para disminuir la deserción, la repitencia y sobre-edad en escuelas en contextos desfavorecidos. La perspectiva conceptual y metodológica utilizada, permitió levantar e identificar los factores relacionados a la deserción, repitencia y sobre edad, al mismo tiempo, que analizar desde dicho marco, la pertinencia de las acciones, programas y políticas implementadas con el fin de reducir en los distintos países, los indicadores de las problemáticas señaladas,.

Los resultados para el caso de Chile muestran 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. Este proceso que entendemos como reflejo del *fracaso escolar*, requiere ser analizado desde la mirada y el juicio que realizan docentes, padres y los propios estudiantes sobre dicho fracaso, para desde allí, comprender cómo se gesta y construye este proceso y, lo que es más importante, reconocer en este el rol y responsabilidad que juega la escuela y, en particular los docentes. Lo anterior ha de permitir ajustar y modificar las acciones y políticas de retención y prevención del abandono y la deserción.

El texto se inicia con la revisión de la magnitud y consecuencias que alcanza el fracaso escolar en Chile, entendido como repitencia, deserción y sobre edad. A continuación, se presenta la investigación desarrollada desde sus objetivos, perspectiva conceptual y estrategia metodológica. El tercer apartado entrega y analiza los resultados de dicho estudio, deteniéndose así en los principales factores que aparecen relacionados con el abandono y la deserción. La mirada del fracaso escolar desde el liceo y sus actores, se convierte en el foco y reflexión del cuarto capítulo. Cierran el artículo, algunos importantes

¹ La autora del texto, fue la coordinadora e investigadora responsable para el Caso Chile del estudio: *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables* (OEA. 2001 -2002).

² Esta mirada se realiza a través del análisis de sucesivas *Encuestas de Opinión* realizadas por el CIDE, desde el año 1999 a la fecha. Varios de estos estudios fueron coordinados por la autora de este artículo, desde su rol de subdirectora académica de dicho centro de estudios.

desafíos para el sistema y el liceo, que se estructuran como recomendaciones y sugerencias destinadas a la retención de los adolescentes y jóvenes en los establecimientos, así como a la prevención de la deserción.

1. PRINCIPALES ANTECEDENTES E INDICADORES EDUCATIVOS PARA CHILE

En Chile asisten a la educación básica algo más de dos millones de niños y niñas (6 a 13 años), mientras que en los grados de enseñanza media lo hacen algo más de un millón de jóvenes entre los 14 y 18 años. La educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública (actualmente bajo la administración de los municipios a nivel comunal) y una fuerte área de gestión privada³. Así, y además de las formas libres de educación, existe la educación privada que recibe subvención estatal y posee reconocimiento oficial. Dicha educación ha de cumplir ciertos requisitos legales mínimos y ajustarse a las normas sobre currículum fijadas por el Estado. En el año 2007, el 52% de los alumnos de básica y media asistía a centros administrados por entes privados, ya sea con financiamiento público (en parte o total) ó 100% privado (cuadro 1).

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA BÁSICA Y MEDIA, SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. CHILE 2007

	Total	Administración Municipal (%)	Administración Privada (%)		Corporaciones ⁴ (%)
			Subvencionada	No Subvencionada	
E_Básica	2.145.102	48,2%	45,3%	6,5%	0,0%
E_Media	1.033.285	42,7%	44,7%	7,2%	5,4%

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, 2007.

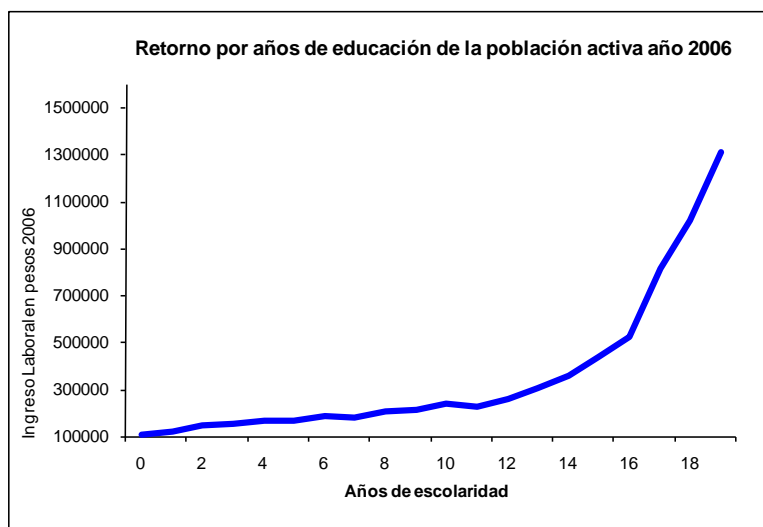
Desde el año 2003, son obligatorios 12 años de escolaridad en Chile. Esto supone cursar al menos 8 años de enseñanza básica (1° a 8° grado) y 4 años de enseñanza media, es decir toda la educación primaria y secundaria en que se organiza el sistema educativo chileno⁵. Este esfuerzo y normativa, responde a la evidencia aportada por diversos organismos internacionales que muestran cómo los problemas de eficiencia educativa afectan la movilidad social y la posibilidad de superar la pobreza. Así por ejemplo, de acuerdo con estimaciones entregadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), un trabajador latinoamericano con 6 años de escolaridad logra en su primer empleo un ingreso por hora 50% más elevado de quien no ha asistido a la escuela. Si la escolaridad es de 12 años la distancia aumenta a 120% y si ha sido de 17 años ésta supera el 200% (BID, 1998). Lo anterior ha llevado a establecer un piso mínimo de 12 años de escolaridad a fin de asegurar una inserción laboral que permite mantenerse fuera de la situación de pobreza (CEPAL 1997, UNICEF, 2001). El gráfico 1, deja en evidencia la relación entre los años de escolaridad e ingreso percibido por la población activa chilenas.

³ Estas formas de educación privada se denominan: *educación particular subvencionada* y *educación particular pagada*, como una forma de diferenciarlas respecto del aporte del financiamiento estatal (en el caso de la subvencionada)

⁴ Corresponden a personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, que administran establecimientos de propiedad del Estado y que imparten enseñanza media técnica profesional (ETP).

⁵ El sistema educativo chileno se organiza en un nivel preescolar no obligatorio, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho grados cumplido en escuelas municipales o privadas, que atiende a niños entre 6 y 13 años; un nivel medio también obligatorio desde el 2003, de cuatro grados para jóvenes de entre 14 y 18 años y que se ofrece en liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica (postsecundarios de 2 años de duración).

GRÁFICO 1



Fuente: Elaboración propia en base a Casen 2006

La permanencia de los jóvenes de sectores vulnerables en el sistema escolar, junto con una oferta educativa de calidad para todos ellos, se constituyen en ejes prioritarios de las actuales políticas públicas. Y ello no sólo para incrementar sus posibilidades de incorporarse de mejor manera a un mercado laboral cada vez más exigente, competitivo y restrictivo, sino también por cuanto la evidencia es contundente al mostrar una fuerte asociación entre la deserción escolar y diversas situaciones de delincuencia, exclusión y marginación social que involucran a jóvenes en el país (INJUV, 2003). Alcanzar un mínimo de doce años de escolaridad, se convierte así en el desafío de retener a los alumnos en el sistema escolar, lo que demanda una profunda comprensión de los factores socioculturales, educativos, económicos y personales que llevan a niños, niñas y jóvenes a abandonar sus estudios.

1.1. Tasa de matrícula

La tasa de matrícula corresponde al total de alumnos de un determinado nivel de enseñanza, (educación básica y educación media), en relación a la población ajustada⁶ del correspondiente tramo de edad. En Chile, dicha tasa varía de acuerdo al nivel de enseñanza. Así, mientras en la enseñanza básica se alcanza una cobertura prácticamente universal, la enseñanza media y particularmente la pre-escolar registra valores de cobertura significativamente menores. En el 2007, la tasa neta de matrícula de educación básica alcanzó un 94,3%, mientras que la tasa neta fue menor en la enseñanza media, llegando al 80,8%. La información oficial disponible muestra algunas diferencias para hombre y mujeres, especialmente entre los jóvenes que cursan el nivel medio (cuadro3).

⁶ Para la educación básica la población ajustada se calcula sumándole al grupo etáreo teórico (6 y 13 años) la matrícula de alumnos que están en básica con menos de 6 años y mayores de 13 años y la matrícula de educación especial de menores de 6 y mayores de 13 años; adicionalmente, se resta la matrícula total de alumnos que estando en este rango etáreo asisten a otro nivel de enseñanza, como media o parvularia. Asimismo, para la educación media el ajuste a la población se efectúa sumándole al grupo etáreo teórico (14 y 17 años) la matrícula de educación media de los menores de 14 y mayores de 17 años; además, se resta a la población la matrícula total de este grupo etáreo que asiste a otros niveles educacionales, en este caso básica o especial.

CUADRO 3. TASA MATRÍCULA BÁSICA Y MEDIA, CHILE 2007

Nivel de Enseñanza	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Básica	94,3	94,6	93,9
Media	80,8	78,6	83,0

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, 2007

1.2. Repitencia y retraso escolar en Chile

En el año 2007, la tasa de reprobación en la enseñanza básica fue del 4,3%. Esto significó que una cifra cercana a los 92 mil estudiantes repitieran de grado en ese año escolar. En este nivel de enseñanza, la mayor tasa de repitencia (8%) se observa en niños que cursaban el 8° año básico (último del nivel), seguidos de los grados 6° y 5°. La tasa en la educación media es casi el doble, llegando al 8,1% en el mismo año (aproximadamente 84 mil jóvenes reprobaron de grado ese año). La cifra más alta correspondió al I Medio donde alcanza un 12,2%, seguido del II Medio. Para ambos niveles de enseñanza, estas cifras afectan más a hombres que a mujeres (cuadro 4)

CUADRO 4. TASA REPROBACIÓN EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA, CHILE 2007

Nivel	Tasa Reprobación 2007		
	TOTAL	Hombres	Mujeres
Enseñanza Básica	4,3	5,3	3,2
Enseñanza Media	8,1	9,4	6,7

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007.

1.2.1. Tasa de idoneidad de la edad del alumno

Para dar cuenta del nivel de retraso escolar de los estudiantes se utiliza la *tasa de idoneidad en la edad del alumnado*, indicador que se define como el porcentaje de estudiantes de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde a su edad⁷. El porcentaje de estudiantes que están matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad, es menor a medida que aumenta el nivel educacional. Así, mientras el 94% de los alumnos de educación básica estaban matriculados en el curso correspondiente a su edad, la cifra para la enseñanza media es de un 90%(cuadro 5).

CUADRO 5. IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO, CHILE 2007

Nivel	Adelanto (%)	Normalidad (%)	Retraso (%)
Básica	0,78	93,69	5,53
Media	0,78	89,98	9,24

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007

De esta forma, el 5,5% de los niños y niñas que cursaban la enseñanza básica presentaban algún grado de retraso escolar. En este nivel, la cifra mayor se alcanza en el 7° grado con un 8,4%. En la enseñanza media la tasa de retraso llegó a un 9,2%, lo que implica que cerca de 95 mil jóvenes presentaban una edad mayor a sus compañeros de curso. La cifra más alta se produce en el I Medio con un 11,7% (MINEDUC, 2007).

⁷ En Chile, la idoneidad de la edad del alumno es bi modal. Esto es, se aceptan dos edades teóricamente por curso (edades al 30 de junio del año correspondiente).

1.3. Magnitud de la deserción en Chile

La tasa de deserción corresponde al total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo están haciendo, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Así, se contabiliza como deserción la que ocurre durante al año y la que se produce al pasar de un año a otro.

De acuerdo a cifras oficiales del Ministerio de Educación, la tasa de deserción en el año 2007 para la educación básica llegaba a un 1,2%, mientras que en la media se eleva hasta el 7,3%. En ambos niveles afecta más a hombres que mujeres, siendo esta diferencia especialmente significativa en la enseñanza media (cuadro 6).

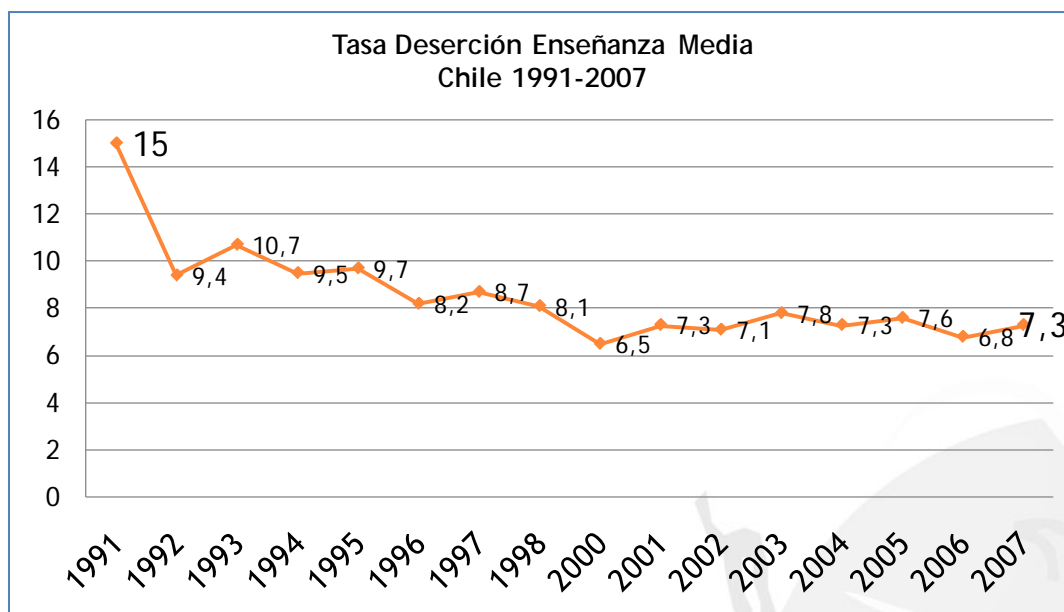
CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA. CHILE 2007

Nivel	TOTAL	Hombres	Mujeres
Básica	1,2	1,4	1,0
Media	7,3	8,3	6,2

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007

La información y cifras disponibles hablan de una disminución del todo importante de la tasa de deserción escolar en la enseñanza secundaria entre 1991 y el año 2007. En efecto, dicha tasa pasó de un 15% en 1991 a un 7,3% durante el 2007, obteniendo su cifra más baja en el año 2000, con un 6,5% (gráfico 2).

GRÁFICO 2.



Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007.

Durante la enseñanza de nivel medio (secundaria), la tasa de deserción más alta ocurre en el primer grado de dicho nivel (I Medio) y alcanza el 8,7%. La menor deserción para este nivel se observa en el II y IV grado con cifras de un 6,3% y 5,2% respectivamente. En todos los grados de la enseñanza media, la deserción afecta significativamente más a hombres que a mujeres, llegando a cifras cercanas al 10% en el I y III año de dicho nivel (cuadro7).

CUADRO 7. TASA DE DESERCIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA MEDIA. CHILE 2007

Grado	TOTAL	Hombres	Mujeres
I	8,7	9,7	7,7
II	6,3	7,1	5,4
III	8,3	9,6	7,0
IV	5,2	6,2	4,3
TOTAL MEDIA	7,3	8,3	6,2

Fuente: Ministerio de Educación, Departamento de Estudios y Desarrollo 2007

2. FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

A modo de contextualizar y validar los hallazgos que se discuten y entregan, se hace necesario compartir brevemente la metodología utilizada para levantar y analizar los factores que parecen implicados en los procesos de repitencia, sobre edad (extra-edad), abandono y deserción escolar. Tal como fue mencionado en la presentación, se trata de una investigación comparativa internacional que sistematiza y analiza un corpus relevante y diverso de información sobre dicha problemática, disponible en diferentes estudios e investigaciones llevadas a cabo por centros y universidades, así como realizados desde el ámbito público. En este punto cabe señalar que en Chile hubo, a comienzos de la década de los 90's un importante aporte al conocimiento en educación, proveniente de la investigación aplicada realizada principalmente por centros de investigación y ONG's. Este tipo de investigaciones comenzaron a ser sustituidas a mediados de los noventa, por procesos evaluativos requeridos desde el Estado. Dicha situación explica en parte, el nivel de acceso a documentación actualizada sobre el tema de estudio. La revisión y análisis consideró también las políticas y acciones compensatorias, centrando el análisis en aquellos programas educativos focalizados cuyas intervenciones han logrado impactar en las variables en estudio⁸. Se debe enfatizar el hecho de que esta investigación no es de ningún modo una evaluación de los programas y políticas públicas que se han desarrollado en el país. En rigor, se trata de una sistematización de la información disponible en materia de deserción, repitencia y sobre edad, por lo que sus hallazgos no deben ser observados o interpretados como avances o retrocesos, sino en tanto insumo para identificar los factores que aparecen asociados a dichas problemáticas, así como los focos y resultados que desde dichos estudios o políticas, se ha priorizado como estrategia para atender y mejorar estos indicadores en el campo educativo. En tanto sistematización, constituye una instancia analítica, sustentada en un claro marco conceptual la que apoyada por diversas técnicas de investigación, busca construir nuevos conocimientos sobre prácticas y procesos sociales, motivar la discusión y apoyar la toma de decisiones. Lo anterior, por cuanto constata hechos y tendencias, levanta interpretaciones tentativas, sugiere soluciones y adelanta escenarios posibles.

2.1. Marco conceptual

El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela y el liceo son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el

⁸ Para el caso de Chile, se sistematizó y analizaron más de 120 estudios y cerca de 10 programas (focalizados y universales), además de numerosas encuestas públicas de hogares y de otros centros que aportaban información sobre la temática en estudio.

desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998). Comprender el fenómeno del fracaso escolar, va mucho más allá de conocer la magnitud de la repitencia, la deserción o retraso escolar, principales indicadores en que se expresa dicho fracaso. La disminución de esta compleja problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario.

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar⁹, se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuya último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela.

Los partidarios de la primera teoría consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, una adscripción laboral temprana (MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998) o grados de vulnerabilidad social, entre otros. De esta forma la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia (CEPAL 2002). Bajo esta mirada analítica, el trabajo (infantil o juvenil) y ciertos tipos de estructura y organización familiar (monoparentales por ejemplo), cobran relevancia en tantos factores que dificultan el trayecto escolar o bien actúan como desencadenantes del retiro y abandono del sistema. En menor medida y desde esta mirada, el fracaso responde también a intereses y problemáticas propias de la juventud, tales como el consumo de alcohol y drogas o el embarazo adolescente que los llevan (u obligan) a priorizar otros ámbitos o espacios en su vida. Así, desde esta postura son los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar.

Quienes se pronuncian por causas intraescolares del fracaso escolar¹⁰, se remiten básicamente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y el liceo. Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela. Estos son posibles de ubicar a su vez, en dos perspectivas

⁹ Ver: Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo, C. y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009.

¹⁰ Se recomienda revisar: Arancibia; V. 1994; Schiefelbein, E, 1994; Himmel, E. 1984; Otárola, D. 1993; Vera, R. 1990; Esquivel, J.M. 1994; Bolívar, 2005

conceptuales con ciertos matices. Un primer subgrupo siguiendo a Bourdie (1998), destaca la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela (CEPAL 2002). Desde esta mirada se sostiene que la escuela impone la cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses también de la clase dominante. Así, la escuela en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender. En este proceso, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

Los segundos, aluden esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y con los docentes, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares. Los estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno suelen aludir sobre a su dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso. Otro factor propio de los docentes y que con frecuencia aparece vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender y finalmente al bajo rendimiento escolar, es la actitud y las expectativas del educador sobre sus alumnos. En efecto, diversas investigaciones relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias¹¹. Así mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido.

De acuerdo a lo anterior, es posible clasificar a este conjunto de factores en dos grandes categorías: **factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo**. A su vez, cada una de estas dos grandes categorías es posible de desagregar en tres conjuntos de factores, en función de la naturaleza de los mismos. Así, tenemos aquellos de carácter material estructural, un segundo grupo de factores relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural. Resulta así un esquema de análisis que propone un ordenamiento de la multiplicidad de factores que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como también analizar los efectos y consecuencias relativas de las diferentes dimensiones y factores implicados al momento de identificar las principales causas del fracaso escolar¹².

La condición material estructural alude por un lado, a factores relativos a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social. Así por ejemplo, la condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en tanto que el equipamiento e

¹¹ Ver Verhine, Robert; Melo, Ana María Pita De. UNESCO, París 1988; Román M. C. Cardemil, CIDE 2001, Schiefelbein, E, Valenzuela, J, Velez, E (1994) "Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, N° 17, 29-53; Muñoz Izquierdo, C. y Lavín, S: *Equidad y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. CEE-REDUC, Santiago, 1988.

¹² Esta tipología de factores fue propuesto por el equipo de investigadores responsables del estudio *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables* (OEA. 2000), siendo uno de ellos, la autora del presente artículo.

infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema.

El ámbito político organizativo refiere a variables que tienen que ver con el diseño o la ingeniería organizacional, tanto de los gobiernos como de autoridades de niveles locales que se proponen metas relacionadas con las condiciones de su población y que se relacionan directa e indirectamente con los indicadores educativos del estudio. Así, son factores exógenos del tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entregados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.). Ejemplos de factores endógenos del tipo político organizativo serían la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, su articulación entre los diferentes niveles de gobierno, y el grado de descentralización del sistema, entre otros.

Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. En tanto aparecen como factores culturales endógenos, el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje.

De acuerdo a ello se buscan respuestas válidas y sustentadas a interrogantes acerca de la incidencia de este tipo de factores en los procesos de repitencia, abandono y deserción escolar, así como posibles conclusiones al respecto. Asimismo, se busca comprender a partir de la información y los análisis disponibles respecto del conjunto de iniciativas y políticas revisadas, cuáles factores resultan ser los más significativos en la explicación y atención de la problemática del fracaso escolar.

2.2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

La revisión del conjunto de intervenciones, programas y políticas destinados a la retención en la escuela y el liceo, así como tendientes a mejorar las tasas de reprobación y deserción escolar asume esta perspectiva, para desde allí identificar el tipo de factores abordados, comprender y analizar su pertinencia y efectos en los propósitos buscados. De esta forma, el estudio considera los seis grupos de factores para el análisis de los fenómenos de fracaso escolar, ya sea desde la identificación de ellos en los análisis de las causas como en las acciones desarrolladas para retener a los estudiantes, mejorar su rendimiento y/o prevenir el abandono y la deserción. Subyace a esta perspectiva analítica, la convicción de que los avances y logros en las cifras de fracaso escolar, sólo serán efectivos y sustentables si se asumen y abarcan articuladamente los diferentes tipos de factores y procesos implicados en la problemática señalada. El cuadro a continuación resume la tipología descrita para la matriz de análisis señalada (cuadro 8)

CUADRO 8. MATRIZ DE ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	<ul style="list-style-type: none"> Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Características de la vivienda Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico Situación nutricional de los niños, Trabajo infantil y de los adolescentes. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política / organizativa	<ul style="list-style-type: none"> La estructura del gasto público Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema. 	<ul style="list-style-type: none"> Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> Actitud, valoración hacia la educación, Pautas de crianza y socialización Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Expectativas y Aspiraciones Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

Fuente: Elaboración propia

2.3. Factores asociados al fracaso escolar en Chile

Los resultados que dan cuenta de los factores que inciden en la repitencia, fracaso escolar y deserción en Chile, se presentan a continuación organizados de acuerdo a la tipología analítica que diferencia entre factores exógenos y factores endógenos del sistema escolar estableciendo en su interior categorías, efectos y consecuencias en la problemática analizada.

2.3.1. Factores exógenos

Los antecedentes generales que ofrecen los instrumentos de medición y seguimiento de tipo nacional, señalan que la deserción escolar se presenta mayormente focalizada en sectores pobres, condicionado por la fuerte segmentación social que caracteriza a nuestra sociedad. Actualmente el abandono y la desvinculación permanente del sistema formal, es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales. En efecto, de acuerdo a los datos de la última Encuesta CASEN disponible

(2006) un 73,8% del los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado sus estudios pertenecen a los dos quintiles más pobres de la población. Así, son los adolescentes pertenecientes al 40% más pobre de nuestra sociedad, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela y el liceo (cuadro 9).

CUADRO 9. ASISTENCIA A ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO DE JÓVENES DE ENTRE 14 Y 17 AÑOS, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO. CHILE 2006

Jóvenes 14 a 17 años			Quintil Autónomo Nacional					Total
			I	II	III	IV	V	
Asiste	Sí	N	324453	292158	212761	181376	146017	1156765
		% col.	88,8%	90,7%	93,0%	97,2%	97,4%	92,3%
		% fila	28,0%	25,3%	18,4%	15,7%	12,6%	100,0%
	No	N	40905	29827	16071	5275	3822	95900
		% col.	11,2%	9,3%	7,0%	2,8%	2,6%	7,7%
		% fila	42,7%	31,1%	16,8%	5,5%	4,0%	100,0%
Total	N	365358	321985	228832	186651	149839	1252665	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% fila	29,2%	25,7%	18,3%	14,9%	12,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración Propia en base datos CASEN 2006.

Respecto del género, las cifras señalan que en todos los tramos de edad son más hombres que mujeres los que abandonan o "suspenden" su proceso escolar. Así, entre los factores que aumentan el riesgo de que un estudiante abandone el sistema educacional durante el ciclo secundario (14 a 17 años), se encuentra el ser hombre (Santos, 2009). Respecto de ello, es importante señalar que, pesar que la condición socioeconómica es un factor compartido entre hombres y mujeres, las razones para dejar el liceo en uno y otro caso, son diferentes. Así, mientras en el caso de los hombres las principales razones aludidas son la dificultad económica, el trabajo o su búsqueda (32% de los casos), en el caso de las mujeres la principal razón es la maternidad o el embarazo adolescente (25%), mientras que un 12% señala problemas económicos. Resulta del todo relevante considerar el casi 20% de los hombre y el 13% de las mujeres que señalan que dejaron los estudios porque no les interesaba seguir, al mismo tiempo que aquellos jóvenes que dicen haber suspendido sus proceso por problemas de rendimiento (entre un 9% y 13% para mujeres y hombres respectivamente). Atención también ha de ponerse en el 7% de los varones que señalan haber sido expulsados del liceo o la escuela (cuadro 10). Los datos anteriores, resultan del todo relevante al momento de diseñar políticas tanto de retención/prevención como de reinserción o finalización de estudios. La variable género no es indiferente a esta problemática.

El contexto geográfico muestra su impacto en las tasas de repitencia y abandono escolar, tanto al nivel de enseñanza básica como de la media. Así los estudios son coincidentes en mostrar que ellas son más altas para los estudiantes que residían en las zonas rurales del país (PREAL, 2003; CASEN 2006, MINEDUC 2007). Sin embargo y dado la cobertura, cabe señalar que, en términos absolutos, más del 80% de los estudiantes que repiten o abandonan el sistema escolar, residen en los grandes centros urbanos.

CUADRO 10. RAZONES DEL ABANDONO ESCOLAR. JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS, SEGÚN GÉNERO ESTUDIANTE. CHILE 2006

Razón por la cual no asiste		Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
No existe establecimiento cercano	N	88	41	129
	% col.	,2%	,1%	,1%
Dificultad de acceso o movilización	N	293	73	366
	% col.	,6%	,2%	,4%
Dificultad económica	N	5953	5215	11168
	% col.	12,3%	11,9%	12,1%
Trabaja o busca trabajo	N	9259	2222	11481
	% col.	19,2%	5,1%	12,5%
Ayuda en la casa o quehacer del hogar	N	876	2799	3675
	% col.	1,8%	6,4%	4,0%
Requiere establecimiento especial	N	489	403	892
	% col.	1,0%	,9%	1,0%
Maternidad o paternidad	N	836	10891	11727
	% col.	1,7%	24,8%	12,7%
Embarazo	N		2513	2513
	% col.		5,7%	2,7%
No le interesa	N	9188	5584	14772
	% col.	19,1%	12,7%	16,0%
Tiene una discapacidad	N	2883	833	3716
	% col.	6,0%	1,9%	4,0%
Prepara Prueba Selección Universitaria PSU	N	418	897	1315
	% col.	,9%	2,0%	1,4%
Enfermedad que lo inhabilita	N	2703	1250	3953
	% col.	5,6%	2,8%	4,3%
Problemas familiares	N	1965	2417	4382
	% col.	4,1%	5,5%	4,8%
Problemas de rendimiento	N	6329	3943	10272
	% col.	13,1%	9,0%	11,2%
Expulsión o cancelación de matrícula	N	3301	158	3459
	% col.	6,8%	,4%	3,8%
A mi edad ya no sirve estudiar	N	50		50
	% col.	,1%		,1%
No conozco la manera para completar mis estudios	N	168	33	201
	% col.	,3%	,1%	,2%
Otra razón	N	3425	4620	8045
	% col.	7,1%	10,5%	8,7%
Total	N	48224	43892	92116
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración Propia en base datos CASEN 2006.

En efecto, Las últimas cifras de la CASEN (2006), muestran que la no asistencia a la escuela o el liceo entre los jóvenes de 14 a 17 años se agudiza en las zonas rurales, llegando casi al 12% de estos jóvenes respecto del 7% que residen en centros o zonas urbanas (cuadro 11).

CUADRO 11. POBLACIÓN DE 14 A 17 AÑOS POR ASISTENCIA A UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL, SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA

Jóvenes 14 a 17 años			Zona		Total
			Urbano	Rural	
Asiste	Sí	N	1012840	144087	1156927
		% col.	92,9%	88,4%	92,3%
	No	N	77374	18854	96228
		% col.	7,1%	11,6%	7,7%
Total	N		1090214	162941	1253155
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir Base Datos CASEN 2006

Dadas las implicancias sociales y educativas, vale la pena detenerse y comentar los resultados de la revisión respecto de la relación entre *deserción e inserción laboral*. La información analizada permite concluir que dicha la relación no es directa ni causal, es decir, no existe una correlación significativa entre dejar el liceo y la entrada al mundo del trabajo (Montero, 2007; SITEAL, 2007; Sapelli y Torche, 2004). En efecto y en total concordancia con estudios en el ámbito internacional (Shanahan y Flaherty, 2001; Warren, 2002), los datos hablan de un proceso de deserción que se incuba y gesta mucho antes que el desertor se convierta en trabajador. Los análisis realizados por Sapelli y Torche, (2004), para el caso de Chile muestran que asistir al liceo y trabajar son dos decisiones diferentes, aunque relacionadas. Efectivamente, están relacionadas porque la casi totalidad de los jóvenes de 14 a 17 años que asiste al liceo o a la escuela no trabaja (94%) y un porcentaje igualmente importante de quienes trabajan no concurren a ningún establecimiento educativo (68%). Sin embargo, no es posible sostener que la no asistencia a la escuela/liceo, sea consecuencia de haber decidido trabajar. En efecto, el 56% de los que no asisten, tampoco trabaja (Sapelli y Torche, 2004).

Por otra parte y, en aquellos casos donde la deserción y/o el abandono sí responden a dichas necesidades u opciones, las cifras indican que no ha habido una mayor tasa de jóvenes empleados, lo que estaría creando una situación de tensión y crisis en las relaciones entre el mercado laboral y el sistema educacional (UNICEF, 2000; Bellei, 2001). En este contexto, estudios realizados con jóvenes en sus últimos años de educación media, muestran que el mundo del trabajo no tiene una significación relevante durante la vida escolar, a pesar de que se encuentren a las puertas de ingresar en él o que ya hayan tenido experiencias laborales simultáneas al estudio. Para la gran mayoría de los jóvenes, la vida y el mundo laboral representa una etapa amenazante y muchas veces lejana. Es del todo relevante el alto porcentaje de jóvenes (84%) que desean y confían en llegar a cursar estudios de nivel superior (Encuesta CIDE 2006). Esto sin mayores diferencias por género o tipo de establecimiento. Sin embargo, la evidencia analizada muestra también que, en la medida que los jóvenes permanecen más tiempo fuera del sistema, aumentan sus preferencias por trabajar, aún cuando no estén insertos laboralmente o bien lo estén en condiciones precarias.

Los datos muestran que durante la transición desde la educación básica a la educación media, se produce el momento más complejo para la retención escolar. En efecto, los grados 7° y 8° de básica, junto al 1° año de enseñanza media, en su conjunto, se configuran como los de mayor vulnerabilidad. Respecto de la deserción, la tasa es significativamente mayor en la enseñanza media, siendo el primero de sus grados (1° año Medio) el que exhibe la mayor tasa de deserción y también de repitencia, mostrándose como el curso/grado de mayor riesgo de fracaso escolar para nuestro sistema escolar (MINEDUC, 2003, 2006,

2007). Es así como se confirman las hipótesis de que es en el primer año de enseñanza media, donde un número importante de adolescentes de 14 y 15 años, hace abandono del sistema escolar sin retorno ya sea para insertarse en el mundo del trabajo o simplemente por renunciar a la posibilidad de acceder a la educación postsecundaria. En este contexto, las motivaciones asociadas pueden ser dispares frente a un sistema educativo que no es capaz de cautivar y encausar los intereses, competencias y habilidades de sus educandos.

Por su parte, hay claras señales que hablan de factores estructurales de reproducción cultural impactando en el rendimiento académico, en las expectativas de educación y en la tasa de retiro de sus hijos. El más estudiado y documentado para Chile, es el impacto del nivel o grado de escolaridad de los padres (especialmente de la madre) en el logro escolar de los hijos, en la asistencia y la repetición (Arancibia, 1996; Espejo, 2000; Marshall y Correa, 2001). Encontrándose que madres y padres más educados, aumentan la posibilidad de escolarización y las capacidades de aprendizaje de los niños. De esta manera, la capacidad de auto reproducción del capital educativo, bajo la forma de herencia de los padres, es tan significativa que se realiza incluso bajo las condiciones adversas de la pobreza. Un mayor nivel de escolaridad promedio de los padres "compensa" un bajo nivel de ingreso, de manera que un niño pobre con padres con mayor escolaridad obtiene mejores resultados que un niño de clase media cuyos padres disponen de menor educación. Lo anterior permite suponer que los jóvenes que alcancen una mayor educación hoy, expandirán las oportunidades educativas a sus hijos mañana.

Los estudios e investigaciones analizados también constatan cómo, aquellos alumnos que reciben apoyo de sus familias en su proceso de aprendizaje, muestran avances y logros tanto sociales como cognitivos (Cerry, 1993). Es sumamente interesante el hecho que no se requiere de estímulos o apoyos sofisticados y complejos. Por el contrario ellos están al alcance de todas las familias y se refieren a: preguntar por las tareas; interesarse en los logros y las dificultades de sus hijos e hijas; evitar castigos físicos y violencia, entre otros (Latorre y Celedón, 1999). Lo anterior está del todo relacionado con la valoración y expectativas puestas en la educación, como medio de inclusión y real posibilitadora de la movilidad social. Al respecto, al estudiar las pautas culturales que están operando al interior de las familias pobres o vulnerables, se ha utilizado el concepto de "*mundos que abren o cierran posibilidades*", para aludir a las actitudes y acciones que se realizan al interior de las familias para incidir en el desarrollo, cognitivo, social y afectivo del niño (Filp, 1994; Cardemil y Álvarez, 2000). De esta manera se sostiene que es el tipo de información que llega al niño a través de la experiencia directa con personas y objetos de su entorno, lo que le permite desarrollar habilidades, construir conocimientos y en consecuencia, crecer. Es del todo interesante mencionar los positivos efectos que tienen la valoración mostrada por los padres (la familia) frente a la educación pre-escolar. Esta valoración, que determina el enviar o no a sus hijos a la escuela en dicho nivel, aparece como un factor que contrarresta el fracaso escolar en los primeros años de la enseñanza básica.

2.3.2. Factores exógenos

Especial relevancia adquieren los hallazgos que muestran que en la generación de la deserción operarían otros factores de riesgo tan o más importantes como la necesidad de trabajar, tales como la inasistencia, repitencia y sobre edad respecto al grupo curso (Marshall y Correa, 2001). Los hallazgos de este estudio, han sido del todo relevantes dado que demostraron que la condición de pobreza no necesariamente implicaba fracaso escolar, lo que sin duda obliga a poner la atención al interior del sistema y en especial de la escuela y el liceo. La evidencia es clara al revelar que existiría al interior del sistema escolar, un conjunto de factores que actúan como una gran fuerza centrífuga, expulsando a los jóvenes hacia otros

campos de la vida cotidiana. Tal es el caso de las características de la oferta educativa, a veces distante y lejana de las expectativas e intereses de los jóvenes.

Los profesores y profesoras resultan claves ya sea para retener o impulsar la deserción de los estudiantes. Sin duda uno de los factores que más impacta en los aprendizajes, en la autoestima, motivación por estar en la escuela y aprender, es la enseñanza o práctica pedagógica. Así, los resultados de los estudios revisados sugieren una mayor efectividad y eficacia de prácticas activas e innovadoras, mostrando que estos estilos alternativos de enseñanza que ofrecen mayor interés y protagonismo al estudiante, permiten mejores y más permanentes aprendizajes (Álvarez y Giaconi, 1994; CIDE, 1999; Román y Cardemil, 2001; Román 2003; 2008). Sin duda, la apropiación de contenidos, así como el fortalecimiento y desarrollo de habilidades y competencias para aprender, actúan como factor de retención de los estudiantes en las escuelas, mejorando dichas posibilidades, el contar con maestros y maestras que junto con saber qué y cómo enseñar, se muestren preocupados y conocedores de la realidad y características de cada uno de sus alumnos.

Los hallazgos y resultados aportados por los estudios y programas revisados, constatan igualmente el gran peso que tienen las expectativas de los docentes sobre el presente y futuro de sus alumnos. Así, cuando profesores y profesoras esperan que los niños, niñas y jóvenes tengan éxito en su experiencia escolar y permanezcan el mayor tiempo posible expuesto a ella, actúan reforzando no sólo las capacidades para aprender de sus alumnos, sino que enriqueciendo la enseñanza, poniendo desafíos acorde a los objetivos y necesidades establecidas en el currículo (Román, 2001; 2003; CIDE 1993). En otras palabras, cuando las expectativas son positivas, actúan de manera importante para facilitar en los propios docentes la percepción del esfuerzo, de las habilidades, de la capacidad de aprendizaje y del avance de sus alumnos y alumnas. A su vez, para los estudiantes, el ser percibidos como hábiles y capaces, otorga bases fundadas para el desarrollo de su autoestima creándose así un círculo positivo de profecía de éxito más fácilmente alcanzable, que si estas expectativas no se dan o por el contrario son negativas y por ende ponen techo y límite a las posibilidades de avanzar y aprender (Goicovic, 2002). De esta manera, los profesores deben tener clara conciencia de que su rol, conducta y opinión resultan elementos centrales para detener la deserción; el sólo hecho de creer en las capacidades de sus alumnos y explicitarlas mediante expectativas positivas sobre el desempeño de cada uno de ellos, motiva y entrega soportes válidos y relevantes para evitar que los alumnos sientan que no tiene sentido seguir tratando de aprender, educarse y avanzar.

En este grupo, el tipo y cultura de relación e intercambios entre pares y con los docentes, aparece también como factor determinante en la retención de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos. Buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (Gubbins y Venegas, 1999; Franssen y Salinas, 2000; Román y Cardemil, 2001). En el caso particular de los jóvenes que cursan enseñanza media, diversos estudios han señalado las dificultades del sistema escolar de recoger dimensiones de la cultura juvenil, acoger la diversidad de expresiones, canalizar y apoyar los problemas de rendimiento y conducta (Salinas y Franssen, 1997; Goicovic, 2002). Los estudios levantan la importancia de la convivencia escolar, de la relación e interacción de los estudiantes, con los directores, docentes e inspectores de los establecimientos (Magendzo y Toledo, 1999; Gubbins, V. y Venegas, 1999; Álvarez, Ibáñez y Sepúlveda, 2000). De acuerdo a los resultados analizados, la mayoría de los jóvenes estudiantes señalan sentirse deslegitimados en cuanto sujeto de derecho y sometidos a una cultura de relaciones que se les impone desde el establecimiento sin considerar sus intereses y realidades

particulares. Este reduccionismo genera formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación y prácticas de control, desconfianza y vigilancia por parte de la institución. Tales prácticas tienen sin duda efectos negativos para el conjunto de los jóvenes; sin embargo, en aquellos casos donde existen mayores déficits de apoyo y atención, puede producirse un proceso de desafección que incide significativamente en el rendimiento, desaliento y finalmente abandono. Así, la existencia de una cultura escolar que no integra dimensiones de la cultura juvenil es un fuerte referente crítico asociado al problema de la deserción escolar sobre todo de jóvenes de sectores carentes.

Los estudios muestran también la importancia que adquiere la gestión institucional de la escuela y el liceo, para contrarrestar o disminuir el abandono, la sobre edad y la repitencia. Esto principalmente desde la implementación de los programas focalizados en sus establecimientos. En efecto, la revisión permite sostener, que el tipo de liderazgo ejercido por el director, establece claras diferencias en el proceso de cambio que han de emprender las escuelas y sus docentes para retener y mejorar el rendimiento de los estudiantes (Maureira, 1999; CIDE, 1997).

3. EL FRACASO ESCOLAR VISTO DESDE LA ESCUELA Y SUS ACTORES

Desde el año 1999, El CIDE realiza una encuesta a los distintos actores educativos a nivel de las escuelas y liceos. Entre otros temas indaga en la percepción de directores y docentes respecto de los factores que afectarían el rendimiento y que aparecen asociados al fracaso escolar, entendido éste como abandono, bajo rendimiento y repitencia, principalmente. Año tras año, se confirma la tendencia histórica que desplaza la responsabilidad hacia la familia y a los mismos estudiantes. Así entre los primeros factores que se mencionan como explicativos del fracaso escolar desde la escuela (directores y docentes) están: Falta de apoyo familiar (especialmente de los padres), el desinterés de los alumnos por los estudios y las desigualdades sociales (cuadro 12).

CUADRO 12. FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR. DOCENTES Y DIRECTORES. CHILE 2008

Factores explicativos del Fracaso	Docentes	Directores
Falta de apoyo de la familia o apoderados	44,8%	34,5%
Falta de interés de los alumnos por los estudios	19,8%	20,4%
Las desigualdades sociales del país o del sistema	11,9%	7,7%
Problemas sociales del medio entorno sociocultural	9,2%	5,1%
Capacidad intelectual de los niños	4,9%	4,7%
Problemas sociales de familias (alcoholismo, drogas)	4,6%	3,8%
Debilidades conceptuales y metodológicas de docentes	1,5%	14,0%
Violencia y agresividad de los alumnos (conducta)	0,7%	0,9%
El trabajo de los alumnos	0,7%	0,0%
Falta de dedicación de los docentes	0,5%	5,5%
Descuido de parte de los profesores	0,4%	2,1%
Falta de material de apoyo (infraestructura)	0,4%	0,4%
Presión por obtener un alto rendimiento	0,4%	0,0%
Problemas económicos de los padres	0,1%	0,4%
Problemas de salud	0,0%	0,4%
Totales	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta CIDE, 2008

Las cifras muestran como y de manera mayoritaria, tanto para directores como para los profesores, las causas del fracaso escolar radican principalmente en el propio estudiante y sus familias. Así, para el 64,6% de los docentes, el abandono, la repitencia y el bajo rendimiento se explica por la falta de apoyo

de las familias y el desinterés de los propios alumnos. Esta percepción es compartida por el 55% de los directores.

Los factores propios e internos al establecimiento aparecen recién en un séptimo lugar, en el caso de los profesores con un escaso 1,5% de adhesión, mientras que el 14% de los directores lo identifican como el tercer factor en importancia. En ambos casos aluden a debilidades conceptuales y metodologías de los profesores. A pesar de los bajos porcentajes, es importante señalar que en el caso de los directores, la comparación a través del tiempo (Encuestas CIDE 2004, 2006 y 2008), muestra un importante aumento en la atribución de factores propios del docente en el fracaso de los estudiantes, al menos en que se refiere a manejo del currículo y estrategias didácticas.

Los factores mencionados, fueron agrupados de acuerdo a los cuatro niveles que contienen los principales factores que la investigación y el conocimiento acumulado, muestran afectando los aprendizajes y el rendimiento escolar: alumno, aula, escuela (establecimiento o centro educativo) y contexto.¹³ Tal agrupación muestra con preocupación que para el 75% de los docentes y el 64% de los directores, el fracaso escolar, encuentra sus raíces y explicación en los propios estudiantes y sus familias. Así, para estos actores, la repitencia, el bajo rendimiento y eventual deserción escolar son consecuencia y producto del escaso apoyo dado por los padres al proceso de aprender de sus hijos e hijas, de la situación de riesgo y vulnerabilidad de muchas de ellas (drogas, delincuencia, alcohol), al mismo tiempo que debido al desinterés de los niños/as y jóvenes por la escuela y la educación, capacidades intelectuales deficitarias y comportamientos violentos o agresivos en ellos.

En segundo lugar, la mirada responsabilizadora desde los docentes se focaliza en el contexto, especialmente referido a la desigualdad social, la pobreza y otras problemáticas sociales que dificultarían el adecuado proceso de enseñar y aprender en las escuelas y liceos. Sólo y con un muy bajo porcentaje (2%) ellos reconocen como factores explicativos del fracaso de los estudiantes, aspectos relacionados con ellos mismos y la calidad de la enseñanza que implementan en el aula (cuadro 13). En esto último es del todo preocupante, toda vez que la investigación muestra y ratifica el fuerte peso que tienen los factores propios del que enseña, como del proceso del aula en los rendimientos, apropiación y estabilidad de los aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2007; Román 2008)

CUADRO 13. FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR. ALUMNO, AULA, ESCUELA Y CONTEXTO DOCENTES Y DIRECTIVOS, CHILE 2008

Factores explicativos por nivel	Docentes	Directores
Factores del alumnos y su familia	74,8%	64,3%
Factores del Contexto (desigualdad social)	21,9%	13,6%
Factores del aula (docentes y enseñanza)	2,4%	21,6%
Factores de la escuela (Dirección y recursos)	0,8%	0,4%
Fuente. Elaboración propia a partir datos Encuesta CIDE 2008		

Difícilmente se podrá avanzar hacia escuelas de mayor calidad, justas e inclusivas si no hay por parte de los profesores en primer lugar, un adecuado conocimiento y manejo sobre los factores que permiten y favorecen los aprendizajes en los estudiantes, así como de aquellos que los limitan, al mismo tiempo que una mayor autocrítica y reconocimiento del rol y papel que a ellos le cabe, en los avances o en el fracaso

¹³ Estos cuatro niveles son los utilizados en modelos jerárquicos lineales (multinivel), para identificar y analizar el efecto de los factores asociados al aprendizaje y el rendimiento escolar, en los estudios de eficacia escolar. Ver Murillo, 2007; 2008

escolar de sus alumnos. Resulta así, del todo necesario que exista por parte de maestros y directores no sólo las competencias y saberes profesionales, sino también el compromiso y la voluntad para identificar y comprender la manera en que la escuela debe organizarse y funcionar, a fin de garantizar procesos formativos de calidad que aseguren a todos sus estudiantes las adquisiciones y las competencias claves o básicas necesarias para recorrer y finalizar con éxito sus trayectorias escolares y poder acceder igualmente a posibilidades futuras. De ello depende la real disminución del fracaso escolar que hoy aparece fuertemente focalizado en los segmentos más pobres y vulnerables del país.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y DESAFÍOS HACIA EL SISTEMA Y EL LICEO

En Chile el fenómeno de la deserción aparece fuertemente asociado al fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y en la sobre-edad de los alumnos respecto de su curso. En los liceos, la tasa de retiro aumenta sostenidamente a medida que la tasa de repitencia crece en ellos. Sin embargo, la evidencia es también contundente al mostrar que en este proceso pesan- y mucho- factores socioeconómicos que llevan a que muchos niños y jóvenes tengan que optar entre seguir estudiando al mismo tiempo que trabajar o, dejar de estudiar para dedicarse a una actividad productiva necesaria para el ingreso familiar. Por otra parte, las cifras señalan que la deserción escolar se agudiza en la enseñanza media y en zonas rurales y que en todos los tramos de edad son más hombres que mujeres los que abandonan o “suspenden” su proceso escolar.

Pero, ¿quiénes son los desertores en Chile? La información aportada permite caracterizar al desertor escolar chileno. Se trata de:

- Estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos. Siendo en su interior, los más afectados los adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales.
- Son Jóvenes de 14 /15 años que cursan I Medio.
- Más hombres que mujeres
- Son estudiantes que previo a la deserción han mostrado una asistencia irregular, han repetido al menos un curso y son mayores que sus compañeros de grado.

Así, innegablemente, son los niños y adolescentes de los sectores vulnerables y excluidos, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por los establecimientos educacionales. Estos antecedentes podrían llevar a inferir que la situación de pobreza, como factor material estructural, estaría explicando por sí sola los fenómenos estudiados y, en definitiva, las inequidades que se registran a nivel del acceso a una educación de calidad en los sectores más vulnerables y, particularmente en las zonas rurales. Sin embargo, no todos los pobres abandonan el sistema escolar, ni todos aquellos hijos de madres con baja escolaridad o analfabetas llegan a ser desertores.

Los datos y evidencias aportadas, no hacen más que confirmar la multiplicidad de factores de tipo estructural, social, pedagógico y cultural que confluyen en la explicación del fenómeno de la deserción. Más aún, nos muestra que la deserción es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando en estos niños y jóvenes y en donde la escuela, el liceo y principalmente los profesores han sido decisivos. La decisión de abandonar o suspender los estudios, es un proceso que tarda mucho en alcanzar la etapa de la desvinculación definitiva y sin retorno. De cara a esa realidad, no vale sino preguntarnos ¿por qué la escuela y los maestros no logran reconocer o percibir los conflictos, dilemas y tensiones implicadas en este doloroso proceso?; ¿qué

sucede que no alcanzamos o no nos interesa distinguir el bajo rendimiento o repetición producto de factores propios de la escuela y el aula, con desinterés o falta de apoyo o valoración por la educación en sus casas y familias. ¿Por qué es siempre más fácil y sencillo externalizar las responsabilidades y convencernos que el abandono es producto de la pobreza y no una respuesta a una trayectoria escolar poco gratificante?

Ciertamente muchos estudiantes pobres tienen un bajo rendimiento. Pero rinden menos porque tienen que trabajar para aportar al ingreso familiar; rinden menos porque tienen que cuidar a sus hermanos y hermanas menores; rinden menos porque el haber repetido y ser mayor que sus compañeros los avergüenza y complica en su relación de pares; rinden menos porque sus profesores no los creen capaces; rinden menos porque no encuentran en el liceo un espacio para sus intereses y necesidades; rinden menos porque los profesores no han sabido enseñarles, rinden menos porque en sus casas no cuentan con los recursos y condiciones necesarias para estudiar. En fin, podríamos seguir enumerando una larga lista de diversos factores que explican el bajo rendimiento de un alumno pobre y vulnerable. Sin duda que en algunos casos podríamos encontrar que el desinterés es un factor predominante y aún en ellos, es necesario analizarlo también en tanto reacción a la escuela y la sociedad y no en tanto variable independiente y circunscrita al ámbito de lo individual. Debemos al menos preguntarnos respecto de qué ocurrió en la trayectoria escolar de estos jóvenes que los desmotivó a tal punto de no encontrar sentido alguno al proceso formativo en que se encuentran inmersos. La escuela debe asumir este desafío de manera responsable y abierta, asumiendo y reconociendo las diversas señales que habrán de permitir actuar pertinente y oportunamente, de manera de evitar la llegada al punto del no retorno: la deserción.

La revisión hace visible cómo en las expectativas más profundas de los jóvenes y sus familias está el anhelo de “seguir estudiando” ojalá hasta nivel post secundario o superior. Sin embargo, al mismo tiempo deja de manifiesto, la incapacidad del propio sistema escolar para acoger y dar respuestas a jóvenes con dificultades o necesidades especiales (trabajo por ejemplo), incrementando así las cifras de deserción y repitencia que afectan a las poblaciones escolares en contextos de pobreza. La evidencia recogida, permite sostener que aún en aquellos casos donde la principal razón del abandono escolar de los jóvenes, ha sido la necesidad de aportar económicamente al grupo familiar, habría intentos previos al abandono, por compatibilizar la condición de estudiante-trabajador, los que se verían obstaculizados por la dinámica y rigidez de ambos sistemas (escolar y laboral). Así, estos jóvenes enfrentados a la disyuntiva de tener que elegir entre uno u otro camino, tomarían la decisión –no deseada- de dejar el liceo.

En las trayectorias escolares, existen procesos y factores que -al interior del sistema educativo- actúan con una gran fuerza centrífuga, expulsando a los jóvenes hacia otros campos de la vida cotidiana. Más aún, los factores propios e internos al establecimiento escolar poseen una determinación mayor que los referidos a condiciones estructurales externas de los jóvenes, tales como el nivel de ingreso de sus familias o la necesidad de trabajo. Esto supone que, a iguales necesidades económicas, la opción de la deserción en los jóvenes, esta mediada por las condiciones e interacciones pedagógicas, sociales y culturales en que ocurre su proceso cotidiano de enseñanza aprendizaje. De esta manera, la decisión del abandono escolar juvenil -en la mayoría de los casos, se asumiría antes que la opción y decisión de ‘tener que trabajar’.

En esta misma línea se ubican las suspensiones y expulsiones recurrentes en tanto medidas que suelen ser decisivas a la hora de decidir no reincorporarse al sistema (“invitación simbólica a la deserción”). Una escuela o liceo que recurre a ellas de manera habitual, probablemente tendrá mayores índices de abandono escolar. Es razonable suponer que un ambiente tenso o amenazante, donde existen actitudes y prácticas intolerantes y excluyentes hace más fácil la decisión de abandonar la escuela o liceo.

No obstante lo anterior, es también importante asumir que el sistema educativo no puede actuar aislado o de manera independiente sobre los factores externos coadyuvantes a la deserción, repitencia y sobre edad. A su vez, desde el propio sistema no resultan suficientes las intervenciones sobre aquellos factores endógenos susceptibles de corregir. Esto hace imperioso la búsqueda de nuevas formas de articulación de los esfuerzos públicos y privados y nuevas formas de pensar las estrategias de intervención en estos campos.

Para finalizar, la sistematización y análisis realizado, permite reconocer algunos desafíos para el sistema, la escuela y sus actores. Entre ellos:

- Frente a una serie de iniciativas, especialmente públicas, que buscan retener a los jóvenes en el sistema (tales como la ley de escolaridad de doce años obligatoria y gratuita, becas, programas de asistencialidad, entre otros), es necesario preguntarse por su impacto en los procesos socioculturales (percepciones, actitudes y representaciones sociales), asociados al fracaso escolar y a la decisión de abandonar la escuela o el liceo.
- Es urgente que podamos discutir y evaluar la flexibilización del currículo y la reorganización del tiempo de asistencia a la escuela y al liceo, para responder al hecho de que muchos estudiantes requieren y necesitan trabajar, pero que anhelan y quieren alcanzar estudios superiores. Con esto se evitaría la sobrecarga escolar que finalmente los hace optar por dejar el colegio dada la incapacidad de responder en ambos frentes.
- Es también muy necesario implementar programas que detecten y atiendan oportunamente a los alumnos en riesgo, haciéndose cargo por ejemplo de aquellos que están desfasados en edad y grado, o de los que han repetido algún curso. Dichos programas deben considerar estrategias de retención que asuman la diferencia de género de los desertores. Manteniendo aspectos comunes, las razones y factores no son las mismas para ambos grupos. Dichos programas han de atender especialmente a los estudiantes en la etapa de transición entre la enseñanza básica y la media (7° y 8° año básico), y de manera preferente y urgente el I año de Enseñanza Media.
- Los liceos en particular deben adecuar y mejorar la calidad de la formación que se les entrega a los jóvenes, asumiendo el contexto y condición en que ellos se encuentran, a fin de construir una oferta atractiva y de calidad, que les asegure reales oportunidades de inserción académica o laboral a su egreso. La pertinencia de una cultura escolar que integra dimensiones de la cultura juvenil, a sus prácticas pedagógicas, a sus formas de evaluación, a la dinámica de interacción y mediación que se instala en la sala de clases y en el establecimiento, así como las estrategias de retención en el sistema, se configura como determinante respecto de la deserción escolar.
- Pero sin duda, todo lo anterior requiere de comunidades educativas comprometidas con el presente y futuro de los jóvenes y lo que es igualmente importante, con la capacidad de asumir y reconocer la responsabilidad que le cabe al liceo y a sus actores (especialmente docentes) en el abandono y la deserción. Dicho de otro modo, la escuela y los maestros, son quienes tienen las mejores opciones, oportunidades y herramientas para cautivar y retener a los estudiantes, ofreciéndoles un proceso formativo atractivo, significativo y exitoso.
- Por último y de manera intersectorial, se deben generar estrategias y acciones urgentes para ese gran número de jóvenes que hoy día son desertores. No es posible ignorar la lógica y realidad de

nuestro mercado laboral: una escolaridad pobre en años, asegura la permanencia en circuitos de marginación laboral y social.

Los invitamos a mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta la construcción del proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración del sujeto. La decisión de abandonar definitivamente el liceo y los estudios, es un proceso fuertemente asociado al universo de significaciones de los jóvenes, construido y validado en el transcurso de la vida cotidiana y trayectoria escolar. En este proceso, la sociedad, la escuela y todos nosotros hemos sido responsables. Es tiempo de dejar de mirar esta problemática como una opción o decisión del estudiante ("el desertor"), para comprenderla en su real complejidad de manera de hacer posible el sueño y el derecho de tantos jóvenes, que valorando mucho la educación, sintiéndola como una real posibilidad para ser mejores, hoy día no pueden o no se les permite permanecer en el sistema escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). *Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana*. Santiago: CIDE
- Arancibia V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. y Alvarez M.I. (1994). *Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico*. Santiago: FONDECYT.
- Bellei, C. (2001). ¿Educación media para todos? Deserción Escolar y Desigualdad en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- Bellei, C. y Tomassi, L. (Editores) (2000). *La deserción en Educación Media*. Santiago: UNICE
- Beyer, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Santiago: CEP.
- Pérez, L.M, y Bellei, C. (2001) Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación CIDE*, XXV(103), pp.6-15.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). *Aprender es dulce*. Santiago: CIDE
- Cardemil, C. y Alvarez, F. (1999). *Transferencia al aula*. Santiago: CIDE
- CASEN (2003). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social, MIDEPLA
- CEPAL (1997). *Panorama Social*. Santiago: CEP
- Cerry, M. (1993). *La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación*. Santiago: CID
- CIDE_ Universidad Alberto Hurtado (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). *Encuesta Actores Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: CI
- Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), pp. 1-2

- Espejo, R. (2000). *Deserción escolar en enseñanza media. Tesis de Ingeniería Civil Industrial*. Santiago: Universidad de Chile
- Filp, J. (1994). *Mundos que abren o cierran posibilidades. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar*. Santiago: CID
- Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), pp.78-95
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década* N°16, pp.11-53. Viña del Mar: CIDPA
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV
- Herrera, M. Elena (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década*. Viña del Mar: CIDPA
- Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P, Y V. Arancibia(1994). *Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar*. Santiago: PU
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (2000). *III encuesta nacional de juventud, datos preliminares*. Santiago: INJ.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (1998). *Educación y trabajo. Cuadernillo Temático N°1*. Santiago: INJ
- Latorre, M. y Celedón, F. (2002). Factores de la familia el niño y la escuela asociados al desempeño escolar. El Caso de Chile. Ponencia Seminario Internacional: Universidad de Columbia, Fundación Ford, CID
- Magendzo, S. y Toledo (1990). *Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares*. Santiago: PIE
- Marshall G. Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos. Un Estudio Caso y Control*. Santiago: Universidad Católica de Chile
- Maureira F. (1999). *Gestión de Sistemas Escolares, municipales. El Caso de Chile. Tesis Doctoral*. Louvain-la-Neuve: Facultad de Psicología y Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica
- MIDEPLAN (2002). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile
- MIDEPLAN (2000, 2003 y 2006). Encuesta de Hogares CASEN. Santiago: Ministerio de Planificación de Chile
- MINEDUC (1999). *Retiro, Repitencia y Fracaso Escolar 1998*. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC (2001). *Deserción Escolar. Notas Técnicas N°2*. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile
- MINEDUC, (2001, 2003, 2005 y 2007). *Indicadores Educativos*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación

- Montero, R. (2007) ¿Cuánto Dura el Desempleo de la Población más Pobre en Chile?. *Cuadernos de Economía*, Vol. 44 , 211-231
- Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 17-34.
- Murillo, F.J.(Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PREAL (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile:PREAL
- Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. *Revista CEPAL*, Nº 86, 123-146.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp.209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, 69-86.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18(3), 145-172.
- Román, M. (2003). ¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Román, M. (2002a). *Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago de Chile: CIDE.
- Román, M. (2002b). *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
- Román, M. (2001). Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar. *Actas del IV Congreso Chileno de Antropología. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia* (págs. 367-392). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Román, M. y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repetencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables*. El caso Chile. Buenos Aires: OEA- IIPE.
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE_MINEDUC
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report* N° 15. Santa Bárbara: University of California. Disponible en: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>. Consultado: junio 2009
- Salinas, A, y Franssen, A. (1997): *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: CIDE.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Universidad Diego Portales.

- Shanahan, M. y Flaherty, B. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72(2), pp.385-401.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, Vol. 41, pp. 173-198.
- Schieffelbein, E., Valenzuela, J, Vélez, E. (1994a). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, N° 17, pp. 29-53.
- SITEAL (2007). *Trayectorias Escolares y Trabajo Adolescente*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998). *La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.
- UNICEF (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- UNICEF (2000). Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. *Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: UNICEF
- UNESCO (1996). *La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una Perspectiva Global*. París: UNESCO
- Warren, J. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth & Society*, 33(3), pp. 369-393
- Weinstein, J. (1994). *Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL /Universitaria



DESERCIÓN ESCOLAR EN CHILE: ¿VOLVER LA MIRADA HACIA EL SISTEMA ESCOLAR?

Leandro Sepúlveda y Catalina Opazo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art6.pdf>

Fecha de recepción: 1 de julio de 2009
Fecha de dictaminación: 4 de septiembre de 2009
Fecha segunda versión: 9 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 11 de agosto de 2009



1. EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR Y SU CONTEXTO ESPECÍFICO

Uno de los cambios más importantes en el sistema educacional en Chile en las últimas décadas, tiene que ver con el incremento de los años de escolaridad de la población y, muy particularmente, los altos niveles de cobertura y retención de la matrícula, tanto a nivel de la enseñanza básica como en el ámbito de la enseñanza media o secundaria¹.

En efecto, de acuerdo a los datos disponibles², en el año 2007 la tasa neta de matrícula³ a nivel de enseñanza básica alcanzaba al 94,3%, mientras que la tasa bruta⁴ se elevaba al 104,8%; este nivel de cobertura se ha mantenido constante en las últimas dos décadas, lo que permite afirmar que, en el caso chileno, existe un aseguramiento de cobertura universal de este nivel de enseñanza.

Por otra parte, la enseñanza media también ha experimentado un crecimiento relevante; para el año 2007 la tasa neta de matrícula en este nivel alcanzaba al 80,8%, mientras que la tasa bruta de matrícula se empinaba al 96%. Desde mediados de la década del 90 este nivel de enseñanza ha experimentado un crecimiento sostenido en su cobertura total, superando los 20 puntos porcentuales en un período de 15 años. Este crecimiento ha tenido como consecuencia un incremento de la matrícula de casi 400.000 nuevos estudiantes que se incorporaron al sistema en este período⁵. Los gráficos 1 y 2 sintetizan esta tendencia⁶:

El avance en el nivel de cobertura y retención de estudiantes también puede ser observado a partir de la evolución de las tasas de éxito oportuno y éxito total⁷ por nivel de enseñanza. La educación básica presentaba hacia el año 2006 una tasa de éxito oportuno de 68.1% y una tasa de éxito total del 88%. En el ámbito de la enseñanza media, los datos para igual período indicaban una tasa del 63% y 80,6%, respectivamente. En este último caso, los antecedentes de comportamiento de la cohorte analizada

¹ La actual estructura del sistema educacional en el país, establece la existencia de 12 años de escolaridad obligatoria, organizada en 8 años de enseñanza básica y cuatro años de enseñanza media o secundaria. En este último caso, los estudiantes tienen la posibilidad de optar entre dos modalidades de enseñanza en los dos últimos años de formación media (3º y 4º medio), esto es, la modalidad de enseñanza científico-humanista, en principio, orientada a la continuidad de estudios superiores, y la enseñanza técnico-profesional que conduce a la obtención de un título técnico de carácter medio, y una mayor orientación a la inserción temprana en el mundo laboral.

² Los datos aquí analizados provienen de "Indicadores de la Educación en Chile 2007", Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, en www.mineduc.cl y Anuario Estadístico 2006-2007, Ministerio de Educación, Chile.

³ La tasa neta de matrícula corresponde a la matrícula total de alumnos del grupo de edad oficial en un determinado nivel de enseñanza (es decir, básica o media) en relación a la población total de ese grupo de edad.

⁴ La tasa bruta de matrícula corresponde a la matrícula total de alumnos en un determinado nivel de enseñanza en relación a la población total del grupo de edad oficial para el nivel de educación correspondiente, en este caso el tramo 6-13 años de edad en la educación básica y el tramo 14-17 años en la enseñanza media o secundaria. Como podrá verse esta distinción nos permitirá delimitar los rasgos más característicos de la situación de deserción escolar en Chile.

⁵ Desde un punto de vista administrativo, existen cuatro modelos de gestión de establecimientos educacionales que entregan oferta educativa a nivel básico y secundario en el país, (a) los de administración municipal que concentran el 45% de la matrícula total de los estudiantes, (b) aquellos de carácter particular que reciben una subvención por parte del estado, que atienden al 46,5% de los estudiantes; (c) los establecimientos privados sin apoyo del estado, que concentran al 7% de la matrícula escolar y (d) las corporaciones de administración delegada que corresponden a establecimientos de propiedad estatal administrados por entidades de derecho privado a partir de un convenio especial, que cubre al 1,5% de la matrícula total de estudiantes (datos de matrícula para el año 2007; fuente MINEDUC).

⁶ A diferencia de lo sucedido en la matrícula de la enseñanza media, la tendencia de matrícula en la enseñanza básica comenzó un descenso en la última década debido, fundamentalmente, a una menor presión demográfica; entre el año 2001 y el año 2007, este nivel se redujo en un poco más de 200.000 estudiantes.

⁷ La tasa de éxito oportuno es la proporción de alumnos que logran egresar en el período de años correspondiente al nivel educacional en que se encuentra (es decir, ocho años en la enseñanza básica y cuatro años en la enseñanza media) en relación a la matrícula inicial del primer grado. La tasa de éxito total refiere a la proporción de alumnos que egresa en el período definido para la cohorte en relación a la matrícula inicial del primer grado. En este caso, se considera como criterio de medición hasta tres repitencias en enseñanza básica y hasta dos en enseñanza media para ser parte de esta categoría, es decir el período de permanencia en enseñanza básica puede extenderse hasta 11 años y en la enseñanza media hasta 6 años.

resultan significativos si se comparan con los antecedentes de principio de la década anterior, observándose un incremento de 20 puntos de estos indicadores, ratificando la tendencia ya anotada.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE ENSEÑANZA BÁSICA 1990-2007

Fuente: Anuario Estadístico 2006-2007; Ministerio de Educación

GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE ENSEÑANZA MEDIA 1990-2007

Fuente: Anuario Estadístico 2006-2007; Ministerio de Educación

Estas cifras reflejan uno de los principales cambios experimentados por el sistema educacional en el país en los últimos años; en la actualidad, el sistema escolar es capaz de recibir y mantener a muchos más estudiantes que antes, incluyendo a aquellos de familias más pobres, existiendo una correspondencia con las aspiraciones de la sociedad. La educación, desde este punto de vista, es considerada transversalmente como el factor fundamental de movilidad social y la experiencia escolar constituye una realidad masiva, posibilitando que las nuevas generaciones alcancen un promedio de años de escolaridad muy por encima de las generaciones precedentes.

Como consecuencia, tal como lo señaló el estudio de la OCDE sobre la educación en Chile, esta constatación ha permitido desviar el foco de preocupación principal sobre el sistema educacional chileno desde la cobertura de matrícula hacia el ámbito de la calidad, y muy particularmente el tipo de educación

que reciben los sectores más pobres de la sociedad. De hecho, la preocupación por el acceso, se ha traspasado hacia el nivel de la educación superior⁸.

En consideración de estos antecedentes, una primera afirmación que puede hacerse respecto al problema de la deserción escolar en Chile es que, a diferencia de décadas pasadas, esta adquiere rasgos de mayor focalización y exige una mirada más específica a sus causas, expresiones y ámbitos de emergencia.

En efecto, en contraste con otros países de la región, donde el problema de la deserción escolar se constituye en un dato estructural que incide en las bases mismas del desarrollo socio-económico⁹, exigiendo políticas integrales de enfrentamiento para su reducción; en el caso chileno, debido a su menor magnitud e incidencia (particularmente en el ámbito de la educación básica), la deserción escolar ha perdido *notoriedad pública*, y su enfrentamiento se ha concentrado en iniciativas particulares, mayormente asociadas a acciones de trabajo con grupos en riesgo social, muchas de estas no necesariamente inscritas en el sistema escolar propiamente tal, sino que mayormente asociadas a la red de Protección Social.

Como podrá verse, una de las consecuencias de esta situación es la tendencia a una mayor *individuación* en el tratamiento del problema y su concentración en aquellos factores vinculados a la realidad socio-económica o psico-afectiva de quienes se encuentran en riesgo o son propiamente desertores del sistema.

Sin embargo, de manera paralela, se observa una menor preocupación por aquellos factores o dimensiones que son propios del sistema educacional y que pueden concurrir como causas del abandono escolar; sostendremos que un debilitamiento de estrategias integrales destinadas a abordar estas causas, constituye una debilidad, limitando las posibilidades de desarrollo a un segmento de la población escolar altamente vulnerable. El análisis de las características específicas que adquiere el fenómeno de la deserción en los últimos años permite avanzar en esta dirección.

En este apartado se presentan los avances en materia de educación inclusiva en Colombia y se analiza la formulación de la Escuela busca al niño –EBN–, como una estrategia para la misma.

2. CARACTERÍSTICAS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN CHILE

Uno de los rasgos de la deserción escolar¹⁰ en Chile es que ésta se manifiesta, fundamentalmente, en el nivel de la enseñanza media o secundaria. Como puede verse en el Gráfico 3, mientras que la tasa de deserción en el nivel de enseñanza básica alcanza en el año 2007 un promedio de 1,2%, en el caso de la enseñanza media, el porcentaje se eleva al 7,3%, con una incidencia principal en el primer año de enseñanza secundaria.

En el ámbito de la enseñanza básica, la tasa de deserción se mantiene relativamente constante en torno al 1% hasta el nivel del 6º año. En el séptimo año de educación básica, esta tendencia experimenta un

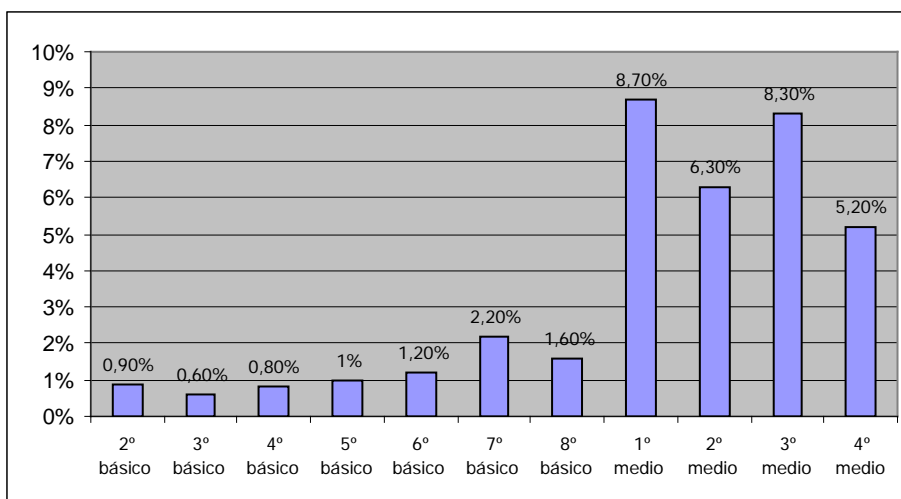
⁸ "en el pasado, el mayor problema de equidad era dar acceso a la educación primaria y secundaria. Hoy en día, el principal problema de equidad en los primeros niveles es el acceso a una *buena* educación y por lo menos, parte del problema de acceso, se ha cambiado a la educación superior" OCDE (2004) "Revisión de políticas nacionales de educación: Chile"; París, pp. 246

⁹ Véase al respecto CEPAL (2005) "Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe". Capítulo III, La Educación como eje del desarrollo humano.

¹⁰ La tasa de deserción es el total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo hacen en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Los datos que permiten cuantificar la deserción corresponden a al abandono que se produce durante el año escolar como también el que se produce al pasar de un año a otro.

salto importante, aumentando al doble. Este hecho puede explicarse por la confluencia de varios factores, uno de ellos corresponde a los cambios en la trayectoria educativa que experimenta un porcentaje menor de estudiantes. En efecto, en la actualidad existen cerca de 3000 escuelas de carácter rural que imparten educación entre los niveles de 1° a 6° básico; se trata de escuelas uni, bi o tri docentes y su cobertura es cercana a los 85.000 alumnos¹¹. Para estos estudiantes, el 7° año coincide con un proceso de migración hacia otro establecimiento educacional, experimentándose eventuales problemas de desadaptación, distancia del hogar o dificultad efectiva de traslado hacia un nuevo centro educativo.

GRÁFICO 3. TASA DE DESERCIÓN POR NIVEL DE ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA, 2007



Fuente: Ministerio de Educación, Indicadores de la Educación en Chile, 2007

Un segundo factor explicativo del incremento de la tasa de deserción tiene que ver con el aumento de las exigencias escolares en este nivel, y el eventual retraso acumulativo que pueden arrastrar estudiantes con problemas de aprendizaje, así como también estudiantes que han tenido diferentes dificultades de ajuste con el sistema, experiencia que puede denominarse *deficiencias en los aprendizajes*. De manera coincidente, la tasa de reprobación observada en este nivel también experimenta un crecimiento, siendo la más alta de todo el ciclo de enseñanza básica (6,2%)¹²; por cierto, reprobación y deserción son dos procesos íntimamente vinculados.

Más allá de lo anterior, el foco del problema de la deserción en Chile está asociado, básicamente, al proceso de transición del nivel de educación básica a nivel de enseñanza media. Como puede verse en el gráfico, en el primer año de la enseñanza secundaria la tasa de deserción se eleva al 8,7%, alcanzando el mayor nivel de incidencia de los 12 años de escolaridad del sistema.

Al igual que en el caso anterior, pero de manera mucho más evidente, la movilidad de los estudiantes y los eventuales desajustes a un nuevo espacio educacional, exigencias curriculares y nuevas modalidades de práctica docente, constituyen los principales factores que concurren en la explicación de este hecho¹³

¹¹ Antecedentes proporcionados por Equipo de Seguimiento a la Implementación Curricular; Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación.

¹² En sentido estricto, la tasa de reprobación se incrementó desde el 5° año de enseñanza básica, produciéndose un efecto acumulativo desde entonces hasta el 7° básico. Esta se reduce, nuevamente en el 8° básico, previo al paso hacia la enseñanza media.

¹³ Para la mayoría de los estudiantes este es el momento en que, por primera vez, se enfrentan a docentes especialistas por sectores curriculares, y deben adaptarse a una mayor heterogeneidad de modelos de enseñanza y trabajo en aula.

En efecto, si se considera que cerca del 65% de la matrícula total de la enseñanza básica se concentra en establecimientos educacionales que solo imparten este nivel, en la transición educación básica-educación media, se produce un gran *movimiento migratorio* de estudiantes, con sus consecuentes procesos de adaptación y organización interna.

Aproximadamente el 50% de la matrícula total del primer año de la enseñanza media corresponde a establecimientos educacionales que sólo imparten este nivel de enseñanza, es decir, 5 de cada 10 alumnos que ingresan a la enseñanza media, lo hacen en un establecimiento distinto al que cursaron su formación básica, integrándose a un grupo curso que se constituye en ese momento específico.

Aunque lo anterior puede tener aparejado una serie de consecuencias positivas asociadas al crecimiento y desarrollo del estudiante como sujeto, es evidente que la discontinuidad entre el modelo de formación de enseñanza básica y media y las desigualdades de base que acumula un porcentaje importante de estudiantes a lo largo de su formación primaria, incide en un cuadro de complejidad en este proceso de transición. Así, la eventual inadecuación del sistema educacional (o parte de éste) para responder a la heterogeneidad de los estudiantes que recibe, constituye, por lo menos en parte, una explicación del problema del abandono escolar.

La incidencia de los problemas de *transición* del sistema escolar parecen tener efectos acumulativos en los años siguientes del proceso educativo; en este nivel se presentan tasas mayores de reprobación (casi el 13% en el nivel de 1º medio, y un poco menos del 10% en el nivel de 2º medio), situación que opera como un desincentivo de continuidad para los estudiantes con bajos resultados¹⁴. De igual manera, en el tercer año de la enseñanza secundaria se incrementa nuevamente la tasa de deserción escolar, deserción que puede adquirir el carácter de *desenlace* para la mayoría de los estudiantes en esta situación, más aun si estos presentan un desfase del grado cursado respecto a su edad.

El tercer año de enseñanza media coincide también con la opción de los estudiantes por continuar sus estudios bajo la modalidad científico humanista o técnico profesional; en los últimos años, la población escolar se ha distribuido de manera proporcional en una y otra modalidad. Los datos disponibles de comienzos de la década, señalaban que la tasa de deserción tenía una incidencia mayor, cercana a los dos puntos, en el sistema técnico profesional en comparación al científico humanista, aunque este hecho no debería atribuirse necesariamente a la *modalidad*, en la medida que muchos estudiantes con rezago pudiesen optar mayormente por continuar sus estudios bajo el modelo de formación para el trabajo¹⁵. En el nivel de cuarto medio, esto es, el último año de los 12 años de escolaridad obligatoria, la tasa de deserción se reduce considerablemente (cercana al 5%), evidenciando que el momento crítico ocurre en los tres años anteriores.

A partir de estos antecedentes, es posible afirmar que, pese a los importantes avances en la retención de la matrícula y que un porcentaje mucho mayor de estudiantes logra cursar en el tiempo oportuno sus 12 años de educación obligatoria, la deserción escolar constituye un problema fundamentalmente focalizado

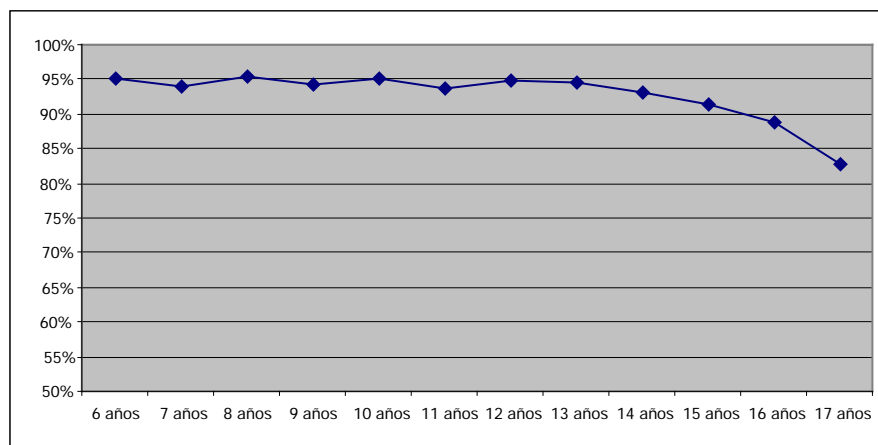
¹⁴ Aunque no se dispone de datos cuantitativos sobre este tema, un proceso que se asocia a esta situación corresponde a la práctica de expulsión de estudiantes con malos resultados académicos que se verifica, particularmente, en establecimientos privados con financiamiento estatal en la enseñanza media.

¹⁵ En un estudio en marcha, "Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores: Proyecto FONIDE N°: F310831 -2008, se recoge una tendencia similar, con una incidencia de la deserción en el sistema de educación técnica 3 puntos por sobre el promedio de la enseñanza media en su conjunto.

en el nivel de la enseñanza media o secundaria y que incide en que cerca de un quinto de los estudiantes que ingresan a este nivel, no finalizan su proceso formativo.

El análisis de la composición de la matrícula escolar por la edad de los estudiantes permite corroborar este hecho, observándose un decrecimiento importante de la proporción de estudiantes en la edad de 16 y 17 años que coincide con los dos años finales de estudio de la enseñanza media.

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN CUALQUIER GRADO O NIVEL DE ENSEÑANZA EN RELACIÓN A LA POBLACIÓN TOTAL DE DICHA EDAD, 2007



Fuente: Ministerio de Educación, Indicadores de la Educación en Chile, 2007

Por cierto, la deserción escolar no significa el cierre definitivo de las posibilidades de continuidad de estudios de estos sujetos; en los últimos años la modalidad de educación de adultos¹⁶ se ha constituido en una alternativa viable para tal efecto; con todo, se trata de un modelo que no ha sido diseñado para atraer a jóvenes desertores recientes y es cuestionable que su oferta y modalidad organizativa permita suplir el déficit de arrastre que tiene como consecuencia el abandono escolar.

3. FACTORES DE INCIDENCIA EN LA DESERCIÓN ESCOLAR

Aunque la literatura sobre este tema es relativamente escasa, diversos estudios que intentan analizar los factores socio-económicos y culturales que inciden en la deserción escolar, coinciden en señalar que se trata de un fenómeno que tiene una fuerte concentración en el sector de la población con mayores niveles de pobreza.

En efecto, en un análisis de la situación de escolaridad de la población que se encontraba a comienzos de la década entre los 20 y 24 años, se destacaba que casi el 25% de estos no había completado sus estudios de educación media. Al revisarse los antecedentes por el nivel de ingresos de la población, casi

¹⁶ La modalidad de educación de adultos es un sistema de oferta institucional para la continuidad y finalización de estudios de la población que, por diversos motivos, no ha podido completar su enseñanza básica o media. Bajo distintas alternativas, existe una oferta formativa de carácter vespertina en establecimientos educacionales tradicionales, y una oferta continua en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAS). Para la continuación de estudios de enseñanza media, se exige como requisito haber cumplido los 18 años, sin embargo, el Director del establecimiento puede autorizar el ingreso de estudiantes con una edad inferior a esta, siempre y cuando los casos no superen el 25% del total de la matrícula. Los antecedentes disponibles a mediados de esta década señalaban que los Centros de Educación Integrada de Adultos habían experimentado un crecimiento de su matrícula superior al 7% y alrededor del 75% de su matrícula era de una edad inferior a los 24 años. Véase, Sepúlveda, L. (2004) "Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales" en Revista Última Década n° 21; CIDPA Valparaíso, pp.51-79.

el 50% de los sujetos del quintil más pobre se encontraba en esta situación, en contraste con el 7.9% del quintil de mayores ingresos¹⁷. El segundo quintil de ingresos más pobres tiene una diferencia de 10 puntos respecto a la proporción de población que no egresa de la educación media y esta diferencia se amplía a 20 y 30 puntos respecto al tercer y cuarto quintil, respectivamente, ratificando el cuadro de segmentación social que caracteriza a este problema.

Los estudios que, utilizando encuestas de caracterización socio-económica de la población¹⁸, han analizado los factores asociados al riesgo de deserción escolar, coinciden en señalar que entre éstos destaca la condición de hombre por sobre el de la mujer entre los desertores, la situación de paternidad de éste, el no vivir con la madre, los bajos ingresos per cápita en el hogar, el bajo nivel de escolaridad del jefe de hogar y, en términos contextuales, una menor cobertura de educación secundaria en la comuna de residencia de los sujetos¹⁹. En términos generales, la deserción escolar, aunque se asocia a la condición de pobreza, presenta mayores niveles de relevancia ante la agudización de algunos de estas variables de vulnerabilidad social.

Otros estudios destacan que el nivel de ingreso de las familias, siendo un factor importante, no es tan relevante como podría creerse en la decisión de deserción escolar. A diferencia de lo anterior, factores sociales y culturales tales como el propio nivel educacional de los padres y un *efecto vecindario*, que implica una conducta aspiracional similar entre personas de un mismo nivel educativo, podrían incidir de manera importante en esta situación, más aún si se considera la fuerte segmentación territorial que caracteriza a la sociedad chilena²⁰; a partir de estos antecedentes, de hecho, se ha cuestionado la incidencia de los subsidios en dinero como un mecanismo de retención de los estudiantes en riesgo, señalándose que, además de ser un tipo de programa de difícil focalización, resultaría más importante una apertura a la consideración de una mirada articulada en relación a otros factores asociados, incluyendo el nivel de desajuste de edad producto de la repitencia de los estudiantes, lo que potencia (particularmente en el caso de estudiantes de mayor edad) la posibilidad de deserción y comienzo de actividades laborales²¹.

De este modo, la deserción escolar, aunque tiene una base indesmentible asociada a la condición de pobreza de los estudiantes y sus familias, no es su expresión mecánica, lo que obliga a considerar otras dimensiones de la organización de vida, base y contexto familiar, así como el proyecto y perspectiva de futuro que construye para sí el joven y su entorno inmediato.

Desde una perspectiva de género, en los últimos años se ha discutido si la situación de embarazo adolescente es una condición que incide significativamente en el abandono escolar. Un estudio reciente entrega evidencia muy relevante respecto a esta situación en el caso chileno²².

¹⁷ Fundación para la Superación de la Pobreza: Umbrales Sociales 2006” <http://www.fundacionpobreza.cl/> Véase también MIDEPLAN (2005) “Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: principales tendencias”; en www.mideplan.cl

¹⁸ La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) es un instrumento estandarizado de aplicación regular aplicado desde el año 1985 (de carácter bianual hasta el año 2003 y trianual desde entonces) y que permite contar con información actualizada sobre la situación socio-económica de la población del país y evaluar las principales políticas y programas sociales de carácter gubernamental.

¹⁹ Santos, H. (2009) “Dinámica de la deserción escolar en Chile” Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales; Santiago.

²⁰ Sapelli, C. & Torche, A. (2003) “Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión?” Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía; documento de Trabajo n° 259.

²¹ Montero, R. (2007) “Trabajo y deserción escolar: ¿quién protesta por ellos?”; Magister de Economía, U. de Chile, Santiago.

²² Rodríguez, J. (2005) “Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política”; revista de la CEPAL n° 86, agosto.

Por una parte, al comparar los datos desde una perspectiva longitudinal, se reconoce que la tasa de maternidad adolescente ha tenido un incremento sostenido en los últimos 20 años y ese incremento ha sido marcado en las jóvenes de menor edad (segmento de 15 años). Considerando el rango censal de edad de 19 años, el análisis señala que 1 de 4 mujeres chilenas ha sido madre durante su adolescencia en las dos últimas décadas, y esta recurrencia se concentra, particularmente, al interior de los grupos pobres en situación de mayor precariedad social.

Sin embargo, una segunda constatación relevante tiene que ver con la incidencia de la maternidad adolescente en la trayectoria escolar y la deserción. Según este estudio, la probabilidad de estar estudiando para una mujer de 17 años con maternidad conocida aumenta en la medida que su situación escolar sea normal y no presente un cuadro de rezago significativo; esto es, que el abandono de la actividad escolar por la situación de embarazo sólo sea momentáneo, y la reincorporación se produzca en un plazo socialmente pertinente.

En aquellas jóvenes que han sido madres y que presentan menos de 8 años de escolaridad básica, la probabilidad de estar estudiando a los 17 años se reduce considerablemente, por lo que la deserción, desde este punto de vista, no debe asociarse únicamente al factor de embarazo, sino que a un cuadro socio-educativo más complejo y de rezago en su proceso formativo en comparación al grupo de edad de referencia.

Entre otros aspectos, los análisis indican que no existe, necesariamente, un único modelo de conducta frente a la situación de maternidad en las jóvenes adolescentes (es decir, no existe una trayectoria lineal de embarazo y posterior abandono escolar); para un porcentaje importante de madres adolescentes, el abandono del establecimiento educacional y sus estudios tiene que ver con una situación de crisis personal, desinterés por los estudios o bajo rendimiento, y no es poco frecuente el caso de deserción y posterior embarazo, que la situación inversa²³.

Lo anterior ha llevado a resaltar la importancia de una mirada más compleja de la relación de maternidad o paternidad al interior del sistema escolar y el riesgo de quiebre de su ciclo escolar, asociándolo a la condición de vulnerabilidad social de la mayoría de la población en esta condición, así como también a la propia trayectoria educativa de los jóvenes y sus necesidades formativas²⁴.

Ahora bien, los factores descritos enfatizan en el análisis de la situación de deserción escolar en relación al perfil del sujeto y su contexto socio-económico y familiar; sin embargo, la literatura abunda menos en la incidencia que puede tener el propio sistema escolar como factor de marginación o gatillador de la situación de deserción escolar.

En efecto, el problema de la deserción puede mirarse con dos prismas. El más comúnmente usado corresponde a la visión que individualiza el problema y lo asienta en el sujeto y/o su contexto extraescolar. Así, el abandono o el riesgo de abandono escolar, puede explicarse por la condición

²³ Por lo mismo, en un porcentaje de casos la situación de embarazo no resulta, necesariamente un *accidente*, sino que un hecho deseado. Otra característica predominante en el perfil de la madre adolescente de estas últimas décadas es que se trata de mujeres que tienen un hijo y que posteriormente utilizan métodos de control de la natalidad. De este modo, un nuevo caso de maternidad, de producirse, ocurre en otra etapa distinta de su vida adulta. Así, aunque en muchos casos la maternidad temprana puede ser la reproducción de una experiencia similar a la madre o abuela, no ocurre lo mismo con la trayectoria de vida posterior de las mujeres de esta generación.

²⁴ Olavarría, J. (2008) "Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción" Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto n° 294, año 2006; Ministerio de Educación

familiar, las circunstancias sociales, culturales o materiales, del sujeto o, en términos generales, su situación de pobreza y vulnerabilidad.

Se asume, por tanto, que ciertas circunstancias representan en sí mismas una condición de desventaja educativa que el sujeto porta y no se cuestiona, necesariamente, la capacidad o incapacidad del sistema educativo de responder a estas circunstancias. Una radicalización de esta mirada puede reducir el rol del sistema educacional a la generación de soportes específicos para estudiantes en riesgo de fracaso escolar, pero extrañamente consideraría el sistema escolar y la escuela como una de las fuentes posibles de la dificultad.

Una mirada más amplia, en cambio, corresponde a una perspectiva *relacional*, en la que el fracaso escolar y la deserción no sólo está asociado a innegables condiciones de pobreza y vulnerabilidad, sino que también reflejaría un problema de ajuste entre un individuo y el sistema, expresando las dificultades de este último para manejar las diferencias y las condiciones sociales de sus alumnos.

Si bien, desde este punto de vista se reconoce el efecto de las desventajas sociales sobre el desempeño escolar, la ausencia de una mirada más estratégica acentúa la desarticulación entre la cultura y la estructura escolar, por un lado, y los intereses y necesidades educativas de los estudiantes, por el otro. Tal como lo reseñan estudios a lo largo de todos estos años, la relación entre estudiantes provenientes de contextos sociales desfavorecidos y el sistema escolar, tiende a estar teñida por el conflicto: el sistema educativo no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes y ellos, por su parte, no calzan con los prototipos y requerimientos de la escuela²⁵. Lo antecedentes revisados acerca de los *desajustes de transición*, creemos, responde a esta dimensión.

Desde esta perspectiva es necesario enfatizar los factores intra-escolares que afectan o inciden en el fracaso y la deserción escolar. Así, la propia dinámica y estructura del sistema educativo, los actores que forman parte de este y el tipo de interacciones que se promueven, confluyen como factores responsables entre los elementos que favorecen el proceso de deserción educativa.

Un estudio realizado sobre *Historias de Vida de Jóvenes Desertores*²⁶, da cuenta de cómo es vivida esta tensión desde la subjetividad de los jóvenes. Entre los elementos que caracterizan su relación con la escuela pueden destacarse el que estos jóvenes poseen una escasa vinculación con docentes que puedan ser adultos de referencia, viven una situación de autoexclusión, consideran que la escuela los percibe como "*difíciles y distintos*" y que tienen una imagen negativa de ellos ("*me tienen mala...no sé por qué*"), entre otros aspectos.

Se observa de este modo, como un estudiante en situación potencial de deserción evidencia también las limitaciones del sistema educativo para generar una educación atingente "para todos y todas". De esta manera, la escuela también actúa como agente que enajenaría del sistema a los sujetos, generando dentro de su propia cultura espacios de socialización basados en la negación y en la estigmatización y condiciones que tensionan la permanencia de los estudiantes, tales como bajo rendimiento y problemas disciplinarios.

²⁵ Para una revisión de este problema véase, Dávila, O.; Ghiardo, F. & Medrano, C. (2005) "Los desheredados: trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles"; CIDPA ediciones, Valparaíso.

²⁶ Raczynski, D. (2001) "Entrevistas a 39 personas de las Regiones Metropolitana, Séptima y Novena que habían abandonado el sistema escolar entre los años 1997 y 2000" Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos.

Aunque en los últimos años se ha avanzado en la discusión acerca de modelos de inclusión y reconocimiento de la diversidad al interior del sistema educacional²⁷, particularmente en el campo de la enseñanza media o secundaria, las iniciativas han tenido un carácter marginal y, como se verá, las acciones de mayor envergadura desarrolladas a comienzos de esta década, no parecen haber incidido en cambios relevantes de la dinámica institucional sobre este tema.

Un estudio de comienzos de la década del 90 señalaba que la educación media en Chile, por lo general, trata a los jóvenes estudiantes básicamente en su condición de alumnos, homogeneizándolos y no respondiendo a dimensiones claves de sus intereses y temáticas. Este reduccionismo genera formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación y prácticas de control y vigilancia por parte de la institución²⁸. Tales prácticas tendrían efectos negativos para el conjunto de los jóvenes, sin embargo, en aquellos casos donde existen mayores déficits de apoyo y atención, puede producirse un proceso de desafección que incide significativamente en el rendimiento, desaliento y finalmente abandono. No parecen existir mayores diferencias en el diagnóstico luego de casi dos décadas de desarrollo de políticas educativas en el país.

4. LAS ACTUALES ESTRATEGIAS PARA HACER FRENTE A LA DESERCIÓN ESCOLAR: LOS LÍMITES DE LAS POLÍTICAS

Desde una perspectiva global, en la actualidad es posible identificar dos grandes iniciativas de carácter nacional para hacer frente al problema de la deserción escolar, estas son (a) el Fondo Intersectorial de Re-escolarización y (b) La Estrategia de Apoyo a Establecimientos Educativos Prioritarios y Preferentes. En lo que sigue se entregará una síntesis de cada programa para finalizar con algunas observaciones derivadas de la discusión precedente, en perspectivas de continuar una discusión sobre las modalidades de enfrentamiento de la deserción escolar.

4.1. Fondo Intersectorial de Re-escolarización

El Fondo Intersectorial de Re-escolarización, es una iniciativa que tuvo un origen de carácter interministerial²⁹ destinado a indagar y ofrecer alternativas educativas a niñas, niños y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social. La iniciativa se desarrolla desde el año 2004 y surge a partir de las orientaciones institucionales derivadas de la ley sobre 12 años de escolaridad obligatoria vigente desde entonces en el país.

Bajo un mecanismo de operación como concurso público, esta iniciativa promueve el desarrollo de proyectos de organizaciones públicas y privadas (municipalidades, organismos no gubernamentales, organismos vinculados a Iglesias u otros) orientados a entregar alternativas educativas y de reincorporación al sistema escolar de niños y jóvenes desertores. En el año 2007, se ejecutaron 31 proyectos, atendiendo a una población de desertores escolares (1 o más años de permanencia fuera del

²⁷ Véase por ejemplo, Ministerio de Educación, Ministerio del Interior, División de Seguridad pública y UNICEF (2008) "Escuela e Inclusión: Círculo virtuoso para la experiencia escolar"; Santiago.

²⁸ Edwards, V. Et Al (1995) "El Liceo por dentro"; Ministerio de Educación, Programa MECE; Santiago.

²⁹ En su inicio impulsada por el Ministerio de Educación, el ministerio de Justicia a través del Servicio Nacional de Menores (SENAME), el Ministerio del interior a través del Consejo Nacional para el Control de Estupefacientes (CONACE) y la División de Seguridad ciudadana, el Ministerio de Planificación a través del Fondo de Inversión Social (FOSIS) y UNICEF

sistema escolar formal) de un poco más de 1000 niños y jóvenes, la mayoría de éstos entre los 14 y 17 años de edad. Un aspecto relevante a tener en consideración, es que el grueso de la población atendida bajo estos proyectos corresponde a desertores escolares de nivel de enseñanza básica; casi el 80% de los beneficiarios abandonaron sus estudios entre el 4º año y el 8º año de este nivel de escolaridad.

En términos globales, aunque los proyectos pueden desarrollar algunos ámbitos de interés específicos, desde un punto de vista programático se les exige al menos que la Intervención (i) promueva una adecuada articulación entre la dimensión pedagógica y psico-social en el trabajo con los beneficiarios, orientado a un trabajo integrado y multidisciplinario. Las actividades del proyecto pueden hacer foco en una de estas dimensiones siempre y cuando exista una articulación formalizada con programas complementarios. (ii) Junto a lo anterior, se exige que estas iniciativas cumplan con un principio de *adecuación y pertinencia*; esto es, que las propuestas de intervención pedagógica y psico-social, impulsen opciones metodológicas que respondan a las características y necesidades educativas de población de alta vulnerabilidad y con antecedentes de fracaso escolar, y que tengan como objetivo la reinserción educativa. (iii) Finalmente, las orientaciones institucionales también enfatizan que los proyectos estén orientados a la construcción de *trayectorias educativas flexibles*; esto es, que la intervención tenga como fin la preparación y orientación de los participantes hacia trayectorias de reinserción educativa. Para ello "debe realizar un diagnóstico de las habilidades desarrolladas por cada beneficiario que permitan identificar sus necesidades educativas, para desde allí diseñar e implementar un plan de trabajo que contenga los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos del nivel desde el que se iniciará el proceso educativo de cada cual, incorporando alternativas que posibiliten su continuidad y posterior reinserción cuya meta es que cada cual complete 12 años de escolaridad"³⁰.

La iniciativa presenta rasgos novedosos desde una perspectiva de política pública; por una parte, el reconocimiento de la necesidad de una intervención integral de niños y jóvenes en situación de deserción escolar y por otra, la apertura al desarrollo de proyectos impulsados por organismos no gubernamentales y con asiento territorial, como responsables de identificar a los sujetos de la intervención e implementar un trabajo formativo y de acompañamiento psico-social con éstos.

Desde una perspectiva crítica, se ha señalado que esta iniciativa es limitada debido a las restricciones de tiempo asignados para el trabajo con los desertores y, fundamentalmente, porque su objetivo principal radica en la reinserción en el sistema escolar formal, cuestión de muy difícil logro, debido al nivel de rezago educativo que alcanza la población objeto de esta intervención. Debido a este mismo hecho, desde el interior del Programa ha surgido un debate acerca de la necesidad de contar con instancias de formación permanente, distintas a la escuela tradicional, vinculadas a un ámbito socio-comunitario, y que entregue una oferta alternativa ajustada a las características educativas y psico-sociales de esta población en particular³¹.

Con todo, independientemente de su evaluación y proyecciones, los proyectos de re-escolarización desarrollados en el marco del Fondo Intersectorial de Re-escolarización, apuntan a un ámbito parcial del problema de deserción escolar aquí analizado, focalizando su intervención en la población con mayores niveles de riesgo y vulnerabilidad social.

³⁰ Ministerio de Educación, "Proyectos de Reinserción Educativa: bases técnicas y administrativas 2007"

³¹ CIDE, Universidad Alberto Hurtado (2009) "Estudio de Sistematización de la intervención 2005-2008 de proyectos de re-escolarización contratados por el Ministerio de Educación, desde la percepción de sus beneficiarios y principales agentes de intervención y generación de una base para una evaluación posterior", Programa Chile + Seguro, Subprograma Fortalecimiento de la Política de Seguridad Ciudadana, División de Seguridad Pública del Ministerio del Interior.

