

CUADERNO 21

¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?

Comentarios a los abordajes
conceptuales sobre el
abandono escolar en el nivel
medio

**VANESA D'ALESSANDRE
MARINA MATTIOLI**

ISSN 1999-6179 / Junio 2015



Organización
de Estados
Iberoamericanos
Para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Organización
de los Estados Iberoamericanos
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



Instituto Internacional de
Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires



SITEAL
SISTEMA DE INFORMACION DE TENDENCIAS
EDUCATIVAS EN AMERICA LATINA

International Institute for Educational Planning
7-9 rue Eugène-Delacroix
75116, París
Francia

© IIPE – UNESCO Sede Regional Buenos Aires
Agüero 2071
C1425EHS, Buenos Aires
Argentina
www.iipe-buenosaires.org.ar

© Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)
Bravo Murillo 38
28015, Madrid
España
www.oei.es

Las ideas y las opiniones expresadas en este documento son propias de las autoras y no representan necesariamente los puntos de vista de la UNESCO, del IIPE y/o de la OEI. Las designaciones empleadas y la presentación de material no implican la expresión de ninguna opinión, cualquiera que esta fuere, por parte de la UNESCO, del IIPE, o de la OEI, concernientes al status legal de cualquier país, territorio, ciudad o área, o e sus autoridades, fronteras o límites.

Se permite la reproducción total o parcial del material, siempre que se cite claramente el nombre de la fuente, el nombre del autor, el título del artículo y la URL (<http://www.siteal.iipe-oei.org>), tanto en medios impresos como en medios digitales.

¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio¹

Introducción

Los Estados de la región se encuentran inmersos, desde hace décadas, en el enorme desafío que implica respetar, proteger y garantizar que todos los niños, niñas y adolescentes accedan a la escuela en el contexto de amplia diversidad y desigualdad social que caracteriza desde sus orígenes a las sociedades latinoamericanas.

Entre las principales acciones orientadas a universalizar el acceso y graduación del nivel medio se destaca la extensión del tramo obligatorio de escolarización, el aumento en el presupuesto asignado a la educación, y la implementación de nuevas políticas orientadas a promover la finalización de los estudios primarios y medios entre quienes habían interrumpido tempranamente sus trayectorias escolares.

Esta estrategia ha dado frutos. Durante la última década el acceso al nivel medio se expandió en más de un 17%. En la gran mayoría de la región los sistemas educativos han demostrado una mayor capacidad para retener a los estudiantes hasta su graduación, de tal modo que en los primeros años de la década del 2010, la proporción de jóvenes con estudios completos del nivel medio se incrementó en un 36%.

No obstante, estos esfuerzos son aún insuficientes. En los inicios de la década del 2010 sólo el 57% de los jóvenes terminó sus estudios medios. Sumado a esto, aún hoy más de 36 millones de personas adultas en Latinoamérica no saben leer y escribir (UNESCO, 2011). Por su parte, el sesgo geográfico y social que revela la población que ha visto vulnerado su derecho a la educación pone en evidencia la necesidad de ajustar, revisar y mejorar las políticas educativas vigentes y su articulación con el conjunto de las políticas sociales de la región. El avance hacia la universalización del derecho a la educación es indiscutible pero es evidente que aún queda un largo camino por recorrer.

El propósito de este cuaderno es ofrecer información relevante para enriquecer el debate en torno a los motivos por los cuales los adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares tempranamente. Está organizado en dos partes. En la primera se ofrece un pantallazo general de la evolución de la inversión en educación durante la década del 2000, la estructura actual del sistema educativo y los tramos escolares obligatorios en cada país. Por último se ofrece una breve caracterización de la situación educativa de los jóvenes respecto al nivel medio en la que se destacan

¹ Las autoras agradecen la revisión del texto final y los valiosos aportes conceptuales realizados por Alma Ramírez Iñiguez.

algunos de los rasgos destacados de sus trayectorias escolares y asociado a esto, del funcionamiento efectivo del sistema educativo. Luego, en la segunda parte, se realiza una revisión crítica de los principales abordajes conceptuales utilizados en la actualidad para comprender el abandono escolar y en virtud de ello, inspirar políticas orientadas a la remoción de los obstáculos que impiden el pleno goce del derecho a la educación.

Parte I

Gasto en educación y estructura de los sistemas educativos latinoamericanos

Dos de los esfuerzos más destacados entre los realizados por los estados latinoamericanos para garantizar el derecho a la educación son, tal como se mencionó en la introducción, el **incremento en la inversión pública en el sector educativo y la extensión del tramo obligatorio del nivel medio**.