4.2. La Estrategia de Apoyo a Establecimientos Educativos Prioritarios y Preferentes

A diferencia del modelo anterior, la estrategia de Apoyo a Establecimientos Educativos Prioritarios y Preferentes es una línea de trabajo gubernamental al interior del sistema educacional, y que tiene su origen inmediato en el programa Liceo para Todos, implementado entre el año 2000 y el 2006. Este programa, que se implementó a nivel nacional en aquellos establecimientos educacionales con mayor riesgo de deserción escolar, tenía por objetivo que los alumnos de enseñanza media alcanzaran mejores aprendizajes y logros educativos, como también el desarrollo de capacidades personales en perspectiva de fortalecer su permanencia en el sistema escolar y proyectar su vida futura.

Entre los principales fundamentos de este programa, se enfatizaba que el problema de la deserción escolar y los bajos resultados educativos en los establecimientos educacionales que atienden a la población de mayor vulnerabilidad socioeducativa, tiene un carácter multi-causal; de ahí la relevancia de implementar una estrategia compleja que combinara dos ámbitos centrales, el propiamente pedagógico y el ámbito psico-social. Como consecuencia de lo anterior, la iniciativa buscaba que cada establecimiento formulara y desarrollara un plan de acción para evitar la deserción escolar. Este plan debería sustentarse en un proceso de reflexión y análisis acerca de la realidad del establecimiento, identificando aquellas situaciones que impiden acoger a todos los estudiantes en su propia especificidad, *comprenderlos y tratarlos* con equidad, sin renunciar al objetivo de una enseñanza de calidad³².

Junto a lo anterior, el Programa desarrolló un modelo de intervención pedagógica destinado a revertir los problemas de desajuste formativo con que ingresan los estudiantes en el nivel de 1° año medio (que, como se señaló, es una de las principales causas de la reprobación y tendencia a la deserción de estudiantes); a partir del año 2002, el plan denominado de *nivelación de estudios en lenguaje y matemáticas*, tuvo como finalidad *restituir* en los alumnos con problemas, los aprendizajes correspondientes a niveles anteriores no logrados. El plan se centró en los contenidos y competencias definidas por el currículo de enseñanza básica, claves para el logro de objetivos académicos del nivel de 1° medio.

La *nivelación restitutiva* incluía la realización de un diagnóstico para identificar las competencias y dificultades de aprendizaje de los estudiantes al ingresar al primer año de la enseñanza media; a partir de la evaluación de los desempeños, se desarrollaba un trabajo diferenciado posterior, por grupos de nivel al interior de los respectivos cursos.

Sobre la base de esta experiencia, la actual estrategia destinada a establecimientos Prioritarios y Preferentes focaliza una intervención en 768 establecimientos educativos que han sido diagnosticados como aquellos que presentan los mayores índices de vulnerabilidad, incluyendo familias con bajos ingresos y padres de baja escolaridad, malos resultados de aprendizaje medidos a través de pruebas estandarizadas de carácter nacional, y altas tasas de retiro y repitencia. De este grupo, existe un trabajo priorizado en 120 establecimientos que recibe una asistencia técnica por parte de una institución asesora (universidades u otros organismos reconocidos por el Ministerio de Educación) que buscan fortalecer la gestión directiva, la gestión curricular-pedagógica y la gestión de convivencia e inclusión.

³² Ruiz, C. & Vergara, M. (2005) "Sistematización de la política chilena: Programa Liceo para Todos y su línea planes de acción". En Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar"

Aunque existe una evidente línea de continuidad entre el Programa Liceo para Todos y esta estrategia, por lo menos discursivamente, el énfasis en este último caso está centrado mayormente en las propuestas pedagógicas y el mejoramiento de resultados educativos. El tema de la deserción escolar se desdibujó como núcleo central de la propuesta, y la estrategia de *nivelación restitutiva* fue descontinuada, pese a la persistencia de los indicadores de incremento de la reprobación y deserción en el primer año de la enseñanza media.

Sin negar la importancia de las iniciativas en marcha, es posible que, desde el punto de vista de la política gubernamental, el problema de la deserción escolar en el nivel de enseñanza media se considere fundamentalmente abordado a través del sistema de becas a estudiantes con mayores dificultades económicas y, principalmente, a través de la llamada *beca de apoyo a la retención escolar*, instrumento desarrollado en el marco del Programa Liceo para Todos y que ha tenido continuidad hasta el presente. La beca tiene por objetivo “prevenir la deserción escolar y comprometer a los jóvenes de más escasos recursos en el término de sus estudios secundarios, como una forma de alcanzar los doce años de escolaridad”³³. Consiste en un monto en dinero que el alumno recibe a su nombre en una cuenta bancaria bajo la modalidad de tres cuotas en el año. Para el año 2008 esta beca benefició a 18.651 estudiantes pertenecientes a 660 establecimientos Prioritarios y Preferentes del país.

Hasta ahora, la consideración de aspectos asociados al clima o ambiente de aprendizaje escolar, ha tenido un tratamiento marginal y su visibilidad pública es, por lo menos, débil. En efecto, pese a su consideración como una línea de trabajo dentro de la política de asistencia técnica dirigida a los establecimientos, esta *preocupación* no ha dado paso a acciones más robustas de incidencia al interior del sistema escolar, quedando, por lo general, reducida a la figura de *buenas prácticas* de inclusión de la cultura juvenil al interior del espacio institucional de los establecimientos educativos.

De este modo, la consideración de los factores *internos* o del propio sistema educacional, asociados a la deserción escolar, resultan débilmente abordados por las políticas vigentes. Sin desconocer el valor de la intervención focalizada que caracteriza al Fondo Intersectorial de Re-escolarización, particularmente en el campo de la enseñanza media, las iniciativas resultan extremadamente precarias. En este marco, llama poderosamente la atención el abandono de acciones educativas sistemáticas para abordar el proceso de transición de la enseñanza básica a la enseñanza media, sin que existan referencias claras de las causas del cambio de política que anunciara el Programa Liceo para Todos en su momento.

De este modo, la deserción escolar a este nivel al menos, parece quedar reducido, fundamentalmente, a un problema de carácter individual, obviándose las mediaciones sociales necesarias que el sistema escolar debería tener la obligación de implementar.

5. CONCLUSIONES

- Como se ha señalado en este artículo, el positivo desempeño de los indicadores de cobertura de matrícula, retención y éxito oportuno del sistema escolar en Chile en los últimos años, ha incidido en la pérdida de *notoriedad pública* de la deserción escolar, debilitándose políticas y programas que apuntaban directamente a hacer frente a sus causas y minimizar su incidencia. En

³³ www.mineduc.cl

términos generales, las iniciativas en este campo tienden a una mayor *individuación del problema*, reduciéndose acciones institucionales destinadas a abordar nudos críticos del sistema educativo en su conjunto.

- De manera evidente, la deserción escolar en Chile es un problema que se evidencia en el ámbito de la enseñanza media o secundaria, y responde a una multiplicidad de factores. Diversos estudios han relevado las variables fundamentales asociadas al riesgo de la deserción, las que incluye la condición de hombre por sobre el de la mujer en la recurrencia de los casos, la situación de paternidad de éste, el no vivir con la madre, los bajos ingresos per cápita en el hogar, el bajo nivel de escolaridad del jefe de hogar y, en términos contextuales, una menor cobertura de educación secundaria en la comuna de residencia de los sujetos. En términos globales, la pobreza y vulnerabilidad social es el principal factor de riesgo de abandono y, como consecuencia, los establecimientos educacionales que proporcionalmente acogen una mayor proporción de estudiantes en esta situación, son los que presentan los indicadores más altos de abandono del sistema.
- Pese a la evidencia de la información disponible, resulta paradójica la débil consideración de los factores intra-establecimiento educacional como ámbito de incidencia para la deserción escolar. Hasta ahora la consideración de aspectos asociados al clima o ambiente de aprendizaje escolar, ha tenido un tratamiento marginal y, por lo general, más allá del fomento de acciones fragmentadas del tipo *buenas prácticas* no se observan esfuerzos de desarrollo temático transversal con impacto en el conjunto del sistema educacional.
- Desde un punto de vista evaluativo, llama poderosamente la atención la discontinuación de la estrategia de *nivelación reformativa*, iniciativa aplicada en un período corto de tiempo (y, hasta donde se sabe, sin una evaluación rigurosa de sus resultados) y que apuntaba a uno de los nudos críticos principales asociados al problema de deserción escolar en Chile. A diferencia de esto, el énfasis de las políticas anti-deserción enfatiza en una dimensión individual, centrada en las carencias económicas de los estudiantes en riesgo y su grupo familiar como factor fundamental de este hecho.
- Aunque los indicadores globales permiten mirar con optimismo la evolución de la situación de escolaridad de la población en Chile, la persistencia de un segmento, particularmente de los sectores más pobres, que no finaliza sus 12 años de estudios (o que, algunos de ellos, lo finaliza bajo un modelo de mayor precariedad y en un período prolongado de tiempo), debería obligar a volver la mirada sobre el sistema educacional y su capacidad de integración y adecuación a la realidad de los jóvenes *en transición*. Como se ha insistido, este hecho es particularmente crítico entre el 9° y 11° año de educación obligatoria. El desarrollo de acciones pedagógicas de integración, y la discusión sobre el marco socio-cultural de las relaciones al interior del sistema educativo es, de este modo, una tarea todavía pendiente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL (2005). Objetivos de desarrollo del milenio: una mirada desde América Latina y el Caribe.
- Dávila, O.; Ghiardo, F. Y Medrano, C. (2005). Los desheredados: trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles. Valparaíso: CIDPA ediciones.

- Edwards, V. Et Al (1995). *El Liceo por dentro*. Santiago: Ministerio de Educación, Programa MECE.
- Fundación para la Superación de la Pobreza: *Umbral Social 2006* <http://www.fundacionpobreza.cl/>
- MIDEPLAN (2005) *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: principales tendencias*; en www.mideplan.cl
- Ministerio de Educación. (2007). *Indicadores de la Educación en Chile 2007*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto en www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación. (2007). *Anuario Estadístico 2006-2007*; Santiago en www.mineduc.cl
- Ministerio de Educación, Ministerio del Interior, División de Seguridad pública y UNICEF (2008). *Escuela e Inclusión: Círculo virtuoso para la experiencia escolar*. Santiago: MINEDUC.
- Montero, R. (2007). *Trabajo y deserción escolar: ¿quién protesta por ellos?;* Magíster de Economía, U. de Chile, Santiago.
- OCDE (2004). *Revisión de políticas nacionales de educación: Chile*. Paris: OCDE.
- Olavarría, J. (2008). *Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción*. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto n° 294, año 2006; Ministerio de Educación.
- Raczynski, D. (2001). *Entrevistas a 39 personas de las Regiones Metropolitana, Séptima y Novena que habían abandonado el sistema escolar entre los años 1997 y 2000*. Santiago: Asesorías para el Desarrollo, Ministerio de Educación, Programa Liceo para Todos.
- Rodríguez, J. (2005). *Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política*. *Revista de la CEPAL*, 86.
- Ruiz, C. y Vergara, M. (2005). *Sistematización de la política chilena: Programa Liceo para Todos y su línea planes de acción*. En *Proyecto hemisférico elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar*.
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE); Universidad Diego Portales.
- Sapelli, C. & Torche, A. (2003). *Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión?*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Instituto de Economía; documento de Trabajo n° 259.
- Sepúlveda, L. (2004). *Volver a intentarlo: proyecto educativo-laboral de jóvenes adultos sociales*. *Revista Última Década* 21, pp.51-79.



ASISTENCIA Y DESERCIÓN EN ESCUELAS SECUNDARIAS RURALES DEL PERÚ

Lorena Alcázar

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art7.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 24 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 25 de agosto de 2009



En el Perú, a diferencia de la educación primaria en la que casi la totalidad de la población en edad de acceder se encuentra inserta en el sistema educativo, alrededor de 3 de cada 10 jóvenes en edad de cursar la educación secundaria no lo hace y, en zonas rurales, poco menos de 5 de cada 10 jóvenes se encontraba en similar situación. Específicamente, definiendo como desertores a los jóvenes que alguna vez se encontraron en el sistema educativo, pero no concluyeron con la educación básica y que no se encuentran matriculados, se estima una tasa de deserción de 17.2% entre los jóvenes de entre 14 a 18 años (Encuesta Nacional de Hogares, 2004). La proporción de jóvenes desertores se incrementa significativamente con la edad (26% en el caso de jóvenes de 18 años frente a 11.4% en el caso de los de 14 años), es mayor en la sierra y selva (19% y 25% respectivamente frente a 13% en la costa), para las mujeres (19.2% frente a 15.3% en el caso de hombres), y, en particular, es un problema básicamente rural (donde la proporción de desertores es 29.4% frente a 9% en zonas urbanas).

Entender a cabalidad el funcionamiento del sistema educativo en áreas rurales implica necesariamente conocer las características de la población e investigar las interacciones de las características familiares y las propiamente vinculadas al sistema educativo en las decisiones sobre asistencia a la escuela secundaria en zonas rurales. Además, resulta fundamental indagar acerca de qué tanto la asistencia de los jóvenes a la educación secundaria se encuentra condicionada por la carencia de un centro educativo próximo. Ello constituye un aporte respecto de otros estudios realizados previamente.

El objetivo general de este estudio es identificar los determinantes de la decisión de asistir (o desertar) a la escuela secundaria en el ámbito rural considerando aspectos tanto de oferta como de demanda. Con este fin, el estudio utiliza como fuente de información encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes y desertores de la educación secundaria en zonas rurales. La muestra con la que se trabajó incluye centros poblados rurales con y sin escuela secundaria (de modo que fuera posible identificar factores asociados a la oferta y demanda educativa) en 23 departamentos del Perú.

En la segunda sección se presenta el marco conceptual. En la tercera sección se describe cómo se realizó el diseño de los instrumentos y cuáles son las características de la muestra utilizada en el estudio. A continuación, en la sección cuatro, se presentan los resultados del estudio, incluyendo los perfiles de estudiantes y desertores, el análisis de las causas declaradas para la deserción, así como los factores asociados a la decisión de asistencia al colegio (a partir de la construcción de un modelo econométrico para estos efectos). Finalmente, se proponen algunas conclusiones y recomendaciones de política.

1. MARCO CONCEPTUAL

Una primera aproximación al fenómeno de la deserción es modelar directamente el abandono de la escuela como variable dependiente. Sin embargo, la asistencia a la escuela es una de las actividades alternativas a las que los jóvenes asignan su tiempo, por lo cual, en muchos estudios se modela conjuntamente la variable de asistencia a la escuela con la realización de alguna forma de trabajo (de modo que se recoge el *trade-off* existente entre ambas actividades)¹ directamente o a partir del tiempo dedicado a cada actividad.

¹ Así por ejemplo, Canagarajah y Coulombe (1997) evalúan los factores que influyen sobre la probabilidad de asistencia a la escuela y trabajo para una muestra de niños de Ghana mediante la estimación de un modelo probit bivariado, el cual tiene como particularidad asumir de forma explícita una

El conjunto de factores asociados que contribuyen a explicar las conductas de los jóvenes en torno a la asistencia o deserción escolar se ubican en distintos niveles: factores individuales, del hogar, de la escuela y de la comunidad. A continuación revisaremos algunos de éstos.

Los beneficios esperados de la educación se asocian en cierta medida con los resultados que alcanzan los estudiantes en la escuela (como proxy de los retornos que se esperan de la educación), de modo que mejores resultados académicos reducen los incentivos a la deserción. Así, por ejemplo, Rumberger (1987) muestra evidencias de una relación entre logros académicos pobres (calificaciones o repitencia) o problemas de conducta en la escuela con la deserción escolar. De forma similar, Steinberg, Lin Blinde y Chan (1984) detallan los hallazgos de diversos estudios en que la evidencia apunta a peores resultados académicos en los potenciales desertores respecto de sus pares que llegan a concluir efectivamente la escuela. En este punto, además, siguiendo la argumentación de Orazem y Gunnarson (2004), cabe indicar que un mayor nivel educativo alcanzado por el estudiante puede tener dos efectos: incrementar la productividad del niño en la escuela (de modo que éste podría lograr mejores resultados académicos), pero también puede significar un aumento en el nivel de salarios a los que se puede acceder

Los beneficios de la educación para el estudiante pueden depender también en buena medida de la calidad de la educación impartida en la escuela. Orazem y Gunnarson (2004) argumentan que la calidad de la escuela actúa a través del incremento esperado en capital humano por año adicional de educación.

La inserción temprana en el mercado laboral y la generación de ingresos para contribuir al mantenimiento de la familia en el momento actual representan un elemento relevante del costo de oportunidad que enfrenta el adolescente en su decisión de asistir o no a la escuela. De acuerdo a Ravallion y Wodon (1999), aunque la escuela implica ingresos futuros mayores, entre las familias pobres ésta compite en la asignación del tiempo de los niños con empleos intensivos en mano de obra (asalariados o trabajo en empresas de la familia). Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot (2002) presentan evidencia que apunta a un efecto negativo del trabajo sobre la asistencia a la escuela, aunque dicho efecto dependería del número de horas dedicadas a esta actividad en detrimento del estudio.

La presencia de hijos de forma temprana puede interferir con la continuación de los estudios debido al tiempo que deben dedicar las adolescentes a tareas de crianza, elemento que también representa el costo de oportunidad que se enfrenta en las decisiones de asistencia o deserción. En ese sentido, distintas investigaciones reporten una relación negativa de la maternidad temprana con la asistencia a la escuela (Anderson, 1993, Dagenais, Montmarquette y Viennot-Briot 2002, así como la revisión de literatura que llevan a cabo Steinberg, Lin Blinde y Chan, 1984).

El nivel educativo de los padres puede ser un indicador de la valoración que éstos tienen hacia la educación que reciben sus hijos. Emerson y Portela (2002) encuentran que una mayor educación de los padres incrementa la probabilidad que un hijo asista a la escuela. No obstante, estos efectos parecerían tener sesgos por género. Así, Emerson y Portela (2002) indican que el nivel educativo de los padres parece tener un mayor impacto sobre la asistencia a la escuela de los hijos hombres, lo cual puede ser

interrelación entre las ecuaciones de estudio y trabajo (se parte del supuesto más realista que se trata de decisiones interdependientes y no independientes).

explicado porque los padres anticipan retornos mayores a la educación de los hijos respecto a de las hijas. Por su parte, Jaychandran (2002) precisa que el efecto de la educación del padre sería mayor sobre el hijo varón y el efecto de la educación de la madre sobre la hija.

El nivel socioeconómico de la familia representa la capacidad que tiene ésta de asumir los costos directos derivados de la educación, además del apremio de ésta para una inserción temprana de los hijos en el mercado laboral. En esa línea, Emerson y Portela (2002) encuentran un efecto positivo de los ingresos no laborales sobre la asistencia de los hijos varones a la escuela; además, afirman que los ingresos del hogar pueden hacer más productiva la escolaridad mediante la provisión de materiales complementarios para reforzar lo aprendido en la escuela. Orazem y Gunnarson (2004) argumentan que ante un nivel constante de la riqueza del hogar, un mayor número de miembros implica menores recursos per cápita, con lo cual podría reducirse la probabilidad de asistencia a la escuela (aunque un mayor número de miembros en el hogar también puede incrementar la capacidad de generación de ingresos de la familia).

La presencia de los padres en el hogar puede considerarse como un indicador del apoyo familiar que reciben los jóvenes para continuar su educación. Así, por ejemplo, los resultados de Alexander, Entwisle y Horsey (1997) apuntan a un incremento del riesgo de deserción en hogares en que está presente uno sólo de los padres (respecto de aquellos en donde están ambos padres). Rumberger et al (1990) proponen algunos mecanismos a través de los cuales influye el apoyo de las familias sobre la educación, entre los cuales se encuentran la calidad de las relaciones en la familia y el monitoreo de los padres hacia las actividades de los hijos.

Entre los estudios del caso peruano que identifican causas asociadas a la deserción, cabe mencionar a Cueto (2002)² que identifica a la edad, ser mujer, tener relativa mayor talla para la edad (debido a lo cual es más probable que se perciba que están en edad de trabajar) y no vivir con ambos padres, entre otros, como factores que influyen positivamente sobre la probabilidad de desertar en una muestra de estudiantes rurales. Con respecto al género, el estudio atribuye la mayor probabilidad de las mujeres para abandonar la escuela a alguna forma de discriminación por parte de la familia o del sistema educativo o la percepción de que la maternidad debe empezar más temprano en contextos rurales.

El estudio de Alcázar, Rendón y Wachtenheim (2002) evalúa los determinantes de la asistencia a la escuela y el trabajo de adolescentes (10 a 18 años) pertenecientes a zonas rurales en una muestra de diez países latinoamericanos. Los autores encuentran que los determinantes más significativos de la asistencia a la escuela en el Perú comprenden la edad, los años de educación alcanzados y el nivel educativo del jefe del hogar; sin embargo, otros factores como el género, la composición del hogar, el ingreso de la familia o el género del jefe del hogar no resultan significativos.

La investigación de Rodríguez y Ablor (1998), enfocada en el análisis de la asistencia escolar y participación en la fuerza de trabajo de niños y adolescentes (entre 6 y 16 años), encuentra que la probabilidad de asistir a la escuela es mayor para los hombres y es afectada positivamente por la edad (aunque la relación exacta tiene la forma de una U-invertida) y el nivel educativo del menor, así como la edad y nivel educativo del jefe del hogar; por otro lado, encuentran un efecto negativo de la residencia en

² La investigación de Cueto (2002) sobre el rendimiento y la deserción escolar estuvo basada en 3 observaciones en el tiempo (1998, 2000 y 2001) a un grupo de estudiantes pertenecientes a escuelas públicas rurales. En particular, la muestra estaba compuesta por 588 estudiantes de 20 escuelas públicas en dos zonas rurales del Perú, ubicadas en los departamentos de Apurímac y Cusco, los cuales se encontraban inicialmente en cuarto grado de educación primaria.

zonas rurales sobre dicha probabilidad. No obstante, sus estimaciones sugieren que los ingresos familiares no tienen impactos significativos sobre la probabilidad de asistir a la escuela.

Por último, los resultados del estudio de Alcázar y Valdivia (2005), basado en una encuesta a jóvenes desertores de entre 15 y 25 en cuatro localidades urbanas del Perú, sugieren que factores relacionados con la condición de pobreza de las familias afectan la decisión de deserción de los jóvenes urbanos de ambos géneros. Sin embargo, influye también sobre las posibilidades de abandono de los estudios escolares, el grado de integración y estructuración de las relaciones familiares influye, tanto directamente a través de la capacidad de la familia para evitar que ello ocurra, como de forma indirecta mediante una débil internalización de valores en torno a la educación. A pesar que los jóvenes entrevistados indicaban que el trabajo no les impidió seguir estudiando, en situaciones específicas la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y genera el abandono escolar, luego del cual los posibles cambios en la vida personal y la falta de tiempo pueden impedir el retorno al sistema educativo.

2. METODOLOGÍA

La fuente de información principal del estudio fueron los resultados obtenidos a partir de encuestas aplicadas a jóvenes estudiantes y desertores de la educación secundaria en zonas rurales del Perú. Para estos efectos, se definió a los jóvenes (entre los 14 y 18 años de edad) desertores en el nivel secundario como aquellos que cuentan con educación primaria completa y no iniciaron o no completaron la educación secundaria y no se encuentran asistiendo a la escuela y a los estudiantes como aquellos que se encontraban cursando el 3ero, 4to. o 5to de secundaria de una escuela pública rural del Perú.

El diseño de las encuestas tuvo como punto de partida la identificación de los determinantes que normalmente se asocian a la decisión de asistencia o deserción de la escuela en la literatura existente sobre el tema (ver sección 2). Así, se incluyeron variables contextuales del hogar (nivel socioeconómico y características de los miembros)³, información sobre el historial educativo de los jóvenes (realización de educación inicial, repetición de grados, entre otros temas), preguntas que representasen los costos y beneficios que enfrentan los jóvenes en la decisión de asistir o abandonar la escuela secundaria (trabajo, tareas domésticas y aprendizaje de un oficio), los costos directos asociados a asistir al centro educativo y los beneficios directos y percibidos de continuar la educación.

El trabajo de campo se realizó en una muestra de centros poblados rurales pertenecientes a una muestra de departamentos del país que representaban diferentes zonas geográficas. La muestra fue de 370 centros poblados rurales que cuentan con una escuela secundaria y 70 en los que no existe una escuela secundaria (de modo que fuera posible identificar factores asociados a la oferta y demanda educativa). Como resultado del trabajo de campo, se logró aplicar los instrumentos a 932 jóvenes estudiantes y a 416 jóvenes desertores (entre los cuales, 340 son residentes de centros poblados con escuela secundaria y 76 de centros poblados sin escuela). Los jóvenes estudiantes debían estar ubicados entre el tercer y quinto año de secundaria y los jóvenes desertores debían tener entre 14 y 18 años. La muestra obtenida, resultó

³ En el caso de los jóvenes desertores se trató de considerar las variables al momento de realizarse la deserción dado que el objetivo es analizar los determinantes de la decisión de desertar.

balanceada por género, en la medida que se aplicó 455 encuestas a estudiantes varones, 477 a estudiantes mujeres, 196 a desertores varones y 220 a desertores mujeres.

Con la información recogida a través de las encuestas se construyó un perfil comparativo para jóvenes estudiantes y desertores mediante la elaboración y análisis de estadísticas descriptivas de la información recogida en las encuestas. En segundo lugar, para la determinación de los factores asociados a la asistencia y deserción escolar entre los jóvenes, se realizó un análisis de regresión discreta para estimar el efecto de las características individuales y familiares sobre la decisión de asistir o no a la escuela.

Asimismo, se trata de examinar por separado la situación de los desertores pertenecientes a centros poblados con escuela de aquellos ubicados en centros poblados sin escuela, con la finalidad de identificar factores vinculados a la oferta y demanda educativa. La importancia de hacer esta distinción radica en que el análisis de la decisión de estudiar es relevante sólo en el primer caso, en la medida de que en el segundo no existe propiamente una decisión de no estudiar dado que la oferta de educación secundaria está restringida (por factores que pueden considerarse exógenos a la demanda en el sector rural; por ejemplo, decisiones de asignación de gasto público en educación, etc.). Los resultados del análisis de determinantes de la decisión de escolaridad en centros poblados con escuela permitirán posteriormente extrapolar la situación de la escolaridad que ocurriría en centros poblados, en caso que éstos *tuvieran* acceso a ella (análisis contrafactual).

Se asume que las familias funcionan como unidades que buscan maximizar el bienestar de sus miembros en su conjunto. En este sentido, la decisión de escolaridad de los jóvenes se asume que es tomada por la familia en su conjunto, considerando los beneficios esperados de la educación y la totalidad de costos que se incurren en la escolaridad de los hijos. En este sentido, se hace necesario incluir en el análisis tanto variables que reflejen características individuales, como familiares, de los jóvenes en las zonas rurales.

Un tipo de costo importante en la escolaridad de los hijos es el costo de oportunidad de su tiempo. En este sentido, es de primera importancia considerar en el presente análisis el tema del trabajo juvenil. Debido a que la escolaridad requiere de cierta asignación específica de tiempo, meses y días específicos, y una cantidad de horas de estudio mínima, muchas veces las decisiones de asignación serán exclusivas entre ambas alternativas. Dado que el objetivo es analizar la decisión laboral en cuanto resulte en una dificultad seria para los estudios e induzca a aumentar las probabilidades de deserción de los jóvenes, se define la situación de trabajo para los jóvenes sólo en la medida en que estos realicen actividades familiares o no familiares (remuneradas o no) por más de 4 horas diarias por 6 días a la semana (24 horas por semana). Cabe resaltar que los resultados presentados en el presente documento son en gran medida robustos a variaciones con respecto a esta definición (por ejemplo utilizando la definición de trabajo a partir de sólo 180 horas a la semana).

2.1. Metodología econométrica

La estrecha relación entre las decisiones de trabajo y escolaridad genera algunos problemas estadísticos que requieren de metodologías especiales para su tratamiento. En particular, se considera que la decisión de trabajar, considerada en un modelo para explicar la asistencia a la escuela, sería fuertemente endógena: si bien la situación laboral ayudaría a explicar la decisión de asistir a la escuela, también la

decisión de escolaridad explicaría la primera.⁴ La endogeneidad hace una estimación directa de la probabilidad de estudiar inconsistente. Es decir, los parámetros estimados estarían no sólo sesgados, sino que además no se acercarán en ninguna medida razonable a los valores poblacionales sin importar que tan grande y/o representativa sea la muestra obtenida. En definitiva, es necesario incluir la decisión de trabajo como parte de la decisión de estudiar de los jóvenes. En el presente estudio se siguen dos caminos para tratar con ese problema:

- a. Variables instrumentales. Se instrumentaliza la decisión de trabajo con un conjunto de variables que se estima ayudan a predecir esta decisión, y que no estarían correlacionadas con el error en ecuación para explicar la probabilidad de estudiar. Para esto, en una primera etapa se estima un modelo de elección discreta Probit para la decisión de trabajo contra variables con las características descritas. Luego, en una segunda etapa, se incluyen las predicciones del modelo anterior (probabilidades ajustadas) como variables explicativas en la ecuación de la probabilidad de estudiar.
- b. Probit Bi-variado. La alternativa es considerar explícitamente un sistema de dos ecuaciones para explicar las probabilidades de estudiar y trabajar. El modelo del Probit bi-variado permite hacer justamente esto, y además brinda un estimado paramétrico del grado de relación entre las dos decisiones.

Se utilizan las dos metodologías en paralelo debido a que ambas tienen ventajas que pueden ser complementarias y su uso en paralelo sirve como una prueba de robustez. La primera permite concentrar los esfuerzos en la decisión de estudio. La segunda metodología permite discernir más claramente los mecanismos por los cuales las características individuales o familiares ayudan a determinar la decisión de escolaridad. Dado que se tiene un modelo para el trabajo y otro para el estudio, se pueden analizar los efectos directos de cada variable (los que se ven en la ecuación de estudiar), y los indirectos (los que afectan primero a la decisión de empleo, y a través de esta a la decisión de escolaridad).

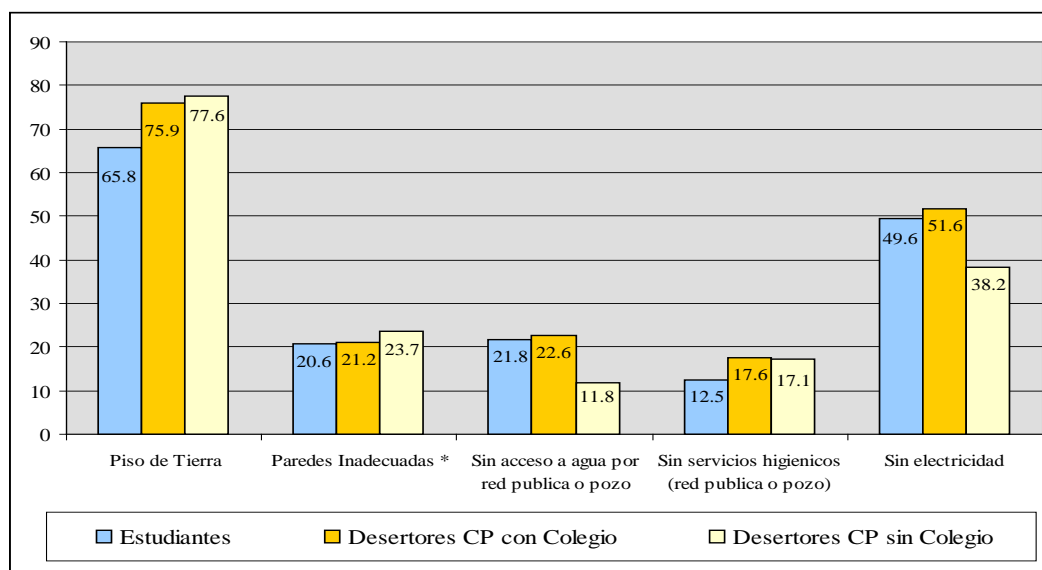
3. ANÁLISIS DE RESULTADOS

3.1. Perfil del estudiante y del desertor

El análisis de las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos, muestra que los jóvenes estudiantes, en promedio, pertenecen a hogares con un mayor nivel socioeconómico en comparación con los jóvenes desertores (cuadro 1 y gráfico 1). Dentro del grupo de desertores, los indicadores examinados muestran algunas diferencias importantes que parecen indicar que los residentes en centros poblados sin escuela pertenecen a hogares de mayor nivel socio económico que los de centros poblados con escuela, aunque las diferencias no son muy significativas. Los resultados encontrados se pueden explicar porque el nivel socioeconómico condiciona, en buena medida, la capacidad de los hogares para asumir los costos directos de la educación, además que puede implicar la necesidad que los jóvenes generen recursos para apoyar en el mantenimiento de sus familias.

⁴ En términos técnicos: la variable indicador de situación laboral estará correlacionada con el error en cualquier regresión para explicar la probabilidad de estar estudiando.

**GRÁFICO 1. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y ACCESO A SERVICIOS PÚBLICOS (%).
JÓVENES ESTUDIANTES Y DESERTORES**



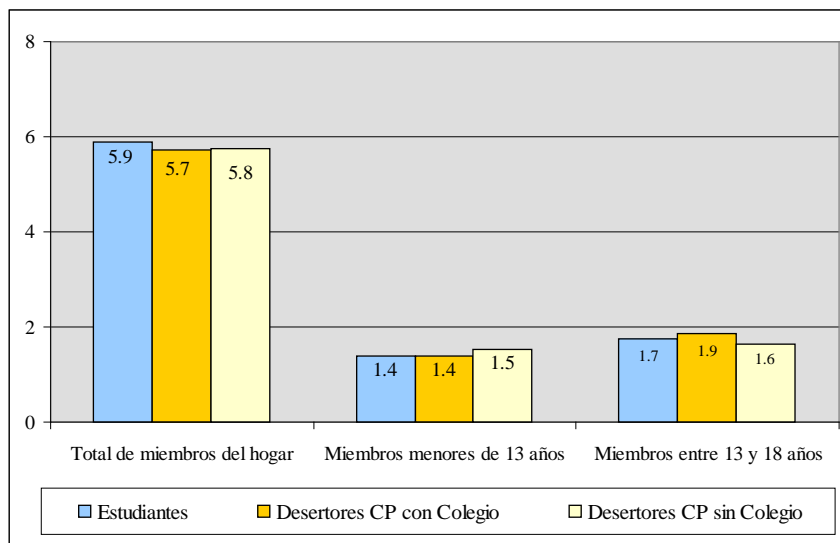
CUADRO 1. TENENCIA DE ACTIVOS EN EL HOGAR (%)

	Estudiantes	Desertores CP con Colegio	Desertores CP sin Colegio
Radio	92,2	85,8	81,6
Televisión	53,9	43,7	48,7
Teléfono	4,8	2,1	6,6
Refrigeradora	8,9	5,9	10,5
Computadora	4,8	0,0	1,3
Bicicleta	41,8	30,4	35,5
Moto	4,5	2,4	3,9
Automóvil	2,8	1,2	1,3
Combi	4,2	1,2	1,3

En cuanto a la estructura familiar se analizó si existe en alguno de los grupos bajo análisis, una mayor carga familiar (en particular, la presencia de un número mayor de niños pequeños o ancianos) que pueda afectar las decisiones de asistencia a la escuela por parte de los jóvenes. Sin embargo, no se encontraron diferencias relevantes entre los tres grupos analizados, como se puede apreciar en el gráfico 2.

Se examinó además si los padres se encontraban presentes en el hogar de los jóvenes, como un indicador de eventos familiares que puedan incidir sobre las decisiones de asistencia a la escuela. Los jóvenes estudiantes, en promedio, cuentan en mayor medida con ambos padres presentes en el hogar (77.4%), respecto de los desertores en centros poblados con escuela (71.8%) y sin escuela (72.4%) y el género del jefe del hogar es una mujer en 14.1% de los casos de los estudiantes respecto a 17.6% y 19.2% en el caso de los desertores de centro poblados con y sin escuela respectivamente.

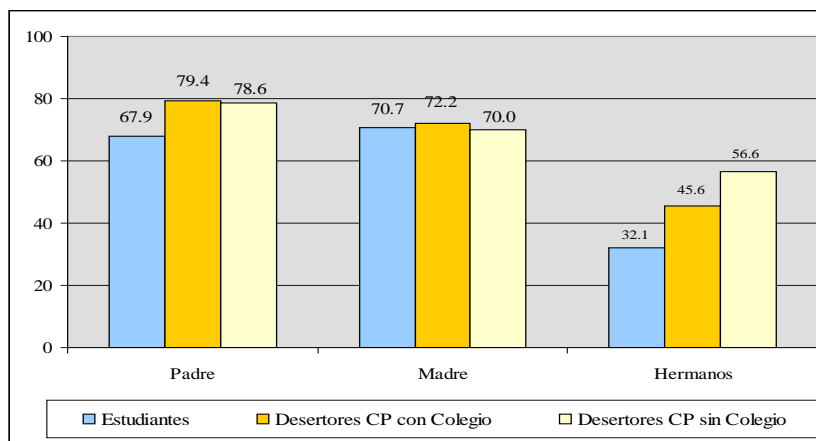
GRÁFICO 2. COMPOSICIÓN DEL HOGAR. JÓVENES ESTUDIANTES Y DESERTORES



El inicio de la convivencia o la presencia de hijos de forma temprana pueden favorecer el abandono temprano de la escuela con el objeto de generar ingresos para la familia o para permitir una mayor dedicación a las tareas de crianza de los hijos. Además, es posible algún tipo de discriminación (de parte del propio centro educativo, de sus compañeros o de padres de familia), contra las mujeres que quedan embarazadas mientras aún asisten al colegio que las empuje a abandonar los estudios. Al respecto, se observa que entre 9 y 11% de las jóvenes que abandonaron sus estudios tienen hijos y entre 3 y 6% se encuentren viviendo con su cónyuge o pareja (respecto de menos de 1% entre las estudiantes, en ambos casos).

Otro de los aspectos que también se examinó en el grupo de jóvenes encuestados fue la precariedad en las relaciones familiares. La relación con los padres parece ser, en general, mejor entre los estudiantes respecto de los desertores; así, mientras que un 76 a 77% y un 86 a 87% de los estudiantes declaran que la relación con sus padres es buena, los desertores consideran lo propio sólo en un 60 a 70 % de los casos, en promedio. En cuanto a la relaciones con otros miembros de la familia, no parecen haber diferencias significativas entre los grupos analizados.

La existencia de otros desertores en el hogar (padres o hermanos) puede ser un síntoma de los obstáculos que puede tener la familia para mantener a los hijos en el sistema educativo o también de la valoración que se tiene acerca de la educación. Al respecto, como se observa en el gráfico 3, se registra una mayor incidencia de deserción entre los padres (no así con las madres) y, especialmente, entre los hermanos de los desertores respecto de los estudiantes. Además, la ausencia de un centro educativo secundario en el centro poblado parece influir notablemente sobre las decisiones de asistencia de los hermanos, en tanto que la proporción de hermanos desertores entre los residentes en centros poblados sin escuela es significativamente mayor.

GRÁFICO 3. INCIDENCIA DE DESERCIÓN EN PADRES Y HERMANOS (%). JÓVENES ESTUDIANTES Y DESERTORES


De manera similar, se debe resaltar el hecho que los padres de los jóvenes estudiantes presentan, en promedio, mayor nivel educativo que los padres de sus pares desertores: mientras que un padre promedio entre los estudiantes cuenta con 7 años de educación y una madre promedio con 5.3, estos valores se reducen hasta 5.5 a 5.6 entre los padres de los desertores y 4 a 4.3 entre las madres de los desertores (cabe notar que los niveles educativos de los padres de los desertores de centros poblados sin escuela son ligeramente mayores a los de los centros poblados con escuela).

Los problemas de los jóvenes en la escuela y su perfil educativo en general (realización de educación inicial, edad de inicio de la primaria, percepciones acerca de la propia dedicación a los estudios y los problemas experimentados en la escuela, repetición de grados) puede afectar la percepción e interés que éstos tienen sobre la continuación de sus estudios, y por lo tanto, la motivación para asistir a clases. Al respecto, se encuentra que los estudiantes realizaron en mayor proporción educación inicial que los desertores de ambos grupos (y, en general, las mujeres han cursado inicial en mayor medida que los hombres). De manera similar, se encuentran diferencias en cuanto a la edad de inicio de la educación primaria (cuadro 2). Cabe notar también que al examinar qué tan importante es la repetición de grados en los jóvenes encuestados, aquellos que se mantienen en el sistema educativo muestran mejores resultados, por cuanto sólo un 24% ha repetido algún año de estudios, en tanto que un 45% a 50% de los desertores han repetido. La presencia de algún episodio de deserción (sin considerar el abandono definitivo) en algún momento durante la permanencia en la escuela es similar para los tres grupos analizados.

CUADRO 2. PERFIL EDUCATIVO GENERAL

Característica	Estudiantes	Desertores CP con Colegio	Desertores CP sin Colegio
Horas de estudio en clases (promedio a la semana)	28,9	n.a.	n.a.
Horas de estudio en casa (promedio a la semana)	13,6	n.a.	n.a.
Ha hecho educación inicial (%)	74,2	64,5	60,0
Edad de inicio de educación primaria (media)	6,2	6,4	6,5
Repetió algún año de estudios (%)	23,9	50,1	45,3
Episodio de deserción previo (%)	13,6	13,5	11,8
n.a. = no aplica			

La evidencia encontrada acerca de la repetición de grados resulta consistente con las percepciones acerca de la frecuencia promedio en que declaran estudiantes y desertores haber tenido distintos problemas en la escuela. En general, los desertores declaran en mayor medida, respecto de los estudiantes, haber tenido problemas escolares de varios tipos sobre los que se les preguntó. Así, por ejemplo, mientras que entre un 49% y 53% de los desertores señalan que no entienden lo que les enseñan con regular o mucha frecuencia, sólo un 38% a 40% de los estudiantes indica algo similar. Como se indicó previamente, la presencia de problemas escolares puede ser un indicativo de una menor valoración de los estudios o de una reducida motivación para continuar con éstos.

CUADRO 3. PROBLEMAS EN LA ESCUELA* (%)

	Estudiantes	Desertores CP con Colegio	Desertores CP sin Colegio
<i>No entiendo lo que me enseñan</i>			
Mucho	9.7	15.7	15.9
Regular	29.95	37.1	35.2
Poco	27.95	28.3	31.0
Nunca	32.4	19.0	26.4
<i>Poco interés en estudiar</i>			
Mucho	17.55	17.7	22.0
Regular	10.65	27.0	26.7
Poco	11.85	26.2	21.0
Nunca	59.95	29.2	30.4
<i>Bajo rendimiento</i>			
Mucho	2.25	8.8	7.8
Regular	22.7	41.4	39.3
Poco	32.1	30.1	30.6
Nunca	42.95	19.8	22.5
<i>Problemas de conducta</i>			
Mucho	1.75	5.2	5.1
Regular	6.65	13.9	1.5
Poco	16.1	16.0	12.9
Nunca	75.5	65.0	80.7
<i>Ausencias y tardanzas</i>			
Mucho	1.5	8.0	6.4
Regular	11.25	26.5	29.8
Poco	30.6	28.7	23.7
Nunca	56.6	36.9	40.4
<i>Problemas con compañeros</i>			
Mucho	1.6	3.1	7.8
Regular	3.55	7.0	6.4
Poco	10.65	12.8	2.7
Nunca	84.2	77.3	83.3
<i>Problemas con profesores</i>			
Mucho	1.05	3.3	2.7
Regular	2.05	4.9	2.7
Poco	4.65	7.2	2.7
Nunca	92.25	84.7	92.1
* Los jóvenes respondieron cuán frecuentemente enfrentan los problemas señalados (mucho, regular, poco o nunca)			

En cuanto a la ubicación del centro educativo, un porcentaje similar de estudiantes y desertores en centros poblados con escuela asiste (o asistía) a un colegio secundario fuera del centro poblado, el cual es menor en comparación con los desertores residentes en un centro poblado sin escuela (en estos casos,

como señalamos, la referencia al último centro educativo puede incluir al centro educativo primario o al centro educativo secundario ubicado en el anterior lugar de residencia). Sin embargo, el porcentaje que tiene que incurrir en algún gasto para trasladarse hasta el colegio nos da una idea de una menor accesibilidad comparativamente para los desertores respecto de los estudiantes y para los desertores en centros poblados sin escuela respecto de los demás jóvenes. Más aún, se debe considerar que la distancia promedio al centro educativo secundario más cercano que reporta el informante local en centros poblados que no cuentan con éste, es de alrededor de 50 minutos, con un valor máximo entre 5 y 10 horas.

CUADRO 4. UBICACIÓN Y GASTO PARA TRASLADARSE AL CENTRO EDUCATIVO

	Estudiantes	Desertores CP con Colegio*	Desertores CP sin Colegio*
Estudia en el colegio en el CP (%)	80,0	82,6	67,1
Gasta para ir al colegio**	5,0	6,5	13,2

* Último colegio en que estudió

** Porcentaje de jóvenes que incurre en un gasto diario para trasladarse a la escuela

Percepciones negativas hacia aspectos como qué tan apropiados resultan los horarios de clase, el acceso a materiales educativos o aspectos del desempeño de los docentes pueden influir considerablemente sobre la valoración a la escuela y los beneficios percibidos de la educación. En cuanto a las percepciones sobre las condiciones del actual / último centro educativo, los jóvenes estudiantes consideran en mayor medida que éste ofrecía horarios adecuados, lo cual probablemente se vincula a la mayor inserción laboral y horas de trabajo que presentan los desertores (como veremos más adelante). No obstante, en cuanto a las proposiciones de la existencia de una infraestructura adecuada y el acceso a servicios públicos, las percepciones de los estudiantes parecen ser más críticas, lo cual probablemente refleje el hecho que éstos no sean elementos tan trascendentes en la decisión de asistencia (o abandono) para los desertores.

CUADRO 5. PERCEPCIÓN SOBRE LAS CONDICIONES DEL ACTUAL / ÚLTIMO CENTRO EDUCATIVO (%)

	Estudiantes	Desertores CP con Colegio	Desertores CP sin Colegio
Horarios adecuados			
De acuerdo	89.4	83.0	80.5
Mas o menos de acuerdo	7.3	12.8	12.7
En desacuerdo	3.2	3.7	6.9
No se	0.1	0.6	0.0
Infraestructura adecuada			
De acuerdo	39.0	53.3	55.3
Mas o menos de acuerdo	33.7	29.2	26.7
En desacuerdo	26.6	17.2	18.1
No se	0.7	0.4	0.0
Colegio cuenta con servicios públicos			
De acuerdo	26.5	32.0	36.0
Mas o menos de acuerdo	23.6	24.5	19.3
En desacuerdo	49.0	42.7	44.7
No se	0.9	0.9	0.0
Alumno recibe material necesario			
De acuerdo	52.3	47.6	52.1
Mas o menos de acuerdo	24.8	26.9	22.3
En desacuerdo	21.8	22.2	25.7
No se	1.3	3.5	0.0

En los cuestionarios se incluyó una sección para recoger información concerniente al trabajo (si los jóvenes cuentan con un trabajo, el tipo de ocupación, el número de horas por semana y meses del año en que desarrollan esta actividad, así como en qué medida se percibe que éste interfiere con la continuación o reanudación de los estudios) y la realización de tareas domésticas (si es que los jóvenes apoyan en las tareas domésticas, el número de horas por semana y en qué medida se percibe que éstas interfieren con la realización de los estudios). A pesar que las cifras no apuntan a un mayor porcentaje de participación de jóvenes desertores en una actividad familiar respecto de los jóvenes estudiantes, si consideramos ésta conjuntamente con la realización de algún trabajo no familiar, la evidencia indicaría una mayor inserción en el mercado laboral de quienes han abandonado sus estudios. Más aún, a pesar de que la proporción de entrevistados que declara trabajar en una actividad familiar no difiere de forma significativa entre estudiantes y desertores, se observan brechas considerables en el número de horas trabajadas por semana (más horas de trabajo entre los desertores), tanto en relación al trabajo familiar como al no familiar.

Por otro lado, se encuentra que una mayor proporción de mujeres jóvenes asumen esta tarea (una cifra cercana al 100% en todos los casos, en comparación con una cifra de alrededor de 75% a 85% entre los varones). El número de horas por semana dedicadas a las tareas domésticas es coherente con la evidencia comentada previamente: mientras que el ratio entre horas promedio por semana en tareas domésticas entre mujeres y hombres estudiantes es alrededor de 1.3, éste alcanza un 2.3 en la muestra de desertores en centros poblados con escuela secundaria y un 2.9 en la muestra de desertores en centros poblados sin escuela secundaria. En suma, ello implicaría, en cierta medida, un sesgo en la división del trabajo al interior de la familia: en tanto que los hombres con mayor frecuencia se ocupan en actividades laborales no domésticas, las mujeres se dedican precisamente a llevar a cabo dichas tareas. Además, se debe mencionar que este sesgo en la asignación de la fuerza laboral familiar parece reducirse para el caso de los estudiantes (las diferencias en los porcentajes de participación en actividad familiar, no familiar y doméstica son menores por género en este grupo).

CUADRO 6. TRABAJO EN ACTIVIDAD FAMILIAR, NO FAMILIAR Y EN TAREAS DOMÉSTICAS

Participación (%)	Estudiantes			Desertores CP con Colegio			Desertores CP sin Colegio		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Trabajo familiar	80,9	76,5	78,6	76,8	65,9	70,9	87,8	62,9	76,3
Trabajo no familiar	29,0	13,0	20,8	52,9	22,2	36,2	48,8	17,1	34,2
Trabajo domestico	87,3	97,3	92,4	73,5	98,4	87,1	75,6	91,4	82,9
Horas Promedio Semanal*	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Trabajo familiar	23,1	20,5	21,9	40,4	34,3	37,3	44,3	44,5	44,4
Trabajo no familiar	28,1	28,5	28,2	46,2	33,2	41,9	40,1	67,0	46,3
Trabajo domestico	10,3	13,4	12,0	11,1	25,9	20,3	10,3	30,3	20,4
Todo tipo de trabajo	35,8	31,4	33,5	61,1	53,3	56,8	64,4	64,4	64,4
Todo tipo, sin trabajo domestico	30,4	23,4	27,0	56,1	39,2	48,0	59,9	50,8	50,8
* Para los que participan en cada actividad									

La estacionalidad en la realización de trabajos en actividades familiares y no familiares puede ser un factor que determine una mayor compatibilidad de estos empleos con la asistencia a la escuela, según estas actividades se realicen en mayor medida durante la época del año en que se llevan a cabo las clases

o en aquella en que los centros educativos se encuentran en vacaciones escolares. Así, vemos que los estudiantes no sólo declaran trabajar en menor medida durante todos los meses del año, sino que además se observa una mayor intensidad en la realización de actividades familiares y no familiares durante los meses de enero a marzo (vacaciones escolares). En el caso de los desertores, su actividad parece más intensa en los primeros meses del año o hacia los meses de marzo a mayo (en mayor medida, para los desertores en centros poblados con escuela), estacionalidad posiblemente relacionada al ciclo agrícola.

3.2. Análisis de las causas declaradas para el abandono de la escuela

La razón clave para el abandono definitivo de la escuela (30% a 50% de casos), según declara el grupo de jóvenes desertores, es la presencia de problemas económicos familiares y/o la necesidad de conseguir un trabajo para el mantenimiento del hogar. Otro motivo muy importante para la deserción es la carencia de recursos para la matrícula o para adquirir materiales educativos (6% a 15%).

Otra razón de importancia similar del abandono escolar (6% a 15% de casos) es el referido a la decisión de no querer estudiar o querer trabajar, elemento probablemente vinculado a la valoración individual de la educación por parte de los jóvenes y no a la condición socioeconómica del hogar. El poco interés por el estudio podría también estar relacionado a factores de oferta (poca calidad de la educación que se ofrece o que ésta no se adecua a las necesidades de los jóvenes). Debido a las posibles dudas sobre las razones reales detrás del desinterés del estudio/quería trabajar como causa de la deserción, se indagó acerca del por qué de este desinterés. Este se explica, de acuerdo a los jóvenes desertores, principalmente por un tema de valoración hacia la educación ("no me gusta el estudio", "las cosas que aprendo no me sirven en la vida", "mis amigos dejaron de estudiar y les iba bien") y también por características del estudiante (como "no entiendo lo que me enseñan") y, en menor medida, a temas de oferta ("la escuela no tiene condiciones adecuadas").

CUADRO 7. RAZONES DECLARADAS PARA EL ABANDONO DE LA ESCUELA (%), JÓVENES DESERTORES

	Desertores CP con Colegio			Desertores CP sin Colegio		
	Hombre	Mujer	Total	Hombre	Mujer	Total
Problemas Económicos / Trabajo	57.8	29.5	45.1	46.3	32.4	41.0
No tenía plata para matrícula o materiales	5.8	9.8	8.3	14.6	5.9	10.5
No quería estudiar / quería trabajar	11.0	9.8	10.9	4.9	8.8	7.3
Embarazo	0.0	23.0	12.7	2.4	11.8	7.7
Matrimonio / Concubinato	1.3	10.9	6.6	2.4	5.9	4.4
Tareas domesticas	0.0	1.6	0.9	0.0	8.8	4.8
Problemas familiares	3.9	3.3	3.8	2.4	5.9	4.4
No había colegio	0.0	0.0	0.0	14.6	2.9	8.9
Malas notas	5.2	1.6	3.5	2.4	5.9	4.4
Problemas de conducta	2.0	0.6	1.3	2.4	0.0	1.2
Decisión de los padres	2.0	2.7	2.5	0.0	2.9	1.6
Enfermedad / accidente	3.9	3.8	4.0	0.0	0.0	0.0
Otros	7.1	3.3	5.4	7.3	8.8	8.5

Otras causas importantes del abandono escolar son el embarazo y la iniciación de matrimonio o convivencia, las cuales interfieren con la continuación de los estudios al generar una mayor carga familiar que debe afrontar el estudiante. Aunque la realización de labores domésticas podría considerarse, a priori, como un factor relevante en la decisión de asistencia (por cuanto podrían ocupar una parte considerable del tiempo disponible para estudiar), los resultados de la encuesta muestran que

ésta comprende menos de un 3% de las respuestas totales. La inexistencia de un centro educativo tampoco representó un elemento muy importante en las decisiones de deserción, en la medida que se registra menos de 5% de las respuestas en este sentido (aunque alrededor de 15% de hombres en centros poblados sin escuela señalaron este factor).

En general, la mayoría de causas apuntan entonces más a la demanda que a la oferta educativa, así resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y convivencia, entre otros, en comparación con el aspecto de oferta que se indicó como razón de deserción en una proporción pequeña de los casos, como es la inexistencia de un centro educativo. Cabe mencionar que, además de la diferente importancia de la causa “no había colegio” entre los desertores de centro poblado con escuela y los de centro poblado sin escuela, no se encuentran otras diferencias significativas entre estos dos grupos. Incluso, llama la atención que sólo el 14.6% de los hombres y menos del 3% de las mujeres de centros poblados sin escuela identifican a la falta de escuela como razón principal del abandono.

Las brechas más importantes por género se registran en alternativas que afectan la posibilidad de continuar los estudios en mayor grado entre las mujeres, como el embarazo (12% a 23%) o la iniciación de la vida en pareja (6% a 11%). Se puede observar también que los problemas económicos y la necesidad de trabajar decae en importancia para las mujeres, al tiempo que la realización de tareas domésticas adquiere mayor trascendencia. No se encuentran otras diferencias importantes.

3.3. Estimación econométrica

Tal como se ha podido apreciar en las secciones anteriores, el análisis descriptivo estadístico da pistas sobre los efectos de las características individuales y familiares en la situación escolar del individuo. Sin embargo, no podemos discernir sólo sobre la base de este análisis si efectivamente cada una de estas características influye significativamente sobre la situación escolar de cada joven, y mucho menos estimar la magnitud de los efectos atribuibles a cada una de ellas. Por ello, se realizan las estimaciones del análisis de regresión descrito en la sección metodológica, el cual sí permite realizar estimaciones confiables de los efectos de cada una de las características individuales y familiares en la decisión de desertar (o continuar con los estudios). En primer lugar, se comentan los resultados de la estimación en dos etapas con la instrumentalización de la decisión de trabajo del joven y, en segundo lugar, se presenta los resultados del modelo probit bi-variado que estima las decisiones de estudiar y trabajar mediante un sistema de dos ecuaciones simultáneas. Previamente, se presentan las variables utilizadas en el análisis econométrico de esta sección (ver cuadro 8)

Además de las variables anteriores, usadas como explicativas o independientes en los modelos estimados, también es oportuno precisar las definiciones de deserción y trabajo utilizadas. En el primer caso, se consideran a todos los jóvenes en la muestra (los cuales tienen edades entre 14 y 18 años) que han concluido la educación primaria pero no la secundaria y que no se encuentran asistiendo al colegio al momento de la encuesta. En el segundo, se consideran a todos los jóvenes que trabajan por más de 24 horas a la semana (sea trabajo familiar o no familiar, remunerado o no remunerado). La idea del umbral de horas de trabajo a la semana considerado es analizar los determinantes de una situación laboral represente un obstáculo para la asistencia escolar de manera completa.

3.3.1. Estimación en dos etapas

CUADRO 8. LISTA DE VARIABLES UTILIZADAS PARA EL ANÁLISIS ECONÓMICO

Nombre	Descripción
Servicios (per capita)	Índice que resume la información de la encuesta sobre acceso a servicios públicos como luz eléctrica, agua y desagüe, dividido por el número de miembros del hogar (preguntas 1.5, 1.6, y 1.7 de la encuesta a jóvenes estudiantes: 1.3, 1.4, y 1.7 de la aplicada a jóvenes desertores).
Equipamiento (per capita)	Índice que resume la información de la encuesta sobre tenencia de activos en el hogar (radio, TV, refrigeradora, auto, etc.) y número de dormitorios de la vivienda, dividido por el número de miembros del hogar (preguntas 1.2, y 1.7 de la encuesta a jóvenes estudiantes 1.6 y 1.7 de la aplicada a jóvenes desertores).
Género	Género del joven encuestado
Edad	Edad del joven encuestado
Experiencia	Años de experiencia laboral del joven encuestado: edad actual - edad de inicio del primer trabajo (familiar o no familiar)
Experiencia (cuadrado)	Años de experiencia laboral al cuadrado
Género del jefe del hogar	Género del jefe del hogar declarado por el joven encuestado
Años de educación del padre	Años de educación del padre del joven encuestado (sea que viva o no con él)
Años de educación de la madre	Años de educación de la madre del joven encuestado (sea que viva o no con él)
Hermanos menores de 7 años	Número de hermanos menores de 7 años (situación al último año de estudios del joven encuestado)
Hermanos entre 7 y 18 años	Número de hermanos con edades entre 7 y 18 años (situación al último año de estudios del joven encuestado)
Buena relación con la madre	Indicador que señala si el joven encuestado declara tener una buena relación con la madre (si vive con ella)
Tiene hijos	Indicador que señala si el joven encuestado declara tener hijos (situación al último año de estudios del joven encuestado)
Vive con la pareja	Indicador que señala si el joven encuestado declara vivir con su pareja (situación al último año de estudios del joven encuestado)
Pocos problemas en la escuela	Índice que resume la información de la encuesta sobre problemas en la escuela, tal como es declarado por el joven encuestado: problemas de aprendizaje, interés en el estudio, malas notas, problemas disciplinarios, ausencias o tardanzas injustificadas, peleas con compañeros, problemas con profesores o el director del colegio (pregunta 4.12 en la encuesta a jóvenes estudiantes y 4.13 en la aplicada a jóvenes desertores)
Índice de atraso escolar	Índice construido con la siguiente fórmula $100 * \text{años de estudio} / (\text{edad} - 6)$
Desertó anteriormente	Indicador que señala si el joven encuestado desertó anteriormente. En el caso de los jóvenes actualmente en situación de deserción escolar, señala si desertaron alguna vez antes de esta.
Percepción de calidad del colegio	Índice que resume la información de la encuesta sobre percepción de calidad del centro educativo: si ofrece horarios adecuados, si tiene infraestructura adecuada, si tiene acceso a servicios públicos, si los jóvenes reciben los materiales educativos necesarios (pregunta 7.1 en las encuestas a jóvenes estudiantes y desertores)
Percepción de calidad de la enseñanza	Índice que resume la información de la encuesta sobre percepción de calidad de los docentes: si explican con claridad, si corrigen apropiadamente los trabajos asignados, si fomentan la participación de los alumnos, si conocen los temas de enseñanza, si demuestran interés en enseñar, si recompensan el esfuerzo de los alumnos (pregunta 7.2 en las encuestas a jóvenes estudiantes y desertores).
Repitió algún año de estudios	Indicador que señala si el joven repitió algún año de estudios
Tiene hermano desertor	Indicador que señala si el joven tiene algún hermano que abandonó sus estudios
Trabajo doméstico (21hs. Semanal)	Indicador que señala si el joven realiza trabajos domésticos por más de 21 horas a la semana
Usa el castellano en el hogar	Indicador que señala si el joven utiliza el idioma castellano en el hogar
Quechua hasta los 3 años	Indicador que señala si el joven aprendió el quechua antes de los 3 años
Reside en la sierra	Indicador que señala si el joven reside en un distrito de la sierra
Reside en la selva	Indicador que señala si el joven reside en un distrito de la selva

Tal como se menciona en la sección metodológica, la decisión de trabajo puede ser considerada endógena a la decisión de estudiar, de manera que una estimación directa de la probabilidad de estudiar considerando el trabajo como variable explicativa podría generar un sesgo muy serio tanto en el signo como en la magnitud de las variables explicativas de esta decisión. En este sentido, se busca instrumentalizar la decisión de trabajo mediante una regresión (primera etapa del análisis) sobre esta variable. El objetivo es buscar el conjunto de variables que ayude mejor a *predecir* la probabilidad de trabajar y que estén lo menos posiblemente correlacionadas con el término de error en la ecuación de la decisión de estudiar. El interés en esta etapa no es la estimación de la decisión de trabajo en sí misma, sino lograr instrumentalizar esta variable para su posterior incorporación en la decisión de estudio (segunda etapa). En el siguiente cuadro se presentan la estimación de esta primera etapa (de la decisión de trabajo).

CUADRO 9. PROBIT ETAPA 1: PROBABILIDADES DE TRABAJAR MÁS DE 24 HORAS A LA SEMANA

VARIABLES	COEFICIENTE	ERROR EST.	TEST. Z	PROB.
Servicios (per capita)	0.026	0.12	0.21	0.830
Equipamiento (per capita)	0.036	0.143	0.25	0.802
Edad	0.079	0.03	2.65	0.008
Experiencia	0.245	0.03	8.12	0.000
Experiencia (cuadrado)	-0.013	0.002	-5.63	0.000
Género del jefe de hogar	-0.138	0.107	-1.29	0.198
Hermanos menores de 7 años	0.249	0.041	6.07	0.000
Hermanos entre 7 y 18 años	-0.105	0.033	-3.23	0.001
Usa el castellano en el hogar	-0.359	0.101	-3.55	0.000
Constante	-1.803	0.503	-3.58	0.000
Número de Observaciones				1251
Test de Significancia Conjunta (Razón de Verosimilitud)			$\chi^2(9)$	202.28
			Prob.	0.000
Log likelihood				-743.0159
Pseudo R2				0.1198

Como principal comentario se puede resaltar que se logra un nivel de predictibilidad razonable (test de significancia conjunta y pseudo R^2). Adicionalmente, los tests de significancia individual en este caso dan una pista sobre la magnitud en la que cada variable ayuda a explicar la probabilidad de trabajo⁵. En primer lugar, puede llamar la atención que las variables proxies de pobreza (servicios y activos del hogar) no resulten determinantes significativos de la probabilidad de trabajar. Sin embargo, cabe considerar que estas variables son proxies del stock de activos del hogar y no cambios temporales en el ingreso. Dado que el stock de riqueza es relativamente estable en el tiempo, más aún considerando que se está trabajando sólo con áreas rurales, no debe sorprender que aquellos jóvenes inducidos al trabajo por esta situación se encuentren persistentemente en el mercado laboral. Por otro lado, la variable "experiencia" (en niveles y al cuadrado) explica fuertemente la decisión de trabajo. Otras variables que contribuyen a explicar significativamente la decisión de trabajo son la edad (a mayor edad mayor probabilidad de trabajar), el número de hermanos menores de 7 años (a mayor número, mayor carga familiar y más necesidad de trabajar), el número de hermanos entre 7 y 18 años (a mayor número, mayor apoyo familiar

⁵ Dado que no es el propósito del estudio analizar la decisión de trabajo, no es necesaria una estimación precisa de los coeficientes de cada variable en esta ecuación, por lo cual no se mantienen algunas variables con poca significancia estadística.

y por lo tanto menor probabilidad de trabajar) y el uso del español en el hogar (jóvenes pertenecientes a hogares con idiomas diferentes al español tienen una mayor probabilidad de trabajar). Utilizando el modelo anterior, se procede a proyectar la probabilidad teórica de estar trabajando para los jóvenes de la muestra. Luego, esta variable instrumentalizada de trabajo se incluye como variable explicativa en la segunda etapa (ecuación de estudio), cuyos resultados se presentan en el cuadro 10.

CUADRO 10. PROBIT ETAPA 2: PROBABILIDAD DE ESTUDIAR

Variables	Coficiente	Error Est.	Test. Z	Prob.
Probabilidad de trabajador	-2.329	0.346	-6.740	0.000
Años de educación del padre	0.013	0.017	0.770	0.444
Pocos problemas en la escuela	0.234	0.041	5.770	0.000
Índice de atraso escolar	0.033	0.003	10.110	0.000
Desertó anteriormente 1/	0.467	0.173	2.700	0.007
Percepción de la calidad del colegio	0.194	0.046	4.190	0.000
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.21	0.036	-5.890	0.000
Repitió algún año de estudios	-0.584	0.127	-4.590	0.000
Trabajo doméstico (>21 hs. Semanal)	-0.342	0.175	-1.950	0.051
Tiene hermano desertor	-0.211	0.12	-1.760	0.078
Quechua hasta 3 años	0.321	0.158	2.030	0.042
Género	0.136	0.117	1.170	0.243
Buena relación con la madre	0.41	0.147	2.800	0.005
Tiene hijos	-1.675	0.463	-3.620	0.000
Vive con la pareja	-1.488	0.559	-2.660	0.008
Reside en la sierra	0.33	0.156	2.120	0.034
Reside en la selva	0.393	0.172	2.280	0.022
Constante	-1.513	0.376	-4.030	0.000
Número de Observaciones	1012			
Test de Significancia Conjunta (Razón de Verosimilitud)				
				χ^2 (9)
				475.19
				Prob.
				0.000
Log Likelihood				-313.22742
Pseudo R2				0.4313

Los resultados muestran que la decisión de empleo es altamente explicativa de la decisión de estudiar. Como se explica en la sección metodológica, esto es natural dado que se trata en gran medida de una misma decisión de uso del tiempo. Con respecto al resto de variables se obtienen en general otros resultados importantes. Las variables de rendimiento escolar positivo, como el índice de problemas en la escuela o el de atraso escolar (recordar que por construcción este índice está inversamente relacionado con los años de atraso) tienen coeficientes positivos y altamente significativos. Todo lo demás constante, un joven con pocos problemas en la escuela predeciría una mayor acumulación de capital humano en la escuela y un mayor retorno a futuro de esta actividad. De manera similar, el indicador de si repitió algún grado de estudios (también relacionado con el rendimiento o interés por el estudio) resulta como una variable explicativa significativa de la decisión de estudiar. Otra variable que explica significativamente la probabilidad de estudiar es la percepción acerca de la calidad de la enseñanza (que es mayor a medida que peor es la percepción de calidad). Llama la atención, por el contrario que la variable de percepción sobre calidad del centro educativo no tiene el signo esperado, ello podría deberse a que en el caso de los desertores, ellos posiblemente se refieren a las escuelas de primaria (dado que se les pregunta sobre el

último centro educativo al que asistieron) y éstas escuelas podrían ser consideradas mejores a las de educación secundaria.

En los casos de deserción anterior, el signo no es el esperado y la variable es significativa. Ello se podía explicar debido a que los actuales desertores, en un porcentaje significativo tienen sólo primaria completa, y los episodios de deserción suelen presentarse más frecuentemente en la secundaria. Además, los desertores tienen menos años de escolaridad y por lo tanto menos probabilidad de tener más episodios de deserción temporal previa.

Por otro lado, las variables que reflejan una situación familiar problemática, como tener hijos o vivir con la pareja afectan negativamente la probabilidad de estudio. Es también el caso del indicador de percepción de tener buenas relaciones con la madre, que tiene un coeficiente positivo y significativo. En el primer caso, tener o vivir en pareja impide el continuar los estudios debido a otras obligaciones que implica. En el segundo caso, se encuentra evidencia del efecto de la situación familiar y su apoyo en las decisiones de estudio (jóvenes tienden más probabilidades de ser desertores en contextos familiares conflictivos).

Otra variable que afecta negativamente y de manera significativa la decisión de escolaridad es el trabajo doméstico. Esta relación es también esperable en la medida que el trabajo doméstico puede reducir las posibilidades de asistir a la escuela directamente, o afectar el desempeño educativo y por medio de esto reducir la probabilidad de seguir en la escuela. Esta variable, definida con un indicador que señala los jóvenes que realizan trabajos domésticos por más de 21 horas a la semana, tiene un efecto mayor para las mujeres que los hombres. Este resultado confirma lo encontrado por estudios previos. Un resultado que llama la atención es que, controlando, entre otras variables, por el trabajo doméstico, el género no resulta significativo en la decisión de escolaridad. Sin embargo, en especificaciones alternativas se puede comprobar que su grado de significancia aumenta si se omite la variable de trabajo doméstico por más de 21 horas a la semana. Dado que aún este caso es algo restringido, también se probaron especificaciones con definiciones más laxas (menos horas de trabajo doméstico), llegando a encontrar efectos significativos y positivos de la variable género. Se puede decir entonces que el trabajo doméstico tiene un efecto importante y diferenciado en la escolaridad entre los jóvenes hombres y mujeres, perjudicando primordialmente a las jóvenes. Sin embargo, existiría una diferenciación adicional en la decisión de enviar los jóvenes al colegio por género (aunque no muy significativa), debido probablemente a factores culturales recogidos imperfectamente en las estimaciones.

Otras variables como la lengua y la residencia en las regiones de sierra y selva también resultan significativas aunque de manera más débil que las variables antes descritas. En todos estos casos los efectos son positivos sobre la probabilidad de estudiar. Una posible explicación de estos resultados puede deberse a las mayores oportunidades laborales en la costa lo que aumentaría el costo de oportunidad de asistir a la escuela en estas zonas rurales y aumentaría la deserción (tener en cuenta que esta conclusión se hace controlando por todas las otras variables antes descrita como por ejemplo lengua que recoge aspectos culturales: no se concluye que se debiera esperar una mayor deserción en la costa, que es algo que no se observa). Finalmente, la variable de años de educación del padre no resulta significativa de acuerdo con esta estimación. Usualmente esta variable aproxima el nivel del stock de riqueza de la familia, lo cual no parece determinar la decisión de estudios (aunque si puede tener un efecto en la

necesidad de trabajar⁶). La hipótesis es que en este caso un factor relativamente más determinante para la decisión de escolaridad podrían ser shocks de corto plazo, como enfermedades o caídas repentinas en los ingresos laborales. La poca significancia de la educación de los padres que obtenemos podría también ser un reflejo de una situación en la cual los beneficios de la educación no son tan decisivos en la decisión de escolaridad.

En el siguiente cuadro se calculan los efectos sobre la probabilidad de estudiar, de un cambio marginal en las variables explicativas (en el caso de las variables discretas se considera el cambio de 0 a 1). Los resultados del siguiente cuadro hacen posible comparar las magnitudes de los efectos de cada una de las variables.

CUADRO 11. EFECTOS MARGINALES SOBRE LA PROBABILIDAD DE ESTUDIAR

Variables	Efecto Marg.	Error Est.	Promedio
Probabilidad de trabajar	-0.483	0.071	0.405
Años de educación del padre	0.003	0.003	6.687
Pocos problemas en la escuela	0.048	0.008	0.031
Índice de atraso escolar	0.007	0.001	92.238
Desertó anteriormente 1/	0.079	0.024	0.125
Percepción de la calidad del colegio	0.04	0.010	0.007
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.044	0.008	-0.069
Repitió algún año de estudios	-0.138	0.034	0.293
Trabajo doméstico (2hs. Semanal)	-0.082	0.048	0.107
Tiene hermano desertor	-0.045	0.026	0.368
Quechua hasta los 3 años	0.061	0.027	0.247
Género	0.028	0.024	0.484
Buena relación con la madre	0.099	0.040	0.843
Tiene hijos	-0.572	0.162	0.017
Vive con la pareja	-0.505	0.210	0.012
Reside en la sierra	0.07	0.033	0.548
Reside en la selva	0.071	0.027	0.214

Dos situaciones que pueden influir fuertemente en la decisión de escolaridad son los hijos y la convivencia con la pareja. En el primer caso la probabilidad de estudiar se reduciría en aproximadamente 0.57; en el segundo, aproximadamente 0.51. Sin embargo, ambos se tratan de fenómenos que no afectan masivamente a la muestra (1.7% y 1.2% de la muestra respectivamente). Por otro lado, la decisión de trabajar sí afecta a una parte importante de la muestra, y disminuiría significativamente la probabilidad de estudiar (efecto marginal negativo de 0.48). Otras variables con un efecto marginal importante son el índice de atraso escolar, las buenas relaciones familiares (con la madre), el trabajo doméstico, la residencia en las zonas de sierra y selva, el manejo del quechua desde la infancia temprana y el índice de problemas en la escuela.

3.3.2. Estimación simultánea de las decisiones de estudiar y trabajar

Una alternativa metodológica es estimar simultáneamente las decisiones de trabajo y estudio. La principal ventaja es que permite visualizar más nítidamente la manera en que las variables afectan a la probabilidad de estudiar: de manera directa (mediante su efecto en la ecuación de estudiar) o de manera

⁶ Como veremos en la estimación bi-variada, el stock de riqueza sí afectaría la decisión de trabajo de los jóvenes. Dado que las decisiones de trabajo y estudio están relacionadas, el stock de riqueza afectaría indirectamente (por medio de la decisión laboral)

indirecta (mediante su efecto en la ecuación de trabajar, que influye a su vez sobre la decisión de estudiar). Tal como se describe en la sección metodológica se utiliza un modelo de probit bi-variado. De esta manera, los coeficientes estimados consideran la interacción entre las dos decisiones. Los resultados de la estimación considerada se presentan en el cuadro 12.

En primer lugar, como es de esperar, se estima una correlación negativa entre los errores de ambas ecuaciones (comparando dos jóvenes con características idénticas, si uno trabaja y el otro no, la probabilidad de estudiar del primero será menor que la del segundo). El mismo cuadro en la parte inferior presenta un test de razón de verosimilitud sobre el grado de significancia de esta estimación, el cual arroja resultados positivos: la correlación estimada es altamente significativa. Esto indica que una regresión que no controle de alguna forma la interacción entre el trabajo y el estudio presentaría resultados sesgados (e inconsistentes). En particular, no considerar la endogeneidad del trabajo aumentaría desproporcionadamente su importancia en detrimento del resto de variables que afectan directa o indirectamente (vía el trabajo) la decisión de estudiar.

CUADRO 12. PROBIT BIVARIADO: DECISIÓN DE ESTUDIAR Y TRABAJAR POR MÁS DE 24 HORAS POR SEMANA

Variables	Ecuación 1: Probabilidad de Estudiar				Ecuación 2: Probabilidad de Trabajar			
	Coefficiente	Error Est.	Test Z	Prob.	Coefficiente	Error Est.	Test Z	Prob.
Servicios (per cápita)	0.258	0.229	1.130	0.260	-0.298	0.157	-1.900	0.057
Equipamiento (per cápita)	0.346	0.359	0.960	0.335	0.208	0.232	0.900	0.370
Años del educación del padre	0.047	0.023	2.030	0.043	-0.006	0.015	-0.420	0.671
Años de educación de la madre	-0.013	0.023	-0.560	0.573	0.000	0.015	0.010	0.991
Pocos problemas en la escuela	0.218	0.045	4.800	0.000	-0.091	0.031	-2.920	0.003
Índice de atraso escolar	0.031	0.004	8.720	0.000	-0.010	0.003	-3.490	0.000
Hermanos menores de 7 años	-0.812	0.078	-10.470	0.000	0.223	0.048	4.690	0.000
Hermanos entre 7 y 18 años	0.415	0.067	6.200	0.000	-0.071	0.039	-1.830	0.067
Tiene Hijos	-1.278	0.511	-2.500	0.012	0.312	0.349	0.890	0.372
Tiene Pareja	-1.923	0.848	-2.270	0.023	-0.622	0.475	-1.310	0.191
Desertó anteriormente 1/	0.450	0.199	2.260	0.024	-0.244	0.138	-1.770	0.077
Repitió algún año de estudios	-0.490	0.146	-3.350	0.001	-0.060	0.108	-0.560	0.577
Percepción de calidad del colegio	0.143	0.053	2.670	0.008	0.003	0.034	0.080	0.934
Percepción de la calidad de la enseñanza	-0.193	0.039	-4.910	0.000	-0.041	0.030	-1.380	0.168
Tiene hermano desertor	-0.388	0.138	-2.820	0.005	0.242	0.097	2.500	0.013
Trabajo doméstico (>21h semanal)	-0.324	0.192	-1.690	0.092	-0.281	0.145	-1.930	0.053
Reside en la sierra	0.368	0.173	2.130	0.033	0.115	0.114	1.000	0.315
Reside en la selva	0.342	0.194	1.760	0.078	-0.022	0.135	-0.170	0.868
Usa el castellano en el hogar	0.158	0.181	0.870	0.384	-0.519	0.124	-4.200	0.000
Buena relación con la madre	0.425	0.175	2.430	0.150	-0.068	0.128	-0.540	0.592
Género	0.148	0.132	1.120	0.264	0.352	0.088	3.990	0.000
Constante	-2.519	0.444	-5.670	0.000	0.881	0.338	2.610	0.009
Número de Observaciones	958				Correlación entre los errores	Coefficiente	-0.407	
Test de significancia conjunta (Wald)	X ² (42) 362.85					Error Est.	0.074	
	Prob. 0.000				Test de razón de Verosimilitud	X ² (1)	25.076	
LogLikelihood	-794.64768					Prob.	0.000	

En la estimación, como se puede apreciar, se consideran básicamente las mismas variables que en la estimación en dos etapas. Los signos de los coeficientes y su significancia en la ecuación de estudios, son remarcablemente similares a los obtenidos en la misma ecuación con la primera metodología. Esto agrega confiabilidad a sus resultados, comentados en la sección previa. Asimismo, como se puede apreciar en el siguiente cuadro, los efectos marginales también resultan bastante similares, para las variables consideradas en ambas estimaciones. Nuevamente, esto agrega confianza con respecto a que la

especificación de la ecuación de la decisión de trabajar esta razonablemente bien especificada, de manera que no se presentarían sesgos significativos en los coeficientes estimados por el sistema de ecuaciones.

CUADRO 13. EFECTOS MARGINALES SOBRE PROBABILIDAD DE ESTUDIAR

Variables	Efecto Marg.	Media
Servicios (per capita)	0.0447	0.009
Equipamiento (per capita)	0.0600	-0.003
Años de educación del padre	0.0081	6.7223
Años de educación de la madre	-0.0022	4.9395
Pocos problemas en la escuela	0.0377	0.0228
Índice de atraso escolar	0.0054	92.4253
Hermanos menores de 7 años	-0.1408	0.7046
Hermanos entre 7 y 18 años	0.0721	1.6795
Tiene hijos	-0.3918	0.0157
Tiene pareja	-0.6351	0.0094
Repitió algún año de estudios	-0.0971	0.2891
Percepción de calidad del colegio	0.0248	0.0244
Percepción de calidad de la enseñanza	-0.0336	-0.0757
Tiene hermano desertor	-0.0721	0.3643
Trabajo doméstico (>21 hs. Semanal)	-0.0657	0.1075
Reside en la sierra	0.0655	0.5501
Reside en la selva	0.0522	0.2129
Usa el castellano en el hogar	0.0292	0.8299
Buena relación con la madre	0.0892	0.8685
Género	0.0256	0.4885

Con respecto a las variables presentes en la ecuación de la decisión de estudiar en esta estimación, y que no se encuentran en la misma ecuación en la estimación anterior, el principal resultado sería el relacionado a las variables proxy de stock de riqueza del hogar: índice de equipamiento y acceso a servicios públicos (per capita) del hogar. Como se puede apreciar en el resultado de la estimación presentado, ninguno de estos índices resulta significativo en la ecuación de la decisión de estudiar, mientras que el índice de acceso a servicios públicos sí resulta significativo para la decisión de trabajar de los jóvenes. Tal como se discute en la estimación previa, la hipótesis es que el stock de riqueza de la familia no es tan determinante de manera directa de la decisión de estudiar. Sin embargo, es plausible también creer que sí lo es en el caso de la ecuación de la decisión de trabajar, resultado corroborado en la presente estimación. En este sentido, podemos concluir que el stock de riqueza permanente de la familia sí influye finalmente sobre la decisión de estudiar, mediante su efecto sobre la decisión de trabajar, que disminuye las posibilidades de seguir asistiendo al colegio para estos jóvenes.

Otras variables nuevas en esta estimación son las referidas a la composición familiar (numero de hermanos con menos de 7 años, y entre 7 y 18 años). En ambos casos se obtienen signos esperados: los niños menores representan una carga familiar y requieren de mayores esfuerzos para aumentar los ingresos familiares (o esfuerzo para cuidarlos); los jóvenes ya pueden colaborar con ambas actividades y por lo tanto disminuyen la probabilidad de que los hermanos tengan que abandonar los estudios. Los efectos marginales de estas variables también influyen en magnitud significativa sobre la probabilidad de estudiar, como se puede apreciar en el cuadro respectivo. Otra diferencia con respecto a las estimaciones

anteriores, es que aumenta la significancia de variables como los años de educación del padre o si se tiene hermano o hermana desertor.

3.3.3. Probabilidad de estudiar para jóvenes en centros poblados sin escuela

El modelo en dos etapas fue aplicado a la muestra de jóvenes desertores en centros poblados considerados sin escuela secundaria. En el siguiente cuadro se presenta el resultado de esta proyección; el promedio de las probabilidades proyectadas para esta sub-muestra, comparado con el promedio de los jóvenes estudiantes y de los jóvenes desertores que residen en un centro poblado con escuela.

CUADRO 14. PROBABILIDAD PROYECTADA DE ESTUDIAR

Sub-muestra	Tamaño de la muestra	promedio	desv. est.
Estudiantes	880	0.850	0.185
Desertores en CP con escuela	330	0.415	0.275
Desertores en CP sin escuela	70	0.379	0.257

El resultado permite corroborar la similitud entre los jóvenes desertores encontrada en el análisis de las estadísticas descriptivas de la sección anterior, sea en centros poblados con y sin escuela, para las observaciones de la presente muestra. En particular, la probabilidad promedio entre ambas sub-muestras es bastante cercana (alrededor de 0.4), y muy inferior a la probabilidad proyectada para los jóvenes estudiantes (0.85). Hay que señalar que los jóvenes en centros poblados clasificados como sin escuela secundaria podrían eventualmente tener un acceso al centro educativo de algún centro poblado cercano. No obstante, si consideramos a estos jóvenes como restringidos por la oferta educativa (se sabe que por ejemplo deben gastar significativamente más en transporte), el resultado se puede interpretar como que aproximadamente casi 40% de estos jóvenes (actualmente sin acceso a educación secundaria) asistirían regularmente a la escuela de tener dicho acceso. Asimismo, teniendo en cuenta la posibilidad de migración, puede justificarse en mayor medida esta interpretación del resultado encontrado. Los jóvenes en centros poblados sin centro educativo, no necesariamente están restringidos del acceso a la escuela por la distancia, sino también porque *deciden* no migrar hacia otras zonas donde sí podrían tenerlo. Es plausible que las familias que decidan migrar tengan un perfil diferente y, según lo que la muestra sugeriría, las que deciden no hacerlo tengan características relativamente similares a la de los jóvenes desertores en centros poblados que sí tienen escuelas secundarias.

En las zonas rurales bajo estudio también toman una gran importancia factores sociales y culturales. Los resultados son consistentes con una división económica de las actividades familiares, asignando los roles por género sea entre al escolaridad y/o el trabajo en la medida de lo posible. Principalmente, a los jóvenes se le asignan las labores de trabajo doméstico y a los jóvenes hombres se les daría prioridad en la decisión de escolaridad.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Información estadística y estudios previos mostraban que el Perú enfrenta aún un importante problema de deserción escolar, particularmente en la secundaria y en el área rural. Sin embargo, aunque se cuenta también con información acerca de las causas declaradas de la deserción, no se conoce lo suficiente acerca de los determinantes de la deserción (asociados a la oferta educativa, al historial educativo del joven y a la estructura y características socio económicas de su hogar), menos aún en el contexto rural donde el problema es mayor, que permitan diseñar mejor las recomendaciones de política para contribuir

a solucionar el problema de la deserción. El presente estudio contribuye al entendimiento de estos temas sobre la base del análisis de información recogida en encuestas aplicadas a 932 estudiantes y 416 desertores de entre 14 y 18 años de edad (340 de centros poblados con escuela secundaria y 76 de centros poblados sin escuela secundaria). Los principales resultados encontrados a partir del análisis descriptivo de la encuesta a jóvenes son los siguientes:

- Los jóvenes estudiantes pertenecen a hogares con mayor nivel socioeconómico, si se consideran las características de la vivienda, el acceso a servicios públicos y la tenencia de activos en el hogar.
- La estructura y relaciones familiares revelan una situación de mayor ventaja entre los estudiantes respecto de los desertores: la composición del hogar es similar para estudiantes y desertores; sin embargo, los estudiantes cuentan con ambos padres presentes en el hogar en mayor medida que los desertores y la relación de los jóvenes con sus padres parece ser mejor.
- La deserción parece ser un problema familiar: se encuentra una mayor incidencia de la deserción entre los padres (no tanto entre las madres) y, en particular, entre los hermanos de los desertores respecto de los estudiantes.
- El análisis de algunos indicadores del historial educativo de estudiantes y desertores muestra una situación más desfavorable para estos últimos (los estudiantes realizaron en mayor proporción educación inicial, se encuentran diferencias en la edad de inicio de la educación primaria y la evidencia de repetición de grados). Además, los desertores declaran con mayor frecuencia, respecto de los estudiantes, haber tenido mayor número de problemas en la escuela.
- La evidencia sobre la participación en el mercado de trabajo revela una mayor inserción laboral de los desertores respecto de los estudiantes (actividad familiar y/o no familiar). Más aún, se encuentra brechas considerables en el número de horas trabajadas por semana e ingresos laborales diarios superiores para los desertores respecto de los estudiantes.

En general, no se encontró diferencias relevantes entre los jóvenes en centros poblados con escuela y sin escuela que lleven a pensar en distintos perfiles para ambos grupos. La diferencia clave entre ambos grupos es la accesibilidad al centro educativo.

Se encontraron diferencias por género básicamente en relación a la carga familiar generada por un nacimiento temprano o el inicio de la convivencia, así como la participación en tareas domésticas.

Con respecto a las razones autodeclaradas de la deserción, en general, la mayoría de causas apuntan más a factores de demanda que de oferta. Así resalta la importancia de elementos como problemas económicos en el hogar o la necesidad de trabajar, la carencia de recursos para la matrícula o materiales, el embarazo, el matrimonio y convivencia, entre otros, en comparación con un aspecto de oferta que se indicó como razón de deserción en una proporción pequeña de los casos, como es la inexistencia de un centro educativo (incluso en el grupo de desertores de centros poblados sin escuela esta causa sólo fue identificada como principal en alrededor del 10% de los casos). Al interior de los factores asociados a la demanda educativa, destaca el nivel socioeconómico del hogar, la valoración individual hacia la educación (desinterés por el estudio) y aspectos vinculados a la estructura y relaciones familiares. Cabe indicar que el desinterés por el estudio o deseo de trabajar podría, como se indicó anteriormente, estar

relacionado con factores de oferta, pero sin embargo, de acuerdo a las propias respuestas de los desertores, tiene más que ver con sus características e intereses.

El análisis econométrico permite corroborar muchos resultados anteriores y evidencia algunos elementos adicionales. En general, la decisión de continuar asistiendo a la escuela está determinada principalmente por el trabajo (proyección de probabilidad de trabajar estimada en primera etapa), los problemas escolares, la percepción de calidad de la oferta educativa, el trabajo doméstico, la región de residencia, el género y la situación familiar (relaciones con los padres, hijos, pareja, hermanos). La significancia estadística y la magnitud de la variable estimada de probabilidad de trabajar la hacen un importante determinante de la asistencia a la escuela. Asimismo, este resultado muestra la importancia de analizar los determinantes de la situación laboral de los jóvenes para dilucidar los efectos indirectos (vía el trabajo) que otras variables podrían tener sobre la decisión de continuar los estudios. Así por ejemplo, la región de residencia estaría relacionada a la decisión de estudiar recogiendo los costos de oportunidad de esta actividad.

CUADRO 15. DETERMINANTES SIGNIFICATIVOS DE LA PROBABILIDAD DE ESTUDIAR*

Estimación en Dos Etapas	Estimación simultánea
Probabilidad de trabajar	
Pocos problemas en la escuela	Pocos problemas en la escuela
Índice de atraso escolar	Índice de atraso escolar
Desertó anteriormente	Desertó anteriormente
Percepción de calidad del colegio	Percepción de calidad del colegio
Percepción de calidad de la enseñanza	Percepción de la calidad de la enseñanza
Repitió algún año de estudios	Repitió algún año de estudios
Trabajo doméstico (>21 hs. semanal)	Trabajo doméstico (>21h semanal)
Tiene hermano desertor	Tiene hermano desertor
Quechua hasta los 3 años	
Buena relación con la madre	
Tiene hijos	Tiene Hijos
Vive con la pareja	Vive con la Pareja
Reside en la sierra	Reside en la sierra
Reside en la selva	Reside en la selva
	Años del educación del padre
	Hermanos menores de 7 años
	Hermanos entre 7 y 18 años
* Variables estadísticamente significativas al 90 o más por ciento de confianza	

Como se muestra en el siguiente cuadro que resume las variables significativas que explican la decisión de continuar con los estudios, se tiene que otras variables asociadas a la oferta educativa o percepción de la oferta educativa tales como percepción de la calidad de la escuela y percepción de la calidad de la enseñanza, son también claves. Asimismo, son variables significativas y robustas como determinantes de la probabilidad de estudiar, aspectos relacionados con la experiencia del joven en la escuela (índice de atraso escolar, repitencias anteriores y presencia de problemas) y con la historia de deserción del joven y de su familia. Variables encontradas también en otros estudios como el trabajo doméstico y la presencia de una pareja o hijos son también determinantes de la probabilidad de estudiar. Finalmente, el efecto de

las variables asociadas al stock de riqueza de las familias sería indirecto, por medio de su efecto sobre la decisión de empleo. Es decir, las familias no decidirían el abandono de la escuela de sus hijos por razones de costo directo (sean gastos de transporte o materiales educativos), sino por el costo de oportunidad (indirecto) de esa actividad.

Finalmente, esta parte del análisis, confirma los resultados previos respecto a las similitudes entre el perfil de los jóvenes en centros poblados sin y con escuela secundaria. De esta manera, de acuerdo a las estimaciones, los jóvenes de centros poblados sin escuela, tendrían una probabilidad similar de asistir a la escuela, situación que ocurriría, según los modelos estimados, de instalarse un centro educativo en dichos centros poblados (análisis contrafactual).

En general, el estudio confirma que los factores que originan la deserción escolar en el Perú están principalmente asociados a la pobreza. Sin embargo, esta relación es bastante más compleja y la relación se produce principalmente a través del trabajo, la valoración de los estudios y algunos otros aspectos que podrían estar vinculados a la pobreza como la precariedad de las relaciones afectivas al interior del hogar. Casi todos los jóvenes realizan actividades laborales y en la mayoría de los casos, esta situación no les impide –al menos en el corto plazo- seguir estudiando. La realidad del trabajo está presente desde tempranas etapas de sus vidas y se expresa en la necesidad de compartir su tiempo entre ese tipo de labores y la asistencia a la escuela. Sin embargo, parece ser que a partir de situaciones específicas, la combinación de trabajo y estudios se hace difícil y se genera así el abandono escolar.

Asimismo, los resultados dan cuenta de otros importantes factores asociados a la deserción, tales como el historial educativo del joven, su percepción acerca de la calidad de la educación, el costo de oportunidad del estudio y aspectos familiares tales como relaciones entre los miembros de la familia, y la maternidad adolescente (aspecto clave en el caso de las jóvenes). Aspectos relacionados con el historial educativo (tales como repeticiones previas o problemas de rendimiento) de los jóvenes resultan como determinantes importantes de la deserción. Ello podría deberse a características de los jóvenes o sus familias pero también podría estar explicado en parte por debilidades de la educación que se imparte en las escuelas secundarias de las zonas rurales. Los programas curriculares, los horarios de enseñanza y las instituciones educativas mismas no están concebidos para atender las necesidades de los jóvenes rurales y menos aún de los jóvenes con problemas particulares de aprendizaje o familiares.

A nivel de recomendaciones, el estudio sugiere pensar en alternativas de políticas diferenciadas para hacer frente a un problema complejo y heterogéneo como el de la deserción escolar. Por un lado, resulta evidente que las principales causas vinculadas a situaciones de pobreza deben ser atendidas mediante acciones orientadas a elevar los niveles de vida de los hogares y proveerles los medios adecuados para el incremento de sus ingresos. Dada la importancia de los aspectos de demanda para la deserción escolar, se recomendaría reforzar la implementación de programas de transferencias monetarias directas condicionadas a la asistencia escolar, en particular, para atender la problemática de la deserción de la educación secundaria, áreas rurales, y de las mujeres (asignando por ejemplo mayores transferencias en el caso de asistencia a grados de educación secundaria *vis a vis* educación primaria o de niñas *vis a vis* niños).

Sin embargo, existe otro tipo de problemas que requerirían otras políticas de atención. En esa línea, cabría establecer en primer lugar la necesidad de realizar esfuerzos para que el sistema escolar “adapte” mejor la pedagogía y la currícula escolar a los intereses y necesidades de los jóvenes y tenga en cuenta además los contextos sociales y familiares de los que provienen. En particular, se impone la necesidad de

explorar alternativas de servicios educativos más flexibles que atiendan la doble necesidad de estudio y trabajo de muchos jóvenes y que se orienten a la reinserción de los desertores al sistema educativo.

Finalmente, dada la importancia del embarazo adolescente como factor asociado a la deserción escolar en el caso de las mujeres, resulta necesario profundizar el trabajo en el diseño e implementación de políticas para la prevención de la maternidad adolescente. Además, dada la importancia de las consecuencias en términos de interrupción de los estudios, deberían llevarse a cabo esfuerzos orientados al diseño de programas de apoyo a madres adolescentes de escasos recursos económicos, de manera que éstas puedan continuar sus estudios y obtener una educación de calidad, lo cual a su vez incidirá posteriormente sobre mejores condiciones laborales y socio-económicas, en beneficio de ellas y de sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, W. (1995). *Atraso y deserción escolar en niños y adolescentes*. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).
- Alcázar, L. y N. Valdivia (2005). Análisis de la deserción escolar en el Perú: evidencias a partir de encuestas y de técnicas cualitativas. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), manuscript.
- Alcázar, L., Rendón, S. y E. Wachtenheim (2002). *Working and studying in rural Latin America: Critical decisions of adolescence*. Washington D.C.: Banco Interamericano de Desarrollo, Research Network Working Paper R-469.
- Alexander, K L., Entwisle, D. y C. Horsey (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), pp. 87-107.
- Anderson, D. (1993). *Effects of pregnancy, childbirth, and motherhood on high school dropout*. Institute for research on poverty, Discussion Paper No. 1027-93.
- Cueto, S. (2002). *Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú*. Lima: Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES), manuscript.
- Dagenais, M., Montmarquette, C. y Viennot-Briot, N. (2002). *Dropout, school performance and working while in school: an econometric model with heterogenous groups*. Montreal: University of Montreal / CIRANO.
- Emerson, P. y Portela Souza, A. (2002). *Bargaining over sons and daughters: Child labor, school attendance and intra-household gender bias in Brazil*. Nashville: Vanderbilt University, Working Paper No. 02-W13.
- Horowitz, A. y Wang, J. (2004). Favorite Son? Specialized Child Laborers and Students in Poor LDC Households. *Journal of Development Economics*, 73, pp. 631-42.
- Ilahi, N. (2001). *Children's work and schooling: does gender matter?* Washington D.C.: Banco Mundial, Policy Research Working Paper 2745.
- Jaychandran, U. (2002). *Socio-economic determinants of school attendance in India*. Centre for development economics, Working Paper No. 103.

- Levison, D. y Moe, K. (1998). Household work as a deterrent to schooling: An analysis of adolescent girls in Peru. *Journal of Developing Areas* 32 (3): pp. 339-356.
- Orazem, P. y Gunnarson, V. (2004). *Child labor, school attendance and performance: a review*. Ames: Iowa State University, Working Paper 4001.
- Ravallion, M. y Wodon, Q. (1999). *Does child labor displace schooling? Evidence on behavioral responses to an enrollment subsidy*. Washington D.C.: Banco Mundial, Policy Research Working Paper No. 2116.
- Rodríguez, J. y D. Abler (1998). Asistencia a la escuela y participación de los menores en la fuerza de trabajo en el Perú, 1985-1994. *Economía* 21 (41), pp. 215-256.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 101-121.
- Rumberger, R. y otros (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63(4), pp. 283-299.
- Sawada, Y. y M. Lokshin (2001). *Household schooling decisions in rural Pakistan*. Washington D.C.: Banco Mundial, Working Paper No. 2541.
- Steinberg, L., Lin Blinde, P. y K. Chan (1984). Dropping out among language minority youth. *Review of Educational Research*, 54(1), pp. 113-132.



LA DESAFILIACIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA EN URUGUAY. UNA APROXIMACIÓN CON BASE EN EL PANEL DE ESTUDIANTES EVALUADOS POR PISA 2003

Tabaré Fernández

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art8.pdf>

Fecha de recepción: 14 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 26 de agosto de 2009
Fecha segunda versión: 7 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 9 de septiembre de 2009



El rol de estudiante de la Enseñanza Media (el “liceal”) puede ser definido como la nota más distintiva de la última etapa de la socialización entre los 15 y los 20 años con la cual las sociedades modernas procesan la transición desde el mundo de la irresponsabilidad social propio de la infancia hacia el mundo de la total responsabilidad (el trabajo, la ciudadanía y la familia). En las sociedades secularizadas, esta etapa de transición tiene fronteras difusas: son escasos los símbolos/ritos socialmente generalizados que delimitan cuándo finaliza esta etapa. La frontera más nítida es jurídica. La norma marca también los límites de la exigibilidad de un comportamiento específico, asistir a la escuela, o si se quiere, pone fin también a la pretensión de regular la totalidad de la vida del joven desde las obligaciones y derechos del estudiante. Si se considera desde este punto de vista, durante la etapa de la educación obligatoria, las normas logran reducir las trayectorias de vida; sin embargo, concluidas la obligatoriedad, *en teoría* se abren múltiples trayectorias posibles para los jóvenes.

En el caso de Uruguay y conforme a las normas constitucionales y legales, la etapa culminaría con la acreditación del Ciclo Básico, esto es aproximadamente a los 14 o 15 años de edad (suponiendo una trayectoria exitosa, sin repeticiones ni rezagos). En esa edad también se corresponde con la autorización legal para trabajar, sin que esto signifique el fin de la obligación de los padres de cubrir el sustento del joven. Sin embargo, como la mayoría de edad civil, penal y política está establecida a los 18 años, *ese período posterior resulta socialmente difuso donde nuevas y viejas referencias institucionales se solapan*, dado que los jóvenes no están obligados a seguir estudiando, tienen ciertos permisos laborales, pero sin la obligación de sustentarse y no han completado todos sus derechos/obligaciones ciudadanos. ¿Cómo explicar la no concurrencia a un centro educativo en un período en que la educación formal es optativa?

En este marco social de referencia aparece el fenómeno llamado comúnmente “deserción” como uno de los problemas más acuciantes en la agenda de las políticas educativas actuales. Desde la sociología preferimos denominarlo como “desafiliación”: un proceso por el cual un individuo decide que ciertas normas no seguirán rigiendo más su vida. El concepto es relativamente novedoso y está fundado en la reflexión centro-europea sobre las relaciones entre los ciudadanos y los prestadores de servicios de bienestar (Castel, 2000). Además de la ganancia conceptual de inscribir el fenómeno en un marco más amplio, el término “deserción” nos parece objetable porque su connotación moral, marcial y penal terminan por ocultar el conjunto de factores individuales y sobre todo, organizacionales que pueden conducir a la decisión de dejar de asistir a organización educativa.

De todos modos, la desafiliación entre los 15 y los 20 años debe tener dos *valoraciones* distintas distinguiendo si el joven se retiró del sistema antes de la acreditación del CB o si lo hizo una vez acreditado.

En el primer caso, la desafiliación tiene un doble significado. Por un lado, representa *individualmente* una infracción a la norma que impone la obligatoriedad; sólo aquí cabría la acepción popular de “deserción”. Por otro lado y en términos agregados, es una expresión de la incapacidad del Estado de regular *preceptivamente* los cursos de vida de sus (futuros) ciudadanos en forma estandarizada y transversal a aquellas categorías sociales, en este caso menores, a los que se comprometió constitucional y legalmente a proteger.

En el segundo caso, la desafiliación por definición de la etapa de socialización, carece estrictamente de consecuencias jurídicas para el individuo dado que se produce más allá de la norma obligatoria. Ahora bien, la continuación o no de estudios no obligatorios tiene una gran relevancia sociológica. Por el lado del *individuo*, es necesario conocer cuál es la racionalidad y los incentivos externos que subyacen a esta

decisión que trascienden a una prescripción (en el caso de haber cumplido con la norma). Por el lado del *estado*, porque la desafiliación implica la desprotección por parte de una política social de bienestar en un período vital en el que probablemente, las políticas de bienestar asociadas al trabajo aún no estén cubriendo los riesgos sociales.

El análisis planteado en este artículo tiene tres partes: una primera descripción de la desafiliación atendiendo más al momento en que se produce que a su magnitud. Luego expone las relaciones que existen entre este evento con las competencias medidas por PISA en 2003 y las variables de clase social. Concluye con una caracterización de los jóvenes que se han desafiliado. Nos restringimos aquí exclusivamente a estudiar este comportamiento en el nivel de la Enseñanza Media, sea en el Ciclo Básico, sea en la Educación Media Superior. Si bien acordamos en las distintas valoraciones sociales, conceptualmente no haremos distinción según cuál es el nivel que es abandonado.

La base empírica de este trabajo está provista por el PISA-L Uruguay (2003-2007). Este es el resultado de transformar en panel una sub-muestra de 2201 estudiantes uruguayos incluidos en la muestra de PISA 2003. El diseño de la muestra fue aleatorio, estratificado por niveles de desempeño PISA y con probabilidad uno para aquellos que alcanzaron los niveles 4, 5 o 6 de matemática. El cuestionario incorporó temas de trayectorias a través del diseño de preguntas retrospectivas sobre eventos escolares, laborales y familiares. El período de ventana para la observación se determinó entre marzo de 2003 y el momento de la encuesta (marzo-noviembre del 2007). En el primer caso, los registros de 2003 se solapan con la información generada por PISA 2003, aunque resulta novedosa en el campo laboral. El final del período de observación al coincidir con el trabajo de campo, se extendió entre marzo y noviembre de 2007, cubriendo por lo tanto todo el año escolar aunque sin incluir su finalización. Para el cómputo de los pesos muestrales se debió corregir la sobre-representación generada, siguiendo la metodología empleada por PISA. El ponderador final de estudiantes incorpora por lo tanto los pesos asignados por PISA 2003 a la muestra de Uruguay más los pesos y ajustes por no respuesta calculados por nosotros. Una presentación detallada de todo el diseño se encuentra en el *Reporte Técnico* (Fernández, Boado & Bonapelch, 2008).

1. CONCEPTO, MEDIDAS E HIPÓTESIS

1.1. Deserción o desafiliación

En este marco social de referencia y acotado a este período etario, es que queremos sugerir una reconceptualización del fenómeno de la "deserción"¹. La revisión de la bibliografía mostró que bajo la aparente univocidad del término, aparecen (al menos) tres acepciones analíticamente separables: el ausentismo, el abandono y la no reinscripción. También nos guiaremos para este propósito por dos cuestiones metodológicas elementales: (i) la noción preliminar propuesta refiere a una propiedad de los individuos y no de los sistemas educativos; y (ii) por tanto, se requieren *datos longitudinales sobre individuos* si se desea tener una estimación clara de la deserción.

Congruente con estas premisas, el primer paso que damos en la reconceptualización es *descartar* las

¹ Un detalle más desarrollado de estas ideas se encuentra en Fernández, Cardozo & Boado (2009).

nociones de “deserción” que *sólo* refieran al “abandono” de uno o de varios cursos. La reversibilidad del estado que genera el abandono de un curso, cuestión apuntada por las citas hechas a Furtado (2003) y Rumberger & Lamb (2003), implican reconocer que se trata de dos fenómenos distintos: uno el abandono y otro la “deserción”. Aunque claro está esto no significa que hipotéticamente ambos estén relacionados *causalmente*. El segundo paso es reafirmar el requisito de *no-reinscripción* como elemento central de la noción en la medida en que destaca con toda nitidez el hecho central a nuestro juicio: la decisión de un adolescente o de joven de no asumir las expectativas de rol de estudiante que devienen de estar inscripto en un nivel del sistema y en una escuela en particular.

Ahora bien, la “deserción” así entendida es además de una decisión, un “estado social” en la medida en que ubica a la persona en el extremo negativo del eje de la integración al sistema educativo. Dado que esta posición la ocupa sin contar con la credencial normativamente establecida de acuerdo a su edad, hipoteticemos por el momento que al menos este estado social se caracteriza por una mayor incertidumbre respecto del grado de integración que el adolescente o el joven alcanzarán en los otros sistemas sociales: la cultural, la política y en particular, en la economía.

1.2. Proceso y trayectorias

Teniendo presente esto y con base en una línea de análisis de la sociología de las políticas sociales proponemos por tanto remplazar el término de “deserción” por el de “desafiliación” en la medida en que delimita más apropiadamente el estado social en que se encuentra al menos hipotéticamente, un adolescente o joven que ha abandonado la educación .

Conceptuamos a la desafiliación como el último y más visible resultado de un *proceso* en el que se objetiva la decisión de una persona de no continuar rigiendo (parte de) su vida por las instituciones de la Enseñanza Media o Superior. Suponemos que tal decisión se elabora *durante el tiempo* en que el joven transita por los centros educativos. Durante este tiempo suceden otras experiencias o *eventos* que van clarificando el sentido que tiene la educación formal en la vida y adquieren sentido en el marco de la decisión de dejar de estudiar. Uno de esos eventos podría ser el abandono, otro el ausentismo, como también la repetición y la extra-edad.

En segundo lugar, sostenemos que no hay un único evento que unívocamente permita establecer la desafiliación, ni tampoco a priori, una secuencia de eventos que pre-definan el proceso de desafiliación. Esta es una cuestión empírica que a nuestro entender conviene estudiar desde la idea de *trayectoria* que podríamos denominar *de riesgo*.

Ahora bien, una tercera propiedad destacable de este fenómeno es su carácter teóricamente *transitorio* y por tanto *reversible*. En el caso de la etapa vital aquí analizada (15 a 25 años) existen buenas razones para suponer que la transición a la edad adulta puede conllevar a múltiples desafiliaciones y reafiliaciones como consecuencia misma de la construcción del propio proyecto de vida.

1.3. Delimitación empírica (indicador)

El estudio longitudinal de los estudiantes uruguayos evaluados por PISA 2003 (Boado & Fernández, 2008) tiene un diseño apropiado para aplicar el concepto propuesto de desafiliación y testear varias de las hipótesis explicativas manejadas.

Con base en estos datos, delimitamos el fenómeno a partir de constatar que un joven tomó la decisión de *no inscribirse* o de *no asistir desde un comienzo* en los cursos durante dos años consecutivos. A esta

primera condición se le añade otra: que tampoco hayan regresado a la educación formal luego de este período de dos años. Para esta definición general no distinguiremos ni entre niveles educativos ni orientación de los cursos o programas matriculados. Por ejemplo, designamos como desafiados aquel joven que ni en el año 2004 ni en el año 2005 inició los cursos en que se habían matriculado ni tampoco dio exámenes pendientes; pero tampoco regresó a las aulas en 2006 o en 2007.

En virtud de esta definición operativa, la desafiación en tanto proceso resultaría *acotada* al tiempo transcurrido entre los dos eventos sucesivos de no inscripción. Volviendo al ejemplo, el tiempo de desafiación de este joven hipotético sería el año calendario transcurrido de febrero de 2004 a febrero de 2005; por convención, codificamos que este joven se desafió en 2004.

Obsérvese también que con esta definición temporal, el proceso de desafiación se produce *fuera de un centro educativo*. En los hechos el último año de asistencia previo a la desafiación será el año anterior a la ocurrencia del primer evento. De nuevo en el ejemplo, este joven desafiado en 2004 estuvo en 2003 por última vez en un centro educativo, y por tanto habrá que explorar en las vivencias escolares de ese año algunas de las razones que lo llevaron a desafiarse.

También es de apreciarse que en esta definición operativa no colocamos el requisito de haber completado los niveles o ciclos de la educación obligatoria. Alcanza su *desvinculación* del sistema educativo teniendo abierta la oportunidad de continuar estudiando. Esta es una acepción más flexible de la medida que permite incluir al nivel de la Educación Superior en este tipo de estudios, ahí donde no existe obligatoriedad y entre quienes ya han completado con creces las credenciales exigidas legalmente. Incluso con esta medida consideramos desafiado a quien no se ha inscripto en el sistema porque habiendo completado un nivel o ciclo podría estar satisfecho con la escolaridad alcanzada. Algunos trabajos revisados incluyen sin dificultades este último grupo siempre que se trate de jóvenes, bajo una concepción amplia de "educación a lo largo de la vida". Puede ser razonable que estas extensiones fueren el sentido la reconceptualización propuesta, sobre todo superado la etapa de la juventud. Sin embargo, mostraremos luego que la inclusión de estas dos situaciones no altera fuertemente la incidencia del fenómeno.

1.4. Diferencias con la medida tradicional

Esta delimitación teórico-metodológica discrepa con las medidas corrientes disponibles sobre este fenómeno, sean administrativas o estadísticas, fundamentalmente porque asimila la desafiación con la *no asistencia* a la educación formal.

En el caso de la Encuesta Continua de Hogares y del Censo de Población de Uruguay, la *no asistencia* se define por su captación y por tanto es *instantánea* a la vez que *subjetiva*. Si en el momento de la entrevista, la persona responde que no asiste a la escuela y no ha completado el ciclo o nivel cursado, queda registrado como "desertor". Las tasas que se pueden construir tienen directa interpretación en el sentido que son estimaciones para toda la "cohorte edad". Sin embargo, esta medida constituye una aproximación gruesa al fenómeno pues detecta un proceso a través de un evento único (*no asistencia*). Pero es claro que no se puede inferir sin grandes errores que la persona se haya desafiado. La no asistencia puede deberse a la *no inscripción* o al *abandono*, dos grados diferentes en la decisión. El estado puede ser transitorio y/o obedecer a una coyuntura excepcional. En nuestro trabajo denominamos "medida tradicional" a la tasa que proporciona la ECH.

En el caso de la administración educativa, la medida tiene una complejidad mayor. Por un lado, el

registro impone que la no asistencia supere algún umbral, por ejemplo 50 faltas a lo largo de un año escolar. Esto permite objetivar la medición. Existe aquí una inferencia: configurada la alta inasistencia o ausentismo *a clases*, se supone que hubo abandono *de la escuela a la que asistía* y que por lo tanto, *no asiste al sistema educativo*. Dado que las tasas son agregaciones independientes de reportes hechos en cada centro educativo, no es posible descontar los “pases” efectivamente concretados entre escuelas. Pero por otro lado, la tasa está construida sobre la población inscripta y no sobre la cohorte edad, por lo que no son directamente interpretables: es necesario ajustar las tasas por la cobertura del nivel para completar un panorama completo sobre quienes en la cohorte han decidido quedar fuera del sistema educativo. En nuestro trabajo utilizamos las medidas administrativas para controlar la distribución por escuela observada en nuestras tasas.

1.5. Explicando la desafiliación

Es posible agrupar en cuatro categorías las explicaciones de la desafiliación, según el nivel de análisis y el tipo de determinantes enfatizados.

Un primer grupo de explicaciones, radicales y pesimistas podríamos decir, postula que la desafiliación es una conducta desviada *individual* producto de una sucesión de eventos *individuales* y disruptivos que rayan con una evolución psicológica en alguna medida distorsionada. Se asociaría frecuentemente con otras conductas desviadas leves y moderadas (tales como la faltas a clases, actos de rebeldía o la comisión de ciertos actos destructivos del edificio o mobiliario escolar) o con faltas graves (como las ingestas desmedidas de alcohol, el consumo de drogas ilegales, huidas de la casa, auto-agresiones) (Ellikson et al, 1998; Drapela, 2005). Es discutible el grado de reflexividad que encierra este tipo de explicación, debido a que la fuerte determinación psicológica asumida transforma este factor en una *estructura* mental. En el conjunto de eventos involucrados, la desafiliación parece un epifenómeno, un síntoma.

Un segundo grupo de explicaciones se caracterizaría por enfatizar lo micro-social y lo racional-instrumental. La desafiliación sería el resultado de una elección individual por un curso de vida luego de evaluar que un año adicional de educación no mejora la probabilidad (subjética) de alcanzar una posición en el mercado de trabajo mejor a la que podría obtener si ingresa al mercado en ese momento. Un indicio de la pertinencia de esta explicación radicaría en la estrecha relación entre desafiliación e ingreso al mercado de trabajo (Boudon, 1983; Breen & Goldthorpe, 1997).

Una tercera hipótesis, parte dudando sobre la eficacia de la Ley para establecer homogénea y transversalmente trayectos de vida entre los jóvenes. Argumentando que nuestra sociedad carece de símbolos o ritos *generalizados* de pasaje, se puede sostener que la desafiliación, y con ella el final de la moratoria de roles del estudiante, tendría diferentes momentos de conclusión especificados por la posición del hogar de origen en la estructura social. Más que un balance *prospectivo* costo-beneficio sobre el momento de ingreso al mercado laboral, la relación es inversa: la nueva generación hereda una posición laboral para la cual es superfluo ir más allá de cierta educación formal. Parafraseando a Bourdieu, los jóvenes que se desafilian hacen subjética la determinación estructural. Esta sería una hipótesis macro- social y estructuralista, probablemente eficaz para analizar la desafiliación entre los hijos de los trabajadores manuales, pero que tenga problemas para explicar el fenómeno entre hijos de clases medias (Bourdieu, 1986).

Un cuarto grupo de explicaciones proviene de los trabajos de Tinto (1975, 1997) que han señalado, para un tipo especial de enseñanza superior (las universidades y colleges norteamericanos), los déficits

sociológicos y pedagógicos subyacentes, que trascienden a las buenas becas y a las buenas bibliotecas. No se trata aquí de aptitudes ni de infraestructura, ya que a condiciones extra-académicas constantes, el fracaso escolar depende del '*clima institucional*' y de la *integración* al mismo por parte del estudiante. En muchos casos la diversidad cultural del estudiante paga el *precio* de la adaptación a la universidad. Tinto señala que este problema es sintomático en contextos donde el *peso* del *espacio y clima institucional* se soslaya a priori como explicativo del rendimiento, cuando al menos puede tener un papel tan importante como los de tipo individual y social en el rendimiento académico.

En nuestra perspectiva la desafiliación es una acción dotada de sentido racional e inteligible para los demás, sea mediante un modelo instrumental o un modelo valorativo. Esto pone un límite a las pretensiones de una explicación puramente estructuralista. Nos parece inapropiado partir de la idea de que es necesario explicar una conducta desviada sea o no patológica.

Más bien, nuestro enfoque también pretende modelizar la desafiliación reconociendo la intervención de determinantes micro-sociales, *individuales* (académicos, familiares, biográficos), conjuntamente con determinantes *meso-sociales* (organizacionales) y *macro-sociales* (coyunturas e instituciones) (Lee & Burkham, 2003; Rumberger, 2004). A nuestro entender es necesario enfatizar en el nivel micro-social el determinante académico que ha contribuido a resaltar un enfoque como el de Tinto. Hipotetizamos que la desafiliación tiene que ver con una auto-valoración de las propias capacidades para continuar estudiando, valoración que se verifica dentro de un balance costo-beneficio realizado claro está, en una *posición* de clase y en un horizonte de movilidad inter-generacional. Aquellos estudiantes que han desarrollado un bajo nivel de competencias están más proclives a desafiliarse del sistema educativo en la medida en que afrontan un costo directo mucho mayor para continuar estudiando: más tiempo y con mayor intensidad empleado para entender los nuevos materiales académicos que se le presentan y a la vez, solventar las carencias arrastradas de su formación básica. Pero a su hipotetizamos que este incremento del costo directo de continuar estudiando un año más puede o no ser solventado y mitigado (apoyo, solidaridad) por las acciones y atenciones del centro educativo. En el nivel de análisis meso-social, es importante recordar que varios estudios han destacado los efectos del clima organizacional en las escuelas como factor de contención, de retención (Fernández, 2001: 109 y ss;). La desafiliación sería así el resultado de una combinación entre una aversión al riesgo y al costo y el diseño de una organización escolar que no es eficaz. Ambos factores, el meso y el micro, añadirían una nueva capa a la desigualdad educativa.

2. ¿CONTINUAR O DESAFILIARSE?

Con base en nuestro concepto y medida, estimamos con base en el PISA-L que se han desafiliado el **31.3% de los jóvenes evaluados por PISA en el 2003** ("cohorte PISA"). La no matriculación en el 2007 en cambio, sube a un guarismo notoriamente alto: quienes **no inscribieron cursos ni dieron exámenes**, ya sea en el nivel medio o en el nivel superior, fueron el **41.1% de los jóvenes**. La diferencia entre ambas medidas está aportado el ajuste por truncamiento que hicimos a la medida de desafiliación: un 9.8% de jóvenes no asistieron a clases en el año 2007 y habían abandonado el curso que inscribieron en el año 2006 inclusive.

CUADRO 1. COMPARACIÓN DE LAS TASAS ESTIMADAS DE DESAFILIACIÓN A CUALQUIER NIVEL DE EDUCACIÓN (MEDIA O SUPERIOR). PANEL 2007 Y ENAH 2006

	[1] Cohorte PISA (2007)	[2] Cohorte Edad (2007) = [1]*0.75 +0.25	[3] ENAH (2006) edad simple 19 años
Desafiliados: no matricula el año en curso ni el año anterior	31.4%	48.6%	ND
No asistentes: No matricula el año en curso	41.1%	55.8%	53.0%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Ahora bien, si se hace uso de la medida tradicional, que hemos denominado “no matriculación en 2007” es posible comparar nuestros datos con otras fuentes. El cuadro 3 presenta una comparación con la que aporta la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada (ENAH, 2006) y cuyas estimaciones fueran incluidas en el Anuario Estadístico de Educación publicado por el Ministerio de Educación y Cultura en el año 2007 (gráfico 1.13). La columna [1] del cuadro 3 transcribe el estimado conservador y el tradicional sobre desafiliación en la sub-población de estudiantes escolarizados evaluada por PISA en 2003 (“cohorte PISA”). La columna [2] estima la tasa de desafiliación para toda la población de jóvenes que en 2003 tenía 15 años (“cohorte edad”). Esta medida se obtiene sumando (a) la proporción de jóvenes desafiliados para la cohorte PISA ponderada por 0.75 (proporción de cobertura en 2003) y (b) la totalidad de los jóvenes que se estimó que en 2003 no asistían a la escuela ponderada por 0.25. Esta suma ponderada con base a un supuesto de trayectoria ya utilizado en otras partes del texto, a saber que aquel 25% de jóvenes no volvió al sistema educativo en el 2006 ni en el 2007. La columna [3] transcribe el complemento de la tasa de asistencia estimada con base a las edades simples de la ENAH para la población de 19 años.

La estimación ponderada para la cohorte edad con base en nuestro panel 2007 informa que el 55.8% de los jóvenes a los 19/20 años de edad habrían tomado en 2007 la decisión de no matricularse a cursos ni dar exámenes en el sistema educativo formal. De acuerdo al estimado por la ENAH (MEC, 2007:57), la proporción de jóvenes que habrían tomado esta decisión en el año 2006 fue del 53.0%. Esta comparación permite extraer dos conclusiones. Por un lado, se valida la estimación de nuestro Panel. Tal como se puede apreciar, la diferencia entre ambas medidas estimadas es de 2.8 puntos porcentuales, una magnitud suficientemente pequeña para ser sustantiva atendiendo a los complejos diseños muestrales comparados. Por otro lado, también muestra que hacia los 20 años de edad es una hipótesis muy razonable suponer que quienes ya a los 15 habían dejado de asistir a la escuela, no lo hayan vuelto a hacer a los 20 años. Este hallazgo parecería reforzar la importancia que tiene disponer de políticas educativas que vuelvan a incluir a estos jóvenes o que des-incentiven su desafiliación en torno a los 14/15 años.

El cuadro 2 muestra una aproximación por años a la desafiliación, informando sobre la no matriculación (medida tradicional) *pero controlando que la decisión se haya mantenido en el tiempo*, según el año en que se produjo la primera decisión. Esta distribución permite contrastar una de las hipótesis más extendidas sobre este fenómeno; esta hipótesis refiere a un desgranamiento progresivo de la cohorte.

Según se aprecia en las filas [3] a [7] del cuadro 2, casi **la mitad** de quienes se desafiliaron tomaron la decisión de no matricularse en 2006 y la reiteraron en 2007 (fila 4). La otra mitad (filas 5 a 7) de este grupo se compone de jóvenes que al menos llevaban al menos 3 años en 2007 sin matricularse o que directamente dejaron de asistir casi sobre la fecha en que se los evaluó en 2003. Si se recupera aquí el dato que a los 15 años habían dejado de asistir la cuarta parte de la cohorte y se supone que este grupos de jóvenes probablemente haya tomado la decisión entre los 14 y los 15 años, es razonable inferir que

habrían **dos** momentos críticos para esta decisión y se encuentran alrededor de dos edades: los 14/15 y los 18/19 años. (Véase la última columna titulada “Cohorte EDAD”). Se observa así un salto significativo en la temporalidad de la desafiliación en torno al 18avo cumpleaños de los jóvenes. Aquí parecería estar socialmente marcada la edad de transición al mundo adulto y el abandono del rol de estudiante (propio de la moratoria adolescente). Habrá que analizar más abajo si el retiro se debe al cumplimiento de la edad o a la acreditación de la EMS.

CUADRO 2. DISTRIBUCIÓN DE LA DESAFILIACIÓN Y NO ASISTENCIA SEGÚN AÑOS DE EDAD PARA LA COHORTE PISA Y ESTIMADO EN COHORTE EDAD

Categoría	Cohorte PISA	Cohorte Edad
[1] Total “desafiliados” desde agosto de 2003 hasta 2006 y no volvieron en 2007	31.3%	23.5%
[2] Total “no asistentes” en 2007	41.1 %	30.8%
AÑO Y EDAD APROXIMADA DESDE LA CUAL NO ASISTEN:		
[3] No asisten en 2007 (desde los 19 o 20 años de edad)	14.5%	10.9%
[4] No asisten en 2006 ni en 2007 (desde los 18 o 19 años)	13.4%	10.1%
[5] No asisten en 2005 ni 2006 ni 2007 (desde los 17 o 18 años)	7.9%	5.9%
[6] No asisten desde 2004 (Desde los 16 o 17 años)	3.4%	2.6%
[7] Desde agosto de 2003 (15 a 16 años)	0.2%	0.1%
[8] Desde antes de agosto de 2003		25.0%
[9] Total cohorte EDAD		55.8%

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Hay que resaltar también los números complementarios: un 68.7% sigue afiliado al sistema educativo (nuestra medida) o un 58.9% de los jóvenes siguen estudiando en la Cohorte PISA. Si estas medidas se proyectan a la cohorte EDAD, los guarismos respectivos son 51.5% y 44.2%. Tiendo presente que estamos analizando también un indicador prospectivo del desarrollo humano del país, la magnitud cuestiona el tipo y grado de desarrollo social que ha alcanzado el Uruguay en las últimas dos décadas (desde la salida de la Dictadura).

2.1. Desafiliación y acreditación

Ahora bien, señalado que la desafiliación tiene un significado distinto según el estudiante haya o no acreditado la educación obligatoria. El cuadro 3 presenta información sobre qué nivel habría alcanzado el estudiante el año en que se desafilió. La columna de totales informa que en un 84.9% de los casos, la desafiliación tiene una connotación de *fracaso* dado que se ha producido sin acreditar el nivel y ciclo cursado. El 15% restante son jóvenes que decidieron dejar el sistema educativo luego de obtener una credencial. Se puede sostener por tanto que los jóvenes desafiliados carecen en este período de transición de protección por parte una de las políticas sociales más importantes y además, ingresan con tales desventajas al mercado de empleo que es de suponer que también carezcan de la protección que otorgan las leyes laborales.

Dentro del grupo de desafiliados el más alto porcentaje (el 50.2%) se corresponde con quienes se desafiliaron sin concluir la Enseñanza Media Superior (bachilleratos diversificados o tecnológicos). Tienen una escala participación en el grupo aquellos que se desafilian de la educación luego de acreditar un ciclo en la Enseñanza Media. La desafiliación de Ciclo Básico sin concluirlo representa un tercio de este grupo entre los jóvenes de la cohorte PISA. Ahora, si se observa la distribución dentro de cada año en que se produce la desafiliación, se tiene que el fenómeno es más importante en el Ciclo Básico en 2003 y 2004, en tanto que en 2005 es superado ya por la tasa de la EMS. Es decir, que para esta cohorte PISA, hasta los 16 años aproximadamente el problema involucra al Ciclo Básico; pero entre los 17 y los 19 años el

problema involucra la EMS.

CUADRO 3. TRAYECTORIA ACADÉMICA LOGRADA EN EL AÑO DE LA DESAFILIACIÓN

	2003	2004	2005	2006	total
No acredita CB	73.3	58.0	41.2	17.5	33.6
Acredita CB	4.6	20.8	11.1	4.0	8.3
No acredita EMS	22.1	21.2	46.9	63.4	50.2
Acredita EMS	0.0	0.0	0.7	13.0	6.8
Otros	0.0	0.0	0.2	2.0	1.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Este patrón de participaciones por ciclo es análogo a otros países de América Latina, tales como Bolivia, México y Chile, aunque no en sus magnitudes. Las magnitudes marcan nuestro rezago en el desarrollo educativo y social. Chile por ejemplo, tenía hacia el 2006 sólo un 12.1% de jóvenes fuera del sistema educativo sin haber acreditado el nivel; la mitad de nuestro guarismo. Nuestra tasa se asemeja más a Brasil, Colombia, Ecuador, Paraguay y Perú (Vide, Panorama Social de América Latina 2007/2008, anexo estadístico, cuadro 36).

3. EL PESO DE LAS DESIGUALDADES SOCIALES

Tal como se indicó en el marco de referencia, la hipótesis más mentada explica la desafiliación con aspectos estructurales ligados a las desigualdades heredadas (por posición de clase y por situación pobreza). Pondremos en discusión la hipótesis utilizando cuatro variables estructurales: la posición ocupacional del hogar determinada por la ocupación de mayor prestigio entre el padre o la madre; el entorno sociocultural del centro educativo en el que se encontraba estudiando en 2003 al momento de la evaluación de PISA; y el sexo del joven.

El cuadro 4 muestra que la desafiliación varía condicionada a la **clase ocupacional** del hogar. La probabilidad es de $P=0.129$ para los estudiantes que provienen de un hogar donde los padres son profesionales universitarios, docentes, administradores de empresas y técnicos de nivel superior. El guarismo sube notoriamente para las otras tres clases, conformando escalones bien notados de casi 10 % cada vez.

Entre los factores macro-sociales, el entorno sociocultural del centro educativo tiene un peso superlativo. **En el entorno muy desfavorable, es probable que casi dos** de cada tres jóvenes se hayan desafiado ($P=0.578$) entre 2006 y 2007. La probabilidad baja rápidamente a 0.385 en el entorno desfavorable, a 0.220 en el medio y a 0.077 en el favorable. En el entorno muy favorable se observa la probabilidad más baja: 0.018. Es decir que mientras que para el primer grupo de jóvenes es naturalmente esperable haber dejado la escuela a los 19-20 años, para el segundo grupo es naturalmente inesperable haberse desafiado a los 19-20 años. Trayectorias radicalmente contradictorias si se contabilizan las chances relativas que tienen los jóvenes comparados con el grupo del entorno muy favorable. Por cada desafiado en éste último, hay 31.8 desafiados en el entorno muy desfavorable y 21.2 en el desfavorable.

CUADRO 4. PROBABILIDADES DE DESAFILIACIÓN SEGÚN FACTORES MACRO: ENTORNO SOCIOCULTURAL DEL CENTRO EDUCATIVO AL QUE ASISTÍA EN 2003 Y OCUPACIÓN DEL HOGAR

	Muy Desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy Favorable	Total por ocupación
Manual no calificada	0.636	0.530	0.339	0.201	s/d	0.470
Manual calificada	0.642	0.358	0.294	0.046	s/d	0.368
No manual no calificada	0.530	0.336	0.254	0.086	0.052	0.275
No manual calificada	0.271	0.305	0.119	0.059	0.016	0.129
Total por Entornos	0.578	0.385	0.220	0.077	0.018	0.272

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al combinar la información de ambas variables, se aprecia que la relación no es lineal; más bien, la clase social definida por la ocupación de los padres especifica el impacto del entorno sociocultural del centro educativo al que el joven asistía en 2003, conformando grupos de probabilidades semejantes. Obsérvese por ejemplo que dentro del entorno sociocultural muy desfavorable los jóvenes provenientes de las dos clases de hogares manuales tienen la misma probabilidad de desafiliarse. Por el contrario, en el entorno *desfavorable* se estiman probabilidades bien distintas entre quienes provienen de hogares manuales no calificados y manuales semi-calificados ($P=0.530$ vs $P=0.358$). A su vez, los jóvenes provenientes de las otras tres clases tienen las mismas chances. En el entorno medio, el agrupamiento diferencia entre hogares de clase no manual calificada y las restantes clases. Los primeros alcanzan una chance de magnitud similar al promedio estimado para el entorno *favorable*.

También la preservación del rol de estudiantes a los 19-20 años parecería tender a una dimensión de género que estaría pre-anunciando la feminización de la matrícula en los niveles avanzados del sistema educativo. El 23.7% de las mujeres se habían desafiado en tanto que un 31.2% de los varones lo habrían hecho; Las diferencias son estadísticamente significativas (Sig. < 0.000).

4. EL PESO DE LAS COMPETENCIAS

La decisión de no continuar los estudios tiene un componente académico. **La desafiliación se incrementa conforme el joven había mostrado peores competencias al ser evaluado a los 15 años.** El cuadro 4 muestra estos resultados en la fila [1] Mientras que en el estrato I (que agrupa los niveles 4,5 y 6), el 7% de los jóvenes decidieron desafiliarse, en el estrato II (niveles 2 y 3) lo había decidido el 16.8%. En el estrato III (niveles de competencia matemática 1 y 0) a los 19-20 años un 40.7% de los jóvenes ya no asiste a la educación por segundo año consecutivo. Las chances de salirse del sistema son 2.4 y 5.8 más altas en los estratos II y III comparadas con el estrato I.

CUADRO 5. DECISIÓN DE NO ESTUDIAR SEGÚN EN LA COHORTE PISA 2003 SEGÚN ESTRATOS DE MUESTREO

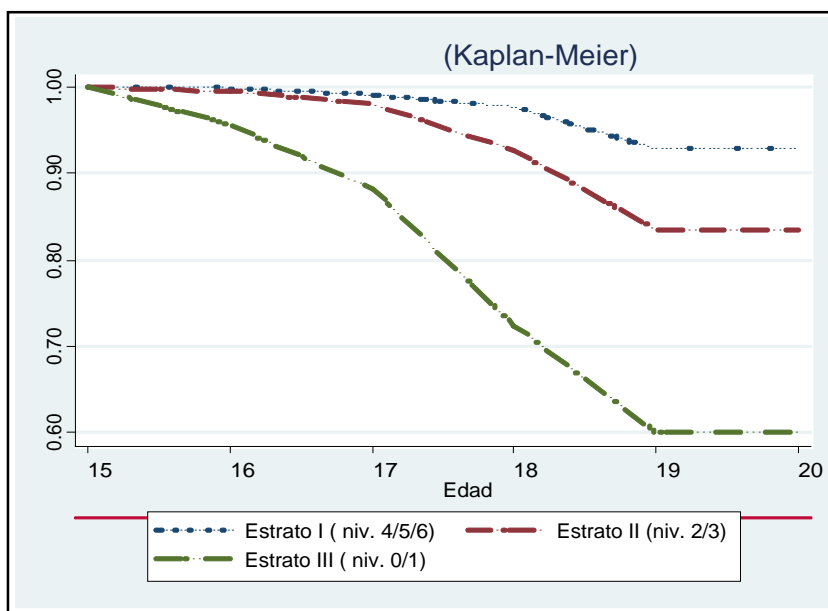
	Estrato I (Niveles 4, 5 y 6)	Estrato II (Niveles 2 y 3)	Estrato III (Niveles 0 y 1)	TOTAL
[1] Desafiados	7	16.8	40.7	27.2
[2] No asistentes (medida tradicional)	13.4	29.1	57.1	40.9

Fuente: elaboración propia con base en la encuesta panel 2007. Base ponderada. Proyecto DS/FCE 102.

Al controlar la desafiliación según edades y competencias se observa esta diferenciación con mayor claridad. El gráfico 1 muestra las curvas que conforman la desafiliación y la probabilidad de continuar

estudiando () para los jóvenes según cada uno de los tres estratos². En el estrato III, la proporción de desafiados crece con una pendiente entre los 15 y los 17 años: para quienes lleguen a esta edad y tienen aquel nivel de competencia tienen una probabilidad de desafiarse de $P=0.12$. El proceso luego se acentúa rápidamente: a los 18 años la probabilidad de desafiarse de $P=0.28$ y sube a $P=0.40$ para los 19 años. Para los jóvenes con un nivel intermedio de competencia matemática (estrato II) medida por PISA 2003, empieza a ser un problema incipiente a los 18 años ($P=0.07$) y llegando al último momento observado por nuestro panel a una cifra aún moderada ($P=0.17$). Los jóvenes con alto y muy alto nivel de competencia podríamos decir que transitan este período sin que la desafiación sea más que un problema incipiente: a los 19/20 años la probabilidad de que ocurra es de $P=0.07$.

GRÁFICO 1. DESAFIACIÓN Y PROBABILIDAD DE CONTINUAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO



Este examen se puede realizar con mayor detalle si se desagrega aún más el control por niveles de competencia y se presenta la información por seis de los niveles que identificó PISA 2003 en Matemática³. La curva sigue la misma tendencia con un mínimo de 3.9% de jóvenes desafiados en los dos niveles más altos de competencia y un máximo del 45.8% en el nivel 0 (también denominado "bajo nivel 1"). La figura 1 también presenta en color más oscuro el porcentaje de no asistentes en 2007.

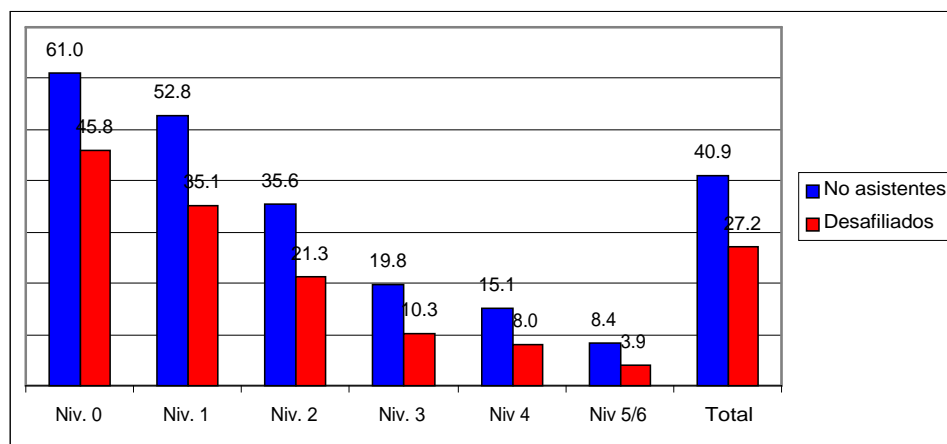
Esta evidencia parecería avalar primariamente la hipótesis del papel de las competencias en la desafiación. Aquellos que alcanzaron un alto desarrollo a los 15 años, cuatro años después siguen estudiando "naturalmente". Es razonable suponer que, para un análisis costo-beneficio realizado para adicionar años de educación en su capital cultural, el nivel de las competencias adquiridas aseguraban con alta probabilidad el éxito de la continuidad en los estudios. En cambio, para casi uno de cada dos estudiantes con bajo desarrollo de competencias, continuar estudiando tiene costos (directos e indirectos)

² La función de supervivencia ($S(x)$) fue estimada a través de la técnica no paramétrica de Kaplan-Meier. La probabilidad de haber sufrido el evento "desafiación" hasta cada edad se define como $F(x)=1-S(x)$.

³ Por razones numéricas, se agrupa el nivel 6 con el nivel 5 para este trabajo.

mayores a los beneficios, y además el nivel de competencias no asegura una alta probabilidad de éxito en la continuidad. Afirmar esta hipótesis sobre la capitalización no implica, sin embargo, desconocer que las probabilidades de continuar estudiando pueden estar asociadas a otros determinantes meso y macro-sociales.

FIGURA 2. DESAFILIACIÓN Y NO ASISTENCIA EN LA COHORTE PISA SEGÚN NIVEL DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICA EN 2003.



5. UN PRIMER PERFIL SOCIAL DE QUIENES SE DESAFILIAN

5.1. Año de comienzo laboral

Señalamos al inicio del capítulo la hipótesis de que la desafiliación estaría vinculada a la decisión de ingresar al mercado de trabajo. Dadas las características *longitudinales* de nuestro proyecto, podemos testear de varias formas la hipótesis; aquí lo haremos en forma preliminar y simple informando si el joven tuvo su primer empleo antes de desafiliarse, el año en que se desafilia o los años posteriores.

En términos generales, la adquisición del rol de trabajador parecería haber precedido la finalización del rol de estudiante. El 48.9% de los jóvenes desafiliados del sistema educativo ingresaron al mercado *antes* de que se configurara aquel estado; un 25.1% lo hizo el mismo año en que se configuró la desafiliación (es decir, el año en que por segunda vez decidieron no inscribirse en la educación formal) y un 16.5% empezó a trabajar *después* de desafiliarse. No deja de ser desdeñable el hecho de que un 9.5% de los jóvenes desafiliados *nunca haya tenido una experiencia laboral*. Sería razonable descartar "linealidades": debe señalarse que están trabajando dos de cada tres jóvenes que continúan afiliados al sistema educativo.

5.2. La emancipación

La desafiliación estaría más claramente ligada a una más temprana emancipación de la familia de origen debida a la asunción de responsabilidades conyugales y parentales⁴. Cabe la advertencia que entre los jóvenes de la cohorte PISA, los emancipados por estas razones son una minoría notable: sólo 15.2%. Las inferencias deberán hacerse con cautela.

Entre los desafiliados, el 39.8% se ha emancipado, teniendo entre los 15 y los 20 la primera experiencia de vida en pareja o habiendo tenido el primer hijo. Entre quienes no se desafiliaron este guarismo baja al 11.8%. Si se considera el momento en que se produce este tipo de emancipación se aprecia que por tercios casi iguales ha sido anterior, simultáneo o posterior a la desafiliación. Esto significa que no habría una base empírica demasiado sólida como para sostener causalidad de una sobre otra.

6. CONCLUSIONES

Este capítulo ha permitido considerar la desafiliación como un evento con creciente probabilidad de ocurrencia conforme los jóvenes se aproximan a los 19 años de edad. En la cohorte de edad PISA, el 27.2% de los jóvenes tomaron la decisión y la reiteraron de no matricularse ni en 2006 ni en 2007, configurando una desafiliación. Entre estos, menos de la mitad en realidad están desafiliados desde mucho antes aunque la concentración se verifica en el año 2006 específicamente.

Gruesamente los jóvenes desafiliados que no acreditaron el Ciclo Básico estuvieron cursando en centros educativos públicos (generales y técnicos) del entorno muy desfavorable y desfavorable. Este tipo de desafiliación temprana asociada al escaso capital familiar que probablemente heredan los jóvenes, pone a estos espacios educativos en una situación de alto riesgo y merecedores de una atención focalizada por parte de las políticas educativas, tal como ha entendido el Consejo de Secundaria (2005-2010) al instrumentar el Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU).

Sin embargo, la desafiliación de la EMS es altamente significativa y también está fuertemente segmentada como problema. El más alto porcentaje también se observa entre los jóvenes originarios de centros educativos del entorno sociocultural muy desfavorable y desfavorable. En estos, uno de cada tres o uno de cada cuatro discontinúan sus estudios sin acreditar la EMS. Sin embargo, en este nivel también el origen en un entorno sociocultural medio genera los mismos resultados. El fracaso en acreditar la EMS tiene un vector de condicionantes exógenos, ligados a la desigualdad social y a las clases sociales en particular. Es también un problema de la enseñanza pública, si recordamos que en estos tres entornos todos los estudiantes asistían a un liceo de Secundaria o a una Escuela Técnica⁵.

Al analizar el nivel en el que se produjo la desafiliación según el género, se observa un patrón divergente entre mujeres y varones. Mientras que en el nivel del Ciclo Básico la tasa más alta se corresponde a los varones, en la EMS las tasas se igualan. Dado el escaso tiempo de observación con el que contamos para la ES, no es posible enunciar si este cruce de tendencias se confirma en este nivel. También se observa otro patrón característico: es mayor la proporción de mujeres que de varones que tienden a desafiliarse

⁴ Técnicamente hay otras formas de emancipación, tales como la que ocurre con aquellos jóvenes que van a vivir solos o con otros amigos.

⁵ No hay colegios privados en el entorno muy desfavorable ni en el desfavorable. En el entorno medio, el 1% de los estudiantes asistían en 2003 a un colegio privado.

una vez que acreditan el CB o la EMS; en cambio las proporciones de desafiliados sin acreditar son mayores entre varones que entre mujeres.

Conjuntamente con las explicaciones estructuralistas, aquí hemos mostrado que la desafiliación a la educación formal está asociada significativamente al nivel de competencias que el joven desarrolló hasta los 15 años. Las trayectorias son distintivas para quienes no alcanzaron el umbral del alfabetismo matemático (definido como niveles 0 y 1). Hacia los 19 años, cuatro de cada 10 de estos jóvenes ya están desafiliados. En cambio, entre quienes alcanzaron los tres más altos niveles de competencia (4,5 y 6) el evento "desafiliación" prácticamente es casi un accidente fortuito ya que 8 de cada 100 lo ha experimentado.

Estos hallazgos permiten avanzar en la hipótesis de que existen trayectorias estandarizadas de salida del sistema educativo más que un desgrane progresivo. Habrá que explorar cómo inciden las variables organizacionales en esta decisión y sobre todo en las secuencias temporales de salida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boado, M. y Fernández, T. (2008). *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros Resultados*. Serie Informes de Investigación nº42. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.
- Boudon, R. (1983). *Education, Opportunity and Social Inequality*. New York: John Willey.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. En de LEONARDO, Patricia (1986). *La nueva sociología de la educación*. México : Secretaría de Educación Pública /Ediciones El Caballito.
- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining Educational Differentials: towards a formal rational action theory. *Rationality and Society*, 9 (3), pp. 275-305.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Alvarez, P. y González, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitario. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 12(2) pp. 171-203.
- Cardozo, S., Llambí, C. y Rodríguez, F. (2001). *La Educación Media Superior en Uruguay: evidencias sobre el Bachillerato Secundario*. Unidad Ejecutora de los Programas de Educación Media y Formación Docente (MESyFOD y UTU-BID). Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública.
- CEPAL (1994). *Los Bachilleres Uruguayos: quiénes son, qué aprendieron y qué opinan*. Montevideo: Oficina de Montevideo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- Drapela, L. (2005). Does dropping out of high school cause deviant behavior? an analysis of the national education longitudinal study. *Deviant Behavior*, 26, pp. 47-62.
- Ellickson, P., Bui, K., Bell, R. y McGuigan, K.A. (1998). Does Early Drug Use Increase The Risk Of Dropping Out Of High School?. *Journal of Drug Issues*, 28 (2).
- Fernández, T., Boado, M. y Bonapelch, S. (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Serie Informes de Investigación nº41. Montevideo: Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales.

- Fernández, T., Cardozo, S. y Boado, M. (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*. Informe de Investigación nº45. Montevideo: Departamento de Sociología. Universidad de la República.
- Furtado, M. (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción*. Cuaderno de trabajo nº22. Montevideo: Comisión y Secretaría Técnica para la Transformación de la Educación Media Superior. Administración Nacional de Educación Pública.
- Jusidman, C. (1993). *El sector informa en México*. Cuaderno de Trabajo n12. México: Secretaría de Trabajo y Previsión social.
- Lee, V. y Burkham, D. (2003). Dropping out of High School: the role of school organization and structure. *American Educational Journal*, 40, pp. 353-393.
- Perez Sainz, Juan P. (ed) (1996). *Neoinformalidad en Centroamérica*. San José: FLACSO - Programa Costa Rica.
- Peterson, P. y Woessmann, L. (2007). Schools and the Equal Opportunity Problem. In Woessmann, L. y Peterson, P. (coord.) *Schools and the Equal Opportunity Problem*. CES-Ifo. Seminar Series. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology.
- Portes, A. (1995). *En torno a la informalidad: ensayos sobre teoría y medición de la economía no regulada*. Ed. México: FLACSO / Miguel Angel Porrúa.
- Rama, G. (2004). La evolución de la educación secundaria en Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Rama.pdf>
- Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school?. En Gary Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. pp.131-155. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rumberger, R. y Lamb, S. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22, pp. 353- 366.
- Sethuraman, S.V. (1979). El sector urbano no formal: definición, medición y política. *Revista Internacional del Trabajo*.
- SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. Sistema de Información sobre Tendencias Educativas en América Latina. UNESCO / LIPE / OEI. Boletín de Mayo. Buenos Aires.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review Of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- Tinto, V. (1997). Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence. *Journal of Higher Education*, 68.
- Tinto, V. (S/F) *Taking student retention seriously: rethinking the first year of college*. School of Education, Syracuse University.
- Tockman, V. (1991) *El sector informal en América Latina. Dos décadas de análisis*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).



EL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DEL NIVEL MEDIO EN URUGUAY: UN PROBLEMA COMPLEJO Y PERSISTENTE

Adriana Aristimuño

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf>

Fecha de recepción: 7 de julio de 2009
Fecha de dictaminación: 10 de agosto de 2009
Fecha segunda versión: 20 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 4 de septiembre de 2009



Este artículo se propone dos cometidos: por un lado, hacer una revisión de la bibliografía que ha surgido recientemente sobre el fenómeno de la deserción en el sistema educativo formal de nivel medio de Uruguay, intentando a partir de ella, una puesta al día de la producción que existe sobre el tema desde diferentes ámbitos académicos; por otro lado, se propone enumerar algunas de las diferentes medidas de política educativa que se han implementado para combatir esta realidad de fracaso educativo en el transcurso de los últimos 20 años y proponer un primer análisis de las mismas, para propiciar posteriores análisis de mayor profundidad.

El artículo responde a la convicción de que el abandono de los estudios en este nivel del sistema educativo constituye el fenómeno de fracaso más saliente de la educación del país. Al mismo tiempo, se trata de un fenómeno que arroja luz sobre otros a los que está vinculado, que ponen en evidencia importantes problemas de calidad y equidad de la educación del Uruguay. En efecto, basta considerar que los desertores del nivel medio son en su mayoría quienes antes fueron repetidores en el nivel de la Primaria, o que la condición de desertor está fuertemente asociada a la condición de pobre, lo cual completa un panorama de fuerte desigualdad de los resultados de los estudiantes según su origen social, desigualdad que constituye un problema central de la educación del país (ANEP, 2005; Fernández y Bentancur, 2008). Si se consideran las evaluaciones recientes realizadas por PISA 2006, las diferencias constatadas entre los mejores y peores resultados logrados por los estudiantes de Uruguay en las pruebas son tan extremas como los resultados que obtuvo el país en mejor posición y el de peor posición en el ranking (ANEP-CODICEN, 2007: 145).

El artículo se organiza en tres secciones: en la primera plantearemos el tema, mostrando especialmente su significación desde el punto de vista social; en la segunda ofreceremos, a partir de investigaciones empíricas, información más específica sobre las características del fenómeno en Uruguay, desde el campo educativo, especialmente sobre sus causas y evolución reciente; y finalmente en la última presentaremos un repertorio de medidas que el sistema educativo ha implementado en los últimos 20 años para reducir el abandono de los estudios.

1. DELIMITACIÓN Y SIGNIFICACIÓN SOCIAL DEL FENÓMENO

En este artículo empleamos el término “deserción” como sinónimo de “abandono de los estudios”, para significar a aquellos estudiantes que están matriculados en el sistema educativo formal y cesan en su asistencia al mismo en forma sostenida. Es decir, aquellos estudiantes que dejan de concurrir a un centro educativo, sobrepasando el límite formal de inasistencias aceptadas y no vuelven a inscribirse en el mismo.

Usualmente se han estudiado tres tipos de deserción: la que se refiere a eventos anuales, es decir, la que considera a los que abandonan año a año; la deserción de un tramo etario, o sea, la que toma toda la deserción de un tramo, sea cuando sea que ésta haya sido; y la deserción por cohortes, que es la que ocurre en una generación a lo largo de un período de tiempo determinado, que se estudia para analizar cómo es el proceso (ANEP/TEMS, 2003). Aquí nos estaremos refiriendo al primero de los tres sentidos, dado que es el empleado en la mayoría de los estudios realizados en el país sobre el fenómeno. De todos modos, recientemente se ha propuesto el término de “desafiliación” (Fernández, 2009), que incorpora una visión de proceso, ya que incluye no solo la decisión de abandonar (que se hace patente al dejar de asistir) sino la no re-inscripción al año siguiente o por varios años en el sistema educativo. Por tanto, esta

definición implica una medición a lo largo del tiempo y exige de los estudios un seguimiento de quienes dejan de asistir que hasta ahora no se ha realizado en los estudios de Uruguay.

De todos modos, aún con mediciones de eventos puntuales y carentes de una visión de proceso, hoy sabemos que la deserción que tiene lugar en el sistema educativo de Uruguay es un fenómeno de fuerte significación y consecuencias sociales, y a la vez constituye el peor resultado en términos de la eficiencia del sistema educativo del país.

Ya en 2001 se tuvo conciencia de la magnitud del problema, inclusive en perspectiva comparada. En efecto, Kaztman y Filgueira (2001) apuntaron al problema de la deserción como el preámbulo a una clara situación de riesgo social (p. 94) y lo definieron como el nudo gordiano de la reproducción intergeneracional de la pobreza (p. 127), ya que el abandono del sistema educativo constituye el momento en que el niño o el joven queda desafiado de su gran oportunidad de integración a la sociedad y a los códigos de socialización ciudadana, y, en un plano más específico, en los quintiles más bajos de la estructura social se vuelve vulnerable a no salir de los circuitos perversos de reproducción de la pobreza en que está inserto.

Si bien Uruguay ha disfrutado de un sistema educativo de cobertura universal en su nivel de educación primaria –lo cual lo coloca en un lugar destacado en el contexto latinoamericano- ha tenido importantes dificultades en lograr ampliar su cobertura en el nivel medio. Como lo consigna un reciente estudio sobre los logros del sistema educativo en los últimos años: “Uruguay no transfiere sus logros educativos de primaria al nivel medio” (ANEP, 2005: 121). Inclusive, el más destacado logro desde el punto de vista social, que ha sido la incorporación de los niños de 4 y 5 años en forma masiva y rápida al sistema (Cardozo, 2008) queda desdibujado por lo que ocurre en la educación media.¹

¿Cómo puede explicarse que la misma sociedad que logra insertar en el sistema educativo a sus niños de 4 y 5 años en forma casi universal, luego tenga a más del 50% de los jóvenes en edad de finalizar el bachillerato fuera del sistema educativo? ¿Qué ha venido sucediendo en los centros educativos, en las familias, en el mundo del trabajo, en las creencias de los jóvenes, para que esto suceda?

Dada la importancia del fenómeno, diferentes autores lo consideran el principal problema del sistema educativo (entre otros, véase Cardozo, 2008; De Armas, 2008; ANEP/TEMS, 2003), pero además, por tratarse del fenómeno del que se trata, es un tema de absoluta relevancia desde lo social. Recientemente, desde la propuesta de una estrategia mancomunada del Estado para mejorar la condición de la niñez y la adolescencia, ha sido sugerido que este tema debería estar ubicado al tope de la agenda social del país (De Armas, 2008: 33).

Ocuparse de la deserción o desafiación educativa, es ocuparse de una de las mayores amenazas que afectan la inclusión educativa, la cual se encuentra en el eje conceptual de las políticas sociales contemporáneas. La inclusión es uno de los conceptos que hoy rigen la agenda social no solo de los organismos internacionales, sino de los países y sus gobiernos. Por tanto, la deserción y todos los fenómenos asociados a ella, constituyen problemas que se vuelve muy relevante conocer y superar.

¹ En efecto, los niños de 5 años tienen hoy cobertura casi universal, mientras que los de 4 años tenían una cobertura de 87.2% en 2006 para todos los quintiles. Para visualizar la magnitud del avance ocurrido en pocos años en este nivel etario, considérese que en 1991 la cobertura era de 27.5% para el quintil más pobre (Cardozo, 2008).

La contracara de la inclusión es la exclusión, y en ella, el concepto de riesgo social es central. Definimos las situaciones de riesgo para los niños y los jóvenes, de acuerdo a Kaztman y Filgueira, como "todas aquellas cuyas consecuencias pueden frenar o impedir la acumulación de los activos requeridos para una adecuada inserción en la sociedad de su tiempo" (2001: 73). En este sentido, tanto la falta de participación en el sistema educativo como la exclusión del mundo laboral, constituyen dos circunstancias de fuerte riesgo social que llevan en la mayoría de los casos a la marginalidad.

En 2001, estos autores realizaron una reveladora mirada sobre el fenómeno de la exclusión en el Cono Sur, y señalaron la gravedad del problema para Uruguay. En 1997, casi la mitad de los varones de 15 años, y tres cuartas partes de los de 18, habían abandonado los estudios en los sectores de bajos ingresos de la población, mientras que en los sectores medios y hasta los 15 años, la retención en el sistema era adecuada, y hasta llegaba a ser la más alta de los tres países considerados. En cambio, en Chile y Argentina, la diferencia en las tasas de abandono entre sectores medios y bajos era marcadamente menor. Basta retener tres porcentajes para captar la magnitud de la brecha entre Uruguay y sus vecinos, porcentajes que muestran la cantidad de varones de bajos ingresos que había abandonado los estudios a los 15 años, en 1997: en Argentina era el 21,5%, en Chile era el 18,3% y en Uruguay era el 43,9% (2001: 71). De esta forma, quedaba patente que se estaba frente a una situación de fuerte riesgo social para miles de jóvenes, al no estarse logrando la inclusión en etapas formativas básicas de su educación (la educación obligatoria culmina precisamente al finalizar 3er. año de educación media básica, la cual se cursa con aproximadamente 15 años).

¿Qué evidencia existe del desarrollo del fenómeno? Kaztman y Rodríguez (2007) retomaron el tema casi 10 años después, a partir de información de la Encuesta Nacional de Hogares Ampliada de 2006. Analizando el rezago en los jóvenes de 12 a 17 años, concluyen que solo el 64.2% de los jóvenes asiste sin rezago a la educación media, y que este fenómeno tiene fuertes sesgos económicos y de género. En los extremos de los valores de jóvenes sin rezago están el 82.2% de las mujeres no pobres, y el 40.5% de los varones pobres. Es decir que más de 8 de 10 muchachas no pobres están cursando sus estudios en el tiempo previsto, mientras que solo lo logran 4 de 10 varones pobres.

Precisamente, considerando el fenómeno del rezago, los autores intentaron ver cuántos jóvenes habían completado la educación media a los 20 años de edad (recogiendo así a aquellos que habían completado el ciclo de educación media en más tiempo que el previsto). Las cifras no son alentadoras: en 2006 habían completado los 12 años de escolarización primaria y media solo el 32% de los jóvenes de 20 años en todo el país. Nuevamente, con un fuerte sesgo de nivel socioeconómico y de género: mientras lo lograba casi el 40% de las mujeres, solo lo había logrado el 25.3% de los varones, siendo la peor situación la de los varones pobres de la ciudad capital de Montevideo (2007:31). En diez años el país casi no ha registrado avances en este tema crucial.

Dentro de las múltiples causas que puede tener la desafiliación, la más clara es la de un abandono forzoso de los estudios por necesidad económica, y por tanto, la búsqueda de empleo y la posterior integración al mercado laboral. Sin embargo, esto no se ha constatado en Uruguay con la fuerza que cabría esperarse.

Si bien el avance de la cobertura que experimenta la educación media entre 1985 y 2003 está relacionada con una caída en la tasa de empleo en todas las edades (lo cual probaría la relación causal apuntada), a partir de 2005 se produce una caída en el avance de la cobertura que se explica solo en parte por una mejora del mercado laboral. Dos constataciones dan base a esta afirmación: que la cantidad de jóvenes

que no estudian ni tampoco trabajan aumentó precisamente a partir de dicha fecha (son 2/3 de los que no asisten) y que se mantiene la tendencia histórica de que la mayor parte de los desertores no trabaja o pertenecen a la categoría de inactivos (Cardozo, 2008: 26; Kaztman y Rodríguez, 2007: 33).

Ampliando el alcance de la mirada, en la región el tema también es relevante y ha sido objeto de importantes esfuerzos. En un trabajo que incluye el análisis de encuestas de hogares de 16 países de la región, en el que en base a ellas se intenta responder a la pregunta "¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?", se aporta información pertinente sobre el fenómeno (SITEAL, 2009). Queda claro que entre los 7 y los 12 años la casi totalidad de los niños asiste a la escuela, pero a los 13 años, y en forma creciente, un importante porcentaje de adolescentes se encuentra fuera de ella. Es muy revelador el hallazgo que muestra que a los 16 años, cuatro de cada diez adolescentes que están fuera de la escuela, pertenecen a los sectores medios, aumentando así la proporción de jóvenes de estos sectores que abandonan los estudios, un problema que en edades menores se da fundamentalmente en los sectores más pobres de la sociedad.

El trabajo también profundiza en las causas que llevan a los niños y adolescentes a abandonar los estudios, focalizando en cinco de los países (Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá). En las edades más tempranas (7 y 8 años) la principal razón son las dificultades económicas del hogar de origen del niño, lo que también ocurre entre los niños de 9 y 10 años, alcanzando su punto máximo en esta edad. A partir de los 13 años el desinterés y el desaliento de los adolescentes comienza a crecer como motivo, alcanzando su pico entre los de 15 y 16 años, siendo la principal causa esgrimida para desertar, por encima de dificultades económicas, necesidad de trabajar, maternidad precoz o cuidado de hermanos pequeños.

2. LA DESERCIÓN COMO FENÓMENO DEL SISTEMA EDUCATIVO

La información incluida en el apartado anterior bastaría para darle al tema la categoría de prioridad en la agenda social del país. De todos modos, considerarlo desde un ángulo más especializado, creemos que completa un adecuado tratamiento del tema ya que seguramente hay aspectos de la forma en que se desarrolla la educación que tienen que ver con la predisposición al abandono de los estudios. Como quedó patente en la sección anterior, el fenómeno no se puede explicar tan sólo recurriendo a análisis sociales macro, como la relación entre la asistencia a la educación y el estado del mercado laboral.

La investigación educativa se ha ocupado en los últimos 30 años de profundizar en la comprensión de los múltiples fenómenos que inciden sobre los aprendizajes que logran los estudiantes.

Sin pretender agotar el tema, y dado que escapa a los propósitos del presente trabajo, tan sólo mencionaremos en forma sintética los ámbitos o conglomerados de variables que se ha constatado que efectivamente tienen que ver con los logros de aprendizaje. Estos ámbitos son: el institucional o sistémico (como el marco legal de la educación, la forma institucional que asume); la zona geográfica en que se encuentren el estudiante y su centro de estudios; los aspectos curriculares y más propiamente educativos (los planes de estudio, las prácticas de los docentes, las formas de evaluación que se aplican); la historia escolar de cada estudiante (la asistencia al nivel inicial, una historia de logros versus una historia de fracaso); el contexto sociocultural escolar (el nivel medio del grupo y de la escuela); el contexto y clima educativo del hogar de procedencia del estudiante (como sabemos, a mayor capital cultural, más probabilidad de lograr mejores resultados); el conjunto de creencias y valores que rodean al estudiante,

sobre todo las relativas a las expectativas sobre su desempeño (de sus pares, de su familia, de los adultos que lo rodean), entre muchos otros. Recientemente, y a partir de resultados como el que consignábamos en el apartado anterior sobre rezago y cobertura para el caso uruguayo, se ha constatado que el género puede incidir sobre los logros, tema sobre el que aún resta mucho por investigar²

Este artículo se orienta a la comprensión del fenómeno de la desafiliación de la educación media en un contexto determinado, por lo que se refiere a un fenómeno de los que suelen clasificarse (junto a la repetición) como "fracaso educativo". Por lo tanto, cuando nos ocupamos de la desafiliación, nos estamos interesando en todos aquellos niños y jóvenes que por múltiples razones no son capaces de mantenerse en la corriente mayoritaria de sus pares (los que asisten a un centro educativo) y en algún punto de su historia deciden abandonar dicha corriente. Por consiguiente, cualquiera de los ámbitos o conjuntos de variables que mencionamos líneas arriba como interviniendo en los logros, puede estar condicionando o afectando la decisión de abandonar los estudios.

Es por considerar al aprendizaje como un fenómeno complejo, que proponemos que es la acumulación de estudios la que nos permitirá ver más facetas de este fenómeno multidimensional, y que la consideración de estos ámbitos en forma complementaria, será lo que nos permita comprenderlo mejor. Creemos que hacen falta abordajes sociales y abordajes de corte pedagógico, que permitan la necesaria complementariedad.

2.1. La deserción en el contexto de los logros de la educación en el Uruguay reciente

Los últimos 25 años han transcurrido en democracia en Uruguay, y en cada período de gobierno se ha postulado la educación como prioridad nacional. En este marco, se han ensayado numerosos cambios curriculares y de gestión del sistema, con resultados diversos. A partir de 1995 ocurren transformaciones importantes, la más saliente de las cuales fue la masiva y sostenida incorporación de los niños a la educación inicial, como ya hemos señalado. En general, entre dicho año y el año 2003 aumentó en forma sostenida la cobertura en todo el sistema, con resultados notoriamente mejores en el nivel primario, en relación a la educación media.

A nivel de la educación primaria han comenzado a funcionar diferentes tipos de escuela, en orden a atender diferentes tipos de público. Surgen así las Escuelas de Tiempo Completo (ETC), las Escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico, y se inserta al país en la corriente internacional de las evaluaciones periódicas y externas de aprendizajes. A partir de ellas, se ha constatado una mejora creciente en los aprendizajes, verificable si se comparan los resultados logrados por los niños escolares en los años 1996, 1999, 2002 y 2005 (Cardozo, 2008). En perspectiva comparada, los resultados logrados por los niños uruguayos en las pruebas SERCE están por encima del promedio de la región. Sin embargo, la repetición en el nivel primario, aunque ha bajado, se mantiene como la más alta de América Latina. Se ubicaba en un 10% en el año 2002, mientras que en 2007 descendió a 7.7%, y en las ETC bajó a 5.8% (De Armas, 2008).

Los logros se vuelven magros a medida que los estudiantes avanzan en su recorrido por el sistema. Un primer llamado de atención ocurre cuando se compara la casi universal cobertura de la educación

² Las evaluaciones PISA han permitido algunos avances en este tema. En Uruguay comienza a aparecer, e inclusive se lo relaciona con otros resultados similares para los países latinoamericanos más desarrollados, en los que los resultados de las estudiantes mujeres aventajan los de los varones (Katzman y Rodríguez, 2007).

primaria, con la débil cobertura de la educación media básica. Un reciente informe oficial postula que el déficit en la oferta edilicia de esta última estaría explicando en parte este problema (ANEP, 2005: 122).

De todos modos, el crecimiento es importante: entre 1985 y 2003, la matrícula en la educación media básica y superior se incrementa en un 73%. Este dato posiblemente explique el déficit locativo mencionado antes: un crecimiento explosivo en pocos años. En 2002 la tasa neta de asistencia a la educación media era del 75.5% (ANEP, 2005: 127).

Pero un dato sólo basta para marcar los problemas de este ciclo para lograr la retención de los que va incorporando: los niveles de deserción en este nivel duplican los de la educación primaria. En efecto, en 2002, la deserción al finalizar el ciclo primario se ubicaba en torno al 10%, mientras que la tasa de deserción de la educación media permanecía en el 20%, habiendo bajado solo 5% en 12 años (ANEP, 2005: 126).

Algunos indicadores más detallados permiten describir el tema del fracaso en la educación media con mayor precisión. Considérese, por ejemplo, que los resultados logrados por los estudiantes en el SERCE, y la comparación de los resultados logrados en 2003 y 2006 en las pruebas PISA muestran que los resultados en la educación media empeoran con el tiempo (Fernández y Bentancur, 2008: 101-104), agudizado por el hecho de que los resultados logrados por los estudiantes de Primaria han ido mejorando sistemáticamente desde 1996.

Otros datos sobre la eficiencia interna del sistema de educación media alertan sobre sus bajos logros. En el año 2006, el 30% de los estudiantes matriculados en liceos diurnos tenía extraedad (otra manera de ver el rezago analizado líneas arriba), y en dicho año el 40% de los estudiantes de primero repitió el año. Subrayamos la importancia de la repetición por su potencial capacidad, que más adelante analizaremos, para predecir la deserción. Por tanto, en breve síntesis, la educación en Uruguay ha realizado importantes progresos de cobertura y calidad, sobre todo en los niveles inicial y primario. Ha incorporado miles de jóvenes a la educación media, pero todavía con muy notables carencias en este nivel, en su capacidad de retener estudiantes o de promover aprendizajes básicos para un joven de 15 años.

2.2. La deserción y sus múltiples causas

En la reciente bibliografía que se ha ocupado del tema de la deserción existe una gran riqueza explicativa que aquí pretendemos retomar. Como expresamos antes, es importante considerar la complementariedad entre los diversos estudios, porque de ella derivará una comprensión más completa del fenómeno.

En primer lugar, podemos mencionar aquellos estudios que ponen fuerte énfasis en los elementos estructurales, de ordenamiento institucional del sistema. En definitiva, proponen que es la manera en que el sistema de educación media está organizado y funciona, lo que lleva a estos resultados.

Estos trabajos no se ocupan de la deserción como objeto central de estudio, sino que la consideran en conjunto con otros fenómenos del sistema educativo. En este grupo se pueden colocar los trabajos de Cardozo (2008) y Fernández y Bentancur (2008). En el primero de los estudios mencionados, se postula que la educación media constituye el principal ámbito de desafíos para las políticas del país en el sector, y que algunos de los resultados que ponen en evidencia sus problemas de ineficiencia interna se deben al ordenamiento institucional del sistema. Se pregunta: si se han creado diferentes tipos de escuela para atender diferentes realidades, ¿por qué se sigue con un sólo tipo de liceo?; o ¿cómo hace el mismo niño que terminó la escuela en diciembre de un año con una sola maestra, para manejar una situación en marzo del año siguiente en que debe relacionarse y aprender de 12 docentes diferentes? Por otro lado,

manifiesta que, a pesar de todos los cambios de planes y propuestas que ha vivido la educación media en los últimos 20 años, no se han cambiado algunas condiciones del funcionamiento al nivel macro, como las que llevan a la alta rotación en los centros educativos de docentes y directores, a la ausencia de una carrera que promueva la profesionalización de quienes trabajan en el sistema, o a las altísimas tasas de ausentismo docente (2008: 18).

El segundo de los estudios mencionados, coincide en poner énfasis en el diseño del sistema, y propone que los problemas en los logros de la educación media (sobre los cuales aporta abundante evidencia empírica) se deben a “un problema estructural de calidad originado en el diseño del propio sistema educativo” (p. 99), lo que desagrega en varias hipótesis, de las cuales aquí subrayamos la primera, ya que propone que es el diseño del sistema lo que ha llevado al deterioro en sus logros, “un problema *del* sistema y no un problema *en el* sistema..” (p. 100). Los autores agregan que el instrumento más utilizado en el pasado para superar los problemas del sistema –el cambio de plan de estudios- es ineficaz para resolverlos. Por último, proponen que es en los centros educativos donde reside la clave para lograr mejores resultados, y que las sucesivas reformas han subestimado esta capacidad.

Una voz en algo disonante con estas propuestas se puede distinguir en el estudio de diagnóstico publicado por ANEP en 2005. En él se hace un análisis del relativo abatimiento a la deserción logrado en la educación media en el período 1992-2004, y en la explicación que se propone, se incluye el efecto que pudo haber tenido la gradual extensión del llamado Plan 96, que significó un real descenso de las tasas de deserción del Ciclo Básico de educación media, ya que entre 1996 y 2002 la tasa de deserción en 4º año se reduce casi un tercio. Los estudiantes de 4º año, en los contextos más desfavorables, eran los que estaban egresando del Ciclo Básico con Plan 96. De todos modos, el diagnóstico coincide en señalar un conjunto de “estructuras endebles” de la educación media, que dificultan la implementación de cualquier propuesta, por mejor que esté elaborada técnicamente (p. 123).

En segundo lugar, es necesario considerar otro conjunto de estudios que profundizan en la deserción con diferentes grados de foco en el fenómeno. En esta perspectiva se pueden mencionar los trabajos de De Armas (2008), Moreira, Patrón y Tansini (2007), ANEP/MESyFOD (2000) y ANEP/TEMS (2003), que van de un menor a un mayor foco, siendo los dos últimos, los que hasta el momento han analizado el fenómeno con mayor profundidad en la bibliografía nacional. Los tres últimos proponen un importante conjunto de variables explicativas del mismo, aunque lo estudian en diferentes niveles del sistema (primario y medio).

El trabajo de De Armas presenta un repertorio de fenómenos que estarían asociados a la deserción. Ellos son: el contexto socioeconómico de los alumnos, el costo de oportunidad de seguir estudiando (es decir, la posibilidad de no ingresar al mercado laboral), la historia escolar, sobre todo la condición de repetidor en Primaria, y un conjunto de fenómenos estrictamente educativos, como “la cercanía entre el currículo y las expectativas y posibilidades de los estudiantes” (p. 29) o la valoración que los jóvenes hacen de la educación como una herramienta para su desarrollo.

Es interesante cotejar este repertorio de fenómenos asociados a la deserción con los ámbitos o conjuntos de variables que propusimos líneas arriba, como afectando los aprendizajes de los estudiantes. El trabajo de Moreira y colegas se centra en la educación primaria. Consiste en un exhaustivo estudio de seguimiento de una cohorte de alumnos en escuelas públicas de Montevideo, entre el año en que cursaban 1er año (1999) y el año en que supuestamente egresaban (2005), en base a una muestra representativa. En el marco de dicho seguimiento, aparecen los fenómenos de la deserción y la repetición.

Otra vez, en clave de factores que inciden sobre los aprendizajes, este estudio concluye que el desempeño de los alumnos varió significativamente según: el nivel socioeconómico de la escuela, la asistencia previa a educación inicial, con quién vivía el alumno, y el capital cultural del hogar del niño (medido por la educación de la madre, la educación media del jefe de hogar y el cónyuge, y la cantidad de libros en el hogar).

La evidencia mostró que más de un tercio repitió primer año alguna vez y entre los repetidores, $\frac{1}{4}$ volvió a repetir. En las escuelas de Contexto Sociocultural Crítico (CSC), la mitad de los alumnos repitió al menos una vez 1er año y casi $\frac{1}{3}$ volvió a repetirlo. Ante estos resultados, los autores sostienen que “el análisis de los resultados revela problemas de eficacia, eficiencia y equidad al interior del nivel primario” (p. 9). Eficacia, porque los niños no cumplen con sus estudios de nivel primario en el tiempo previsto; equidad, porque los peores resultados en términos de repetición y deserción se dan en los niños de escuelas de contexto más desfavorable; y eficiencia, dadas las altas tasas de repetición en 1er año y que solo el 46% logró culminar 6º año sin haber repetido.

En este estudio la deserción aparece como un fenómeno que afecta al 4% de la cohorte de alumnos estudiados, llegando al 6% en las escuelas de contexto desfavorable. La deserción aparece claramente asociada a estudiantes con historias de repetición reiterada y a estudiantes con repetición múltiple: el 88% de los desertores había repetido antes y el 70% había repetido más de una vez (p. 120).

Un posible perfil del desertor en el nivel de primaria puede construirse a partir de este estudio: pertenecer a un contexto desfavorable, no haber asistido a educación inicial, no vivir con el padre y la madre biológicos, no vivir en hogares con jefatura masculina, pertenecer a un hogar con bajo nivel educativo. Como ilustración de esto último, considérese que el 91% de los desertores provenían de hogares con menos de 20 libros.

El trabajo de ANEP/MESyFOD se ocupa de la predisposición al abandono, y se basa en estudio previo, que explota información extraída del censo realizado en 1999 a todos los estudiantes de 3er año de Ciclo Básico de educación media. El valor de ambos estudios radica en que permiten acercarse a las circunstancias que precisamente abonan el terreno para el abandono, permitiéndonos conocer de primera mano (las respuestas son de los mismos estudiantes potencialmente desertores) qué podría estar incidiendo en la decisión de abandonar, por lo cual tienen un importante valor predictivo, y en términos de políticas, constituyen insumos para la prevención del fenómeno.

Como ejemplo de esto, considérese que en el trabajo previo al que consideramos, se habían identificado algunas variables que inciden sobre la predisposición al abandono, como el hecho de que la mayoría de los amigos del estudiante ya hayan desertado o estén pensando hacerlo, que el estudiante se identifica más con sus amigos del barrio que con sus compañeros de estudios, que tenga relaciones débiles con su familia, o que el contexto sociocultural del liceo sea bajo, a un punto que el efecto de esta variable es más fuerte sobre la predisposición que el contexto de origen del estudiante.

En el trabajo que consideramos se avanza en términos metodológicos de un abordaje bi o trivariado hacia un modelo multivariado de regresión logística. En este modelo se tuvieron en cuenta los siguientes conjuntos de variables en su relación con la propensión al abandono: características del estudiante; residencia e historia escolar; características, actitudes y opiniones de la familia; relación con el mercado laboral del joven; características de su grupo de pares; y clima sociocultural y heterogeneidad social del centro de estudios. Los resultados mostraron en forma concluyente que el factor de más peso en la predisposición al abandono de los jóvenes son las expectativas de la familia sobre el horizonte temporal

de estudios del joven, es decir, cuánto tiempo y hasta qué tramo del sistema educativo la familia espera que el joven estudie. Esta variable es seguida por la condición de repetidor del estudiante, en el sentido esperado: quienes ya han repetido manifiestan una mayor propensión al abandono (no es menor el dato de que 30% de los jóvenes que participaron en el censo eran repetidores en 3er año del CB); y luego siguen variables relativas a la percepción del estudiante sobre la utilidad de los estudios, o la situación de su grupo de pares.

Queda claro, a partir de ambos estudios, que el conjunto de expectativas, creencias y relaciones sociales que rodean al joven, comenzando por su familia y siguiendo por su grupo de pares, son cruciales en el momento de tomar la decisión de desafiliación. También es relevante una vez más la historia escolar, específicamente la condición de repetidor.

Finalmente, el trabajo de ANEP/TEMS analiza la trayectoria educativa de los jóvenes a través de funciones de sobrevivencia. Elabora un modelo estadístico cuyo propósito es buscar factores asociados a la deserción en una muestra de jóvenes entre 12 y 29 años, a partir de la Encuesta Continua de Hogares del año 2001. Considera 3 segmentos educativos (Primaria, CB y Bachillerato) y construye estratos según el nivel económico (quintiles) y el nivel educativo de la madre.

El estudio plantea dos conjuntos de variables: las que no cambian de estado (como el sexo, la región o un conjunto de opiniones sobre la ecuación y el futuro) y las que sí cambian de estado (como la condición laboral, la condición de repetidor, el hecho de tener hijos o el tipo de establecimiento educativo: público o privado). Dicho estudio concluye que la variable que ejerce el mayor impacto sobre la probabilidad de desertar es la repetición, es decir, la historia escolar del joven, y matiza que cuanto más temprana es dicha repetición, mayor es la probabilidad de desertar. Considérese que para un alumno que repitió en Primaria, la tasa de riesgo de desertar es 4.3 veces mayor que el que no repitió en dicho tramo, con todas las otras condiciones iguales (p. 35). Esto va en la misma línea de lo manifestado en el trabajo de Moreira y colegas recién analizado, y también Manacorda (2008), Kaztman y Rodríguez (2007) y Filgueira, Fuentes y Rodríguez (2006) habían encontrado el mismo fenómeno. La segunda variable en cuanto a su impacto sobre la probabilidad de desertar, es la presencia de hijos en edades muy tempranas.

Otras variables como la inserción precoz en el mercado laboral, o la asistencia a la educación pública versus la privada, inciden a favor del abandono. Por último, los varones tienen mayor riesgo a desertar que las mujeres (a pesar del peso del embarazo precoz), los estudiantes del interior urbano en comparación con los de Montevideo, y los que tienen opiniones desfavorables sobre la educación que reciben. En el siguiente esquema sintetizamos la información que los estudios analizados arrojan sobre el perfil del potencial desertor. Esta información puede ser muy útil para el diseño de políticas sociales y específicamente educativas que apunten a mejorar la retención en los centros educativos.

CUADRO 1. SÍNTESIS DE LOS FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN, EN BASE A ESTUDIOS EMPÍRICOS REALIZADOS EN URUGUAY

<p>Población: estudiantes de escuelas públicas, de 1° a 6°</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pertenecer a un contexto socioeconómico desfavorable ▪ no haber asistido a educación inicial ▪ no vivir con el padre y la madre biológicos ▪ no vivir en hogares con jefatura masculina ▪ pertenecer a un hogar con bajo nivel educativo <p>(Fuente: Estudio de cohorte en escuelas públicas (Moreira et. al., 2007))</p>
<p>Población: estudiantes de 3° Ciclo Básico, a partir del Censo Nac. de Aprendizajes 1999</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ pertenecer a una familia cuyo horizonte temporal de estudios para el joven es breve ▪ ser repetidor ▪ percibir baja utilidad a los estudios ▪ pertenecer a un grupo de pares en que la mayoría abandonó o piensa abandonar los estudios <p>(Fuente: Modelo sobre predisposición al abandono (ANEP/MESyFOD, 2000))</p>
<p>Población: jóvenes 12-29 años, a partir de la Encuesta Continua Hogares, 2001</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ser repetidor ▪ ser padre joven ▪ insertarse en forma temprana al mercado laboral ▪ asistir a la educación pública ▪ ser varón ▪ residir en el interior urbano ▪ tener una opinión desfavorable sobre la educación que se recibe <p>(Fuente: Estudio sobre trayectoria educativa de los jóvenes y la deserción (ANEP/TEMS, 2003))</p>

3. ALGUNAS MEDIDAS DE POLÍTICA EDUCATIVA DESTINADAS A ABATIR LA DESERCIÓN EN LOS ÚLTIMOS 20 AÑOS EN URUGUAY

Como se anunciara al comienzo, la última sección del trabajo está destinada a presentar algunas iniciativas que se han diseñado y puesto en práctica para combatir este persistente fenómeno de la educación del país, de particular fuerza en el ciclo medio. Dado que la mayoría de las medidas se han orientado al nivel básico de la educación media, centraremos el análisis en dicho tramo. Por otra parte, durante casi 40 años, dicho nivel educativo, junto a la educación primaria, constituyó lo que en el país se consideraba educación obligatoria por ley. Recién en 2009, a partir de la nueva Ley de Educación, la educación obligatoria incorpora a la educación media superior.

Como marco de contexto, cabe detenerse unos instantes en responder a la pregunta: ¿cuáles han sido las tendencias dominantes en lo que refiere a políticas orientadas a abatir la deserción en la región? En este terreno durante los noventa predominó un enfoque de focalización o discriminación positiva, de magros resultados, constatándose que existió una fuerte distancia entre los enunciados de las políticas y lo que finalmente terminó pasando en las escuelas (Jacinto y Terigi, 2007).

A partir de esta década, se ha producido un viraje hacia lo que ha dado en llamarse el "universalismo básico", que consiste en un conjunto limitado de prestaciones básicas y servicios homogéneos con estándares de calidad para todos, planteados como derechos ciudadanos (Jacinto, 2009). En esta clave de universalismo básico, especialmente en el tramo de educación secundaria que es el que más ha sufrido la deserción, se pueden sistematizar las políticas aplicadas en tres grandes grupos: aquellas incluidas en la oferta regular, que consisten en grandes programas de prestaciones mínimas (la mayoría de las cuales han sido becas); aquellas que postulan modelos alternativos de escolarización que flexibilizan las formas institucionales e incorporan TIC's o formatos semipresenciales, pero que corren el peligro de convertirse en circuitos de segunda calidad; y aquellas que se concentran en la revalorización de la orientación para

el trabajo. En las primeras destaca la preocupación por abatir los altos niveles de ausentismo de los estudiantes, diversas variaciones en las formas de organizar los tiempos de instrucción, las tutorías, y las ofertas de compensación de aprendizajes. Estos programas han tenido amplio desarrollo en algunos programas puestos en práctica en Argentina, Chile, Brasil o México.

En Uruguay, en la concepción de las políticas, ha predominado un enfoque universalista para combatir el problema en el ciclo medio básico. En 1986 y 1996 se lanzaron sendos nuevos planes de estudio que proponían cambios curriculares y de gestión sustantivos, destinados a mejorar la calidad del sistema. Entre sus medidas más importantes, se incluyeron varias destinadas a abatir la deserción, como parte de un conjunto de políticas de tipo universal. Es recién en la segunda mitad de esta década que aparecen algunas medidas de tipo focalizado, orientadas a un sector específico del estudiantado. Dentro de este grupo se puede incluir el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Programa de Impulso a la Universalización (PIU), ambos de reciente implementación.

3.1. Políticas universalistas: los planes 1986 y 1996

De forma inmediata al retorno a la vida democrática (marzo de 1985), la educación media básica fue reorganizada bajo un nuevo plan de estudios, llamado Plan 1986.

El panorama de la educación, luego de largos años de gobierno autoritario, destitución de numerosos cuadros técnicos, y un crecimiento explosivo de la matrícula (la tasa de cobertura de la educación secundaria pasó de niveles de 18% en la década de los 1960 a alrededor de 75% en los 1990) sin el necesario aumento de los locales educativos, puede afirmarse que era de emergencia nacional. La tasa de titulación del cuerpo docente de la educación media era tan sólo del 41% y un 46% del total de los docentes tenían otro trabajo además de la docencia (Aristimuño, 1996). Por otra parte, era patente la creciente segmentación de los resultados educativos, fenómeno que se hizo evidente en toda la región a partir de la década del 1980. En Uruguay, se comenzaban a conocer los rostros de la pobreza en la niñez y la adolescencia, en magnitudes que resultaban sorprendentes para una sociedad tradicionalmente integrada e igualitaria.

El Plan 1986 surge entonces como una respuesta a esta demandante realidad social y educativa, en el marco de una nueva etapa institucional del país. El diagnóstico del que partían las autoridades era duro y desafiante: aislamiento entre asignaturas, alienación del currículo en relación a la realidad de la vida cotidiana de los estudiantes, rigidez de los planes vigentes, exceso de contenidos, conciencia de las malas condiciones de ejercicio de la docencia. A este diagnóstico se le propusieron 5 grandes metas: proveer una educación comprehensiva que incluya lo humano, científico y técnico; promover la equidad y la democratización a través de la educación compensatoria; preparar a los estudiantes para la vida democrática; contribuir al desarrollo del país y ayudar a los estudiantes en su proceso de elección profesional.

En varios documentos institucionales e investigaciones, se constata que los cursos de Compensación, la política que este plan proponía para lograr más equidad, y por tanto destinada a disminuir los problemas de rendimiento y deserción de esta población, fue la iniciativa que más apoyo tuvo de todas las desplegadas por él (Aristimuño, 1996). De hecho, los cursos de Compensación constituyen la primera medida de política educativa en la historia de la educación media del país, dirigida a una población con dificultades de aprendizaje.

Los cursos se organizaron en cuatro áreas de conocimiento: expresión oral y escrita; razonamiento; técnicas de estudio y dificultades múltiples. Se trataba de poner en contacto con docentes especializados a pequeños grupos de estudiantes, con prácticas innovadoras y cercanas a su realidad, para ayudarlos a superar sus problemas de aprendizaje, de modo de facilitarles su proceso educativo.

Una extensa investigación de campo realizada a lo largo de los años escolares 1992 y 1993 (Aristimuño, 1996, 1999), reveló importantes dificultades en por lo menos tres niveles: en el de los directores de los centros educativos para hacer suya esta propuesta innovadora y liderarla como requería; en el de los docentes de compensación, dado su aislamiento en relación al resto del cuerpo docente, y sus problemas de reclutamiento; y en el de los liceos como organizaciones que intentaban poner en marcha propuestas que les exigían espacios de autonomía e iniciativa que no existían (los problemas no se solucionaban sin importantes intervenciones de las autoridades centrales, los docentes no eran asignados a los cursos en tiempo, los estudiantes no eran objeto del seguimiento que requerían).

Las autoridades eran conscientes de estas dificultades, los inspectores de los cursos conocían las dificultades del nivel local de los liceos en ponerlos en marcha. De todas formas, no se hicieron investigaciones sistemáticas desde las autoridades para evaluar el impacto de estos cursos y no se introdujeron los correctivos que eran necesarios para una adecuada implementación. De acuerdo a la investigación académica citada (Aristimuño, 1996), el impacto fue muy bajo, dadas las fuertes dificultades de implementación detectadas a nivel de los liceos y el peso negativo de la centralización, a pesar del apoyo con que contó entre directores y docentes, y del hecho de ser una política educativa que apuntaba con precisión a solucionar un problema real.

En 1995 asume un nuevo elenco la conducción de la educación del país, elenco que había participado de un extenso diagnóstico desde la oficina de CEPAL de Montevideo. Debido a este diagnóstico, había aumentado la conciencia que se tenía de los problemas del sistema educativo.

Como resumen de los informes producidos en los primeros años de la década de 1990 por la oficina CEPAL, en una reciente publicación de síntesis sobre la evolución de la educación de Uruguay se ha incluido un recuadro que sintetiza los hallazgos centrales de dichos informes, ordenados por subsistema (ANEP, 2005: 36). Por lo elocuente de la síntesis, nos permitimos retomarla aquí, y la presentamos en forma esquemática a continuación:

- Educación inicial: baja y regresiva cobertura;
- Educación primaria: estratificación de recursos y de resultados
- Educación media (ciclo básico): deserción, ausencia de cultura organizacional y desprofesionalización docente
- Educación media superior (bachillerato): estratificación de acceso y elitización en el ingreso
- Educación técnica: fracaso en la formación de demanda e inadecuación de la oferta

Partiendo de este duro diagnóstico, las autoridades elaboraron una propuesta comprehensiva y profunda de transformación que abarcó toda la educación preuniversitaria del país, en sus múltiples aspectos: su formación docente, su forma de gestionarse, sus currículos, su conducción, su supervisión, sus formas de evaluación, sus textos y materiales educativos, su planta edilicia. En definitiva, puede hablarse de una refundación de la educación.

El dinamismo que generó en el sistema educativo esta conducción fue innegable. Nunca antes se había generado tanta producción de conocimiento desde las mismas unidades educativas como en este período. Escapa a los alcances de este trabajo intentar una evaluación global de dicha gestión, y nos concentraremos en lo que respecta al nivel que estamos analizando -la educación media básica-, para la que se elaboró el Plan 1996.

Las notas salientes del Plan 1996 eran: un nuevo plan de estudios que reducía el número de asignaturas y las agrupaba en áreas de conocimiento; un nuevo modelo de centro, con docentes concentrados en un turno, con un porcentaje de horas pagas para realizar tareas de coordinación (era la primera vez que se pagaba a los docentes por un trabajo que no implicaba docencia directa); una nueva forma de evaluación; la introducción de nuevos instrumentos de gestión como el proyecto de centro o la gestión por proyectos con fondos concursables, entre otras.

Uno de los objetivos centrales del Plan era retener a los estudiantes en riesgo de fracaso. Coherente con dicho propósito, el plan se implementó los primeros años en forma piloto en un número limitado de centros, ubicados en su mayoría en zonas de nivel sociocultural medio-bajo y bajo, en todo el país. Durante estos primeros años se hizo un estudio de seguimiento que dio cuenta de sus logros, especialmente, en su capacidad de retención de los estudiantes en riesgo de fracaso y en las nuevas dinámicas que se generaron en los centros educativos para lograr relaciones más personalizadas entre docentes y estudiantes (ANEP/MESyFOD, 1997, 1998). Estudios más recientes han analizado la trayectoria de los estudiantes que cursaron este plan, analizando especialmente la capacidad de retención del mismo, arribando a conclusiones positivas en este sentido (ANEP/MEMFOD, 2002). Los estudiantes provenientes del Plan 1996 se mantienen más tiempo en el sistema que sus pares del plan 1986, lo que significa una disminución del rezago y una postergación de una eventual deserción.

En el estudio de síntesis ya citado (ANEP, 2005) se hace un análisis de asistencia al ciclo básico, entre los años 1995 y 2002, constatándose una mejora global en todos los quintiles de ingresos, una postergación de un año en la edad de desertar, y una disminución de la no asistencia en todas las edades y quintiles. Se confirma una tasa de deserción en 4º año lineal muy inferior en 2002 en relación a la de 1996, lo cual puede sugerir que al tener menos extraedad, el joven es más resiliente a la experiencia de fracaso en bachillerato. Se plantea que el plan 1996 está haciendo su efecto en estos comportamientos, especialmente en los contextos más desfavorables (p. 123) y en el interior del país (p. 157).

De todos modos, los altos niveles de resistencia de los docentes al componente curricular del Plan (la agrupación de las asignaturas en áreas) determinaron que se produjeran importantes problemas de implementación. En 2003 ANEP/MEMFOD³ realizó un estudio en base a 6 grupos motivacionales de estudiantes y 4 de docentes, de todo el país, orientado a evaluar cómo era el desempeño de los estudiantes provenientes de este plan en comparación con los del plan 1986. El estudio fue muy revelador, ya que arrojó como resultado que si bien los estudiantes del plan 1996 tenían mejores capacidades para trabajar en equipo o realizar trabajos de investigación, tenían fuertes dificultades para integrarse a formas de trabajo exigentes y que les demandaran iniciativa, además de presentar importantes carencias en contenidos. Por otra parte, en el trabajo se presenta importante evidencia

³ El Plan 1996 despertaba un nivel de resistencia tal entre los docentes, que las unidades de investigación de la ANEP no realizaron este estudio, sino que se encargó a una consultora privada externa al sistema educativo, para garantizar la libertad de expresión y opinión a quienes participaron en él, con todas las garantías de independencia y anonimato que corresponden.

empírica de que estos estudiantes fueron estigmatizados y discriminados en clase por sus docentes de bachillerato en forma reiterada, por provenir de dicho plan.

En suma, una primera evaluación del Plan 1996 reveló su impacto en la retención y la disminución del rezago, así como una mejora en el clima educativo logrado en los centros que lo desarrollaban. Posteriores evaluaciones realizadas a medida que los estudiantes de este plan ingresaban al bachillerato, revelaron problemas en sus aprendizajes, ligados a carencias en los contenidos y a una relativamente generalizada actitud crítica de los docentes de bachillerato hacia los estudiantes egresados de este plan.

3.2. Políticas focalizadas: PAC y PIU

A partir de la administración iniciada en 2005, se proponen algunos programas que complementan la matriz universalista que tradicionalmente han tenido las políticas educativas en el país. Los más salientes en el nivel de educación media básica son el Programa de Aulas Comunitarias (PAC) y el Programa de Impulso a la Universalización (PIU).

El PAC difiere de los que hemos venido analizando, ya que se trata de un programa que atiende al desertor cuando ya ha abandonado el sistema educativo. Su objetivo es hacer regresar al desertor al liceo, quien es ubicado gracias a redes barriales que tienen relación con programas sociales. La dinámica del aula comunitaria es menos estructurada que la del aula normal, y de esa manera se intenta una reinserción. En 2007 este programa atendió a 1000 jóvenes. Todavía no se han realizado evaluaciones significativas del mismo, y su alcance en cuanto a la población atendida puede decirse que es modesto.

El PIU, lanzado en 2008, es similar a los presentados en el punto anterior, en el sentido de que es un programa preventivo, que apoya a estudiantes que se encuentran en situación de riesgo y, por tanto, que son potenciales desertores. La población beneficiaria del PIU constituye el conjunto de adolescentes que asisten al Ciclo Básico de los liceos públicos con mayor persistencia de fracaso escolar, ya sea repetición o deserción. Se trata de adolescentes que en su mayoría provienen de hogares con fuertes carencias socioculturales y que tienen dificultades en aprender, las cuales en muchos casos comenzaron a manifestarse en la educación primaria. A partir de la identificación de los liceos con mayores índices de fracaso escolar en los últimos 10 años, las autoridades han definido que son 52.000⁴, los estudiantes que asisten a ellos. Dentro de estos centros liceales, ha sido posible establecer que, quienes tienen mayores riesgos de fracaso escolar son aproximadamente 19.000 estudiantes, 8.500 del interior del país y 10.500 ubicados en Montevideo.

Profundizaremos algo más en el PIU, dada su mayor similitud con las políticas analizadas anteriormente en tanto política preventiva, y por su amplio alcance en cuanto a la población objetivo.

El PIU se presenta como un programa diferencial y compensatorio, en el que los protagonistas son los liceos, y que pone foco en los problemas concretos del fracaso escolar con una mirada holística (ANEP/CES, 2008a: 7, 12). Su objetivo central es la mejora de los aprendizajes y de los índices de promoción en el Ciclo Básico, en los liceos en que se aplica, con un exigente indicador de un 25% de reducción de la repetición y la deserción como meta. Se plantea lograr esto al finalizar el año lectivo 2010, a partir de 5 componentes:

⁴ Toda la educación media secundaria, incluyendo la media básica y la media superior, atiende 260.000 estudiantes.

- El fortalecimiento técnico pedagógico de los liceos, con horas docentes extracurriculares para asistencia y monitoreo de los estudiantes;
- El fortalecimiento de los equipos técnicos de atención psico-social, a partir de equipos multidisciplinarios de asistentes sociales y psicólogos;
- La transferencia de recursos de ejecución liceal, como vestimenta, útiles, becas de transporte y alimentación;
- El apoyo concreto a los alumnos vulnerables al fracaso, eslabón final de los tres anteriores;
- La participación social y la comunicación, a través del involucramiento de la sociedad al nivel local.

El elemento clave del programa es el primero de los componentes, a través del instrumento pedagógico de las tutorías, espacios de enseñanza y personalización educativa en el que se trabaja directamente con la población en riesgo. Estas tutorías funcionan en grupos pequeños, similares a los diseñados 20 años atrás para los cursos de Compensación.

Las primeras evaluaciones de la implementación del plan revelan dificultades en el nivel de los liceos para lograr un fluido funcionamiento de las tutorías, para lograr que los equipos multidisciplinarios rompan algunas rutinas de trabajo aislado sobre todo alejado de las familias, y para que los fondos de contingencia lleguen en tiempo y forma a los liceos. Las clásicas dificultades de implementación de políticas en el nivel local, como la necesidad de definir claramente los roles (en el nuevo contexto) o de circulación fluida de la información que la innovación requiere, se hacen presentes también en el desarrollo del PIU (ANEP/CES, 2008b). De todos modos, las tutorías son consideradas por múltiples actores como el componente que mejor funciona y sobre el que reposa el éxito del programa. Los centros educativos en que mejor se ha implementado el PIU en general son liceos pequeños, con un plantel docente estable, con una cultura institucional ordenada y con una importante apoyatura en la comunidad.

Estos resultados son ampliamente coincidentes con otros hallazgos logrados en ocasión del seguimiento de los cursos de Compensación del plan 1986, o del Plan 1996 (ANEP/MESyFOD 1997, 1998; Aristimuño 1996, 1999; Aristimuño y Lasida, 2003) : es en los centros de menor tamaño, con una visión compartida de lo que se quiere hacer, con elencos estables de docentes y directivos, de clima ordenado y con espacios de personalización y trabajo cercano a los estudiantes basados en fuertes vínculos, donde mejor se implementan estas políticas.

A partir de la implementación de estas políticas que recién comienzan a ser evaluadas, cabe plantearse cuáles serán sus efectos a la luz de las interrogantes sobre su capacidad de retener a los estudiantes en los centros y de ofrecer oportunidades para todos los jóvenes. También cabe preguntarse si estas condiciones de implementación recién mencionadas son exclusivas de estas políticas o son las condiciones de ejecución generales para la implementación de políticas educativas, cualesquiera.

Creemos que la respuesta a esta crucial pregunta es afirmativa, lo cual lleva a una importante consecuencia, desde el punto de vista de las políticas educativas. Si bien hemos visto en la primera parte de este trabajo, que la deserción es un fenómeno multi causal (donde interviene lo social, lo familiar, lo individual, lo propio del sistema educativo), las causas propias del sistema educativo en sí no son menores. Es más, hemos visto en la segunda parte del trabajo que algunas de ellas se repiten más allá de

qué política educativa está en análisis y están presentes en forma constante en todas las analizadas aquí. Por tanto, sólo cambios en aspectos de la órbita del diseño del sistema educativo, de su arquitectura, podrían garantizar otras condiciones de implementación, más allá de la política en cuestión.

Tales cambios podemos localizarlos (sin pretensión de ser exhaustivos), en la forma de asignación de los directores y docentes a los centros, evitando la rotación permanente; en la forma de administración de los recursos, rompiendo con la centralización que lleva a la inoperancia; en el tamaño de los liceos, logrando centros de escala humana; en la concepción de currículo, superando el modelo central y homogéneo, para permitir enclaves contextualizados; y en un conjunto nada desdeñable de creencias y supuestos de las autoridades y los docentes, que requieren dar por muerto un modelo centralizado y autárquico, en que predomina la lógica del funcionario en desmedro de la lógica del logro educativo, avanzando así hacia otro modelo en el que el centro educativo tiene mayor iniciativa y proactividad y está más integrado a la comunidad y las familias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004*. Montevideo: ANEP.
- ANEPICES (2008a). *Elementos para el análisis del Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico (PIU) en las Asambleas Liceales*. Montevideo: ANEP.
- ANEPICES (2008b). *Programa de Impulso a la Universalización del Ciclo Básico. Propuesta del Equipo Coordinador para el año 2009*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/CODICEN (2007). *Uruguay en PISA 2006*. Montevideo, ANEP-CODICEN.
- ANEP/MEMFOD (2002). *Aportes al seguimiento del Plan 1996 del Ciclo Básico de Educación Media: un estudio de cohortes de estudiantes*. Montevideo: ANEP
- ANEP/MEMFOD (2003). *Estudio sobre los procesos de inserción de los egresados del Plan 1996 en la educación media superior*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/MESyFOD (1997). *Estudio de seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1996*. Montevideo: ANEP.
- ANEP/MESyFOD (1998). *Estudio de seguimiento de la experiencia piloto del Ciclo Básico. Resultados de la implementación en 1997*. Montevideo: ANEP.
- ANEP-MESyFOD (2000). *Modelo sobre la predisposición al abandono de los estudios. Serie Censo Nacional de Aprendizajes 1999 en los 3os años del Ciclo Básico, Cuarta Comunicación*. Montevideo: ANEP.
- ANEP-TEMS (2003). *Trayectoria educativa de los jóvenes: el problema de la deserción. Serie Aportes, NO. 22*. Montevideo: ANEP-TEMS.
- Aristimuño, A. (1996). *Schools do matter. A study about the implementation of remedial courses in four public high schools in Uruguay*. Tesis de doctorado. Katholieke Universiteit Leuven.
- Aristimuño, A. (1999). El cambio en la educación. Análisis de la implementación de cursos de compensación a nivel público. *Prisma 11*, 20-54.

- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IPE-UNESCO.
- Cardozo, Santiago (2008). *Políticas educativas, logros y desafíos del sector en Uruguay 1990-2008*. Cuadernos de la ENIA, Políticas educativas. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- De Armas (2008). *Sustentabilidad social. Reflexiones sobre la relación entre la Estrategia Nacional para la Infancia y la Adolescencia y el modelo de desarrollo de Uruguay hacia el año 2030*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social.
- Fernández, T. (2009). *¿Deserción o desafiliación*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: la desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Fernández, T y Bentancur, N. (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(4).
- Filgueira, C., Fuentes, A. y Rodríguez, F. (2006). Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. En: PREAL. *Educación y brechas de equidad en América Latina*. Tomo II. Santiago: PREAL.
- Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Artículo para Debate No. 7 de SITEAL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Bs As: IPE-UNESCO, Santillana.
- Katzman, R. y Filgueira, F. (2001). *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo: Instituto Interamericano del Niño- Universidad Católica del Uruguay.
- Katzman, R. y Rodríguez, F. (2007). *Situación de la educación en el Uruguay. Informe temático*. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Montevideo: UNFPA, PNUD, INE.
- Manacorda, M. (2008). *The Cost of Grade Retention*. CEP Discussion Paper, N 878. Londres: London School of Economics and Political Science.
- Moreira, M.; Patrón, R.; Tansini, R. (2007). *La escuela pública: "puede y debe rendir más...". Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1er año en las escuelas públicas de Montevideo 1999-2005*. Montevideo: ASDI, Udelar.
- Reimers, F. Coord. (2002). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla SA.
- Román, M. (2009). *Deserción en la enseñanza media en Chile. Consecuencia y rostro del fracaso escolar*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional: la desafiliación en la Educación Media Superior y en la Educación Superior Pública. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- SITEAL (2009). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario*. Datos destacados, abril. (<http://www.siteal.iipe-oei.org>)



EXPERIENCIAS LABORALES Y DESERCIÓN EN LA COHORTE DE ESTUDIANTES EVALUADOS POR PISA 2003 EN URUGUAY: NUEVAS EVIDENCIAS

Santiago Cardozo

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art10.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 31 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 31 de agosto de 2009



El sistema educativo uruguayo se ubica en un lugar de privilegio en la región por su cobertura universal y sus tasas de egreso casi universales en la enseñanza primaria. Sin embargo, el panorama a nivel de la educación media y superior resulta mucho menos alentador. A pesar de un nivel de desempeño académico promedio comparativamente satisfactorio, Uruguay es uno de los países que distribuye sus aprendizajes en forma más inequitativa en la región (ANEP-PISA, 2004). Por otra parte, los logros en cuanto al acceso a la educación post-primaria y, muy especialmente, a la capacidad de retención de los alumnos han sido extremadamente magros. Uruguay presenta niveles de deserción global claramente superiores a los de otros sistemas que, como el nuestro, expandieron tempranamente su oferta escolar e, incluso, se ubica en una posición desfavorable respecto a otros de maduración relativamente tardía (ANEP, 2005). A pesar de los esfuerzos que se han realizado en las últimas décadas para mejorar los niveles de calidad y equidad, las tasas de egreso de la educación media han permanecido prácticamente incambiadas para las distintas cohortes generacionales que han transcurrido por este nivel desde los primeros años del gobierno *de facto* a inicios de los años setenta hasta la actualidad. Entonces como ahora, por cada tres niños nacidos en Uruguay, dos no logran completar 12 años de educación formal. Tal estado de cosas supone un fuerte riesgo social en términos de equidad, socava las posibilidades de movilidad intergeneracional y supone por lo demás barreras estructurales para el desarrollo económico, social y humano del país.

La investigación socioeducativa sobre las causas de la deserción escolar indica, antes que nada, que se trata de un fenómeno altamente complejo y de carácter multidimensional. En forma esquemática, es útil distinguir dos grandes tipos de perspectivas, según privilegien la incidencia de factores *institucionales* o *individuales* (Rumberger y Lim, 2008). Entre los primeros, se suelen citar las características de la comunidad, la familia y, en particular, de la escuela a la que asisten los estudiantes. En la dimensión individual, en tanto, es posible señalar al menos el desempeño académico, el involucramiento con la educación y la escuela, además de cuestiones relacionales y actitudinales. En particular, la interacción con el mercado de trabajo es visualizada como un factor de alto riesgo para el abandono de la escuela, tanto por la literatura especializada como por los propios estudiantes que han dejado de asistir a clases (Fernández *et al*, 2009). Sin embargo y a pesar de que la evidencia disponible indica en general una asociación negativa entre asistencia a la educación formal y participación laboral, resulta sumamente complejo establecer conexiones causales lineales entre trabajo y deserción. En el contexto internacional, p.e., se ha mostrado que frecuentemente los estudiantes que deciden comenzar a trabajar ya habían debilitado los lazos que los mantenían vinculados a la escuela (Shanahan y Flaherty, 2001; Warren, 2002), lo que sugiere que la inserción ocupacional puede ser eventualmente tanto una *causa* como un *síntoma* de la deserción. En otros casos, se ha observado que, si bien los estudiantes ocupados presentan en conjunto mayores tasas de deserción, los riesgos relativos disminuyen o incluso desaparecen para los que trabajan con una carga horaria media o baja, aunque los resultados sobre este punto no son concluyentes (D'Amico, 1984; Pereira, Harris y Lee, 2006; Warren y Lee, 2003).

Un segundo grupo de dificultades viene dado por el problema de la temporalidad de las trayectorias educacionales y laborales. En este sentido, es preciso diferenciar los alumnos que han combinado estudio y trabajo durante un tiempo significativo y dejaron la escuela en forma posterior, de aquellos que desertaron en forma inmediata a su ingreso al mercado laboral o los que, en cambio, abandonaron primero y comenzaron a trabajar después. Es por lo menos factible que los mecanismos que operan en cada uno de estas situaciones no sean necesariamente los mismos y reclamen por tanto explicaciones distintas. En cualquier caso, es preciso intentar especificar de manera prolija qué tipo de inserción laboral

afecta la permanencia de los jóvenes en el sistema escolar y cómo operan estos efectos para diferentes grupos de estudiantes en distintos momentos de sus trayectorias educacionales.

Las derivaciones educativas vinculadas a la teoría del *rational choice* y las diversas elaboraciones o contestaciones suscitadas en torno a ella (Boudon, 1974; Breen y Godthorpe, 1997; Erikson y Jonsson, 1996) ofrecen, en este sentido, un conjunto de hipótesis potentes para avanzar en el estudio de los vínculos entre deserción y trabajo en términos de modelos racionales de toma de decisiones. Desde esta perspectiva, las aspiraciones educativas son entendidas como un plan racional para la inserción futura en la estratificación social. En teoría, cada opción conlleva una *utilidad* en términos de retornos educativos y una estructura de *costos* asociados a solventar los estudios y a postergar el ingreso al mercado de trabajo. La hipótesis de *aversión al riesgo* propuesta por Goldthorpe, según la cual la estructura de tal decisión se basa esencialmente en el intento de minimizar las probabilidades de descenso social intergeneracional, ha tenido una fuerte influencia en la investigación reciente sobre el tema (p.e, Erikson, Goldthorpe, Jackson, Yaish y Cox, 2005). Desde este punto de vista, al comienzo de cada año escolar, la opción sustantiva para cada estudiante es entre: a) permanecer en la escuela -en cuyo caso el estudiante podrá i) culminar con éxito el grado correspondiente o ii) abandonar el curso o reprobalo, lo cual comporta costos-, y b) no matricularse e ingresar al mercado de trabajo. Este tipo de enfoques resulta interesante por cuanto contempla alguna forma de racionalidad en las decisiones relativas a las opciones educacionales y laborales de los estudiantes y, simultáneamente, permite vincular estas decisiones con el origen social y con las oportunidades y restricciones tanto del sistema educativo como del mercado de empleo. Sin embargo, para el caso uruguayo -y en general para los de la región- no parece contemplar adecuadamente el hecho de que muchos jóvenes comienzan a trabajar *antes* de interrumpir su vinculación con la escuela y eventualmente conjugan ambas actividades por tiempos variables.

A nivel nacional, interesa reseñar los hallazgos reportados recientemente por Boado y Fernández (2008), Boado (2009) y por Fernández *et al* (2009) en el marco del proyecto *Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003* (Boado y Fernández, 2006). Los primeros resultados sobre las historias de vida laboral de esta cohorte y su vinculación con los logros educacionales destacan, en primer lugar, el alto porcentaje de estos jóvenes que sobre los 18 o 19 años ya trabajaba, había trabajado o buscaba trabajo. En particular, los investigadores señalaron una mayor propensión hacia el empleo entre los hombres, entre los que provienen de la enseñanza pública más que del sector privado, entre los de peores desempeños académicos en las pruebas PISA, los de origen ocupacional manual de baja calificación y los que pertenecen a los hogares menos educados. Por su parte, Fernández *et al* (2009) muestran que, en buena parte de los casos, los puestos a los que han accedido estos jóvenes implican trabajos desprotegidos. Más importante todavía, llamaron la atención sobre el hecho de que la participación en el mercado informal no guardaba una asociación clara con las credenciales académicas obtenidas por los jóvenes, lo que se interpretaba como una "mala señal del mercado para la decisión de acumular capital humano" (2009: 22). Adicionalmente, Boado (2009) encuentra un fuerte peso de la estructura de desigualdad de clase y de género en las chances de movilidad ocupacional y en los logros ocupacionales de esta cohorte sobre los 19 años.

En cuanto al impacto de las experiencias laborales sobre las trayectorias educativas de la cohorte evaluada por PISA en 2003, los autores concluyen que quienes dejaron el sistema educativo en forma prematura trabajaban en su mayoría sobre los 18 o 19 años y, por lo general, no habían regresado a la escuela. En cambio, aquellos estudiantes que exhiben mejores logros han tendido a retrasar su ingreso al

mercado laboral, a pesar de lo cual un porcentaje importante de quienes asistían a la educación superior a esa edad tenía un empleo. En este sentido, concluyen advirtiendo sobre los riesgos de las interpretaciones demasiado lineales acerca de incompatibilidad entre estudio y trabajo. En sus propios términos: “si bien no trabajar favorece el estudio, trabajar no lo impide decididamente” (Boado y Fernández, 2008: 105).

En este artículo intento seguir profundizando sobre el análisis de la incidencia de las experiencias laborales de la cohorte de estudiantes uruguayos evaluados por PISA en 2003 en las decisiones relativas a continuar estudiando o dejar el sistema educativo, en la etapa vital que va desde los 15 a los 19 años de edad. Mi interés central consiste en formalizar algunas de las hipótesis sugeridas por los resultados preliminares reseñados y en examinar si los efectos asociados a la historia de vida laboral persisten cuando se controla por distintos factores académicos y sociodemográficos de probada incidencia sobre la deserción del sistema educativo. El análisis se centra en el riesgo que supone comenzar a trabajar *antes* de abandonar la condición estudiantil o en forma inmediatamente posterior.

El artículo se estructura en cinco secciones además de esta introducción. En la sección 2 se precisan la naturaleza y alcance de los datos empleados y la metodología utilizada. La tercera y la cuarta describen los principales eventos experimentados por la cohorte bajo estudio, vinculados respectivamente a la interrupción del vínculo con el sistema educativo y a las experiencias laborales durante el período de observación. En el capítulo 5 se formalizan las hipótesis centrales de trabajo a partir del ajuste de distintos modelos logísticos de tiempo discreto y se discute en profundidad el efecto de distintas experiencias laborales sobre la primera decisión de no matricularse en la escuela a inicios de año, así como las posibles interacciones con la edad, el sexo y el nivel educativo alcanzado hasta ese momento. El trabajo culmina con una discusión de los hallazgos alcanzados.

1. DATOS Y METODOLOGÍA

Los datos utilizados provienen de la encuesta retrospectiva sobre trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003 (en adelante, Encuesta Panel 2007), coordinada por Boado y Fernández desde el Departamento de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay y aplicada durante el año 2007. La encuesta permite reconstruir los itinerarios educativos y ocupacionales de los alumnos que participaron en la evaluación desde agosto de 2003 hasta mediados de 2007 y asociarlos tanto con su desempeño en esa oportunidad como con algunas características previas relativas a sus carreras escolares. Este tipo de información, sin antecedentes en el país, habilita el desarrollo de análisis longitudinales que permiten superar en parte algunas de las dificultades metodológicas señaladas en el apartado anterior. La muestra es estadísticamente representativa de la población que contaba 15 años en 2003 y se encontraba escolarizada en una institución de enseñanza formal de nivel medio en agosto de ese año. Esta definición deja fuera a los jóvenes que habían dejado de asistir antes de ese momento, aproximadamente un 25% de la cohorte generacional (Fernández, Boado y Bonapelch, 2008). En adelante, se hará referencia a la cohorte PISA-UY para denotar el universo de análisis al que refiere el estudio.

Para los dos primeros capítulos de análisis utilizo técnicas descriptivas básicas, entre otras, tablas de supervivencia, para dar cuenta de los dos eventos de interés: la deserción escolar y el ingreso al mercado laboral. Posteriormente, recorro a modelos logísticos de tiempo discreto con el propósito de especificar

los efectos del trabajo sobre la probabilidad de no matricularse a inicios del año escolar entre los 16 y los 19 años.

El ajuste de estos modelos parte de la ecuación [1]:

$$[1] \quad \ln(p_{it}/1-p_{it}) = \alpha_{it}t_i + \beta_{it}X_i$$

donde:

p_{it} es la probabilidad condicional de que el sujeto i experimente el evento de interés en la duración t ; la edad ingresa al modelo como un conjunto de variables *dummy* representadas por t_i ; los coeficientes α_{it} indican los cambios en la probabilidad de experimentar el evento en cada edad t , condicionada a no haberlo hecho antes; los coeficientes β_{it} se asocian al vector de variables X e indican los cambios en la probabilidad condicional de experimentar el evento asociado a esas variables. Si, alternativamente, el modelo se expresa como en la ecuación [2], la exponencial de cada uno de los coeficientes puede interpretarse como la razón de cambio en los momios de experimentar el evento en relación a las categorías de referencia.

$$[2] \quad \frac{p_{it}}{1-p_{it}} = e^{\alpha_{it}t_i + \beta_{it}X_i}$$

El modelo introduce un vector temporal asociado en este caso a la edad t . Cada estudiante aporta una unidad de observación por cada año que transcurre inscripto en el sistema educativo hasta el momento en que experimenta el evento o hasta que se truncan las observaciones a mediados de 2007 o, lo que es lo mismo, a la edad 19. Por lo demás, el ajuste no difiere de un modelo logístico de elección binaria corriente.

Son necesarias algunas puntualizaciones adicionales respecto a la elección de la variable dependiente. Tal como sostienen Fernández *et al*, el fenómeno genéricamente referido como deserción ha sido operacionalizado de diversas formas en la investigación educativa. En particular, en ese trabajo se aboga por una conceptualización en términos de *desafiliación*, con lo que se pretende delimitar "más apropiadamente el estado social en que se encuentra al menos hipotéticamente, un adolescente o joven que ha tomado la decisión de concluir con la acumulación de capital humano (y consiguientes credenciales) provisto a través del sistema educativo formal" (2009: 10-12). En términos operativos, la *desafiliación* supone que se ha constatado la interrupción de la actividad académica durante al menos dos ciclos escolares consecutivos. El concepto resulta novedoso y presenta importantes ventajas desde el punto de vista analítico, entre otras cosas, porque avanza de una interpretación de la deserción escolar en términos de un *evento* a otra que prioriza un *estado social*. Sin embargo, la definición supone algunas complicaciones metodológicas para los objetivos de este artículo, derivadas del desfasaje entre el momento en que el joven toma la decisión de interrumpir sus estudios y el momento en que esa decisión se "transforma" en *desafiliación*. En consecuencia, en este caso, utilizaré una medida más convencional que referirá específicamente a la *decisión de un estudiante de no matricularse en una institución de educación formal a inicios del año lectivo, condicionada a no haberlo hecho con anterioridad*.

2. DESCRIPCIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ACADÉMICAS DE LA COHORTE PISA-UY

Al 2007, los estudiantes de la cohorte generacional evaluada por PISA en 2003 promediaban los 19 años, edad en la que normativamente se prevé la culminación de los dos primeros ciclos de enseñanza formal general (primaria y media). Sus logros académicos hasta ese momento revelan un panorama bastante heterogéneo (Tabla 1). En la etapa vital que transcurre aproximadamente entre los 15 y los 19 años de edad se producen o, en todo caso, terminan de manifestarse profundas brechas en las trayectorias escolares de los uruguayos. Un primer grupo, minoritario, pero de ninguna forma marginal, no alcanza a acreditar siquiera el ciclo básico de educación media, obligatorio por ley desde hace tres décadas¹, incluso luego de transcurridos cinco años de la edad teórica prevista. No parece exagerado suponer que la probabilidad de que este 12,9% de la cohorte PISA-UY culmine la educación básica en forma posterior resultan prácticamente nulas. Recuérdese que estos resultados se obtienen aún cuando el universo de análisis no considera al 25% de la cohorte generacional que ya no estaba escolarizada a los 15 años. Un segundo conjunto de estudiantes (45,2%) ha superado el ciclo obligatorio, pero a los 19 años todavía tenía pendiente el bachillerato. Estos últimos se encuentran en mejores condiciones que los anteriores de culminar la educación media, pero aún en la mejor hipótesis, quienes lo logren lo harán con una importante acumulación de rezago. El restante 42,0%, en tanto, ha progresado por el sistema educativo siguiendo los ritmos normativamente previstos para los distintos trayectos y con altas probabilidades de continuar acumulando escolarización en los años inmediatamente posteriores. Se trata, como se ve, de una etapa biográfica crítica en términos de la diferenciación de las trayectorias vitales. La evidencia sugiere, por otra parte, que ni el primer ciclo ni el segundo constituyen, en términos sustantivos, trayectos terminales para la amplia mayoría de los estudiantes uruguayos.

TABLA 1. ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA-UY Y TOTAL DE LA COHORTE GENERACIONAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO ALCANZADO EN 2007

	Cohorte PISA 2003
Ciclo Básico incompleto	12,9
Ciclo Básico completo – no inscribe en Bach	3,9
Ciclo Básico completo - Bachillerato pendiente	41,3
Bachillerato completo	8,0
Bachillerato completo - inició terciaria	34,0
Total	100
Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007	

Esta primera descripción sintetiza los puntos de llegada de la cohorte PISA-UY al año 2007 resultantes de la exposición a distintos eventos escolares y no escolares y de las distintas decisiones educacionales que los estudiantes tomaron a lo largo del período de "observación". La tabla 2 presenta información retrospectiva para la serie 2003-2007, correspondiente a las edades 15 a 19. En primer lugar, los resultados ilustran la caída progresiva en el porcentaje de estudiantes que en cada año lectivo decidieron matricularse en un establecimiento de enseñanza formal, con un "salto" especialmente pronunciado

¹ El ciclo básico supone tres años de enseñanza general adicionales a los seis años del trayecto primario. La nueva ley de educación vigente en Uruguay desde 2008 extendió este umbral mínimo a 12 años, seis de primaria y seis de media, además de la educación inicial.

entre las edades 17 y 18. Un 8,9% de la cohorte PISA-UJ no registró matriculación en 2004 y más del doble (17,9%) no asistió a clases al ciclo siguiente. En 2006, cuando la cohorte promediaba los 18 años, esta cifra alcanza al 37,5% para ubicarse en 41,1% en 2007, última observación disponible. La inmensa mayoría de los que tomaron la decisión de no matricularse en alguno de estos años lo hizo sin haber acreditado la educación media. En efecto, casi la totalidad de los estudiantes que no asistieron a clases a las edades 16 y 17 se encontraban en esta situación e incluso en los dos años siguientes representan más del 80% de los no inscriptos. Visto de otra manera, las probabilidades de no matricularse en 2006 eran más de dos veces mayores para los estudiantes que al inicio de ese año no habían logrado acreditar el bachillerato (46,4% frente al 20,8% para los que sí lo habían hecho). Al año siguiente, esta relación es de más cuatro a uno (58,9% y 13,6% respectivamente). Por su parte, entre quienes sí se inscribieron, se aprecia un corrimiento hacia el ciclo terciario desde la edad 18. A los 19, la proporción de asistentes a la educación superior (34,0%) supera por primera vez la de inscriptos en el ciclo anterior. En resumidas cuentas, durante el tránsito entre los 16 y, especialmente, los 17 años de edad y los 19 se constata una salida masiva de la enseñanza media por el doble efecto de los estudiantes que decidieron no matricularse a pesar de no haber culminado el bachillerato y de egresos del nivel que en su mayoría suponen el acceso al trayecto siguiente. A pesar de esto, uno de cada tres alumnos de la cohorte PISA-UJ (35,0%) asistía a una institución de enseñanza secundaria o técnica a los 18 años y uno de cuatro (24,9%) todavía lo hacía a los 19.

TABLA 2. ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA-UJ SEGÚN MATRICULACIÓN EN UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL Y ABANDONO INTRA ANUAL POR AÑOS. EN %

MATRICULACIÓN	2003	2004	2005	2006	2007
Total que matricula y asiste a cualquier nivel	100	91,1	82,1	62,5	58,9
Total que no matricula	0,0	8,9	17,9	27,5	41,1
Matricula y asiste a media	100	91,1	78,4	35,0	24,9
Matricula y asiste a terciaria	0,0	0,0	3,7	27,5	34,0
No matricula (media incompleta)	0,0	8,5	17,3	30,3	35,7
No matricula (media completa)	0,0	0,4	0,6	7,2	5,4
Total	100	100	100	100	100
ABANDONO INTRA ANUAL					
Sobre el total de la cohorte PISA-UJ	7,4	15,5	13,4	14,0	5,7
Sobre el total de matriculados en cada año	7,4	16,9	16,2	22,3	9,7
Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007					

Asimismo, buena parte de las trayectorias académicas de la cohorte bajo estudio están pautadas por la incidencia del abandono escolar intra anual. Se trata en este caso de una decisión de segundo orden que supone que el estudiante se matriculó en una institución educativa a inicios del año y *posteriormente* tomó la decisión de suspender la asistencia a clases antes de terminar el curso correspondiente. La evidencia indica que el abandono constituye un evento altamente probable: un 40,2% de los estudiantes de la cohorte PISA-UJ se matriculó, pero dejó de asistir al menos una vez entre los años 2003 y 2007. Ya a los 15 años, el porcentaje alcanzaba al 7,4%. Esta cifra subestima la incidencia del evento para esa edad, puesto que no contabiliza a todos los que eventualmente se inscribieron en 2003, pero abandonaron antes del mes de agosto y que, por tanto, quedaron fuera del universo que abarca el estudio. En 2004, la proporción que abandona se duplica y se mantiene relativamente constante al siguiente en torno al 15%. En tanto, en 2006 vuelve a registrar un salto hasta alcanzar a casi uno de cada

cuatro inscriptos (22,3%, correspondientes al 14,0% de la cohorte PISA). En 2007, las cifras vuelven a caer, pero en este caso la estimación está nuevamente subestimada, aunque por motivos inversos a los señalados para el 2003. Debido a que la encuesta aplicada al panel de estudiantes se realizó antes del final del ciclo lectivo, no es posible conocer cuántos abandonaron ese año en forma posterior al relevamiento.

En pocas palabras, las trayectorias educativas de la cohorte PISA-UY están fuertemente marcadas por decisiones que comportan interrupciones en la progresión escolar. Aunque estas situaciones no son necesariamente definitivas, la evidencia indica que la probabilidad de retomar los estudios luego de un año de inactividad académica o tras haber dejado de asistir a clases durante el año se ven sensiblemente diezmadas, aspecto que ha sido desarrollado en trabajos anteriores (Fernández *et al*, 2009). Por tal motivo, el momento en que se produce por primera vez alguno de estos eventos resulta crítico. La tabla 3 presenta un análisis de supervivencia al primer episodio de no matriculación o de abandono intra anual. Las series muestran respectivamente, la proporción de estudiantes que experimentaron alguno de estos eventos entre las edades t y $t+1$ [2], el conjunto en riesgo en cada edad t [3], la probabilidad de abandonar o no inscribirse entre t y $t+1$ condicionada a no haberlo hecho antes [4], la proporción de “supervivientes” en cada edad t [5] y su inverso [6]. Como se vio, un 7,4% de la cohorte ya había experimentado alguna de estas situaciones entre las edades 15 y 16. En los años siguientes, esta proporción acumula respectivamente al 26,1%, al 39,0%, al 60,0% y al 67,5% de los estudiantes. Puesto al revés, apenas la tercera parte de los alumnos evaluados en 2003 (32,5%) se inscribió y asistió a clases hasta el final de los cursos en forma ininterrumpida a lo largo de los cinco años de observación. La serie [4] muestra, además, que en todas las edades para las que se cuenta con información completa (16 a 18), las probabilidades de no matricularse o de abandonar, condicionadas a no haberlo hecho antes, son muy elevadas, pero son aún mayores a los 18 (34,2%).

TABLA 3. ANÁLISIS DE SUPERVIVENCIA AL PRIMER EVENTO DE NO MATRICULACIÓN O ABANDONO

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
t (edad)	dt,t+1	nt (%)	qt,t+1	St	1-St
15	7,4	100	0,0739	1,0000	0,0000
16	18,7	92,6	0,2021	0,9261	0,0739
17	12,7	73,9	0,1725	0,7389	0,2611
18	20,9	61,1	0,3420	0,6114	0,3886
19	7,8	40,2	0,1931	0,4023	0,5977
				0,3247	0,6753

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

3. DESCRIPCIÓN DE LAS EXPERIENCIAS LABORALES DE LA COHORTE PISA-UY

En estos mismos años, un conjunto importante de la cohorte PISA-UY inició su transición hacia el mundo laboral. Como se desprende de la tabla 4 de supervivencia al primer empleo, aunque algunos estudiantes habían iniciado su actividad laboral a edades muy jóvenes, es a partir de los 15 o 16 años cuando comienzan a observarse a ritmos más importantes y a tasas crecientes las primeras experiencias. A los 15 años, algo menos del 10% de la cohorte había trabajado en un empleo de al menos tres meses. Un año más tarde, esta proporción alcanzaba a casi el 15% y en los tres siguientes trepa a aproximadamente a 30%, 45% y 65%. Estas edades tienden a coincidir con aquellas en las que, como se vio antes, se registra

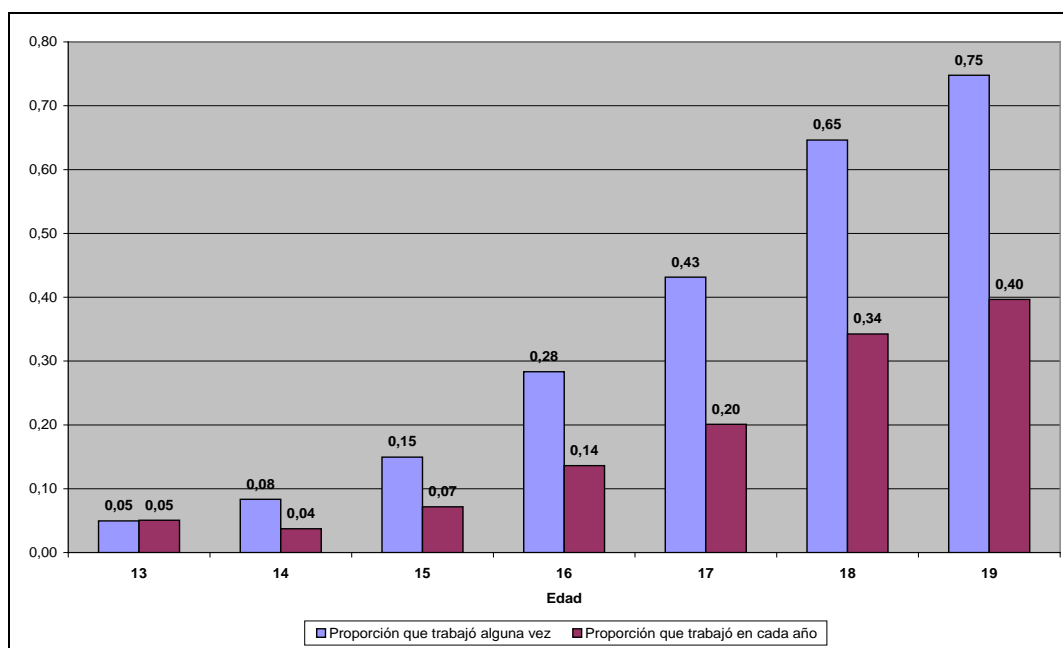
la mayor parte de las salidas del sistema educativo por no inscripción o abandono. Al momento del relevamiento de 2007, finalmente, tres de cada cuatro estudiantes evaluados en 2003 (75,0%) habían realizado el tránsito a su primer trabajo.

TABLA 4. ANÁLISIS DE SUPERVIVENCIA AL PRIMER EMPLEO

[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
t (edad)	dt,t+1	nt	qt,t+1	St	1-St
10	63	34.130	0,0018	1,0000	0,0000
11	336	34.067	0,0099	0,9982	0,0018
12	634	33.731	0,0188	0,9883	0,0117
13	658	33.097	0,0199	0,9697	0,0303
14	1.154	32.439	0,0356	0,9505	0,0495
15	2.261	31.285	0,0723	0,9166	0,0834
16	4.559	29.024	0,1571	0,8504	0,1496
17	5.062	24.465	0,2069	0,7168	0,2832
18	7.330	19.403	0,3778	0,5685	0,4315
19	3.463	12.073	0,4458	0,3537	0,6463
				0,2523	0,7477

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

Sin embargo, la evidencia sugiere además que la inserción laboral durante estas edades dista mucho de ser estable, lo cual resulta coherente con toda la información secundaria disponible en el país sobre la precariedad del mercado de empleo adolescente. La comparación entre la proporción que trabajó alguna vez y la que se encontraba trabajando en cada uno de los años de la serie considerada (gráfico 1) indica que un conjunto importante de la cohorte tuvo experiencias laborales de carácter intermitente: aunque la participación efectiva en el mercado de empleo aumenta en forma progresiva con la edad, durante toda la serie se registra por cada estudiante empleado, otro que trabajó antes pero no lo hacía ese año. Las características del primer trabajo de al menos dos meses demuestran, adicionalmente, altos niveles de informalidad o precariedad laboral en el marco de una dedicación horaria promedialmente elevada (tabla 5). Efectivamente, apenas uno de cada tres (31,5%) tenía derecho al cobro de aguinaldo y a la seguridad social en su primer empleo en tanto el 58,7% carecía de ambos. Estas condiciones son sensiblemente más críticas a medida que el tránsito se produce a edades más jóvenes, lo cual resulta coherente con las posibilidades reales de acceso a empleos protegidos cuando se combinan baja calificación y corta edad. La evidencia indica, por otra parte, que muchas de estas primeras experiencias laborales implicaron una alta dedicación horaria (con una media de 33,2 horas semanales), con relativa independencia de la edad al primer trabajo. En casi la mitad de los casos (47,3%), el primer empleo tuvo una carga semanal de 40 horas o más, es decir, de tiempo completo, en tanto algo menos del 20% trabajaba menos de 20 horas.

GRÁFICO 1. ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA-UY QUE TRABAJÓ Y QUE HABÍA TRABAJADO SEGÚN EDAD


Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

TABLA 5. ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA-UY QUE TRABAJARON AL MENOS UNA VEZ SEGÚN CONDICIONES Y DEDICACIÓN HORARIA DEL PRIMER EMPLEO POR EDAD AL PRIMER TRABAJO

Derechos en el primer trabajo	Edad al primer trabajo						Total
	14	15	16	17	18	19	
Aguinaldo y seguridad social	7,5	14,9	20,5	36,3	43,8	43,4	31,5
Aguinaldo pero sin seguridad social	6,6	5,9	7,1	7,1	5,4	9,4	6,8
Seguridad social pero sin aguinaldo	0,2	3,0	1,6	5,2	3,1	3,6	3,0
Sin Seguridad social ni aguinaldo	85,8	76,2	70,7	51,4	47,7	43,5	58,7
Total	100	100	100	100	100	100	100
Horas semanales en el primer trabajo							
1-9	9,2	6,4	9,3	6,7	11,6	14,7	10,0
10-19	12,9	11,6	8,9	5,6	8,4	11,3	9,1
20-29	23,2	21,1	13,9	13,3	11,9	10,0	14,2
30-39	22,7	12,7	19,2	22,7	18,4	17,2	19,3
40-49	26,1	39,1	41,2	38,9	37,8	35,2	36,9
50-59	5,9	9,0	7,6	12,9	11,8	11,6	10,4
Total	100	100	100	100	100	100	100
Horas semanales (media)	29,8	33,5	33,3	35,7	33,4	31,7	33,2

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

Una primera aproximación de carácter descriptivo a las secuencias de ingreso al trabajo, abandono de los estudios o no matriculación se presenta en la tabla 6. Los resultados preliminares advierten sobre la necesidad de afinar tanto las hipótesis como los análisis. La primera consideración refiere al tipo de relación que puede establecerse entre ambos eventos. Estrictamente, *en términos de causalidad*, sólo puede atribuirse un efecto del trabajo sobre la interrupción de la escolarización si la inserción laboral

antecede a la decisión de no seguir estudiando. Sin embargo, es perfectamente posible que un estudiante decida primero suspender su actividad académica para luego comenzar a trabajar. De hecho, esta secuencia es la que predice una parte importante de la literatura especializada, en particular aquella basada en modelos de elección racional (p.e, Godthorpe, 1997). En estos casos, lo que antecede a la interrupción de la asistencia es la voluntad de obtener un empleo y no el hecho en sí mismo de comenzar a trabajar, situación que resulta más difícil de captar con el tipo de información disponible.

En cualquier caso, la evidencia indica situaciones diversas. En primer término, algo más de la quinta parte de la cohorte PISA-UY (22,7%) comenzó a trabajar mientras estudiaba y decidió no matricularse -o, menos frecuentemente, abandonó las clases luego de una inscripción- en forma posterior. Esta es la secuencia seguida por la mitad de los estudiantes que en algún momento interrumpieron su actividad académica entre los 15 y los 19 años de edad. En segundo lugar, la secuencia inversa, es decir la que experimentaron aquellos que decidieron primero no matricularse o abandonar luego de la inscripción y comenzaron a trabajar en forma posterior es menos probable, pero igualmente acumula el 17,8% de los casos (39,4% de quienes interrumpieron sus estudios en algún momento). Tercero, un 16,8% accedió a su primer empleo el mismo año en que registró su primera salida del sistema educativo. En estos casos, no es posible determinar con precisión cuál de los dos eventos precedió al otro, aunque resulta razonable suponer algún tipo de conexión entre ambas situaciones. En cuarto lugar, se registra un porcentaje importante de estudiantes que dejaron de estudiar pero nunca trabajaron (10,6% de la cohorte, equivalente a la cuarta parte de quienes abandonaron o no inscribieron en algún momento) o que, inversamente, trabajaron pero permanecieron siempre en el sistema educativo a lo largo de la serie (17,4%, uno de cada cuatro del subconjunto que alguna vez trabajó). Por último, el 14,6% restante de la cohorte PISA-UY no había experimentado ninguno de los dos eventos a la edad 19.

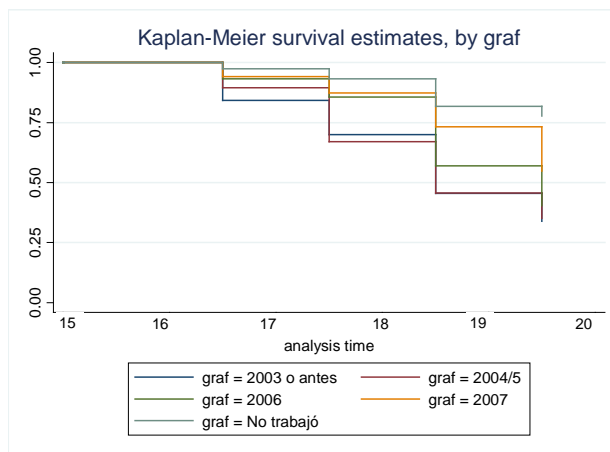
TABLA 6. ESTUDIANTES DE LA COHORTE PISA-UY SEGÚN SECUENCIAS DE INGRESO AL PRIMER TRABAJO Y PRIMER EVENTO DE NO MATRICULACIÓN O DE ABANDONO INTRA ANUAL. EN %

	Primera no matriculación	Primer abandono	Primero de los dos eventos
Comenzó a trabajar antes y luego no matriculó/abandonó	27,2	11,8	22,7
Comenzó a trabajar el mismo año que no matriculó/abandonó	12,8	8,8	16,8
No matriculó/abandonó antes de comenzar a trabajar	7,3	14,1	17,8
Nunca trabajó pero dejó de matricularse/abandonó	7,5	5,9	10,6
Trabajó pero siempre se matriculó/no abandonó	27,5	40,1	17,4
No trabajó ni dejó de matricularse/ni abandonó	17,7	19,3	14,6
Total	100	100	100,0
Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007			

Una segunda aproximación en términos descriptivos surge de la comparación de la incidencia de la deserción y de su temporalidad en función de distintas experiencias de vida laboral. El gráfico 2 presenta las series de supervivencia al primer evento de no matriculación según el año en que el estudiante comenzó a trabajar, distinguiendo una categoría adicional para el grupo que nunca había estado empleado a la edad 19. Los resultados obtenidos van en el sentido esperado: quienes transitaron hacia el mercado laboral se desvincularon en mayor medida del sistema educativo que el resto y lo hicieron en forma más prematura. Las series se ordenan, además, en función de la edad en que los estudiantes obtuvieron su primer empleo. La interrupción de la matriculación afecta primero al grupo que ya

trabajaba en 2003 o antes o que comenzó a hacerlo en los dos años siguientes (ambas series prácticamente coinciden) y tiende a disminuir y postergarse en los grupos restantes.

GRÁFICO 2. SUPERVIVENCIA AL PRIMER EVENTO DE NO MATRICULACIÓN SEGÚN EDAD AL PRIMER TRABAJO



Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

4. LA INCIDENCIA DEL TRABAJO EN LA DESERCIÓN ESCOLAR: APROXIMACIÓN MEDIANTE MODELOS LOGÍSTICOS DE TIEMPO DISCRETO

Una vez descritas a grandes rasgos las trayectorias de interés vinculadas a la salida de la escuela y a las transiciones al primer empleo para la cohorte PISA-UY, en esta sección se procurará modelizar la relación entre ambos procesos a partir de técnicas estadísticas más potentes. Para tal fin, se intentará ajustar modelos logísticos de tiempo discreto sobre la probabilidad de que un estudiante decida por primera vez no matricularse en el sistema educativo en función de distintos aspectos vinculados al tipo y grado de inserción laboral. El ejercicio supone incorporar, además, otro conjunto de dimensiones no laborales que la literatura sobre deserción señala como relevantes a efectos de establecer controles pertinentes para despejar relaciones eventualmente espurias entre trabajo y educación.

4.1. Los efectos netos del trabajo sin otras variables

4.1.1. Especificación y hallazgos

En todos los ajustes, la variable dependiente *yevent* es una dummy que asume el valor "1" el año que el estudiante no se matricula por primera vez en una institución de educación formal y "0" en caso contrario. La edad ingresa como una variable categórica (t) cuya referencia es la situación a los 16 años. No se considera la duración 15 puesto que, por definición, ese año toda la cohorte PISA-UY se encontraba en el sistema educativo. Para los modelos [1] a [3] se introducen, además de la edad, variables relacionadas exclusivamente con las experiencias de vida laboral, especificadas de forma alternativa con el propósito de examinar distintos efectos del trabajo sobre la decisión de no matricularse (tabla 6).

La primera variable (*wkhis*) distingue cuatro situaciones: los estudiantes que nunca trabajaron, los que lo hicieron en t_0 es decir, el año anterior al evento de interés o al truncamiento de las observaciones pero no en t_1 , los que por el contrario trabajaron ese año pero no el anterior (categoría de referencia) y los que,

por fin, trabajaron tanto el año anterior como el último. Nótese que los eventos laborales en t_i ocurrieron, con alta probabilidad, luego de que el joven decidió no matricularse a inicios de ese mismo año. Si el estudiante no trabajó en t_0 no existe en realidad antecedencia temporal como tal. El interés en estas situaciones viene dado por el hecho de que sugieren que la racionalidad subyacente es del tipo *dejar de estudiar para comenzar a trabajar*. El modelo [1] muestra que, en primer lugar, las probabilidades de no matricularse entre los 16 y los 19 años son, como se esperaba, menores para quienes nunca trabajaron ($p=0,000$). Además, en esta primera especificación, el efecto es significativamente mayor para quienes trabajaron el año anterior que para los que comenzaron el mismo año en que se produjo el evento o se truncaron las observaciones ($p=0,015$). Por lo demás y tal como se anticipaba en el análisis descriptivo, a niveles constantes en la variable *wkhis*, las probabilidades aumentan con la edad (en este primer modelo, las diferencias entre los 16 y los 17 son estadísticamente significativas al 90% pero no al 95%).

La segunda forma de especificar el efecto del trabajo considera la cantidad de años, consecutivos o no, que el joven estuvo empleado hasta el año anterior al evento o el truncamiento (t_0). Esta segunda variable (*wkcum*) permite explorar las trayectorias laborales previas en forma más completa que en la primera versión. La categoría de referencia en este caso son los estudiantes con un único año de experiencia en el mercado de empleo. El modelo [2] muestra de nuevo que quienes nunca trabajaron reducen sensiblemente sus chances de no matricularse en comparación con quienes sí lo hicieron ($p=0,000$). Sin embargo, es interesante que no se registren diferencias significativas en función del número de años en el mercado de trabajo. En otras palabras, la diferencia sustantiva parece residir entre quienes han trabajado y quienes no lo han hecho pero no se percibe un efecto acumulado en términos de años de exposición al empleo. Una interpretación posible es que quienes "sobreviven" en la escuela luego de las primeras experiencias laborales logran conciliar posteriormente ambas actividades. Sin embargo, también es posible que los que terminaron no inscribiéndose con un sólo año de trabajo hayan ingresado al mercado laboral a edades mayores (por fuerza, quienes acumulan varios años tienen que haberlo hecho en forma prematura), es decir, en el tramo biográfico donde se concentran las decisiones de dejar la escuela. En tanto, el efecto edad se mantiene en el modelo [2] en los términos ya señalados para el caso anterior.

La tercera especificación incorpora, junto a la edad, la cantidad de horas semanales que el estudiante declaró realizar en su primer trabajo (*wkhs*). Aunque esta circunstancia pudo haber variado en el tiempo, el indicador permite una aproximación razonable al tipo de inserción en una dimensión central para el análisis. La referencia en este caso son los estudiantes que nunca trabajaron. La variable se incorpora como una categorización en tramos de dedicación horaria. Los resultados del modelo [3] permiten afinar algunas de las hipótesis referidas. En particular, interesa subrayar que no se encuentran diferencias significativas en las chances de no matricularse entre quienes no trabajaron y quienes lo hicieron con una dedicación de hasta 10 horas semanales ($p=0,972$). Para los que trabajaban por más tiempo en su primer empleo, las chances de dejar la escuela antes de los 19 años son, en cambio, significativamente mayores y aumentan además en forma proporcional a las horas ocupadas (la razón de momios respecto a los que nunca trabajaron aumenta de 1,70 a 1,80, 3,01 y 3,49 en cada tramo sucesivo).

En resumen, estas primeras evidencias apoyan la plausibilidad del efecto del trabajo sobre la deserción y permiten, adicionalmente, una interpretación más afinada. De cualquier forma, es importante notar que el *cuantum* de explicación aportado por estos primeros ajustes es modesto ($\text{pseudor}^2 \approx 0,7$), lo que sugiere que esta dimensión está lejos de dar cuenta de los eventos de deserción en su totalidad. Por otra parte,

es necesario todavía examinar si las relaciones encontradas se mantienen o no cuando se incorporan terceras variables de control.

TABLA 7. MODELOS LOGÍSTICOS DE TIEMPO DISCRETO SOBRE LA PROBABILIDAD DE NO MATRICULARSE EN LA ECUACIÓN FORMAL. COHORTE PISA-UY (2004-2007). AJUSTES [1] A [3] SOLO CON VARIABLES OCUPACIONALES

Yevent	[1]		[2]		[3]	
	OR	P>z	OR	P>z	OR	P>z
Edad = 17	1,28	0,069	1,31	0,046	1,28	0,070
Edad = 18	3,10	0,000	3,21	0,000	3,17	0,000
Edad = 19	3,41	0,000	1,96	0,000	3,44	0,000
Wkhis = no trabajó	0,46	0,000				
Wkhis = trabajó en t0 pero no en t1	1,48	0,015				
Wkhis = trabajó en t0 y en t1	1,23	0,398				
Wkcum = no trabajó			0,43	0,000		
Wkcum = trabajó 2 años hasta t0			0,95	0,823		
Wkcum = trabajó 3 años hasta t0			1,40	0,494		
Wkcum = trabajó 4 años hasta t0			0,83	0,821		
Wkcum = trabajó 5 años hasta t0			1,62	0,577		
Wkhs = 1 a 10 hs semanales					0,99	0,972
Wkhs = 11 a 20 hs semanales					1,70	0,035
Wkhs = 21 a 30 hs semanales					1,80	0,004
Wkhs = 31 a 40 hs semanales					3,01	0,000
Wkhs = 41 a 50 hs semanales					3,49	0,000
Pseudo R2	0,07		0,07		0,07	
Log pseudolikelihood	-2984,4		-2983,8		-2964,2	

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

4.2. Ajuste con variables educacionales y sociodemográficas

4.2.1. Especificación

El siguiente paso consiste en contrastar algunas de las hipótesis especificadas en los ajustes anteriores cuando se introducen en el análisis los efectos de otras dimensiones en teoría asociadas a la deserción y queificarán como variables de control para las hipótesis centrales del artículo. A tales efectos, los modelos [4] a [6] introducen, además de la edad y las variables vinculadas a la inserción ocupacional utilizadas hasta ahora, dos bloques de dimensiones adicionales. La única diferencia entre ellos es la variable mediante la cual se especifican las experiencias de vida laboral de la cohorte PISA-UY.

El primer bloque refiere a aspectos estrictamente asociados a las trayectorias escolares previas de la cohorte PISA-UY. En este caso, se incorporan las siguientes variables: i) *nivel* que da cuenta del tipo de curso que el estudiante realizaba el año anterior a la decisión de no matricularse o al truncamiento de las observaciones (t_0). La categoría de referencia es el ciclo básico de educación media; ii) *desempeño* en las pruebas de matemática en la evaluación PISA, cuya referencia es una agrupación de los niveles más altos (4, 5 y 6); iii) *inasistencia*, que entra como dummy con un valor de "1" cuando el estudiante faltó a 15 o más jornadas escolares el año anterior (t_0); y iv) *drop* = 1 si se registró abandono intra anual en t_0 . La consideración del sector (público/privado) fue desechada debido a que introducía problemas severos de multicolinealidad.

El segundo bloque toma en cuenta características sociodemográficas del estudiante, de su familia de origen y del centro educativo al que asistía en 2003. Las variables incluidas en este caso son: i) *catgocup*, que refiere a la categoría ocupacional de mayor estatus del padre o madre del estudiante en términos de trabajadores no manuales de alta calificación (categoría de referencia), no manuales de baja calificación, manuales calificados y manuales de baja calificación; ii) *hisced*, que da cuenta del máximo nivel educativo alcanzado por el padre o madre del estudiante y cuya categoría de referencia es primaria completa o menos; iii) *entorno* sociocultural del centro educativo, que surge de la caracterización realizada en 2003 en base a los perfiles sociodemográficos agregados de los alumnos evaluados en cada institución por PISA. La categorización reconoce cinco contextos, desde el Muy desfavorable (referencia) al Muy favorable; iv) el sexo del estudiante, captado por la variable *mujer*.

4.2.2. Hallazgos

La introducción de los bloques de variables relativos a las trayectorias educativas y a las características sociodemográficas de los estudiantes en los modelos [4] a [6] mejora notoriamente el ajuste global de los anteriores ($\text{pseudo}R^2 \approx 0,21$) y permite especificar algunas de las conclusiones preliminares sugeridas más arriba relativas al efecto del trabajo sobre la decisión de interrumpir el vínculo con el sistema de enseñanza formal.

En primer lugar, el nivel educativo al que asistía el estudiante en t_0 , que informa en parte sobre las opciones relativas al tipo de orientación seguida y en parte sobre el grado de progresión en los distintos trayectos, resulta significativo en cualquiera de los tres ajustes. El efecto va en el sentido esperado: para los alumnos que asistían al ciclo básico de educación media, que en todos los casos se encontraban en situación de rezago escolar, la decisión de dejar de inscribirse tiene una probabilidad mayor que para el resto. En comparación con ellos, los momios caen a la mitad para los que concurrían a la educación media superior o a cursos técnicos o de formación profesional superior y son incluso diez veces menores para los que habían accedido al nivel terciario. La única excepción son los alumnos de los cursos básicos del CETP. En este caso, las diferencias presentan el signo contrario y son significativas al 90% pero no al 95%. Se trata de una de las pocas ofertas del sistema educativo formal destinadas específicamente a desertores del ciclo básico, estructurada en cursos cortos con una fuerte orientación hacia el mercado laboral. En comparación con el ciclo básico general, la evidencia sugiere que esta modalidad no estaría teniendo éxito en términos de una mayor capacidad de retención del estudiantado. De todos modos, aunque los modelos introducen controles relativos a las características sociales y a las trayectorias educativas previas, es probable que la comparación esté igualmente afectada por la incidencia de otras variables no observadas.

En segundo término, los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en las pruebas PISA de 2003 afectan las probabilidades de no matriculación en el sentido esperado, pero lo hacen únicamente para el grupo de más bajo desempeño (niveles 1 y bajo 1), para quienes las probabilidades de interrumpir su escolarización antes de los 19 años aumentan más de una vez y media (los *odds ratios* en comparación con los alumnos que se ubicaron en los niveles 4 a 6 de mejor desempeño son de 1,63, 1,65 y 1,60 en los tres ajustes realizados, significativos al 95%). Estos resultados coinciden en general con los reportados por Fernández *et al* (2009, capítulo 5) para la misma cohorte sobre la probabilidad de desafiliación, a partir de una metodología algo distinta que incorpora análisis multinivel. Hay que subrayar que los estudiantes que en 2003 se ubicaron en los niveles de desempeño 1 y bajo 1 no pudieron demostrar conocimientos o capacidades básicas en las situaciones matemáticas propuestas por los ítems más sencillos de la evaluación, es decir, se ubicaban ampliamente por debajo del umbral de "alfabetización"

básica. Debe llamarse la atención, sin embargo, sobre la inexistencia de diferencias significativas entre los alumnos de mayor desempeño (niveles 4 a 6) y los de desempeño medio o bajo (2 y 3).

En tercer lugar, las probabilidades de no matricularse no varían en ninguno de los tres ajustes entre los estudiantes que registraron altos niveles de ausentismo a clases el año anterior al evento o al truncamiento (t_0) y quienes, en cambio, registraron una asistencia regular a la escuela (los valores p asociados a las pruebas de hipótesis son respectivamente de 0,337, 0,377 y 0,260). Es posible que, al menos en parte, el efecto del ausentismo esté captado por la incorporación de las situaciones de abandono intra anual en t_0 . En este caso, las diferencias son estadísticamente significativas ($p=0,000$) y van en la dirección prevista: las probabilidades de no matricularse son más de cuatro veces mayores para aquellos estudiantes que habían dejado de asistir a la escuela luego de comenzar las clases el año anterior, lo que confirma los hallazgos ya sugeridos por Fernández *et al* (2009).

El bloque de variables sociodemográficas arroja, por su parte, algunas pistas adicionales de interés. El origen familiar se asocia con las probabilidades de interrumpir la escolarización cuando es captado por los logros educativos de los padres del estudiante. Los alumnos provenientes de hogares menos instruidos tienen un mayor riesgo de dejar de matricularse antes de los 19 años, pero las diferencias solo son significativas para los niveles Isced 3A y 5A/6, es decir, para aquellos hogares donde al menos uno de los padres completó la educación media superior o estudios de nivel terciario. En cambio, la distinción entre categorías ocupacionales no arroja diferencias estadísticamente significativas, contrariamente a lo previsto. También en este caso, es probable que parte del efecto esté siendo captado por el nivel educativo del hogar. Por su parte, el entorno sociocultural del centro educativo al que el alumno asistía en 2003 tiene efectos en el sentido esperado, aunque las diferencias únicamente son visibles para los entornos Favorable y Muy Favorable. La probabilidad de matricularse en todos los años sin interrupción entre los 16 y los 19 años es para ellos más de dos veces más alta que para el resto de los estudiantes. Parte de estos resultados se explican por la menor incidencia de la deserción escolar verificada en el sector privado, que representan un gran porcentaje de los centros de estos contextos. Contrariamente a lo previsto, no se registran diferencias significativas en relación al sexo. Finalmente, los riesgos progresivos asociados a la edad se verifican en los ajustes completos en el sentido antes indicado.

Ahora bien, en el marco de nuestras hipótesis de partida interesa resaltar especialmente que los efectos del trabajo sobre la probabilidad de interrumpir la matriculación en el sistema educativo entre los 16 y los 19 años se mantienen cuando se introducen los controles simultáneos asociados a los bloques de variables vinculados a las trayectorias educacionales y a las características sociodemográficas de los alumnos. A niveles constantes en el resto de las dimensiones consideradas, se constata que las chances de llegar a los 19 años sin ningún episodio de no matriculación son menores para los que no habían comenzado a trabajar a esa edad respecto a quienes sí lo habían hecho ($p=0,000$ en el modelo [4]). De nuevo, no se registran diferencias significativas entre quienes estuvieron empleados durante un sólo período y quienes acumularon en cambio dos o más años de trabajo (modelo [5]), tal como lo sugerían los primeros ajustes. Nótese que estos últimos alumnos permanecieron en el sistema educativo al menos durante dos ciclos escolares mientras se desempeñaban en alguna actividad de tipo productivo, es decir, combinaron estudio y trabajo. Además, el modelo [6] confirma que el riesgo asociado a trabajar opera únicamente cuando la dedicación a esta actividad supera un cierto umbral (específicamente, las 30 horas semanales), es decir, cuando se trata de empleos de tiempo parcial o completo. En cambio, no se encuentran diferencias significativas para los que trabajaron en empleos con una dedicación de hasta 10

($p=0,771$) o hasta 20 horas ($p=0,366$) en comparación con los que permanecieron fuera del mercado laboral.

TABLA 8. MODELOS LOGÍSTICOS DE TIEMPO DISCRETO SOBRE LA PROBABILIDAD DE NO MATRICULARSE EN LA ECUACIÓN FORMAL. COHORTE PISA-UY (2004-2007). AJUSTES [4] A [6] CON VARIABLES OCUPACIONALES, EDUCACIONALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS

Yevent	[4]		[5]		[6]	
	OR	P>z	OR	P>z	OR	P>z
Edad = 17	1,51	0,007	1,55	0,003	1,51	0,007
Edad = 18	5,84	0,000	6,13	0,000	5,84	0,000
Edad = 19	7,27	0,000	5,46	0,000	7,28	0,000
Wkhis = no trabajó	0,62	0,000				
Wkhis = trabajó en t0 pero no en t1	1,36	0,093				
Wkhis = trabajó en t0 y en t1	1,00	0,996				
Wkcum = no trabajó			0,70	0,001		
Wkcum = trabajó 2 años hasta t0			0,78	0,353		
Wkcum = trabajó 3 años hasta t0			0,72	0,578		
Wkcum = trabajó 4 años hasta t0			0,47	0,402		
Wkcum = trabajó 5 años hasta t0			1,09	0,946		
Wkhs = 1 a 10 hs semanales					0,91	0,771
Wkhs = 11 a 20 hs semanales					1,30	0,366
Wkhs = 21 a 30 hs semanales					1,52	0,086
Wkhs = 31 a 40 hs semanales					2,06	0,001
Wkhs = 41 a 50 hs semanales					2,19	0,000
Nivel = Cursos Básicos en CETP	1,48	0,066	1,47	0,061	1,50	0,057
Nivel = Educación Media Superior	0,45	0,000	0,44	0,000	0,45	0,000
Nivel = Cursos Técnicos o Formación Profesional Superior en CETP	0,50	0,004	0,50	0,004	0,51	0,005
Nivel = Educación Superior	0,10	0,000	0,11	0,000	0,10	0,000
Desempeño = Nivel 2/3	1,25	0,203	1,26	0,195	1,24	0,224
Desempeño = Nivel 1/bajo 1	1,63	0,011	1,65	0,010	1,60	0,014
Inasistencia	0,89	0,337	0,90	0,377	0,87	0,260
Drop	4,07	0,000	4,07	0,000	4,11	0,000
Categocup = no manual baja calificación	1,10	0,519	1,08	0,574	1,07	0,619
Categocup = manual alta calificación	1,10	0,522	1,07	0,673	1,11	0,488
Categocup = manual baja calificación	1,21	0,232	1,17	0,325	1,19	0,276
Hisced = Isced 2	0,87	0,284	0,85	0,222	0,88	0,317
Hisced = Isced 3B/3C completo	0,79	0,387	0,79	0,375	0,81	0,447
Hisced = Isced 3A completo	0,54	0,000	0,54	0,000	0,54	0,000
Hisced = Isced 5A/6 comp	0,50	0,000	0,49	0,000	0,50	0,000
Entorno = Desfavorable	0,76	0,096	0,74	0,075	0,75	0,082
Entorno = Medio	0,77	0,149	0,73	0,091	0,76	0,146
Entorno = Favorable	0,44	0,001	0,43	0,000	0,46	0,001
Entorno = Muy favorable	0,41	0,001	0,39	0,001	0,42	0,002
Mujer	0,94	0,518	0,93	0,442	0,97	0,724
Pseudo R2	0,21		0,21		0,21	
Log pseudolikelihood	-2.446,8		-		-	
			2461,4		2440,3	

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007

En resumen, la evidencia para la cohorte PISA-UY indica que los efectos netos del trabajo como factor de riesgo de la no inscripción son significativos aun cuando se controla por la trayectoria educacional y por el contexto familiar, pero los impactos se especifican de acuerdo a las características del tipo de empleo y de la trayectoria vital laboral del estudiante. Por otra parte, los resultados sugieren que la explicación de los eventos vinculados a la deserción escolar en estos tramos de edad se encuentra lejos de agotarse en términos de la contraposición estudio/trabajo.

El supuesto implícito en los ajustes anteriores es que el efecto de las experiencias laborales es igual para diferentes valores de las restantes variables independientes. Sin embargo, no hay razones sustantivas de fondo para aceptar esta restricción. En particular, interesa examinar como último paso del análisis tres hipótesis que indagan si comenzar a trabajar tiene un impacto distinto sobre las decisiones de continuar estudiando o dejar de hacerlo en las distintas edades (a), para hombres y para mujeres (b) y en función del nivel educativo alcanzado en t_0 (c). Con tal motivo se presentan en la tabla 8 los efectos de interacción entre haber trabajado el año anterior al evento o al truncamiento y las tres variables de interés. La tercera columna indica la razón de cambio en los momios de no matricularse asociados a haber trabajado para cada categoría de la variable independiente. Si este valor permanece constante, debe aceptarse un efecto proporcional, en tanto debería rechazarse en caso contrario. A efectos de facilitar la exposición, se comentan los resultados manteniendo las restantes variables en sus valores de referencia, aunque debe subrayarse que esto no afecta en nada las conclusiones obtenidas.

El primer ejercicio sugiere que el impacto de comenzar a trabajar es más importante a edades menores o, lo que es lo mismo, que la razón de cambio tiende a disminuir en los tramos más altos de edad. Este resultado parece coherente con la experiencia sobre el tema, aunque las diferencias recién se observan con claridad a partir de los 19 años (el término de interacción es significativo con un $p=0,002$). En relación a los 16, la razón de cambio también disminuye para $t=18$, pero en este caso la diferencia es significativa al 90%, pero no al 95% ($p=0,081$). En segundo lugar, la experiencia laboral afecta en forma similar a varones y a mujeres ($p=0,446$). A pesar de que los primeros tienen una mayor participación en el mercado de trabajo, tal como se indicó antes, el riesgo que supone para unos y otras el hecho de obtener un empleo mientras estudian es el mismo. Este resultado parece relevante por cuanto el trabajo suele señalarse como una causa de deserción escolar eminentemente masculina. Finalmente, el nivel educativo que el estudiante había alcanzado el año anterior a que se registrara el evento de no matriculación o a que se truncaran las observaciones tampoco parece incidir en el efecto que tiene haber comenzado a trabajar. Las razones de cambio para cada interacción no superan las pruebas de hipótesis, con la eventual excepción del nivel de educación superior en que es posible que disminuyan ($p=0,058$). Este resultado, contrario a lo previsto, parecería indicar que haber avanzado en la educación media o haber optado por cursos más generales o, alternativamente, de orientación técnica, no previene contra los riesgos asociados a comenzar a trabajar.

TABLA 9. EFECTOS DE INTERACCIÓN ENTRE EL TRABAJO Y LA EDAD, EL SEXO Y EL NIVEL PREVIO DEL ESTUDIANTE

Interacciones (a) Trabajo previo y edad	p/(1-p)*		Razón de cambio	Sig. de la interacción
	trabajó	no trabajó		
16 años	2,368	1,000	2,368	
17 años	3,499	1,478	2,368	p=0,736
18 años	8,549	6,968	1,227	p=0,081
19 años	6,877	6,792	1,013	p=0,002
(b) Trabajo previo y sexo				
Varón	1,558	1,000	1,013	
Mujer	1,558	1,000	1,013	p=0,446
(c) Trabajo previo y nivel previo				
Ciclo Básico	2,020	1,000	2,020	
Cursos básicos	3,546	1,756	2,020	p=0,257
Educación Media Superior	0,951	0,471	2,020	p=0,369
Cursos Técnicos/Formación Profesional Superior	1,135	0,562	2,020	p=0,364
Educación Superior	0,079	0,136	0,582	p=0,058

Fuente: Elaboración propia en base a la Encuesta Panel 2007
 * Los resultados refieren a la razón de momios con el resto de las variables en los valores de las respectivas categorías de referencia.

5. A MODO DE CIERRE

La naturaleza longitudinal de los datos empleados permite analizar las asociaciones entre trabajo y asistencia a educación en el tiempo atendiendo al momento en que se producen los distintos eventos en una y otra esfera. Esto abre nuevas e interesantes perspectivas de análisis en comparación con la mayor parte de la investigación de carácter transversal disponible hasta recientemente en el país, sobre la base de la cual nos hemos visto frecuentemente en la necesidad de suponer antecedentes temporales y adjudicar en consecuencia relaciones de causalidad sin una adecuada base empírica, con los riesgos correspondientes.

El ajuste de modelos logísticos de tiempo discreto sugiere cinco resultados básicos interesantes. Primero, los hallazgos presentados sustentan la hipótesis de un efecto específico de las experiencias de vida laboral de los estudiantes uruguayos sobre la interrupción de la actividad académica entre los 15 y los 19 años, materializada por la decisión de no inscribirse en el sistema educativo formal al inicio de un nuevo ciclo escolar. Estos efectos resistieron el control de terceras variables relativas a la propia trayectoria académica del estudiante y a distintos aspectos relativos a su contexto sociodemográfico y al tipo de institución a la que asistieron. De todos modos, no debe perderse de vista que, por ponerlo en estos términos, la mayor parte de la deserción no se explica por el trabajo. De hecho, los modelos presentados mejoran sustantivamente cuando se añaden otras dimensiones extralaborales. Segundo, una parte importante de los alumnos que deciden no seguir en la escuela luego de haber comenzado a trabajar lo hace tras haber logrado conciliar estudio y trabajo durante más de un año. Parece importante pensar en respuestas específicas para estas situaciones orientadas a prevenir la posible interrupción posterior del vínculo con el sistema de enseñanza. Tercero, la evidencia indica que la incompatibilidad entre ambas actividades opera únicamente cuando el empleo del estudiante le supone dedicar una carga de tiempo alta. En cambio, a igualdad de otras condiciones, no se hallaron diferencias significativas entre aquellos

que no trabajan y los que lo hacen a media jornada o por menos horas. Cuarto, el análisis de los efectos de interacción sugiere que las probabilidades de dejar de estudiar asociadas a la vinculación con el mercado de empleo tienden a decrecer con la edad y, posiblemente, para los que lograron ingresar a la educación superior antes de trabajar. En este sentido, resulta vital proteger especialmente a los más pequeños y redoblar los esfuerzos para que los estudiantes logren progresar en tiempo por los trayectos escolares. Quinto, no se encontraron diferencias entre varones y mujeres, ni en cuanto a las probabilidades genéricas de dejar de matricularse ni específicamente en relación al riesgo que supone para unos y otras el comienzo de la vida laboral.

Los resultados expuestos se obtienen sobre una cohorte de jóvenes caracterizada al mismo tiempo por una alta "mortalidad" educativa y por sus todavía mayores niveles de participación en el mercado de empleo. Como se argumentó, la primera circunstancia está en parte vinculada a la segunda, aunque no de manera lineal ni mucho menos determinante. Los esfuerzos necesarios para mejorar los serios problemas de deserción escolar que enfrenta el Uruguay no pueden agotarse en políticas específicas orientadas a disminuir el impacto del trabajo, pero sí deberían incorporarlo como un dato de la realidad. Sin dudas, el reto más acuciante consiste en lograr que la enseñanza, especialmente en el tramo medio, se constituya en una oferta más atractiva, significativa y con impactos reales en las trayectorias vitales de un conjunto mayor de jóvenes. La postergación de la salida de la escuela y de la entrada al trabajo constituye un objetivo básico en este sentido que requerirá de profundas transformaciones educativas pero también de la consolidación de otros sistemas de protección social orientados a estas edades. De cualquier forma, es altamente probable que un conjunto importante de jóvenes siga transitando en forma prematura al mercado de empleo en los próximos años, especialmente entre los sectores socialmente más vulnerables. Será necesario desarrollar políticas educativas específicas que procuren amortiguar el impacto de estas situaciones sobre las trayectorias escolares y contribuyan a cortar uno de los círculos más críticos de reproducción de la estructura de desigualdades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANEP–PISA (2004). *La evaluación internacional PISA. Material de divulgación para Uruguay*, Gerencia de Investigación y Evaluación, Montevideo.
- ANEP (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones (1992-2004)*, Gerencia de Investigación y Evaluación, Montevideo.
- Boado, M. (2009). Transición a la ocupación y desigualdad social en la juventud uruguaya en 2007. En *El Uruguay desde la sociología VII*, Montevideo (en prensa).
- Boado, M. y Fernández, T. (2006). *Trayectorias académicas y capitalización de conocimientos en el panel de alumnos de Uruguay evaluados por PISA 2003*, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, Montevideo.
- Boado, M. y Fernández, T. (2008). *Estudio longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay. Primeros resultados*, Informe de Investigación n.º 42, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*, New York, Wiley.

- Breen, R. y Goldthorpe, J. (1997). Explaining educational differentials: towards a formal rational action theory", *Rationality and Society*, n.º 9, Cornell University.
- D'Amico, R. (1984). Does employment during high school impact academic progress?. *Sociology of Education*, n.º 57.
- Erikson, R. y Jonsson, J. O. (1996). Explaining class inequality in education: the Swedish test case", en Erikson, R. y Jonsson, J. O. (eds.), *Can education be equalized? The Swedish case in comparative perspective*, Westview-Press, Boulder, Colorado.
- Erikson, R.; Goldthorpe, J.; Jackson, M.; Yaish, M. y Cox, D. (2005). *On class differentials in educational attainment*, National Academy of Sciences, USA.
- Fernández, T. y otros (2009). *La desafiliación y el abandono de la Educación Media en la cohorte de estudiantes evaluados por PISA 2003 en Uruguay*, Informe de Investigación n.º 45, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo.
- Fernández, T.; Boado, M. y Bonapelch, S. (2008). *Reporte Técnico del Estudio Longitudinal de los estudiantes evaluados por PISA en 2003 en Uruguay*, Informe de Investigación n.º 40, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo.
- Goldthorpe, J. (1997). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persistent differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47.
- Pereira, K. M.; Harris, K. M y Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, 43.
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008). *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report n.º 15, University of California, Santa Barbara.
- Shanahan, M., J y Flaherty, B. P (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence", en *Child Development*, 72.
- Warren, J. R. y Lee, J. C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: differences by individual and labour-market characteristics. *Social Science Research*, 32.
- Warren, J. R. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth y Society*, 33.



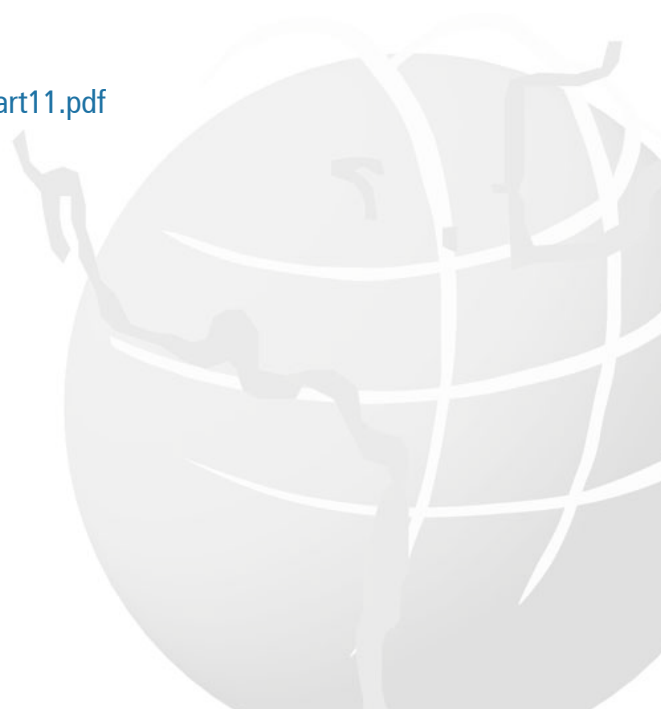
EL ACCESO Y EL ABANDONO DE LA EDUCACIÓN BÁSICA OBLIGATORIA EN MÉXICO, 1990-2005. BALANCE DEMOGRÁFICO DE LAS OPORTUNIDADES EDUCATIVAS DE LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS

Guillermo Tapia

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art11.pdf>

Fecha de recepción: 13 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 11 de agosto de 2009
Fecha segunda versión: 9 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 10 de septiembre de 2009



Una gran reforma educativa fue promovida en México a partir de los primeros años de la década de 1990. La descentralización de los servicios educativos federales, la reforma curricular de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria), el establecimiento de la educación secundaria como parte de la educación básica obligatoria (de séptimo a noveno grados), así como la definición de una política por la equidad y la igualdad de oportunidades educativas para la población, fueron algunos de los cambios introducidos en el sistema educativo nacional por el gobierno federal en esa década. Esa compleja reforma, multidimensional y con intenciones de incidencia en múltiples niveles, fue una respuesta al agotamiento del modelo de crecimiento y gestión del sistema educativo nacional centralizado. En términos generales, la reforma educativa mexicana se nutrió del movimiento internacional por la eficacia y la equidad de la educación básica, al participar de las declaraciones de varios organismos multilaterales, cumbres de jefes de Estado y de gobierno, así como de las orientaciones del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial.

En la década de 1990, la política educativa en México transitó del discurso de la “cobertura” de los servicios educativos, preocupación sustantiva del gobierno federal durante buena parte del siglo XX, al de la igualdad de oportunidades y la equidad de la educación básica. En consecuencia, se implantaron políticas, programas y proyectos específicos, dirigidos a mejorar el acceso y permanencia de la población en los servicios educativos, considerando tales perspectivas. Varios programas fueron destinados a atender desigualdades iniciales de la población, relacionadas con sus características socioeconómicas o geográficas. La cobertura o la orientación de otros programas fueron modificadas para atender de manera específica a poblaciones diferentes en términos socioculturales (por sus características etnolingüísticas o por diferencias de género). A partir de 1992 se combinaron o coexistieron políticas y programas basados en la igualdad de oportunidades educativas o en la equidad de la educación.

En los últimos años emergió una tendencia favorable a la evaluación externa de las políticas y programas de acción gubernamental, sustentados con recursos fiscales o provistos por créditos de organismos internacionales. Evaluación patrocinada por las agencias de financiación (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo); por las instancias de regulación y control gubernamental (del ejecutivo o del legislativo, como la Auditoría Superior de la Federación); por una creciente participación ciudadana en instancias de observación o contraloría social; sin dejar de lado la mayor capacidad del sector académico para desarrollar actividades de investigación evaluativa en la materia, auspiciada por el progresivo desarrollo de redes nacionales e internacionales de evaluación, desarrollo de indicadores y sistemas de información, patrocinados por organismos multilaterales y de cooperación regional. (Muñoz Izquierdo, et al. 1995; Tenti y Torres, 2000; Schultz, 2000; Skoufias y Shapiro, 2006; Gertler, et al. 2006).

En ese marco, la evaluación externa de las políticas pro equidad o de igualdad de oportunidades se incrementó, así como la investigación evaluativa de carácter académico. Se desarrolló en dos grandes líneas: la externa-*macro*, basada en mediciones cuantitativas, de insumos-procesos-resultados o algunos impactos (Muñoz-Izquierdo y Magaña, 2008); o la externa-*micro*, basada en estudios de caso o en estudios cualitativos, sobre los cambios e impactos de los programas en las poblaciones a las que fueron destinados (Ezpeleta y Weiss, 1994 y 2000). Con base en tales evaluaciones e investigaciones se ha acumulado un conocimiento relevante sobre el diseño, la implementación, la operación, los resultados, efectos e impactos de las políticas y programas públicos tendientes a mejorar la igualdad de oportunidades educativas o la equidad en los servicios educativos. Todo ello en adición respecto a la investigación académica sobre las desigualdades sociales y las desigualdades educativas, así como sobre la relación entre ambas. En esos campos se han planteado nuevas preguntas de investigación en las que

se ponderan factores y procesos de diversa naturaleza (por ejemplo, migración, pobreza, violencia y malestar subjetivo; sentido y utilidad de la escuela como lugar de aprendizaje en relación con el aprendizaje situado), así como la búsqueda de explicaciones más eficientes sobre la persistencia de estructuras y procesos de desigualdad o exclusión educativa, en donde la dimensión escolar y de la gestión del sistema educativo han cobrado creciente relevancia (Muñoz Izquierdo, 1998; Bracho, 2002b; Yurén, et al. 2005).

Sin pretender un balance en la materia en el caso mexicano, es posible apreciar que las evaluaciones macro, basadas en información estadística, han utilizado fuentes del sistema educativo y fuentes censales; incluso, han ocupado proyecciones y estimaciones realizadas por diversas agencias (Consejo Nacional de Población, por ejemplo). Una parte importante de los estudios definen la temporalidad y la cobertura geográfica conforme a las necesidades de la evaluación que persiguen, de cierta política o programa. Cada evaluación ha delimitado el o los sujetos y sus características, definido universos de cobertura, determinado muestras o seleccionado casos de estudio. Del conjunto de evaluaciones e investigaciones evaluativas se podrá obtener una visión de la complejidad y la diversidad de datos, conceptualizaciones e interpretaciones posibles. Complejidad y diversidad que ha dado lugar incluso al planteamiento de nuevas preguntas sobre la desigualdad social y educativa.

Considerando ese entorno, este trabajo propone observar la variación de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica por la población (primaria 1° a 6° grados; secundaria, 7° a 9° grados), como un modo de proceder para recuperar/construir una visión de conjunto sobre el *efecto combinado* de las políticas relativas en la igualdad de oportunidades y la equidad de la educación básica en el periodo 1990-2005 en México. Para ello, se definió al grupo de edad de 15 a 19 años como el que mejor permite realizar la observación y el análisis comparado –en lo temporal y lo territorial– de los indicadores seleccionados, con cierta precisión. La observación se realizó a partir del cálculo de los indicadores básicos con base en la información censal de los años 1990, 2000 y 2005. También se realizó la observación en dos niveles territoriales: el país y las entidades federativas.

Este trabajo también propone que se ha considerar la incidencia de la *dinámica demográfica subyacente a los datos del grupo de edad provistos por los censos*. En la dinámica demográfica, manifiesta en la variación de la tasa de crecimiento, participan varios fenómenos, además de la variación de las tasas de fecundidad. Por ejemplo, la migración interna interestatal y la migración internacional. La medición de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica está mediada por el comportamiento territorial de la población del grupo de edad, con oportunidades diferenciales de escolarización. Es posible encontrar que una parte de la variación en los indicadores de acceso o abandono a la escuela se relacione tanto con la movilidad territorial de la población como con la capacidad del sistema educativo para mejorar las oportunidades de acceso y permanencia en la escuela primaria o, en particular, de la escuela secundaria. Las variaciones en el valor de los indicadores estarán más influidas por un factor u otro; la cuestión es hacerlo evidente. Esto resulta relevante para el caso mexicano, país en el que coexisten entidades con alto o muy alto grado de intensidad migratoria internacional (hacia Estados Unidos), con entidades de muy alta recepción de los flujos migratorios internos procedentes de diversas entidades, expulsoras de población.

La observación de la variación de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica se realizó en un sentido exploratorio-descriptivo, más que correlacional y con una intención evaluativa general desde una perspectiva demográfica. Lo que se puso en contraste fue la medición de los indicadores, para observar sus variaciones en el tiempo y en el territorio. El comportamiento de los indicadores se relacionó

con las tasas de crecimiento medio anual (TMCA) de la población del grupo de edad y se indagó si había alguna correspondencia entre ellos. No se indagó la relación entre el comportamiento de los indicadores y otras variables externas (por ejemplo, la distribución del ingreso, la distribución del PIB *per cápita* o los índices de marginación socioeconómica). La cuestión de base y el alcance del planteamiento propuestos en el estudio son sencillos pero no simples ni superficiales.

Se trata de observar las variaciones en el valor de los indicadores de acceso y permanencia en la educación primaria y secundaria en el tiempo y el territorio, intentando identificar el efecto de la dinámica demográfica, para *hacer visible de manera general el efecto de las políticas educativas* relacionadas con la igualdad de oportunidades y la equidad. Esto es, las variaciones absolutas y relativas en los indicadores de acceso y permanencia de la población en educación básica no pueden ser atribuidas de manera lineal al efecto de las decisiones de política educativa introducidas por la administración educativa nacional o local en el periodo observado. Hay dos grandes variables intervinientes, difíciles de aislar y de medir: la inercia en las condiciones de operación de los sistemas educativos locales, por el peso de variables socio-territoriales (estructura territorial de la oferta de educación secundaria, por ejemplo) y el impacto de la movilidad territorial de la población, aunado a la variación descendiente de las tasas de natalidad y fecundidad femenina.

El análisis de la variación de los indicadores de acceso y abandono de la educación básica de la población de 15 a 19 años, en el país y en las entidades federativas, se efectuó con la información censal provista por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), disponible para los años 1990, 2000 y 2005. Información que resulta en cierto grado estandarizada y homogénea para todas las entidades del país. Además, se trata de indicadores que refieren cualidades de la población desde un punto de vista demográfico (número de grados escolares aprobados y ciclos educativos completos, de primaria o de secundaria). La información constituye un "corte" o "saldo" de los procesos de escolarización de la población, indican las proporciones en las que la población tuvo acceso y acumuló cierta cantidad de grados escolares. Los datos provistos por el censo condensan de modo implícito algunos fenómenos típicos reportados por la estadística escolar, como es la proporción de la población que no acreditó grados escolares, que repitió grado sin acreditarlo o que abandonó de la escuela sin completar un ciclo educativo. Se eligió la fuente censal por el carácter consolidado de los datos del grupo de 15 a 19 años, frente al carácter abierto y variable de la estadística escolar del país (sujeta a variaciones interanuales y territoriales, además del rango de edad de la población ahí reportada). Además, la estadística administrativa-escolar no refiere al universo social-demográfico sino sólo a la población registrada por el sistema educativo, por lo que no se trata de la fuente idónea para observar la inclusión o exclusión de la población.

La observación de la variación del valor de los indicadores seleccionados y de la incidencia de la dinámica demográfica no está exenta de problemas y limitaciones. Primero, sólo se hace referencia al proceso de escolarización de la población, a través de la medición de los "grados" escolares reunidos por ella, que permiten verificar si accedió, permaneció o culminó el ciclo primario o secundario de la escolaridad básica obligatoria. Segundo, esto no refiere de ningún modo a la observación directa respecto de las oportunidades reales de aprendizaje a las que la población tuvo mayor o menor acceso. Tercero, tampoco permite observar o verificar relaciones entre variables que han sido demostradas en otros estudios, como la relación entre las condiciones socioeconómicas de la población –familias o comunidades– y la distinta oportunidad de los niños para permanecer en la escuela primaria, o acceder y permanecer en la escuela secundaria. Sin embargo, se trata de relaciones ya demostradas por la investigación educativa mexicana.

Cuarto, no resulta viable observar la variación de las oportunidades de acceso o permanencia a la educación básica por parte de subconjuntos de la población, por ejemplo, de los pueblos originarios (que se distinguen por su identidad étnica o lingüística), de las personas con alguna discapacidad o necesidades educativas especiales; o según su residencia urbana o rural.¹

No es posible medir la variación de la inclusión de los diferentes por parte del sistema educativo regular, con los datos dispuestos por el censo. La estadística escolar sí llega a ofrecer los datos de matrícula de población de los pueblos originarios, de la población con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, o de la población urbana-rural. Pero sólo abarca al subconjunto de población atendida en determinados servicios, sin poderse contrastar con el universo de población con esas características, por efecto de las diferencias en grupos de edad o en la fecha de levantamiento de los datos. Problemas de esa naturaleza ha enfrentado el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), al intentar medir la escolarización bruta y neta de la población según año de edad con base en la matrícula reportada por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y las proyecciones de población del Consejo Nacional de Población (en años como 2003, 2004 o 2005 dichas tasas resultaron superiores al 100%) (INEE, 2003, 2004, 2005).

Estudios particulares, con otros enfoques y métodos han logrado indagar acerca de los procesos y las condiciones (más que los "factores") que inciden en la diferenciación de las oportunidades de escolarización y aprendizaje para la población. Algunos indagan sobre las limitaciones propias de las políticas educativas para atender con coherencia y suficiencia la especificidad de ciertas poblaciones (Ulloa, 2006). Otros indagan sobre las mediaciones e incluso distorsiones que la cultura del sistema educativo imprime en la gestión de los programas compensatorios (Ezpeleta y Weiss, 1994, 2000). Otros más refieren a las condiciones y procesos socioculturales de la población en situación de pobreza y migración (Yurén, 2005).

En este trabajo, la observación y la medición se limitaron a los datos y a los años correspondientes al levantamiento censal, sin indagar en los factores, procesos o relaciones causales intervinientes en la inclusión o exclusión de las oportunidades de escolarización de la población. En ello radica su especificidad y particular alcance. Asimismo, el grupo de edad adoptado (15-19 años) es el más próximo a la temporalidad de lo que se desea medir: acceso y permanencia en la educación primaria y, especialmente, en educación secundaria. Con las consideraciones demográficas expuestas, se trata de un abordaje que puede resultar relevante para los analistas, los evaluadores y los tomadores de decisiones. El abordaje ofrece evidencias de las limitaciones cuantitativas de las políticas para ampliar el acceso y, sobre todo, para garantizar la permanencia en la educación secundaria. La transición demográfica afectó ya la composición de los grupos de menor edad, favoreciendo las tasas de escolarización de la educación preescolar y primaria. Pero en 2005 el efecto de esa transición todavía no afectaba a la conformación del grupo de 15 a 19 años, por lo que su continuo crecimiento restringió la capacidad del sistema educativo para satisfacer las metas de escolarización de la población en la escuela secundaria obligatoria. Ello no será así en 2010 o en 2011, cuando sean reportados los resultados del próximo censo. La cuestión que se abre es si la dinámica de crecimiento de la población y la movilidad territorial de la misma favorecerán las metas del sistema educativo en relación a la igualdad de oportunidades y la equidad. O el sistema

¹ El censo mexicano ofrece información de esos subconjuntos de población sólo de manera general, con diversos grados de desagregación por grupo de edad, ámbito territorial o sexo. Pero no permite relacionar variables. No es posible obtener, por ejemplo, el porcentaje de población que habla alguna indígena que accedió a la escuela secundaria en el año n; o el porcentaje de población con discapacidad que abandonó la escuela primaria en el año n.

educativo dará cuenta de no atender tales fenómenos y con ello dejará de atender con equidad a un segmento de la población.

1. LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MÉXICO: IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y EQUIDAD

La política educativa mexicana de las últimas décadas se nutrió de la noción de equidad. Las perspectivas de igualdad de oportunidades, primero, y de derecho a la educación, después, se hicieron presentes en el discurso educativo nacional. En 1992, en México fue firmado el *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Uno de sus contenidos era la "reorganización del sistema educativo": la descentralización. El poder ejecutivo federal transfirió al gobierno de las entidades federativas la responsabilidad de operar y administrar los servicios de educación básica y de formación de maestros. Esa transferencia fue presentada como estrategia para asumir la respuesta a varios retos y problemas de un sistema educativo nacional sumamente centralizado, ineficiente e inequitativo. Uno reto era el de la "cobertura". En la justificación del Acuerdo se reconocieron "limitaciones muy serias... en lo que se refiere a alfabetización, acceso a la primaria, retención y promedio de años de estudio, y esto acentuado con disparidades regionales muy marcadas" (PEF-México, 1992). En el documento no se hizo referencia a la *igualdad de oportunidades* o a la *equidad* como principios orientadores de la política educativa.

En 1993 fue publicada la *Ley General de Educación*. En ella se estableció por primera vez con claridad una *política pública de Estado*² referida a la equidad de la educación (Medrano, 2008). En la Ley se determinó que las autoridades educativas federal y de las entidades federativas debían "establecer condiciones que permitan *el ejercicio pleno del derecho a la educación* de cada individuo, una *mayor equidad educativa*, así como el *logro de la efectiva igualdad en oportunidades de acceso y permanencia* [...]" (PEF-México, 1993). Sobre las responsabilidades del Estado en materia de equidad, la Ley dispuso un capítulo dedicado al tema.

La descentralización de la educación básica (1992) y la política de equidad sancionada por ley (1993), fueron planteadas de manera simultánea al establecimiento de la educación secundaria (7° a 9° grados) como parte de la educación básica obligatoria (1993). El gobierno federal debía cumplir una función compensatoria establecida en la ley. Los gobiernos locales y el federal debían orientar sus acciones y los servicios educativos atendiendo la política de equidad. El parámetro para observar los resultados de la política educativa, sin embargo, pasó de 6 a 9 grados de escolaridad básica obligatoria. Fueron desplegadas dos grandes líneas de acción gubernamental, que traspasaron los periodos de gobierno. Una referida a la equidad de la educación básica, que incluyó la función y acción compensatoria del gobierno federal. Otra, desarrollada en el ámbito de la lucha contra la pobreza, atendiendo a necesidades básicas de grupos sociales excluidos.

La búsqueda de la equidad mediante acciones "compensatorias" tiene un estatuto legal en México. [...]. Esta cualidad "legal" de las políticas "compensatorias" mexicanas le otorga un carácter particular que merece ser destacado en tanto les quita a estas políticas su carácter eventualmente coyuntural y "discrecional". (Tenti y Torres: 2000: 22).

² "Las políticas de Estado sobre la educación están sustentadas en los preceptos legales estipulados en la Constitución y en la Ley General de Educación. Son de vigencia obligatoria y aunque pueden ser abrogadas esto no depende solamente del gobierno en turno. Estas políticas se caracterizan por establecer los principios elementales para la operación del sistema educativo y, aunque pueden ser objeto de reformas o adiciones en sus artículos, existen definiciones básicas suficientemente sólidas [...]" (Medrano, 2008; *apud* Navarro, 2006).

La igualdad de oportunidades y la equidad de la educación básica se buscaron en México mediante cuatro grandes programas, en la década de los noventa y buena parte de la década actual. 1) La educación comunitaria; 2) los programas compensatorios; 3) programas de atención a grupos sociales específicos; y 4) los programas de desarrollo social contra la pobreza.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) era responsable de la Educación Comunitaria, a través de los programas de educación *preescolar y primaria* para la población residente en localidades menores de 500 habitantes. Su oferta se expandió y fortaleció en la década de los noventa, como parte de las políticas de equidad. Participó en el desarrollo del programa de educación secundaria comunitaria. Además, CONAFE colaboró en programas de atención a poblaciones migrantes o a la población residente en zonas de alta marginación y pobreza.

El gobierno federal implementó los *programas compensatorios* a través del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE). Estos programas "orientan recursos y fortalecen capacidades en las áreas más desfavorecidas y empobrecidas del sistema regular de educación básica" (Tenti y Torres, 2000:18). Los mismos autores destacan que "el término *compensatorio* se refiere al 'carácter de equilibrar a desiguales, de nivelar en relación con un parámetro o de resarcir una carencia o un daño'" y tienen algunas características particulares que "son limitados en tiempo y lugar, tienen financiamiento adicional al financiamiento regular, y son acciones de apoyo a la prestación del servicio educativo (Tenti y Torres, 2000: 19 citado a SEP, 1995).

Los primeros programas, *Programa para abatir el rezago educativo* PARE (educación primaria, en cuatro entidades federativas, 1992-1996) y el *Programa para abatir el rezago en educación básica* PAREB (educación primaria, en diez entidades federativas, 1994-1999), focalizaron territorios --microrregiones de base municipal al interior de entidades federativas-- con base en indicadores de marginación socioeconómica e indicadores básicos de asistencia a la escuela y eficiencia terminal. El *Programa para abatir el rezago en educación inicial y básica*, PAREIB (educación preescolar, primaria y telesecundaria, en todas las entidades, 1998-2006), focalizó escuelas, no territorios. Para ello utilizó datos de matrícula, ratio alumno/profesor, tasas de reprobación, repitencia y abandono e índices de marginación de la localidad en la que se ubica la escuela. Además de las escuelas seleccionadas, CONAFE atendió escuelas de "educación indígena" y escuelas multigrado.

Los programas compensatorios tuvieron componentes con dos orientaciones: a) mejorar la oferta educativa y b) para "fortalecer la demanda educativa". En el primer caso buscaron incidir en las condiciones de las escuelas y características del trabajo de los profesores, directores y supervisores. Además, intervinieron en la construcción y rehabilitación de espacios educativos; la dotación de mobiliario, equipo y material escolar; la distribución de textos y materiales de educación indígena; la provisión de incentivos a los docentes para fomentar su arraigo (Reconocimiento al Desempeño Docente, RED); proveyeron asesoría y capacitación de docentes y directivos; dieron apoyos a la supervisión escolar y aportaron recursos para el fortalecimiento de las secretarías de educación estatales. En el segundo caso, buscaban contrarrestar los altos costos de oportunidad de la asistencia a la escuela de los niños y jóvenes en situación de pobreza e incrementar la incidencia de los padres en la escuela. Por ello, operaron componentes para dotar de útiles escolares para el alumnado, que otorga paquetes de cuadernos, lápices, bolígrafos, lápices de colores, calculadoras, gomas, etc.; proveer Educación Inicial no escolarizada y alfabetización a los adultos; para la participación de las Asociaciones de Padres de Familia en la gestión escolar, mediante fondos destinados a la adquisición de material y el mejoramiento de la infraestructura

escolar. Además las involucra en la gestión escolar para controlar la asistencia de los docentes y administrar los estímulos económicos conocidos como RED.

Por su parte, el gobierno federal y los locales desarrollaron otros programas dirigidos a mejorar la distribución de oportunidades educativas, buscando atender de manera específica a los diferentes. Destacan, entre otros, el programa de atención para niños y niñas de familias jornaleros agrícolas migrantes (desde 1997), con el diseño de modelos educativos adecuados y proveyendo apoyos a las escuelas para su inclusión. En 2001, la SEP operó el proyecto *Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para Migrantes* FOMEIM que buscó ser una estrategia de coordinación con todas las instancias que atienden a la población jornalera agrícola migrante. En 2002 se transformó en el *Programa Educación Primaria para Niñas y Niños Migrantes* PRONIM, mismo que operó en 15 entidades. En otro terreno, relacionado con la expansión de la educación secundaria luego de la declaración de su obligatoriedad, el gobierno federal diseñó el programa de libros de texto gratuitos en la educación secundaria (a partir de 1997). Programa que "benefició a los alumnos de los 1,743 municipios con mayor índice de marginación. Para el ciclo escolar 1998-1999 se atendió a más de dos terceras partes de la matrícula total de ese nivel educativo. Años más tarde y por acuerdo presidencial, se hizo extensivo a todos los estudiantes de secundaria el derecho a los libros de texto gratuitos financiados por la Federación (CONALITEG). Su objetivo central era "evitar la deserción escolar de jóvenes que por falta de recursos para adquirir los libros no pudieran continuar". Los libros se asignan a los alumnos en calidad de préstamo, de modo que otras dos generaciones de estudiantes puedan utilizarlos. (OCE, Abril, 2003). En este conjunto de políticas y programas se puede incluir la reforma de la educación especial, a través del *Programa de Integración Educativa*, que favorece la inclusión de niños con necesidades educativas especiales a los servicios de educación regular.

Por medio de la Secretaría de Desarrollo Social el gobierno federal ofreció programas dirigidos a la población más pobre (*Progresá*, 1997, más tarde *Oportunidades*, 2000). Se trata de programas que "buscan equilibrar distribuciones del lado de la demanda de servicios educativo, operando ciertas distribuciones secundarias de recursos que de algún modo satisfagan las necesidades básicas de aquellos grupos sociales que no disponen de un ingreso mínimo y estable que garantice la educabilidad de niños y niñas". Son programas que, en particular, ofrecen becas a los niños de tercero de primaria a tercero de secundaria que estén inscritos en la escuela, para incentivar su permanencia y trayectoria. "Los montos de las becas se determinan considerando los ingresos que obtendrían los niños si trabajaran, y la cantidad aumenta según grado y género de los estudiantes". (Tenti y Torres, 2000: 15). Además, proveen a las familias recursos de alimentación y salud.

El gobierno de las entidades federativas tuvo la responsabilidad de ofrecer los servicios educativos de educación inicial, básica y de formación de maestros (artículo 13 de la LGE) para enfrentar el reto de la cobertura y el desafío de la equidad. En particular, de modo concurrente con la autoridad federal, los gobiernos locales debían (artículo 33 de la LGE) atender de manera especial escuelas aisladas o en zonas marginadas mediante asignación de elementos de mejor calidad; ofrecer programas de apoyo a docentes para fomentar su arraigo; ofrecer servicios en planteles especiales (albergues, internados, centros de desarrollo infantil e integración social); ofrecer servicios específicos para quienes abandonaron el sistema regular; proveer apoyos pedagógicos a grupos con requerimientos específicos; desarrollar programas de becas y apoyos económicos; programas dirigidos a padres de familia, entre otros.

Tanto los programas compensatorios como los programas sociales han sido sujetos de múltiples evaluaciones: diseño, implementación, resultados e impactos. Los programas compensatorios refieren

haber logrado incrementar la eficiencia terminal de la educación primaria. Los programas sociales refieren el incremento de población matriculada, disminución de tasas de repitencia y menores tasas de abandono en la transición de educación primaria a secundaria. (Fajardo, 2006. citando a Andraca, s.f).

Transcurrieron ya más de tres lustros después de la firma del ANMEB, de la publicación de la Ley General de Educación, de la implementación de los programas compensatorios federales y de asumirse como parte de la educación básica obligatoria a la educación secundaria. Varias políticas –orientadas a la equidad-- fueron implantadas como programas o proyectos de intervención para mejorar las condiciones de acceso y permanencia de la población a la educación básica, destinados a los individuos, a las familias, a las comunidades y a las escuelas de educación primaria y secundaria. Este trabajo busca hacer un balance general, desde una perspectiva demográfica basada en datos censales, del efecto combinado de ese conjunto de intervenciones en las oportunidades de acceso y permanencia a la educación básica, considerando al grupo de edad de 15 a 19 años como el más idóneo.

2. PLANTEAMIENTO GENERAL DEL ESTUDIO

En la distinta oportunidad que una población tiene para acceder, permanecer o culminar la educación básica obligatoria interviene, de manera fundamental, la oferta de oportunidades educativas por parte del sistema educativo formal. Es decir, la *asequibilidad y la accesibilidad* de los servicios educativos (Tomasevski, 2004), mismas que, a la vez, son dependientes de las políticas y estrategias del Estado destinadas a la escolarización de la población. En la medida en que esas condiciones de la oferta se cumplen (o no), en la distinta oportunidad educativa intervienen otras variables de la población (particulares según los diferentes grupos) relacionadas con sus condiciones sociales, culturales, o económicas; o de las personas individuales, como las variables relacionadas con la salud o la edad, que impiden su acceso o favorecen el abandono prematuro del sistema escolar (González, 2006; Yurén, 2005; Bracho, 2001).

Varios autores plantean que tanto la igualdad de oportunidades como la equidad de la educación pueden ser observadas, analizadas y valoradas en diferentes tipos o niveles, que refieren al acceso a ciertos bienes educativos por parte de la población, sea el acceso a la escuela, la permanencia en ella, el aprendizaje obtenido, hasta los resultados de largo plazo en distintos ordenes, como la incorporación a los mercados de trabajo, el ejercicio de la ciudadanía, etc.. (Reimers, 1999; Bolívar, 2005; López, 2005; De Ketele, 2004; Machado, et al. 2004).

En el tenor señalado, el concepto de igualdad de oportunidades se puede considerar como el ascenso entre cinco niveles de oportunidad:

- Primer nivel. La oportunidad de ingresar al primer grado en una escuela.
- Segundo nivel. La oportunidad de aprender en ese primer grado lo suficiente para completarlo y tener la base que permita ir progresando en la pirámide educativa.
- Tercer nivel. La oportunidad de completar un ciclo educativo.
- Cuarto nivel. La oportunidad de tener conocimientos y habilidades comparables a los de los demás graduados de ese ciclo.

- Quinto nivel. La oportunidad de que lo aprendido en el ciclo sirva para tener otro tipo de oportunidades sociales y económicas, para tener más opciones en la vida" (Reimers, 1999).

Existen procesos al interior del sistema educativo que refuerzan tanto las diferencias individuales como la desigualdad social producida por la pobreza "...sobre todo en las sociedades donde los determinantes económicos hicieron necesarias opciones frente a la demanda de los sucesivos grupos sociales por ingresar al sistema educativo" (Aguerrondo, 2002). En efecto, los esfuerzos oficiales por escolarizar a las poblaciones más pobres o a los sectores marginados generaron condiciones para una progresiva mayor tasa de exclusión. De acuerdo con la misma autora, tres *tipos de exclusión o marginación educativa* coexisten en la sociedad latinoamericana y que tienen plena vigencia, más aún en la etapa de ajuste estructural y reestructuración de las funciones del Estado:

- *"La marginación por exclusión total*, o sea, el no ingreso al sistema educativo, cuyo resultado es la total exclusión del acceso al saber elaborado, en particular la habilidad de leer y escribir y el manejo del cálculo;
- *La marginación por exclusión temprana*, o sea, la expulsión del sistema educativo formal antes de que esas habilidades básicas se hubieran consolidado
- *La marginación por inclusión*, o sea, la segmentación del servicio educativo en circuitos de diferente calidad que implica, para algunos sectores sociales, la permanencia en el sistema escolar sin garantizar el acceso a tales habilidades" (Aguerrondo, 2002).

Los *diferentes tipos de exclusión* del sistema educativo son, en cierto modo, correlatos de los distintos niveles de las oportunidades educativas. En particular, el primer nivel de oportunidad está relacionado con la primera modalidad de exclusión; asimismo, el tercer nivel --relativo a la oportunidad de concluir un ciclo educativo-- está directamente relacionado con la marginación por exclusión temprana, el abandono del sistema educativo.