La última información que ofrece la CEPAL indica que en los inicios de esta nueva década la inversión en educación como porcentaje del PBI oscila entre el 2,5% en República Dominicana, al 17% en Cuba. Entre estos extremos se encuentra un grupo de países conformado por Costa Rica, Argentina, Nicaragua, Brasil, Bolivia, Venezuela y Ecuador en donde la proporción del PBI destinado a educación varía entre el 4,7% y el 7,4%. En un segundo grupo, en el que se encuentran Chile, Uruguay, Panamá, El Salvador y México el valor de este indicador oscila con muy poca variación alrededor del 4%. Por último, Guatemala, Perú y Colombia son países que destinan alrededor del 3% de su PBI al sector educativo.

Respecto al incremento en los recursos destinados al sector educativo durante la última década, el panorama regional constata su importante crecimiento como proporción del PBI en prácticamente todos los países, con excepción de Venezuela, Colombia y Panamá en donde se ha mantenido estable. Es para destacar la situación de Ecuador en donde la proporción del gasto en educación como porcentaje del PBI pasó del 1,7 al 4,7%; y la de Cuba en donde el peso relativo del gasto en el sector educativo, ya elevado a inicios de la década del 2000, prácticamente se duplicó en un período de 10 años.

Tabla 1. Gasto en educación como porcentaje del PBI, año 2000 y último disponible. América Latina, 19 países

	2000	Ultimo año disponible	
Argentina	5,0	2009	6,7
Bolivia (EP)	5,2	2012	5,3
Brasil	4,9	2009	5,8
Chile	3,9	2012	4,2
Colombia	3,3	2012	3,0
Costa Rica	4,8	2012	7,4
Cuba	8,6	2010	17,1
Ecuador	1,7	2012	4,7
El Salvador	3,0	2009	3,8
Guatemala	s/d	2012	3,2
México	3,4	2010	3,8
Nicaragua	3,8	2009	6,0
Panamá	4,0	2008	3,9
Perú	2,9	2009	3,2
Rep. Dominicana	2,4	2010	2,5
Uruguay	2,6	2010	4,1
Venezuela (RB)	5,9	2010	5,3

Fuente: CEPALSTAT – CEPAL disponible en http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/Portada.asp

En relación con el tramo obligatorio de educación establecido en las Leyes de Educación para la educación básica se observa que **la educación primaria es obligatoria en toda la región** y tiene una duración de 6 años, con excepción de Colombia y Brasil en donde la Ley establece 5 años de escolarización primaria. Al primario se ingresa con 6 años, con excepción de Guatemala y El Salvador que señalan su inicio a los 7 años.

Prácticamente todos los niños en edad de asistir al nivel se encuentran escolarizados. Las situaciones más desfavorables se encuentran entre algunos de los países centroamericanos (Guatemala, Honduras y Nicaragua) en donde alrededor del 9% de los niños de entre 10 y 12 años no asiste a la escuela. La mitad de ellos porque nunca ingresaron al sistema educativo formal.

El primer tramo de la educación media –**la secundaria baja** de acuerdo con la estandarización realizada por la UNESCO- **es obligatorio en todos los países latinoamericanos con excepción de Nicaragua**. En la mayoría de los países se extiende por 3 años. En República Dominicana y Bolivia tiene una duración de 2 años, mientras que en Brasil, Chile y Colombia se extiende por 4 años.

Al considerar la proporción de adolescentes escolarizados en el último año de la secundaria baja (entre los 13 y 15 años según el país) se observa que alrededor del 9% se encuentra desvinculado del sistema educativo formal. Entre los países que acumulaban un déficit de escolarización en el nivel primario esta proporción oscila entre el 25% y 37%. El abandono se produce en la gran mayoría de los casos durante el transcurso del nivel primario o al finalizarlo. En efecto, en Nicaragua, Guatemala y Honduras 9 de cada 10 adolescentes de entre 14 y 15 años que no asisten a la escuela nunca accedieron al nivel medio.

Desde esta perspectiva, es llamativo el caso de México en donde en un contexto de prácticamente universalización del acceso al nivel primario, se observa que a los 14 años, último año del tramo correspondiente a la secundaria baja, el 17% de los adolescentes se encuentra desescolarizado y el 68% de ellos nunca accedió al nivel medio.