El acceso a la escuela, la permanencia en ella y la culminación de ciclos educativos por la población constituyen algún aspecto de los tipos de igualdad de oportunidades antes citados. Los contrarios, la falta de acceso, el abandono o la no culminación de un ciclo educativo, refieren a la exclusión educativa. Este estudio sobre la variación de los indicadores de acceso y el abandono de la educación básica obligatoria en México, en el periodo 1990-2005 por parte de la población de 15 a 19 años es, en lo fundamental, un análisis sobre la distribución de las oportunidades educativas a partir de las políticas de reforma educativa, orientadas por el discurso de la equidad y la igualdad de oportunidades educativas.

Para efectuar el análisis fueron identificados un grupo de indicadores que refieren la distribución de oportunidades educativas de tres variables: acceso y permanencia.

Variable	Indicadores básicos	Dimensiones
<i>Acceso a la escolaridad</i>	Población <i>con acceso</i> a la educación primaria Población <i>con acceso</i> a la educación secundaria	Población según grupo de edad
<i>Permanencia en la escuela</i>	Población que <i>abandonó</i> la educación primaria Población que <i>abandonó</i> la educación secundaria	Población por entidad de residencia.

El estudio se realizó con base en fuentes censales nacionales y no en la estadística escolar u otras fuentes. Por ello adoptó una perspectiva demográfica: trata de observar y analizar el efecto combinado de

las políticas educativas orientadas a mejorar la distribución de oportunidades educativas. Los indicadores se asumieron como *indicadores de resultado*, no de proceso, en tanto atributos de la población. El análisis de la información fue *descriptivo exploratorio*, al indagar la dimensión de la variación de los indicadores. Éstos fueron entendidos como cocientes (o porcentajes) de la población que cumple el atributo. Se trataba de observar la variación en el valor que adoptan tales indicadores tanto en el tiempo: 1990-2000-2005 como en el territorio, en el país y en las entidades federativas. Como parámetro de desigualdad se adoptó el referente normativo de 9 grados de escolaridad básica obligatoria, vigente desde 1993.³ La fuente de información fundamental para el estudio procede de los *tabulados básicos de los resultados definitivos* de los censos de población y vivienda de 1990 y 2000, y del conteo de población y vivienda de 2005.⁴

Los indicadores se calcularon en dos ejes: el temporal y el territorial. Para observar la variación de los indicadores básicos y con ello la capacidad del Sistema Educativo Nacional para proveer oportunidades educativas a la población, se seleccionó el grupo quinquenal de población de 15 a 19 años. Refiere al grupo quinquenal de edad inmediato posterior a la edad normativa límite para cursar la educación básica en el sistema escolar formal. De acuerdo con la fecha del censo o del conteo, es el grupo de población que estuvo o no inscrito en la escuela durante los diez años previos al censo o conteo. Permite medir la capacidad del sistema educativo nacional por sus *resultados inmediatos*, sin la interferencia que representa el rezago educativo histórico de la población de 20 años o más. Se consideraron los siguientes indicadores, basados en

- Porcentaje de población de 15 a 19 años:
 - *Con acceso* a la educación primaria (en el censo: población con algún grado aprobado de escolaridad primaria).
 - que *abandonó* la educación primaria (en el censo: población que sólo tuvo de 1 a 5 grados aprobados de educación primaria; también: población con primaria incompleta).
 - *Con acceso* a la educación secundaria (en el censo: población que tiene uno o más grados aprobados de educación secundaria o post-secundaria).
 - que *abandonó* la educación secundaria (en el censo: población que sólo aprobó 1 o 2 grados de educación secundaria).

Para efectos del proceso de análisis, se reunió la información del acceso y el abandono de la educación primaria, se observó su distribución por año censal, en el nivel nacional y por entidad federativa. A la vez, se indaga su correspondencia con la tasa media de crecimiento medio anual (TMCA) de la población del grupo de edad. Luego, se analiza la variación de los indicadores de acceso y abandono de la escuela secundaria, por año censal, en el país y según su distribución en las entidades federativas. Luego, se indagó su correspondencia con la tasa de crecimiento de la población del grupo de edad. Esta exploración operó bajo el supuesto de que una parte de las variaciones en los indicadores básicos es posible atribuirla a la dinámica demográfica, misma que combina la reducción de las tasas de natalidad, la migración interestatal y la migración internacional, fenómenos ambos en los que participa de manera activa la población de 15 a 19 años.

³ En México, la educación preescolar (3 a 5 años) fue establecida como parte de la educación básica obligatoria en 2004.

⁴ Los resultados del Censo de Población y Vivienda 1995 no se emplean en este análisis por su distinto nivel de desagregación.

2.1. Pertinencia del grupo de edad de 15 a 19 años para observar la equidad del sistema educativo

El grupo etario es una *ventana* para observar y medir de manera comparada la capacidad del sistema educativo –en su dimensión nacional y local– para atender a una población delimitada, considerando todas sus diferencias individuales y sociales.⁵ El grupo de 15 a 19 años, según la edad normativa para la trayectoria escolar regular, habría concluido su educación básica al momento del censo.

El grupo de 15 a 19 años del censo de 1990. La población llegó a la edad normativa límite para acceder a la educación básica formal (los 15 años) entre 1986 y 1990. Es un momento en el que sólo la educación primaria era obligatoria. Los datos de 1990 son la *línea de base* de la medición. ES una época en la que la educación secundaria no formaba parte de la educación básica obligatoria. El censo tiene corte en marzo de 1990, por lo que los grados escolares que la población declara aprobados tienen como referencia el último ciclo escolar concluido (1988-1989). En el periodo de tiempo del grupo etario transcurrieron 12 ciclos escolares completos.

El grupo de 15 a 19 años del censo de 2000 tuvo la probabilidad de acceder a la escuela primaria entre los años 1987 y 1991. La población llegó a la edad normativa límite para acceder a la educación básica formal (15 años) entre 1996 y 2000. En este periodo no se pueden observar efectos de los programas compensatorios en la población que tuvo edad normativa para ingresar a la educación primaria. En cambio, se puede observar el *efecto inicial* de la declaración de la educación secundaria obligatoria. El censo tiene corte en marzo de 2000. La población declaró grados escolares acreditados con referencia al ciclo escolar 1998-1999. En el periodo que abarca la edad del grupo de población se realizaron 12 ciclos escolares completos.

El grupo de 15 a 19 años reportado en el conteo de 2005 tuvo la probabilidad de acceder a la escuela primaria entre los años 1992 y 1996. La población llegó a la edad normativa límite para acceder a la educación básica formal entre 2001 y 2005. En este periodo se pueden observar los efectos de los programas compensatorios y de los programas de desarrollo social del gobierno federal, así como el *efecto de mediano plazo* de la obligatoriedad de la educación secundaria. El conteo tuvo corte a octubre de 2005. Los grados escolares aprobados por la población incluyen el ciclo 2004-2005 (inmediato anterior). En el periodo se contabilizan 13 ciclos escolares.

Existen varios aspectos de la información censal que requieren de precisiones de carácter metodológico. El primero es en relación con *la comparabilidad* de los datos entre los distintos censos (1990 y 2000) y el conteo de 2005. Los datos de 1990 y 2000 son comparables y tienen plena identidad y continuidad intercensal. En parte se debe a que tienen una fecha de corte semejante. Sin embargo, los datos del conteo de 2005, no tienen la misma fecha de corte, lo que no los hace comparables. Por una parte, en los censos con corte en marzo los indicadores corresponden a 12 ciclos escolares. El conteo con corte en octubre, reporta información de 13 ciclos escolares. Lo que representa que en varios indicadores la población

⁵ Una recomendación que se nos planteó fue delimitar la observación a la población de cierto año de edad y no un grupo etario, que por efecto del agrupamiento hace perder precisión en el análisis. Por ejemplo, los jóvenes de 17 o 18 años, en vísperas de su acceso a la condición de ciudadanos. Es una idea muy sugestiva. El sistema de información censal mexicano, con base en los informes y tabulares publicados, no lo hace posible ya que sólo se puede identificar información continua intercensal para los indicadores de educación secundaria y postsecundaria. Una razón para trabajar con el grupo de 15 a 19 años es la disponibilidad de información continua intercensal para todos los indicadores, desde el acceso a la escolaridad hasta educación superior.

cuenta con un año más de escolaridad. Lo anterior afecta de directa la comparabilidad de los indicadores de acceso, abandono y culminación de la educación secundaria, entre los distintos años censales (al respecto véase Ulloa, 2006).

El segundo aspecto se refiere a la delimitación de los grupos de edad y su correspondencia con las trayectorias escolares reales en los distintos niveles de la educación básica. Es el caso del grupo de 15 a 19 años. En él está incluida una fracción de población que se encontraba inscrita en educación primaria, por efecto del *rezago por extra-edad* (15 o 16 años, que aún cursa 5° o 6° grado). Esto afecta la medición de la población sin acceso a la educación secundaria. En el mismo grupo de edad hay una fracción de población inscrita en educación secundaria, dado que ingresó con rezago por extra-edad. Es la población de 15 años inscrita en primer grado; la población de 16 inscrita en segundo grado; o de 16 y 17 años inscrita en tercer grado. Esto afecta tanto al indicador de población que abandonó la educación secundaria como al indicador de la población que culmina la educación secundaria.⁶ Esto es así dado que con los tabulados básicos de los censos 1990, 2000 y el conteo 2005 no es posible construir grupos de edad distintos, más representativos de la condición real de escolarización de la población, que permitan evitar el sesgo detectado (e. g. grupos etarios de 17-19 años o de 18-20 años).

En adición, cabe señalar que el conjunto de indicadores se calcularon *sin considerar la fracción de población que no especificó su escolaridad* o su condición de escolarización.

2.2. Sobre la dimensión demográfica y su incidencia en la información censal

Los indicadores de los tres años censales y de los distintos niveles de desagregación se calculan comococientes de la población y se expresan como porcentaje. Esto supone un procedimiento de estandarización de los datos que permite hacerlos comparables tanto en términos temporales como territoriales. Sin embargo, la sociedad vive una dinámica demográfica diferenciada en distintos planos o contextos.

Primero, es necesario considerar *la fase en la que se encuentra la transición demográfica* en México. Mientras en 1990 la transición estaba en una fase inicial por efecto de la disminución de la tasa de fecundidad femenina, la disminución absoluta de población se observa en los primeros años de edad (0 a 5); en 2005 la transición estaba en una fase más avanzada, en tanto la disminución absoluta alcanza al grupo de edad de 10 a 14 años. La fase de la transición demográfica influye tanto en la capacidad del sistema educativo para ofrecer oportunidades educativas, como en la distribución y aprovechamiento de tales oportunidades. Esto es, varios indicadores mejoran por el *efecto combinado* de la presencia de menor volumen de población como por la expansión de la cobertura del sistema educativo. La consideración de la *tasa media de crecimiento anual* de la población es un referente indispensable para ponderar la variación del valor de los indicadores de la población de 5 a 19 años.

Segundo, la población está en movimiento. La movilidad intermunicipal o interestatal de la población es variable en cada municipio o entidad. Además, esa movilidad cambia de dimensión según la temporalidad en la que se observa. La concentración o dispersión de la población implica también la aparición de áreas o zonas en proceso de "despoblamiento", junto a la aparición de nuevos polos de

⁶ Población inscrita en cada nivel educativo, por la que se detecta el sesgo que implica para el grupo de edad 15-19 años: El 1.6% de la población de 15 años inscrita en 5° y 6° de educación primaria; el 19.8% de la población de 15 años inscrita en secundaria; el 6.2% de la población de 16 años inscrita en educación secundaria; así como el 1.8% de la población de 17 años. "Tasa de cobertura por edad y grado escolar de la población de 3 a 17 años, 2004/2005". (INEE, 2005).

concentración, distintos a las ciudades tradicionalmente “atractivas” de la migración interna. Esta movilidad implica una modificación en los indicadores de equidad de la educación básica, puesto que están presentes dos fenómenos simultáneos: la alta movilidad de población con bajo perfil escolar y la alta movilidad de población con alta escolarización. En el nivel municipal o de las entidades no se puede afirmar que haya progresión o disminución lineal de los indicadores, dada la interferencia de la movilidad territorial de la población (por expulsión o por recepción).

Tercero, la población de los territorios –municipios o entidades– participa de manera diferencial en la emigración internacional hacia los Estados Unidos.⁷ Tal emigración modifica la composición de la población por grupo de edad y su distribución según sexo, de manera diferencial entre entidades y municipios. También modifica la distribución de la población según su nivel de escolarización. La incidencia de la migración internacional también es variable en el tiempo. La migración internacional involucra a una mayor proporción de población en el quinquenio de 2000 a 2005 que en la década de 1990 a 2000. Esta variable modifica de manera relevante el comportamiento de los indicadores de acceso, permanencia y culminación de la educación básica de la población. En las entidades del país con mayor población emigrante a los Estados Unidos, la influencia de este proceso es muy relevante. Sin embargo, sólo se puede medir con claridad con el grupo de población de 15 años y más.⁸

El desafío que la dinámica demográfica presenta al análisis de la evolución de los indicadores es grande. En principio, se ha de considerar que ninguno de los indicadores puede ser visto y analizado *de manera lineal* entre los distintos años o en los diferentes territorios. La dimensión demográfica y sus procesos particulares exigen una interpretación ponderada de los datos y matizar las afirmaciones resultantes. Esto es, se ha de tener cuidado de no atribuir a la acción de los sistemas educativos locales lo que es efecto de la dinámica demográfica: entidades con alta inmigración/crecimiento mejoran, o no, sus indicadores por unas razones; mientras entidades con alta emigración/estancamiento demográfico lo hacen en algún grado, por otras.

3. EL ACCESO Y ABANDONO A LA EDUCACIÓN BÁSICA POR LOS JÓVENES DE 15 A 19 AÑOS EN MÉXICO

A partir de la década de 1970 la tasa de crecimiento de la población ha disminuido de manera progresiva, gracias a la reducción combinada de las tasas de mortalidad, fecundidad femenina y el incremento de la esperanza de vida. En América Latina, la tasa media de crecimiento de la población total pasó de 2.6 en 1950/1973 a 1.5 en 1995/2000 (WDID-WB). La población de 15 a 19 años tuvo una tasa de crecimiento de 2.9 en 1970/1975, disminuyó a 0.74 en 1995/2000 y se estimó que sería de 0.50 en el quinquenio 2000/2005 (Diez de Medina, 2001). En México, por su parte, en 1960/1970 la tasa de crecimiento de la población total fue de 3.4; entre 1985/1990 bajó a 2.2; llegando a 1.6 en el quinquenio 1990/1995; de 1.3 en 1995/2000; hasta llegar a 0.9 en 2000/2005 (Ordorica, 2008). La tasa de crecimiento de la

⁷ La información y los productos de investigación del Consejo Nacional de Población son relevantes en este campo, así como las Encuestas sobre Migración en la Frontera Norte (EMIF), generadas el Colegio de la Frontera Norte (COLEF).

⁸ En una medición global, la dinámica demográfica –migración internacional, migración interestatal y defunciones– explica una proporción significativa de la variación de los indicadores de acceso y permanencia de la población de 15 años a 64 años; cercana al 50% (Tapia, 2008). Lo que resulta difícil de medir en el caso de un grupo de edad aislado v.g. 15-19 años puesto que los censos no desglosan edad, sexo, condición migratoria y condición de escolarización de manera compatible. Se publica migración y grupo de edad o migración y escolaridad. Pero no ambas. A la vez, el diferente grupo de edad que maneja CONAPO y COLEF no permite relacionar información censal con las encuestas de migración, en las que tampoco se puede derivar la población por edad y escolaridad, considerando ambas variables.

población de 15 a 19 años, sin embargo, fue muy limitada: de 0.33 en 1990/2000 y de sólo 0.23 en el periodo 2000/2005.

La disminución progresiva en la tasa media de crecimiento anual de la población (TMCA), en términos hipotéticos, favorece la mejora de los indicadores de acceso/permanencia en los servicios de educación básica cuando se refieren los datos agregados. Esto puede ser si el sistema educativo no está sujeto a la presión de una demanda en constante expansión (como en las décadas 1950 a 1980), al mismo tiempo que genera un conjunto de intervenciones focalizadas o delimitadas para favorecer la cobertura o la retención de la población en la educación primaria y en la educación secundaria. Los datos agregados de México (tabla 1) permiten hacer varias apreciaciones. La TMCA de la población que culminó la educación primaria, que accedió a la educación secundaria o que culminó ese nivel, fue muy superior a la registrada por la población total de 15 a 19 años, en ambos periodos.

TABLA 1. POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS SEGÚN CONDICIÓN DE ESCOLARIZACIÓN, GRAN TOTAL, TASAS DE CRECIMIENTO Y DIFERENCIAS INTER-CENSALES (ABSOLUTOS), REPÚBLICA MEXICANA, 1990-2005

Población/año	1990	2000	2005	TMCA 90-00	TMCA 00-05	Diferencia 90-00	Diferencia 00-05
Total	9,664,403	9,992,135	10,109,021	0.33	0.23	327,732	116,886
Que especifica escolaridad	9,540,405	9,916,544	9,874,426	0.39	-0.09	376,139	-42,118
Que no especifica escolaridad	123,998	75,591	234,595			-48,407	159,004
Sin acceso a la escolaridad	364,452	268,766	168,467	-3.00	-8.92	-95,686	-100,299
Con acceso a la escolaridad	9,175,953	9,647,778	9,705,959	0.50	0.12	471,825	58,181
Que abandona la primaria	1,179,438	859,053	474,601	-3.12	-11.19	-320,385	-384,452
Que culmina la primaria	7,996,515	8,788,725	9,231,358	0.95	0.99	792,210	442,633
Sin acceso a secundaria	1,875,344	1,639,402	1,085,937	-1.34	-7.91	-235,942	-553,465
Con acceso a secundaria	6,121,171	7,149,323	8,145,421	1.56	2.64	1,028,152	996,098
Que abandona la secundaria	1,342,362	1,369,611	1,114,746	0.20	-4.03	27,249	-254,865
Que culmina la secundaria	4,778,809	5,779,712	7,030,675	1.92	4.00	1,000,903	1,250,963

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 1990. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2000. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2005. Tabulados básicos. *Cálculos propios.*

En efecto, en la década de 1990 se incrementó el acceso a la educación primaria al reducirse la población excluida del sistema educativo (de 3.8% a 2.7%, ver tabla 2) y verse atendida una parte significativa de la nueva población; considerando la limitación en la proporción de población que no especifica escolaridad (de 1.2% a 0.7%). Al mismo tiempo, se redujo la proporción de abandono (de 12.3% a 8.6%) y se incrementó la permanencia de la nueva población, por lo que de manera importante la población que culminó la educación primaria fue mayor (de 83.8% a 88.6%). Mejoró el acceso a la educación secundaria (de 64.1% a 72%) pero no disminuyó de manera equiparable la proporción de abandono de ese nivel (que sólo pasó de 14% a 13.8%), lo que permite afirmar que de manera subyacente, se incrementó la tasa de abandono en la década en algunos territorios (lo que implica que una mayor oferta de oportunidades de acceso no favoreció una mayor capacidad de retención). La población que logró culminar la educación secundaria se incrementó de 50% a 58.2% en la década.

TABLA 2. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS SEGÚN CONDICIÓN DE ESCOLARIZACIÓN Y DIFERENCIAS INTER-CENSALES, REPÚBLICA MEXICANA, 1990-2005

Porcentaje de población de 15 a 19 años	1990	2000	2005	Diferencia 90-00	Diferencia 00-05
Que especifica escolaridad/población total	98.72	99.24	97.68	0.53	-1.56
Que no especifica escolaridad	1.28	0.76	2.32		
<i>Población que especificó escolaridad</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>		
Sin acceso a la escolaridad	3.82	2.71	1.71	-1.11	-1.00
Con acceso a la escuela primaria	96.18	97.29	98.29	1.11	1.00
Que abandona la primaria	12.36	8.66	4.81	-3.70	-3.86
Que culmina la primaria	83.82	88.63	93.49	4.81	4.86
Sin acceso a secundaria	19.66	16.53	11.00	-3.12	-5.53
Con acceso a secundaria	64.16	72.09	82.49	7.93	10.40
Que abandona la secundaria	14.07	13.81	11.29	-0.26	-2.52
Que culmina la secundaria	50.09	58.28	71.20	8.19	12.92
Excluida de la educación básica	49.9	41.7	28.8	-8.2	-12.9

Fuente: Cálculos propios basados en datos de la tabla 1

En el quinquenio 2000-2005 las variaciones fueron mayores. No debe perderse de vista que la TMCA de la población que especificó escolaridad fue negativa, dado el incremento de la población que no precisó su condición de escolarización (la de 2005 casi triplicó a la de 2000). A la vez, debe recordarse que los datos de 2005 contienen un sesgo dado que la población reportada tuvo la probabilidad de registrar al menos un año más de escolaridad (que afecta a la proporción de población que se estima abandonó o culminó la educación secundaria). La población que culminó la educación primaria se incrementó de 88.6% a 93.4% gracias a una mayor disminución de población que abandonó el nivel, lo que representa una mayor capacidad de retención y atención a población nueva. Al mismo tiempo, la población con acceso a la educación secundaria se incrementó en poco más de diez puntos porcentuales, hasta llegar a 82.4%. La proporción de abandono de la escuela secundaria fue sólo 2.5 puntos porcentuales menor que en el año 2000, por lo que una mayor proporción de población que culminó la educación secundaria (hasta 71.2%) se explica por el incremento en el acceso más que en la mejora de fondo en la capacidad de retención de ese nivel educativo. De este modo, a pesar de algunos sesgos de la información censal, es visible la disminución de la proporción de población excluida de la educación básica: de casi 50% en 1990, disminuyó hasta 28.8% en 2005, porcentaje que en el contexto de varios países de América Latina --en especial del Cono Sur-- continuó siendo alto.⁹

Considerando los grados escolares aprobados en educación básica y excluyendo los grados aprobados de educación post-secundaria, se calculó el *promedio de escolaridad básica (PromEB)* de la población de 15 a 19 años que especificó su condición de escolarización. Permite medir de manera directa la variación en la capacidad del sistema educativo para escolarizar a la población en términos de acceso y permanencia. El valor expresa la distancia de la escolaridad acumulada por la población, respecto del parámetro de 9 grados de escolaridad básica obligatoria. En 1990, sin ser obligatoria la educación secundaria, la población alcanzó un promedio de 7.2 grados; una década más tarde se incrementó a 7.6 grados (una

⁹ Existe dificultad para hacer comparaciones válidas con América Latina. Hay una diferente construcción de indicadores y grupos de edad. V. g. OEA *Proyecto regional de indicadores educativos (PRIE)* plantea indicadores de población de 15-19 años pero referidos a la educación primaria, para secundaria remite al grupo 20-24. SITEAL plantea dos grupos de edad: 12-17 y 18-24 años. Véase IPE/Unesco BA- OEI- Siteal. *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina* 2006.

variación de 0.4 grados). En contraste, considerando que para el año 2005 el Censo reportó información basada en un ciclo escolar más respecto a los censos previos, el promedio se incrementó a 8.1 grados (0.5 grados más). Así, la mayor oportunidad de la población para acceder y culminar la educación secundaria en el quinquenio 2000-2005, favoreció la mejora del promedio de escolaridad básica, más que la mejora del acceso y culminación de la educación primaria y secundaria en la década anterior.

De manera correlativa, la evolución del Índice de Gini de la escolaridad básica (*IGEB*) de la población ofrece una confirmación de la tendencia: en 1990 representó 0.164, disminuyó a 0.134 en el año 2000 (menos 0.031), hasta representar un 0.090 en 2005 (menos 0.044). Este nivel de homogeneidad alcanzado en el último año citado, sin embargo, puede ser una ilusión óptica pues casi un tercio de la población (28.8%) fue excluida de la educación básica: 1.7% no accedió a educación primaria; 4.8% abandonó ese nivel (3 grados promedio); el 11% no tuvo acceso a la educación secundaria (6 grados promedio) y un 11.2% la abandonó (± 7.5 grados promedio). El IG puede describir la menor o mayor igualdad de una población respecto a la distribución de un bien, aunque ese bien sea escaso o limitado. La población puede ser muy homogénea respecto al ingreso a la educación secundaria, pero no en relación a su culminación.

3.1. La población de 15 a 19 años en las entidades federativas: rasgos de su dinamismo

Los indicadores de acceso y abandono de la educación básica se refieren a la población de 15 a 19 años, registrada en cada entidad federativa en el año censal a o b. Pero se trata de una población en movimiento, captada en un instante de su dinámica territorial. El registro de población contiene varios datos implícitos. Además de la población nativa residente viva, contiene la población inmigrante residente viva; pero no contiene la población nativa difunta ni la población nativa emigrante. El intercambio entre población inmigrante y emigrante resulta en un saldo migratorio positivo o negativo. Esa población conlleva cierta escolaridad diferencial. Por ejemplo, emigrantes con baja escolaridad e inmigrantes con alta escolaridad, o su opuesto. Lo anterior implica que algunas entidades pueden "ganar" escolaridad o "perderla" según el volumen de los intercambios migratorios. La población de 15 a 19 años participa de manera intensa tanto en los movimientos migratorios familiares o, en probable mayor proporción, en la emigración laboral de los jóvenes independientes.

La tasa media de crecimiento anual (TMCA) de la población de 15 a 19 años en las entidades federativas ofrece indicios importantes de la dinámica territorial en la que participa. Hay entidades en las que la TMCA del periodo 1990-2000 es negativa, destacando Durango y Zacatecas (-0.9) y el Distrito Federal (-2.0); en los dos primeros es consistente con la emigración laboral internacional, mientras que en el tercero se combina la emigración interestatal familiar e individual. Entre tanto, otras entidades reportaron una TMCA positiva, destacando Quintana Roo (4.7), Querétaro (2.0), Tabasco y Campeche (1.9). Todas ellas son entidades 'atractivas' de población joven, la primera por condición de polo turístico, la segunda como destino de familias emigrantes y creciente industria; las últimas como entidades con una industria petrolera en constante crecimiento. En el quinquenio 2000-2005 el comportamiento de la TMCA es igualmente contrastado en entidades en las que fue negativa (Michoacán y Sinaloa, como entidades de alta emigración laboral internacional; y el Distrito Federal, con alta emigración familiar individual; por ejemplo), y en las que fue positiva, como Baja California (3.0); Quintana Roo (2.8) y Baja California Sur (2.0)

El *seguimiento de cohortes* permite identificar entidades federativas en las que hay una alta o *muy alta pérdida* de población joven (niños de 5-9 años en 1990 vistos en 2000 cuando tienen 15-19 años; niños

de 10-14 años en 2000 observados en 2005 cuando cumplen 15-19 años). Destacan en 1990-2000 Oaxaca, Durango, Zacatecas, Guerrero, Veracruz, San Luis Potosí, Hidalgo y Chiapas, con pérdidas superiores al 12% de la población del grupo etario en 1990 (en ese dato está compensada la inmigración interestatal e implícitas las defunciones). En contraste, entidades como Baja California Sur, Baja California y Quintana Roo tuvieron un saldo positivo, superior al 9% de la población del grupo etario en 1990 (dato que compensa la emigración local y las defunciones de nativos residentes), lo que representa una alta atracción de población joven.

La tendencia descrita se reconfirma al observar la proporción de población de 15 a 19 años o de 20 a 24 años que se identifica como *inmigrante interestatal* (misma que cinco años antes residía en otra entidad). Las entidades *con las menores tasas* de jóvenes inmigrantes interestatales son Chiapas, Guerrero, Tabasco, Oaxaca, Guanajuato, Michoacán, Durango y Zacatecas. De ellas, las cuatro últimas destacan por su alta participación en la emigración laboral internacional. En el otro extremo, las entidades de Tamaulipas, Baja California, Baja California Sur y Quintana Roo destacan por su muy alta proporción de población inmigrante interestatal.

En el periodo 1990-2000 la TMCA de la población y el saldo demográfico del seguimiento de cohorte 5/9-15/19 tuvieron una correspondencia moderada ($r=0.512$), misma que se incrementó en el quinquenio siguiente ($r=0.646$), con la cohorte 10/14-15/19. Algo semejante sucede cuando se indaga la correspondencia entre la distribución de la TMCA y la tasa de inmigración interestatal de la población de 20 a 24 años ($r=0.414$ en 1990-2000 / $r=0.352$ en el caso de la población de 15 a 19; $r=0.652$ en 2000-2005 / $r=0.620$, en el caso de la población de 15 a 19 años). En contraste, el saldo demográfico del seguimiento de cohortes y la tasa de inmigración interestatal reportan una muy alta correspondencia ($r=0.874$ en 1990-2000 y $r=0.780$ en 2000-2005).

Dado el comportamiento de la población en las entidades de los extremos de la distribución (entidades con alta tasa de crecimiento/alta atracción de población inmigrante, alto saldo positivo en seguimiento de cohortes, por un lado; y por otro, entidades con baja –o negativa– tasa de crecimiento, con muy bajas tasas de inmigración interestatal, o alto saldo negativo en el seguimiento de cohortes), la variación de los indicadores de acceso y permanencia en la educación primaria o secundaria de la población observada está matizada. Esto es, una parte de tal variación pudiera ser atribuida a la dinámica territorial de la población más que a la acción directa de los sistemas educativos locales. Sin embargo, es un factor que resulta difícil de aislar y medir con los datos disponibles.



**TABLA 3. DINÁMICA DEMOGRÁFICA DE LA POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS, POR ENTIDAD FEDERATIVA.
 REPÚBLICA MEXICANA, 1990-2000 Y 2000-2005**

Entidad	TMCA 90-00	↓ TMCA 00-05	% de pérdida/ganancia de población Seguimiento de Cohorte		% población inmigrante interestatal de 20-24 años	
			5/9-15/19 90-00	10/14-15/19 00-05	En 2000 (15 a 19 en 1995)	En 2005 (15 a 19 en 2000)
02 Baja California	0.9	3.0	19.1	12.6	19.5	12.5
23 Quintana Roo	4.7	2.8	34.5	12.6	26.3	18.9
03 Baja California Sur	1.3	2.0	9.6	7.8	17.4	15.6
07 Chiapas	1.7	1.7	-12.0	-3.6	1.7	0.9
01 Aguascalientes	1.3	1.4	1.4	-1.4	6.2	4.6
22 Querétaro	2.0	1.2	2.4	-0.9	8.1	5.6
31 Yucatán	1.2	1.0	0.7	0.2	3.9	2.8
04 Campeche	1.9	1.0	2.1	-3.4	7.2	5.4
10 Durango	-0.9	0.8	-17.7	-9.2	3.9	2.4
21 Puebla	1.2	0.6	-9.4	-8.6	4.8	3.4
08 Chihuahua	-0.3	0.6	1.9	-2.1	10.2	4.6
06 Colima	0.4	0.6	0.8	-1.5	8.6	6.8
24 San Luis Potosí	0.4	0.5	-13.3	-11.0	3.8	2.6
05 Coahuila	-0.7	0.5	-4.5	-1.4	5.6	3.4
15 México	0.9	0.4	1.9	-2.2	7.4	3.6
29 Tlaxcala	1.7	0.3	-1.0	-2.0	5.9	3.4
26 Sonora	0.0	0.3	0.8	-2.8	6.4	3.9
<i>República Mexicana</i>	<i>0.3</i>	<i>0.2</i>	<i>-5.4</i>	<i>-5.8</i>	<i>6.3</i>	<i>4.0</i>
13 Hidalgo	1.1	0.2	-12.6	-12.4	5.8	4.0
28 Tamaulipas	-0.1	0.2	4.3	1.5	12.2	8.8
11 Guanajuato	0.4	0.1	-9.3	-9.9	2.7	1.5
20 Oaxaca	1.2	0.1	-19.3	-17.3	3.7	2.3
12 Guerrero	1.0	0.0	-13.8	-15.6	2.7	1.5
32 Zacatecas	-0.9	0.0	-17.6	-15.2	3.7	2.5
30 Veracruz	-0.1	0.0	-13.7	-10.9	3.5	2.5
19 Nuevo León	-0.4	0.0	6.6	5.0	7.2	6.0
14 Jalisco	0.5	-0.1	-3.1	-5.5	4.4	3.0
18 Nayarit	-0.2	-0.1	-10.5	-9.4	5.8	5.8
17 Morelos	0.8	-0.2	3.3	-6.4	7.1	4.8
27 Tabasco	1.9	-0.3	-1.7	-8.1	3.1	1.7
16 Michoacán	0.1	-0.6	-11.3	-15.0	3.6	2.2
25 Sinaloa	-0.5	-0.8	-4.9	-9.2	5.5	3.3
09 Distrito Federal	-2.0	-1.5	-4.7	-0.4	8.3	4.3
Coef. de Correlación de la TMCA con			0.510	0.643	0.351	0.619

Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 1990. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2000. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2005. Tabulados básicos. *Cálculos propios.*

3.2. Acceso y abandono de la educación primaria

La proporción de población de 15 a 19 años que tuvo *acceso a la educación primaria* se incrementó sólo dos puntos porcentuales en el periodo 1990-2005. Lo relevante es que las disparidades interestatales y regionales se redujeron de modo importante. En 1990 la tasa de escolarización en las entidades varió de 98.9% hasta 86.6% (rango de 12.3). El intervalo en 2000 fue de 99.2% a 90.8%, (rango de 8.4). En el año 2005, el intervalo fue de 99.4% a 93.9% (rango de 5.5). Tanto la desviación estándar como el coeficiente de variación disminuyeron su valor de manera progresiva, por lo que se presentó una mayor homogeneidad entre las entidades. A pesar de todos los cambios, en 2005 persistió un grupo de

entidades en las que la exclusión del acceso a la educación primaria fue superior a 2.5% de la población del grupo etario (Oaxaca, Veracruz, Guerrero y Chiapas—éste con una tasa superior a 5%).

Entre 1990 y 2000 el mayor incremento en la tasa de escolarización (de 2 y hasta 4 puntos) sucedió en entidades con los mayores rezagos como Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Quintana Roo, Yucatán, Campeche e Hidalgo. En contraste, otras entidades reportaron un incremento marginal en la tasa de *población sin acceso a la escolaridad* (de -0.07 a -0.71). Es el caso de Baja California Sur, Baja California, Sonora y Sinaloa. Ambos grupos de estados describen una configuración regional-territorial continua, el primero en el sur-sureste y el segundo en el noroeste del país (Véase tabla 4). Entre 2000 y 2005 la variación más relevante en la tasa de escolarización (superior a 1.5 y hasta 3.0 puntos porcentuales) se presentó en las entidades de Chiapas, Guerrero, Sinaloa, Oaxaca, Veracruz y Michoacán. Las entidades con menor variación en la tasa de escolarización (de 0.50 a 0.22 de punto), destacan Zacatecas, Coahuila, Aguascalientes, Nuevo León, Tlaxcala y el Distrito Federal.

En la mejora de las tasas de acceso están presentes factores de intervención focalizada de los programas compensatorios federales (en la región sur-sureste del país) como los efectos de la dinámica demográfica, aunque con diferencias importantes según se trate del primer periodo (1990-2000) o del segundo (2000-2005). En el primer periodo se identifica una correspondencia moderada pero significativa ($r=0.479$) entre la TMCA de la población del grupo etario de las entidades y la variación porcentual de la tasa de acceso a la educación primaria. Entidades con TMCA negativa (Zacatecas, Durango; alta emigración a EU), mejoraron la tasa de acceso. Entidades con alta TMCA positiva con alta inmigración interestatal, mejoraron la tasa moderada-a-alta (Quintana Roo, Querétaro y Campeche). Resulta probable que la migración favorece la mejora del indicador, aún de manera parcial. Entidades con alta variación en la tasa de escolarización y TMCA moderada (superior a 1.0, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, Yucatán y Chiapas). En ellas se implantaron programas compensatorios federales.

Esta descripción se confirma al observar la correspondencia entre la *variación de la tasa de acceso* a educación primaria y el *saldo demográfico del seguimiento de cohortes*. Es muy modesta pero relevante ($r= -0.293$). Entidades con mayor pérdida de población de la cohorte reportan mayor variación en la tasa de acceso (Oaxaca, Guerrero, Chiapas); se presenta la mayor pérdida de población y la menor variación en entidades de alta emigración internacional (Durango, Zacatecas, además Nayarit). Un paisaje semejante se aprecia en la variación de la tasa de escolarización con la *proporción de población inmigrante interestatal*, situación en la que se presenta un mayor valor de $r= -0.346$.

En 2000-2005 cambió muy poco el panorama. La TMCA se relacionó con la variación de la tasa de acceso de manera *muy tenue*, ($r=0.105$). Se limitó a entidades con una alta TMCA con una alta variación en tasa de acceso: Chiapas, Baja California Sur, Baja California y Quintana Roo. Entidades con TMCA negativa y alta variación en la tasa de acceso: Michoacán, Sinaloa. La relación entre TMCA de población y el *saldo demográfico de la cohorte* fue $r=0.643$. La tendencia de algunas entidades es semejante al periodo anterior. El saldo demográfico de la cohorte corresponde con variación en tasa de acceso, modesta pero significativa ($r= -0.326$). Implica que entidades con muy alta pérdida de población tuvieron una alta mejora en la tasa de acceso a la educación primaria (Oaxaca, Guerrero, Zacatecas y Michoacán, dos con tradición migratoria interestatal, dos con muy alta emigración internacional). Entidades con mayor ganancia de población tuvieron una alta mejora del porcentaje de acceso (Baja California y Quintana Roo). Por otra parte, la relación de TMCA con la tasa de inmigrantes interestatales fue de $r=0.619$. Por ello se aprecia un panorama semejante cuando se mira la relación que hay con la proporción de población inmigrante interestatal, ya que $r= -0.283$.

TABLA 4. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS CON ACCESO A LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y QUE LA ABANDONÓ, SEGÚN ENTIDAD FEDERATIVA Y SU VARIACIÓN. REPÚBLICA MEXICANA, 1990-2005

Entidad	% de población con acceso a educación primaria			% de población que abandonó la educación primaria			Variación del % de población con acceso a educación primaria		Variación del % de población que abandonó la educación primaria	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Año	1990	2000	2005	1990	2000	2005	1990-2000	2000-2005	1990-2000	2000-2005
Distrito Federal	98.99	99.22	99.45	3.70	2.82	1.61	0.23	0.22	-0.88	-1.21
Nuevo León	98.58	99.08	99.44	5.29	3.57	1.84	0.49	0.36	-1.72	-1.72
Coahuila	98.06	98.91	99.33	7.15	3.52	1.85	0.85	0.43	-3.63	-1.67
México	97.92	98.67	99.17	7.67	5.23	2.85	0.74	0.50	-2.44	-2.38
Sonora	98.48	98.25	99.15	7.70	5.86	3.15	-0.23	0.90	-1.84	-2.71
Tamaulipas	97.91	98.47	99.07	9.12	5.77	3.03	0.56	0.60	-3.35	-2.75
Tlaxcala	98.14	98.75	99.06	6.12	4.32	2.60	0.61	0.31	-1.80	-1.73
Aguascalientes	97.98	98.66	99.02	10.64	6.34	4.03	0.67	0.36	-4.30	-2.31
Zacatecas	97.45	98.44	98.94	17.69	9.72	4.82	0.99	0.50	-7.97	-4.90
San Luis Potosí	96.87	98.09	98.90	14.71	8.87	4.40	1.23	0.81	-5.83	-4.48
Baja California	98.17	97.75	98.87	7.57	6.21	3.89	-0.42	1.12	-1.36	-2.32
Durango	97.28	98.29	98.87	12.75	7.37	3.78	1.01	0.58	-5.37	-3.59
Querétaro	96.56	98.04	98.86	11.11	6.54	3.67	1.48	0.81	-4.57	-2.87
Jalisco	97.42	98.23	98.80	11.95	7.99	4.81	0.80	0.58	-3.97	-3.17
Hidalgo	95.76	97.82	98.72	12.42	6.77	3.42	2.05	0.90	-5.65	-3.35
Baja California Sur	98.04	97.97	98.70	9.21	5.87	4.34	-0.07	0.73	-3.34	-1.53
Yucatán	94.93	97.30	98.63	19.29	12.77	6.23	2.37	1.33	-6.52	-6.54
Quintana Roo	95.16	97.72	98.61	18.28	8.92	5.00	2.56	0.89	-9.36	-3.93
Morelos	97.26	97.99	98.54	7.61	6.14	3.77	0.73	0.55	-1.46	-2.37
Guanajuato	95.62	97.29	98.52	16.88	10.41	5.69	1.67	1.22	-6.46	-4.73
Nayarit	96.82	97.59	98.42	11.58	7.46	4.29	0.76	0.83	-4.12	-3.17
Tabasco	96.34	97.62	98.36	15.00	8.35	4.06	1.29	0.73	-6.65	-4.29
Colima	96.99	97.71	98.35	12.13	8.09	5.24	0.72	0.64	-4.03	-2.86
Sinaloa	97.22	96.51	98.35	11.46	8.56	4.27	-0.71	1.83	-2.90	-4.30
<i>República Mexicana</i>	<i>96.18</i>	<i>97.29</i>	<i>98.29</i>	<i>12.36</i>	<i>8.66</i>	<i>4.81</i>	<i>1.11</i>	<i>1.00</i>	<i>-3.70</i>	<i>-3.86</i>
Campeche	94.75	96.87	98.27	18.59	11.32	5.86	2.12	1.40	-7.26	-5.46
Chihuahua	97.32	97.73	98.22	9.73	6.69	3.94	0.41	0.50	-3.04	-2.75
Puebla	94.33	96.21	97.70	15.80	11.39	6.31	1.88	1.49	-4.41	-5.07
Michoacán	94.54	96.19	97.69	18.91	13.20	7.41	1.65	1.50	-5.71	-5.79
Oaxaca	92.73	95.63	97.38	20.89	14.25	7.90	2.90	1.76	-6.64	-6.35
Veracruz	93.50	95.40	97.15	18.22	12.88	7.30	1.90	1.75	-5.34	-5.58
Guerrero	90.90	94.11	96.21	15.79	14.23	8.41	3.21	2.10	-1.56	-5.82
Chiapas	86.63	90.88	93.90	28.45	20.59	10.62	4.25	3.02	-7.86	-9.98
<i>Desviación Estándar</i>	2.51	1.63	1.06	5.36	3.76	1.99				
<i>Promedio</i>	96.21	97.42	98.40	12.92	8.50	4.70				
<i>Coefficiente de Variación</i>	0.03	0.02	0.01	0.41	0.44	0.42				
<i>Rango de Variación</i>	12.37	8.34	5.54	24.75	17.77	9.01				
Coef. de Correlación	A-D	B-E	C-F				G-I	H-J		
	0.855	-0.911	0.892				-0.634	-0.871		
Coef. de Correlación	<i>Con la Tasa media de crecimiento anual (TMCA)</i>						0.479	0.105	-0.446	-0.049
(Columnas tabla 3)	<i>Con el saldo demográfico del seguimiento cohorte</i>						-0.293	-0.326	0.135	0.464
	<i>Con el % de población inmigrante interestatal</i>						-0.346	-0.283	0.145	0.439

Nota: No incluye a la población que no especificó escolaridad. Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 1990. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2000. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2005. Tabulados básicos. *Cálculos propios.*

Una primera afirmación. No se puede establecer una *correlación directa* entre programas compensatorios federales-dinámica demográfica-mejora en la tasa de acceso a la educación primaria en los periodos observados. Sí se encuentra y confirma una correspondencia importante en el comportamiento de los datos de las entidades en los extremos de la distribución: alto incremento de la tasa de acceso-presencia de tendencias expulsoras/attractoras de población del grupo etario-presencia temprana de programas compensatorios federales- situación no generalizable al conjunto de entidades federativas.

El proceso implicado en el incremento de la tasa de acceso a la educación primaria está relacionado con el comportamiento de tasa de abandono de la escuela primaria. Entre ellas hubo correlación inversa significativa, en los años observados: a mayor tasa de acceso, menor proporción abandono (1990, $r = -0.855$; 2000, $r = -0.911$; 2005, $r = -0.892$). También, incrementos en tasa de acceso a la educación primaria reportan alta correspondencia con la disminución en la tasa de abandono (entre 1990-2000, $r = -0.634$; en 2000-2005, $r = -0.871$). Véase *tabla 4*. Lo anterior involucra un alto nivel de consistencia en los procesos de mejora del acceso y la permanencia de la población en la educación primaria, aunque ello no es ajeno al proceso demográfico y dinámica territorial de la población.

La población de 15 a 19 años *que abandonó la educación primaria* se redujo en México en más de siete puntos porcentuales entre 1990 y 2005, al pasar la tasa general de abandono de 12.9% a un 4.7% en el periodo. Las diferencias interestatales se redujeron de manera importante, pero la suma heterogeneidad persistió. El intervalo pasó de 28% a 3.7% en 1990 (rango de 24.7 puntos) a otro de 10.6% a 1.6% (rango de 9 puntos) en 2005. Así, la desviación estándar pasó de 5.3 en 1990 a sólo 1.9 en 2005. Sin embargo, el coeficiente de variación no se modificó de manera sustancial: en 1990 fue de 0.41, en 2000 se incrementó a 0.44 y en 2005 quedó en 0.42. La desigualdad entre las entidades continuó siendo muy significativa, destacando Chiapas, Guerrero y Oaxaca como las que reportaron una tasa de abandono superior a 7.5% en 2005, tasas muy altas a pesar de las intervenciones para reducir la exclusión por abandono.

En 1990-2000 la disminución de la tasa de abandono fue mayor a 6.5 puntos en entidades con altos rezagos. Destacan Quintana Roo, Zacatecas, Chiapas, Campeche, Tabasco, Oaxaca y Yucatán. Por el contrario, la variación fue muy limitada (inferior a 1.5 puntos) en entidades como Morelos, Baja California o Distrito Federal, aunque se debe considerar que ésta última es la menor proporción de abandono reporta. Asimismo, destaca el caso de Guerrero, con muy baja disminución en la tasa de abandono (1.56 puntos), aun cuando era de las entidades con alta proporción de exclusión. Mientras en el primer grupo se identifica una tendencia regional (sur-sureste del país), en el segundo grupo predomina una distribución territorial discontinua. En el quinquenio 2000-2005, la disminución de la tasa de abandono fue superior a 5 y hasta 9.9 puntos, en un grupo de entidades encabezadas por Chiapas, Yucatán, Oaxaca, Guerrero, Michoacán, Veracruz y Campeche. De manera tendencial, entidades con alta escolarización reportan alta capacidad de retención (por lo que la tasa de abandono disminuye en menos de 1.7 puntos): Nuevo León, Coahuila, Baja California Sur y el Distrito Federal.

En la disminución del abandono de la escuela primaria es evidente la influencia de programas compensatorios federales (en la región sur-sureste, en periodo observado). De manera menos perceptible, algunos efectos de la dinámica demográfica. En 1990-2000 hubo correspondencia moderada pero significativa ($r = -0.446$) entre TMCA de población y la variación de la tasa de abandono. En entidades con TMCA negativa disminuyó tasa de abandono (alta emigración a Estados Unidos en Zacatecas, Durango; Coahuila y Sinaloa). Entidades con alta TMCA tuvieron disminución en la tasa de abandono superior a 6 puntos (Tabasco, Campeche y Quintana Roo) o de más de 4.5 puntos (Querétaro). Es probable que la

proporción de inmigrantes modifique el indicador, al combinarse con el efecto que generan los programas compensatorios.

La correspondencia entre la variación de la tasa de abandono y el *saldo demográfico de la cohorte* ($r=0.135$); o con la *tasa de inmigración interestatal* ($r=0.145$) confirma una correlación limitada a las entidades en los extremos de la distribución. En el primer caso: Oaxaca, Durango y Zacatecas tuvieron una alta pérdida de población (emigración a EU) y una alta disminución en la población que abandonó la escuela. Baja California, Baja California Sur y Quintana Roo con muy alta ganancia de población (inmigrante interestatal) y mayor disminución en la tasa de abandono de la educación primaria. En el segundo caso hay una correspondencia muy semejante.

En el segundo periodo, de 2000 a 2005, no cambió el panorama de manera radical, aunque la correlación entre la TMCA de la población y la disminución de la tasa de abandono de la escuela primaria fue muy limitada ($r= -0.049$). En contraste, la correlación entre la variación de la tasa de abandono y el *saldo demográfico de la cohorte* es moderado y significativo ($r=0.464$); del mismo modo que con la *tasa de población inmigrante interestatal* ($r=0.439$). Varias entidades con TMCA negativa tuvieron a la vez alta o muy alta disminución en la tasa de abandono (Michoacán, Tabasco y Sinaloa). Entidades con muy alta TMCA, con baja moderada de porcentaje de abandono (Quintana Roo, Baja California y Baja California Sur). El caso de Chiapas destaca por su alta TMCA y muy alta disminución de la tasa de abandono.

En el caso de la relación entre un *saldo demográfico de la cohorte* negativo muy alto y la disminución de la tasa de abandono, destacan entidades del sur-sureste del país como Oaxaca, Guerrero, Michoacán y Veracruz. Entidades con saldo demográfico positivo y baja moderada de la tasa de abandono (Baja California Sur, Quintana Roo y Baja California).

Se puede afirmar que el comportamiento de los indicadores de acceso y permanencia en la educación primaria, de la población de 15 a 19 años, tienen una moderada pero significativa relación con las tendencias demográficas y la movilidad territorial del grupo etario. Esto es evidente en las entidades de alta emigración y en las de alta inmigración. No es posible establecer una correlación directa y lineal entre la tendencia demográfica y la variación de los indicadores. Lo anterior es así porque el sistema educativo nacional muestra con claridad el paralelismo entre la mejora del indicador de acceso a la escolaridad y la mejora de la permanencia en la educación primaria en una alta proporción de las entidades.

Esto es, hay evidencia de que los programas compensatorios federales destinados a las escuelas y a las familias o comunidades favorecen el incremento de la retención en la escuela primaria, al mismo tiempo que CONAFE expandió la cobertura a localidades menores de quinientos habitantes. Pero estas mejoras pudieran ser atribuibles más al diseño, financiamiento y control centralizado de los programas federales, que al despliegue de capacidades e iniciativas locales de los gobiernos de las entidades federativas en el marco de la descentralización del sistema educativo nacional.

3.3. Acceso y abandono de la educación secundaria

La obligatoriedad de la educación secundaria fue establecida en 1993, mediante reforma constitucional. Entre 1993 y 2004 la secundaria se corresponde con el 7º, 8º y 9º grado de la educación básica obligatoria (en México se estableció la *educación preescolar obligatoria* para niños de 3 a 5 años en 2004). Hasta antes de su carácter obligatorio, el gobierno federal y los de las entidades federativas ofrecieron educación secundaria de manera reactiva a las demandas sociales, urbanas y rurales; lo que

implicó una distribución muy desigual de las oportunidades de acceso a ese nivel. Los datos de acceso y permanencia en educación secundaria en 1990 dan cuenta de las disparidades territoriales, relacionadas en algún grado con la desigual capacidad de demanda de diversos sectores de la población. Esa es una *línea de base* para valorar el esfuerzo institucional realizado por el Estado mexicano para expandir la cobertura y asegurar el derecho a realizar la educación secundaria a su población.

La población de 15 a 19 años que *accedió a la educación secundaria* creció de manera muy importante entre 1990 y 2005, ya que el porcentaje se incrementó en 21.6 puntos. Las diferencias sociales y territoriales de la población para acceder al servicio no se modificaron en un nivel estructural puesto que la cobertura se expandió de manera paralela entre las entidades federativas, aunque con claras diferencias entre ellas. En 1990 la proporción de población con acceso a la educación secundaria varió de 36.6% hasta 84.6% (rango de 48 puntos); el intervalo fue de 48.9% a 88.8% (rango de 39.9 puntos) en 2000. En cambio, fue de 66.7% a 93.1% en el año 2005, con un rango de 26.4 puntos. Tanto la desviación estándar como el coeficiente de variación disminuyeron su valor casi a la mitad entre 1990 y 2005, aunque la desigualdad entre las entidades federativas permaneció alta, a juzgar por la perseverancia de un rango de variación superior a 25 puntos. Véase tabla 5. Aun con grandes avances en materia de acceso, las entidades con un déficit superior al 25% de la población de 15-19 años en 2005, fueron casi las mismas con mayor exclusión en 1990: Chiapas, Michoacán, Guerrero, Oaxaca y Guanajuato (con la salvedad de Zacatecas).

En el periodo 1990-2000 el mayor incremento en la tasa de acceso a educación secundaria se presentó en Quintana Roo, Zacatecas, Oaxaca, Tabasco y Aguascalientes (de 15 a 17 puntos); sólo dos eran entidades con mayor rezago. Al mismo tiempo, la menor variación se identifica en Sonora, Tlaxcala, Baja California, Morelos y Distrito Federal (de 6.0 a 4.2 puntos), cuatro de ellos fueron de mayor tasa de escolarización. La relación entre la tasa de acceso en 1990 y la variación que sucedió en 1990-2000, fue significativa ($r = -0.709$). En un conjunto de entidades se verifica que a menor cobertura inicial, mayor el incremento en la tasa de acceso. La dinámica demográfica no deja de hacerse presente en casos de alta emigración o muy alta inmigración.

En el quinquenio 2000-2005 el mayor incremento en la tasa de acceso a la escuela secundaria más alta (de 14.3 hasta 17.8 puntos) se presentó en Chiapas, Oaxaca, Zacatecas, Guanajuato y Michoacán. La menor variación se observó en Baja California Sur, Nuevo León y el Distrito Federal. Existe una muy alta correspondencia entre la tasa de acceso en 2000 y la variación de 2000-2005 ($r = -0.925$). En la mayor parte de las entidades es observable la relación inversa: a menor cobertura inicial, mayor el incremento en la tasa de acceso a la escuela secundaria. Es muy probable que se combinen factores relacionados con la movilidad territorial de la población de 15 a 19 años captados en los registros censales (más que de la población de 12-14 años, en el momento de ingresar a la escuela secundaria), con factores diferenciales de atención a la demanda/expansión de la cobertura del nivel educativo.

En la variación de la tasa de acceso de la población a la educación secundaria otros factores se hicieron presentes, con distinto peso relativo. Del lado de la oferta, el sistema educativo se enfrentó a una heterogeneidad territorial mayor, con una disposición desigual de recursos (sean de la política compensatoria o de la política social). Otros factores son propios del grupo de edad (condición adolescente) o de las condiciones de la demanda –presión por trabajar, obtener ingresos, emigración laboral, matizados por desigualdades de género, entre otras. La dinámica demográfica interviene en la configuración del valor que adopta el indicador en cada territorio en dos sentidos: en lo que refiere a la población en el momento de demandar acceso a la escuela secundaria (por ejemplo, volumen de

población, concentración urbana, dispersión rural); o en los rasgos que alcanza el grupo de edad de 15 a 19 años, considerando su temprana movilidad territorial.

En el periodo 1990-2000 la variación de la tasa de acceso a la escuela secundaria tuvo una correspondencia modesta ($r=0.306$) con la *TMCA* de la población. Entidades con una *TMCA* negativa reportan alto incremento en la tasa de acceso, destacando entidades de alta emigración a Estados Unidos (Durango, Zacatecas; en otro plano, Coahuila y Sinaloa). Entidades una *TMCA* positiva muy alta tienen una mayor tasa de acceso, destacando Tabasco y Quintana Roo; en segundo plano, Campeche y Querétaro. Lo anterior se confirma de manera directa al observar la variación de la tasa de acceso en relación con el *saldo demográfico del seguimiento de cohorte*, en el periodo (aunque $r= -0.196$). Oaxaca, Durango y Zacatecas reportan alto incremento en la tasa de acceso la mayor pérdida de población de la cohorte. En el otro extremo de la distribución, Quintana Roo reporta la mayor ganancia de población y la más alta mejora en la tasa de acceso. La misma tendencia puede describirse -con poca variación- al observar la correspondencia entre la variación de la tasa de acceso y el porcentaje de *población inmigrante interestatal* ($r= -0.178$).

En 2000-2005 se presentan cambios. Primero, parece no haber relación entre la *TMCA* de la población y la variación de la tasa de acceso a la escuela secundaria ($r=0.007$). Segundo, en contraste, la relación entre la mejora de la proporción de acceso y las medidas de movilidad territorial de la población no sólo es moderada/significativa, sino inversa. La variación de la tasa de acceso y el *saldo demográfico de la cohorte*, $r= -0.595$; con el porcentaje de *población inmigrante interestatal*, $r= -0.483$. En el primer caso destaca que en entidades con *TMCA* negativa haya mayor variación del acceso a secundaria (Michoacán, Sinaloa, Tabasco). Entidades con *TMCA* cercana o igual a 0 y alta variación del porcentaje de acceso (Zacatecas, Oaxaca, Guanajuato). En contraste, tres entidades con muy alta *TMCA* de su población tienen un comportamiento diferencial: Baja California Sur, muy baja mejora; Quintana Roo, muy alta mejora; Baja California, con una variación moderada en la tasa de acceso. Lo que puede indicar que los flujos migratorios de cada región tienen un perfil de escolaridad diferente.

En el segundo caso, entidades con una muy alta pérdida de *población de la cohorte* (superior a 10%) tienen una mejora de la tasa de acceso a la escuela secundaria superior a 11.5% y hasta 16.1%. Destacan Oaxaca, Guerrero, Zacatecas, Michoacán, Hidalgo, San Luis Potosí y Veracruz. En otro sentido, entidades con alta ganancia de población (superior a 5%) tienen de la menor variación en la tasa de acceso (Nuevo León y Baja California Sur), mientras que otras tuvieron una variación moderada (Quintana Roo y Baja California). Lo anterior coincide en lo fundamental cuando se observa la distribución de las entidades con base en la relación con el *porcentaje de población inmigrante*.

La dinámica de la población de 15 a 19 años afecta a la observación y medición del proceso de expansión de la cobertura de la educación secundaria, en el marco de su obligatoriedad. Si bien se trata de coeficientes de correlación con poca o moderada significancia en referencia al conjunto de datos de las entidades, al observar los extremos de la distribución y su correspondencia, es posible identificar entidades en las que con claridad la variable demográfica modifica la tasa de acceso a la escuela secundaria, de la población de 15 a 19 años. Esto representa que en varias entidades -con pérdida de población por emigración interestatal o internacional- la proporción de jóvenes con acceso a la escuela secundaria es superior gracias a la ausencia de otra parte de la población, sin acceso (Zacatecas, Oaxaca, Michoacán). A la vez, en otras entidades la proporción de jóvenes con acceso a la escuela secundaria se modificó de manera importante, gracias a que se trata de estados atractivos para población con medio o alto perfil educativo (Quintana Roo, Baja California). No resulta posible distinguir cuál es el efecto directo

de las políticas de expansión de la cobertura implantadas por los gobiernos locales, aunque es claro que su ejecución e impacto es diferencial en los periodos 1990-2000 y 2000-2005; toda vez que no hay una tendencia continua del esfuerzo de las entidades (en unas es mayor en el primero periodo, en otras, en el segundo), ni una influencia de la dinámica demográfica lineal (influye más en unas entidades en el primero periodo, o en otras, en el segundo).

TABLA 5. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 15 A 19 AÑOS CON ACCESO A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y QUE LA ABANDONÓ, SEGÚN ENTIDAD FEDERATIVA Y SU VARIACIÓN. REPÚBLICA MEXICANA, 1990-2005

Entidad	% de población con acceso a educación secundaria			% de población que abandonó la educación secundaria			Variación del % de población con acceso a educación secundaria		Variación del % de población que abandonó la educación secundaria	
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
Año	1990	2000	2005	1990	2000	2005	1990-2000	2000-2005	1990-2000	2000-2005
Distrito Federal	84.67	88.84	93.14	16.38	14.44	10.54	4.18	4.29	-1.94	-3.90
Nuevo León	79.07	85.24	91.03	12.21	9.54	8.01	6.16	5.80	-2.67	-1.53
Sonora	76.68	82.66	90.18	17.92	15.40	12.36	5.98	7.52	-2.52	-3.04
Coahuila	70.37	82.14	89.47	14.46	12.17	9.74	11.77	7.33	-2.29	-2.43
México	73.47	80.94	88.10	15.01	13.42	9.78	7.46	7.17	-1.59	-3.64
Tamaulipas	68.77	79.15	87.95	13.56	13.37	10.00	10.38	8.80	-0.19	-3.37
Baja California Sur	72.91	81.00	86.91	17.15	14.56	10.59	8.10	5.91	-2.59	-3.97
Tabasco	57.77	73.33	86.87	14.50	16.23	10.64	15.56	13.54	1.73	-5.59
Sinaloa	67.92	75.25	86.62	13.89	12.96	10.24	7.34	11.36	-0.93	-2.73
Nayarit	66.30	78.07	86.59	13.97	13.43	10.06	11.77	8.52	-0.54	-3.37
Morelos	73.92	78.20	86.17	13.05	13.42	9.78	4.28	7.98	0.37	-3.64
Baja California	73.88	78.53	85.83	17.73	14.34	12.86	4.65	7.30	-3.39	-1.48
Tlaxcala	72.12	77.87	85.82	12.15	11.41	9.65	5.75	7.95	-0.74	-1.76
Hidalgo	59.45	74.22	85.82	13.33	14.29	9.39	14.78	11.59	0.95	-4.89
Quintana Roo	56.34	73.60	84.95	15.77	17.32	13.06	17.26	11.35	1.55	-4.26
Aguascalientes	61.32	76.35	84.76	13.89	12.86	9.79	15.03	8.41	-1.03	-3.07
Colima	65.07	76.16	84.27	15.24	15.86	11.34	11.09	8.11	0.62	-4.51
San Luis Potosí	58.38	71.74	83.97	14.79	16.33	11.82	13.36	12.23	1.54	-4.52
Durango	56.55	71.03	83.01	14.25	13.66	11.63	14.48	11.98	-0.59	-2.03
<i>República Mexicana</i>	<i>62.66</i>	<i>72.05</i>	<i>82.48</i>	<i>14.07</i>	<i>13.81</i>	<i>11.29</i>	<i>9.39</i>	<i>10.43</i>	<i>-0.26</i>	<i>-2.52</i>
Yucatán	56.87	68.68	82.35	15.10	17.10	14.82	11.81	13.67	2.00	-2.29
Campeche	55.99	69.33	81.78	14.95	16.92	14.38	13.34	12.45	1.97	-2.54
Querétaro	56.62	70.97	81.59	13.47	12.15	10.53	14.36	10.62	-1.32	-1.62
Chihuahua	58.22	71.38	81.34	13.58	12.61	10.90	13.16	9.96	-0.97	-1.71
Zacatecas	48.02	65.19	80.79	13.45	13.90	11.21	17.17	15.61	0.45	-2.69
Jalisco	58.75	70.87	80.63	13.76	14.07	11.46	12.12	9.76	0.31	-2.61
Veracruz	53.59	65.45	77.90	13.97	15.02	13.47	11.86	12.45	1.04	-1.55
Puebla	54.77	62.87	76.19	12.46	12.39	10.19	8.09	13.32	-0.08	-2.20
Guanajuato	46.98	60.93	75.73	12.99	12.82	11.33	13.95	14.80	-0.17	-1.49
Oaxaca	42.43	58.97	75.14	12.09	15.09	13.96	16.54	16.17	3.00	-1.13
Guerrero	52.97	60.64	73.31	13.44	15.43	13.94	7.66	12.68	1.99	-1.48
Michoacán	48.99	58.78	73.16	12.76	13.98	12.85	9.79	14.38	1.22	-1.13
Chiapas	36.65	48.92	66.73	10.87	12.73	12.89	12.27	17.80	1.86	0.16
Desv. Estándar	10.99	8.68	5.78	1.59	1.72	1.65				
Promedio	61.43	72.42	83.07	14.13	14.04	11.35				
Coficiente de Variación	0.18	0.12	0.07	0.11	0.12	0.15				
Rango de Variación	48.01	39.92	26.41	7.05	7.78	6.81				
Cof. de Correlación	A-D	B-E	C-F				G-I	H-J		
	0.534	-	-				0.542	0.361		
		0.140	0.555							
Cof. de Correlación	<i>Con la Tasa media de crecimiento anual (TMCA)</i>						0.306	0.007	0.387	0.099
	<i>Con el saldo demográfico del seguimiento cohorte</i>						-0.196	-0.595	-0.357	-0.129
	<i>Con el % de población inmigrante interestatal</i>						-0.178	-0.483	-0.385	-0.336

Nota: No incluye a la población que no especificó escolaridad. Fuente: INEGI. Censo de población y vivienda, 1990. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2000. Tabulados Básicos. INEGI. Censo de población y vivienda, 2005. Tabulados básicos. *Cálculos propios.*

La expansión de la cobertura de los servicios de educación secundaria produjo un fenómeno nuevo. Hasta 1990 ($r=0.534$) en los territorios con mayor proporción de población con acceso a la escuela secundaria se presentaba la mayor tasa de abandono (las desigualdades socioeconómicas o culturales de la población se expresan durante el proceso, haciendo la diferencia entre permanecer o no). Y la inversa. En los territorios con menor tasa de acceso se observa la menor tasa de abandono. En este caso la selectividad socioeconómica y sociocultural operó antes del ingreso a la escuela. En el año 2000 ($r= -0.140$) la relación empieza a cambiar: territorios con mayor proporción de población con acceso, por efecto de la expansión, la tasa de abandono empieza a ser mayor (población que accede a la escuela no cuenta con las mínimas condiciones para permanecer en ella). Hasta que en 2005 ($r= -0.555$) se observa que en las entidades con menor proporción de acceso se presenta una mayor tasa de abandono.

La expansión acelerada del acceso no produjo las condiciones internas y externas a las escuelas para retener con mayor efectividad a los nuevos sectores sociales recién escolarizados en la educación secundaria; en particular, en las entidades con mayor rezago histórico en la cobertura de ese nivel educativo. En especial en el periodo 1990-2000 se presentó una relación de $r=0.542$, entre la variación en la tasa de acceso y la variación en la tasa de abandono; mientras que para 2000-2005 fue menor ($r=0.360$), pero en fenómeno no desapareció.

La proporción de población de 15 a 19 años que abandonó la educación secundaria se redujo de manera muy limitada en el promedio nacional de 14.1% en 1990 a 11.3% en 2005, sólo 3.2 puntos porcentuales. Las diferencias entre las entidades se incrementaron debido a la mayor tasa de abandono en aquellas en las que más se expandió el porcentaje de acceso. En 1990 el porcentaje de abandono varió de 10.8% a 17.9 (rango 7.0); en 2000 el intervalo fue de 9.5% a 17.3%, con un rango superior, de 7.7 puntos, al de la década anterior. Para el año 2005, el intervalo fue de 8% a 14.8%, con un rango de 6.8, menos de un punto inferior al del quinquenio anterior. A diferencia de los indicadores analizados en secciones previas, en este caso tanto la desviación estándar como el coeficiente de variación se incrementaron de un año a otro, incrementando y diversificando las desigualdades entre las entidades federativas. En 1990 cuatro entidades con mayor tasa de abandono (y el más alto acceso) eran el Distrito Federal, Sonora, Baja California Sur y Baja California –la capital y la región noroeste. Para 2005, entidades con menores tasas de acceso tuvieron las mayores tasas de abandono, como Yucatán, Campeche, Veracruz, Oaxaca y Guerrero; todas en el sur-sureste del país.

En la reordenación regional de las tasas de abandono antes identificada, inciden diferencias que son efecto de la dinámica demográfica y territorial de la población, además de un conjunto de factores de tipo socioeconómico y sociocultural, así como factores internos de la vida escolar.¹⁰ Al poner en relación la TMCA de la población de 15 a 19 años con la variación del porcentaje de abandono en el periodo 1990-2000, se obtiene $r=0.387$, una relación poco *menos que moderada*, pero que *resulta significativa*. Primero, hay entidades con TMCA negativa que tienen crecimiento de la proporción de población que abandonó la escuela (Zacatecas, Veracruz) en las que a la vez hubo un incremento importante en la tasa de acceso a la escuela secundaria. Por otra parte, entidades con TMCA negativa reportan una alta disminución de población que no concluyó la educación secundaria: Nuevo León, Coahuila y Distrito

¹⁰ La fase expansiva de la educación secundaria en la década de los noventa en México coincide con una de las crisis económicas de mayor costo para la población, en términos de desocupación, mayor migración interna e internacional y baja en el nivel de ingresos de la población (tanto por la inflación como por la variación de la paridad cambiaria peso-dólar). Se ha documentado, para el periodo 1994-1996, un deceso en la matrícula de varios niveles educativos.

Federal; en las que se puede identificar una mayor eficiencia interna del sistema educativo y una emigración interestatal consistente, que modifica al indicador (Distrito Federal). Asimismo, entidades con TMCA positiva alta o muy alta, refieren una disminución en la tasa de abandono (Tlaxcala, Querétaro). Esto es, una disminución por efecto migratorio interno. En situación contraria, se ubican entidades con TMCA positiva y un incremento relevante en la tasa de abandono: destacan Campeche, Chiapas, Tabasco y Quintana Roo, sólo éste reporta una muy alta tasa de inmigración interestatal (una parte de esa población con educación secundaria incompleta).

La relación de la variación de la tasa de abandono con el *saldo demográfico del seguimiento de cohorte* confirma en una buena proporción la descripción anterior ($r = -0.357$). Entidades que pierden mucha población (Oaxaca, Zacatecas; Guerrero, Chiapas) y la tasa de abandono se incrementa en el periodo. Por su parte, entidades que ganan un alto porcentaje de población (Baja California, Baja California Sur y Nuevo León) a la vez reportan una disminución en la tasa de población sin secundaria concluida, probablemente con la influencia de migrantes con alto perfil educativo. Sólo en el caso de Quintana Roo, incrementa la ganancia de población inmigrante a la vez que incrementa el porcentaje de población que abandonó la escuela secundaria. Este patrón se reitera al buscar la relación entre la variación de la tasa de abandono y el *porcentaje de población inmigrante interestatal*, que resultó muy semejante ($r = -0.385$).

En el periodo 2000-2005 se aprecia un cambio importante. Primero porque en la mayor parte de las entidades se presentó una disminución en la tasa de población que abandonó la educación secundaria aun cuando la expansión de la tasa de acceso fue superior que en la década anterior. Esto ofrece indicios en relación con la reacción de los sistemas educativos locales para contener el abandono de la escuela y la operación de algunos programas pro-equidad en educación secundaria, de iniciativa, financiamiento y control federal (libro de texto gratuito para los alumnos; becas del programa *Oportunidades*, becas para madres adolescentes, entre otros). Tal gama de variables intervinientes del sistema modifican la incidencia de variables demográficas relativas a la movilidad interna de la población, aun cuando no se puede apreciar el efecto del incremento de la emigración internacional de población del grupo de edad

Con las anteriores consideraciones se observa que en el periodo 2000-2005 la correspondencia entre la TMCA de la población y la variación del porcentaje de población que abandonó la escuela es casi nula ($r = 0.099$). La correlación entre la disminución de la tasa de abandono y el *saldo demográfico de la cohorte* es muy limitado ($r = -0.129$); y sólo cobra relevancia al relacionarse con el *porcentaje de población inmigrante interestatal* ($r = -0.336$).

Una alta disminución de la tasa de abandono coincide con una *TMCA negativa* en el Distrito Federal, Sinaloa, Michoacán y Tabasco. Asimismo, una muy alta reducción de la tasa de abandono se presenta en las entidades con más alta TMCA positiva: Baja California Sur, Quintana Roo y Baja California. Entidades con gran pérdida en el *seguimiento de cohorte* tuvieron una baja significativa en la tasa de abandono (San Luis Potosí, Hidalgo y Tabasco). Entidades con moderada y alta ganancia de población tuvieron alta disminución en la proporción de población que abandonó la educación secundaria (Baja California Sur y Quintana Roo).

Es posible afirmar que el gobierno federal mexicano decretó la obligatoriedad de la educación secundaria en una coyuntura demográfica favorable. La expansión de la cobertura de ese nivel educativo sucedió en una etapa de la transición demográfica en la que se contrajo la TMCA del grupo de edad (12-14 años). De 0.14 en 1990-2000; ascendió a 0.63 en 2000-2005, en el país. Sin embargo, el sistema educativo nacional

enfrentó al menos tres retos, dos externos y uno interno. El primero era la suma desigualdad histórica y territorial en la distribución de oportunidades de acceso, misma que había que remontar. El segundo fueron —siguen siendo— las desigualdades socioeconómicas y características socioculturales tanto de los territorios (entidades y comunidades) como de las familias, que hacen selectivo *el acceso* a la educación secundaria. Y tercero, el desarrollo de la capacidad institucional para retener en la escuela a la nueva población que por primera vez accedía a la educación secundaria.

El resultado es paradójico. Se expandió la cobertura pero, en un primer ciclo, incrementó y redistribuyó en la sociedad y el territorio las tasas de abandono. Las entidades de alta marginación socioeconómica a la vez tuvieron mayor proporción de acceso-abandono de la escuela secundaria. También, entidades con tradición migratoria internacional o con condiciones para una mayor expulsión de trabajadores —dado el ciclo recurrente de crisis en el país, luego de 1976: 1982, 1987, 1994— tuvieron un comportamiento dual en su tendencia: mejoró la tasa de acceso a la educación secundaria, a la vez, disminuyó la tasa de abandono. Probablemente, por la ausencia de los jóvenes en el momento censal (Zacatecas, Michoacán, Durango, Sinaloa, Guanajuato, por ejemplo). Lo anterior permite afirmar que la dinámica demográfica —menor tasa de crecimiento por la reducción de la tasa de fecundidad femenina, mayor emigración internacional e inmigración interestatal— influye de manera directa tanto en la distribución de oportunidades de acceso como en la posibilidad de culminar la educación básica obligatoria.

4. PARA CONCLUIR

- La variación de los indicadores de acceso y permanencia en la educación básica obligatoria, de la población de 15 a 19 años, tuvieron una moderada pero significativa relación con las tendencias demográficas y la movilidad territorial del grupo etario, en los periodos 1990-2000 y 2000-2005. Esto es evidente en las entidades federativas de alta emigración y en las de alta inmigración.
- No es posible establecer una correlación directa y lineal entre la dinámica demográfica y la variación de los indicadores de acceso y permanencia de la población en la educación básica, delimitando o aislando los efectos de la acción del sistema educativo nacional o de los sistemas educativos locales, a través de las políticas y programas compensatorios.
- Los resultados del sistema educativo nacional registran un paralelismo entre el incremento del acceso a la escuela primaria y la mejora de la permanencia en una alta proporción de las entidades. Lo que se constituye en una evidencia indirecta de que los programas compensatorios federales favorecieron el incremento de la retención en la escuela primaria.
- Sin embargo, las mejoras pudieran atribuirse más a los efectos de los programas federales (compensatorios y de política social), que al despliegue de iniciativas locales de las entidades federativas en el marco de la descentralización del sistema educativo nacional.
- El incremento en la proporción del acceso a la educación secundaria, desigual e inconsistente entre los periodos observados, puede ser atribuido al esfuerzo institucional de los gobiernos locales, aunque apoyados con recursos fiscales transferidos por el gobierno federal.
- Las mejoras en la tasa de retención en la escuela secundaria --aunque limitadas-- reflejan esfuerzos institucionales de los gobiernos locales, sobre todo cuando para ese nivel sólo se

plantearon y operaron programas pro-equidad de origen federal, limitados a algunas variables como libros de texto gratuitos, becas o apoyos para transporte.

- Sin embargo, los gobiernos locales enfrentan un conjunto de dificultades para resolver las persistentes tasas de abandono, al estar asociadas a factores “estructurales” de tipo sociocultural o socioeconómico (del lado de la demanda); de tipo político-institucional o institucional-curricular (del lado de la oferta). Factores que no han sido analizados en este trabajo exploratorio.

Se ha demostrado que la dinámica demográfica modificó el registro, la observación y la medición de las variaciones en las oportunidades de acceso y permanencia en la educación básica. La población se mueve en el territorio. Con ello favorece el incremento o decremento de los indicadores geo-referenciados. Lo que parece ser acción del sistema, es efecto de la población. Se ha de cuestionar la dinámica demográfica subyacente a los datos censales, para ponderar la medición y, sobre todo, el juicio.

El Estado mexicano no tuvo la capacidad para garantizar con equidad el acceso de la población a la educación básica obligatoria, en particular a la escuela secundaria, en los 12 años transcurridos luego de su decreto. La transición y la coyuntura demográficas han resuelto una parte importante de la incapacidad de la administración educativa para satisfacer con oportunidad, suficiencia y equidad un precepto constitucional, referido al derecho a la educación básica de calidad. Las desigualdades territoriales en el acceso de la población a la educación secundaria no fueron superadas, en la medida en que persistieron exclusiones en la educación primaria, por falta de acceso o por baja permanencia. Más grave es la persistencia de la exclusión de aquellos que tuvieron la oportunidad de acceder, no contaron con las condiciones para permanecer en la escuela secundaria. Se puede afirmar que las condiciones de inequidad que producen exclusión subsisten en lo esencial, aun cuando se haya incrementado la matrícula de la educación básica obligatoria y en particular de la escuela secundaria en México.

Las políticas basadas en la igualdad de oportunidades, en la equidad y en la perspectiva compensatoria permitieron que la variación de los indicadores de acceso y permanencia de la población de 15 a 19 años fuera muy significativa en educación primaria y moderada en el caso de la educación secundaria, en el periodo observado en la mayor parte de las entidades (de manera especial en las entidades que reportaban los mayores déficit en 1990). Sin embargo, es notorio que los desequilibrios territoriales subsistieron a pesar de las estrategias de focalización de entidades federativas, regiones, municipios o aún localidades, escuelas y familias. Las entidades con los indicadores más bajos persistieron en esa posición, según sus indicadores promedio. Las entidades con las tasas más altas de acceso y permanencia conservaron esa condición. Pareciera que hubo un avance “inercial”, como ya sostenía Felipe Martínez Rizo (2002), con base en los datos de 1980, 1990 y 2000. Es probable que todo el esfuerzo nacional por la equidad de la educación básica se esté invirtiendo en el nivel micro, en las pequeñas y dispersas localidades rurales, en barrios y colonias urbano-marginales. Pero las estructuras de la desigualdad socioeconómica son también estructuras de desigualdad territorial. Estructuras que favorecen una dinámica demográfica que incide en el comportamiento de la demanda de oportunidades educativas, que se escapa a las estrategias operativas de programas de intervención, aún de las más focalizadas. Los tomadores de decisiones de políticas para la equidad de la educación básica han de visualizar las dinámicas territoriales y demográficas que condicionan la eficacia de los programas y proyectos. Los analistas, a la vez, hemos de desarrollar herramientas de análisis territorial y sociodemográfico para captar las tendencias de la población que modifican las mediciones basadas en fuentes censales,

ciertamente estáticas e insuficientes para dar cuenta de la compleja realidad de la población y la geografía nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). ¿Puede la educación satisfacer en Argentina las expectativas de los pobres? En: Reimers, Fernando (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Ames Ramello, P. (ed.) (2006) *Las brechas invisibles. Desafíos para una equidad de género en la educación*. Lima: IEP, 2006.
- Backhoff, E. et al (2007). *Factores escolares y aprendizaje en México. El caso de la educación básica*. México, INEE.
- Behrman, J.R., Sengupta, P. y Todd, P. (2000). *The impact of Progresa on achievement test scores in the first year. Final report*, Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69. <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>. Consultado el (6 de agosto de 2008).
- Bracho, T. (2001). El rezago educativo en México: ¿desigualdad social o diversidad cultural? *Educación* 2001, abril, núm. 71
- Bracho, T. (2002). Desigualdad educativa. Un tema recurrente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16).
- Bracho, T. (2002b). Pobreza y educación en México 1984-1996., En: Reimers, F. (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: Ed. La Muralla.
- De Ketele, J.M. (2004). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En: García Huidobro, Juan Eduardo (Ed.) *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre.
- Diez, R. (2001). *Jóvenes y empleo en los noventa*. Montevideo: Cinterfor
- Fajardo, M. (2004). América Latina: políticas educativas de acción afirmativa. Situación, tendencias, perspectivas. En: García Huidobro, Juan Eduardo (Ed.) *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre.
- García, A.M. (2006). *Promedio de escolaridad y nivel de desigualdad de años de escolaridad en las entidades y municipios de la República Mexicana*. México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa, Junio. Colección cuadernos de investigación 22.
- Gertler, P.; Patrinos, H.; y Rubio-Codina, M. (2006). *Empowering parents to improve education: evidence from rural Mexico*, World Bank Policy Research Working paper 3935, junio, Washington, DC: World Bank.

- Ezpeleta, J.; Weiss, E. (coord.). (1994). *Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Evaluación Cualitativa de Impacto, Informe Final*. México: DIE.
- Ezpeleta, J.; Weiss, E. y colaboradores (2000). *Cambiar la escuela rural. Evaluación cualitativa del Programa para Abatir el Rezago Educativo*. México: CINVESTAV- DIE.
- González, M.T. (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REICE-*Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (1), pp. 82-99. <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf> Consultado el (10 de enero de 2008).
- INEE (2005). *La calidad de la educación básica en México, Informe Anual 2005*. México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEE (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe anual 2007*. México, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- INEGI (1992). *XI Censo general de población y vivienda, 1990. República Mexicana, resumen general*. México.
- INEGI (2001). *XII Censo general de población y vivienda, 2000. República Mexicana, resumen general*. México.
- INEGI (2006). *II Conteo de población y vivienda, 2005. República Mexicana, resumen general*. México.
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, IIPE – UNESCO, 2005.
- Machado, A.L., et al. (2004). Introducción. En: García Huidobro, Juan Eduardo (Ed.) *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del seminario internacional*. Santiago de Chile, Ford Foundation, UNESCO, UNICEF, Universidad Alberto Hurtado, octubre.
- Martínez Rizo, F. (2002). "Nueva visita al país de la desigualdad. La distribución de la escolaridad en México, 1970-2000". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. México, sept.-dic., vol. 7, núm. 16. pp. 415-443.
- Martínez Rizo, F. (2003). *Calidad y equidad en la educación. 20 años de reflexiones*. México, Santillana.
- Medrano, V. (2008). *Panorama General de la Política Educativa en México*. México, INEE, Agosto, documento de trabajo.
- Muñoz Izquierdo, C.; Ahúja, R.; Noriega, C.; Schurman, P.; Campillo, M. (1995). Valoración del impacto educativo de un programa compensatorio, orientado a abatir el rezago escolar en la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXI(4). México: CEE.
- Muñoz Izquierdo, C. (1998) *Origen y consecuencias de las desigualdades educativas*: México, FCE.
- Muñoz-Izquierdo, C. y Magaña Rodríguez, R. (2008). Un acercamiento a la eficacia de los Programas del gobierno federal orientados a mejorar la calidad de la educación básica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1165-1194
- Navarro, J.C. (2006). *Dos clases de políticas educativas. La política de las políticas públicas*. www.preal.cl. Documento No. 36.

- Ordorica, M. (2008). Evolución de la población en México, 1980-2005, conforme a la hipótesis de una tasa de crecimiento demográfico logística. *Estudios demográficos y urbanos*, 23, núm. 3 (69), pp. 455-479.
- OREALC/UNESCO (2004). *La conclusión universal de la educación primaria en América Latina: ¿estamos realmente tan cerca?* Informe Regional sobre los Objetivos de Desarrollo del Milenio Vinculados a la Educación. Santiago de Chile, OREALC.
- OREALC/UNESCO Santiago (2007). *Educación de calidad para todos, un asunto de derechos humanos*. II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC) 29 y 30 de marzo de 2007; Buenos Aires, Argentina.
- UNESCO- OREALC (2008) Situación *Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos*. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC) -2007. Santiago, Chile, agosto.
- Paqueo, V. y López-Acevedo, G. (2003). *Supply-side school improvement and the learning achievement of the poorest children in indigenous and rural schools – The case of PARE*, World Bank Policy Research Working Paper, núm., WPS 3172, Washington, DC: World Bank.
- Poder Ejecutivo Federal-México (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. Publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 19 de Mayo de 1992.
- Poder Ejecutivo Federal-México (1993). Ley General de Educación. Publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 13 de julio de 1993.
- Reimers, F. (1999). El estudio de las oportunidades educativas de los pobres en América Latina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXIX, Núm. 1.
- Schultz, T.P. (2000). *The impact of Progresá on school enrollments*, Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Skoufias E. y McClafferty, B (2001). *¿Is Progresá working? Summary of the results of an evaluation by IFPRI*, FCND discussion paper núm. 118, Washington, DC: International Food Policy Research Institute.
- Skoufias E. y Shapiro, J. (2006). *Evaluating the impact of Mexico's Quality Schools Program: The pitfalls of using nonexperimental data*, World Bank Policy Research Working Paper Series núm. 4036, Washington, DC: World Bank.
- Tenti, E. y Torres, R.M. (2000). *Políticas educativas y equidad en México: La experiencia de la Educación Comunitaria, la Telesecundaria y los Programas Compensatorios*. México, Secretaría de Educación Pública.
- Tomasevski, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. México, Revista del IIDH, vol. 40
- Ulloa, M.I. (2006) Las exclusiones en la educación básica en Chiapas, Yucatán y el Distrito Federal. En: Girardo, C.; de Ibarrola, M.; Jacinto, C.; Mochi, P. (Coords.) *Estrategias educativas y formativas para la inserción social y productiva*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 287 p.
- World Development Indicators Database*. www.worldbank.org Consultado junio de 2009

Yurén, T., De la Cruz, M., Cruz, A., Araújo-Olivera, Stella, S. y Estrada, M.J. (2005, Febrero 8). Mundo de la vida versus *habitus* escolar: El caldo de cultivo del rezago educativo en un México de migrantes, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13 (13), <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n13/> Consultado Agosto de 2008

<http://www.observatorio.org.mx> Comunicados OCE sobre Políticas y programas Abril 1, 2003. Consultado Agosto de 2009.

http://www.conaliteg.gob.mx/?id_page=5) Consultado Agosto de 2009





EL VALOR DE LA ESCUELA Y EL FRACASO ESCOLAR

Mariano Herrera

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art12.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 17 de agosto de 2009
Fecha segunda versión: 9 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2009



Este artículo se referirá exclusivamente al estudio del caso venezolano y no hará referencia a comparaciones internacionales. Se concretará en una descripción del fenómeno y a una argumentación acerca de los factores asociados a la exclusión escolar, según informaciones y observaciones realizadas en estudios y experiencias de campo en escuelas de Venezuela.

En una primera parte se describirá la proporción de desertores, según el grado en el que ocurra el fenómeno y sus consecuencias cuantitativas, según datos oficiales de instancias especializadas¹. Una segunda parte analizará la relación entre educación y pobreza también desde una perspectiva cuantitativa y con enfoque económico. En la tercera parte se abordan los factores educativos asociados al fracaso escolar, es decir no sólo a la deserción sino también a la repitencia, entendiendo que esta es un factor de riesgo de deserción, dependiente del sistema educativo. Es de destacar que la deserción casi siempre se ha atribuido a factores sociales y económicos. No obstante, algunas investigaciones parecen indicar que es también consecuencia de factores internos del sistema educativo y en especial se ha empezado a establecer una relación entre la repitencia y la deserción. La cuarta parte se dedica a otras causas o factores asociados al fracaso escolar, en este caso incluyendo factores educativos, sociales y económicos. La quinta parte del trabajo analiza la perspectiva del valor quien tiene la escuela para quienes deciden abandonarla, en el caso de que lo hagan de alguna manera voluntaria, tanto por voluntad del alumno como por decisión de la familia. Y la sexta parte se dedica a algunas breves conclusiones.

1. ¿DÓNDE Y CUÁNDO SE PRODUCE LA DESERCIÓN?

En Venezuela, la mayor proporción de desertores escolares se ubica en la tercera etapa de Educación Básica, es decir, los primeros 3 años de la Secundaria, entre los 12 y los 15 años de edad. El sistema educativo venezolano está organizado en 3 niveles: Preescolar Básica y Media. El Preescolar incluye dos años y atiende a niñ@s entre 4 y 5 años de edad. La Educación Básica es el nivel de escolaridad obligatoria, de 9 años de primero a novenos grados. Se sub-divide en tres etapas de tres años cada una. Las dos primeras etapas de primero a sexto grado corresponden a los que antes se denominaba Educación Primaria. La tercera etapa de Educación Básica corresponde a lo que comúnmente se conoce como los tres primeros años de educación secundaria. La Educación Media son los últimos años de secundaria, que pueden ser dos si se elige el itinerario clásico de bachillerato conducente exclusivamente a la educación superior, o las menciones técnicas que conducen a un diploma de bachiller técnico que permite disponer de un certificado de competencias para ejercer un oficio técnico de nivel medio, y también de un diploma de bachiller que también permite postular a la educación superior.

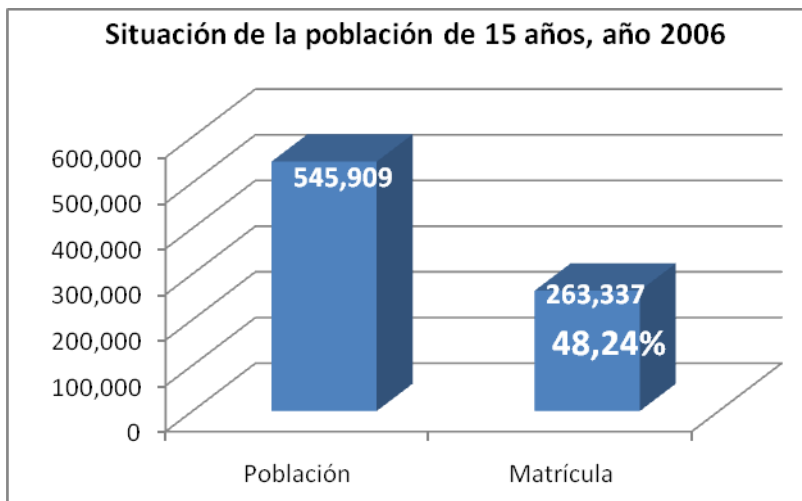
En Venezuela en los últimos 8 años, entre el año escolar 1999-2000 y 2005-2006, han sido excluidos del sistema escolar 1.384.723 niños, niñas y jóvenes². Esta cifra representa el 27,8% del total de matriculados el año 2006-2007 y el 29% del promedio de alumnos matriculados entre 1999-2000 y 2006-2007. De estos 1.384.723 excluidos escolares, 82,77% cursaban alguno de los 3 grados de la tercera etapa de Educación Básica, es decir entre 7° y 9° grados.

¹ Todos los datos educativos provienen de la Memoria y Cuenta presentada en marzo de 2009 y contentiva de datos del años escolar 1997-98 al 2007-08. Los datos económicos y demográficos son del Instituto Nacional de Estadísticas INE del segundo semestre de 2.008, último disponible para la fecha de redacción del artículo.

² Ministerio de Educación (2009) Memoria y Cuenta (Educación, 2009)

La consecuencia final de la exclusión puede ser observada en otros 2 indicadores. Según cifras oficiales para el año escolar 2005-2006, 52% de la población con 15 años de edad no cursa ningún tipo de estudios en el sistema educativo formal.³

GRÁFICO 1.



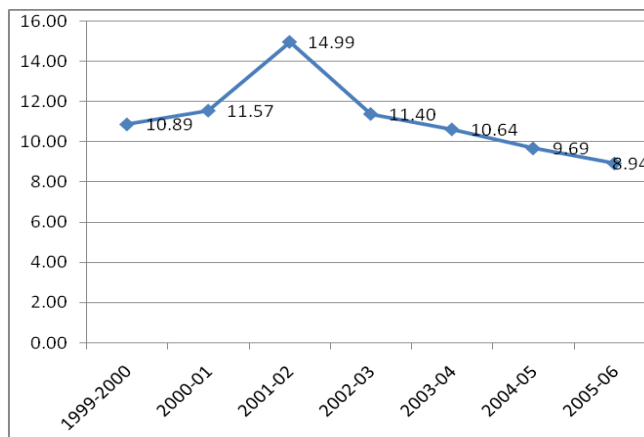
FUENTE: INE: Proyecciones de población 2001-2015. Caracas 2001. Y ME: Memoria y Cuenta 2007-08. Caracas marzo 2009.

Puede observarse que del total de 545.909 jóvenes con 15 años de edad en el año 2006, sólo están inscritos 263.337, lo cual representa un 48,24%. Lo cual implica que poco más de 51% de la población de 15 años ya no está estudiando. Si bien la prosecución escolar de primero a sexto grado en Venezuela ha venido mejorando en los últimos 15 años, y, paralelamente, ha disminuido la deserción, la proporción de jóvenes de 15 años fuera del sistema educativo se mantiene elevada. Esto se debe a la elevada tasa de deserción que se observa en los tres años de la tercera etapa de Educación Básica (Gráfico 2) y especialmente en el 7° grado -primero de secundaria- (Gráfico 3). Y, como ya se dijo, este es también el grado en que la repitencia es mayor. De modo que todo parece indicar que los alumnos repiten una vez, y que probablemente su situación escolar no mejora la segunda vez que cursan el 7° grado y en ese momento, al culminar por segunda vez ese mismo grado, se produce la deserción.

El gráfico 2 muestra la serie cronológica de la tasa de deserción de la tercera etapa de Educación Básica entre 1999 y 2006. Puede observarse una clara tendencia a la disminución, aunque se observa que todavía permanece elevada con un 8,94% de la matrícula para el año escolar 2005-2006.

³ INE: Proyecciones de población 2001-2015. Caracas 2001. Y ME: Memoria y Cuenta 2007-08. Caracas marzo 2009.

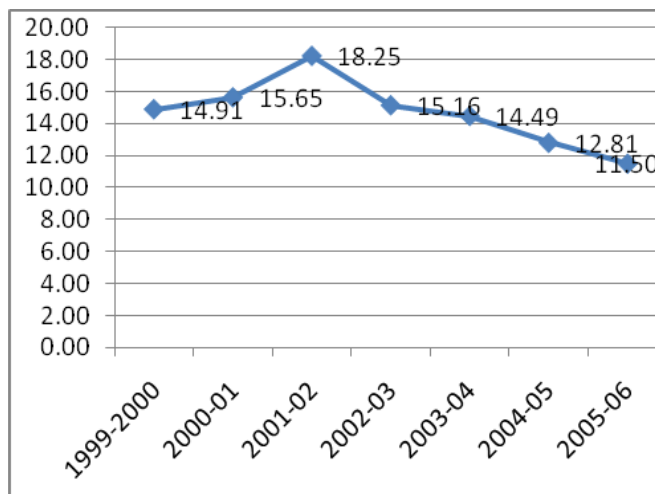
GRÁFICO 2. DESERCIÓN EN LA TERCERA ETAPA DE EDUCACIÓN BÁSICA, AÑOS SEÑALADOS



Fuente: ME: Memoria y Cuenta 2007-2008. Caracas, marzo de 2009.

El Gráfico 3 muestra la serie cronológica de la tasa de deserción del año escolar 1999-2000 al 2005-06. Puede observarse que la tasa llegó a un tope cercano al 20% de la matrícula el año 2001-03 y desde entonces viene en una clara tendencia a la disminución. No obstante la proporción de desertores de ese solo grado sigue siendo elevada al ubicarse en un 11,5%.

GRÁFICO 3. % DE DESERTORES DEL 7º GRADO ENTRE 1999-2000 Y 2005-2006



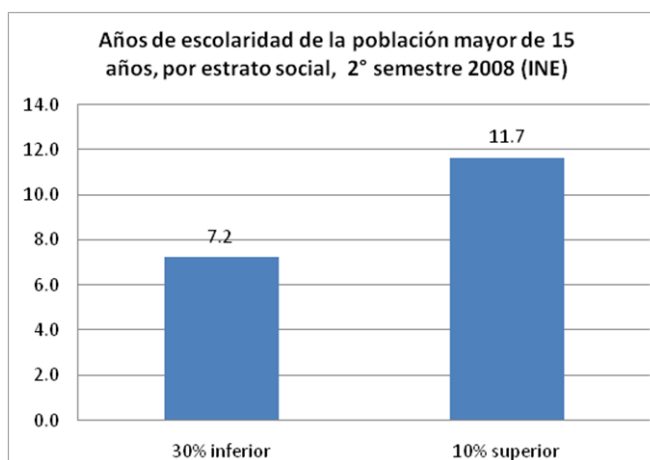
Fuente: ME: Memoria y Cuenta 2007-2008. Caracas, marzo de 2009.

2. DESERCIÓN Y POBREZA

En el caso venezolano, estudios realizados acerca de los factores asociados a la pobreza (Riutort, 2001), señalan que, entre los factores relacionados con el hecho de ser pobres, destaca en primer lugar el bajo número de años de escolaridad aprobados en el sistema educativo formal. A menor número de años de escolaridad aprobados, mayor la probabilidad de ser pobre. Obviamente, este no es el único factor que se asocia, pero sí es el de mayor peso ponderado. De modo que puede deducirse que la exclusión escolar contribuye considerablemente con la producción de pobreza en el país.

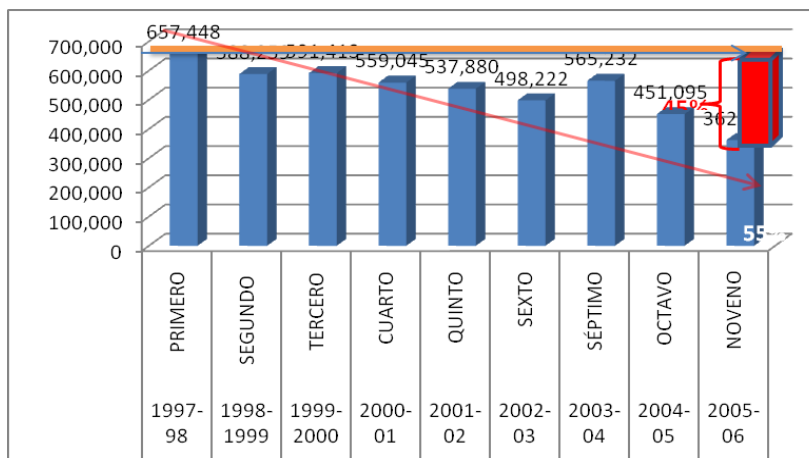
El gráfico 4 muestra el número de años de escolaridad promedio de los venezolanos mayores de 15 años de edad. Puede observarse que el 30% más pobre alcanza un promedio de 7,2 años de escolaridad promedio. Mientras que el 10% en mejores condiciones socio-económicas alcanza 11,7 años de escolaridad promedio por persona. Esta situación muestra dos aspectos de la misma situación. El primero es que los más desfavorecidos socio-económicamente, son también desertores con poco más de 7 años de estudios formales en el sistema escolar. Son pues los excluidos escolares mayoritarios. También se hace evidente la desigualdad social y la relación entre condiciones socio-económicas de los alumnos y su probabilidad de éxito o fracaso escolar, es decir de ser o no excluidos del sistema educativo. De modo que ese 30% más pobre también tiene muchas probabilidades de seguir siéndolo porque sus escasos años de escolaridad no favorecen su inserción social ni económica.

GRÁFICO 4.



Fuente: INE: Indicadores de la Fuerza de Trabajo, Segundo semestre de 2008.

GRÁFICO 5. PROSECUCCIÓN DIACRÓNICA DE PRIMERO A NOVENO GRADO 1997-98 A 2005-06



Fuente: ME: Memoria y Cuenta 2007-2008. Caracas, marzo de 2009.

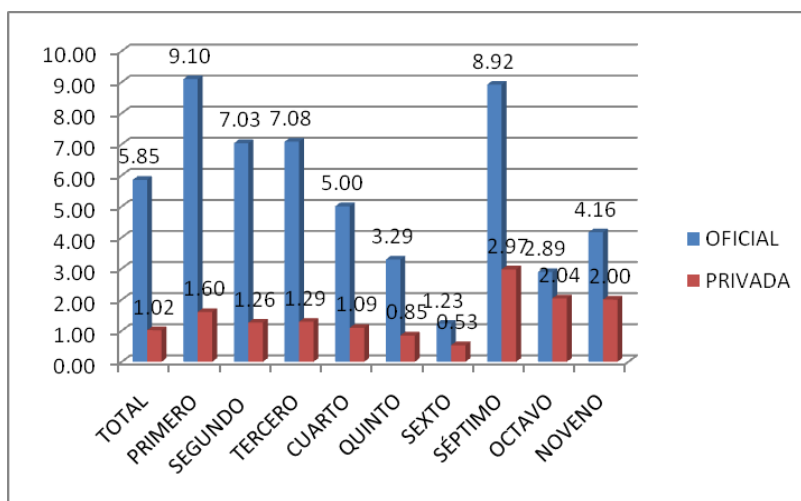
El gráfico 5 muestra la prosecución diacrónica de los alumnos que se inscribieron en 1° grado el año escolar 1997-98 y los que egresaron de 9° grado el año escolar 2005-06. Puede observarse que egresa el 55% de los inscritos, el año que les corresponde. El resto, 45% se encuentra rezagado, ya sea repitiendo algún grado, o porque ya fue expulsado definitivamente. Las cifras de la matrícula de 1° a 8° grado son

de matrícula bruta, es decir incluyendo los repitientes. La cifra de 9º grado sólo cuenta a los egresados de ese año de ese grado. Ello explica la aparente abundante matrícula de 7º grado, que incluye a los repitientes.

3. FACTORES EDUCATIVOS ASOCIADOS A LA DESERCIÓN

Otro trabajo muestra que el factor más común a todos los desertores venezolanos entre 15 y 25 años es el hecho de haber repetido algún grado previamente (González, 2000). Esto parece indicar que la repitencia puede ser un predictor de la deserción. En otras palabras, el estudio citado muestra que mientras mayor es la repitencia, mayor es la probabilidad de fracaso escolar y aumenta así la probabilidad de abandono escolar. Igualmente el estudio indica que para el año 2000, 40% de los jóvenes entre 15 y 25 años eran desertores escolares. De modo que se impone observar las características de la repitencia en Educación Básica.

GRÁFICO 6. % DE REPITIENTES POR GRADO. AÑO 2006-2007



Fuente: ME: Memoria y Cuenta 2007-2008. Caracas 2009.

El gráfico 6 permite observar la repitencia total y por grado del año 2006-2007, para las escuelas oficiales y para las escuelas privadas en % del total de alumnos matriculados en esos mismos grados. Se constata que el promedio total informa poco debido a las desigualdades observables entre grados. 1º y 7º grado superan en más de 3 puntos el % promedio de repitencia. Y también se observa una diferencia considerable en los % de repitencia entre escuelas privadas y oficiales en el total y en todos y cada uno de los grados. 1º y 7º grados.

Los datos del gráfico 6 permiten observar igualmente que 2º y 3º grado también agrupan un % elevado de repitientes superior al 7%, mientras que de ahí en adelante dicha proporción disminuye hasta volverse casi nula en 6º grado. En el caso de las escuelas privadas, la proporción de repitientes no es tan desigual entre grados, aunque sí aumenta a casi del doble a partir de 7º grado.

Puede también observarse la desigualdad entre la repitencia en escuelas oficiales y privadas. El objetivo de esta comparación no es argumentar que las escuelas privadas son "mejores" sino alertar acerca de una desigualdad de oportunidades relacionada con la condición socio-económica de la familia del

alumno. En efecto, es muy probable que la principal razón que explica el aparente mejor desempeño de las escuelas privadas esté en el nivel educativo de la madre y en las mayores posibilidades de apoyo escolar en forma de clases particulares en el hogar y otros apoyos que pueden permitirse las familias de mejor nivel económico. En otras palabras, no forzosamente es la escuela privada exclusivamente la que asegura mayor éxito escolar sino las desigualdades sociales que diferencian a los alumnos de las escuelas oficiales de los de las escuelas privadas.

1° grado es el de mayor proporción de repitientes con 9,1%. La cifra es elevada aunque representa un descenso con respecto a los años anteriores. No obstante el hecho es que 1 de cada 10 alumnos o alumnas no mayores de 7 años de edad, se ven frente a una situación de fracaso en su primer año de escolaridad formal. Y habría que preguntarse qué se le exige a un alumno de 1° grado para proseguir sus estudios hacia el 2° grado. Pues bien, no hay duda de que se trata de aprender a leer oraciones cortas y sencillas y saber sumar cifras de un solo dígito. ¿Qué puede haber pasado durante los 180 días del año escolar para que, en cada aula, 3 ó 4 niños no hayan logrado ese aprendizaje? Y ello sin considerar que, con frecuencia lo que muestran las pruebas de evaluaciones ad hoc realizadas en diversas escuelas oficiales es que incluso en 2° y 3° grado la mayoría de los alumnos no ha aprendido a leer ni mucho menos a comprender lo leído.

Y este es quizás el elemento más determinante para entender las razones del fracaso escolar o de la incapacidad de la escuela y del sistema educativo, en retener en su seno a todos los alumnos inscritos en 1° grado hasta, al menos, el final de su escolaridad obligatoria.

El otro grado con mayor proporción de repitientes es 7° con 8,92%, muy cercana a la proporción de 1° grado. En este caso, los factores que se adelantan como asociados al elevado % de repitientes son más variados. Entre ellos destacan la ruptura física y curricular, las carencias acumuladas, la inadecuación pedagógica y factores socio-económicos, en especial el costo de oportunidad.

4. CAUSA DEL FRACASO ESCOLAR, ALGUNAS PISTAS

La ruptura curricular y física significa que, en Venezuela, casi todos los alumnos que culminan con éxito el 6° grado, se ven obligados a cambiar de institución al matricularse en 7° grado. Esto se debe a que todavía la infraestructura responde al sistema educativo anterior a 1980 que dividía la escolaridad en 2 partes: Primaria, de carácter obligatorio y secundaria, no obligatoria. La ley Orgánica de Educación de 1980 establece el sistema educativo también en dos partes, la Educación Básica obligatoria de 9 grados y la Educación Media, no obligatoria de 2 ó 3 años. Pero, a pesar de que ya cumple casi 30 años, la ley de 1980 no se tradujo en una transformación de las infraestructuras escolares consistente con su nueva organización de 9 grados.

La ruptura curricular significa que los alumnos pasan de un diseño curricular organizado en 4 áreas del conocimiento, bajo la responsabilidad de un solo docente principal, a otro dividido en más de 11 asignaturas y 11 docentes diferentes.

Las carencias acumuladas se refieren a que los niveles de exigencia de los 6 primeros grados de Educación Básica y el deterioro del desempeño pedagógico en el aula, no permite al alumno adaptarse a las nuevas condiciones que enfrenta a partir de su ingreso en 7° grado. Los nuevos profesores los conocen menos porque cada uno pasa mucho menos tiempo con ellos que los docentes que tuvo durante los primeros 6 grados. Y el sistema de evaluación es más riguroso, ya que la evaluación en los grados

anteriores fue modificada por una más cualitativa y con mayor consideración de aspectos personales o contextuales. Es pues una ruptura bastante agresiva que eleva los niveles de exigencia y que pone en evidencia todas las carencias en lo que respecta a dominio de competencias básicas como las de comprensión de la lectura y razonamiento lógico y matemático de los estudiantes.

La inadecuación pedagógica se refiere a su vez a dos factores: los cambios en la psicología de los alumnos que pasan de la infancia a la pre-adolescencia y a la adolescencia y los cambios en los contextos sociales que caracterizan la cotidianidad no escolar de jóvenes y adolescentes. Por razones que no podrán ser analizados en el presente trabajo, la pedagogía utilizada por la mayoría de los profesores a partir del séptimo grado, parece estar poco adecuada a las demandas de los adolescentes. Estos se encuentran en una etapa de la vida muy particular en la que requieren a la vez firmeza y autoridad para ubicar referencias y límites que estructuren sus aprendizajes y experiencias, y, a la vez, espacios de expresión de sus inquietudes, talentos y necesidades de socialización y de reconocimiento individual. La pedagogía tradicional que caracteriza las prácticas de aula de los profesores de las asignaturas clásicas como Castellano, Matemáticas, Biología, etc., parecen cada día menos eficaces para motivar a los alumnos en esas edades ni para producir satisfacción por el progreso y por los nuevos aprendizajes y las nuevas experiencias que ofrece o debe ofrecer la escuela. Algunos estudios que menciona este tipo de problemática al señalar que los cambios curriculares tienden a acercar la escuela y las motivaciones de los adolescentes. López, M., Tedesco J. C. (2004)

Por otro lado, la sociedad no escolar ofrece a los jóvenes una gran cantidad de experiencias y recursos motivantes, en especial nuevas formas de comunicación a través de teléfonos móviles y las redes sociales disponibles en Internet, entre muchas otras. Y todo este mundo de estímulos atrayentes y dinámicos se da en el marco de una nueva relación con los adultos. La familia, menos integrada, muchas veces monoparental y con dificultades de comunicación y de tipo socio-económico parece tener menos poder educativo. Y la escasez de comunicación con adultos responsables ha generado, a su vez, una pérdida de autoridad y, con ella, una pérdida del valor de la autoridad de los adultos.

De modo que la escuela se enfrenta a retos relacionados con su propia estructura y organización y con retos relacionados con el mundo externo en el que viven los alumnos. Especialmente en ese período ubicado en el fin de la infancia y al momento de la ruptura física (o geográfica) y curricular a la que se ven enfrentados cuando egresan de 6° grado e ingresan a 7°. Los sistemas educativos y los responsables de las orientaciones de políticas públicas podrían diseñar programas dirigidos a los docentes de estos niveles que aclaren estas situaciones, y anticipen dispositivos de apoyo. Estos dispositivos podrían tener como propósito brindar herramientas e instancias de apoyo y de consulta a los profesores de los alumnos en la adolescencia. Herramientas pedagógicas y redes de intercambio animadas por profesores con experiencias probadas que hayan demostrado su eficacia en la motivación de sus alumnos y en la mejora del rendimiento.

Por último, en el caso de las familias más desfavorecidas, está el costo de oportunidad. Aún cuando la escuela es gratuita, enviar a un joven entre los 12 y los 17 ó 18 años a la escuela implica un gasto familiar considerable. La ropa, los libros, los útiles escolares, ahora divididos en 11 asignaturas y 11 profesores con demandas diversas, el transporte, la alimentación diaria representan un monto llamado por los economistas el "costo de oportunidad". Y, a ese costo se añade lo que en francés se llama "*manque à gagner*", es decir el ingreso que las familias dejan de percibir por enviar al joven a la escuela en vez de a trabajar. Estudios recientes muestran que el trabajo infantil en Venezuela afecta a un 5% de la población entre 10 y 14 años (Blanco y Valdivia, 2006). De modo que ya en esas edades empieza a ser

observable el aumento del costo de oportunidad. El mismo estudio muestra que los varones de 14 años de edad en el mercado laboral, representan el 14,6% de su generación. Las niñas de esa edad que trabajan, representan sólo el 5% de la misma población etárea.

Todas estas razones indican que la deserción es un fenómeno con explicaciones multi-factoriales, complejo y que debe y puede ser abordado bajo diversos ángulos. No obstante, la tesis de este trabajo es que, el sistema educativo, los educadores y la investigación educativa pueden y deben concentrarse en intentar resolver los problemas que dependen directamente de su propio ámbito. La condición socio-económica de las familias o el nivel educativo de la madre, factores que como se sabe, influyen de manera importante en el éxito o el fracaso escolar de los alumnos, son factores externos a la acción de la escuela.

5. EL VALOR DE LA ESCUELA

Se ha señalado en el presente trabajo que la pobreza no sólo es causa del fracaso escolar, sino que también puede ser entendida como su consecuencia. El hecho de que el factor más común entre las personas de estratos más desfavorecidos sea el bajo número de años de escolaridad, parece fortalecer esta relación. Y, el hecho de que el factor más común a los desertores sea el haber repetido un grado al menos, antes de abandonar los estudios, también parece indicar que, mejorando la calidad del trabajo escolar y pedagógico, se podría asegurar un mayor éxito escolar, menor exclusión escolar y menos desigualdad en el número de años de escolaridad por habitante. En pocas palabras, mejorar la capacidad de la escuela es a su vez producir justicia social.

Se trata entonces de diseñar una visión de conjunto o sistémica del proceso de escolarización, que permita fabricar soluciones educativas eficaces que se concentren en la acción escolar y en particular en la acción pedagógica del aula y del docente. Porque la deserción es efectivamente una manifestación del fracaso escolar. Pero ambos términos pueden desorientar acerca de las responsabilidades y las acciones a tomar. Desertor es aquel que decide abandonar el cuartel militar de manera voluntaria e ilegal. Llamar desertores a los alumnos que se ausentan definitivamente de la escuela es, a lo menos, poco apropiado para denominar a estos alumnos que dejan de asistir definitivamente a la escuela, antes de finalizar su escolaridad obligatoria.

Porque como lo vimos, la deserción está asociada a una serie de factores, unos vinculados entre sí, pero ninguno de ellos parece estar bajo la responsabilidad o la voluntad de los alumnos. A excepción de una tendencia reciente. En efecto, en Venezuela, desde hace algunos años, ha sido observable un incremento considerable de las inasistencias semanales y mensuales de alumnos y alumnas de escuelas urbanas situadas en sectores de bajos recursos socio-económicos y también, en escuelas rurales⁴.

Estas inasistencias, observadas en los cuadernos de control de los docentes de 1° a 6° grado, se elevan hasta el 27% de ausencias mensuales en 20% de los alumnos de cada aula. Esto puede representar para algunos alumnos hasta un 30% menos de horas y días de clase⁵.

⁴ Fuente: Registros de asistencias diarias en los libros de 21 escuelas rurales de los estados Apure y Sucre.

⁵ Observaciones realizadas por investigadores de CICE durante el año escolar en 11 escuelas oficiales que participan en un proyecto de mejora escolar en el Estado Apure y confirmadas en 10 escuelas de la capital Caracas según comunicación personal de Nacarid Rodríguez, referida a un estudio por publicarse acerca de la calidad de la educación en la zona metropolitana de Caracas.

Esto puede estar alertando acerca de la pérdida de valor de la escuela. Por una parte el niño o el joven no se siente motivado a asistir diariamente a sus clases por falta de interés o por aburrimiento. La calle, el trabajo o el deambular con amigos, puede resultar más interesante y hasta satisfactorio. Y, por otro lado, las familias de los sectores más desfavorecidos podrían tener razones, ya no solamente económicas para dejar de valorar el esfuerzo que supone enviar diariamente a sus hijos a la escuela. Esto confirma que no es el alumno el desertor. El abandono de la escuela parece responder a una convergencia de factores que terminan produciendo la desvalorización de la escuela y el retiro de los alumnos del sistema educativo tales como:

- la disminución de la calidad pedagógica
- la debilidad de las escuelas donde estudian los más pobres
- las escasas opciones de las familias
- el aumento del costo de oportunidad

Si una madre o algún familiar de un alumno, constata que, con frecuencia, hay inasistencias o retardos de los docentes, o que las clases se suspenden antes del fin del horario escolar, si perciben que el nivel del docente no se ajusta a sus expectativas, el valor de la escuela puede disminuir. Si esto sucede en uno o más años escolares, la decepción o desmotivación por la educación escolarizada puede debilitarse aún más.

6. CONCLUSIONES

La exclusión escolar puede entenderse como una inasistencia definitiva en el sentido de que el niño o la niña, el o la joven, alumno o alumna de algún nivel del sistema educativo deja de asistir a la escuela, para ya no volver más a ella.

En todo caso, el fenómeno del abandono escolar prematuro es complejo, tanto por los factores que lo causan como por las consecuencias que acarrea. Llamemos pues este fenómeno, al menos para los fines de este artículo, la exclusión escolar. Exclusión porque el término despoja de responsabilidad al alumno, y escolar para delimitar el fenómeno dentro de las fronteras de la educación formal y a las normas legales que rigen el número de años de escolaridad obligatoria.

Si se acepta que los factores relacionados con el funcionamiento de las escuelas y las pedagogías de los docentes son factores que se asocian con la deserción, ¿Cuáles son las medidas que permitirían ir encontrando soluciones a este problema?

En primer lugar información y orientación. Las escuelas y los docentes podrían recibir información acerca de las consecuencias de la deserción en el aumento de la pobreza y en especial en la posibilidad de que sus propios alumnos, abandonen los estudios y se conviertan en personas poco protegidas de la pobreza, es decir con muchas posibilidades de seguir siendo pobres o de convertirse en personas en situación de pobreza. Identificar los grados en los que se concentra la mayor deserción y las tasas más altas de repitencia.

En segundo lugar las instancias superiores podrían organizar equipos de trabajo en forma de redes de escuelas, que se dediquen a conocer mejor el problema tal y como lo enfrentan en su práctica cotidiana

en las aulas. Estas redes podrían contar con un dispositivo de apoyo que cuente con material documental de orientación educativa y experiencias pedagógicas exitosas frente a situaciones de riesgo de deserción.

También podrían contar con docentes experimentados que hayan demostrado dominio del tema en sus propias aulas y con expertos nacionales que participen en talleres y sesiones de análisis y de propuestas directamente con los equipos de docentes que participen en las redes de escuelas ya mencionadas.

Estas son apenas algunas de las muchas iniciativas que se necesitan para enfrentar la deserción desde la escuela y desde la pedagogía, Pero haría falta otro artículo esbozar con mayor detalle las iniciativas y las experiencias que ya existen en América Latina.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación (2009). *Memoria y Cuenta*. Caracas.
- F. Blanco, C. V. (2006). *Child labour in Venezuela: children's vulnerability to macroeconomic shocks*. Rome: UCW
- González, L. (2000). *"Deserción escolar y exclusión juvenil en Venezuela"*. Trabajo de ascenso. Caracas: Escuela de Sociología, UCAB, mimeo
- INE. (2001). *Proyecciones de población 2001-2015*. . Caracas: Imprenta Nacional.
- López, J. C. (2004). ALGUNOS DILEMAS DE LA EDUCACION SECUNDARIA EN AMERICA LATINA1. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* , Vol. 2 (No. 1), 11 y 12.
- Riutort, M. (2001). *Las Causas de la Pobreza en Venezuela. En Superar la Pobreza: El Camino por Recorrer. Volumen 2, Documentos del Proyecto Pobreza*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello y Asociación Civil para la Promoción de Estudios Sociales.
- Rodríguez, N. (2009). *Comunicación personal*. Caracas.



NOTAS PARA REFLEXIONAR SOBRE LAS POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA. LA EXPERIENCIA DE LOS PROGRAMAS DE ACELERACIÓN DE APRENDIZAJES

Roxana Perazza

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art13.pdf>

Fecha de recepción: 20 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 22 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 23 de septiembre de 2009



En las últimas décadas, la mayoría de los gobiernos de América Latina han realizado importantes esfuerzos con el propósito de generar las condiciones necesarias para garantizar la ampliación de la cobertura escolar. Si bien se han obtenido importantes logros en ese punto en la educación básica, todavía muchos jóvenes quedan en el camino cuando se trata de la educación media.¹

A grandes rasgos, es posible enumerar un conjunto de situaciones escolares compartidas por la mayoría de los sistemas educativos: están signados por presupuestos escasos, formatos institucionales estandarizados, docentes en crisis con trayectorias profesionales empobrecidas y poco estimulados, nuevos niveles de demandas por parte de la sociedad civil y la presión y presencia de otros actores interesados en discutir e intervenir en las cuestiones básicas de la política pública educativa (iglesias, sindicatos docentes, ONGs, empresarios, movimientos sociales). Estos asuntos componen otro escenario político educativo para los próximos años en el cual es posible encontrar cuestiones equivalentes entre los países de la región.

De la mano de los procesos de masividad se presentan nuevos escenarios en los sistemas educativos. Por ende, más niños y jóvenes, inclusive docentes, demandan a las instituciones nuevas respuestas. Estas nuevas demandas y compromisos con la sociedad civil, junto a los altos índices de deserción, abandono, repitencia de niños y jóvenes han instalado la noción de crisis en el centro del escenario escolar y, conjuntamente, se objetan las capacidades de los Estados para asegurar los trayectos educativos a diversas poblaciones.

Consideramos que el análisis y estudio de la diversidad de recorridos escolares posibles, estructurados al interior del sistema educativo, puede constituirse en una fuente de información interesante y valiosa a ser incorporada en las agendas gubernamentales.

Si nos detenemos a analizar los recorridos de algunos grupos poblacionales, sus trayectorias escolares, es factible reconstruir los componentes que las definen. Éstas están signadas por el abandono de la escolaridad, la repitencia, el ingreso, el abandono y el nuevo reingreso o abandono definitivo. Estos niños y jóvenes, en su recorrido por las instituciones educativas, han acumulado un conjunto de saberes y experiencias que no siempre son reconocidas como tales.

En los sistemas escolares, encontramos a niños, niñas o jóvenes que están desfasados cronológicamente de un estándar fijado como norma en los sistemas (Araujo e Oliveira, 1998). El ingreso tardío a la educación básica, las repitencias reiteradas; abandonos temporarios, enfermedades, mudanzas y cambios de residencia del país de origen; la derivación a circuitos de recuperación y la integración posterior en la escuela común; el trabajo infantil, y las necesidades de desplazamiento hacia zonas más seguras (como es el caso de Colombia) son algunas de las causas que llevan a los niños a cursar en las escuelas con más años a los estipulados. Estos niños tienen reducidas posibilidades de aprender en las escuelas tal como se

¹ Sólo a modo de ejemplo, en la Argentina, los datos estadísticos arrojados por el Censo del 2001 y los producidos por la DINIECE dan cuenta de que el 18,5% de los jóvenes de entre 13 a 17 años no asisten a la escuela, alrededor del 52% de la población entre 20 y 24 años no ha terminado el secundario, el 41% de los que hoy están en la escuela presentan al menos un año de sobreedad. Según el relevamiento anual de la DINIECE (2007), la sobreedad en la escuela primaria era del 25% en el 2006 y registró un aumento de 3 puntos con relación a 1997, por lo que se trata de un problema que se inicia en este nivel y que se ha agravado en los últimos años. A pesar del aumento en la cobertura del nivel inicial, se llega a casi un 10% de repitencia en el primer grado.

las concibe. Esquemas institucionales poco flexibles requieren de otras iniciativas que se hagan cargo de estas situaciones escolares.

En la mayoría de los países de la región, se están llevando a cabo programas de inclusión educativa con el propósito de promover mecanismos de reingreso al sistema escolar tendientes a facilitar la terminalidad de los estudios para poblaciones excluidas. Pareciera que esta situación necesita de la producción de nuevos, creativos y sólidos acercamientos entre lo específicamente escolar y otros ámbitos no educativos de modo tal de promover la pertinencia en la toma de decisiones y la perdurabilidad en las políticas.

En este artículo, nos interesa describir brevemente tres experiencias educativas que abordan la problemática de la sobreedad en la educación básica, desarrolladas en la Ciudad de Buenos Aires (Argentina), Bogotá (Colombia) y El Salvador. Parte de las reflexiones vertidas son producto de los resultados de tres estudios que se llevaron a cabo durante el 2008 en estas tres ciudades. Los mismos formaron parte de una serie impulsada por el Sector Educación del Programa Eurosocial de la Comisión Europea.² A partir de estas experiencias, exponemos algunas reflexiones en relación a las cuestiones presentes en los procesos de toma de decisiones en este tema.

1. RASGOS PRINCIPALES DE LAS EXPERIENCIAS

En términos generales las experiencias seleccionadas son políticas inclusivas cuyo principal objetivo es la promoción de acciones y mecanismos novedosos para propiciar el reingreso y/o permanencia en el sistema escolar de aquellos niños /as que están en situación de extraedad. En este caso, se trata de prácticas desarrolladas en el ámbito de la educación básica. A partir de diversas estrategias, se espera que las niñas/niños recuperen y adquieran determinados aprendizajes de modo tal que estén habilitados para continuar sus estudios en la escuela común.

CUADRO 1. ESTRATEGIAS QUE ATIENDEN LA SOBREEDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. LAS EXPERIENCIAS DE ARGENTINA, COLOMBIA Y EL SALVADOR

Nombre: Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobreedad en el Nivel Primario	
Ciudad/ País/ año de inicio	Ciudad de Buenos Aires, República Argentina. Comenzó a desarrollarse a partir del ciclo lectivo 2003
Principales objetivos y destinatarios	Generar una alternativa de escolaridad para posibilitar el pasaje de los/as alumnos/as con sobreedad al grado más cercano al que corresponde su edad cronológica. Garantizar, al mismo tiempo, el cumplimiento de los objetivos de la escuela primaria común en el menor tiempo que resulte posible. Destinatarios: niños y niñas inscriptos para cursar 4° o 6° grados en condición de alumnos regulares en las escuelas primarias de gestión estatal, que tienen dos o más años que la edad teórica esperada.
Modalidad/ características principales	Los <i>grados de aceleración</i> consisten en la formación de una sección escolar con alumnos con sobreedad, sección a la cual se le asigna un maestro/a en una escuela seleccionada en la cual se concentran varios niños en esta situación. Los <i>grupos de aceleración dentro del grado común</i> se presentan para escuelas con reducido número de alumnos con sobreedad y/o con poca disponibilidad de aulas
Docentes	El maestro a cargo de un grado con carácter de titular, preferentemente con cargo en la escuela afectada al

² El objetivo del programa Eurosocial es promover la cohesión social en América Latina a través del intercambio de experiencias entre administraciones públicas de las áreas de Justicia, Educación, Empleo, Fiscalidad y Salud. Los estudios fueron llevados a cabo en el marco institucional de la Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC), entidad vinculada a la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), responsable del Tema B del sector educación del programa Eurosocial, "Educación en ciudades".

	<p>proyecto. Es elegido por el equipo directivo de acuerdo con la pertinencia de su perfil para el cargo. Entre los rasgos considerados, se destacan: estar dispuesto a revisar los modos habituales de enseñar con el fin de incorporar nuevas formas de trabajo; considerar que, bajo ciertas condiciones pedagógicas, todos los niños pueden progresar en sus aprendizajes; estar dispuesto a trabajar con un programa definido centralmente; estar dispuesto a participar de distintas situaciones de trabajo con otros docentes de la escuela y de otras escuelas, y estar dispuesto a realizar un trabajo sostenido con las familias de los alumnos de los grados de aceleración³.</p> <p>En el caso de los grupos de aceleración, los maestros tienen una comisión de servicio. La contratación de docentes que no pertenecen al sistema estatal de educación es una nueva modalidad implementada a partir de 2008.</p> <p>La capacitación, desarrollada por el equipo del programa, está centrada en cuestiones vinculadas con las didácticas específicas, la forma de trabajar con los grupos de alumnos y otros aspectos relevados a partir de las dificultades que observan los asistentes técnicos en la implementación del programa. También se han implementado espacios de diálogo entre los docentes para comentar algunos aspectos relacionados con la convivencia grupal y modalidades de resolución de los conflictos.</p>
Cobertura	Se lleva a cabo en 25 escuelas de la ciudad, con un total de 400 alumnos atendidos por el programa.
Nombre: La modalidad de educación acelerada	
Ciudad/ País/ año de inicio	El Salvador. Desde 1997 con una experiencia piloto. Se expande desde el año 2000.
Principales objetivos y destinatarios	Lograr que todos los niños y jóvenes tengan oportunidades de incorporarse a los diversos servicios que ofrece el sistema educativo nacional. Destinatarios: niños/as y jóvenes con más de dos años de edad cronológica en relación con el grado que les corresponde cursar, divididos en dos años: año 1, de 2° a 4° grado, y año 2, de 5° a 6° grado.
Modalidad/ características principales	A partir del año 2002 el Programa funciona bajo criterios muy básicos: el asesor pedagógico, quien tiene a cargo la tarea de supervisión educativa de varias escuelas, es quien identifica los casos de extraedad, y en diálogo con el director/a y con la Gerencia de Programas Complementarios del Ministerio nacional de Educación deciden abrir un aula o espacio de Educación Acelerada. No existe un criterio normativo sobre el número de estudiantes que deban haber en extraedad para abrir un aula; sin embargo, aunque éste oscila entre 5 y 10 casos. Una vez abierta el aula se realizan tres acciones: se busca un docente que tenga entusiasmo –a juicio del director– y que esté interesado en el programa (no existen otros requisitos normativos sobre el perfil del docente); se solicitan a la Gerencia de Programas Complementarios los libros de proyectos para cada estudiante, y se asigna un espacio en horario alterno.
Docentes	El perfil del docente requerido para tratar con estudiantes de educación acelerada va más allá de la formación tradicional; además de lo concerniente a la especialidad y a los asuntos didácticos y pedagógicos, debe contar con módulos de formación en psicopedagogía y problemas de aprendizaje, y debe ser titular en el sistema. A través del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en el año 2000 se capacitó con 40 horas a la primera generación de 160 docentes especialistas en educación acelerada. Esta institución confeccionó una guía A través del Departamento de Educación de la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, en el año 2000 se capacitó con 40 horas a la primera generación de 160 docentes especialistas en educación acelerada. Esta institución confeccionó una guía de educación acelerada para el docente para atender a los dos niveles. Sin embargo, no todos los docentes que trabajan en las aulas aceleradas han recibido la capacitación básica, ya que la mayoría ha rotado o conseguido una plaza extra en horario alterno. La Fundación Pro Educación Especial (FUNPRES) realiza, desde 2008, actividades de capacitación dirigidas a los docentes de las escuelas a cargo, de 4 a 6 horas de duración, en la que se incluyen técnicas de atención a la diversidad.
Cobertura	Durante el 2007 ha atendido 1.776 alumnos a nivel nacional.
Nombre: Programa de aceleración del aprendizaje	
Ciudad/ País/ año de inicio	Bogotá, Colombia. Desde el 2000
Principales	Incorporar a los niños y niñas que actualmente se encuentran en situación de extraedad y que, por diversas

³ Estos criterios están definidos en una norma ad hoc confeccionada por la Secretaría de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, la Resolución n.º 489/02, a través de la cual se creó el programa.

objetivos y destinatarios	razones, no han cursado su primaria completa o no saben leer y escribir. Los niños y niñas incorporados al Programa deben alcanzar los logros educativos de los cinco primeros grados de educación básica.
Modalidad/ características principales	Funciona a través de aulas específicas que se crean en las instituciones escolares existen dos formatos básicos de trabajo, un <i>aula de aprendizajes básicos</i> , cuyo principal objetivo es la adquisición de las herramientas básicas en lectoescritura y las nociones de matemáticas; y el <i>aula de aceleración</i> , cuyo propósito es el desarrollo de los siete módulos prescriptos en el programa. La duración de la propuesta de trabajo es anual, aunque según se ha encontrado en el estudio se registran instituciones donde se han estipulado dos niveles de aceleración (nivel I y II).
Docentes	El primer criterio para la vinculación es ser licenciado/a en básica primaria; el segundo aspecto a considerar son aquellos con titulación de nivel preescolar. Para los primeros niveles se cuenta con un licenciado en Educación, preferiblemente en Educación e Infancia. Todos son titulares. Tras el ingreso al programa, los docentes atraviesan un proceso de formación en la metodología. Se les entrega un material base (los lineamientos y los materiales), y en muchas ocasiones participan por unos días de un aula ya funcionando, a fin de observar la dinámica. Finalmente, se hacen cargo de un grupo. Todos los años se estipula un plan de capacitación docente, que no es de carácter obligatorio ⁴ . Los maestros de aula ya han pasado por didácticas en matemáticas y en ciencias, y por un semestre completo en problemas de aprendizaje, que siempre recaen en la lectura y escritura. Se ha armado una red de maestros del programa, generada a partir de la necesidad de trabajar aspectos del área psicosocial y el análisis de criterios de promoción.
Cobertura	Alrededor de 3.500 estudiantes, concurren a las aulas de aceleración sobre 90.000 niños con sobreedad. Desde el año 2000, ya han pasado por el programa 15.000 niños. Distribuidas en 60 colegios, las 155 aulas se ubican en 16 localidades diferentes de la ciudad.

1.1. Posibles resultados, interrogantes y hallazgos presentes

Si bien estas experiencias están en pleno desarrollo vale la pena señalar algunos puntos en términos de posibles resultados, hallazgos o dificultades a modo de ir abonando al debate. En primer lugar, es posible afirmar que se ha empezado a dar respuestas concretas a una problemática en aumento en las instituciones escolares como es la sobreedad en niñas/ niños y jóvenes que desean continuar estudiando y que si siguiesen recibiendo la misma propuesta de enseñanza posiblemente abandonarían los estudios. La mayoría de las administraciones educativas han puesto el foco en estas poblaciones y han delineado recorridos curriculares específicos como así también materiales educativos.

La Ciudad de Buenos Aires ha desarrollado un dispositivo propio en relación al reclutamiento y asesoramiento de los docentes así como ha definido un plan de estudios y materiales educativos específicos.

La influencia del Programa Brasil Acelera (Brasil, 1994) está presente en los supuestos sostenidos en las experiencias implementadas en el Salvador y en Bogotá, Colombia. Aunque cada país introdujo modificaciones a la "propuesta marco". Por ende, en segundo lugar, es factible señalar la existencia de diversas modalidades y recorridos pedagógicos definidos por las administraciones dentro del formato escolar que resultan interesantes a la hora de recrear o crear otras modalidades de escolarización.

Al mismo tiempo, estas propuestas refuerzan una idea central en materia de política pública: en los tres escenarios, la problemática estudiada se presenta en una gran cantidad de niñas, niños y jóvenes quienes demandan procesos de seguimiento y acompañamientos de políticas no educativas articuladas y sistemáticas por parte del Estado. Al mismo tiempo, éstas se constituyen en requisitos indispensables para estas propuestas.

⁴ Solo para el personal docente de las escuelas oficiales.

En cuarto lugar, colocan en agenda la necesidad de repensar políticas de capacitación y de acompañamiento profesional para los docentes con el fin de plantear y llevar a cabo otros modos de enseñar que requieren, a su vez, de determinadas condiciones de trabajo.

Es posible anticipar dos cuestiones importantes. Por un lado aquellas relacionadas con la cobertura en estas propuestas: un porcentaje relativamente pequeño de niñas, niños y jóvenes están bajo estos programas (que necesitan ajustes y modificaciones) en proporción a la población total en condición de sobreedad en educación básica. Es necesario, expandir las propuestas resguardando determinadas condiciones que facilitan mejores desarrollos. De modo complementario, es necesario garantizar el financiamiento sostenido y prolongado de estas experiencias.

Por último, es posible entender a la problemática de la sobreedad en las instituciones escolares, en las experiencias analizadas como una condensación de los principales problemas presentes en la escuela común y para los cuales aún no hemos podido alcanzar respuestas satisfactorias.

2. PROGRAMAS DE ACELERACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA: LO QUE SE PRESENTA EN LA TOMA DE DECISIONES

Desarrollaremos en lo que sigue consideraciones en relación con sólo cinco cuestiones presentes en los procesos de toma de decisiones de los programas de aceleración de aprendizajes analizados:

- Los sujetos destinatarios de los programas.
- La articulación de la política educativa con otras políticas
- La problemática de la enseñanza.
- Lo que los programas señalan sobre la educación común
- La continuidad de los estudios de los sujetos participantes de los programas.

2.1. Notas acerca de los sujetos

En las tres ciudades en que se desarrollan los programas analizados y, en general, en América latina, la cantidad de niños en situación de extraedad es elevada. Por ejemplo, la administración de la ciudad de Buenos Aires reconoce que el 17,6% de los alumnos de educación básica tiene sobreedad en el ámbito de la gestión estatal. Si se analiza este indicador por grado de escolaridad, en la escuela primaria se observa que el 18% se encuentra en el 4º Grado, el 19,6% en el 5º y el 22,6% en el 6º. En El Salvador, la tasa de sobreedad oscila entre el 10% y el 15% en todos los niveles educativos del sistema, a nivel nacional, concentrándose los porcentajes más altos en los grados 10º (16 años), 7º (13 años) y 4º (9 años). En Bogotá, la tasa de extraedad, según la Secretaría de Educación de esta ciudad, es el 2,4% en los establecimientos oficiales de educación básica.

Si bien los desarrollos de las políticas analizadas son desiguales, a pesar que las experiencias implementadas en El Salvador y Bogotá tienen comienzos compartidos—pues responden a los modos y las posibilidades de cada administración en el sector educativo—, es factible hallar estrategias semejantes, interrogantes comunes, situaciones equivalentes y, además, sus destinatarios comparten más de un rasgo en común.

En relación a este punto es posible afirmar que estas poblaciones tienen trayectorias escolares truncas y, también, en términos generales, que provienen de sectores sociales castigados para los cuales las oportunidades han sido escasas o de baja calidad. Es decir, por un lado pertenecen a sectores sociales con reducidas capacidades de demanda, y por el otro con moderada experiencia histórica de oportunidades de calidad, de alternativas, de soluciones, de posibilidades de retomar, etc. Habitualmente, el registro colectivo se sustenta más en las escasas ocasiones en las que fue factible encontrar mecanismos de reincorporación al sistema (económico, laboral, educativo, de consumo, cultural, etc.), una vez expulsado del mismo, que en experiencias colectivas en dirección contraria.

Por lo tanto, estos niños, niñas y jóvenes, con entradas y salidas, permanencias y abandonos, con múltiples intentos fallidos, persisten en el deseo, persiguen *la utopía de la escolarización*. Allí se aloja un conjunto de ilusiones, deseos y frustraciones que portan cotidianamente en sus mochilas y sostienen, al menos al inicio, su permanencia en este tipo de proyectos.

En esta apuesta está presente recuperar algo en relación a la infancia (Rossano, 2006), ciertas conductas, ritos que asocian la escolaridad a la niñez, a la búsqueda de pares y de experiencias compartidas, al juego, a recibir más que a dar en relación con las obligaciones, a aprender, a indagar sobre lo otro. Además, en general, son niños, niñas y jóvenes que en su vida cotidiana asumen responsabilidades y obligaciones del mundo adulto: trabajan, cuidan hermanos, ordenan y limpian sus casas, cocinan, etc., mientras que la escuela continúa siendo un escenario en el que pueden actuar como niños.

A las familias, organizaciones familiares complejas, les resulta costoso, en relación a las herramientas disponibles, entender cómo apoyar la permanencia de sus hijos en la escuela, tras varios fracasos escolares. Al carecer de registros colectivos en los cuales sea posible acceder a oportunidades de calidad una vez que se fracasó en el sistema, el fracaso de estos niños, niñas y jóvenes es una situación esperada y en ocasiones, naturalizada.⁵

La mayoría de los programas estudiados hacen constante referencia a trabajar la autoestima de los niños. Algunos, basados en principios de la resiliencia (Colombia), apuestan a que estos niños con dificultades sabrán y/o podrán recurrir a mecanismos y/o herramientas ya conocidas para enfrentar satisfactoriamente las nuevas situaciones escolares.

Sin duda, estos niños, niñas y jóvenes deben poner en cuestión sus capacidades intelectuales y sociales para encarar aprendizajes "exitosamente", y es necesario reforzar e inventar mecanismos que fortalezcan a un yo debilitado. En este sentido, entendemos que los procesos de fortalecimiento de la autoestima encuentran un componente importante a la hora de aprender. La re-vinculación del sujeto con lo escolar, con aquellos aspectos que lo definen como alumno y que lo ligan a la escuela, aportan contenidos sustantivos a la hora de trabajar la autoestima. La escucha y mirada del adulto responsable, la posibilidad de acercarse a lo otro y al otro, son también aspectos cuando se piensa en cómo nutrir la autoestima de estos sujetos.

⁵ Vale la pena destacar que el acompañamiento de las familias en el sostenimiento de la escolaridad es un componente importante. Sin resultar una dificultad exclusiva de estas propuestas de aceleración, también está presente la falta de comunicación y diálogo entre escuela y organizaciones familiares. En términos generales, y aunque no es el objetivo de este artículo desarrollar este punto pareciera que en las escuelas se "espera de un tipo de familia" en un "tipo de reuniones de padres" en las que se desenvuelven diálogos sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza en situaciones simétricas.

2.2. Acerca de la articulación de la política educativa con otras políticas

La descripción general de las políticas demuestra que los procesos de aceleración de los aprendizajes son complejos y que, como alternativa de política pública inclusora, demandan articulaciones internas sólidas en el aparato estatal y al mismo tiempo, requieren de abordajes específicos, que contemplen la incorporación de nuevas herramientas.

En función de que sea posible el aprendizaje, es preciso ajustar los mecanismos de articulación entre las diversas áreas estatales (salud, justicia y derechos humanos, desarrollo social, etc.) de modo tal de garantizar la intervención directa y concertada para hacerse cargo de situaciones de maltrato e injusticia social.

Acciones aisladas, espasmódicas, sin seguimiento, suelen caer en el vacío y no producen los procesos y resultados buscados en estos programas: la permanencia y continuidad en los estudios.

El Estado, aún con capacidades institucionales debilitadas, deberá realizar esfuerzos sostenidos en pos de asegurar la escolaridad de estas poblaciones a partir de la confluencia con otras políticas sociales (no educativas). Ha quedado demostrado que desde un sólo ámbito, en este caso el sector educativo, resulta imposible desarrollar acciones tendientes a la inclusión educativa. Estas deberán estar acompañadas de medidas que promuevan un sistema de becas, libros y materiales educativos gratuitos, un acompañamiento del área de salud, sólo por nombrar algunas de las acciones necesarias que requieren estas poblaciones postergadas. Este asunto constituye un punto de partida imprescindible a la hora de definir políticas de inclusión educativa.

De lo contrario, es posible que los niños, niñas y jóvenes no puedan sostener su participación sistemática y al mismo tiempo, es posible que recaiga sobre la organización educativa un conjunto de demandas sobre condiciones indispensables para continuar en el programa que, desde el sector educativo resultan imposibles de canalizar.

Otra cuestión a resolver desde la política gubernamental, está vinculada a la necesidad de destinar un presupuesto ad hoc, conformar un equipo técnico a cargo de esta temática que sea capaz de implementarlo, monitorearlo y generar los lineamientos de enseñanza. En general, como ya hemos expuesto, los niveles de cobertura en las experiencias analizadas es bastante menor teniendo en cuenta la cantidad de niños, niñas y jóvenes que, en este caso, se encuentran en situación de extraedad. Las políticas de inclusión educativa pareciera que requieren de nuevas acciones y herramientas, que es necesario un abordaje planificado en el cual sea posible garantizar el acompañamiento de la experiencia. Se conforma un escenario en el cual es necesario interpelar, observar, poner a prueba otras alternativas y garantizar, al mismo tiempo, condiciones de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, pareciera que en un principio es necesario que la dimensión cuantitativa sea relativamente pequeña en proporción a la cantidad de niños, niñas y jóvenes en estas condiciones, a fin también de garantizar que el Estado y/o las entidades responsables del asunto tengan posibilidades concretas para generar los conocimientos y saberes necesarios a fin de sostener y enriquecer la política definida, entendiendo que es parte de su área de competencia resolver cuestiones relacionadas con la enseñanza.

A partir de lo anterior, podemos deducir que este tipo de decisiones políticas ponen a los gobiernos frente a determinados desafíos. Por un lado, estas líneas de trabajo demandan procesos sistemáticos de articulación y consenso sobre medidas políticas sostenidas entre diversas áreas gubernamentales; al mismo tiempo, los ubica en un lugar privilegiado en relación a los procesos de producción, evaluación y

definición de cuestiones relacionadas con el enseñar y el aprender en otros contextos, ya que trabajan con sujetos, con recorridos institucionales específicos. Por otro lado, este tipo de acciones y programas imponen tiempos, un tipo de abordaje y la definición de una cobertura que los ubica lejanos de propuestas masivas, con resultados inmediatos o mediáticamente comunicables.

Por ende, las administraciones gubernamentales que resuelvan el abordaje de dicha problemática, en este caso la sobreedad deberán, también pronunciarse frente a estos escenarios.

Al mismo tiempo, es preciso tener en cuenta que se promueve una suerte de movilización al interior del mismo sistema educativo y de la misma escuela. Moviliza, dado que "vuelve a convocar" a aquellos sujetos que, de algún modo, fueron expulsados, no escuchados, no vistos, no registrados por una escuela que no da respuestas con las herramientas básicas para la incorporación plena de estas poblaciones. Estos procesos necesitan de encuadres que los sostengan y que faciliten las lecturas críticas sobre las formas de funcionamiento de la escuela, la vinculación con los discursos de política pública y los problemas presentes en relación a la enseñanza. Esta tarea, que en una primera instancia tiene un nivel de abstracción importante, se concretizaría, por ejemplo, a partir de procesos de revisión crítica (y de la mano de la decisión política de generar cambios) sobre algunos supuestos y modalidades en el aprendizaje de las nociones básicas en el área de matemáticas y de la lecto escritura en los primeros años de la escuela.

Por último, cabe aclarar que lo anteriormente expuesto se basa en el supuesto que es el Estado, como actor principal, quien tiene la responsabilidad pública de reponer las condiciones a fin de garantizar los derechos educativos de los ciudadanos y propicie de espacios sistemáticos de producción de saberes propios, sin olvidar la totalidad.

2.3. Acerca de la enseñanza

Pareciera que uno de los logros importantes en una política de aceleración de los aprendizajes es que los niños continúen sus estudios en sistema educativo. Para satisfacer esta meta, es preciso tomar algunas decisiones alrededor de cuestiones básicas en lo específicamente pedagógico. A saber: la cuestión de la enseñanza, las definiciones curriculares y la elaboración de criterios de articulación con la escuela común, definiciones sobre los procesos de acreditación de saberes y modalidades de evaluación de los aprendizajes; cuestiones relacionadas con los perfiles docentes necesarios para llevar a cabo estas propuestas y decisiones relacionadas con los materiales educativos en pos de apoyar el trabajo en las aulas. Todo ello influye, por supuesto, en las definiciones sobre el formato organizativo en el cual se llevará a cabo la propuesta.

En el caso de los alumnos de aceleración, se sabe que reingresan a una escuela en la que ya estuvieron y experimentaron más de un fracaso. De modo tal que no pueden reingresar a la escuela sin haber incorporado nuevos aprendizajes para que puedan continuar su escolaridad.

Un primer asunto sobre el cual vale la pena detenerse gira alrededor del significado y alcance de los procesos de aceleración de los aprendizajes. ¿Qué se acelera? ¿. Se proponen los mismos contenidos en un tiempo más intenso? ¿Se aprenden los mismos contenidos más rápido o implica otra selección curricular? ¿Una selección distinta puede garantizar determinados aprendizajes que también posibiliten continuar estudiando?

En una primera aproximación a una respuesta, nos preguntamos si es posible garantizar la adquisición de los aprendizajes estipulados en el currículo para la escuela graduada y común en una menor cantidad

de tiempo. Si la respuesta es afirmativa, cabe indagar sobre las razones por las cuales en la escuela demandan más tiempo. En primer término, es preciso consensuar que la aceleración de los aprendizajes no supone que el eje de la propuesta radica en comprometer mayor intensidad en la cursada sino que requiere asegurar el armado de otros recorridos en relación a los contenidos, a los modos de enseñar y aprender teniendo como centro de la escena de enseñanza a los sujetos. No se trata de proponer el mismo currículo en un tiempo reducido e intenso basándose en enunciados que sostienen que la distribución de aprendizajes iguales a toda la población reduce situaciones de injusticia, en este caso educativa. Por el contrario, las situaciones actuales señalan que en pos de garantizar escenarios justos, es precisa la diversidad en la propuesta para arribar a escenarios equivalentes.

Otro asunto está vinculado con el objetivo en relación a la continuidad de los estudios. Algunas de las experiencias estudiadas (como es el caso de las de Bogotá y de Ciudad de Buenos Aires), proponen que estos niños, niñas y /o jóvenes adquieran determinados contenidos básicos que los habiliten para continuar sus estudios en el sistema escolar, en el nivel secundario.

Si nos pusiéramos de acuerdo en que la aceleración de los aprendizajes no implica aprender los mismos contenidos más rápido, sino que por el contrario, supone una cuidadosa selección de los mismos, garantizando que estén presentes aquellos que resultan fundamentales para luego, continuar los estudios y /o finalizar los procesos de escolarización, la siguiente pregunta es sobre qué ámbito recae la responsabilidad de hacerlo.

¿Sobre quien recae la responsabilidad de delimitar un marco curricular diferente? En todas las experiencias analizadas es el Estado quien define las cuestiones relacionadas a los contenidos. Sin embargo, como en el caso de Bogotá y El Salvador, las definiciones curriculares estuvieron cercanas a las pautas provenientes de la propuesta brasilera⁶. Otra situación se presenta en la Ciudad de Buenos Aires, donde la administración ha definido determinados contenidos y elaboró materiales educativos específicos para su programa de aceleración. Con distintos abordajes y niveles de especificación, han determinado qué se espera que se aprenda y también como se evalúa lo que se aprende.

Paradójicamente, en dos de las experiencias, el Estado especifica las mismas pautas de evaluación para las experiencias de aceleración que para el resto del sistema, aunque él mismo definió otro mapa curricular. Por lo tanto, los resultados obtenidos por los alumnos de aceleración no reflejan sus avances y dificultades en relación con sus aprendizajes dado que se espera la adquisición de determinados contenidos cuando éstos no necesariamente han sido enseñados. La Ciudad de Buenos Aires, en cambio, construyó criterios y modalidades de evaluación de los aprendizajes de acuerdo al mapa curricular de la propuesta.

2.4. Acerca de la educación común

Un primer punto está relacionado con el análisis de los procesos de alfabetización inicial en la escuela de todos los días. Las situaciones descriptas denuncian las herramientas débiles que algunos niños adquieren en sus primeros años de escolaridad. Así, por ejemplo, Bogotá tuvo que crear una instancia de

⁶ Cabe aclarar que tanto Colombia como el Salvador han trabajado e implementado sobre la propuesta de aceleración de los aprendizajes contenida en Brasil Acelera (1994). Brasil, a partir del año 2000, ha realizado reuniones de asistencia técnica en pos de transferir los principales enunciados y dispositivos de trabajo en ambos países. Estos, de diverso modo, han asimilado la propuesta y sus dispositivos fundamentales de trabajo, como por ejemplo sus materiales educativos.

trabajo para la adquisición de las primeras letras para niños que sí tenían acreditados los grados correspondientes.

Además, las políticas analizadas requieren de esquemas flexibles, centrados en el sujeto de aprendizaje. La flexibilidad, simultáneamente, precisa sustentos teóricos sólidos que provean de alternativas y perspectivas de acuerdo a las realidades que se presentan.

Algunas dificultades de la "educación común" se han considerado. Por ende y en términos generales, estas propuestas tienen grupos reducidos de niños, un perfil docente ad hoc, materiales educativos tanto para el docente como para los alumnos; y en algunas de ellas los docentes tienen espacios de capacitación sistemáticos.

En términos generales, pareciera necesario que "el sistema" recogiera algunas de las enseñanzas que están mostrando estos programas de modo tal de reducir y frenar la creciente cantidad de niños, niñas y jóvenes en situación de extraedad. Esto implicaría, en una primera y rápida mirada, revisar las estructuras escolares actuales, analizar qué y cómo se enseña en el día a día en las escuelas y modificar las condiciones de enseñanza de los maestros.

2.5. Acerca de la continuidad de los estudios

Otro término a considerar se vincula con lo que sucede con el después; es decir, cuando los niños terminan este proceso y se reincorporan a la escuela común para finalizar el nivel.

Uno de los propósitos comunes de estos programas (presentes en las propuestas de la Ciudad de Buenos Aires y Bogotá) es la continuidad de los estudios de estos niños y jóvenes que han adquirido los aprendizajes estipulados en el programa de aceleración.

Los procesos de reinserción al sistema escolar forman parte constitutiva de un programa de estas características, por ello, resulta indispensable contemplar y definir estrategias de acompañamiento específicas para los niños, niñas y jóvenes. La articulación curricular entre lo definido en este tipo de programas y los contenidos del grado / año a continuar es una de las piezas claves para sostener la escolaridad.

Además, habrá que tener en cuenta los cambios en relación a las condiciones de aprendizaje. Estos niños, niñas y jóvenes pasan de un ámbito áulico pequeño -en el que ellos han empezado a recobrar su identidad como alumnos y han aprendido algunas pautas y normas de trabajo que dotan de contenidos concretos al rol/ oficio de alumno-a instituciones grandes, donde prima el anonimato y en muchas ocasiones, pueden carecer de herramientas que los ayuden a resolver determinadas situaciones escolares.

El diseño de un sistema de acompañamiento y apoyo escolar para estos niños, niñas y jóvenes que retornan a las aulas, complementario al horario escolar puede constituirse en una propuesta de trabajo con estos alumnos para revisar y reforzar los contenidos que fueran necesarios.

3. A MODO DE CIERRE

Con el propósito de seguir "ampliando esta temática", vale la pena detenerse para observar, críticamente, qué ha sucedido en las estructuras de los sistemas educativos en estos años en los que tantos niños, niñas y jóvenes han transitado por sus diversos grados, años o niveles en condiciones de

invisibilidad y, debido a ello han podido abandonar, repetir, aprobar, desertar, reingresar, reaprobar en el sistema escolar. En la mayoría de los programas estudiados, la condición de saber leer y escribir y el manejo de las nociones básicas en matemáticas constituyen casi los únicos requisitos para ingresar a los mismos, sin embargo, en la mayoría de los casos, han debido armar dispositivos ad hoc para iniciar, en el mejor de los casos reforzar, procesos de lectoescritura y matemáticas. Esta situación habla de años de escolaridad en que los sujetos permanecieron invisibles.

Esta condición de *invisibilidad* de niños y jóvenes, de determinados alumnos, dentro del sistema escolar constituye un analizador interesante y potente para entender las situaciones escolares que se generan e identificar aquellos aspectos a modificar. Estos niños y jóvenes han permanecido en los sistemas escolares distanciados o ajenos a tareas vinculadas con el aprendizaje. Kessler describe este tipo de "escolaridad de baja intensidad", en la que se generan determinadas situaciones en las que pareciera "como si" se aprendiera tan sólo porque se concurre a las escuelas

"... (Los alumnos) continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuente según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo. Si bien la deserción puede ser el corolario del desenganche, no es un destino inexorable, sobre todo por la tolerancia de los colegios. (...) Del lado de la escuela se adopta una suerte de arreglo de compromiso ya que, al no poder controlarlos y al mismo tiempo intentar no expulsarlos del sistema sin el título, renuncian a toda exigencia con tal de que salgan lo antes posible de allí. Del lado de los jóvenes, esto parece ser la confirmación más acabada de que la institución escolar 'no sirve absolutamente para nada' ya que aun sin estudiar logran no solo pasar de año sino incluso obtener el título (Kessler, 2004: 193-198).

En una suerte de contraste, las propuestas de inclusión educativa, en este caso la aceleración de los aprendizajes, proponen procesos de escolarización signados por la implicancia, sin por ello desconocer las situaciones por las que atraviesan los chicos derivadas de sus condiciones de vida. (Pagano, 2009)

Desenmascarar estas condiciones de invisibilidad en la que están inmersos muchos niños, niñas y jóvenes pareciera constituirse en un requisito necesario a la hora de acercarse al día a día de las escuelas y a partir de allí, diseñar acciones y medidas que mejoren los dispositivos de enseñanza.

El análisis de estos programas de inclusión educativa ha señalado, también, dónde poner la atención a la hora de pensar la política pública. Parte del desafío para los próximos años constituye en reforzar las condiciones para que todos los niños, niñas y jóvenes adquieran las herramientas básicas y necesarias para el desenvolvimiento como ciudadanos responsables y críticos en sociedades modernas y desiguales. En tiempos paralelos, es preciso concentrar los esfuerzos, el presupuesto y parte de las decisiones políticas en modificar estructuralmente aquellos aspectos y componentes del dispositivo escolar, productor de situaciones de injusticia y exclusión educativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2002). ¿Puede la educación satisfacer en Argentina las expectativas de los pobres? En: Reimers, Fernando (coord.). *Distintas escuelas, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid, Ed. La Muralla.
- Araujo e Oliveira, Joao Batista (1998). *A pedagogia do sucesso: uma estratégia política para corrigir o fluxo escolar e vencer a cultura da repitência*. Brasília: Instituto Ayrton Senna.

- Gutiérrez, M. y Puentes, G. (2009). *Programa de aceleración del aprendizaje como alternativa para la atención a la población vulnerable en extraedad, caso Bogotá*, Colombia. Madrid: OEI.
- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares. En Kessler, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós
- Pagano, A. y Buitron, V. (2009). *Reorganización de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Sobriedad en el Nivel Primario de la Ciudad de Buenos Aires*. Madrid: OEI.
- Perazza, R. (2008). *Lo político, lo público y lo educativo*. en Perazza, R. (comp.), *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique.
- Picardo João, O. y Victoria Libreros, J. (2009). *Educación Acelerada. San Salvador*. Madrid: OEI.
- Rossano, A. (2006). *El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa*. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (2006). *Las otras primarias y el problema de la enseñanza*. En Terigi, F. (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.



EL PROGRAMA DE AULAS COMUNITARIAS DE URUGUAY: UN PUENTE HACIA LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA

María Esther Mancebo y Lucía Monteiro

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art14.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 17 de agosto de 2009
Fecha segunda versión: 19 de agosto 2009
Fecha de aceptación: 20 de agosto de 2009



A partir del 2007 Uruguay ha venido implementando el Programa de Aulas Comunitarias (PAC), un Programa de re-ingreso a la escolaridad media que es co-ejecutado por dos organismos estatales: por un lado, el organismo rector en materia educativa, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) –a través de su Consejo de Educación Secundaria (CES)- y, por otro, el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) - a través de su Programa Infamilia.

En el PAC el Estado contrata a Organizaciones No Gubernamentales (ONG) para la gestión de cada una de las Aulas Comunitarias. Se trata pues de educación pública brindada a través de la articulación del Estado con la sociedad civil.

La historia del PAC es breve pero densa porque ha supuesto innovaciones tanto en el formato institucional como en materia de contenidos. El presente artículo lo caracteriza en diversas dimensiones y lo hace a partir de una investigación realizada en el año 2008 para la OEI¹, investigación que buscó sistematizar la experiencia y documentar la vida cotidiana del Programa².

El artículo aborda primeramente la seria problemática de exclusión que atraviesa la educación media uruguaya, para luego caracterizar pedagógicamente al PAC, considerando el plan de estudios, las estrategias docentes, la pequeña escala y el tipo de focalización aplicada para el reclutamiento de estudiantes. En una tercera sección se considera la complejidad organizacional del Programa en tanto ámbito de convivencia de múltiples actores que cotidianamente llegan al PAC con múltiples expectativas y enfrentan en él profundos desafíos. Finalmente, se plantea que el PAC puede ser considerado como parte de una nueva ola de políticas pro-equidad en la región, por lo que resulta oportuno rescatar los factores que hasta el momento han operado como facilitadores y como obstáculos en este programa de reingreso.

1. LA EXCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN MEDIA URUGUAYA

Uruguay ha sido históricamente considerado un país de “desarrollo educativo avanzado”, por su baja tasa de analfabetismo³, la universalización de la educación primaria y la expansión de la matrícula en los restantes niveles (SITEAL, 2007; Grau et al, 2008; Perera et al, 2009), incluyendo el universitario en el que se ha alcanzado un grado de “universalización intermedia” con un 35% de la población entre los 18 y 24 años matriculada en la educación superior (Landinelli, 2009).

No obstante estos logros, la educación media atraviesa una problemática de tal gravedad que habilita el uso del término “exclusión educativa”. Según el Diccionario de la Real Academia, excluir significa “sacar a alguien o algo del lugar que ocupaba” y, en una segunda acepción, “descartar, rechazar o negar la posibilidad de algo”. Como se verá, si bien el egreso de primaria es prácticamente universal, en el nivel

¹ En el año 2008 la Oficina Regional de Buenos Aires de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación impulsó la realización en simultáneo de seis investigaciones sobre Programas de reingreso y aceleración en la educación básica, en el marco del Tema B del sector Educación de Eurosócial.

² Dicho estudio fue realizado en base a un diseño metodológico cualitativo que integró tres técnicas: recopilación documental, entrevistas a informantes calificados y observación de la dinámica de las aulas. En cuanto al relevamiento documental, se tuvo acceso a la mayor parte de los documentos oficiales elaborados entre los años 2006 y 2008. A su vez, se hicieron entrevistas semiestructuradas a informantes calificados con diversos niveles de responsabilidad y actuación en el Programa. Finalmente, se desarrollaron observaciones en seis de las doce aulas, registrándose aspectos relacionados con la infraestructura, los recursos humanos y materiales, y la dinámica de funcionamiento del aula comunitaria.

³ En el año 2006 el analfabetismo era de 2.2% en el total de la población uruguaya (MEC, 2006).

medio son muchos los adolescentes que, desplazados por el sistema educativo, truncan tempranamente su trayectoria educativa y ven profundamente afectado su derecho a la educación.

Uruguay fue pionero en la región al fijar, en 1973, una escolaridad obligatoria de nueve años, seis de primaria y tres de educación media. Recientemente, con la aprobación de la Ley de Educación a fines de 2008, los años de escolaridad obligatoria se han extendido a catorce años: dos de educación inicial, seis de primaria y seis de educación media.

Sin perjuicio de tal mandato jurídico, el país ha encontrado serias dificultades para concretar la universalización de la educación media, tal como lo revelan los indicadores que siguen.

La tasa bruta de matriculación en la educación media se ubicó en el entorno de 87% durante los noventa, creció desde 1999 y llegó a 101,1% en 2005. La tasa neta de escolarización en las edades de 12 a 17 años fue de 75,5% en el año 2005. La diferencia entre estas dos tasas es indicativa de una fuerte presencia de extraedad (Perera et al, 2009).

Se ha probado claramente que la asistencia a establecimientos educativos varía por ingreso y región del país: a los 16 años es de 61% en el quintil más pobre de la población y de 98,2% en el más rico; a la misma edad registra asistencia educativa un 75,1% de los adolescentes que viven en el interior del país y un 79,1% de los montevideanos. También opera la variable sexo: a los 16 años concurre a establecimientos educativos un 71,6% de los hombres y un 81,7% de las mujeres (MEC, 2006).

En definitiva, el avance en la educación media está estrechamente ligado a un círculo perverso de generación de desigualdad de oportunidades educativas. Entre la población de 13 a 18 años ingresa al ciclo básico el 85% pero a los 16 años (edad teórica de finalización del ciclo) lo han completado sólo el 55%.

Como la asistencia, la completitud del ciclo básico depende fuertemente del clima educativo del hogar, los ingresos del hogar, la región de residencia e incluso el género. Así, la probabilidad de que un individuo haya completado este nivel a los 16 años es ocho veces mayor entre los adolescentes del quintil más rico en relación a los del quintil más pobre. Tal relación es de siete veces entre adolescentes de hogares de clima educativo alto respecto a los hogares de clima educativo bajo (Perera et al, 2009).

Por otra parte, Perera et al (2009) han mostrado que, en relación a otros indicadores, el mayor nivel de desigualdad de oportunidades se constata en la tasa de deserción del ciclo básico, la que está más fuertemente vinculada a diferencias provenientes de circunstancias exógenas a los jóvenes, en particular el clima educativo y el nivel de ingresos del hogar.

En el plano de los aprendizajes, la prueba PISA (Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes) permite medir la "brecha nacional", indicador que se calcula como la diferencia en puntos entre el percentil 5 y el 95 en cada prueba y que permite dar cuenta de la inequidad de los sistemas educativos en materia de aprendizajes educativos. PISA 2006 mostró la existencia en Uruguay de brechas nacionales importantísimas tanto en Lengua como en Matemática y Ciencias: la media uruguaya fue de 413 puntos en Lengua, 427 en Matemática y 429 en Ciencias, mientras que las brechas nacionales fueron de 400, 326 y 310, respectivamente (ANEP, 2007).

Este contexto es el que explica el surgimiento del PAC como programa de re-ingreso que busca dar respuesta a la flagrante inequidad de la educación media, tema que, por otra parte, ocupa hoy por hoy un lugar relevante en la agenda pública uruguaya.

2. LAS AULAS COMUNITARIAS: UN PUENTE HACIA LA EDUCACIÓN MEDIA

2.1. Focalización educativa, pequeña escala y bajo ratio

De acuerdo al documento fundacional del PAC, el Programa “tiene como objetivo la inserción social de adolescentes de 12 a 15 años, residentes en áreas territoriales del Programa (Infamilia), y con problemas de vinculación a la Educación Media formal, sea porque: (i) desertaron de la misma; (ii) nunca hayan registrado matriculación; o que, (iii) cursando primer año del ciclo básico, presenten elevado riesgo de desertabilidad⁴. Para el cumplimiento de dicho objetivo se procurará que los adolescentes logren la reincorporación y permanencia en centros de enseñanza públicos de Educación Media.” (ANEP-MIDES, 2006: 2).

Así, el PAC asigna centralidad a la inclusión social y la vincula estrechamente a la deserción educativa, razón por la cual las Aulas Comunitarias han sido instaladas en zonas socialmente vulnerables. No obstante esta ubicación, el Programa no se ha guiado prioritariamente por el criterio de focalización social (“ecológica”) que fuera tan común en los años ‘80 y ‘90 (Franco, 1995) sino que ha aplicado una lógica de focalización educativa: recluta a adolescentes desertores o con alta probabilidad de desertar.

En las ediciones del 2007 y 2008 el PAC funcionó en doce Aulas Comunitarias y en el 2009 se ha expandido a dieciocho. La matrícula total fue de 632 estudiantes en 2007, 800 en 2008 y 1064 en el 2009⁵.

Estos datos ponen de manifiesto que el aporte del PAC no reside en el aspecto cuantitativo porque llega a una minoría de los adolescentes afectados por una u otra modalidad de exclusión educativa. Su contribución se asocia a su carácter de innovación con potencialidad para abrir nuevas pistas respecto al trabajo socioeducativo con esta población estudiantil. Se trata de un Programa de pequeña escala que opera con una baja ratio de alumnos por Aula: aproximadamente 66 alumnos por Aula y 16 alumnos por adulto. Esto es evaluado como una clave para asegurar la personalización del proceso educativo - nutriendo el vínculo docente-estudiante por la contención, el afecto, el respeto, la confianza- y también para la realización de un trabajo intenso con las familias de los alumnos.

2.2. Flexibilización curricular en el marco del plan de estudios vigente para el ciclo básico

El PAC fue concebido como un programa “puente” con la educación media clásica. Por ello en las Aulas Comunitarias no es posible cursar todo el ciclo básico de educación media, de tres años de duración, sino sólo el primero, como una preparación para el ingreso de los alumnos a segundo año en liceos y escuelas técnicas de su zona de residencia.

El Programa despliega cinco modalidades de trabajo, a saber: Inserción efectiva en primer año del ciclo básico (“Modalidad A”), Introducción a la vida liceal (“Modalidad B”), Apoyo y Consulta, Acompañamiento al Egreso del PAC (“Modalidad C”), y Talleres Temáticos de complementación.

En la llamada “Modalidad A” los estudiantes cursan el primer año del ciclo básico en forma semestral, acreditándose la aprobación de cada asignatura mediante una prueba aplicada al final del semestre. Al

⁴ Inasistencias reiteradas, bajo rendimiento, dificultades en el comportamiento y la convivencia.

⁵ Véase Reporte de Monitoreo nro. 18, www.infamilia.gub.uy

completar primer año, el adolescente “egresa”⁶ del aula comunitaria y está en condiciones de cursar segundo año del ciclo básico en un liceo o escuela técnica, manteniendo el apoyo desde el PAC bajo la Modalidad C. El Plan de Estudios que se sigue es el básicamente mismo que rige en todo el territorio nacional para el ciclo básico de educación media⁷, con una cierta flexibilización curricular dada por la semestralización y algún ajuste en las cargas horarias de las asignaturas.

La “Modalidad B” está dirigida a adolescentes desvinculados de la educación media que necesitan un proceso de mayor duración para estar en condiciones de efectivizar su reingreso a la escolarización básica. Además de los adolescentes que terminaron primaria pero nunca ingresaron al liceo o se inscribieron y nunca concurren, pueden integrarse a esta modalidad estudiantes que presentan dificultades para mantenerse en primer año de ciclo básico en la propia Aula o en el liceo. En otras palabras: se busca que los alumnos realicen una introducción gradual y sostenida al primer año del ciclo básico, trabajando en lengua oral y escrita, pensamiento lógico-matemático y estrategias para aprender a aprender. El objetivo principal de esta modalidad es que el adolescente se vincule al año siguiente al ciclo básico, sea en el PAC o en un liceo o escuela técnica.

La “Modalidad C” está constituida por instancias de atención curricular dirigidas a estudiantes egresados del PAC que cursan segundo año en liceos o escuelas técnicas, o estudiantes de primer año que cursan en el PAC o en liceos de la zona. Así se pretende apoyar a los alumnos en sus dificultades curriculares, brindándoles estrategias de aprendizaje y técnicas para aprender a estudiar.

El “Acompañamiento al Egreso” es el seguimiento de los egresados del PAC una vez que egresan de las modalidades A y B, buscando asegurar su efectiva re-incorporación a la educación media formal.

Finalmente, todos los estudiantes del PAC concurren a talleres temáticos que son organizados por la ONG en diversas áreas: educación física, comunicación y plástica, entre otras. De acuerdo al diseño original del PAC, se aspira a que los talleres constituyan ámbitos privilegiados para el aporte por parte de las ONG de su acumulación en materia de educación no formal.

De esta forma, el PAC ha buscado aunar las fortalezas de la educación formal y no formal. Por un lado, en las Aulas los alumnos pueden cursar primer año del ciclo básico de Educación Media, a modo de “puente” para su reingreso a los centros educativos donde tradicionalmente se desarrolla dicho ciclo: liceos y escuelas técnicas. Por otro, todos los estudiantes del PAC concurren a talleres temáticos que son organizados por la ONG en diversas áreas: educación física, comunicación y plástica, entre otras.

A la hora de hacer un balance de las diversas modalidades del PAC, el estudio de sistematización mostró que la mayor potencialidad de la “Modalidad A” radica en la posibilidad de trabajar en grupos reducidos, con un abordaje más personalizado y un rescate de la dimensión vincular.

No solo conoces al alumno sino que conoces además a la familia. Intentas tener un abordaje integral más allá de lo educativo. El vínculo que tiene cada uno de los docentes con los estudiantes es el de un enfoque más personalizado, lo cual sin duda constituye una de las potencialidades de la Modalidad A. (Entrevistado 12, técnico de un Aula Comunitaria).

⁶ Se utiliza la expresión “egreso del PAC” para hacer referencia a los alumnos que completaron primer año en el Aula Comunitaria y están en condiciones de cursar segundo año del ciclo básico en un liceo o escuela técnica.

⁷ Plan 2006.

También se mencionan como fortalezas de esta modalidad la organización semestral del currículum, que ayuda a que los estudiantes estén concentrados en menos temas a la vez, evitando la dispersión de esfuerzos en una multiplicidad de asignaturas.

Como dificultad aparece el carácter “puente” del PAC: el Aula Comunitaria trata de poner el énfasis en el proceso seguido por cada estudiante y adecua la evaluación a sus tiempos, pero estas condiciones están frecuentemente ausentes en el liceo o la escuela técnica, donde los egresados del PAC cursarán segundo año. A su vez, hay que transitar ese puente en sólo un año y ese lapso puede resultar acotado para algunos adolescentes. Al decir de un entrevistado:

El punto de partida de los gurises⁸ es muy débil: dificultades para relacionar, abstraer, escribir, leer... La principal dificultad es cómo fortalecerlos suficientemente para que cursen segundo año en el liceo. (Entrevistado 3, integrante de la Coordinación del PAC).

Asimismo, algunos estudiantes presentan dificultades de aprendizaje que no fueron diagnosticadas y/o atendidas anteriormente, dificultades para las cuales la “Modalidad A” no tiene aún respuestas institucionalizadas. Cierto es que hay un trabajo de muchas de las ONG articulando soluciones ad hoc en base a sus capitales socioprofesionales. Es así que se han logrado, por ejemplo, consultas con psiquiatras y psicólogos, pero ello no está aún previsto dentro de los procedimientos estandarizados del PAC.

Finalmente, aparece como verdadero talón de Aquiles el reclutamiento de docentes con el perfil y la formación adecuados para el trabajo en el PAC, tema que será considerado más adelante en este artículo.

En cuanto a las bondades de la “Modalidad B”, se destaca en particular su flexibilidad, que permite reclutar a los adolescentes que menos han incorporado el “oficio de estudiante” y a aquellos con más dificultades en el campo del aprendizaje. Los adolescentes asisten a esta modalidad siempre con gusto, sea porque es la propuesta con más talleres, sea porque en ella se trabaja sin la premura de la Modalidad A. Como dificultad se señaló el escaso tiempo pedagógico de esta modalidad, porque los estudiantes asisten al aula muy pocas horas a la semana.

Respecto de “Apoyo y Consulta”, todos los actores reconocen su necesidad y, simultáneamente, puntualizan las dificultades que han aparecido en su instrumentación, porque los estudiantes ya están insertos en otras instituciones (liceo o escuela técnica) y empiezan a desarrollar allí su espacio de pertenencia.

Por su parte, la “Modalidad Acompañamiento al Egreso” inició su implementación en el año 2008 y mostró ser absolutamente relevante porque se requiere una estrechísima coordinación entre las Aulas y los liceos para que éstos retengan a los egresados de aquellas y se evite la deserción⁹.

2.3. La búsqueda de estrategias de enseñanza más dinámicas y diversificadas

De acuerdo a la evidencia recabada, la mayoría de los docentes tiende a enseñar en las Aulas en forma similar a como lo hacen en el liceo, con la diferencia que pueden dedicar más tiempo a contestar algunas preguntas particulares e identificar dificultades en el alumnado.

⁸ En Uruguay son corrientes las expresiones “chiquilín” o “gurí” en referencia a los niños y adolescentes.

⁹ Según los datos del Reporte de Monitoreo nro. 17, entre los egresados del PAC en el 2007, en el 2008 promovió 2do. año del ciclo básico un 30% y repitió un 53% (por inasistencias y/o rendimiento). No se cuenta con registros del restante 17%.

Sin perjuicio de ello, algunos docentes del Programa han transitado un camino de búsqueda de nuevas estrategias pedagógicas: manejo minucioso del tiempo pedagógico, a partir del reconocimiento que la concentración de los alumnos es escasa; desarrollo de muchas actividades concretas, combinando las instancias grupales con las individuales; grandes esfuerzos para revertir la mala actitud ante el aprendizaje, reconociendo que el interés en el estudio de los alumnos se asocia estrechamente con los logros que ellos perciben van conquistando (ANEP-MIDES, 2008).

No todos los profesores avanzan al mismo ritmo en la construcción de este nuevo enfoque pedagógico. Para hacerlo se requiere reunir al menos tres rasgos personales: flexibilidad para revisar la propuesta pedagógica inicial tantas veces como sea necesario; capacidad para profundizar el componente afectivo del proceso de enseñanza; convencimiento respecto a que todos los alumnos pueden aprender¹⁰.

El estudio de sistematización sobre el PAC reveló que contó con un núcleo de docentes y técnicos de gran compromiso pero no hubo formación específica para la inclusión educativa. Al decir de uno de los entrevistados,

Me parece que hace falta una preparación previa de los docentes para entrar en el PAC. Hay dificultades relacionadas a la parte del contexto, hay experiencias de expulsión y fracasos reiterados y el sentimiento de los adolescentes de no querer encontrarse con el aprendizaje porque es un sufrimiento. (Entrevistado 16, Psicopedagoga del PAC).

De esta forma, el PAC -así como otros Programas de educación inclusiva que han venido desarrollándose en Uruguay¹¹- ha puesto en agenda el tema de la formación de los docentes para el trabajo pedagógico con el alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Este trabajo educativo exige recursos humanos con una formación especializada para desarrollar no sólo una función de regulación sino también una adecuada mediación educativa (Román, 2003; Vaillant, 2008).

2.4. La tensión entre la inclusión educativa y la inclusión social

El PAC ha desplegado diversas estrategias de inclusión educativa y social.

En ese sentido, ocupan un primerísimo lugar las tutorías y otras acciones de orientación a los estudiantes que se implementan en las Aulas, en congruencia con la atención personalizada y la mirada centrada en el proceso de alumno/a que defiende el Programa¹².

En segundo lugar, se trabaja intensamente para superar el ausentismo de los alumnos, combinando una cierta flexibilidad en la contabilización de las faltas con el diálogo constante con los adolescentes sobre la importancia de la regularidad en la asistencia a clase.

En tercer lugar, en el PAC es muy significativo el abordaje de los aspectos de convivencia, facilitado fuertemente por la escala del aula, la forma de gestión de la misma y, particularmente, por la presencia del equipo técnico en toda la jornada escolar:

¹⁰ Dado que el reclutamiento de los docentes es realizado en forma centralizada por el CES, no hay variaciones en el perfil de los profesores que trabajan en las diversas Aulas Comunitarias.

¹¹ Programa de Maestros Comunitarios (PMC), Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media (PIU), Formación Profesional Básica (FPB), Plan Nacional de Educación y Trabajo (PNET-CECAP), entre otros.

¹² Respecto a antecedentes de estos dispositivos en otros países latinoamericanos, véase Jacinto y Terigi, 2007.

El PAC crea hábitos para la convivencia: cumplir horarios, vincularse con los adultos, reglas de funcionamiento... Sin esos hábitos la inserción social es impensable. Desde el trabajo gota a gota y con el clima de afecto. (Entrevistado 7, integrante de la Coordinación del PAC).

Para el logro de la inclusión social, las Aulas impulsan y apoyan a los adolescentes y sus familias en la realización de trámites tales como la obtención de la cédula de identidad o la gestión de una transferencia monetaria como asignaciones familiares, trámites todos que resultan fundamentales para el acceso a la red de protección social uruguaya y el ejercicio pleno de la ciudadanía por parte de los estudiantes. Asimismo, las Aulas tratan de integrar a los alumnos a nuevos centros de referencia, a otras instituciones, aportando así a la construcción de una red social de apoyo.

Ahora bien, los informantes señalaron que una tensión que se vive intensamente en las Aulas es entre la inclusión social de los estudiantes y la baja calidad de los logros educativos. A nivel de los equipos técnicos, no hay dudas con respecto a que el PAC debe trabajar por la inclusión social. Lo que se problematiza es si el Programa hace todo lo que debería hacerse para lograr la inclusión educativa, porque ello supondría, según algunos entrevistados, una revisión más profunda de la propuesta curricular, un mayor énfasis en las competencias y más tiempo pedagógico para los estudiantes.

3. UN PROGRAMA, MÚLTIPLES ACTORES, MÚLTIPLES DESAFÍOS

3.1. El estudiantado: malos recuerdos y altas expectativas

En el PAC seis de cada diez alumnos son varones, dos de cada tres repitieron algún grado en primaria y también dos de cada tres se habían inscripto alguna vez en la educación media. En otras palabras: la amplia mayoría de los estudiantes del PAC tiene en su historia personal algún fracaso educativo (Mancebo y Monteiro, 2009).

A los ojos de muchos de estos adolescentes, el PAC aparece como una ventana de oportunidad para su reingreso en el sistema educativo: en el plano de las expectativas, la mayoría de los estudiantes aspira a terminar el ciclo básico (59% en 2007, 50% en 2008), algo más de un tercio (35% en 2007, 37% en 2008) desearía transitar por el segundo ciclo (sea en el liceo o en la educación técnica) y una minoría se proyecta en la educación terciaria (2% en 2007, 3% en 2008).

Las motivaciones de los adolescentes para concurrir al PAC son variadas. Un 30% declara contundentemente "quiero estudiar", y casi un 40% mencionó factores de atracción del aula: "pienso que me va a gustar más", "pienso que me va a resultar más fácil", "es más personalizado", "es más tranquilo", "buenas referencias de un familiar". Finalmente, un 17% de los alumnos están en el aula por decisión de la familia ("me manda mi familia") y un 14% porque han sido derivados por otras instituciones (liceo, centro juvenil y hospital, entre otras instituciones del barrio).

Cabe preguntarse, además, cómo son estos adolescentes en tanto estudiantes. En la visión de quienes trabajan cotidianamente en el Aula, son alumnos con baja autoestima, falta de hábitos de trabajo escolar (no sólo de estudio sino también de levantarse temprano, traer los útiles, traer los cuadernos, etc.) y una tendencia a tener un comportamiento desordenado en clase.

Más allá de estos rasgos comunes claramente identificados, la población estudiantil de las Aulas es heterogénea: algunos estudiantes tienen capacidad suficiente para realizar primer año en un liceo y han

llegado al Aula por problemas de conducta; otros alumnos se integran bien pero encuentran las dificultades académicas de cualquier estudiante que no hizo una buena escolaridad en primaria y no tiene condiciones sociales favorables; finalmente, un grupito de adolescentes presentan dificultades de aprendizaje (genéricas y/o específicas) y requerirían una atención especializada.

En suma: la mayoría de los adolescentes que llegan al PAC lo hacen cargados de malos recuerdos de su pasaje por la educación formal, con herramientas relativamente débiles para enfrentar los requerimientos del ciclo básico, y también con fuertes expectativas de que las Aulas les permitan superar sus dificultades.

3.2. El apoyo de las familias

No sólo los estudiantes depositan esperanzas en las Aulas. También lo hacen sus familias puesto que, de acuerdo a los datos disponibles (2007), una proporción significativa de padres aspira a que sus hijos terminen el segundo ciclo de educación media (49%).

En el trabajo con las familias las Aulas desarrollan varias estrategias. A través de visitas y llamadas telefónicas, el equipo técnico transmite permanentemente el mensaje de que es importante que los referentes familiares se involucren en el proceso que el adolescente está haciendo. En tal sentido, hay que desmontar la carga negativa del pasado educativo de los adolescentes porque las familias –no sólo los adolescentes– han sufrido una historia de mala relación con la educación, con múltiples fracasos, quejas y situaciones de estigmatización. El vínculo con el centro educativo está así marcado por los problemas de conducta y los malos resultados académicos del hijo en el pasado. De ahí que sea necesario realizar una verdadera deconstrucción del anterior rol familiar en relación a la educación de los alumnos, buscando que superen la inacción y adopten un papel más activo.

Para generar ese nuevo “contrato” con las familias, las Aulas despliegan diversas acciones. Algunas llegan incluso a generar contratos escritos donde consta que la familia es un actor clave junto a los docentes y al alumno para el logro de los objetivos educativos trazados.

Una estrategia de las Aulas para que cada familia valore la propuesta educativa es la comunicación cada vez que el adolescente aprueba una materia, resaltando que está consiguiendo un buen desempeño. Frente a esto, las reacciones de las familias suelen ser de asombro.

Los padres se sorprendían y estaban más que agradecidos de que los llamaras para... devolverle algo positivo del hijo. Y los adolescentes empiezan a ver que el hecho de que su familia venga a su lugar educativo no es algo negativo (Entrevistado 10).

Por todo lo anterior, los equipos técnicos tienen la convicción de que las Aulas tendrían que destinar más horas al trabajo con las familias, por la importancia capital que este aspecto tiene.

3.3. La diversificación de los roles docentes: una ventana de oportunidad

La implementación ha mostrado que en los programas de inclusión educativa como el PAC los recursos humanos juegan un rol absolutamente estratégico. En particular, en este Programa resultó un verdadero acierto la diversificación de los roles docentes que puso en contacto diversos saberes y lógicas profesionales orientándolos en pos de un objetivo común.

En cada Aula Comunitaria trabajan con los alumnos los profesores que enseñan las distintas asignaturas, quienes presentan un perfil sociodemográfico y profesional muy similar al de quienes dan clase en los liceos.

Ahora bien, los profesores son contratados centralmente por Enseñanza Secundaria (CES) con el mismo régimen que rige su labor en los liceos del organismo. El estudio de sistematización del PAC mostró que un nudo crítico en la marcha del Programa lo representa el hecho de que los profesores pertenezcan al CES, trabajen en el aula y los Coordinadores de aula no sean sus superiores jerárquicos. Entre otras consecuencias, esto repercute en el hecho de que los Coordinadores carecen de instrumentos para afrontar una problemática seria en las Aulas cual es la de las inasistencias docentes. En efecto, las faltas de los profesores constituyen una problemática instalada en la educación media uruguaya que se reitera en el caso de programas de inclusión educativa como el PAC; en estos Programas en particular las inasistencias no sólo significan una disrupción en el proceso de aprendizaje de los educandos sino que además son percibidas por éstos como una defección del compromiso docente.

También están en contacto diario con los adolescentes tres técnicos contratados directamente por la ONG encargada de la gestión. De acuerdo a los documentos fundacionales del PAC, el Coordinador del aula es responsable de la coordinación general del espacio, el trabajo en redes (muy particularmente con el Liceo de Referencia) y el trabajo con las familias de los adolescentes. Junto al Coordinador, el Educador Social y el Trabajador Social gestionan las cinco modalidades de trabajo del PAC y, en particular, son responsables de la Modalidad "Acompañamiento al Egreso del PAC" y del trabajo con las familias y la comunidad. Además, hay talleristas encargados de la Modalidad "Talleres Temáticos de complementación".

En la edición 2008 se decidió incorporar a la dinámica del Programa a profesores referentes y psicopedagogos, dos figuras sin antecedentes en la enseñanza media pública uruguaya.

Los profesores referentes son doce, cada uno de ellos con una carga horaria de 30 horas semanales. Son responsables de tres grandes tareas: realizar el seguimiento de los estudiantes que cursaron primer año en el PAC y se inscribieron para realizar segundo año en un liceo o una escuela técnica, atender los casos de deserción que se presenten entre esos egresados, y participar en las reuniones de coordinación a nivel del aula y también de la Coordinación Técnica del PAC. Entre los informantes entrevistados hubo acuerdo respecto del acierto de incluir la figura del Profesor Referente en el PAC y también respecto de las dificultades de encontrar profesionales que puedan desempeñar integralmente ese rol. Por ello algunos entrevistados señalaron la necesidad de profundizar en la definición clara de las tareas y los criterios de trabajo.

Las psicopedagogas son dos y se ha definido que el foco de su tarea no es el trabajo directo con los alumnos del PAC sino el asesoramiento y la capacitación a los profesores. En este marco, en el segundo semestre de 2008 las psicopedagogas desarrollaron algunas instancias de trabajo con las Aulas y elaboraron materiales destinados a dar luz sobre los procesos de aprendizajes de los estudiantes, como forma de contribuir al mejoramiento de las estrategias de enseñanza de los profesores. Frente a este lineamiento se visualizaron dos posiciones entre los entrevistados: buena acogida y descreimiento. Para algunos informantes muchos alumnos del PAC atraviesan dificultades de tal índole que requerirían un trabajo psicopedagógico personalizado, lo cual no es posible de abordar con dos psicopedagogas para todo el Programa.

Como se ve, el PAC hizo una apuesta a la diversificación de los perfiles profesionales que trabajan con los adolescentes al incorporar a las Aulas a trabajadores sociales, educadores sociales, psicólogos y psicopedagogos, algunos de ellos dependientes de las ONG, otros del Estado. En este entramado organizacional se encuentran en pleno proceso de construcción dos roles novedosos: el de profesor

referente y el de psicopedagogo. Ello ha implicado el desafío de definir tareas, delimitar alcances de la intervención y establecer canales de articulación con los restantes actores del Programa.

3.4. El encuentro de actores sociales y gubernamentales

El diseño institucional del PAC se asienta en la intersectorialidad entre dos organismos estatales (CES/ANEP e Infamilia/MIDES) y la cogestión entre el Estado y la sociedad civil.

El Consejo de Enseñanza Secundaria (CES) es la autoridad nacional responsable del PAC y, en el marco de un sistema educativo altamente centralizado como el uruguayo (Mancebo, 2007), decide sobre aspectos tan variados del Programa como el plan de estudios, el reglamento de evaluación de los estudiantes, el llamado a concurso de los docentes, la designación de la Coordinación General del Programa, los lugares de apertura de nuevas Aulas comunitarias. En otras palabras, el CES define los lineamientos políticos del PAC y realiza el seguimiento técnico-pedagógico del mismo.

Junto al CES, el Programa Infamilia acompañó al PAC desde su génesis. Ha financiado el funcionamiento de todas las Aulas durante su primer año de operación traspasando el financiamiento al CES en el segundo año, como forma de asegurar la sostenibilidad del Programa en el mediano plazo.

Además, Infamilia ha jugado un papel central en el monitoreo y la evaluación del PAC. En la fase de diseño del Programa, Infamilia elaboró un sistema de seguimiento en el que, a partir de los resultados esperados del Programa, se definieron los principales indicadores y los instrumentos de relevamiento de datos¹³, y también se consignaron las responsabilidades de los diversos actores respecto del registro, procesamiento y difusión de información. La aplicación en forma sistemática de este sistema de monitoreo y evaluación permitió al PAC contar con información oportuna que nutrió la toma de decisiones a lo largo de la implementación y simultáneamente facilitó la difusión de la innovación¹⁴.

Junto a estos dos organismos estatales, el CES e infamilia, operan las ONG contratadas para proveer el servicio educativo: aportan el espacio físico para el Aula Comunitaria, la gestionan cotidianamente a través de las figuras del Coordinador y los técnicos, y desarrollan los talleres temáticos de complementación. Las ONG tienen así un papel central en la implementación del PAC, aportando su experiencia en el trabajo con adolescentes vulnerables, el conocimiento de la zona donde se ha instalado cada Aula y también la articulación con otros proyectos sociales, sean éstos ejecutados por la misma ONG o por otras organizaciones en la zona.

La literatura especializada en la asociación entre el Estado y la sociedad civil en el campo de las políticas sociales muestra que ese relacionamiento es complejo en tanto pone en contacto organizaciones con dinámicas de funcionamiento diversas y, en algunos casos, intereses divergentes (Rossel, 2003). Además,

¹³ Entre otros, los instrumentos que se han aplicado en forma sistemática en el PAC han sido el formulario de ingreso, formulario de familia, planilla de seguimiento del alumno, formulario de autoevaluación de los alumnos. Los registros se completan en las propias Aulas en un software específicamente desarrollado para el Programa.

¹⁴ Esta iniciativa de monitoreo y evaluación debió superar dificultades de tres tipos, a saber: hubo dificultades de índole estrictamente técnica en la definición de los formularios, la instrucción para su correcto llenado, el desarrollo del software y su posterior instalación en las aulas; además, el ingreso de la información supuso una carga pesada de trabajo para los equipos técnicos de las ONG, que muchas veces cuestionaron hasta qué punto no era preferible dedicar ese tiempo al trabajo con el alumnado; finalmente, Uruguay es país con escasa cultura de evaluación de sus políticas públicas, con lo cual no se percibió cabalmente la relevancia del registro de información hasta que se contó con los primeros resultados y se pudo empezar a reflexionar en torno a ellos.

en el caso de la educación secundaria pública uruguaya, esta asociación del Estado con las ONGs constituyó una franca innovación porque había muy pocos antecedentes de trabajo conjunto.

En tal sentido, la evidencia recabada indica que en el período 2007-2009 hubo altibajos en el relacionamiento, con momentos de tensión y otros de mayor armonía. Sin perjuicio de ello, las ONG reconocen explícitamente que han gozado de plena autonomía en su trabajo en el PAC y que el Estado ha mostrado una interesante apertura al diálogo.

En síntesis, el PAC vive las tensiones propias de las políticas que reúnen en su gestión cotidiana a múltiples actores, que tienen lógicas de funcionamiento dispares. Si en su momento Braslavsky y Cosse (1996) señalaron que los analistas simbólicos, los pedagogos reformistas, las burocracias y los docentes operaron en las reformas con dinámicas y visiones diferenciales, en el PAC actúan dos organismos estatales (MIDES y CES), junto a las ONG y operan profesionales provenientes de una multiplicidad de disciplinas: Educación, Trabajo Social, Psicología, Sociología, entre otras. Todo ello imprime una cuota importante de complejidad a la gestión del Programa pero también trae aires refrescantes a la educación de los adolescentes uruguayos.

4. EL PAC EN LA NUEVA OLA DE POLÍTICAS PRO-EQUIDAD EN LA REGIÓN

A partir de una revisión sistemática de los sistemas educativos de América Latina, Aguerro (2008) identifica cuatro estrategias básicas de intervención desplegadas en la región para enfrentar la problemática de la inequidad educativa: el asistencialismo en los años '40 y '50, el psicopedagogicismo en los '60 y '70, las políticas compensatorias en las décadas de los '80 y '90, y la inclusión que se desarrolla en nuestros días.

El PAC forma parte de esta nueva ola de políticas pro-equidad en la región. El estudio de sistematización sobre el Programa mostró que se trató de una innovación que nació con una vocación explícita de inclusión educativa y social.

Su carácter innovador se reflejó, en primer lugar, en la definición de actividades completamente novedosas en la educación secundaria uruguaya, tales como el Acompañamiento al Egreso o los talleres de educación no formal. En segundo término, en la inclusión de ONG en la implementación del servicio educativo y en la cogestión entre dos organismos estatales. En tercer lugar, el PAC se atrevió a modificar el ambiente escolar en tanto el primer año del ciclo básico no se desarrolla en liceos ni escuelas técnicas sino en centros educativos de un nuevo tipo, las Aulas Comunitarias.

En cuanto a su orientación inclusora cabe señalar que cuando un Aula Comunitaria abre sus puertas pretende operar como un puente hacia el re-ingreso a la educación media formal y también hacia mayores niveles de integración social de los adolescentes.

Por todo lo anterior, es que resulta particularmente importante adelantar un primer balance del Programa, para lo cual se consideran sus resultados académicos y se enumeran los factores que han facilitado y dificultado su desarrollo.

4.1. Los logros académicos

Como se vio, el PAC cuenta con un sistema de monitoreo y evaluación que brinda información actualizada a los decisores y al público en general, a través de las páginas web del CES y de Infamilia. De esta forma, están disponibles reportes que contienen el perfil de los estudiantes y sus familias, el seguimiento que realizan los docentes y también los resultados académicos correspondientes a los años lectivos 2007 y 2008.

Como se observa en el Cuadro 1, en el total de alumnos de la Modalidad A, aprobaron 1er. año y pasaron a 2do. año el 58% y el 64% en los años 2007 y 2008, respectivamente. A su vez, la repetición fue de 12% y 16% y la deserción pasó de 30% a 20% entre un año y otro (Cuadro 1).

En otras palabras, de un año a otro la evolución fue positiva tanto en el indicador de promoción como en el de desafiliación, no así en el de repitencia que, de hecho, creció.

Cabe señalar que los resultados no son similares para hombres y mujeres puesto que éstas mostraron mejor rendimiento que aquellos, sea medido por promoción o por retención: aprobó el año un 70% de las mujeres frente a un 60% de los varones, al tiempo que las desvinculaciones afectaron más a los varones (23%) que a las mujeres (16%)¹⁵.

CUADRO 1. RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD A. AÑOS 2007 Y 2008

Sexo	Aprobó 1er. año				Repite 1er. año				Se desvinculó				Total 2008			
	2007		2008		2007		2008		2007		2008		2007		2008	
	Casos	%	casos	%	Casos	%	Casos	%	casos	%	casos	%	casos	%	casos	%
Varones	164	56%	162	60%	37	13%	47	17%	93	31%	62	23%	294	60%	271	58%
Mujeres	119	61%	137	70%	22	11%	28	14%	55	19%	31	16%	196	40%	196	42%
Total	283	58%	299	64%	59	12%	75	16%	148	30%	93	20%	490	100%	467	100%

Fuente: Reporte de Monitoreo nro. 16 en www.infamilia.gub.uy

4.2. Las claves de dinámica del PAC

¿Cuáles han sido algunas de las claves presentes en el funcionamiento fluido de un programa complejo como lo es el PAC?

La respuesta a esta interrogante incluye en un primerísimo lugar la personalización del proceso educativo en las Aulas Comunitarias, personalización que resulta tanto del tamaño pequeño del establecimiento sino también de una buena ratio estudiantes/adultos y de la presencia permanente de un equipo técnico que acompaña a los alumnos cotidianamente.

En segundo lugar debe mencionarse que el Programa ha tendido puentes con el sistema de protección social en su conjunto, esforzándose por superar el tradicional aislamiento del servicio educativo: a título de ejemplo, cuando un alumno requiere atención médica y no cuenta con cobertura de salud, los técnicos del PAC hacen los contactos necesarios para concretar tal atención; si un estudiante no percibe los

¹⁵ Estas diferencias de rendimiento asociadas al género también han aparecido en otros programas de inclusión educativa tales como el Programa de Maestros Comunitarios o el Programa de Impulso a la Universalización de la Educación Media. No se cuenta aún con estudios en profundidad que expliquen con rigurosidad estas brechas de género. Cabría, sin embargo, hipotetizar hasta dónde las mismas resultan de una menor adaptación de los varones al formato escolar clásico o, desde otro ángulo, una menor adecuación de éste a las modalidades de aprendizaje de los niños y adolescentes varones.

beneficios sociales a los que tiene derecho, el PAC colabora en la realización de los trámites que corresponda.

Un tercer factor refiere a la capacidad de realizar el seguimiento de la implementación y, a su vez, introducir ajustes en la marcha. De hecho, en su corta vida, el Programa instrumentó varios cambios de importancia, entre los que cabe mencionar los ajustes en las modalidades de apoyo previstas para los egresados una vez que se detectaron sus dificultades operativas, o la introducción de la figura de los “profesores referentes” que no había sido prevista en el diseño original.

Además de estos aspectos técnico-pedagógicos, esta política de re-ingreso se ha visto favorecida por dos factores de naturaleza política: el apoyo de los decisores y la capacidad de diálogo exhibida en la implementación. En efecto, tanto la dirección del CES como la de Infamilia dieron un fuerte respaldo al Programa en las fases de diseño, implementación y evaluación. A su vez, el Programa desplegó una tónica de diálogo entre los actores que permitió superar los conflictos que surgieron a lo largo del proceso de ejecución.

Ahora bien, también cabe preguntarse qué obstáculos han aparecido en la implementación del PAC que debieran ser considerados en la ejecución de otras políticas de inclusión educativa.

Entre las dificultades se destaca la ausencia de una línea sistemática de capacitación docente para el trabajo educativo en contextos de vulnerabilidad social. Por un lado, al igual que en el resto de la educación media uruguaya y a diferencia de lo que ocurre en primaria, una parte del profesorado del PAC no ha completado su carrera de Profesorado. Por otro, aún los profesores titulados no están preparados para enseñar a los adolescentes más vulnerables porque la carrera de Profesorado es débil en ese eje. De ahí que los docentes tiendan a aplicar en las Aulas las mismas estrategias de enseñanza que en los liceos.

También de índole pedagógica ha sido la no incorporación de mecanismos de compensación de aprendizajes, para lo cual se habría requerido mayor tiempo pedagógico, diagnósticos precisos sobre la situación de cada alumno y estrategias de intervención psicopedagógicas específicas. Los alumnos del PAC transitan por el mismo currículum de primer año del ciclo básico que un alumno de concurre a un liceo privado de nivel socioeconómico alto. La flexibilidad que consiguió el PAC fue la semestralización y pequeños ajustes en las cargas horarias por materias. Pero en ningún momento se pensó en aumentar la carga horaria, incorporar nuevas materias y/o definir contenidos curriculares básicos y competencias prioritarias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas vol. XXXVIII nro. 1*. Ginebra: BIE.
- ANEP-MIDES (2008). *El Programa de Aulas Comunitarias: miradas complementarias*. Montevideo: MIDES.
- ANEP (2007). Uruguay en PISA 2006. Montevideo: ANEP-CODICEN.
- ANEP-MIDES (2006). Documento base del Programa de Aulas Comunitarias. Montevideo: mimeo.
- Braslavsky, C. y Cosse, G. (1996). *¿Cómo se reforma la educación en América Latina?* Santiago de Chile: PREAL.