El último tramo de la educación media –*la secundaria alta- es obligatoria en 12 de los 19 países latinoamericanos*. Colombia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Panamá no han establecido la obligatoriedad de la totalidad del nivel.

A los 17 años, edad teórica que los sistemas educativos establecen como último año del nivel medio, se observa que el 90% accedió al nivel. A los 18 años, edad teórica en la que todos deberían haber completado sus estudios del nivel medio, menos de la mitad obtuvo su titulación, en gran medida como consecuencia de la repitencia y el ingreso tardío. El efecto, un cuarto de los adolescentes de 18 años se encuentra aún cursando este nivel. No obstante, a esta edad la mitad se desvinculó del sistema educativo formal, la mitad de ellos antes de finalizar el nivel medio.

En relación con este punto, llama la atención la situación de Uruguay en donde en un contexto generalizado de acceso al nivel medio (tasa de escolarización superior al 93% durante los primeros años de la adolescencia, concentrada exclusivamente en el nivel secundario) registra una caída abrupta en la tasa de escolarización de los adolescentes a partir de los 16 años. En efecto, a esta edad el 21% no asiste a la escuela y entre ellos el 68% interrumpió su escolarización durante el transcurso del nivel medio.

Tabla 2. Equivalencias entre los niveles educativos de los países latinoamericanos y Clasificación Internacional Normalizada de la Educación 97 (*) y tramos obligatorios de escolarización. América Latina, 19 países

		Edad											
		6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Argentina*	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria (Ciclo Básico)			Secundaria (Ciclo Orientado)			
Bolivia (Estado Plurinacional de)	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Primaria Comunitaria Vocacional					Educación Secundaria Comunitaria Productiva						
Brasil	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Enseñanza fundamental							Enseñanza media				
Chile	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Básica					Educación Media						
Colombia	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Básica Primaria					Educación Básica Secundaria			Educación Media			
Costa Rica	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria						
Cuba	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria Básica			Ciclo Medio Superior			
Ecuador	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación General Básica (se divide en 3 ciclos de 3 años cada uno)							Bachillerato				
El Salvador	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Básica							Educación Media				
Guatemala	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Primaria					Educación Media Básica			Educación Media Diversificada			
Honduras	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Básica							Educación Media				
México	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria						
Nicaragua	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria						
Panamá	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Educación Premedia			Educación Media			
Paraguay	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Educación Escolar Básica							Educación Media				
Perú	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Secundaria						
República Dominicana	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Nivel Básico (se divide en dos ciclos de 4 años cada uno)							Nivel Medio				
Uruguay	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Educación Media Básica			Educación Media Superior			
Venezuela (República)	Estandarización	[Shaded]											
	Original	Primaria					Media						
Referencias:	Primaria	Secundaria Baja					Secundaria Alta			Obligatoria			

Nota 1: En Argentina la Ley Nacional de Educación vigente establece 14 años de educación obligatoria, la duración de cada nivel varía según provincia. Nota 2: La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación elaborada por el Instituto de Estadísticas de la UNESCO (CINE 97) es utilizada por el SITEAL para la estandarización de la información que ofrecen las encuestas de hogares de los países latinoamericanos. FUENTE: SITEAL con base en Leyes de Educación de cada país, otras normativas asociadas y UIS UNESCO².

² La información que se presenta en esta tabla fue sistematizada por Melina Caderosso y Ximena Hernández

Tendencias recientes en la expansión del nivel medio

En los primeros años de la década del 2010 se observa un **déficit de acceso al nivel medio de aproximadamente el 21%**. En efecto, si bien todos los adolescentes cuentan con alguna experiencia escolar (la proporción que nunca ingresó al sistema educativo formal es inferior al 1%), el análisis de sus trayectorias escolares indica que dos de cada diez adolescentes de entre 15 y 17 años no accedió al nivel medio. Algunos porque interrumpieron sus trayectorias escolares durante el transcurso del nivel primario, la inmensa mayoría porque dejó la escuela una vez finalizado este nivel. Por último, se observa un pequeño grupo que aún su edad permanece escolarizado en el nivel primario.

El déficit de acceso al nivel medio entre los adolescentes es muy variable entre países. En Chile es del 6% mientras que en Guatemala y Honduras la mitad de los adolescentes nunca accedió al nivel. Entre estos extremos es posible agrupar a los países en tres grandes grupos. En Argentina, Bolivia, Perú y Ecuador la proporción de adolescentes que no accedió al nivel medio oscila en un rango que va desde el 12 al 15%. Por su parte, en Panamá, Costa Rica, Colombia, Paraguay, República Dominicana, Uruguay y Brasil esta proporción ronda el 20%. Mientras que en México y en El Salvador se acerca a un tercio y en Nicaragua al 40%.