- Franco, R. (1995). La educación y el papel del Estado en los paradigmas de la política social de América Latina. Santiago de Chile: Pensamiento Educativo vol. 17.
- Grau, C.; Llambí, C.; Mancebo, Ma. E.; Torello, M. y Aguerro, I. (2008). *Estudio sectorial de educación*. Montevideo: CINVE. (Mimeo).
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IICE-Editorial Santillana.
- Katzman, R. y Rodríguez, F. (2007). *La situación de la educación en Uruguay. Serie Informes Temáticos de la Encuesta de Hogares Ampliada*. Montevideo: INE.
- Katzman, R. y Retamoso, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, 91. Santiago: CEPAL.
- Landinelli, J. (2009). *¿Antiguos principios para nuevos rumbos?: notas sobre el reformismo universitario en el Uruguay actual*. México: CLACSO (en prensa).
- Mancebo, Ma. E. -Monteiro, L. (2009). *Estudio de políticas inclusivas. El Programa de Aulas Comunitarias en Uruguay*. Madrid: OEI-Eurosocial-Centre Internacional d'études pédagogiques (en prensa).
- Mancebo, Ma. E. (2007). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En Bentancur, N. (Org.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura.
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2007). Anuario Estadístico 2006. Montevideo: MEC
- Perera, M.-Llambí, C.-Messina, P. (2009). Desigualdad de oportunidades y el rol del sistema educativo en los logros de los jóvenes uruguayos. Montevideo: MIDES-Infamilia (en prensa).
- Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos vulnerables?, en *Persona y sociedad*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Rossel, C. (2003). Un modelo para armar: el intercambio institucional Estado-sociedad civil en tres políticas sociales innovadoras, en *Cuadernos del CLAEH*, 86/87. Montevideo: CLAEH.
- SITEAL (2007). *Informe sobre tendencias sociales y educativas en América latina*. Buenos Aires: IICE-UNESCO-OEI.
- Vaillant, D. (2008). *Le rôle des enseignants dans l'éducation pour l'inclusion en Amérique Latine*. Ponencia presentada en el Seminario Internacional *L'éducation pour l'inclusion: de la recherche aux réalisations pratiques*. Ginebra. (Mimeo)

www.infamilia.gub.uy

www.oei.org

www.redligare.org



VARIACIONES DEL RÉGIMEN ACADÉMICO EN ESCUELAS MEDIAS CON POBLACIÓN VULNERABLE. UN ESTUDIO DE CASOS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE BUENOS AIRES

*Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano,
Bárbara Brisciol, y Santiago Sburlatti*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>

Fecha de recepción: 30 de junio de 2009
Fecha de dictaminación: 6 de septiembre de 2009
Fecha de aceptación: 6 de septiembre de 2009



En los países de América Latina, la expansión de la educación secundaria que ha tenido lugar en las últimas décadas se ha producido en el marco de crecientes dificultades y gran descontento con los resultados en materia de calidad y equidad. La expansión presenta diferencias considerables entre los países y, a su vez, los niveles de acceso evidencian también inequidades de acuerdo al nivel socio-económico y según el clima educativo de los hogares, así como considerables disparidades urbano-rurales (Jacinto y Terigi, 2007). Aún en los casos de países que tienen tasas de escolarización relativamente altas, los niveles de terminación apenas llegan al 50% (CEPAL, 2005). Se ha hecho evidente que el modelo institucional y pedagógico no se adecua a los desafíos sociales y económicos, ni a las características de los jóvenes actuales y de los nuevos sectores sociales que se incluyen por primera vez en ese nivel educativo.

En Argentina, la escuela media ha sido escenario de profundas transformaciones y redefiniciones en su estructura, al tiempo que sus sentidos y formas de organización son objeto de cuestionamiento y debate. En un contexto de crecimiento continuo de la pobreza y de la exclusión, las transformaciones han adquirido un matiz particular en las escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. La sanción en 2006 de la Ley 26206 de Educación Nacional, que establece la obligatoriedad del nivel secundario para toda la población en edad escolar, impone al Estado metas de ampliación de la cobertura del nivel, y de resolución de los problemas de repitencia y desgranamiento. El cumplimiento efectivo de estas metas dependerá en buena medida de los modelos explicativos sobre el papel que desempeñan los componentes del formato tradicional de escolarización secundaria en la producción de las situaciones de exclusión que se debe revertir.

Este trabajo toma como objeto de análisis el *régimen académico* de la escuela secundaria, proponiéndose describir y analizar las modalidades y formas que toma en escuelas que trabajan con población en situación de vulnerabilidad. Entendemos por *régimen académico* (Camilloni, 1991) al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes es poco frecuente, pese a que los regímenes plantean condicionamientos difíciles de modificar que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos. En el proyecto de investigación "*Escuela media y sectores vulnerables. Régimen académico y sentido de la experiencia escolar*"¹, hemos tomado a los regímenes académicos como objeto de análisis, prestando especial atención a su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar.

La investigación se ha concentrado en el análisis de dos iniciativas recientemente implementadas en el Área Metropolitana Buenos Aires (AMBA),² diseñadas como oferta específica para los adolescentes y jóvenes, y que atienden aspectos del régimen académico: las Escuelas de Reingreso en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (EdR) y las Escuelas Secundarias Básicas en la Provincia de Buenos

¹ Se trata del PICT 33531, radicado en la Universidad Nacional de Quilmes y ejecutado conjuntamente con la Universidad Nacional de General Sarmiento. Investigador Responsable: Ricardo Baquero, codirigido por Flavia Terigi.

² El AMBA comprende la Ciudad de Buenos Aires y su Conurbano, un conglomerado de 24 partidos de la Provincia de Buenos Aires. Desde el punto de vista administrativo, las ciudades tienen un alcance determinado; pero el conglomerado urbano desborda la definición administrativa, tal como sucede en la Ciudad de Buenos Aires, en la Ciudad de México, en San Pablo, etc. En las áreas metropolitanas, las situaciones educativas (en nuestro caso, la exclusión educativa en la escuela media, en condiciones de universalización de la educación primaria) suelen implicar sistemas escolares o programas educativos administrados por dos o más autoridades locales diferentes.

Aires(ESB).³ En ambos casos, se trata de diseños que buscan introducir modificaciones en la vida escolar, en principio tomando al régimen académico como un asunto a considerar para atender el problema del *fracaso escolar*. A su vez, las dos propuestas están trabajando sobre dificultades anteriores encontradas en la atención de la población escolar vulnerable. Esto va en línea con las lecturas habituales del estado de situación en la escuela media que indican que el excesivo número de materias de cursado simultáneo, la obligación de ajustarse a regímenes de evaluación diferentes, el adecuarse a estrategias de trabajo variadas, etc., introducen una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y forman parte de las condiciones que llevan al fracaso o abandono temprano.

Se realizó un estudio intensivo de casos en dos ESB y dos EdR, cada una de las cuales fue visitada en tres momentos diferentes del año escolar. De este modo, se logró la asistencia a las instituciones en distintos períodos –principio y fin del ciclo lectivo, épocas de exámenes y de cierre de trimestre- ligados con coyunturas en que es posible anticipar que se concentran situaciones en torno al régimen académico. Del mismo modo, se visitaron las escuelas en momentos que en principio resultarían “neutros” con respecto a esta cuestión, pero que permitieran aproximarse al devenir cotidiano de la institución.

A lo largo de cada período de visita, se realizaron por lo menos tres observaciones de clase pautadas, además de observaciones ocasionales de episodios de la vida escolar y diversas entrevistas.⁴ Se recolectaron documentos institucionales, actas escolares, cuadernos de clase o estadísticas de la escuela para su posterior análisis. Esta aproximación nos ha permitido poner en relación *discursos* y *prácticas* de los actores que conviven en la escuela, buscando de esta manera no sólo reflejar la regularidad de los hechos que pueden registrarse a lo largo del ciclo escolar, sino también poner en relieve las tensiones, negociaciones y consensos acerca de las formas de adhesión y apropiación del régimen escolar.

1. LA ESCOLARIZACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA: AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA, PERSISTENCIA DE PUNTOS CRÍTICOS

En perspectiva histórica, la cobertura del nivel medio ha aumentando sostenidamente en Argentina. Así lo evidencia el crecimiento de las tasas netas de escolarización en el nivel secundario en los Censos Nacionales: en 1980 era de 41,85%; en 1991 ascendió a 59,24%, y en el 2001⁵ alcanzó el 71,5%. Pero debe señalarse que persisten grandes desigualdades en los niveles de acceso, permanencia y egreso del nivel, si comparamos los datos entre las jurisdicciones, entre el ámbito rural y urbano, o por nivel socioeconómico de los hogares (Censo 2001; SITEAL, 2009).

³ El carácter federal de la educación argentina otorga a las provincias autonomía para definir políticas locales en el marco de las leyes nacionales; a los fines de sus competencias en materia de política educativa, la ciudad de Buenos Aires es semejante a una provincia.

⁴ En cada escuela, se realizaron entrevistas en profundidad al director/a, a tres docentes, a preceptores, tutores y asesores pedagógicos –según el caso- y a doce estudiantes, haciendo especial énfasis en sus trayectorias escolares.

⁵ Tomamos el dato que nos permite comparar la evolución de esta tasa, siguiendo la tradicional división entre primaria de 7 años y secundaria de 5 años a pesar de que, desde 1994, gran parte de las jurisdicciones adoptaron una división en ciclos: la Escuela General Básica en 3 ciclos de 3 años, siendo estos nueve años obligatorios (además del preescolar) y el Polimodal, también de 3 años.

En un anexo se incluye un esquema que muestra las distintas estructuras por niveles que ha presentado la educación argentina en distintos ordenamientos normativos. El esquema permite apreciar las equivalencias entre momentos de la escolaridad en estructuras diferentes que coexisten, como la escuela secundaria y el Tercer Ciclo, éste y la ESB, etc.

Con respecto a la progresión de los alumnos por el nivel, al discriminar los datos por ciclo de enseñanza⁶, se visualizan las diferencias en la escolarización conforme avanza el nivel educativo. En el caso del Tercer Ciclo de la Educación General Básica, la tasa neta de cobertura nacional era de 78%, proporción que se reduce considerablemente en el polimodal, donde la tasa caía hasta el 53,6% (Censo 2001).

En el mismo sentido, el aumento de las tasas de escolarización refleja que ha crecido la cantidad de adolescentes y jóvenes de sectores hasta entonces excluidos que acceden a la escuela secundaria, con un correlato en el aumento del promedio de años de educación alcanzados. Sin embargo, el aumento en la cobertura de la escolarización secundaria no ha resuelto los problemas históricos del nivel. La repitencia, especialmente en los primeros años, es muy elevada: en el 8° año⁷, la tasa de repitencia es de poco más de 15% (años 2005-2006)⁸. Como consecuencia directa de repitencias reiteradas, el abandono es alto en los años subsiguientes: en el año 10, la tasa de abandono interanual ha alcanzado casi un 20% (años 2005-2006).

Con respecto a la terminalidad de la escuela secundaria, la información de los relevamientos educativos indica que en el ámbito nacional, durante el período 1997-2006, la proporción de egresados presentó un leve crecimiento, de 236.130 en 1997 a 255.196 en 2006 (DINIECE, 2007). Sin embargo, este crecimiento ha sido proporcionalmente menor al incremento de la matrícula en el nivel.

Finalmente, resulta significativo que, en el último año de la escolaridad (año 12), el abandono es muy elevado, de casi el 25% (años 2005-2006), con un sistema de promoción que no permite repetir/ recurrir el año si no se está en condiciones de rendir examen, pero tampoco obtener el título.

En el AMBA, donde se desarrollan las experiencias bajo análisis, las tendencias observadas para el ámbito nacional se agudizan. Por un lado, el aumento de la escolarización secundaria en las zonas urbanas ha sido proporcionalmente mayor que en el resto del país, siendo la tasa neta de escolarización secundaria 80,7% en 2002 y 84,4% en 2006⁹. Simultáneamente, el porcentaje de repitentes ha aumentado sostenidamente en los últimos años. En el caso de la Provincia de Buenos Aires, el porcentaje de repitentes en segundo año de la Secundaria Básica de sector estatal ha crecido de 10,8% en 2002 a 19,9% en 2006; en la Ciudad de Buenos Aires, el porcentaje de repitentes en primer año de educación media de sector estatal ha ascendido de 13,3% en 2002 a 19% en 2006.

Con la perspectiva que ofrecen los guarismos, puede afirmarse que la ampliación del acceso y la incorporación de nuevos sectores de la población a la escuela secundaria ha dejado intacto su carácter expulsivo, teniendo en cuenta las altas tasas de repitencia y abandono interanual; la situación se agudiza en el AMBA, donde las altas tasas de cobertura y egreso del nivel primario presionan sobre la escuela media incorporando a sectores tradicionalmente excluidos.¹⁰

⁶ Correspondiente a los establecidos en la aplicación de la Ley Federal de Educación, de 1993.

⁷ Se toma el octavo año de escolaridad, es decir el primero de la educación media, según la organización 7-5; y el segundo año de la Escuela Secundaria Básica, según la organización 6-6, para evitar distorsiones en el dato debidas a la baja repitencia del séptimo año en la organización 7-5.

⁸ El PICT 33531 encomendó a la Asociación Civil "Educación para todos" un procesamiento específico de los datos censales y la estadística educativa para el AMBA. Los datos de este apartado provienen del informe respectivo (Asociación Civil "Educación para Todos", 2008).

⁹ Resultado de la búsqueda en la Base de Datos del SITEAL: <http://www.siteal.iipe-oei.org> (Fuentes: IPE - UNESCO / OEI en base a: Argentina Urbano - EPH del INDEC).

¹⁰ La consideración de estos datos en otras zonas del país arrojaría cifras de abandono y repitencia menores, pero esas cifras no deberían llevarnos a confusión. En el área metropolitana, la escolarización primaria tiende a la universalización y la escuela media trabaja con toda o casi toda la población adolescente y joven; en otras zonas del país, el alumnado del nivel medio es población preseleccionada debido a las menores coberturas y tasas de egreso que se registran en el nivel primario.

2. ESCUELA MEDIA, RÉGIMEN ACADÉMICO Y FRACASO ESCOLAR

Pese a la novedad que comporta el estudio de los regímenes académicos, algunas investigaciones constituyen antecedentes importantes para el problema que abordamos. En la última década, diferentes trabajos teóricos han profundizado en el carácter estable y reticente a cambios que presentan las instituciones educativas acuñando diferentes conceptos. En la historiografía de la educación se utiliza la expresión *cultura escolar* para referir al conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo. El término, más que al saber cultural transmitido en la escuela, refiere a los modos de hacer y de pensar compartidos, aprendidos a través de la experiencia¹¹ (Escolano 2000, Viñao Frago, 2002). Tyack y Cuban capturan esta dimensión del problema en el término *gramática escolar*. Se refieren a aquellos aspectos de la organización escolar que permanecen sin cambios a pesar de las reformas educativas. La gramática escolar es el modo en que las escuelas están organizadas para sostener el imperativo de la instrucción¹². Los autores señalan que posee un carácter imperceptible para los actores, ya que se arraiga en hábitos, formas de llevar a cabo las prácticas y de habitar las instituciones (Tyack y Cuban, 2001). Ahora bien, observamos que lo que se pone en juego en la permanencia de las formas de las propuestas educativas no atañe únicamente a aquellos aspectos culturales o de tradiciones institucionales imperceptibles que hacen a las instituciones escolares: existe una estructura normativa que organiza las prácticas y establece regímenes de trabajo. El régimen académico es efecto de esta organización; se expresa con niveles de concreción singulares, a la vez que establece las condiciones que organizan la enseñanza. En este sentido, el concepto de *régimen académico* agrega una dimensión importante al problema, la dimensión política y de gestión del diseño de la organización de la enseñanza y el aprendizaje.

Entre las investigaciones que operan como antecedentes, se encuentran los estudios que analizan las diferencias entre las propuestas académicas de la escuela primaria y secundaria. Estos estudios contribuyen a la descripción de los *oficios de ser alumno* que cada propuesta presenta. Para los alumnos, las particularidades de la propuesta de la escuela media son difíciles de apropiarse, lo que implica que la transición entre los niveles resulte más una disrupción que una continuidad en el trayecto escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Rossano aborda esta transición destacando que, desde la perspectiva de los jóvenes, la marca que caracteriza el pasaje de un nivel a otro está puesta en *el cambio*. "Se trata de los cambios ligados al logro de mayores niveles de autonomía y también a otros vinculados con la organización del trabajo escolar, con los niveles de exigencia y con la inserción en un nuevo ámbito y en una nueva cultura institucional" (Rossano, 2006: 301). Generalmente el ingreso a la escuela secundaria implica modificaciones importantes en las rutinas familiares y personales de los alumnos, nuevos horarios y responsabilidades, el ingreso como "los nuevos" en otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares o la pérdida de referencias, la inauguración de nuevos vínculos pedagógicos con diferentes profesores que demandan mayores niveles de autonomía en el trabajo y con los cuales se establece una relación más impersonal. Implica ajustarse a regímenes de evaluación diferentes y más recurrentes,

¹¹ Los rasgos característicos de la *cultura escolar* serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo, refiere a lo que permanece, lo que dura, lo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente ya que sobrevive insistentemente a todos sus intentos de cambio (Viñao Frago, 2002).

¹² Los autores desarrollan su análisis considerando cien años de reformas educativas en EEUU. Entre los elementos que consideran como parte de la gramática escolar se encuentra: la organización graduada, la distribución del tiempo y del espacio, el agrupamiento de los estudiantes según edad, el ordenamiento de los saberes en materias o disciplinas y la acreditación de lo que se aprende mediante certificaciones institucionales (Tyack y Cuban, 2001).

dominar una multiplicidad de materiales de consulta, libros y fuentes de lectura y adecuarse a estrategias de trabajo variadas. Estas modificaciones, entre otros aspectos que destaca Rossano, son las que generan representaciones diferenciales de “alumno de primaria” y “alumno de secundaria”.

En este punto, el análisis de Gluz (2000) sobre la implementación del Tercer Ciclo de EGB en las escuelas argentinas¹³ señala la diferencia de percepciones acerca de los alumnos en aquellos Terceros Ciclos “secundarizados” y los “primarizados”, demostrando cómo los docentes definen sus prácticas en función del sujeto de aprendizaje construido históricamente. Para Krichesky, Molinari y Weisberg (1999), las diferencias entre la cultura de escolarización primaria y secundaria (que en su opinión es lo que puso en explosión la instauración del Tercer Ciclo de EGB) residirían en que en la primaria “estaría más vinculada a una propuesta pedagógico-institucional centrada en la atención y el control más pormenorizado de aspectos de socialización de los alumnos” (Krichesky, Molinari y Weisberg, 1999: 37), mientras que en la secundaria se “priorizaría la orientación académica del profesorado con una cultura más permeada por la balcanización que por la colaboración o la colegialidad. La cultura profesional balcanizada se caracteriza por la departamentalización y la atomización de la escuela por áreas o asignaturas e implicaría el desarrollo de una experiencia curiosamente fragmentada para los estudiantes” (Krichesky, Molinari y Weisberg, 1999: 37). Como puede advertirse, las investigaciones acerca de los regímenes académicos se encuentran relacionadas con aquellas de las décadas de 1980 y 1990 que reflexionaban sobre el oficio de alumno y el trabajo escolar (cf. Perrenoud, 1990).

Otras investigaciones reflejan el mismo interés sobre la incidencia de los regímenes escolares y representan antecedentes valiosos para los debates de este trabajo. Investigaciones previas sobre las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires plantean el análisis de estas experiencias como formatos alternativos destinados a poblaciones con trayectorias escolares interrumpidas. Desde diferentes miradas, ponderan positivamente la flexibilidad del diseño del dispositivo en tanto se muestra más atento a la complejidad y diversidad de situaciones escolares (FLACSO, 2007, Krichesky, 2007). Estos estudios recuperan un debate importante sobre la conveniencia de diversificar las estructuras como una herramienta para la promoción de mayor equidad educativa (Braslavsky, 2001). El debate en torno a la unidad de la oferta educativa contra su diferenciación llega a veces a puntos ciegos de análisis, en tanto se equipara uniformidad a justicia y diferenciación a injusticia, por suponer que ésta implica una mayor fragmentación e inequidad en la distribución de las oportunidades. Se ha planteado que ofrecer a todos, en nombre de la equidad, el mismo contenido y las mismas prestaciones, y adoptar idénticas estrategias pedagógicas, equivale a privilegiar una equidad formal, teórica, frente a una equidad real (Caillods y Hutchinson, 2001). En este punto resulta importante recordar que las prácticas homogeneizadoras fueron fuertes productoras de desigualdad social y que la uniformidad no es garantía suficiente para la equidad (Terigi, 2008).

¹³ Con la intención de extender la obligatoriedad escolar, la reforma educativa implementada en la década del 90, en gran parte del territorio argentino, propuso tres ciclos de Enseñanza General Básica. El Tercer Ciclo incluía el 7º grado de la antigua escuela primaria y el 1º y 2º de la secundaria. Se trató de una estructura híbrida que en su implementación se concretó mayoritariamente en los espacios institucionales de las escuelas primarias, pero también hubo casos en que el 3º ciclo se puso en funcionamiento en las escuelas secundarias, transformadas, en ese entonces, en Polimodal.

3. VARIACIONES DE LOS RÉGIMENES ACADÉMICOS: DIMENSIONES DE ANÁLISIS

El concepto “régimen académico” es un constructo que resulta de gran utilidad en esta investigación para sistematizar aspectos sustantivos de las experiencias que pueden tener quienes asisten a escuelas secundarias de distintos modelos organizacionales (en este estudio, los propios de la escuela secundaria tradicional, las ESB o las EdR). Pese a ello, no se trata de un concepto con tradición en la investigación, a diferencia de lo que sucede –por ejemplo- con el concepto de “currículo”. De modo que no ha sido posible apoyarse en estudios previos que identificaran dimensiones de análisis de los regímenes: proponerlas es parte de los resultados de esta investigación.

En este estudio, consideramos que el análisis de los regímenes académicos gana en profundidad si se realiza en torno a cuatro dimensiones:

1. Los componentes del régimen académico.
2. El grado de explicitación de los contenidos del régimen académico.
3. Su ubicación en el par cambio/ continuidad.
4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar.

En la tradición de investigación sobre la escuela secundaria, el carácter reciente de la consideración del régimen académico como asunto que afecta la experiencia escolar de los estudiantes va de la mano de la falta de desarrollo institucional de este régimen en cuanto instrumento formalizado. En efecto, no se trata de un instrumento presente en la tradición escolar que habría sido insuficientemente atendido por la investigación, sino de un constructo que se ha hecho necesario, en virtud de la complejidad del entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar.

Dicho de otro modo: difícilmente encontremos en los sistemas escolares un documento unificado al que pueda reconocerse como régimen académico. Los documentos tradicionales de la escolaridad secundaria son otros: el plan de estudios, el régimen de evaluación, calificación y promoción, el régimen de disciplina o de convivencia (este último depende de cuál sea el planteamiento respecto de estos asuntos en los distintos sistemas escolares). En todos ellos se incluyen consideraciones, disposiciones y sanciones que contribuyen a estructurar el modo de ser estudiante en este nivel educativo, al tiempo que algunas disposiciones y sanciones no alcanzan estatuto de norma escrita sino que funcionan sostenidas en prácticas consuetudinarias.

Este carácter elusivo de la materialidad del régimen académico, lejos de ser una dificultad para la investigación, es *parte de su objeto*: procuramos determinar en qué consiste ser estudiante en la escuela media, en las ESB o en las Escuelas de Reingreso, cómo se aprende a serlo y qué consecuencias tiene ello en la trayectoria escolar de los alumnos y alumnas, aproximándonos para ello a la experiencia que pueden tener los y las estudiantes de escuelas concretas con distintos formatos organizacionales, y suponiendo que aspectos específicos de la experiencia quedan normados por diferentes instrumentos formalizados y aun por regulaciones en estado práctico.

El carácter elusivo de la materialidad del régimen académico puede llevarnos a dar a los componentes de este régimen una extensión que –en términos teóricos- corresponde al concepto de *trabajo escolar* (Baquero y Terigi; 1996). En este estudio, queda abierto el debate acerca de si el concepto de “régimen

académico" debiera tener cierta especificidad (ligada a las formas de cursado, asistencia, evaluación y acreditación). Sobran razones teóricas para ver en relación todos los componentes que habremos de plantear; el problema es cómo apresar lo "académico" del régimen, sin desconocer su carácter inseparable de otros asuntos, como las formas regulación de la convivencia.

Como última consideración general, diremos que la propuesta de dimensiones de análisis resulta en sí misma un producto de nuestra investigación, pues deriva tanto del análisis teórico como de lo relevado hasta el momento en el campo; pese a ello, como se verá en el apartado que sigue, no siempre es posible analizar los regímenes concretos recorriendo en forma exhaustiva las cuatro dimensiones con la información relevada.

3.1. Componentes del régimen académico

Esta dimensión es descriptiva de *los asuntos o contenidos que abarcan los regímenes académicos*, de los aspectos de la experiencia estudiantil que norman y de los que dejan fuera de consideración. Desde este punto de vista, resulta útil distinguir entre tres grupos de componentes:

- a) Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación. Asuntos sustantivos en la experiencia de ser estudiante de escuela media, las regulaciones formales referidas a ellos se encuentran distribuidas en el plan de estudios y en los regímenes de evaluación, calificación y promoción. Pero, adicionalmente, cada institución y cada profesor añaden las propias: qué tipo de evaluaciones se plantean, cómo debe documentar el alumno su participación en clase (carpetas, cuadernos, trabajos de distinta índole), son ejemplos conocidos de las variaciones que introducen instituciones y docentes sobre la base del marco normativo dispuesto en los documentos formalizados.
- b) Los componentes referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas, como lo que es obligatorio, lo que está permitido y lo que está prohibido hacer en la escuela, las sanciones que se plantean frente a la eventual transgresión de las obligaciones y prohibiciones, y la relación de todo ello con la condición de estudiante.¹⁴
- c) Los componentes referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias de gestión de la vida institucional en las que pueden participar los estudiantes, las funciones y responsabilidades de los integrantes de la institución con respecto a la actividad académica de los estudiantes, y el valor formativo de todo ello.

En virtud de esta diferenciación de componentes, las regulaciones sobre las trayectorias de los estudiantes pueden limitarse a los asuntos vinculados con el plan de estudios y la acreditación de materias, o pueden estructurarse atendiendo también a otras formas de experiencia que se espera que tengan los adolescentes y jóvenes en las escuelas, como la organización y participación en la vida institucional, o la experiencia de decidir una parte del propio trayecto formativo. Distribuidos en documentos distintos y aun informados, todos estos componentes constituyen el régimen académico en cuanto contribuyen a determinar lo que significa ser estudiante en las escuelas.

¹⁴ Como quedó expresado, los límites entre el régimen académico y otros regímenes (como el de convivencia) son complejos, difíciles de establecer. Sin embargo, episodios concretos actualizan el problema, como cuando un alumno que comete una falta grave en términos de convivencia termina "separado" (eufemismo por "expulsado") del establecimiento en el que cursa, viéndose por este acto imposibilitada su actividad académica.

Dentro del análisis de los componentes, cobra especial importancia la identificación de aquellos que terminan afectando las formas en que se produce el cursado de materias por parte de los estudiantes. Así, por ejemplo, el régimen de asistencia establece necesariamente condiciones para el trayecto escolar de los alumnos y su incumplimiento tiene consecuencias; frente a la relativa tolerancia de la escuela primaria, las disposiciones de la escuela media son más rígidas. Escuchamos durante el primer día de clases en una ESB:

Preceptora [dirigiéndose a estudiantes]: - Cada vez que vayan a faltar tiene que traer certificado médico, escucharon, ¿sí? Tienen que traer certificado médico y avisar, porque si no después nosotros no nos enteramos de nada. (...) Me tienen que traer el certificado así queda en el legajo y las faltas justificadas a fin de año, así no tienen ningún problema con las faltas. Son veintiocho faltas que pueden tener en el año sin justificar, si no las tienen justificadas, bueno, eh, quedan libres, ¿sí? Cuando quedan libres tienen que hacer primero todo de vuelta, significa eso ¿sí? Esto es así, simple y sencillo.

(Observación de clase. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Y el régimen de convivencia, los acuerdos o las normas disciplinarias, también establecen las pautas de un marco regulatorio de la relación pedagógica:

Profesor [dirigiéndose a los estudiantes]: - A nadie le gusta que no se lo escuche, o que se den vueltas o que lo ignoren. Yo siempre voy a estar escuchándolos y me voy a acercar si ustedes me llaman, si me tienen paciencia porque son muchos. Entonces, hay que respetar los turnos para hablar y respetar a la persona que está hablando, para poder entendernos. En este caso yo soy su profesor y si les pido silencio, les pido por favor que hagan silencio, si no ya vamos a pasar a otras instancias que tendrá que ver con las normas de la escuela que son las normas de convivencia de la escuela que ya las conocen bien, van a tener que hablar con la directora o con la secretaria. ¿Está claro? ¿Seguro?

(Observación de clase. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

3.2. Grado de explicitación de los contenidos del régimen académico

El análisis según esta dimensión permite establecer que el conjunto de componentes de los regímenes académicos no son igualmente explícitos. El estatuto normativo de las regulaciones, el peso de la tradición escolar secundaria y el margen de decisión de los profesores producen efectos en el grado de explicitación de los contenidos del régimen. En las entrevistas a los estudiantes (que en este estudio han sido cuarenta), la cuestión del grado de explicitación de los contenidos del régimen académico parece constituir una dimensión sustantiva en la configuración de la experiencia escolar de los adolescentes y jóvenes que asisten a la escuela media, y guarda relaciones estrechas (aunque no automáticas) con la posibilidad de tomar al régimen como objeto de enseñanza.

En gran medida, el grado de explicitación es función del *estatuto normativo que alcanzan las regulaciones*. Si bien podrían existir regímenes académicos escritos *en cuanto tales*, hemos señalado que lo usual es encontrar *regulaciones distribuidas* en documentos diferentes del sistema (como los planes de estudio), en documentos de rango escolar (como los regímenes de convivencia) y *regulaciones en estado práctico*, algunas propias de la tradición escolar secundaria y otras propias de una determinada institución o un determinado docente.

En la tradición escolar secundaria, ciertos componentes del régimen académico quedan enmascarados en otros que se toman como equivalentes. Tal es el caso de la confusión entre *gradualidad* y *anualización*. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el *currículum* en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del

aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. Pero es la anualización de los grados de instrucción la que establece períodos idénticos y simultáneos para el cumplimiento de esos grados. La idea de una única cronología de aprendizajes en curso no es inherente a la gradualidad, pero queda convertida en su equivalente (Terigi, 2007).

Hay componentes del régimen académico tan tradicionales que no quedan explicitados, pero todos los conocen y, usualmente, los toman como un estado natural de las cosas; tal es el caso de la cursada del año escolar en bloque (todas las materias al mismo tiempo), un aspecto del régimen ligado de manera incontestable con la repetición de años escolares completos, debido a la imposibilidad normativa de obtener acreditación parcial del año escolar.¹⁵ La cursada del año escolar en bloque es un supuesto del plan de estudios que no queda explicitado en éste y termina formulado en un documento diferente, que es el régimen de evaluación, calificación y promoción. Este componente poco explicitado toma gran relieve en el análisis de las trayectorias escolares no encauzadas que muestran numerosos estudiantes.

Las referencias que realizan los jóvenes son prolíficas en episodios caracterizados a su juicio por la arbitrariedad de la decisión profesoral, en especial en relación con la calificación: " *me la llevé por un sólo trabajo*", " *pensé que no lo iba a considerar*", " *la verdad es que no sé por qué no aprobé*", " *en octavo nunca vine a rendir. Dejaba*", son expresiones frecuentes que hablan tanto del probable carácter arbitrario de algunas medidas profesorales como del desconocimiento por parte de los estudiantes de las exigencias que pesan sobre su trabajo. La experiencia de quienes fracasan está plagada de referencias al desconocimiento de regulaciones que finalmente definieron su destino escolar, al *anoticiarse* en el momento mismo en que se determinaba la situación de fracaso o cuando ya se encontraban en serio riesgo de tal situación. Parte de este desconocimiento se vincula con el carácter tácito de algunas regulaciones. La práctica docente tradicional por la cual se califica con una baja nota académica lo que se juzga como incumplimiento en el terreno de la disciplina escolar (sacarse un uno por mal comportamiento y ver con ello afectado el promedio académico en la materia de que se trate) ofrece ejemplos abundantes en este terreno.

En una ESB un profesor de Prácticas de Lenguaje explicita el sistema de evaluación que utilizará para evaluar a los alumnos. Detalla que considerará cuatro notas a lo largo del año: las evaluaciones orales y escritas tradicionales; las tareas desarrolladas en clase (al respecto, el profesor explica que retirará periódicamente las hojas con las actividades desarrolladas y las devolverá la clase siguiente corregidas); las presentaciones que los alumnos realicen en una feria de fin de año; y la última nota, "la de mayor importancia" según el profesor, será la evaluación de la conducta.

(Diario de campo. Clase en Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Es interesante señalar que en este caso queda explícito lo que generalmente permanece tácito: que la evaluación académica incluye aspectos disciplinares. Las normas disciplinares comparten con las reglas académicas un territorio de actuaciones que pueden solaparse. En una situación de regaño público a los estudiantes por haber dejado sucia la escuela, decía la directora de una EdR:

¹⁵ Recuérdese que, en el régimen académico de la escuela secundaria tradicional, independientemente de las materias que puedan haberse aprobado durante el ciclo lectivo o en los exámenes complementarios, si un estudiante adeuda un cierto número materias del año cursado o de años anteriores, repite el año cursado *en su totalidad*. El régimen académico de la escuela secundaria tradicional no contempla la posibilidad de acreditar parcialmente un año escolar y cursar las materias no acreditadas; repetir es, precisamente, volver a hacer la cursada completa, sin consideración de aquellas materias que durante el año merecieron calificaciones suficientes como para ser aprobadas.

Directora [hablando a estudiantes]: - Ustedes saben que acá no los perseguimos con nada y hay mucha flexibilidad, pero si se comportan así vamos a tener que cambiar y tomar otras medidas...

[Luego afirma]: - Por dos semanas nadie puede salir antes de la escuela, todos se quedan hasta las 23 horas, y si no tienen nada que hacer, se les dará alguna tarea, algún trabajo práctico...

(Diario de Campo. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En parte, conocer, estar informado y dominar el régimen académico es una condición ventajosa para transitar exitosamente la propuesta de la escuela media; las investigaciones indican que muchas dificultades surgen por la opacidad que presentan las "reglas del juego". Sin embargo, hay aspectos estructurales de la organización del régimen no explicitados, que comprometen en buena medida el éxito escolar: las rígidas condiciones de cursada en bloque y por año, por ejemplo, se presentan como un verdadero obstáculo en la trayectoria de los alumnos.

3.3. Ubicación del régimen académico en el continuo cambio/continuidad

Una interesante perspectiva de análisis se abre cuando se trata de situar a los regímenes académicos en algún punto del continuo que tiene de un lado al régimen clásico de la escuela secundaria y del otro lado a las propuestas claramente innovadoras con respecto a él. Considerando los análisis que muestran que el régimen académico está involucrado en las experiencias de fracaso de quienes presentan trayectorias escolares discontinuas, los esfuerzos por atender de mejor manera la situación de los estudiantes han tomado distintas vías, algunas de las cuales afectan a los contenidos del régimen académico.

Una vía que tiene cierta tradición en el sistema escolar argentino es la de los llamados "proyectos de articulación" entre primaria y secundaria, promovidos en ocasiones como política para el conjunto de las escuelas, impulsados más usualmente por grupos de escuelas próximas. Según observan Jacinto y Freytes Frey (2004), desde la ampliación de la obligatoriedad escolar a los dos primeros años del antiguo nivel medio (establecida en la Ley Federal de Educación de 1993), se ha orientado a las escuelas de este nivel a desarrollar proyectos de articulación con las primarias, proyectos consistentes en charlas, visitas y otros intercambios para que los alumnos del último año de primaria conozcan de antemano los establecimientos secundarios de su zona y las orientaciones de la oferta,¹⁶ o en establecer acuerdos de contenidos entre maestros y profesores de una misma asignatura. De distintos modos, los proyectos de articulación buscan atenuar el *shock* que experimentan los alumnos en el pasaje de primaria a secundaria, relacionado en parte con la contraposición entre regímenes de trabajo escolar de uno y otro nivel. Sin embargo, estos "proyectos de articulación" no implican modificar el régimen de la escuela media, sino facilitar el pasaje de uno a otro régimen.

En otros casos, en cambio, las iniciativas buscan incidir sobre el régimen tradicional de la escuela media. Tanto por decisión institucional como por impulso de las políticas estatales, las escuelas secundarias son terreno de ensayo para regímenes de asistencia liberada, reclasificación de los alumnos con sobriedad, modificación de horarios, tutorías, clases de apoyo, entre otras numerosas estrategias (Jacinto y Terigi, 2007). Aristimuño y Lasida muestran que, en algunos liceos uruguayos, se estableció la supresión de los mínimos de asistencia, posibilitando la promoción a jóvenes que superan el máximo de inasistencias, pero logran las calificaciones exigidas (Aristimuño y Lasida, 2003). En ciertas escuelas nocturnas de la

¹⁶ Debe señalarse que Jacinto y Freytes Frey consideran a la articulación no sólo como estrategia de mejora de las condiciones de pasaje de la primaria a la secundaria sino como una estrategia de captación del alumnado que despliegan las escuelas secundarias (Jacinto y Freytes Frey, 2004).

Ciudad de Buenos Aires, se flexibiliza la aplicación de las normas a fin de garantizar a los alumnos la condición de regulares, mediante concesiones en torno a la hora de entrada, con eliminación de las séptimas horas, con ampliación de la cantidad de faltas justificadas, etc. (Jacinto y Freytes Frey, 2004). En Argentina, el Congreso Nacional sancionó una Ley que estableció una flexibilización del régimen de asistencia para las adolescentes embarazadas que son alumnas de nivel medio y que deben ausentarse en forma prolongada para dar a luz¹⁷. Iniciativas como las reseñadas, que son tomadas tanto en el nivel gubernamental como en el escolar, remueven aspectos puntuales del régimen académico que se muestran especialmente incidentes en la producción del fracaso.

Menos usualmente, se ha ensayado la vía del cambio estructural del régimen académico, realizando modificaciones simultáneas en varios aspectos sustantivos del régimen, como las modalidades de cursada, las de evaluación, etc. En nuestro estudio, como veremos, las Escuelas de Reingreso se ubican en el extremo del cambio, en tanto su régimen académico incorpora importantes modificaciones en relación a las modalidades de cursada, a la acreditación de saberes previos, a la asistencia y aprobación por materia, etc.

3.4. Su tratamiento por parte de la institución escolar como objeto o contenido a ser enseñado o como asunto librado a la responsabilidad del alumno y/o a la transmisión familiar

La última dimensión de análisis toma en consideración en qué medida el trabajo escolar se desarrolla tomando el régimen académico como un asunto que, por tratarse de reglas propias de un nuevo nivel, los alumnos que ingresan a la escuela media no tienen por qué conocer y deben poder aprender en su participación en la experiencia escolar. La información estadística incorporada a este trabajo ha mostrado que en Argentina está teniendo lugar la ampliación del nivel medio a sectores hasta entonces excluidos. Como señalan Jacinto y Terigi (2007), la llegada de nuevos sectores a la escuela secundaria contribuye a la desestabilización de los acuerdos y los intereses previos: este nivel educativo está acogiendo contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares implícitas, las esperas y las motivaciones previstas. En el trabajo de campo queda evidenciado que hay algo que los alumnos no saben, que no se les ha transmitido, y tampoco es evidente que puedan descubrir por sí solos. En este punto, las propuestas de tratamiento del régimen académico se diferencian de maneras notables entre las que dan por supuestas las reglas del juego escolares y las que toman el régimen como contenido de enseñanza.

Una parte del problema depende de la explicitación de lo implícito, aunque no se reduce a eso. En la tradición escolar secundaria, el régimen académico ha funcionado bien como algo que los alumnos debían conocer por transmisión familiar, bien como algo que debían descubrir por sí solos. Este descubrimiento debía suceder a toda velocidad, pues el régimen entrafía "zonas de riesgo" (como los efectos de las primeras calificaciones bimestrales o trimestrales en la calificación global de una materia, o la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores) que, si no se dominan a tiempo, colocan al estudiante rápidamente en situación comprometida. La expectativa de la escuela secundaria (que los alumnos conozcan el régimen o lo descubran por sí solos) tiene su contracara en la visión que tienen los estudiantes del proceso de pasaje

¹⁷ Ley Nacional 25.584 del año 2002, cuyo título es: "Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas".

entre niveles: en ese proceso, la tarea autoasignada es "adaptarse" (Kantor, 2000).¹⁸ En los datos recogidos en las entrevistas de nuestro estudio, los alumnos que acumulan sucesivos fracasos refieren de distintas maneras a su propia responsabilidad, retomando la idea de adaptación, siendo menos frecuentes (pero sí presentes) las protestas de quienes responsabilizan al nivel del que provienen (con expresiones como "no me prepararon para esto") o al nuevo nivel (con expresiones como "no nos tienen paciencia").

Estudiante: - Antes [se refiere a la primaria] nos entendían más los profesores y había una unión, digamos. Ahora es tema tras tema y nada más. Ya no hay esa contención que teníamos antes. Antes, por ejemplo, los profesores te entendían más, nos explicaban, tenían más paciencia. Ahora nos dicen que ya somos grandes y que no. O sea, tampoco pretendemos que nos traten como nenes de primer año, sino que nos entiendan y que nos den más contención. (...). Ahora este año cambió [sic] muchas cosas. En el sentido de que empezaron a cambiar las reglas o los profesores.

Estudiante: - ... como te dicen acá "ah, no. Ya estás en noveno año, pasaste a otra etapa, tenés que saberlo, entenderlo y listo." Y en el otro no era así porque si ibas la profesora te decía 'mirá, yo te lo explico, te lo explico y te lo explico'. Y acá no.

(Estudiantes. Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

4. LAS INICIATIVAS BAJO ANÁLISIS

La investigación se ha centrado en dos iniciativas que proponen modificaciones de distinta envergadura en el régimen académico de la escuela media. Las presentamos seleccionando aquellos contenidos que resultan más pertinentes para nuestro análisis. Aunque el trabajo de campo ha contribuido a identificar las dimensiones de análisis expuestas en el apartado previo, eso no significa que los casos hayan podido recorrerse de manera exhaustiva en todas las dimensiones apuntadas; debido a ello, el régimen académico de las dos experiencias se analiza considerando las cuatro dimensiones propuestas, pero sin ajustarse a ellas en la estrategia de exposición.

4.1. La Escuela Secundaria Básica (ESB) de la Provincia de Buenos Aires

La ESB fue creada en el año 2005 con vistas a superar algunas de las dificultades generadas por la implementación del Tercer Ciclo de EGB. Remite a un nuevo esquema de enseñanza, que apuntaría a "secundarizar" el Tercer Ciclo, que regía desde una década atrás en gran parte del territorio nacional. La propuesta transforma al 7mo., 8vo. y 9no años en una institución independiente, brindando atención específica al segmento de alumnos que culminan su formación básica.

En este sentido, la propuesta surge como un intento de la política educativa de la Provincia de Buenos Aires de constituir un tránsito educativo específico para los adolescentes. Su creación tuvo por principal objetivo lograr una unidad académica con gestión institucional autónoma (cambio significativo en relación a la propuesta del Tercer Ciclo que supeditaba el sector a la gestión de la Escuela General Básica), y una propuesta curricular diferenciada.

¹⁸ Interesa señalar que, según relevamientos realizados con estudiantes de escuela media de la Ciudad de Buenos Aires (Kantor, 2000), adaptarse no sólo es necesario y funcional para transitar con éxito el pasaje de nivel y las nuevas exigencias: también conlleva un *plus* de significado que refuerza su connotación positiva, pues en los dichos de los estudiantes adaptarse es crecer.

La reforma del nivel propone una revisión importante de aspectos normativos, organizacionales y curriculares, con el objeto de mitigar las dificultades relativas a la retención y la permanencia, aumentar la calidad, fortalecer la función propedéutica y reducir las grandes desigualdades entre escuelas y alumnos (Dirección de Educación Secundaria Básica, 2005a y 2005b). Entre los principales ejes sobre los que se implementó el diseño de la reforma, se incluye la revisión y definición del *currículum* prescripto para la ESB, y de los marcos legales que sustentan las prácticas evaluativas y de convivencia escolar.

Cabe mencionar que, si bien la ESB formó parte de un proyecto político impulsado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires durante el 2005 (Resolución Provincial 1045/05), en año el 2007 las reformas se integraron a los cambios promulgados por la Ley Nacional de Educación (Nro. 26206 del 2006, reflejada en Ley Provincial Ley Nro. 13688 del 2007) ajustando su estructura y propuesta a la declaración de la obligatoriedad escolar. Con lo cual, ambas reformas se superpusieron y complementaron en una serie de modificaciones que tuvieron como expresión la creación de la actual Nueva Secundaria. En ella, la Secundaria Básica representa el trayecto inicial o básico, complementario de otra estructura, la Secundaria Superior, que surgirá en reemplazo del Polimodal.

Por lo tanto, en la actualidad la propuesta definitiva de la Nueva Secundaria tiene una estructura de 6 años divididos en dos ciclos (Secundaria Básica y Superior), ambos de carácter obligatorio. Esta reestructuración otorga a la escuela primaria y a la escuela secundaria autoridades escolares independientes y una propuesta académica diferenciada para cada nivel.

La implementación de las modificaciones se realizó de manera gradual y paulatina. Si bien desde mayo de 2005 la ESB funcionaba como experiencia piloto, en el ciclo lectivo del año 2007 se pusieron en marcha los cambios pedagógicos y curriculares en todos los primeros años de las Escuelas Secundarias bonaerenses. Las modificaciones siguieron su implementación hasta este año, en que se completaron los tres años que comprende el ciclo.

A nivel curricular, el nuevo régimen implica cambios en las materias propuestas. Prevé el retorno de las materias tradicionales del secundario, quedando atrás los contenidos por área excepto para el primer año. Según los documentos relevados, la propuesta de 2º y 3er. años incluye diez materias, una de ellas dedicada a temáticas definidas como de interés para los adolescentes ("Construcción de Ciudadanía").

TABLA DE MATERIAS DE LA ESCUELA SECUNDARIA BÁSICA

Materias	Primer año	Segundo año	Tercer año
1	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje	Prácticas del lenguaje
2	Matemática	Matemática	Matemática
3	Inglés	Inglés	Inglés
4	Educación Física	Educación Física	Educación Física
5	Educación Artística	Educación Artística	Educación Artística
6	Construcción de ciudadanía	Construcción de ciudadanía	Construcción de ciudadanía
7	Ciencias Naturales	Biología	Biología
8	Ciencias Sociales	Físico-química	Físico-química
9		Historia	Historia
10		Geografía	Geografía

El régimen de cursada y aprobación de materias no presenta modificaciones con respecto al tradicional esquema propuesto por la escuela secundaria. Se trata de una estructura gradual y anualizada, en la cual la promoción de cada año requiere acreditar por lo menos ocho de las diez asignaturas cursadas, con una nota promedio igual o superior a siete puntos. Esto implica que pueden quedar pendientes de aprobación no más de dos asignaturas, en caso contrario el alumno deberá cursar nuevamente el año escolar.

El Régimen de Asistencia y Puntualidad establece las pautas que definen la condición de alumno regular. En caso de exceder las inasistencias permitidas (veintiocho a lo largo del año), el alumno deberá acreditar las asignaturas ante una comisión de evaluación en el período de diciembre o febrero, aun si la calificación alcanzada en la cursada final fuera de siete o más puntos.

4.2. La Escuela de Reingreso (EdR) de la Ciudad de Buenos Aires

Las EdR fueron creadas en el año 2004 en el marco del *Programa Deserción Cero*, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Este programa tenía por objetivo alcanzar la meta de la obligatoriedad del nivel secundario declarada por ley en el año 2002 (Ley N° 898 LCABA).

Creadas por Decreto N° 408/GCBA/04, las EdR se orientan a garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de adolescentes que por, diversos motivos, han visto dificultada o interrumpida su escolaridad secundaria. Por lo tanto, su oferta se dirige a la población entre 16 y 20 años que había tenido algún paso por el nivel secundario, pero que no asistía a la escuela desde hacía por lo menos dos años, y que no encontraba una oferta educativa más adecuada a sus necesidades.

Se trata de un nuevo tipo de instituciones de nivel medio, implementadas en zonas de la Ciudad de Buenos Aires que presentaban déficit de cobertura de los servicios de educación media, y con una proporción importante de población de 13 a 17 años sin escolarizar. Funcionan en sectores de edificios escolares que escuelas medias ya existentes, ceden para el funcionamiento de las de reingreso. Para entender la magnitud de la propuesta, cabe mencionar que se han creado seis escuelas en el inicio del proyecto, y en la actualidad son ocho para toda la Capital Federal.¹⁹

Las innovaciones en el diseño se han concentrado en tres aspectos: el plan de estudios, el régimen académico y el modelo organizacional de la institución. En este sentido, se pueden destacar los siguientes rasgos:

- El régimen de promoción se realiza por asignaturas o unidades curriculares. Por lo tanto, durante un año lectivo el alumno puede cursar y aprobar materias o unidades curriculares de distintos cursos del plan de estudio, porque se reconocen las materias que hubiera aprobado en sus trayectorias anteriores en otras escuelas.
- El plan se compone de asignaturas de cursado regular y unidades de acreditación obligatoria (anuales y cuatrimestrales), que pueden cursarse en diferentes momentos.
- El régimen de asistencia se contabiliza por materias o unidades curriculares, no por "bloque", para facilitar la incorporación de alumnos en actividad laboral.
- Se organiza un sistema de apoyo escolar para los estudiantes que requieran acompañamiento y orientación para el cursado de las asignaturas.
- Se establece la designación de profesores por cargo, con tiempos rentados para actividades académicas complementarias a las clases.

Asimismo, la propuesta contempla la creación del cargo de *asesor pedagógico*. Esta figura se encarga de confeccionar las trayectorias personalizadas de los alumnos, atendiendo a las materias que les

¹⁹ Esto es, el alcance del proyecto es acotado para la ciudad: mucho más si se considera que la oferta recibe a jóvenes que provienen del Conurbano, e incluso a migrantes de otras provincias que han llegado recientemente a la Capital Federal.

corresponde cursar (que pueden ser de distintos niveles o años) y los horarios de ingreso y egreso de la escuela (generalmente, articulados con la inserción laboral que tengan los jóvenes).

El plan de estudios está centrado en la enseñanza de las *materias básicas del currículo*, anuales y cuatrimestrales, de carácter obligatorio. Se ofrece un número reducido de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media, que generalmente prevén el cursado de 11 o más materias por año. Hay materias que se presentan en cuatro niveles (Matemática, Lengua y Literatura), otras en tres (Historia, Geografía), en dos (Biología), y materias de un único nivel (Ciencias de la Vida y de la Tierra, Formación Ética y Ciudadana, Química, Física, Desarrollo y Salud, Economía, Proyecto). Asimismo, se ofrece la posibilidad de cursar los diferentes niveles de materias extra-curriculares, puntualmente informática e inglés, los días viernes. Las EdR ofrecen cuatro niveles de Inglés y dos de Informática. Complementariamente, los alumnos pueden optar por el cursado de un Taller de orientación sociolaboral y educativo y sumarse al espacio recreativo – deportivo.

Aunque el desarrollo completo del plan de estudios abarca cuatro años, dado el carácter flexible de la propuesta la indicación de años de estudio funciona como una orientación, y la duración real varía en función de los ritmos individuales y la acreditación de saberes previos. La aprobación por asignaturas permite a los alumnos un tránsito adecuado a sus posibilidades cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar. El plan incluye tutorías y clases de apoyo destinadas a orientar y acompañar a los estudiantes para una mejor organización de su trayectoria escolar y sostener el cursado y la aprobación de las asignaturas.

5. REGLAS DE JUEGO Y FORMAS DE APROPIACIÓN VARIABLE

En función de lo tratado hasta aquí, puede ensayarse un análisis de la diversidad de formas de apropiación que pueden producirse a partir de modificaciones como las reseñadas, tanto en el régimen académico en sentido estricto, como en las formas más amplias de organización del trabajo escolar. Puede ser útil describir esta diversidad en términos de *tensiones*, efectos paradójales de las modificaciones propiciadas, así como pluralidad de voces y representaciones sobre los propios cambios, su dinámica y perspectiva a corto o largo plazo.

5.1. Variaciones en las escuelas secundarias básicas

Un componente de importancia de la ESB es que se ordenan intentando *conformar una oferta específica y especializada en un tramo de la trayectoria escolar* particularmente sensible, como es el pasaje de la escolaridad básica a la escolaridad media. A pesar de las dispersiones de edad encontradas en estos tramos de la escolaridad, un sentido que ordena la creación de las ESB apunta a la atención específica de los alumnos que transitan el tramo dentro de los rangos esperables de acuerdo a la edad teórica correspondiente. Al menos, se presenta como una oferta diferenciada de la de los alumnos más pequeños, cuya convivencia, en ciertos casos, en un mismo espacio con los alumnos más avanzados, había representado un efecto no deseable de la implementación del Tercer Ciclo.

Entrevistadora: - A pesar de todas las dificultades en su implementación, ¿sentís que la Secundaria Básica se ajusta mejor o el Tercer Ciclo se ajustaba mejor a...?

Entrevistada: -No, para mí se ajusta mejor esto, sí, sí, sí. Yo creo que en el momento que esto adquiera, dentro de esta transición (...) Yo creo que es importantísimo hacer una primaria y una secundaria. Esto es importantísimo. Lo que estábamos conviviendo nosotros con tres ciclos, como primero, segundo y tercer

ciclo, dentro de un mismo ámbito, me parece que es una barbaridad. Y eso, en su momento, que fue una política de gobierno de ese momento... fue terrible. Porque dentro de las escuelas teníamos alumnos de 18 años conviviendo con alumnos de 6.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Entrevistada: - Entonces al implementarse esto nosotros observamos que evidentemente esto significa una unidad académica, lo cual tiene un montón de aspectos, que por supuesto como toda cuestión en transición deberá ir ajustándose.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

De tal modo, pueden encontrarse afirmaciones que valorizan la creación de este tramo diferenciado, aunque en ciertos casos se trate o represente como una diferenciación de la escolaridad básica más que de una identidad de tramo dentro de la escolaridad media. Es decir, analizar las formas de agenciamiento variables reclama situar la concreción del proyecto dentro de coordenadas específicas, como son en este caso las variaciones previas de régimen en la experiencia del Tercer Ciclo. Esto constituye una diferencia clara con las situaciones encontradas, como se verá, en las EdR.

En cuanto a *la generación de una unidad académica y organizativa específica*, puede hipotetizarse que la concreción de unidades más pequeñas con menor matrícula y personal docente, debiera generar mejores condiciones de gestión en diversos aspectos. Por ejemplo, podría esperarse una posibilidad de acción algo más intensa y personalizada tanto con los alumnos como con los docentes, siempre en términos relativos con respecto a unidades académicas de mayor tamaño, como suelen ser tanto las EGB como las escuelas secundarias de formato tradicional. Sin embargo, este aspecto no aparece valorado a priori, posiblemente debido a las condiciones específicas en que ocurrió la implementación del proyecto, en sus primeros momentos y más allá, prolongándose en el tiempo.

Estas observaciones apuntan a las limitaciones edilicias que en ciertos casos llevan a que la diferenciación de la ESB respecto de la escolaridad básica vulnere la posibilidad de contar con espacios adecuados y mínimos para los alumnos y docentes, como, por ejemplo, los de un patio de recreos. Tal es la perspectiva de algunos de los sujetos implicados como la directora de una de las escuelas observadas que tiene 224 alumnos en dos turnos:

Porque yo creo que ya cuando nosotros decimos "bueno, ¿qué va a pasar con esto? ¿Nos vamos a quedar en este edificio el año próximo o no vamos a tener que ir?". Porque acá nosotros, los chicos, por ejemplo, carecen de patio. Tienen solamente este pasillo para tener recreo. Porque además no se pueden juntar con los chicos de la primaria, por las edades y por cuestiones que son lógicas y normales. Porque acá tenemos una matrícula de doscientos y pico de chicos, que en el turno mañana, teniendo cuatro secciones, esto se ve absolutamente desbordado. A los chicos no les alcanza, además los chicos necesitan un espacio mayor.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Nótese como se entrelazan los problemas de identidad relativa de la propia instancia de ESB con aspectos organizativos y materiales, desde la dificultad o demoras en el armado de las plantas docentes y de directivos hasta el duro problema de la infraestructura que no por habitual deja de poseer efectos tanto materiales como simbólicos. Es bueno advertir que la probablemente atinada intención de generar una instancia de trabajo específico con respecto a este tramo de las trayectorias de escolarización, se ve desvirtuada, en parte, por la asignación precaria de espacios y recursos que vuelve algo paradójal la iniciativa de una atención específica o especializada, ya que se la visualiza como de mayor precariedad.

Súmese a esto que la creación de la ESB implicó una gran cantidad de cambios en las escuelas, algunos de ellos en lapsos relativamente breves y con cuotas de incertidumbre importantes, que en cierta forma persisten:

Lo único que nosotros observamos que evidentemente, como todas las cosas en este país, se hacen sin tener en cuenta lo básico que es la infraestructura (...) Como toda transición, tampoco hay lineamientos claros respecto a normativas, que sean específicas de la secundaria básica por sobre todas las cosas. Y nos estamos acoplando en algunas cosas a lo que era la ex secundaria y otras cosas a lo que era la EGB. Lo cual en esto hay un vacío bastante grande que creo que esto significa cierta improvisación en ese aspecto.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

El armado de toda la estructura administrativa con la correspondiente designación de autoridades implicó reorganizar las funciones y cargos anteriores (asignación de cargos, realización de concursos), y la articulación y coordinación de la nueva propuesta pedagógica de la escuela secundaria con el equipo docente. Probablemente, ante esta reestructuración, el tamaño institucional y la preexistencia de vínculos personales favorecen la gestión de la institución; pero esto parece no obstante jaqueado tanto por la limitación de recursos existentes como por la incertidumbre o "improvisación" percibida por los actores.

Con respecto a la *estructura y organización curricular de la ESB*, los cambios implican el retorno a las materias tradicionales del secundario, quedando atrás los contenidos por área, salvo el primer año que conserva la estructura curricular del antiguo Tercer Ciclo. Desde la percepción de docentes y directivos, la propuesta presenta cierta continuidad con el proyecto curricular previo, a la vez que recupera aspectos de la estructura tradicional de la Escuela Secundaria.

Resulta de interés el análisis de la creación de la asignatura "Construcción de Ciudadanía", ya que es uno de los puntos novedosos de los cambios introducidos por la ESB tanto por su temática como, sobre todo, por su modo de implementación, pero a su vez, por la dispersión posible en sus modos de concreción. El objetivo principal de la materia es "la enseñanza y el aprendizaje de una ciudadanía activa que revalorice positivamente la participación de los jóvenes y adolescentes"²⁰. El diseño curricular de la materia propone el desarrollo de proyectos organizados entre docentes y alumnos, siguiendo los intereses, saberes y prácticas de los alumnos y vinculándolos a uno o varios problemas de conocimiento.

Según los documentos de su creación, cada año, los docentes a cargo y especialmente capacitados, construirán junto a sus alumnos un preproyecto curricular en base a los saberes y las problemáticas específicas de cada grupo. El proyecto de estudio podrá ser encuadrado en distintos ámbitos de problemas: Ambiente; Arte, Comunicación y Tecnología; Juego y Deporte; Identidades; Política y Democracia; Salud y Alimentación; Trabajo.

Las autoridades pueden ubicar la materia en cualquier lugar de la grilla horaria que organice la escuela; las instancias centrales del sistema recomiendan que no sea en contraturno, pero otorgan libertad de acción para que cada escuela organice su oferta según sus posibilidades. La materia es de carácter no promocional, sin embargo se lleva control de asistencia, ya que no se trata de un taller optativo sino de

²⁰ Dirección Provincial de Educación Secundaria, 2008

una materia obligatoria. Según las disposiciones oficiales, si se dicta en contraturno las inasistencias se computan como $\frac{1}{2}$ falta²¹.

Al tener una propuesta que se diseña año a año según los intereses de los alumnos en articulación con los nudos problemáticos que comprende la materia, y, al tener un carácter no promocional, se la considera de estructura "no graduada"; en los hechos, esto significa que admite el agrupamiento de alumnos que cursan distintos años.

En una de las ESB observadas la directora nos comenta el proyecto pedagógico que se desarrolla en esta materia.

En particular trabajaron comprometiéndose un poquito con todo lo edilicio. Incluso el tema de la convivencia, nosotros tenemos que buscar acuerdos de convivencia donde ellos mismos fijen algunas pautas de cómo debemos organizarnos dentro de la institución para poder ver que esto funcione. Porque ellos, a su vez, son propiamente críticos. Cuando ellos, por ejemplo, en algún momento me dicen "sí, porque esta escuela es un desastre", "bueno, a ver, contame. La escuela, ¿qué es lo que es la escuela? Porque la escuela la hacés vos, yo, todos los que estamos acá adentro. No es algo abstracto la escuela". Entonces ¿cómo podemos mejorar esto? Y el chico necesita que se le marquen los límites, y ellos participen en esto. Entonces, estos acuerdos de convivencia, esto de participar en todo lo edilicio. El año pasado pintaron, arreglaron un poco la escuela, en el sentido de lo que podían hacer chicos adolescentes. Pero me parece que eso produce en el alumno otro tipo de compromiso. El que pinta generalmente no ensucia. (...) Eso pintaron con la profesora de plástica. (...) Entonces todo este tipo de cosas es un trabajo que desde Construcción de Ciudadanía los profesores están trabajando. Y generalmente el primer mes trabajan acerca de sus intereses, qué cosas son las que realmente necesitan hablar, qué cosas son las que quieren abordar. Y después hacen los proyectos para irlos trabajando por trimestre, de modo tal que vayan viendo el producto también de ese proyecto.

(Directora Escuela Secundaria Básica. Provincia de Buenos Aires)

Es importante advertir que el reporte de informantes clave, así como las observaciones de campo, ponen sobre aviso acerca de la gran dispersión existente en los modos de concretarse esta instancia curricular, modalidades que parecen relativas tanto al perfil de los docentes que efectivamente se ocupan del dictado de la asignatura como a la manera de interpretar la institución los objetivos de la asignatura y la manera de diseñar su cursado efectivo. Esto no opaca los efectos posibles que genere un espacio que parece atender con cierta flexibilidad a las inquietudes de los alumnos y bajo un régimen de cursado relativamente novedoso. Las observaciones de campo permitieron tomar nota de los trabajos realizados por los alumnos en este espacio, en los salones pudo observarse posters que desarrollaban temáticas asociadas a problemáticas juveniles (adicciones y trastornos de alimentación) y posters con trabajos sobre tribus urbanas y culturas adolescentes. Se trata de un espacio cuya implementación requiera seguramente de una evaluación cuidadosa y específica.

El *régimen de promoción* implementado por la ESB parece reponer una continuidad con el de la escuela secundaria tradicional y en tal sentido no atender a una especificidad o una articulación con la de la escolaridad básica. En efecto, se elimina el sistema de compensaciones del Tercer Ciclo, que establecía la recuperación parcial de los contenidos pedagógicos y, según se publicitaba en ABC²², "regresan los

²¹ Resulta un punto paradójico en tanto pretende brindar una propuesta para acercarse a los alumnos pero se torna en una instancia que puede poner en riesgo su trayectoria escolar, por acumulación de inasistencias.

²² abc.gov.ar. Página de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

exámenes trimestrales por escrito. Los docentes tendrán con esa evaluación un parámetro clave para la calificación de los alumnos”.

Finalmente, interesa considerar si existen *instancias explícitas previstas para la transmisión del régimen académico* a los alumnos ingresantes, sobre todo en lo que constituyen discontinuidades con respecto a su escolaridad básica. Tal cuestión sería un elemento de importancia para lograr el agenciamiento de los estudiantes. Sin embargo, a la manera de la escuela secundaria tradicional, en la ESB la apropiación del régimen académico parece ser incidental y distribuida entre el intercambio entre pares y la información ocasional u ofrecida por los docentes de modo poco sistemática. Las palabras dirigidas a los estudiantes ingresantes en el primer día de clases en una de las escuelas observadas parecieron estar orientadas a comunicar normas reglamentarias con respecto a la vestimenta, la presentación personal, etc., más que a informar sobre la naturaleza de las actividades académicas. Es importante poder capturar la dinámica efectiva de estos procesos de apropiación, ya que parecen ser una condición necesaria para posicionar al estudiante de modo más autónomo y eficaz en el armado de estrategias de cursado, en la planificación de tiempos de estudio, en la preparación de exámenes, etc., cuestiones a las que de todas formas debe enfrentarse aunque no cuente con información ni orientación al respecto. Esta ausencia de instancias explícitas de transmisión se complementa con la ausencia de tutores u otras figuras institucionales que permitan orientar a los estudiantes de modo más específico sobre las alternativas y estrategias de cursado más adecuadas.

5.2. Variaciones en las escuelas de reingreso

Las EdR muestran características diferenciales de importancia con respecto a las ESB. En primer lugar, *la identidad* que asumen las EdR, a diferencia de las ESB, no aparece como una diferenciación expresa de las formas de escolaridad primaria –aunque, por supuesto, lo constituyan de hecho como toda escolaridad media- sino, claramente, como intento de respuesta a las experiencias frustradas de escolaridad media de los alumnos en el formato tradicional. De tal modo, la tensión expresada en el sello de identidad de la experiencia y tramitada de modo diferencial por sus actores, pasa por constituirse en un formato escolar alternativo al tradicional, pero con el riesgo de ser significado como una experiencia remedial o compensatoria.

Por la naturaleza gradual del proceso de implementación de la experiencia y por la selección de la matrícula priorizando en esta etapa a los alumnos con trayectorias escolares interrumpidas, la identidad de la experiencia expresa de forma inevitable esta tensión. Esto es, las variaciones sustantivas ya descritas en el régimen académico están ordenadas por el doble objetivo de ensayar formatos escolares alternativos y por atender con cierta urgencia a las necesidades particulares que presenta la población de alumnos “en riesgo” y que habían resultado, en los hechos, expulsados de las escuelas de formato tradicional.

La *creación de unidades académicas ad hoc* se ha ligado, como se advierte en los casos analizados, a una institución relativamente pequeña con respecto al número de alumnos. En algunos casos, incluso, existe preocupación por la baja cantidad de alumnos, sobre todo por efecto del desgranamiento o abandono que no siempre logra evitarse. El número relativamente bajo de alumnos posibilita un seguimiento más personalizado, como el requerido para el armado de las trayectorias singulares de cursado. Recuérdese que en las EdR un elemento innovador decisivo es la posibilidad de cursar por materias, incluso de diferentes niveles o “años”, lo que implica prever un plan específico por alumno, conciliando la oferta disponible con sus posibilidades personales de cursado. Sin embargo, esto obliga al diseño de una oferta

de cursos mayor –con relación a la cantidad de alumnos- pero, por cierto, con una baja cantidad de alumnos por curso. Es decir, nos encontramos con instituciones con matrícula pequeña y pocos alumnos por curso pero, en términos comparativos con las escuelas de formato tradicional, con una planta docente relativamente grande. Esto puede importar porque resulta un elemento que complejiza la asignación de docentes con un perfil específico según las características de estas escuelas y, obviamente, los trabajos de coordinación o supervisión pedagógica.

El tamaño “gestionable” de la institución, así como el bajo promedio de alumnos por curso, aparece expresamente valorado por los diferentes sujetos considerándose, incluso, una condición necesaria para la concreción de los objetivos y modalidades de trabajo de las EdR. La directora de una de las escuelas analizadas muestra, precisamente, la relación del tamaño institucional con las modalidades de trabajo ensayadas:

La estructura de la escuela que sean pocos en un curso, 15 ó 20 personas el trato que se da es diferente. Acá, por ejemplo, hay horas de apoyo. Para que los chicos que tienen problemas puedan en horario escolar solucionar el problema. Un montón de cosas que son beneficiosas para los alumnos y estamos adelantados con respecto a otras escuelas.

(Directora. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En estas escuelas, aparece en forma deliberada la intención de ensayar un formato de actividad que se adecue a la posibilidad de cierto trabajo intensivo con los estudiantes y a su vez a la posibilidad de personalizar, dentro de ciertos límites, las estrategias de cursado. A tales fines, el proyecto prevé funciones específicas como las de los asesores pedagógicos y las de los tutores, pero también, la asignación a los docentes de horas institucionales para ofrecer clases de apoyo a los estudiantes. Esto genera tanto entre docentes como en los alumnos, según lo observado, una representación de la experiencia que la identifica con la intención de diseñar una serie de herramientas y dispositivos tendientes a atacar las varias “zonas de riesgo” que aparecen en el dispositivo pedagógico de la escuela tradicional.

La modalidad intensiva de trabajo parece requerir de cierta identificación con la naturaleza de la experiencia, tanto en los docentes como por parte de los estudiantes. En el caso de los docentes, esto presenta cierta complejidad por el elevado número de docentes que existen, en términos relativos, lo que implica en los hechos la convivencia de profesores consustanciados en mayor medida con la experiencia de ensayar un nuevo formato, con otros para quienes la preocupación principal parece estar absorbida por las características del alumnado, sea por su procedencia socio- cultural, como por sus historias de escolaridad previas.

Esto es, la composición del alumnado gravita en dos sentidos aparentemente contradictorios, de acuerdo a las formas de apropiación de los docentes y sus representaciones sobre los estudiantes y, probablemente, sobre las razones de sus “fracasos” previos.

En un polo puede encontrarse la posición de directivos, convocados e invitados especialmente y en forma personalizada a desarrollar la experiencia inicial de estas escuelas, en donde se encuentra una identificación fuerte con el intento de diseñar estrategias alternativas. Puede advertirse una valoración de un intento por adecuar el formato escolar a la realidad compleja y diversa de los estudiantes, asignando a la naturaleza del formato escolar tradicional el ser un componente de importancia en la definición del destino escolar de los estudiantes. En el caso de los directivos de las escuelas analizadas puede ilustrarse con estas afirmaciones:

Entrevistador.: - ¿Cómo te enteraste de este proyecto?

Director: - Me llamaron, me hicieron la entrevista...

E: - ¿Quién te llamó?

Dir: - Me convocaron de Media.²³

E: - Contanos sobre vos acerca de esta experiencia... ¿por qué decidiste tomar el cargo?

Dir: - La propuesta era maravillosa, nosotros en la otra escuela veníamos haciendo cosas que no estaban reguladas realmente, por izquierda... yo venía pidiendo un cambio, nos resolvió a los que veníamos peleando con los pibes.

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

En otro extremo, puede encontrarse a docentes que no participaron de la experiencia fundacional ni escogieron como lugar de trabajo la escuela en razón de la experiencia. Los actores señalan que, ante esta situación, o se produce un cambio de establecimiento o una identificación gradual con la experiencia, pero, también, aunque en menor medida, la permanencia en la misma sin mayor sintonía con su dinámica de trabajo. Un elemento significativo parece estar dado por el tipo y monto de trabajo que supone un seguimiento más personalizado, con la necesidad de cierta *identificación* con la naturaleza del proyecto. Esta variada situación es descripta por diversos actores:

Entrevistador: - ¿Los docentes creés que eligen estar acá por la propuesta?

Director: - En realidad toman horas cuando les coincide el horario, le queda cerca, el tema que cuando empiezan a trabajar, a ver cómo digo esto que siempre me molesta, empiezan "estos chicos, estas escuelas"; a ver, ni estos chicos ni estas escuelas... ¿Cómo son estos chicos? Cómo son, tienen tres ojos tres narices, ¿cómo son?, chicos, son adolescentes.(...) Cada uno tuvo una situación distinta por lo cual llega a una escuela que tiene que terminar en menos cantidad de tiempo, es la posibilidad que tienen porque se les acreditó lo que hicieron, no son "estos" chicos ni "estos" docentes. (...) Esto se está desterrando, queda alguno pero mucho no dura, acá se trabaja y mucho... Si no se siente cómodo con el movimiento de la escuela se va, vienen, si les gusta bien y si no, se van, no los echás pero en la escuela participan todos. Yo ya no extraño a nadie...

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Director: - Tiene mucho que ver el vínculo más que en otras escuelas... el vínculo, un vínculo especial, no sé cómo explicarlo... Hay algunos docentes que no se han encontrado de esta manera, no se han adaptado, han renunciado. Y otros docentes y preceptores que por cuestiones familiares o de otros trabajos tuvieron que irse... se han ido llorando, penando por dejar la escuela, esto también para mí es significativo. ¿Te das cuenta lo que te digo?

(Entrevista a director. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

Docente: - Cuando conocí esto dije, yo me quedo. No todos los docentes creen que pueden trabajar acá, en escuelas de esta naturaleza. Una amiga que vino conmigo duró un día, ¿sabés qué pasa? Se trabaja el doble y el triple.

(Profesora. Escuela de Reingreso. Ciudad de Buenos Aires)

²³ Se refiere a la Dirección de Educación Media, el organismo oficial del que dependen las escuelas.

La experiencia de las EdR ilustra con claridad lo planteado acerca de la *explicitación* de las características, objetivos y dinámica de la *variación del régimen académico*, así como la *existencia de instancias deliberadas para su apropiación*. Dada la variación sustantiva del régimen, esto implicó tanto a docentes como a alumnos. En el caso de los docentes, el compactamiento relativo del currículo con respecto al de la escolaridad tradicional (aunque en el marco de una relativa continuidad, dada la subsistencia de una organización curricular por disciplinas), implicó un trabajo de planificación y desarrollo curricular expreso.

Con relación a los estudiantes y como fuera ya descripto, un componente crucial del proyecto, aunque con desiguales grados de concreción, es el de la apropiación gradual y sustantiva, por parte del alumno, de las reglas del régimen académico y de las alternativas que éste ofrece para el cursado relativamente personalizado. La figura del asesor pedagógico que, en ciertos casos, orienta y diseña junto a los estudiantes, uno a uno, en forma personalizada, las trayectorias formativas a corto y mediano plazo –y con mayor intensidad junto a los alumnos ingresantes–, más la de los tutores asistiendo a la organización de los tiempos de estudio y atendiendo a los diversos emergentes a lo largo de la vida escolar, constituyen dos de estas instancias de trabajo críticas para el sostén gradual de una apropiación de la naturaleza particular de esta experiencia de escolarización.

6. CONSIDERACIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS EXPERIENCIAS DE CAMBIO EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Es nuestro interés destacar las características diferenciales que poseen los dos tipos de innovación analizados y las tensiones que resuelven o instalan tanto para el análisis de las experiencias institucionales como para las lógicas de las políticas educativas que las animaron. Intentaremos describir brevemente las tensiones presentadas entre el carácter extensivo o intensivo de las experiencias; la necesidad de experiencias iniciales focalizadas, con la probabilidad de riesgo de fragmentaciones del sistema; la necesidad de atender a la singularidad de la población escolar –particularmente la considerada “en riesgo”- y el riesgo a su vez de significarla como una experiencia remedial o compensatoria; y, finalmente, si lo que anima las experiencias es una adaptación a las nuevas demandas de un mercado o población cambiante o se trata de la generación de experiencias o formatos educativos/escolares alternativos.

- a. La tensión entre el carácter “extensivo” de las innovaciones o, por el contrario, “intensivo”, refiere a lo descripto con respecto al origen y naturaleza diversa de las ESB y las EdR. Las ESB alcanzaron una implementación masiva en un lapso relativamente breve. Si bien en un inicio la implementación fue circunscripta a un número acotado de escuelas, esto pareció obedecer a una adecuación gradual de las posibilidades de gestión, asignación de personal y resolución de problemas edilicios, más que a una puesta a prueba del dispositivo pedagógico o del régimen académico mismo. Esta lógica de baja intensidad en los cambios curriculares y organizativos propuestos, pero de relativa viabilidad para su transferencia y generalización, responde a la intención o necesidad de realizar ajustes a escala en el escenario, por cierto nada menor, del sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.²⁴ A diferencia de la situación de las ESB, las

²⁴ A modo de referencia, cabe señalar que la población escolar de la Provincia (4.444.957 alumnos) es mayor que toda la población escolar de las tres jurisdicciones escolares de mayor tamaño del país, que son Córdoba, Santa Fe y la Ciudad de Buenos Aires.

EdR representan experiencias acotadas pero de alta intensidad, que contemplaron modificaciones sustantivas de aspectos duros del régimen académico tradicional. La intensidad puede describirse tanto desde la perspectiva de la profundidad de algunos de los cambios requeridos como desde la exigencia de instancias de diseño y ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas.

- b. Por cierto, experiencias de este tipo no son de fácil ni rápida transferencia y generalización, aunque pueden producir importantes saberes a ese respecto (Baquero, 2007). La preocupación por el estudio de los regímenes escolares no atañe simplemente a una consideración técnica de los aspectos organizacionales de la enseñanza. Su análisis permite, por un lado, recuperar la dimensión del diseño político de las prácticas, y por el otro, iluminar aquellas condiciones específicas que determinan los trayectos escolares, señalando las dificultades que pueden presentar para los alumnos en su recorrido escolar. Es decir, si la experiencia escolar implica ajustarse a regímenes de trabajo que prevén niveles de acreditación en tiempos determinados y bajo condiciones específicas, las regulaciones del régimen delimitan condiciones en el itinerario a recorrer, en sus modos y tiempos previstos (Baquero, 2002; Terigi, 2007). Por ello, el análisis de la incidencia de los regímenes escolares en la trayectoria educativa de los alumnos se torna un punto de articulación relevante para profundizar.
- c. La experiencia de las EdR fue enunciada como una puesta a prueba de un dispositivo diseñado en base a hipótesis específicas sobre los beneficios de las variaciones del régimen académico propuestas para la escolarización de los estudiantes. Si siempre el cambio en el formato escolar afronta dificultades sustantivas, éstas son mayores en el nivel secundario, que presenta un patrón organizacional rígido y estable que está en la base de buena parte de las críticas al nivel; el régimen académico forma parte de ese patrón. La decisión política de priorizar el ingreso de una población escolar vulnerable requiere cambios sustantivos en un régimen académico que se identifica como productor de exclusión y fracaso. Sin embargo, estos cambios asumen el riesgo de acentuar la fragmentación de un nivel connotado históricamente como selectivo y diferenciador, y deben quedar sometidos a análisis atento en este aspecto. No obstante ello, interesa advertir sobre una forma de argumentación contra la fragmentación y a favor de la unidad del sistema educativo, que termina revirtiendo de manera conservadora sobre la posibilidad de pensar otros formatos posibles para la escolarización: nos referimos a la argumentación que, aun aceptando que la homogeneidad del sistema educativo es injusta, denuncia toda diferenciación como fragmentación y, por consiguiente, como desigualdad (Terigi, 2008). Los cambios en educación, además de ser procesos lentos y complejos, son sensibles a los movimientos y discursos legitimadores. En este registro, cabe señalar que la duda automática que se cierne sobre las propuestas de diversificación de formatos puede actuar debilitando su factibilidad.
- d. Por otra parte, las variaciones relativamente sustantivas del régimen académico producidas en las EdR, sumadas, como se vio, a la decisión política de priorizar el ingreso de una población escolar vulnerable, porta el riesgo, observado en diferentes actores - incluidos los estudiantes-, de significar la experiencia como una de tipo remedial o compensatoria. Esto cobra importancia porque, de primar esta representación de la experiencia en los sujetos, parece ir en detrimento de concebirla como el ensayo de un formato alternativo para la escolaridad media común, deseablemente extensible a una población diversa, no necesariamente "vulnerable". Esto es

considerado de vital importancia porque se enhebra con las hipótesis subyacentes tanto en los sujetos, como en las mismas políticas o los decisores del sistema, acerca de las razones del fracaso de los alumnos en el formato tradicional (Lus, 1995). Como se sabe, cobra aún una triste persistencia la tradicional hipótesis de déficit centrada en los individuos, de modo que el fracaso escolar masivo es significado como una suerte de suma de fracasos individuales. En algunas de sus versiones, este argumento toma la forma de una peligrosa sospecha acerca de la "educabilidad" de los alumnos de sectores populares. La evidente impotencia del formato escolar clásico para producir experiencias educativas apropiadas y apropiables, generando posibilidades para aprender en los alumnos de sectores populares, es significada como una suerte de incapacidad o déficit de los individuos o sus familias de origen (cf. Baquero, 2001). Esto es, la necesidad de ensayar formatos escolares alternativos tiene por razón suficiente intentar una variación sustantiva sobre el carácter homogeneizador y disciplinante del dispositivo, tanto en lo que hace a las formas de subjetivación que produce como al tipo de procesos de aprendizaje que promueve. Para una política pública es muy diferente ensayar formatos que "compensen" supuestos déficits de los sujetos, que entender que las formas que adopte lo escolar deben estar atentas a hacer su espacio habitable y productivo para toda la población de alumnos, habida cuenta de sus diferentes condiciones de vida o condiciones de partida para el aprendizaje.

- e. El formato de la escuela media introduce una fuerte discontinuidad con la experiencia escolar previa y observamos que las condiciones de su régimen determinan en parte lo que como efecto reconocemos como fracaso escolar. El cambio de régimen parece en consecuencia una necesidad. Sin embargo, las experiencias de variación del formato escolar no pueden hacer abstracción de los escenarios en los que se producen. Por el contrario, es la posibilidad de modificar esos mismos escenarios, sus componentes sustantivos, lo que debiera animar o anima estos ensayos. Sin embargo, las variaciones ensayadas no dejan muchas veces de constituir y por lo mismo ser percibidas como formas de escolarización. Para muchos sujetos, la escolarización ha consistido una mala experiencia, de sufrimiento y expulsión, o de trabajo poco motivado, salvo por la necesidad relativa de la obtención de credenciales. Las variaciones de formato, incluida la de las EdR, no siempre logran revertir esa percepción de los sujetos ni producir una propuesta de enseñanza suficientemente atractiva. Probablemente deba atenderse, como se señaló en este trabajo, a la necesidad de poner bajo sospecha, no ya la "educabilidad" de los sujetos, sino incluso, más allá de la lógica de los regímenes académicos, la propia lógica disciplinante del formato escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Civil "Educación para todos" (2008). *Situación de los adolescentes y jóvenes del AMBA desde el punto de vista educativo: Informes estadísticos para el PICT 33531*. Coordinador: Martín Scasso. Buenos Aires.
- Aristimuño, A. y Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPE-UNESCO.

- Baquero, R. (2007) Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar. En: en: Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.
- Baquero, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. En: *Perfiles educativos, XXIV*(97-98). pp. 57-75. México: UNAM.
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario, IV*(9), pp. 71-85.
- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En: Dossier Apuntes pedagógicos. *Revista Apuntes 2*. Buenos Aires: UTE/ CTERA
- Braslavsky, C. (org.) (2001) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. IPE-UNESCO. Buenos Aires: Santillana.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina? Diversificación y equidad. En Braslavsky, C. (ed.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: Santillana/ IPE-UNESCO.
- Camilloni, A. (1991) Alternativas para el régimen académico. *Revista Iglú, 1*. Buenos Aires.
- CEPAL (2005). *Panorama Social de América Latina 2004*. Santiago de Chile: Publicación de Naciones Unidas.
- Escolano, B. (2000). Las culturas escolares del siglo XX. Encuentros y desencuentros. *Revista de Educación: La educación en España en el siglo XX*. Número extraordinario N° 1, pp. 201-218.
- FLACSO (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia Argentina*. Informe de investigación. Julio de 2007.
- Gluz, N. (2000). *El Tercer Ciclo desde la mirada docente: avances y desafíos en torno de la obligatoriedad escolar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación.
- Gimeno Sacristán, J. (1997). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- INDEC (2001). Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda de 2001.
- Jacinto, C. y Freytes, A.F. (2004). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires*. París: IPE – UNESCO.
- Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-IPE- Editorial Santillana.
- Kantor, D. (2000) *La escuela media desde la perspectiva de los alumnos: relevamiento: informe final*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Secretaría de Educación- Dirección General de Planeamiento.
- Krichesky, M., Molinari, A. y Weisberg, V. (1999). *Proyecto de Orientación y Tutoría*. Buenos Aires: Paidós.
- Krichesky, M. (coord.) (2007). *Escuelas de reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires- Ministerio de Educación- Dirección General de Planeamiento.

- Lus, M.A. (1995). *De la integración escolar a la escuela integradora*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Rossano, A. (2006). El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa. En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Sipes, M. y Alegre, S. (2008). Las escuelas y el tiempo: del mito al hoy. La no graduada de Solano. En Baquero, R.; Pérez, A.; Toscano, A. (comps.) *Dejar de sospechar. Producir posibilidad en la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens
- SITEAL (2009). *La escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina*. Marzo 2009
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el *curriculum* único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común, en: *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del estante.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Presentado en el *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007.
- Tyack, D. y Larry C. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Documentación citada:

- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (2007) *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie La educación en Debate. Documentos de la DINIECE. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria (2008) *"Construcción de Ciudadanía. Preguntas más frecuentes"*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Decreto N° 408/ 04. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004.
- Ley de Educación Nacional N° 26. 206 sancionada en diciembre de 2006.
- Ley Federal de Educación N° 24.195. Sancionada en abril de 1993.
- Ley Nacional N° 25.584 (2002) Título: "Prohibición en establecimientos de educación pública de acciones que impidan el inicio o continuidad del ciclo escolar a alumnas embarazadas". Sancionada el 11 de Abril de 2002 y publicada el 7 de Mayo de 2002 por el Senado y la Cámara de Diputados de la Nación Argentina.
- Ley N° 898, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2004, 2002.
- Ley Provincial N° 13688. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2007.
- Resolución Provincial N° 1045/05. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2005.

ANEXO 1

SISTEMA EDUCATIVO ARGENTINO. ESTRUCTURA EN LOS DISTINTOS ORDENAMIENTOS LEGALES DE SU DESARROLLO HISTÓRICO.

Estructura histórica

Nivel Primario							Nivel Secundario				
1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	1	2

Año 1993: Ley Federal de Educación -Nro. 24195-

Educación Inicial	EGB									Polimodal		
	1° ciclo			2° ciclo			3° ciclo					
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	2	3

Año 2005: Resolución Provincial 1045/05 – Provincia de Buenos Aires

Educación Inicial	EPB						ESB			Polimodal		
	1° ciclo			2° ciclo								
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3

2005: Programa piloto con 150 escuelas

2006: Extensión a 3000 escuelas provinciales

Año 2007: Ley Provincial -Nro 13688- en el marco de la Ley Nacional de Educación -Nro. 26206-

Educación Inicial	EPB						Nueva Secundaria					
	1° ciclo			2° ciclo			Secundaria Básica			Secundaria Superior		
Sala de 5	1	2	3	4	5	6	1	2	3	1	2	3



EL FRACASO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR. EL CASO DEL BACHILLERATO DE UNA UNIVERSIDAD MEXICANA

Saúl Vidales

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>

Fecha de recepción: 10 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 20 de julio de 2009
Fecha segunda versión: 10 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 14 de agosto de 2009



Aunque sea lugar común decirlo, el tema del fracaso escolar masivo sigue siendo uno de los problemas más preocupantes en la mayoría de los países del planeta, desde los europeos hasta los de América Latina. El aumento en el número de estudios e investigaciones acerca de fenómenos como el absentismo, la reprobación, la repitencia, el retraso o rezago y la deserción escolares, todos ellos desencadenantes y motivadores del fracaso escolar del centro educativo y su proyecto curricular, viene a constatar no sólo el consenso al que se ha llegado por parte de especialistas sobre la necesidad e importancia que tienen dichos estudios sino que se han convertido en materia de controversia teórica y empírica.

Por los diversos factores intraescolares y extraescolares que lo motivan o provocan, el fracaso escolar es calificado como un fenómeno complejo y multidimensional y se constituye en una problemática con doble vertiente: educativa y social. Educativa, porque los estudiantes que fracasan en la escuela se ven orillados a interrumpir su proceso de formación abandonando la escuela y el sistema educativo sin haber aprendido o asimilado los conocimientos y sin haber desarrollado las capacidades, competencias, habilidades y destrezas socialmente necesarios para su edad y, por lo mismo, sin obtener la titulación mínima correspondiente. Social, porque, además de influir negativamente en su formación esta situación de fracaso también afectará sus posibilidades de empleo y promoción personal y profesional, acrecentando las probabilidades de marginación, desempleo, delincuencia, etcétera.

Con fundamento en lo anterior, en este trabajo se identifica al absentismo, la reprobación, la repitencia, el rezago o retraso y la deserción, baja o abandono, como fenómenos, problemas o factores escolares que, por un lado, contribuyen al fracaso escolar de una proporción importante de cada cohorte de estudiantes que ingresa a realizar sus estudios de **Educación Media Superior** (bachillerato, preparatoria, preuniversitario o secundaria superior según denominaciones en distintos países); y, por el otro lado, también como indicadores objetivos que permiten medir dicho fracaso, evaluarlo y resolverlo. La atención se concentra en la reprobación y la deserción. A lo largo de este trabajo se sitúa el foco de atención en un centro escolar como caso específico y en estos dos fenómenos o problemas que se dan dentro de él y que motivan o provocan el fracaso escolar.

Se trata, por tanto, de medir la magnitud y evolución de tales fenómenos y explorar el papel que desempeñan en el desencadenamiento del fracaso escolar, pues cualquier vía para resolver o paliar un problema pasa necesariamente por sacar a la luz dicha problemática, conocer su intensidad y bajo qué circunstancias y condiciones se produce. Tarea laboriosa y compleja de por sí, pero más aún cuando la información que constituye la evidencia empírica de esta problemática no ha sido sistematizada por los centros escolares.

Debido a la naturaleza compleja del fracaso escolar, éste amerita que se le ubique y se le estudie en el contexto socio histórico e institucional en el que ocurre con el propósito de clarificarlo a través de su análisis preciso. Por ello, en este trabajo la atención y el análisis están centrados en dos fenómenos que contribuyen de manera importante al fracaso escolar que se registra en la **Unidad Académica Preparatoria** de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México: la reprobación y la deserción escolares, por lo que como objetivo general se plantea presentar su magnitud y su evolución como evidencia objetiva del fracaso escolar a lo largo de diez generaciones de estudiantes que se inscribieron para formarse en el marco de un proyecto curricular como el que se aplica desarrolla a partir de 1993. A partir de ello, se pretende motivar el análisis, la reflexión y la valoración colectivos que conduzcan a la construcción de alternativas de solución a esta problemática.

La exposición que sigue se desarrolla en los puntos siguientes: en el primero se indica el lugar que ocupa la Educación Media Superior y la Universidad en el sistema educativo nacional y en el de Zacatecas. En segundo lugar, se presentan algunos de los atributos que caracterizan el proyecto curricular de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ bajo el cual se han formado las diez cohortes de estudiantes referidas en este trabajo. En tercer lugar, se describe el contexto geográfico y socio económico en el que se ubica la unidad académica que es foco de interés de este trabajo. En cuarto lugar, el perfil académico y sociocultural que caracteriza a los estudiantes que integraron dichas generaciones y, en general, a la matrícula de la escuela. En quinto lugar, se hace una breve referencia al procedimiento seguido en la elaboración de este estudio. En sexto lugar, se aborda la magnitud y la evolución de la reprobación y de la deserción como evidencias que conducen al fracaso escolar en el centro escolar de interés. Finalmente, las conclusiones parciales a las que se arriba.

1. LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD EN MÉXICO Y ZACATECAS

La Educación Media Superior (EMS) de México se ubica en el nivel intermedio del sistema educativo nacional, se imparte después de la educación básica (primaria y secundaria) y es requisito para cursar la educación superior. También se utilizan los conceptos de Preparatoria o Bachillerato para denominar este nivel educativo y son equivalentes a los utilizados en otros países, como preuniversitario o secundaria superior.

Comprende tres subsistemas: el bachillerato general o propedéutico, donde se incluye al bachillerato universitario o autónomo y modalidades de preparatoria abierta y educación media superior a distancia; el bachillerato profesional técnico, que forma profesionales medios calificados en diversas especialidades; y, el bachillerato tecnológico, modalidad de carácter bivalente que ofrece la carrera de técnico profesional a la vez que prepara a las personas para que continúen con sus estudios de nivel superior.

En México, las universidades públicas, aparte de cumplir con su misión principal consistente en ofrecer educación superior, tienen integrada en su estructura organizacional y está bajo su administración y gestión una parte de la educación media superior. Ésta se ubica en el primero de los subsistemas mencionados arriba y oficialmente se le denomina bachillerato universitario o autónomo. Una de las características de la educación media superior del país es la marcada preferencia de los jóvenes por el bachillerato general o propedéutico y, dentro de éste, por el bachillerato universitario o autónomo. Del total de la matrícula reportada, el 58.6% correspondió a esta modalidad, el 27.4% a la bivalente y sólo el 14.0% a la de profesional técnico.

Es el caso de la Universidad Autónoma de Zacatecas, que, como universidad pública estatal, desde su origen ha tenido bajo su responsabilidad la atención de una parte de la demanda de educación media superior en el estado de Zacatecas a través de su Unidad Académica Preparatoria integrada por ocho planteles. De este modo, se entiende que cualquier cambio, modificación, reestructuración, mejora o perfeccionamiento impulsado mediante políticas educativas universitarias, provengan éstas del exterior o del interior de la universidad, se involucra o afecta al bachillerato universitario. Por ello, cada que una universidad abre un proceso de reforma educativa con la intención de cambiar o mejorar sus funciones, el bachillerato también ha tenido que participar realizando sus propios procesos internos de reforma.

Así, en la Universidad Autónoma de Zacatecas y, por consiguiente, en la Unidad Académica Preparatoria desde donde se ofrece educación media superior, se han realizado tres procesos de reforma educativa (1971, 1987-1988 y 1999-2000) con el propósito de transformar, modernizar y optimizar las actividades académicas y docentes, de investigación, de extensión y proyección social, de administración, gestión y gobierno.

2. ATRIBUTOS DEL PROYECTO CURRICULAR DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

Resultado de la Reforma Interna efectuada de 1988 a 1993 en la Unidad Académica Preparatoria es el Proyecto Curricular que se aplica y desarrolla desde el año 1993, en sustitución de aquél curriculum que se venía realizando desde 1971. Las diez cohortes de estudiantes consideradas en este trabajo para medir la magnitud del fracaso escolar se han formado bajo el marco del proyecto curricular de 1993.

Es un curriculum escolar estructurado, de un lado, por Líneas Curriculares, integradas a su vez por áreas de conocimiento conceptual y metodológico, (Ciencias Exactas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Comunicación y Lenguaje y Humanidades) y áreas de orientación (Taller de Integración y Profundización, Taller de Apreciación e Iniciación Artística, Taller de Actividades Deportivas, Taller de Formación Técnica por Áreas); del otro lado, por Fases Curriculares (Fase de Introducción y Conceptualización Básica, Fase de Profundización y Fase de Especialización).

En su diseño teórico, el proyecto curricular es caracterizado como **pertinente, polivalente, universal, eficaz, eficiente, flexible, abierta, democrática, innovadora, versátil, interactiva**, lo que la define como una propuesta **de calidad**. En tanto hipótesis de trabajo a desarrollar y verificar en el plano procesal práctico, dicha propuesta es susceptible de una **evaluación científica, sistemática, continua y permanente** con el propósito de ir mejorando y perfeccionando, adecuando sus contenidos a la dinámica de la vida contemporánea, a los cambios en los perfiles profesionales y a las modificaciones de la estructura del mercado de trabajo (Preparatoria-UAZ, 1993).

Al estar fundamentado en una concepción amplia y abierta del curriculum, en el Constructivismo como tendencia pedagógica contemporánea, la teoría del aprendizaje significativo, la investigación acción y la teoría del aprendizaje por uno mismo (aprender a aprender), el proyecto curricular de la Unidad Académica Preparatoria tiene como centro de atención a los estudiantes y su aprendizaje, toma en cuenta sus intereses, posibilidades y potencialidades, que los reconoce como sujetos activos en el proceso de adquisición, asimilación y construcción de sus conocimientos mediante la interacción con otros sujetos y con el medio, tiene como finalidad su formación integral como personas en tanto que promueve el aprendizaje de conocimientos científico-técnicos, humanísticos, histórico sociales y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores, abriendo oportunidades para que los estudiantes se formen de manera integral y desarrollen las cualidades de su personalidad.

El proyecto curricular con estas características se declara como hipótesis de trabajo a desarrollar y como marco para el desarrollo de las actividades académicas dentro de la Unidad Académica Preparatoria. Es la síntesis de reflexiones, debates y aportes dados desde diferentes posiciones teóricas pero con el propósito común de superar los viejos vicios que implica la atomización de contenidos y la repetición memorística que caracterizaron a proyectos curriculares anteriores (como el curriculum de 1971) y construir una nueva cultura escolar que estimule y motive el trabajo académico; que potencialice la posesión y dominio de constructos disciplinarios, interdisciplinarios y hasta multidisciplinarios; que aumente la capacidad de

reconocer, corregir y ampliar el dominio de la lengua nacional y de una extranjera en los talleres y laboratorios; que los estudiantes desarrollen la habilidad de aprender por sí mismos a informarse, generar síntesis, ampliar análisis, intercambiar opiniones en las diferentes áreas de conocimiento y sus disciplinas; despertar su interés y curiosidad por la lectura, y profundizar en el estudio de los grandes autores o los paradigmas científico-técnicos desarrollados por la humanidad (Preparatoria-UAZ, 1993).

La aplicación y el desarrollo de un proyecto de formación con los atributos y ambiciones mencionados arriba menciona, así como la evaluación de sus resultados requieren y exigen nuevos roles y nuevas actitudes de los docentes. De éstos se requiere actitudes de indagación y de descubrimiento, propias del proceso de investigación científica, actitudes de reflexión, análisis y crítica de las prácticas educativas desarrolladas en el marco del nuevo proyecto que permitan constatar lo prescrito formalmente, comprender los logros alcanzados y los no alcanzados, analizar y reflexionar al respecto y modificar y transformar las prácticas educativa interviniendo crítica y recreativamente. Esto significa desarrollar el proyecto curricular innovador desde la posición del docente práctico-reflexivo haciendo uso de los procedimientos, las herramientas y las técnicas que ofrece la Investigación-Acción, generando procesos de intervención pedagógica en el aula y la clase mismas, junto con los alumnos y los otros profesores y desarrollando procesos de comunicación en los que se expusieran o dialogaran sus reflexiones, análisis, críticas y propuestas de solución.

3. CONTEXTO DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

El contexto donde se ubica la Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas y de donde procede la mayoría de los estudiantes que integran su matrícula es el estado de Zacatecas. Este es un estado de la República Mexicana localizado en la región centro norte de país, se caracteriza por el poco desarrollo alcanzado, con escasas vías de comunicación, y con una larga tradición migratoria de una proporción importante de su población hacia los Estados Unidos de América. Como indicadores que evidencian lo antes dicho están los siguientes: el 40% de los hogares zacatecanos recibe remesas de Estados Unidos (Censo Mexicano de Población y Vivienda, 2000), por lo que en los hogares zacatecanos donde hay miembros que radican en el vecino país del norte, los fondos del exterior constituyen un 41 por ciento del total de los ingresos familiares. Las remesas por hogar en Zacatecas asciende a un promedio de 1,815 pesos mensuales (Lozano, 2002, citado en CIE 2008).

En congruencia con esa condición social del desarrollo que vive el estudiante que cursa la educación media superior en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, él proviene y forma parte de una población con las siguientes características educativas: del segmento poblacional del estado de Zacatecas en edad de 6 a 14 años, la mayor proporción asiste a la escuela (90%); en cambio, apenas un 18% de la población de 15 y más años cuenta con instrucción media superior y superior; el porcentaje de población alfabeta de 15 y más años de edad asciende al 92% en la entidad, mientras el 8% de este segmento poblacional es analfabeta. De acuerdo al nivel de instrucción, el 9% no tiene instrucción; el 28% tiene la primaria incompleta; el 23% tiene la primaria completa, el 21% cuenta con estudios de secundaria básica; el 11% con estudios de educación media superior y el 7% con educación superior.

El lugar geográfico de donde procede la mayor proporción de estudiantes (98%) de la unidad académica objeto de análisis en este trabajo es el propio estado de Zacatecas y el resto procede de otros estados de

la República Mexicana. Nueve de cada diez estudiantes de la escuela provienen de los principales centros urbanos de la entidad: Fresnillo, Guadalupe y la ciudad capital Zacatecas. Tan sólo la mitad de ellos es de la ciudad de Zacatecas (50.02%).

4. PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA DE LA UAZ

De acuerdo con datos proporcionados por la misma escuela en el formato 911 a la Secretaría de Educación y Cultura del estado de Zacatecas, se constata como tendencia que los estudiantes del bachillerato universitario se ubican en el rango de edad que abarca de los 14 a los 19 años, edad en la que los jóvenes tienen como características principales las siguientes: alcanzan la etapa final de crecimiento, el desarrollo cognitivo e intelectual, adquisición de habilidades y juicios, los procesos de identidad tanto individual como colectiva y las nuevas formas de relaciones sociales.

La mayor proporción de los estudiantes que integran la matrícula de la unidad académica objeto de estudio proviene de las escuelas secundarias públicas de la entidad. Se trata de estudiantes que, según los resultados arrojados durante varios años por los exámenes de ingreso a la educación media superior (EXIP y CENEVAL), llegan en condiciones académicas poco deseables si se atiende a la calificación promedio que obtienen en dicha prueba.

En general, con los resultados de tales pruebas se corroboran algunos de los hallazgos encontrados en la literatura científica y en las propias pruebas realizadas a nivel nacional. Uno de esos hallazgos lo constituyen las diferencias de género en la obtención de calificaciones: las mujeres tienen un desempeño superior a los hombres en Lengua (Español e Inglés) y Lectura, mientras que los hombres registran un rendimiento superior en Matemáticas y Ciencias (Química, Biología y Física).

Otro hallazgo es el que se refiere a la influencia que significa tener una edad adecuada a la natural del nivel educativo que se cursa, en este caso el bachillerato: se ha confirmado que los estudiantes que registran edades superiores (extraedad) a las que corresponden al ingreso a la educación media superior presentan niveles de desempeño inferiores a los que presentan los estudiantes que cuentan con la edad adecuada en el momento.

Estos resultados, con independencia de la similitud o diferencia con los obtenidos en otras pruebas, deben ser tomados en consideración para la aplicación de estrategias educativas de mejoramiento académico en la Unidad Académica de Preparatoria y ser complementados con una evaluación diagnóstica de entrada realizada por los docentes de cada una de las asignaturas del primer semestre del bachillerato.

La mayoría de los estudiantes viven con la familia, ya sea con la familia de origen (padre, madre y hermanos) o compartiendo el hogar con otros parientes cercanos (abuelos o tíos). Así lo han venido confirmando las evidencias recopiladas mediante el instrumento socioeconómico que se aplica a los estudiantes simultáneamente al examen de ingreso. También se constata que las viviendas habitadas por los estudiantes y sus familias cuentan con los siguientes servicios básicos, en orden descendente: drenaje, agua entubada, alumbrado público, calles pavimentadas, recolección de basura y teléfono (recuérdese que los planteles que integran la unidad académica objeto de análisis se ubican en las principales ciudades del estado de Zacatecas). Entre los bienes que se encuentran en el hogar, los estudiantes han declarado que éste cuenta con televisión, refrigerador, libros, lavadora de ropa, calculadora, reproductor de DVD, automóvil, horno de microondas, entre otros.

En los exámenes de ingreso se ha observado que las calificaciones más altas son obtenidas por aquellos estudiantes en cuyo hogar tienen libros, computadora y están suscritos a una revista o periódico. En general, obtienen mejores calificaciones aquellos estudiantes cuya familia tiene mejor poder adquisitivo para poder pagar los bienes y servicios mencionados. Esto hace suponer que durante su tránsito por el bachillerato el estudiante contará con las condiciones suficientes para ser eficaz en su proceso de aprendizaje.

Con respecto a la escolaridad de los padres de los estudiantes se ha podido confirmar que el grado máximo de escolaridad es similar entre ambos padres, es decir, que tanto en el padre como en la madre, uno de cada tres estudiantes declara que ambos padres tienen como grado máximo la primaria. El grado máximo que se repite con mayor frecuencia, tanto en el padre como en la madre, es el de secundaria. También se puede apreciar que, conforme aumenta el grado de escolaridad la madre se va rezagando un poco hasta que, en el nivel de postgrado los padres con este grado de escolaridad son el doble de las madres. Son realmente pocos los estudiantes que declaran que sus padres no estudiaron o que no tienen algún grado de escolaridad. De los resultados de los exámenes de ingreso se puede inferir que el nivel de escolaridad de los padres influye en el rendimiento escolar de los estudiantes durante el bachillerato, pues a partir de ellos se ha constatado que los estudiantes con una mejor calificación promedio son hijos de padres que tienen como nivel máximo de estudios la licenciatura o el postgrado.

5. METODOLOGÍA DEL TRABAJO

El estudio que se realiza contempla tres etapas de la aplicación y el desarrollo del Proyecto Curricular 1993 de la Unidad Académica Preparatoria: una primera etapa denominada en la reforma Fase Programática-Applicativa de dicho proyecto, etapa que abarcó de 1993 a 2002 y a la cual se refieren los resultados de las diez cohortes de estudiantes que en este trabajo se presentan.

La segunda etapa o fase abarcaría aquellas cohortes de estudiantes formadas con el Proyecto Curricular reestructurado en 2002-2003 y al cual se agregaron nuevas asignaturas, comenzando su aplicación a partir de 2003, por lo que se daría seguimiento de los indicadores de fracaso escolar aquí analizados en las dos cohortes de estudiantes correspondientes a los ciclos 2003-2006 y 2004-2007.

Y por último, la tercera etapa corresponde a un momento del desarrollo del Proyecto Curricular (2006) en el que se integra una nueva variante que puede influir en sus resultados: el programa de estímulos a la carrera docente en la Unidad Académica Preparatoria entre cuyos requerimientos para ingresar en él está el cumplir con ciertos estándares de reprobación y de deserción a nivel de institución y de docente, para ello se procedería a darle seguimiento a la cohorte de estudiantes del ciclo 2006-2009.

La reprobación y la deserción que se presentan en este trabajo como indicadores que contribuyen a medir y valorar el fracaso escolar en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ, deficiencias que se suponía debía ayudar a resolver el nuevo currículum en su primera etapa, son producto del seguimiento de la matrícula académica de cada uno de los estudiantes que integraron cada una de las diez generaciones que cursaron la educación media superior en la primera etapa del desarrollo curricular mencionada arriba, desde 1993 en que ingresó la primera cohorte hasta el año 2005 en que egresó la décima cohorte.

Para ello se definió la **REPROBACIÓN**, en tanto indicador, como el número total o porcentaje de estudiantes que no cumplió con alguno de los requisitos formulados en el programa de estudios de las distintas asignaturas que integran el plan curricular del bachillerato de la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ y que le impiden pasar al grado o nivel educativo siguiente. La **TASA DE REPROBACIÓN** se define como el número total de estudiantes reprobados por cada 100 en existencia al final de los cursos semestrales $[(\text{reprobados}/\text{total estudiantes}) * 100]$.

Para la obtención de información acerca de estos indicadores, desde 1993 a 2005, se procedió a la consulta de actas de los exámenes ordinarios, extraordinarios y a título de suficiencia de cada una de las asignaturas que conforman el plan curricular de la preparatoria, de todos los planteles, turnos y grados semestrales

La **DESERCIÓN ESCOLAR (BAJAS)** es definida como el número total o porcentaje de estudiantes que abandonan las actividades académicas antes de terminar el semestre (*p.e. los alumnos que aparecen en las actas de examen de las asignaturas con un "NP" = no presentó*), o bien al no aparecer en la inscripción del grado superior (*la diferencia entre la inscripción inicial de un grado o semestre y la inscripción del grado o semestre siguiente*).

La información para este indicador fue recopilada, desde 1993 a 2005, mediante la consulta a las actas de los exámenes ordinario, extraordinario y a título de suficiencia de las asignaturas de los distintos grados o semestres (*para detectar a los "NP"*) y de los registros administrativos que sobre inscripción de matrícula tiene el departamento escolar de la Unidad Académica Preparatoria desde el primer semestre en que ingresa hasta el egreso de cada generación de estudiantes.

Se procedió a clasificar y analizar la información estadísticamente, mediante tablas y graficas para así obtener un valor numérico y en porcentaje que permitiera conocer las tasas de reprobación y de deserción presentes en la unidad académica.

El trabajo se guía por las siguientes **preguntas de investigación**:

- ¿Cuántos de los estudiantes que ingresan al bachillerato universitario de Zacatecas incurren en una situación de fracaso escolar debido a la reprobación y a la deserción o abandono de sus estudios antes de completar el nivel?
- ¿Qué valores asumían estos indicadores en el plan de estudios de 1971 y que valores han estado asumiendo en cada una de las generaciones o cohortes de estudiantes que ingresaron al bachillerato de la UAZ a partir del proyecto curricular 1993?
- ¿Qué tendencias pueden establecerse?
- ¿Qué puede hacerse para resolverlo?

6. MAGNITUD Y EVOLUCIÓN DEL FRACASO ESCOLAR EN LA UNIDAD ACADÉMICA PREPARATORIA

De la literatura científica consultada sobre el fracaso escolar (Oyola y otros, 1996; Perrenoud, 1996; Jadue, 2002; Espíndola y León, 2004; Ponce, 2004; Méndez, 2004; De los Santos, 2004; SITEAL, 2005; Díaz, 2006; Escudero, 2005; Mertz, 2005; Ciccioni, 2005; Ribaya, 2005; Rivas, 2005; Cerrutti y Binstock, 2005; González, 2006; Möller, 2006; Ruiz, 2006) se infiere que éste puede entenderse como aquella situación en la que el estudiante de bachillerato no alcanza o no logra los objetivos de formación

esperados para su edad, su nivel de inteligencia y capacidad requeridos por los estándares establecidos por la sociedad y las instituciones de educación superior, es decir, cuando el estudiante no ha logrado asimilar determinados conocimientos y desarrollar determinadas capacidades, competencias, habilidades, hábitos, actitudes, convicciones, valores, rasgos morales y del carácter, ideales, gustos estéticos y modos de conducta (contenidos en la misión y visión de la escuela y en el perfil o modelo del estudiante egresado declarado en el curriculum escolar).

Sea que dichos objetivos no alcanzados sean los que se declaran en el curriculum para el nivel educativo que se cursa (en este caso en el perfil o modelo de egresado del bachillerato), los de un curso o asignatura, los de una unidad temática o una unidad de trabajo, y hasta los de una clase o sesión, de cualquier modo el proceso de formación del estudiante se ve alterado o interrumpido repercutiendo en el desarrollo de las cualidades de su personalidad y en su adaptación a la escuela y a la sociedad como resultado de la incapacidad, insuficiencia, deficiencia o disfuncionalidad que muestran los elementos componentes del proyecto curricular al combinarse en su realización.

Queda claro que, al igual que el éxito escolar, el fracaso es un fenómeno multidimensional resultado de un proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluír todo los factores sociales, económicos, culturales, familiares, personales, cognitivos, afectivos, relacionales e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes.

Hay coincidencia por parte de los estudiosos del tema en identificar al absentismo, la reprobación, la repitencia, el rezago o retraso y la deserción, baja o abandono, de un lado, como fenómenos, problemas o factores escolares que contribuyen a motivar y desencadenar el fracaso escolar de una proporción importante de estudiantes que ingresa a realizar sus estudios de Educación Media Superior; y, del otro lado, también como criterios o indicadores objetivos que permiten medir, analizar, valorar y resolver dicho fracaso y, al mismo tiempo, evaluar la eficacia (o ineficacia) del curriculum como atributo de la calidad de éste. En este trabajo sólo se considera a la reprobación y la deserción por ser los únicos indicadores de fracaso escolar que cuentan con evidencias empíricas en la unidad académica bajo estudio.

Así, el fracaso comienza a evidenciarse desde los primeros grados del bachillerato cuando el estudiante reprueba una o varias asignaturas, lo cual puede conducirlo a reprobado el grado; ocurrido esto, permanece y se mantiene en la escuela como estudiante irregular al repetir en un cursillo las asignaturas reprobadas (dos) que le permite la normatividad de la escuela (aumentando con ello su carga académica), o como estudiante repetidor del grado reprobado (habiendo esperado un año o desertado parcialmente) en el siguiente ciclo por haber rebasado el número permitido de asignaturas reprobadas y convirtiéndose en rezagado, hasta desertar definitivamente de la escuela y abandonar los estudios sin la graduación y titulación correspondientes. Por lo tanto, cuanto mayor sea la reducción o disminución en estos indicadores de un proyecto curricular con respecto otros anteriores se dirá que aquél no está fracasando y en ese sentido su eficacia será valorada favorablemente, además de considerar también que esa disminución progresiva debe registrarse entre las cohortes de estudiantes que se han formado en el marco del curriculum actual.

Los cuadros 1 y 2 referidos a la evolución de las tasas de reprobación y a la deserción escolar, respectivamente (ver anexo), ilustran la magnitud que dichos indicadores registraban en el proyecto curricular de 1971, su diferencia con la magnitud registrada en el proyecto curricular de 1993 y cómo

evolucionan tales indicadores generación por generación y semestre tras semestre en la primera etapa de desarrollo de este último.

6.1. La reprobación

Las evidencias empíricas que se presentan en el cuadro 1 (ver anexo 1) constatan que el proyecto curricular que se desarrolla desde 1993, y que sustituye al de 1971, contribuyó a reducir las altas tasas de reprobación que se registraban en este último (en algunos semestres las redujo hasta en más de 15 puntos porcentuales: en 3°, 5° y 6°). No obstante ese progreso, en el plan curricular de 1993 el problema de la reprobación y, por tanto, sus causas generadoras, siguen persistiendo y siguen siendo preocupantes, ya que promediando las tasas de reprobación de todas las generaciones, ésta se coloca en casi un 26% en primer semestre, de 21% en segundo semestre, de casi 16% en tercero, de 12% en cuarto y quinto semestres y del 5% en sexto semestre (ver Gráfica I del anexo).

Revisando la información por cada una de las cohortes de estudiantes se observa que en el proyecto curricular actual hubo generaciones cuyas tasas de reprobación se ubicaron muy por encima de dichos promedios en los semestres respectivos.

Revisándola por semestre y asignatura, se constata que la reprobación es un fenómeno que se presenta no única ni exclusivamente de manera grave en las materias que se cursan durante los dos primeros semestres, sino que se extiende hacia otras asignaturas que se cursan en los semestres superiores del bachillerato.

Como ejemplo, se muestran las gráficas de las tasas de reprobación que en promedio registran las asignaturas de los semestres primero y segundo que integran la primera fase curricular: introducción y conceptualización básica. En el primer semestre (Gráfica II) se registra el porcentaje de reprobados más alto en las materias de Matemáticas I (casi 30% de reprobados en promedio), Inglés I (casi 28%) y Física I (27%). En esta ocasión y sin que dejen de ser preocupantes las tasas de reprobación observadas en las demás asignaturas, la de Matemáticas I registra la mayor reprobación en casi todas las generaciones que han cursado el bachillerato con el plan curricular de 1993 (con excepción de la tercera y sexta generaciones), alcanzando en algunas de ellas porcentajes que se colocan por encima de un 35%, casi tan escandalosas como las que se registraban en el plan curricular de 1971. En contraste, la materia de primer semestre con el menor porcentaje de reprobación fue Lectura y Redacción I, aunque el dato se ubicó por encima del 20% de no acreditación.

En el segundo semestre (Gráfica III), el abanico de materias que registraron tasas de reprobación altas se amplió con respecto a lo observado en el primer semestre. Al grupo de asignaturas de este grado con mayores tasas de reprobación e integrado por Matemáticas II (29%), Inglés II (casi 23%) y Física II (21%) se agrega la asignatura de Química con una reprobación de 22%, tendencia que se mantiene hasta el cuarto semestre de la preparatoria, es decir, durante todo el tronco común del plan de estudios de la escuela que contempla las fases de introducción y de profundización (ver Gráficas IV y V).

Con respecto al núcleo o tronco selectivo que contempla la fase de especialización en quinto y sexto semestre, es decir cuando el estudiante ha tomado ya la decisión de cursar el bachillerato que le va a permitir incorporarse a determinada carrera profesional una vez que termine el bachillerato, resulta paradójico que las asignaturas a cursar como especialidad del bachillerato sean las mismas que registran las tasas de reprobación más altas, según se constata en la serie de cuadernillos *Estadísticas Preparatoria-UAZ* elaborada por el propio autor del trabajo.

En coincidencia con otros estudios desarrollados en la misma Escuela Preparatoria (Vidales, 1993-2005, 1997, 2006 y 2007; CIE, 2004) y en otras latitudes (Guevara Niebla, *et al.*, 1996; Monge, 2006; Reyes, 2005), el autor de la tesis ha encontrado que los factores que están vinculados e intervienen en la reprobación se ubican en los propios estudiantes, en sus familias, en los docentes y en el centro escolar.

Por la parte de los estudiantes, se constata en el informe de investigación "Opinión de los alumnos que asistieron a cursillos" (CIE-Preparatoria-UAZ, 2004) que la mayoría de los reprobados cae en esa condición académica debido a su mal desempeño, puesto que no dedican el tiempo suficiente al estudio, no tienen el hábito de estudiar y cuando hay que estudiar (aunque sólo sea para los exámenes) no saben cómo hacerlo. Muchos de ellos reconocen que no saben cómo organizar su tiempo y dosificar su esfuerzo como estudiantes de modo tal que puedan estudiar las distintas asignaturas, también reconocen no tener iniciativa para participar en las sesiones de clase, para conversar con sus maestros o discutir los temas de trabajo con sus compañeros. Esto significa que aquél principio científico del constructivismo, tendencia pedagógica en la que se fundamenta el proyecto curricular de la preparatoria, y que postula el carácter activo, participativo y responsable del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje no se está cumpliendo. Situación ésta en la que también intervienen los docentes, según opinan los mismos estudiantes reprobados.

Por la parte docente, se constata que los estudiantes consideran que reprueban una o varias asignaturas de algún grado del bachillerato porque no entienden la exposición del profesor (48%); porque éste no domina los contenidos a enseñar (77%); porque el docente no sabe cómo enseñar (64%); y, finalmente, porque no les agrada ni la forma de trabajar ni la forma de ser del docente como persona ("les caía mal"). Esto significa que el docente no se está desempeñando adecuadamente ni como modelo de persona ni como un profesional de la enseñanza ni como director científico del proceso de enseñanza aprendizaje debido a su carencia de formación psicopedagógica, situación esta última que ha sido constatada por el autor al revisar el perfil profesional de la plantilla de docentes de la preparatoria y por otros estudios desarrollados desde algunas de las áreas de conocimiento y asignaturas que estructuran el currículum de la misma escuela: Área de Ciencias Exactas y Matemáticas I (Gamboa, 2007; Álvarez, 2008) y Área de Humanidades y Humanidades I (Rodríguez, 2008).

Por lo que se refiere al centro escolar, no deja de llamar la atención que entre los aspectos institucionales que inciden en la reprobación se señale por parte de los estudiantes al ambiente escolar y la falta de recursos de apoyo para que el proceso docente educativo se desarrolle adecuadamente y se logren con eficacia y eficiencia los objetivos de formación declarados en los programas docentes de las asignaturas (o sea no reprobando), cuestionando con ello la capacidad de gestión de los directivos de la escuela.

En lo que tiene que ver con las familias de los reprobados, no debe pasarse por alto aquellos aspectos familiares que tienen una mayor incidencia en la reprobación, según los propios estudiantes, tales como las relaciones y el trato entre los miembros de la familia, los cuales son valorados por muchos de ellos como negativos, a lo que se añade la desintegración familiar.

Ahora bien, si se habla de reprobación se está obligado a tocar el tema de la evaluación, pues aquella sólo puede concebirse como resultado de los actuales métodos, procedimientos, formas y técnicas de evaluación que se practican como costumbre en la escuela, los cuales son contruidos por parte del docente y la escuela para que arrojen datos o evidencias "válidas" y "confiables" acerca del desempeño de los estudiantes y si éste se ajusta o no a los criterios establecidos en el programa docente.

Según el informe citado anteriormente y el reporte "Opinión de los Alumnos Regulares sobre la Experiencia Vivida en la Preparatoria" (CIE-Preparatoria-UAZ, 2004), dichos métodos, procedimientos, formas y técnicas de evaluación utilizados en la Escuela Preparatoria de la UAZ para valorar el desempeño, el rendimiento y el aprovechamiento académicos del estudiante siguen siendo predominantemente tradicionales, sancionadores, discriminantes y excluyentes. De ahí que, si se quiere resolver el problema de la reprobación en la escuela, deberán someterse a revisión, análisis y evaluación (o metaevaluación) el subsistema de evaluación de los aprendizajes que predomina en este centro escolar universitario, junto con los otros componentes del proceso de enseñanza aprendizaje: objetivos, contenidos, métodos y técnicas y medios, y en su relación dialéctica.

Se puede concluir diciendo que las tasas de reprobación en la Escuela Preparatoria se han visto disminuidas con la aplicación del proyecto curricular actual, evidenciando con esto una mejora en la eficacia con respecto a proyectos curriculares anteriores. Sin embargo, el comportamiento de estas tasas a lo largo de la primera etapa de aplicación del currículum actual es una muestra de que la reprobación se sigue presentado, junto con el absentismo, como uno de los primeros síntomas que anuncia el fracaso escolar en la Escuela Preparatoria de la UAZ y en la que intervienen múltiples factores o causas. A ella le siguen la repitencia de los cursos reprobados, el retraso o rezago educativo de los estudiantes que incrementan su carga de estudio ya que a las asignaturas del curso regular se les añade aquellas que reprobaron y deben repetir, la deserción de la escuela y el abandono de los estudios.

6.2. La deserción

Los datos que se exponen en el cuadro 2 (ver anexo) vienen a corroborar que el proyecto curricular que aplica y desarrolla la Escuela Preparatoria de la UAZ desde 1993 contribuyó a disminuir la deserción de la escuela y el abandono temprano de los estudios que hasta entonces se registraba en el antiguo proyecto curricular de 1971.

Según los Cuadernos de Diagnóstico del Foro Interno de Reforma de la Escuela Preparatoria (1988-1993), del total de estudiantes de la preparatoria que había cursado su bachillerato con el plan de 1971 un 72% de ellos abandonaba la escuela antes de terminar este ciclo educativo (ver Gráfica VI). Era de suponerse que con la reforma educativa de la escuela y la aplicación del nuevo proyecto en su primera etapa se abatieran tasas de deserción tan altas. Sin embargo, y no obstante a que dichas tasas se redujeron hasta en más de 20 puntos porcentuales, el seguimiento que se le ha dado a diez generaciones de estudiantes que han cursado el ciclo completo de bachillerato con el proyecto de formación de 1993 muestra que la deserción escolar continúa presentándose como uno de los problemas más serios que afectan a esta unidad académica y ponen en entredicho su proyecto curricular. Se trata de un problema cuya mayor agudeza se presenta en los primeros semestres de la preparatoria y está estrechamente asociado con la reprobación, la cual también puede considerarse alta en los primeros semestres.

Por ejemplo, la deserción que en promedio han registrado las generaciones se ubica en poco más de un 50%, lo que significa que de cada 100 estudiantes inscritos inicialmente a primer semestre la mitad de ellos (50) abandona la escuela antes de concluir sus estudios completos de bachillerato y graduarse. Y aunque cinco de estas diez generaciones de estudiantes son las que han registrado una tasa de deserción por abajo del 50% promedio, pero por encima del 40%, no por ello deja de ser grave, pues se trata de jóvenes estudiantes que ven frustradas sus expectativas y aspiraciones de continuar el proceso de formación que los lleve a convertirse en los futuros profesionales de Zacatecas y de México.

Revisando las tasas de deserción que se registran por turno, en la Serie de Cuadernillos de *Estadísticas Preparatoria-UAZ* (Vidales, 1996-2005) se ha llegado a constatar que el mayor porcentaje de estudiantes que abandona sus estudios y la escuela misma se ubica en el turno vespertino de la escuela pues es ahí donde la tasa de deserción es particularmente mucho más alta, incluso que la alcanzada en el plan de 1971.

Entre los factores endógenos negativos en la Escuela Preparatoria de la UAZ que tienen influencia sobre el rendimiento académico en general y la deserción en particular, el autor del trabajo ha identificado los siguientes, siguiendo las ideas de otros estudios realizados en otras latitudes como el de Almuiñas y otros (2005):

1. La escasa introducción de mejoras pedagógicas o didácticas a los programas docentes de área y de asignatura en un plan de estudio que duró más de una década aplicándose en su primera etapa. Para la introducción de este tipo de mejoras se debe partir de una revisión, análisis y valoración de cada programa docente que ayuden a identificar los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje con mayor debilidad, insuficiencia y amenaza y el plano curricular en el que se dan: el estructural-formal o el procesal-práctico.
2. La poca influencia o incidencia de los exámenes de ingreso a la preparatoria y de los diagnósticos socioeconómicos, culturales y familiares que se hacen a los estudiantes de nuevo ingreso, ya que la información que arrojan no es utilizada por los docentes como punto de partida para organizar, estructurar, planificar y dirigir sus programas o cursos. Los directivos de la escuela deben hacer llegar los resultados que cada estudiante obtiene en cada área de conocimiento o asignatura contempladas en el examen de ingreso a la preparatoria antes de iniciar el ciclo escolar para que los profesores organicen, estructuren, planifiquen y dirijan sus cursos considerando el estado académico individual en que llegan los estudiantes al bachillerato.
3. La poca profesionalización de los docentes en el sentido de que la gran mayoría de ellos están contratados a tiempo parcial (medio tiempo y hora clase), la inestabilidad laboral (muchos son contratados como suplentes o por obra determinada), la gran movilidad a la que son sometidos (clases de un plantel a otro, de un turno a otro, a veces en distinta materia y en distintos grados) y el excesivo número de grupos que deben atender (hasta 10 grupos de aproximadamente 30 o 35 estudiantes cada uno, según se ha constatado en la misma consulta de actas oficiales de los exámenes finales hecha por el autor de la tesis cuando se cuantificaban los indicadores de aprobación-reprobación).
4. La escasa articulación con los niveles educativos precedente y sucesivo y la poca vinculación con los agentes externos a la escuela, sobre todo los padres de familia quienes constituyen un soporte fundamental en la formación y desarrollo de la personalidad de los jóvenes estudiantes.
5. La poca inserción de los estudiantes a las actividades investigativas como parte de su formación que los motive a elevar su rendimiento académico.
6. La atención a altos volúmenes de matrícula por grupo; escasa motivación de una parte de los estudiantes por los estudios de bachillerato y deficiencias en la orientación vocacional recibida.
7. Insuficiencias en la preparación de los estudiantes de nuevo ingreso de algunas fuentes de procedencia, sobre todo en matemáticas, habilidades cuantitativas, habilidades verbales y español.

8. Dificultades en una parte considerable de los estudiantes en los métodos y habilidades para el estudio y el autoaprendizaje.

Por ello, uno de los primeros pasos para combatir o paliar la deserción es que al interior de la Escuela Preparatoria de la UAZ se haga una lectura de este fenómeno en claves organizativas. Es decir, ya no es suficiente enfocar la deserción desde el plano individual, en términos de quiénes y cómo son, qué características y rasgos personales, sociales, económicos, culturales o académicos tienen los estudiantes desertores, sino enfocarlo en términos de qué papel juega la escuela, sus dinámicas organizativas, curriculares, pedagógicas y didácticas en el desencadenamiento de la deserción.

Finalmente, no debe sorprender que la deserción sea más frecuente en las etapas iniciales del bachillerato, ya que siempre que un estudiante llega a una nueva escuela transcurre un periodo de transición y adaptación al nuevo ambiente y las nuevas normas, sobre todo si proviene de secundarias donde existen ambientes, marcos normativos y disciplina casi militarizados; debe sorprendernos más bien que no sea en ese momento que las instituciones tomen decisiones y actúen para prevenir el abandono temprano. Medidas relativamente sencillas, pueden producir efectos inmediatos y duraderos en la retención: el empleo de alumnos avanzados como consejeros, mentores o tutores; sesiones de asesoría y orientación; grupos de estudio; el establecimiento de tutorías académicas; etcétera. Todas ellas constituyen posibles intervenciones que pueden contribuir a superar los obstáculos de esta etapa de transición de los estudiantes.

Se puede concluir esta parte diciendo que las tasas de deserción en la Unidad Académica Preparatoria se han reducido en la primera etapa de aplicación del proyecto curricular actual, evidenciando con esto una mejora en la eficacia con respecto a proyectos curriculares anteriores. Sin embargo, el comportamiento de la deserción y la magnitud de sus tasas a lo largo del primer periodo de aplicación es una muestra de que el currículum tiene deficiencias en su aplicación y desarrollo, pues este fenómeno sigue presentándose con cierta gravedad, sobre todo en los primeros grados del bachillerato.

7. CONCLUSIONES

Por el hecho de cumplir con una de las mayores expectativas que generó en la preparatoria de la universidad el proyecto curricular surgido de la reforma de 1988-1993 en el sentido de, por un lado, lograr el éxito escolar mejorando o elevando los niveles de aprobación de la escuela, la retención y permanencia de los estudiantes en el bachillerato, el egreso y la eficiencia institucional; y, por otro lado, combatir el fracaso escolar disminuyendo o reduciendo las altas tasas de reprobación y de deserción que se venían registrando con proyectos curriculares anteriores, se puede concluir este artículo diciendo que la valoración de la eficacia objetiva del proyecto curricular actual en su primera etapa tiende a ser favorable y, por lo tanto, la calidad del currículum puede ser evaluada desde este criterio como mejor o mayor que la mostrada por otros proyectos curriculares anteriormente aplicados en la preparatoria.

Esta valoración a la que se arriba debe estar condicionada, desde luego, a que de inmediato se atiendan aquellos aspectos detectados que motivan la reprobación, la deserción y el abandono temprano de los estudios de bachillerato desencadenando en fracaso escolar, y es que ateniéndose a las altas aspiraciones y finalidades de formación que se infieren de los documentos formales del currículum la eficacia objetiva del currículum puede ser descalificada, más aún si a esto se le añaden las expectativas de otros

programas de evaluación externa del bachillerato como el PIFIEMS (Programa Integral de Fortalecimiento Institucional de la Educación Media Superior, SEP, 2004) cuyo estándar o parámetro de eficiencia terminal que recomienda se ubica por encima del 65%, esto es, aproximadamente 17 puntos porcentuales arriba de la registrada por la Escuela Preparatoria.

La magnitud y el comportamiento de los indicadores de reprobación y deserción en la Unidad Académica Preparatoria confirman lo ocurrido en otras latitudes, tanto de México como de América Latina: que los importantes avances logrados en materia de acceso al bachillerato en la Unidad Académica Preparatoria de la UAZ y en el diseño teórico del proyecto de formación que la escuela ofrece (construyendo uno nuevo durante la reforma), siempre serán insuficientes si ello se acompaña de una proporción muy elevada de los jóvenes matriculados que reprueban sus asignaturas para más tarde abandonar sus estudios desertando de la escuela antes de completar el ciclo de bachillerato, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridas para mantenerse fuera de la pobreza y el desempleo durante la vida activa, e incumpléndose, a la vez, los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales referidas a la educación.

De no resolverse el problema del fracaso escolar, el sistema educativo en general y el bachillerato en particular en lugar de cumplir con el principio de atención a la diversidad, con su papel igualador de oportunidades y de inclusión social, se convertirán en reproductores de la desigualdad de oportunidades y de la exclusión. Los profesores por su parte, al desempeñar su función y rol dentro de la escuela como guías, orientadores y facilitadores del aprendizaje de los alumnos, pero sobre todo como **educadores**, quedarán evidenciados como unos profesionales del "fraude" y la "chupuza" al no ofrecer opciones pedagógicas a los estudiantes que atienden directamente para no caer en situaciones de riesgo como lo son la reprobación, la repetición, el retraso y la deserción escolares, es decir, al fracaso escolar.

Finalmente, tanto los indicadores considerados para medir y valorar el éxito escolar (aprobación, retención, existencias o permanencia, eficiencia terminal o institucional, egreso de calidad) como los de fracaso escolar (absentismo, reprobación, repitencia, retraso o rezago y deserción, baja o abandono), analizados como expresión de la eficacia y la eficiencia, por tanto de la calidad, pedagógica del proyecto de formación del bachiller egresado de la Escuela Preparatoria de la UAZ, contribuyen a la creación de una especie de memoria histórica de un gran valor descriptivo, analítico y de utilidad para enriquecer juicios y pronunciamientos para la toma de decisiones sobre el funcionamiento del sistema educativo y además resultan soporte imprescindible en las evaluaciones externas (como las que realiza el PIFIEMS) y en las evaluaciones internas al sistema de formación, así como en la planificación del mejoramiento y perfeccionamiento de la calidad de los egresados de la escuela en las nuevas etapas de aplicación y desarrollo del proyecto curricular.

A manera de sugerencia puede decirse que si se quiere lograr un abatimiento o reducción de las tasas de reprobación y de deserción dentro de la escuela e incrementar la calidad en el proceso formativo, se requiere fundamentalmente elevar la calidad del trabajo docente, esto es, fortalecer su gestión pedagógica y su trabajo metodológico, lo cual sólo puede alcanzarse mediante una sólida formación psicopedagógica o didáctica; elevar la calidad de la administración y gestión institucional, es decir, fortalecer el trabajo y el liderazgo de los directivos de la escuela; y elevar la calidad de la labor educativa en los estudiantes, o sea, propiciar y motivar la entrega y dedicación de los estudiantes a sus tareas académicas, hacer placentera su estancia en la escuela.

Otra sugerencia es que, con el objetivo de identificar aquellos factores más significativos asociados a las bajas y abandonos que se registran en la Unidad Académica Preparatoria y de sus posibles implicaciones, se elabore y aplique un instrumento para que a través de entrevistas, por un lado, a los estudiantes que han causado baja de la escuela o que están en posibilidades de hacerlo notifiquen los verdaderos motivos que originaron la toma de su decisión; y, por otro lado, a profesores y autoridades de la institución para saber su opinión y valoración aquellos factores que desde su perspectiva y experiencia conducen a la deserción y, en consecuencia al fracaso escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almuíñas Rivero, J.L. y otros (2005). *Estudio sobre la repitencia y las bajas en la educación superior en Cuba*. Consultado en <http://www.iesal.unesco.org/ve/programas/desercion>
- Álvarez, J.F. (2008). *Modelo de formación para docentes de Matemáticas del Bachillerato de la UAZ*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- Autores Varios. *La reprobación*. Consultado en <http://www.psicopedagogia.com/definicion/reprobacion>
- Carvalho Pontón, Mauricio (2005). *Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países*, en Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, No. 2.
- Cerruti, M. y Binstock, G. (2004). *Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Consultado en http://www.abep.nepo.unicamp.br/site_eventos_alap/PDF
- Ciccioli, M. (2004). *El fracaso escolar*. Consultado en <http://www.monografias.com>
- CIE-Preparatoria-UAZ (1993-2005). *Resultados de los exámenes de ingreso a la educación media superior (EXCOBA, EXIP y CENEVAL)*. Serie de Cuadernillos # 1-15. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria-UAZ, Zacatecas, México.
- CIE-Preparatoria-UAZ (2004). *Opinión de los Alumnos que Asistieron a Cursos*. Informe de Investigación. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México, 2004.
- CIE-Preparatoria-UAZ (2004). *Opinión de los Alumnos Regulares sobre la Experiencia Vivida en la Preparatoria*. Informe de investigación. Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México, 2004.
- Covo, M. (1988). *Reflexiones sobre el estudio de la deserción en México*. ANUIES-SEP.
- Covo, M. (1989). *Algunas consideraciones no académicas de deserción*. Cuadernos del CESU N° 16, UNAM-México.
- Cu Balan, G. (2003). *La trayectoria escolar previa y rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Campeche. México*. Consultado en <http://www.ilustrados.com/publicaciones/EpZkAEuFplyNgHmtMI.php>
- De los Santos, E. (2004). *Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior*. Universidad de Colima, México. Consultado en <http://www.rioei.org/deloslectores.htm>

- Díaz Lozano, A. (2005). *Factores personales, familiares y académicos que afectan al fracaso escolar*. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*1(1), 43-66. ISSN: 1696-2095. Consultado en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/1/espannol/Art_1_4.pdf
- Edel Navarro, R. (2003). *El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 1(2).
- Escudero, Muñoz, J.M. (2005). *Fracaso escolar, exclusión social. ¿De qué se excluye y cómo?*, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1).
- Espíndola, E. y León, A. (2002). *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30. Consultado en <http://www.rieoei.org/deloslectores.htm>
- Fernández Pérez, M (1998). *Evaluación y cambio educativo: el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fernández Pérez, J. y otros. *Reflexiones en torno a la trayectoria escolar en la Educación Media Superior, el caso de México*. Congreso Internacional de Investigación Educativa. Consultado en <http://inie.ucr.ac.cr/congreso/memoria/archivos/ponencias/jorgefernandez.pdf>
- Flavia. *La deserción de los alumnos universitarios y sus causas*. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos14/la-desercion/la-desercion.shtml>
- Gamboa Robles, V. (2007). *Estrategia pedagógica para contribuir a la educación del valor responsabilidad a través del proceso de enseñanza aprendizaje de Matemáticas I en estudiantes de un Preuniversitario mexicano*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- García Álvarez, J. (2003). *La formación permanente del profesorado: más allá de la reforma*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- González González, M.T. (2005). *El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar*, en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(1). Consultado en <http://www.redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551>
- González González, M.T. (2006). *Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa*. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1).
- González Pérez, M. (2000). *La evaluación del Aprendizaje en la Enseñanza Universitaria*. La Habana: CEPES.
- Guevara Niebla, G. (1991). *México: ¿Un país de reprobados?*. *Revista Nexos*, 162.
- Guevara Niebla, G. (1997). *La catástrofe silenciosa*. México: Editorial Océano.
- Jadue, G. (2002). *Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar*. *Estudios Pedagógicos*, 28. Consultado en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005/diciembre05/albertodiana.pdf>
- Méndez, M.A. (2004). *Deserción escolar: un problema que afecta a la sociedad argentina actual*. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos14/desercioescolar/desercionescolar.shtml>

- Mertz, C. (2005). *Deserción Escolar: diagnóstico y propuestas*. Consultado en <http://www.unesco.cl/port/biblio/docdig/index.act>
- Möller, M.A. (2006). El fracaso escolar en la última década del siglo XX. Consultado en <http://www.monografias.com/trabajos31/fracaso-escolar-ultima-decada-siglo/fracaso-escolar-ultima-decada-siglo.shtml>
- Monge, M. (2006). *La reprobación escolar: un fenómeno latente en el sistema educativo actual*. Consultado en <http://articulosgratis.com/content/view/210/47/>
- Moreno, A. (2005). *Deserción escolar*. Consultado en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2005>
- Observatorio Ciudadano de la Educación (2001). Comunicado # 52, Marzo 23 de 2001, México, D. F.
- Oyola, C. y otros (1996). *Fracaso escolar. El éxito prohibido*. Ediciones Aique, Buenos Aires, Argentina, 1996.
- Perrenoud, P. (1996). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Ediciones Morata, Colección Pedagogía, España 1996, segunda edición.
- Ponce Grima, V.M. (2004). *Reprobación y fracaso en secundaria. Hacia una reforma integral*. Revista Educación y Desarrollo, 1. Abril-Junio de 2004, Jalisco, México.
- Preparatoria-UAZ (1993). Plan de Estudios de la Escuela Preparatoria. Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México, 1993.
- Preparatoria-UAZ (1990). Cuadernos de Diagnóstico # 1-13. Reforma de la Escuela Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Preparatoria UAZ, Zacatecas, México.
- Reyes Seáñez, M.A. (2006). *Una reflexión sobre la reprobación escolar en la educación superior como fenómeno social*. Consultado en <http://www.rie-oei.org/deloslectores>
- Ribaya, F.J. (2005). *La influencia del absentismo en el fracaso escolar en España*. Consultado en <http://www.insitutofiec.org/200502.pdf>
- Rivas, P. (2005). *La Educación Matemática como factor de deserción escolar y exclusión social*, en EDUCERE. ISSN: 1316 – 4910, Año 9, N° 29, Abril-Mayo-Junio, 2005, Venezuela.
- Rodríguez, R. (2008). *Propuesta didáctica para la enseñanza de las Humanidades en el Bachillerato de la UAZ*. Tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Universidad de La Habana, Cuba.
- Santín González, D. (s.d.) *Influencia de los factores socioeconómicos en el rendimiento escolar internacional: hacia la igualdad de las oportunidades educativas*. Consultado en <http://ideas.repec.org/p/ucm/doctra/01-01.html>
- Schiefelbein, P. y Schiefelbein, E. (1998). *Evolución de la repetición, deserción y calidad de la educación en Chile: 1960-1997*. Consultado en <http://www.dii.uchile.cl/revista/ArticulosVol4-N1>
- SITEAL (2005). *Ingreso y abandono de la educación secundaria en América Latina*. Boletín N° 2. Consultado en http://www.siteal.iiep_oei.org
- Tinto, V. (1992). *El abandono de los estudios superiores: una perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: ANUIES-UNAM.

- Venegas Ramírez, C. (2005). *Comprensión de la deserción*. Consultado en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/perspectiva_comprension_desercion.pps
- Vidales, S. (1996-2005). Estadísticas Preparatoria-UAZ. Serie de cuadernillos N° 1-11, Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas, Zacatecas, México.
- Vidales, S. (1997). Preparatoria UAZ: Fracaso escolar v/s Éxito escolar. Zacatecas: Centro de Investigación Educativa, Unidad Académica Preparatoria de la Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Vidales, S. (2006). La reprobación en la Escuela Preparatoria de la UAZ. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización*, ciudad de Zacatecas, México.
- Vidales, S. (2006). La deserción en la Escuela Preparatoria de la UAZ. Ponencia presentada en el *Primer Encuentro Estatal de Ambientes de Aprendizaje en la Preparatoria: Alternativas de Regularización*, ciudad de Zacatecas, México.

ANEXO

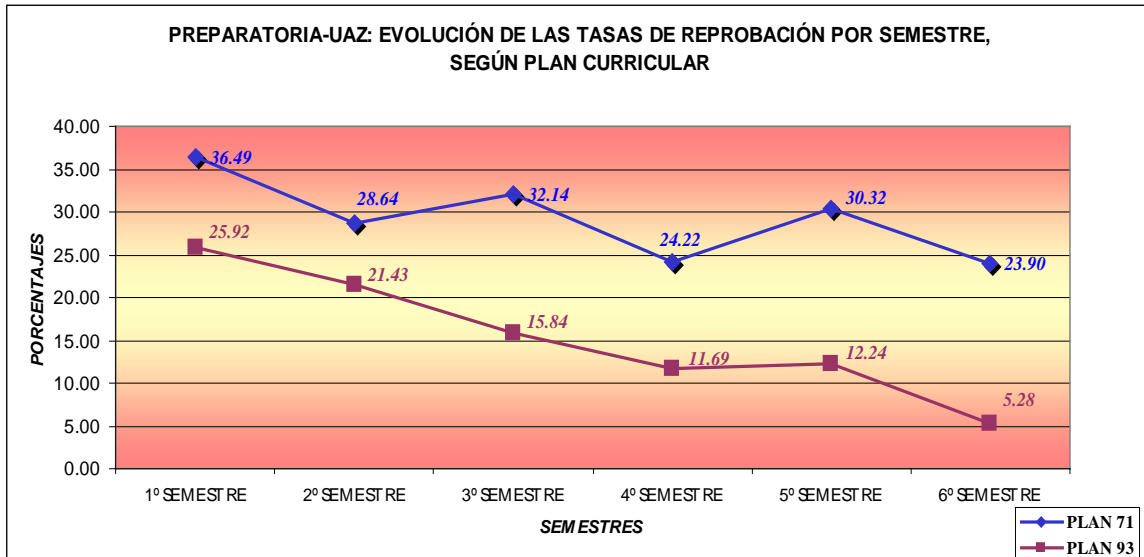
CUADRO 1. PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE REPROBACIÓN POR PLANES Y GENERACIONES, SEGÚN SEMESTRE, 1993-2003

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRES					
	1° SEMESTRE	2° SEMESTRE	3° SEMESTRE	4° SEMESTRE	5° SEMESTRE	6° SEMESTRE
PLAN CURRICULAR 71	36.49	28.64	32.14	24.22	30.32	23.90
PLAN CURRICULAR 93	25.92	21.43	15.84	11.69	12.24	5.28
GENERACIÓN 93-96	28.05	16.83	6.06	5.86	7.08	3.01
GENERACIÓN 94-97	17.79	15.62	10.03	9.07	8.29	6.08
GENERACIÓN 95-98	26.91	21.19	18.76	14.61	11.68	6.06
GENERACIÓN 96-99	25.49	24.75	18.14	17.50	14.27	6.18
GENERACIÓN 97-00	29.14	20.35	17.76	11.60	11.18	4.86
GENERACIÓN 98-01	28.14	22.90	17.36	10.48	14.77	4.95
GENERACIÓN 99-02	23.12	21.52	16.71	10.50	15.54	4.51
GENERACIÓN 00-03	21.85	19.97	17.39	14.18	14.06	4.78
GENERACIÓN 01-04	32.08	27.32	20.36	10.56	13.53	5.04
GENERACIÓN 02-05	26.62	23.87	15.81	12.54	11.96	7.30

Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

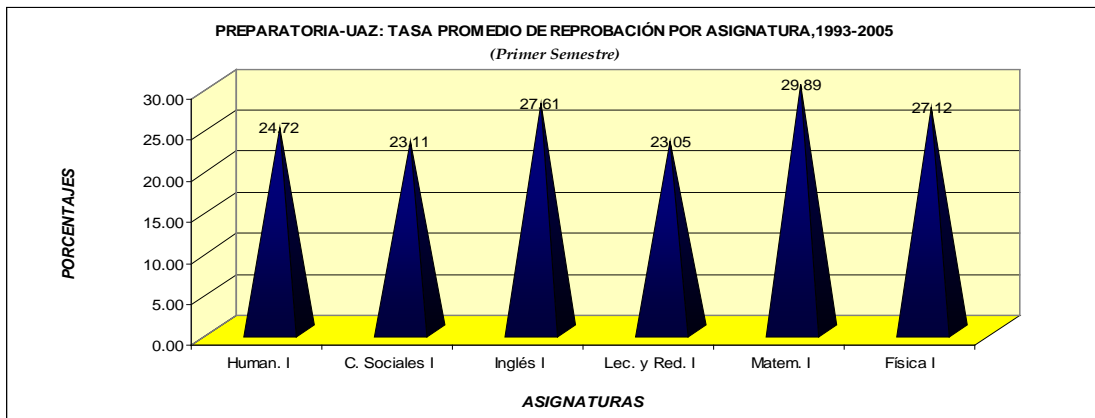
NOTA: Dado que el ciclo de bachillerato con el Plan de estudios 1971 se cursaba en cuatro semestres y el de 1993 en seis semestres, para efectos de comparación de las tasas de reprobación se decidió agrupar las asignaturas de ambos planes en los seis semestres del actual, la agrupación se hace de acuerdo a la relación que guardan dichas asignaturas, así sea únicamente por su nombre. De ahí que en éste y otros cuadros, el Plan 1971 aparezca como que se cursaba en seis semestres.

GRÁFICA 1.



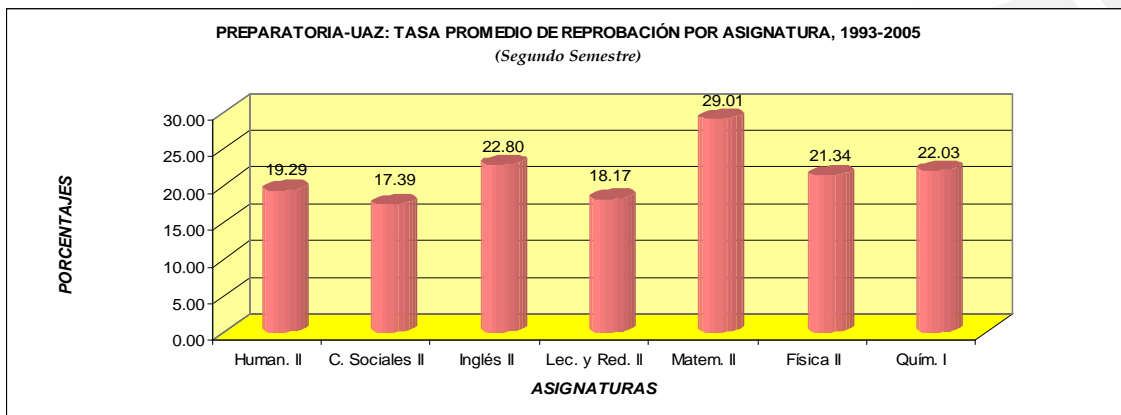
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 2.



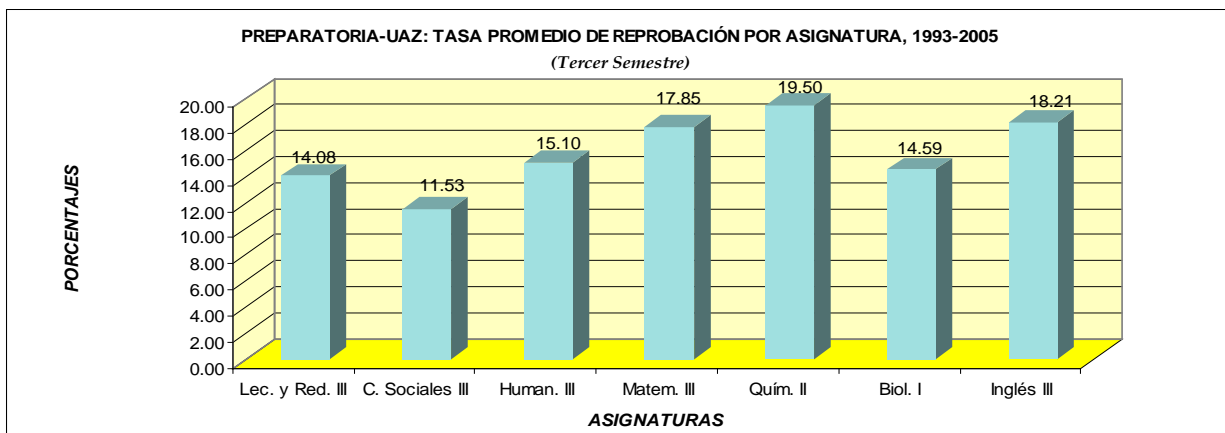
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 3.



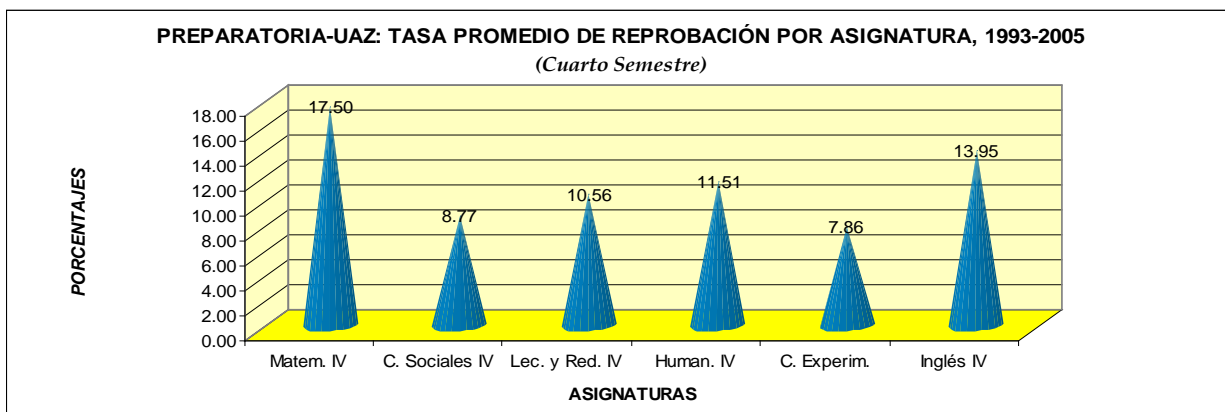
Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 4.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA V.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

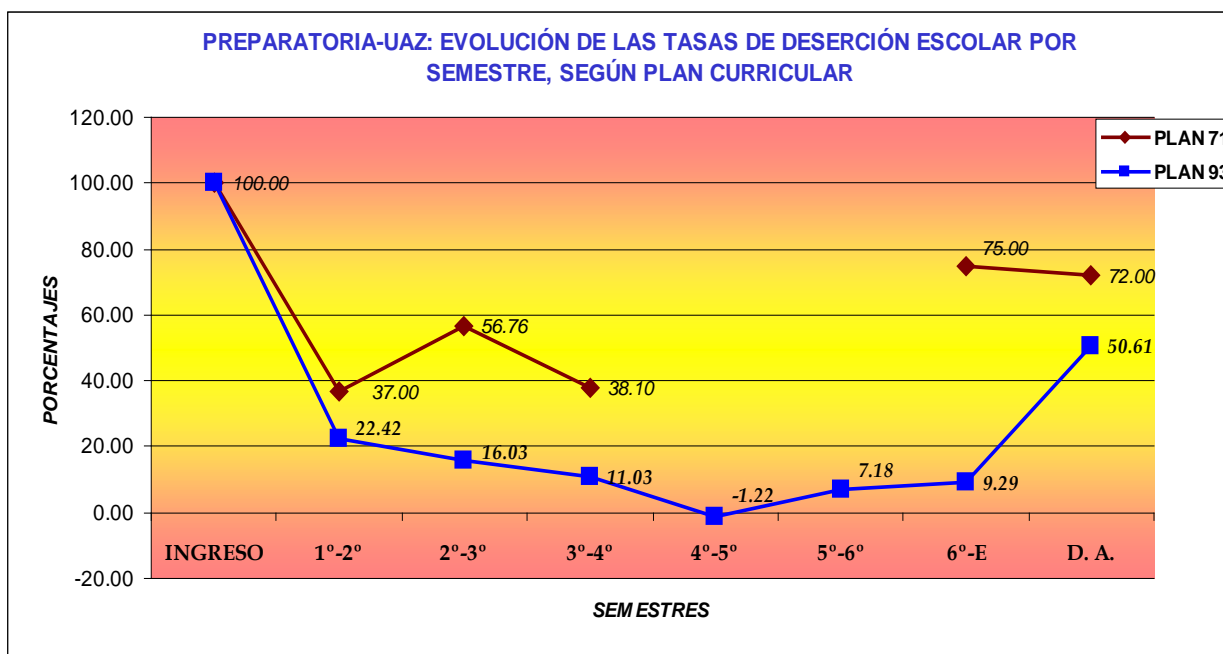
CUADRO 2. PREPARATORIA-UAZ: EVOLUCION DE LA DESERCIÓN ESCOLAR POR GENERACIÓN, SEGÚN SEMESTRE 1993-2005.

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRE I		SEMESTRE II			SEMESTRE III			SEMESTRE IV		
	TOTAL	DESER.	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)
PLAN CURRICULAR 1971	100				37.00			33.33			19.05
GENERACIÓN 93-96	2115		1528	587	27.75	1218	310	20.29	1148	70	5.75
GENERACIÓN 94-97	2517		1956	561	22.29	1564	392	20.04	1498	66	4.22
GENERACIÓN 95-98	2428		1937	491	20.22	1675	262	13.53	1416	259	15.46
GENERACIÓN 96-99	2876		2200	676	23.50	1817	383	17.41	1609	208	11.45
GENERACIÓN 97-2000	2538		1916	622	24.51	1681	235	12.27	1425	256	15.23
GENERACIÓN 98-2001	2647		1882	765	28.90	1609	273	14.51	1382	227	14.11
GENERACIÓN 99-2002	2723		2075	648	23.80	1708	367	17.69	1458	250	14.64
GENERACIÓN 00-2003	2349		1922	427	18.18	1633	289	15.04	1581	52	3.18
GENERACIÓN 01-2004	2451		1818	633	25.83	1691	127	6.99	1444	247	14.61
GENERACIÓN 02-2005	2683		2414	269	10.03	1902	512	21.21	1717	185	9.73
PLAN CURRICULAR 1993	2533		1965	568	22.42	1650	315	16.03	1468	182	11.03

PLANES/ GENERACIONES	SEMESTRE V			SEMESTRE VI			EGRESO			DESER.	
	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	TOTAL	DESER.	(%)	ACUM.	(%)
PLAN CURRICULAR 1971										17.65	72.00
GENERACIÓN 93-96	1100	48	4.18	1064	36	3.27	971	93	8.74	1144	54.09
GENERACIÓN 94-97	1436	62	4.14	1376	60	4.18	1103	273	19.84	1414	56.18
GENERACIÓN 95-98	1341	75	5.30	1187	154	11.48	1130	57	4.80	1298	53.46
GENERACIÓN 96-99	1621	-12	-0.75	1421	200	12.34	1398	23	1.62	1478	51.39
GENERACIÓN 97-2000	1375	50	3.51	1375	0	0.00	1309	66	4.80	1229	48.42
GENERACIÓN 98-2001	1451	-69	-4.99	1300	151	10.41	1163	137	10.54	1484	56.06
GENERACIÓN 99-2002	1607	-149	-	1488	119	7.41	1366	122	4.48	1357	49.83
GENERACIÓN 00-2003	1682	-101	-6.39	1551	131	7.79	1221	330	14.05	1128	48.02
GENERACIÓN 01-2004	1540	-96	-6.65	1438	102	6.62	1308	130	5.30	1143	46.63
GENERACIÓN 02-2005	1704	13	0.76	1590	114	6.69	1540	50	1.86	1143	42.60
PLAN CURRICULAR 1993	1486	-18	-1.22	1379	107	7.18	1251	128	9.29	1282	50.61

Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.

GRÁFICA 6.



Fuente: Elaboración propia con base en datos del CIE-UAPUAZ, Zacatecas, México, 1993-2005.



FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO DISCENTE NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ (UFC) DE ACORDO COM AS OPINIÕES DE DOCENTES E DE COORDENADORES DE CURSOS

Wagner Andriola

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art17.pdf>

Fecha de recepción: 15 de enero de 2009
Fecha de dictaminación: 16 de julio de 2009
Fecha segunda versión: 29 de julio de 2009
Fecha de aceptación: 4 de agosto de 2009



Os modelos teóricos para explicar as causas da evasão discente, desenvolvidos por Tinto (1975, 1987) e posteriormente aprimorado por Bean (1980, 1983), destacam-se por serem bastante utilizados nas universidades norte-americanas, bem como em outros países tais como México, Austrália e Reino Unido. Tinto (1975, 1987) sugere que o estudante deixa a universidade por problemas causados pela falta de integração com o ambiente acadêmico e social da instituição. De acordo com o modelo, essa integração é influenciada, direta ou indiretamente, por características demográficas do discente, tais como: nível sócio-econômico da família, expectativa dos pais a respeito do futuro do filho, habilidades acadêmicas do aprendiz, conhecimentos adquiridos através da educação formal e/ou informal, além de características individuais como gênero e raça (UNESCO, 1997).

Na opinião de Tinto (1975, 1987), o aluno chega à universidade com intenções, objetivos e compromissos institucionais pré-definidos, que variam em função das características demográficas supra mencionadas. Com o tempo, o aluno passa por uma série de interações com o ambiente acadêmico e social da instituição educacional, o que o permite, assim, redefinir suas intenções e seus compromissos, o que, em última instância, leva-o a persistir ou a evadir-se (Andriola, 1997a).

Nesse sentido, Gouveia, Albuquerque e Solha (1994, pág. 16) asseveram:

“As pessoas podem estar formando as suas expectativas sem uma base real, o que lhes permite, ao ingressar e se depararem com tal instituição, ter decepções e frustrações ao perceberem outra realidade”.

Col Debella (1978) encontrou dados que se ajustam à opinião de Gouveia, Albuquerque e Solha (1994), pois de acordo com o mesmo, já no primeiro semestre de estudos começa a caracterizar-se a frustração dos universitários com a instituição. Para Morais (1995), é esse fenômeno que caracteriza a estranha relação de atração e ao mesmo tempo de rejeição, existente entre o meio social e as universidades, sobretudo as públicas.

Ademais, o modelo desenvolvido por Bean (1980, 1985) supõe que a decisão de evadir-se ou de persistir no curso é um processo psico-social, no qual as opiniões influenciam as atitudes e estas, por seu turno, influenciam as decisões. Sendo assim, a permanência ou a evasão do estudante é função das suas atitudes, da sua adaptação à universidade, e de fatores externos, como por exemplo: aprovação da família, encorajamento dos amigos, qualidade da instituição, situação financeira e oportunidade para transferir-se para outra instituição (Andriola, Ribeiro y Moura, 2005).

O modelo de Tinto (1975) afirma que a decisão de evadir-se é tomada em função da integração social e acadêmica, desenvolvida na universidade. Essa integração, por sua vez, é influenciada por características individuais, pelas expectativas para a carreira ou curso e, por último, pelas intenções/objetivos e compromissos assumidos no período pré-universitário. Porém, o modelo, tal como foi proposto, não se aplica, na sua totalidade, à realidade brasileira, pois desconsidera dois importantes aspectos: *as peculiaridades dos cursos de graduação e a influência de fatores externos à vida acadêmica (contexto social e institucional)*.

Muito embora Tinto (1975, 1987) e Bean (1980, 1983) tenham concebido a evasão discente sob diferentes perspectivas, Cabrera, Castaneda, Nora e Hengstler (1992) mostraram que uma metodologia integrando aspectos de ambos os modelos pode aumentar a compreensão acerca desse fenômeno educacional. Esse modelo alternativo comprovou que se obtêm melhor compreensão acerca da evasão discente quando aspectos individuais, institucionais e externos à instituição superior foram combinados (Nora, Castaneda y Cabrera, 1992).

1. FATORES ASSOCIADOS À EVASÃO: DADOS DE ESTUDOS BRASILEIROS

Conforme expõe Moehlecke (2007), ao abordar o tema da evasão discente, há que se diferenciar diferentes tipologias, dentre as quais: evasão do curso, evasão da instituição e evasão do sistema de ensino superior. Tal diferenciação é justificada pelo fato de que para cada um destes diferentes tipos de evasão haveria, segundo o autor, diferentes fatores associados, que, por seu turno, envolveriam diferentes formas de enfrentamento ao problema.

Por exemplo, como destacou Ristoff (1995), há uma dimensão da evasão associada ao próprio processo de escolha profissional do aluno, fruto de seu amadurecimento pessoal e profissional. Os dados de Pereira (1995) dão conta de que no curso de Matemática 46% dos casos de evasão são oriundos por abandono da instituição. Por outro lado, Paredes (1994) obteve dados demonstrando que 12,8% dos casos de evasão deviam-se ao abandono definitivo do sistema de ensino superior, enquanto 64% estavam associados ao abandono do curso ou da instituição. Santos e Barros (citados por Moehlecke, 2007) ressaltaram a importância de se identificar o momento no qual a evasão discente ocorre. Para tal, criaram os termos “evasão imediata” e “evasão tardia”, visto que, segundo eles, a estes dois tipos de evasão haveria distintos fatores associados. Para corroborar essa hipótese, Pereira (1995) observou que 56% dos evadidos abandonaram o curso nos quatro primeiros semestres letivos. Já Oliveira e Souza (2004) verificaram que 58% dos casos de evasão deram-se ainda no primeiro ano, isto é, nos dois primeiros semestres letivos do curso.

Assim, assumindo-se que os cursos das universidades brasileiras variam substancialmente entre as áreas e até mesmo dentro da mesma instituição (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, 1996) poderão ser incorporadas variáveis relacionadas aos cursos de graduação, como uma forma de determinar o seu impacto sobre a evasão (STOECKER, PASCARELLA & WOLFLE, 1988).

Nesse âmbito, cabe destacar, ainda, que os dados acerca da evasão discente no ensino superior são pouco explorados, acarretando, conseqüentemente, diminuta compreensão do fenômeno e de suas causas. Por exemplo, informes da Universidade Federal da Bahia (UFBA)¹, demonstram que as taxas de evasão na graduação, nos anos 2000 e 2001, foram 9,1% e 7,2%, respectivamente. No âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC) esta taxa está ao redor de 5,74% ao ano, conforme atestam Andriola, Ribeiro e Moura (2005). Tal percentual corresponde a, aproximadamente, 206 casos de abandono, já que a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade.² É um número bastante considerável, já que, como demonstrado, os elevados índices de evasão representam um ônus adicional à sociedade, pois implica no uso indevido das vagas oferecidas à sociedade, já tão escassas, e no desperdício financeiro de verbas públicas, além de atestarem cerca incapacidade da gestão no trato do problema (AMARAL, 1999; RIBEIRO, MOURA & ANDRIOLA, 2003).

Nesse contexto, Moura Castro³ asseverou:

“Com um sistema educacional tão fraco, é difícil entender como o Brasil conseguiu crescer em ritmo tão acelerado. Entre 1930 e 1993 a economia do

¹ <http://www.proplad.ufba.br/indicadores2000-2001.html>

² Dado referente ao vestibular de 2000 (CCV, 2000).

³ <http://www.mre.gov.br/cdbrasil/itamaraty/web/port/polsoc/educa/apresent/apresent.htm>

Brasil cresceu (em termos absolutos) mais depressa que a do Japão ou da Coreia, países geralmente dados como exemplo de progresso econômico."

Destaque-se, ademais: são tão poucos aqueles que chegam ao ensino superior, entre 9% e 12% da população jovem (18 a 24 anos), que não podemos permitir as desistências ou os abandonos (DURHAM, 1998; PACHECO & RISTOFF, 2004). Essa constatação justificou o estudo conduzido pela Comissão Especial de Estudos acerca da Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, instituída em 1995, pela Secretaria da Educação Superior do Ministério de Educação e Desportos (SESu/MEC)⁴.

Nesse âmbito, a pesquisa teve como objetivo averiguar quais os fatores institucionais que, desde a perspectiva dos coordenadores e dos docentes, têm estreita relação com a evasão discente dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC). Para tal, são apresentados a seguir alguns resultados de investigações levadas a cabo por W. B. Andriola e colaboradores.

2. ESTUDOS EFETIVADOS POR W.B. ANDRIOLA E COLABORADORES

No âmbito interno da UFC, W.B. Andriola e colaboradores vêm desenvolvendo, desde o início do ano acadêmico de 2003, estudos sistemáticos acerca do fenômeno da evasão discente. Dentre o grupo de colaboradores destacam-se: discentes da graduação em Pedagogia; mestrandos e doutorandos do programa de pós-graduação em Educação, além de docentes do Núcleo de Avaliação Educacional (NAVE) do mesmo programa. No tópico a seguir as investigações executadas ou em execução serão esmiuçadas.

A primeira dessas investigações foi levada a cabo em 2003 por Andriola, Ribeiro e Moura (2003) e teve como objetivo conhecer as opiniões dos evadidos dos cursos de graduação acerca dos motivos ou dos fatores que os impeliram a tal. A população desse primeiro estudo compunha-se de evadidos dos cursos de graduação da UFC (N = 412)⁵, entre os anos 1999 e 2000, sendo a amostra formada por 86 universitários evadidos do período mencionado, o que correspondeu a 21% de alunos dessa população estudantil. A respeito das características demográficas da amostra, interessa-nos ressaltar que 68,2% dos entrevistados eram mulheres (n = 59) e 85,9% eram solteiros⁶ (n = 74), com idade média de 26,36 anos (desvio-padrão 6,50 anos). Cerca de 90% dos evadidos (n = 77) ingressaram na UFC através do processo seletivo conhecido pelo nome de *Vestibular*, sendo que 74,1% dos evadidos (n = 63) concluíram o ensino médio em escolas particulares.

Com respeito aos resultados obtidos, começamos por aclarar que uma das primeiras indagações feitas aos evadidos objetivou identificar os principais motivos responsáveis pela escolha do curso ou da carreira superior. De acordo com 64,2% dos entrevistados (n = 55), o gosto, o interesse e a afinidade pessoal com a área do curso ou da carreira escolhida foram os fatores que mais pesaram na tomada de decisão. Posteriormente, perguntou-se aos alunos evadidos o nível de conhecimento sobre alguns aspectos relevantes do curso ou da carreira universitária, isto é, se tinham ou não informações sobre o mesmo. Segundo os dados, 40% dos evadidos (n = 34) escolheram seu curso sem ter qualquer tipo de informação sobre o mesmo, ou seja, deixando totalmente ao acaso o acerto na eleição de sua futura profissão.

⁴ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: Secretaria de Educação Superior/MEC, 1996.

⁵ De acordo com os dados da Pró-Reitoria de Planejamento, em seu Relatório Técnico de 2001. (Pró-Reitoria de Planejamento/UFC. *Avaliação Institucional da Universidade Federal do Ceará. Análise Crítica de Dados e Recomendações. Relatório Técnico*. Fortaleza: Editora da UFC, 2001).

⁶ No início da carreira superior o percentual de solteiros da amostra estudada era de 95,3%.

Indagados sobre os motivos responsáveis pela deserção ou pelo abandono dos cursos ou carreiras universitárias, os evadidos apresentaram os seguintes fatores:

- *Incompatibilidade entre horários de trabalho e de estudo* (destacado por 39,4% ou 34 evadidos);
- *Aspectos familiares* (p. ex.: necessidade de dedicar-se aos filhos menores) e *desmotivação com os estudos* (justificado por 20% ou 17 dos evadidos);
- *Precariedade das condições físicas do curso ou inadequação curricular* (mencionado por 10% ou nove evadidos).

Constata-se a partir desses dados, que os *motivos de ordem pessoal e institucional* são, ambos, os maiores responsáveis pela deserção acadêmica, no âmbito da UFC. Estes fatores podem explicar por que 21,2% dos evadidos (n = 18) estavam cursando novas carreiras universitárias em instituições de ensino superior distintas da UFC, no momento da realização da investigação.

Agora bem, indagados acerca do posicionamento familiar após o abandono ter sido efetivado, 32,9% dos evadidos (n = 28) afirmaram que seus familiares não aprovaram a desistência do curso ou da carreira profissional, sendo que em 23,5% dos casos (n = 20), não houve qualquer posicionamento dos familiares. Finalmente, segundo 43,5% dos universitários (n = 37), seus familiares lhes apoiaram na decisão de abandonar seus respectivos cursos ou carreiras universitárias.

Os alunos desertores foram indagados acerca da satisfação com o abandono do curso superior escolhido anteriormente. A maioria afirmou estar satisfeita com o abandono (n = 59 ou 68,2% dos abordados); por outro lado, 30,8% dos universitários evadidos afirmaram estar insatisfeitos com a decisão do abandono (n = 27).

Posteriormente, ainda de posse dos dados obtidos com os 86 discentes evadidos, procedeu-se ao teste de um modelo causal explicativo da *intenção de voltar a cursar outro curso superior*. Desse modo, Andriola e Ribeiro (2005) utilizaram o modelo da análise de regressão linear múltipla para tentar prever a variável dependente “(Y) *intenção de voltar a cursar outra carreira superior*” a partir das variáveis independentes: (a) “*satisfação com o abandono*”, (b) “*grau de informação acerca do curso universitário*”, (c) “*contribuição econômica familiar*” e (d) “*opiniões acerca das limitações do curso abandonado*”. Inicialmente, verificamos a plausibilidade do modelo proposto, utilizando o teste da análise de variância (ANOVA), conforme demonstram os resultados presentes no Quadro 1.

QUADRO 1. RESULTADOS DO USO DO TESTE ANOVA

Modelo proposto	Soma de quadrados	Graus de liberdade	Quadrados médios	F	p
Regressão	2,449	4	0,612	6,207	0,000
Residual	5,130	52	0,099		
Total	7,579	56			

Os resultados do teste ANOVA confirmam que o modelo proposto é factível para explicar a variável dependente “(Y) *intenção de voltar a cursar outra carreira superior*” a partir das variáveis independentes (a), (b), (c) e (d), explicitadas anteriormente. Num segundo momento utilizamos, efetivamente, o modelo da análise de regressão linear múltipla, através do método “ENTER”, que supõe a adoção de algumas hipóteses estabelecidas *a priori* para explicar a variável dependente.

A principal dessas conjecturas fundamenta-se na premissa de que *o grau de informação dos discentes acerca do curso superior e da própria instituição educacional é fator ou variável relevante à compreensão*

da intenção de voltar a cursar outra carreira superior. Esse mesmo aspecto influencia de modo contundente um fator secundário, qual seja: *as percepções e as opiniões discentes acerca das limitações e das potencialidades do curso superior escolhido*. Ambos os fatores até aqui explicitados influenciarão, por seu turno, uma terceira variável: *a satisfação com o abandono*. Este terceiro elemento explicativo deverá ter elevada associação com a última das variáveis propostas para o modelo causal, qual seja: *a contribuição econômica familiar com os gastos derivados do ato de cursar uma carreira acadêmica*.

Os resultados do uso do modelo da análise de regressão linear múltipla, através do método "ENTER", são apresentados no Quadro 2.

QUADRO 2. RESULTADOS DO USO DA ANÁLISE DE REGRESSÃO LINEAR MÚLTIPLA.

Variáveis Independentes	Coefficientes não padronizados Beta	Erro padrão	Coefficientes padronizados Beta	t	p
(a)	-0,199	0,091	-0,260	-2,175	0,034
(b)	0,258	0,087	0,347	2,963	0,005
(c)	-0,261	0,092	-0,333	-2,851	0,006
(d)	-0,137	0,001	-0,208	-1,768	0,083
Constante	2,259	0,253	---	8,935	0,000

De acordo com os dados apresentados no Quadro 2, observamos que três variáveis independentes (a), (b) e (c) são relevantes para explicar a variável dependente (Y) "intenção de voltar a cursar outra carreira superior", pois obtiveram resultados estatisticamente significativos ($p < 0,05$). A variável independente (d) foi mantida no modelo porque tem tendência à significação estatística ($p < 0,09$), em conformidade com a opinião de Puente Viedma (1993). Os resultados sintetizados do modelo linear são apresentados no Quadro 3.

QUADRO 3. SUMÁRIO DOS RESULTADOS PARA O MODELO PROPOSTO

R	R ²	R ² ajustado	Erro de estimacão
0,568	0,323	0,271	0,314

Como podemos observar, o modelo proposto é responsável pela explicação de 27,1% (R² ajustado) da variância total dos resultados da variável dependente (Y) "intenção de voltar a cursar outra carreira superior". Ademais, com estes dados é possível, agora, construir o modelo linear, que é:

$$Y = 2,259 + 0,258X_b - 0,137X_d - 0,199X_a - 0,261X_c + e(\bar{x} = 0; \sigma = 0,314).$$

Note-se que, na equação apresentada, o último termo é o erro de estimacão (e), que possui média zero ($\bar{x} = 0$) e desvio-padrão igual ao erro de estimacão ($\sigma = 0,314$).

Finalmente, a interpretação do modelo, a partir dos valores *Beta* presentes no Quadro 3, nos permite chegar à seguinte conclusão:

- A variável independente (b) "grau de informação acerca do curso universitário" é a que possui maior valor *Beta* e, portanto, a que melhor explica a variável dependente (Y).
- A segunda variável independente a compor o modelo foi (d) "opiniões acerca das limitações do curso abandonado".
- A "satisfação com o abandono" foi a terceira variável a compor o modelo, dado o seu valor *Beta*, menor que as duas anteriormente apresentadas.

- Por fim, a variável independente (c) “*contribuição econômica familiar*” foi a última a compor o modelo linear, dado o seu menor valor Beta.

2.1. Opinião de docentes e de coordenadores acerca da evasão discente

Conhecendo-se os fatores associados à evasão discente (*fatores de ordem pessoal e institucional*), bem como algumas das variáveis com elevado grau de explicação para a *intenção de voltar a cursar outra carreira acadêmica*, era o momento, na nossa visão, de sondar os docentes e os coordenadores dos cursos de graduação acerca do mencionado fenômeno sócio-educacional.

Sendo assim, a terceira fase da investigação foi iniciada em julho de 2004, através de pesquisa de campo, do tipo *ex post-facto*, na qual se utilizou amostra formada por 21 coordenadores e 52 docentes das nove unidades acadêmicas da UFC (Centros e Faculdades). A escolha dos sujeitos deu-se de forma não-probabilística, isto é, segundo a disponibilidade dos docentes e dos coordenadores de cursos de graduação, além da facilidade de obtenção dos dados. Utilizou-se um questionário semi-estruturado com 13 indagações abordando os seguintes aspectos: resgate da função do professor orientador; informações necessárias aos futuros universitários acerca do curso escolhido; opinião dos coordenadores acerca do envolvimento docente no ensino de graduação; contribuição da atual administração da UFC para a melhoria do desempenho das coordenações; papel da gestão central, dos coordenadores e dos docentes no combate ao fenômeno da evasão. O mencionado instrumento foi aplicado de modo individualizado, após o qual as informações obtidas foram analisadas através da identificação das principais categorias de resposta, dos entrevistados, a partir da frequência de ocorrência das mesmas.

2.1.1. Opinião dos coordenadores

A função do Professor Orientador é prevista no Regimento Geral da Universidade Federal do Ceará (Subtítulo II, que trata dos Órgãos Executivos; Capítulo I; Artigo 28; Alínea *d*). De acordo com o mesmo, seu papel será, primordialmente, orientar os alunos para evitar as dificuldades de aprendizagem e, assim, diminuir os índices de reprovações, interrupção de matrículas e evasões. A partir dessa definição, analisamos a opinião dos entrevistados acerca da possibilidade de vir a ser resgatada essa relevante função acadêmica e pedagógica. Verificamos que 87% dos coordenadores ($n = 19$) foram favoráveis ao resgate da função do professor orientador, entretanto, 20% ($n = 4$) apontaram como aspectos primordiais para a implementação dessa atividade:

- a) Preparação do corpo docente;
- b) Disponibilidade de tempo para tal atividade, formalmente estabelecida enquanto atividade docente;
- c) Compromisso formalmente assumido por todos os docentes visando o acompanhamento direto e sistemático aos discentes.

A *desinformação acerca do curso e da carreira superior* escolhida é um fator responsável pela evasão discente, conforme verificado empiricamente através do modelo causal testado por W. B. Andriola e colaboradores (ANDRIOLA & RIBEIRO, 2005). Sendo assim, indagamos aos coordenadores se caberia às coordenações informar melhor aos futuros universitários acerca do curso escolhido e como poderia ser implementada essa atividade. Para 92% dos entrevistados ($n = 20$), é papel das coordenações fornecerem informações necessárias acerca do curso superior, sendo que poderiam ser repassadas aos estudantes através da:

- a) Realização de seminários e disciplinas introdutórias (enumerado por 32% dos coordenadores ou n = 7);
- b) Visitas às escolas de ensino médio (destacado por 27% dos coordenadores ou n = 6);
- c) Divulgação de informações pela Internet e por meio de trabalho coletivo entre as coordenações e as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis (ênfatisado por 14% dos coordenadores ou n = 3).

A opinião dos coordenadores acerca do envolvimento docente com o ensino de graduação ressaltou que o mesmo é *insatisfatório* para 41,1% dos entrevistados (n = 9); é *satisfatório* para 36,8% dos coordenadores (n = 8), embora destaquem que muitos docentes priorizam o ensino de pós-graduação e a pesquisa; é *parcialmente satisfatório* para 21% (n = 4).

Indagados acerca de como a atual administração da UFC pode contribuir para melhorar o desempenho das coordenações, foram enumeradas as seguintes ações:

- a) Urgência na efetivação de ações visando melhorias na infra-estrutura (destacado por 41,6% dos coordenadores ou n = 9);
- b) Incrementar o apoio à Pró-Reitoria de Graduação (ressaltado por 25% dos coordenadores ou n = 5);
- c) Necessidade de maior autonomia e poder de decisão (enumerado por 16,6% dos coordenadores ou n = 4).

Ademais, os coordenadores foram indagados acerca do que *a UFC, as coordenações e os docentes poderiam fazer para combater o problema da deserção discente*, cuja taxa anual ronda os 5,74% e que se traduz em 206 novos casos de abandono, pois a UFC oferece anualmente 3.585 vagas à sociedade (Andriola, 2005; Andriola, Ribeiro y Moura, 2005). Nesse âmbito, 23% dos coordenadores ressaltaram que seria necessário a UFC dar-lhes maior apoio às atividades de estágio, monitoria, pesquisa e extensão. Em segundo lugar, foi destacada por 15,3% dos coordenadores (n = 3) a urgência em melhorar a estrutura física dos cursos, no que diz respeito às salas de aula, laboratórios e recursos audiovisuais. O aumento das ofertas de cursos noturnos e a melhoria da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico foram aspectos ressaltados como imprescindíveis à diminuição da evasão discente, de acordo com 11,5% dos entrevistados (n = 3).

Quanto ao modo como as coordenações poderiam executar atividades de apoio e incentivo aos discentes, 45% dos coordenadores (n = 10) ressaltou a conversa com os pretensos a abandonar o curso para, assim, tentar reverter a situação. Em seguida, 25% enfatizaram que é importante a contribuição das coordenações na melhoria da qualidade do ensino e do projeto político-pedagógico dos cursos (n = 5). Não obstante, os coordenadores alegaram que para a realização dessas atividades, as coordenações necessitam de maior aporte orçamentário, além da imperiosa necessidade de estreitar parcerias com as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis.

Acerca da atuação docente, 31,8% dos entrevistados (n = 6) indicaram que é preciso haver maior compromisso por parte destes com o ensino de graduação, visto que, muitos estão mais envolvidos com o ensino da pós-graduação e com pesquisas. Também foi destacado por 18,1% dos entrevistados (n = 4) que os docentes poderiam orientar e ampliar o incentivo dos discentes para a realização de atividades relevantes à vida acadêmica. Finalmente, foram destacadas por 9% dos coordenadores (n = 2) as ações

acadêmicas para evitar a evasão discente: adequada avaliação do desempenho dos alunos, combate às dificuldades de aprendizagem, melhoria da didática e melhoria da relação professor-aluno.

A necessidade de trabalhar e a incompatibilidade de horários para estudar foram os dois motivos mais citados pelos evadidos para abandonarem os cursos. Para a resolução desses dois problemas os coordenadores apontaram como saídas:

- a) Aumento da oferta de bolsas (pesquisa, extensão, assistência e monitoria) e estágios (citado por 28% dos coordenadores ou $n = 6$);
- b) Necessidade de ministrar todas as disciplinas em um só turno, visto que em muitos cursos da UFC são ministradas nos três turnos dificultando a vida dos estudantes que precisam trabalhar ou realizar atividades não acadêmicas (mencionado por 24% dos entrevistados ou 5);
- c) Aumento da oferta de cursos noturnos (destacado por 12% dos coordenadores ou $n = 3$).

2.1.2. Opinião dos docentes

Igualmente como ressaltado pelos coordenadores, 74% dos docentes entrevistados ($n = 38$) são favoráveis ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC. Dessa população 40,5% ($n = 21$) apontaram que o maior benefício seria o acompanhamento direto ao discente durante o seu aprendizado, ajudando-o a evitar as reprovações e, conseqüentemente, a desmotivação para com os estudos. Entretanto, apesar de serem favoráveis, 16,2% ($n = 8$) destacaram que para a realização de um trabalho de orientação contínua são necessárias: e a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo de recursos materiais e, por fim, a atribuição de pontos na Gratificação de Estímulo à Docência (GED).

Embora a maioria dos docentes tenha sido favorável à implementação dessa atividade, 12% são desfavoráveis ($n = 6$) e 14% afirmaram que a realizam ou realizaram-na ($n = 7$). Dentre os docentes desfavoráveis, as seguintes justificativas foram apresentadas: *número insuficiente de docentes; falta de tempo* (afirmaram que já se encontram com muitas atividades, sendo impossível dar conta de mais uma); *recursos insuficientes para a realização desse tipo de trabalho*. Há aqueles que crêem que o problema dos discentes não está reduzido à aprendizagem, mas sim a vida pessoal. Dessa ótica, portanto, desnecessário faz-se a atuação do professor orientador. Por fim, há também aqueles que acreditam que essa atividade acabaria sendo paternalista e prepararia alunos dependentes e sem iniciativas.

Dentre o grupo de docentes que conta com algum tipo de experiência como professor orientador, 42,8% ($n = 22$) afirmou que a resposta dos discentes à orientação é insatisfatória. Segundo esses docentes poucos discentes comprometem-se com os estudos e muitos deles sequer comparecem às reuniões. Em contrapartida, 28,5% dos docentes ($n = 16$) relataram que o processo é muito favorável, visto que o papel do orientador tem ajudado os discentes nas dificuldades de aprendizagem. Ademais, asseguram que conseguiram, com isso, evitar muitas reprovações.

Os docentes também foram indagados acerca de possibilidade de às coordenações dotarem os futuros universitários de maior grau de informação sobre os cursos. A maioria dos docentes (81,1% ou $n = 42$) afirmou que essas informações devem ser divulgadas pelas coordenações. Entretanto 9,43% ($n = 5$) não concordam que essa função seja de responsabilidade das mesmas. Dos que foram favoráveis, 48,8% ($n = 25$) sugeriram que essas informações poderiam ser divulgadas aos estudantes por meio de seminários, disciplinas introdutórias, palestras, e outros eventos; 18,6% ($n = 10$) através de visitas às escolas de ensino médio, públicas e privadas; 13,8% ($n = 6$) a partir de trabalho coletivo entre coordenações,

docentes, Pró-Reitorias, Clínica de Psicologia, Serviço Social e Ouvidoria; por fim, 9,2% (n = 5) crêem que através da participação de vestibulandos às instalações da UFC e da divulgação, pela Internet (*web site* da CCV) e por folhetos distribuídos no período das inscrições para o vestibular. Dentre os docentes desfavoráveis, 80% (n = 42) alegaram que a responsabilidade de divulgar essas informações é das escolas e não das coordenações dos cursos de graduação da UFC.

Acerca do envolvimento docente no ensino de graduação, as seguintes opiniões emanaram do discurso dos partícipes da pesquisa:

- Para 52,9% dos professores (n = 22) é satisfatório. Deste grupo, 55,5% (n = 13) ressaltaram que há muito interesse por parte de todos em ensinar e manter a qualidade do ensino, porém 14,8% (n = 6) afirmaram que há envolvimento de significativa parcela de professores substitutos é péssimo;
- De acordo com 23,5% é insatisfatório (n = 12), pois na opinião de 41,6% deles (n = 5), a prioridade é dada, de modo acentuado, ao ensino de pós-graduação e ao desenvolvimento de pesquisas;
- Segundo 23,5% é parcialmente satisfatório (n = 12), visto que a atuação docente depende muito da motivação pessoal de cada professor, isto é, de aspectos intrínsecos.

Os professores ressaltaram como possíveis ações da UFC visando a combater a evasão discente:

- Melhoria da infra-estrutura física, com especial ênfase às salas de aula e aos laboratórios (citado por 19,04% ou n = 10);
- Melhoria da qualidade do ensino e do projeto político pedagógico dos cursos de graduação (destacado por 12,6% ou n = 6);
- Informação aos vestibulandos acerca de aspectos básicos dos cursos de graduação, em consonância com o que propõe Andriola (2004), Andriola e Ribeiro (2005) e Andriola, Ribeiro e Moura (2005), além do aumento da oferta de cursos noturnos (ênfático por 10,1% ou n = 5).

Destacaram as possíveis ações sob a responsabilidade das coordenações:

- Promover seminários destinados aos egressos do ensino médio, com vistas a informá-los acerca dos cursos, das carreiras profissionais, dos eventos acadêmico-científicos, dos estágios, da pós-graduação e de bolsas (29,9% ou n = 17);
- Acompanhar e orientar os discentes de modo sistemático e institucionalizado (apontado por 28,3% ou n = 26);
- Flexibilizar a matriz curricular, rever critérios de pré-requisito, viabilizar decisões colegiadas nas coordenações, cobrar dos docentes maior comprometimento com o ensino (mencionado por 10% ou n = 5).

Finalmente, os docentes opinaram acerca das ações que eles próprios podem levar a cabo e que resultariam no combate à evasão discente:

- Acompanhar, orientar e incentivar os discentes durante toda a vida acadêmica (mencionado por expressivos 47,5% ou n = 25);

- Melhorar sua formação e exercer a contento seu papel de educador (destacado por 16,3% ou n = 8);
- Tornar as aulas mais interessantes e unir teoria e prática (ênfatisado por 9,8% ou n = 5);
- Melhorar a avaliação do desempenho dos alunos; incrementar o combate às dificuldades de aprendizagem; apoiar as iniciativas das coordenações por mais investimentos para as bibliotecas e para a aquisição de equipamentos didáticos (proposto por 6,5% ou n = 4).

Entretanto, 4,9% dos docentes (n = 3) afirmaram que o número reduzido de professores engajados institucionalmente e a falta de recursos materiais são, ambos, fatores que impossibilitam e/ou dificultam realizar algumas dessas atividades.

A incompatibilidade entre os horários de trabalho e de estudo foi um aspecto apontado por quase 40% dos discentes evadidos (n = 34) como sendo causa relevante do abandono, conforme sugerem os resultados da pesquisa executada por Andriola, Ribeiro e Moura (2003). Para solucionar esse grave empicilho educacional os professores sugeriram:

- Maior flexibilização de horários de disciplinas, objetivando disponibilizar tempo para os alunos que necessitam trabalhar (mencionado por 39% ou n = 21)
- Aumentar a oferta de cursos noturnos (destacado por 18,5% ou n = 20);
- Aumentar a oferta de bolsas (de pesquisa, de extensão, de assistência e de monitoria) e de estágios remunerados (citado por 14,06% ou n = 7).

3. À GUIA DE CONCLUSÕES E DE ENCAMINHAMENTOS

O primeiro aspecto relevante que deve ser ressaltado a partir da investigação refere-se ao seguinte dado: *a maioria dos coordenadores (87%) e dos docentes (74%) entrevistados tem opinião favorável ao resgate da função do professor orientador, no âmbito interno da UFC*. Entretanto, esse mesmo contingente destaca ser imprescindível a preparação do corpo docente, a disponibilidade de tempo para a execução dessa atividade e a existência de recursos materiais adequados a tal.

No entanto, conforme os estudos relatados e os resultados obtidos com os coordenadores dos cursos e os docentes da UFC, há fatores de ordem pessoal e outros de ordem institucional associados ao fenômeno da evasão. No primeiro grupo (variáveis pessoais) há três aspectos que se destacam: o baixo grau de informação acerca do curso, o fato de trabalhar e o estado civil. Nesse caso, cabe às coordenações **fornecer informações pertinentes e relevantes** a todos os potenciais candidatos aos cursos da UFC. Tais informações poderiam ser divulgadas aos estudantes por meio de variedade de atividades: seminários, disciplinas introdutórias, palestras, visitas dos vestibulandos às instalações da UFC, trabalho coletivo entre as coordenações e as Pró-Reitorias de Graduação e de Assuntos Estudantis, etc. Desse modo, poderíamos imaginar a criação de um Serviço de Orientação e Informação (SOI) destinado aos egressos do ensino médio, futuros candidatos aos cursos de graduação da UFC, conforme a proposta de Andriola (2003ac).

Mencione-se, ademais de implantação do SOI, a necessidade de discutirmos a possibilidade de resgatarmos a função do Professor Orientador, conforme estabelece o Regimento Geral da UFC, em seu artigo 28, alínea *d*. Os aprendizes universitários já matriculados deverão ter um acompanhamento mais sistemático, tanto por parte das Coordenações de Cursos quanto pelas Pró-Reitorias de Graduação e Assuntos Estudantis. O objetivo central desse *acompanhamento* será combater o "repesamento", as

reprovações e as evasões (Bosi, 2000; Fernandes, 2001). Pensamos ser relevante retomar a idéia de orientar os alunos que demonstrem dificuldades no processo de ensino e aprendizado (Braga, Miranda-Pinto y Cardeal, 1996). Aliás, essa é uma atividade existente em algumas IES, como é o caso da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Nessa IES, no curso de Matemática, nos campus de Rio Claro e São José do Rio Preto, foi implantado um programa de acompanhamento dos calouros cujo objetivo é recuperar conteúdos básicos do ensino médio para, com isto, aperfeiçoar o seu nível de aprendizagem e combater novas reprovações e evasões, conforme asseveram D'Ambrosio (1997), Lotufo, Sousa Jr., Covacic e Brito (1997, 1998), Paredes (1994) e Ramos (1995, 1998).

Com os calouros, isto é, com os recém-ingressantes, poderemos vira a trabalhar os seguintes aspectos: *criação de um clima amistoso e cooperativo; integração de estudantes dos mais variados cursos; aumento da reflexão crítica e da consciência coletiva; incremento de informações sobre a UFC* —por exemplo: atividades acadêmicas oferecidas no âmbito do curso ou da IES (investigação, extensão, monitorias, congressos científicos, etc); *trabalho individualizado com os calouros que tenham problemas acadêmicos resultantes da escolha equivocada do curso* (Andriola, 1997 ab, 2003 abc).

No que tange aos fatores institucionais, os coordenadores e os docentes opinaram majoritariamente, que caberá ao gestor dar ênfase à **melhoria da infra-estrutura física**, com especial atenção às *salas de aula* e aos *laboratórios*. Some-se a isso o **aumento da oferta de bolsas aos estudantes**, bem como o **aumento do número de cursos noturnos**. Também foram nomeadas ações voltadas à **melhoria da qualidade do ensino**, bem como à **revisão e atualização dos Projetos Pedagógicos** dos cursos de graduação.

Convém salientar, no entanto, que o presente estudo possui limitações de ordem metodológica, pois os cursos possuem peculiaridades que deverão ser abordadas e identificadas através de novas investigações. No entanto, os dados fornecem valiosas informações acerca dos fatores associados à evasão discentes dos cursos de graduação da UFC, em duas esferas: a pessoal e a institucional. Assim, para concluir o artigo, citaremos ao maior fabulista latino, o macedônio Fedro, que asseverou certa feita: *utilíssimo é, muitas vezes, aquilo que se despreza*.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amaral, N.C. (1999). A universidade pública no Brasil: identidade e projeto institucional em questão. In TRINDADE, H. (org.), *Universidade em ruínas na república dos professores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Andriola, W.B. (2004). Avaliação institucional na Universidade Federal do Ceará (UFC): organização de sistema de dados e indicadores da qualidade institucional. *Avaliação: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior, Campinas, (9), 4*, pP. 33-54.
- Andriola, W.B. (Org.) (2005). *Avaliação. Múltiplos olhares em torno da Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará,
- Andriola, W.B. (2003a). Evasão discente no âmbito da Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um serviço de Orientação e Informação (SOI) para os egressos do ensino médio. *Anais do XVI Encontro de pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (pág. 483)*. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe,

- Andriola, W.B. (2003b). Cuidados na avaliação da aprendizagem: algumas reflexões (pp. 157-168). In Mc Donald, B. C. (Org.), *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Andriola, W.B. (2003c). Evasão discente na Universidade Federal do Ceará (UFC): proposta para identificar suas causas e implantar um Serviço de Orientação e Informação (SOI). *Ensaio. Avaliação de Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, (11) 40*, pp. 332-347,
- Andriola, W.B. (1997a). Expectativas de estudantes do 2º grau sobre a Universidade. *Educação em Debate, Fortaleza, 33*, pp. 39-45.
- Andriola, W.B. (1997b). Avaliação do raciocínio verbal em estudantes do 2º grau. *Estudos de Psicologia, Natal, 2 (2)*, pp. 277-285.
- Andriola, W.B. y Mc Donald, B.C. (Org.). (2003). *Avaliação. Fiat Lux em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Andriola, W. B. y Mc donald, B. C. (Org.). *Avaliação Educacional. Navegar é preciso*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2004.
- Andriola, W. B. y Ribeiro, E. S. Evasão discente nos cursos de graduação da UFC: proposta de modelo explicativo de suas causas. In: *Anais do XVII Encontro de Pesquisa Educacional do Norte-Nordeste*. Belém do Pará: Editora da Universidade Federal do Pará, 2005.
- Andriola, B.A., Ribeiro, E.S. y Moura, C.P. (2005). Evasão discente nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC): busca das suas causas (p. 181-201). In W. B. ANDRIOLA (org.), *Avaliação. múltiplos olhares em Educação*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará.
- Bean, J.P. (1983). The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process. *Review of Higher Education, 6*, pp. 129-148.
- Bean, J.P. (1980). Dropouts and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education, 12(2)*, pp. 155-187.
- Bean, J.P. y Metzner, B S. (1985). A conceptual Model of Nontraditional Undergraduate Student Attrition. *Review of Educational Research, 55(4)*, 485-540.
- Bosi, A. (2000). A importância da Universidade Pública. *Ciência Hoje, São Paulo, 28 (165)*, pp. 42-48.
- Braga, M.M., Miranda-Pinto, C.O.B. y Cardeal, Z.L. (1996). Perfil sócio-econômico dos alunos, repetência e evasão no curso de química da UFMG. *Documento de Trabalho NUPES, 5/96*. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Cabrera, A.F., Castaneda, M.B., Nora, A. y Hengstler, D. (1992). The convergence between two theories of college persistence. *Journal of Higher Education, 63(2)*, pp. 143-164.
- Col Debella, M.A. (1978). Efeitos do primeiro semestre curricular sobre a mudança de atitudes do aluno em relação à universidade. *Dissertação de Mestrado (Não Publicada)*. UFPb.
- Cunha, A.M., Tunes, E. y Silva, R.R. (2001). Evasão do curso de Química da Universidade de Brasília: a interpretação do aluno evadido. *Química Nova, 24 (1)*, pp. 262-280.
- D'ambrosio, O. (1997). Os problemas da Matemática que não são numéricos. *Jornal da UNESP, Ano XII, Nº 114*.

- Durham, E.R. (1998). Uma proposta para o ensino superior brasileiro: diagnóstico e proposta. *Documento de Trabalho NUPES, 3/98, (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo)*. São Paulo: NUPES
- Durham, E.R. (1999). *As universidades públicas e a pesquisa no Brasil*. Relatório Técnico apresentado ao CEBRAP/NUPES (Núcleo de Pesquisa sobre o Ensino Superior da Universidade de São Paulo). São Paulo: NUPES.
- Fernandes, T. (2001). Educação com qualidade. *Ciência Hoje, São Paulo, 30 (176)*, pp. 56-58.
- Gouveia, V.V., Albuquerque, F.J.B. y Solha, A.C. (1994). Expectativas da comunidade frente à universidade. *Revista de Psicologia, 11/12, (1-2)*, pp. 5-18.
- Instituto Nacional De Estudos E Pesquisas Educacionais. *Resultados e Tendências da Educação Superior no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, 2000.
- Lotufo, A. D., Sousa Jr., C., Covacic, M. y Brito, J.M. (1997). A evasão e repetência escolar relacionadas com a metodologia de ensino. *Anais do XXV Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, pp. 2148-2160, Salvador.
- Lotufo, A. D., Sousa Jr., C., Covacic, M. y Brito, J.M. (1998). Evasão e repetência na FEIS/UNESP: análise e resultado. *Anais do XXVI Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (COBENGE)*, pp. 185-203, Salvador.
- Moehlecke, S. (2007). Avaliação institucional no ensino superior: como acompanhar a trajetória dos estudantes de graduação? In: *Anais do I Colóquio Ibero-Americano da Associação Nacional de Política e Administração da Educação*. Porto Alegre: ANPAE, 2007.
- Nora, A., Castaneda, M. B. y Cabrera, A. F. *Student persistence: the test of a comprehensive structural model of retention*. Trabalho apresentado 1992 ASHE Annual Meeting, Minneapolis, Minnesota, 1992.
- Oliveira, R.P. y Souza, S.M.Z. (2004). *Acompanhamento da trajetória escolar dos alunos da USP, ingressantes de 1995 a 1998. Relatório Técnico*. São Paulo: CEPPE.
- Pacheco, E. y Ristoff, D. (2004). *Educação superior: democratizando o acesso*. Série textos para Discussão, nº 12. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Paredes, A.S. (1994). A evasão do terceiro grau em Curitiba. *Documento de Trabalho NUPES, 6/94*. São Paulo: Núcleo de Pesquisa sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo.
- Pereira, J.T.V. (1995). *Uma contribuição para o entendimento da evasão. Um estudo de caso: UNICAMP* (pp. 23-32). In: Relatório da Pró-Reitoria de Graduação da UNICAMP. Campinas: UNICAMP.
- Puente Viedma, C. (1993). *Spss/PC^e. Una guía para la investigación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Ramos, M.N. (1998). *Vestibular e evasão*. Artigo publicado no Jornal do Commercio de Recife.
- Ramos, M.N. (1995). *Quadro de Evasão na UFPE: metodologia, causas e ações*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Ribeiro, C. (1995). I As causas da evasão universitária. *Anais do I Encontro Setorial dos Cursos de Graduação da UNESP*, pp. 10-12, Águas de Lindóia.

- Ribeiro, E.S., Moura, C.P. y Andriola, W.B. (2003). Evasão discente na Universidade Federal do Ceará: dados relativos aos anos 1999-2000. *Anais do III Encontro de Iniciação Científica e Tecnológica - Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET/CE)*, pp. 483.
- Ristoff, D. (2005). *Evasão: exclusão ou mobilidade*. [Documento não publicado]. Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Schwartzman, S. (1999). *O ensino superior no Brasil*. Brasília: INEP.
- Secretaria de Educação Superior (1996). *Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas*. Brasília: SeSu/MEC.
- Sobrinho, J.D. (2000). *Avaliação da Educação Superior*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Stoecker, J., Pascarella, E.T. y Wolfle, L.M. (1988). Persistence in Higher Education: a 9-Year Test of a Theoretical Model. *Journal of College Student Development*, 29, pp. 196-209.
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: rethinking the causes of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press..
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- UNESCO (1997). *Gender-sensitive education statistics and indicators. A practical guide*. New York: Division of Statistics /UNESCO.