Tabla 3. Déficit de acceso al nivel medio. Porcentaje de adolescentes de entre 15 y 17 años que interrumpieron sus trayectorias escolares antes de finalizar el nivel medio o que asisten al nivel primario. América Latina, 17 países. Año más cercano al 2013.

PAIS	Déficit
Chile (2011)	6,0
Argentina (2013)	11,7
Bolivia (EP) (2013)	12,7
Perú (2012)	13,2
Ecuador (2013)	14,8
Panamá (2013)	18,4
Costa Rica (2012)	18,7
Colombia (2013)	19,1
Paraguay (2013)	19,5
Rep. Dominicana (2013)	19,7
Uruguay (2013)	21,6
Brasil (2011)	22,4
México (2012)	30,1
El Salvador (2010)	32,8
Nicaragua (2009)	40,3
Honduras (2011)	48,8
Guatemala (2011)	50,8
TOTAL	21,0

Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país

Ahora bien, el déficit actual de acceso al nivel medio revela nuevos matices a la luz de algunos rasgos centrales de las trayectorias escolares de las cohortes precedentes. En particular porque la modulación de sus trayectorias escolares permite realizar una aproximación al funcionamiento efectivo del sistema educativo.

Al considerar dos de las dimensiones claves del derecho a la educación –el acceso y la graduación- el primer acercamiento al panorama educativo regional es alentador. **La proporción de jóvenes de entre 25 y 35 años que accedió al nivel medio creció un 17% durante la última década, y la proporción que logró graduarse del nivel se incrementó un 36%.** La reducción de la brecha entre ambos indicadores constata una mayor capacidad del sistema educativo para retener a los estudiantes que ingresan al nivel hasta el momento de su graduación. En efecto, se registra un crecimiento en el orden del 16% en la proporción de jóvenes que culminó el nivel entre quienes ingresaron.

Al agrupar a los países según algunos rasgos destacados de las trayectorias escolares de los estudiantes y la proporción que logra titularse del nivel medio se identifican dos escenarios claramente diferenciados.

Escenario 1: Acceso generalizado al nivel medio. Las trayectorias escolares más sólidas de la región.

Este grupo está conformado por Chile, Perú, Argentina, Bolivia, Colombia, Panamá y Brasil. Más del 80% de los jóvenes de entre 25 y 35 años accedió al nivel medio y el 78% entre quienes accedieron al nivel lograron graduarse. Finalmente, más del 65% del total los jóvenes cuenta con su titulación del este nivel.

En este grupo se destaca claramente **Chile**, en donde la tasa de graduación del nivel medio supera el 76%. A este resultado le anteceden las trayectorias más sólidas y extensas de Latinoamérica. En efecto, en los primeros años de la década de 2010 este país constata el acceso al nivel más alto de la región, un alto nivel de retención durante el tránsito por el nivel, lo cual redundando en un alto nivel de graduación de nivel medio que diferencia a este país del resto.

Un subgrupo dentro del primer escenario lo conforman **Argentina, Perú y Bolivia**. La proporción de jóvenes que logran acceder al nivel y que logran graduarse es inferior al de Chile, pero igualmente importante. Son los tres países latinoamericanos, particularmente Perú, con más altas probabilidades de que los adolescentes que ingresan al nivel logren graduarse.

Por último, **Colombia, Panamá y Brasil** presentan niveles altos de acceso, retención y graduación al nivel medio pero más bajos que el resto de los países que conforman el primer escenario.

Escenario 2. Acceso limitado al nivel medio. Las trayectorias escolares más débiles de la región.

En el extremo opuesto se encuentran tres países centroamericanos –**Guatemala, Nicaragua y Honduras**-. En estos países sólo el 38% de los jóvenes accedió al nivel medio y poco más de la mitad entre quienes ingresan logran graduarse. El acceso intensamente limitado y el despliegue de trayectorias escolares erráticas e interrumpidas se traducen en que sólo dos de cada diez jóvenes de entre 25 y 35 años haya finalizado el nivel.

En **El Salvador**, el acceso al nivel medio es más amplio de los países que conforman este segundo escenario y la probabilidad de que los estudiantes que ingresan terminen el nivel se encuentra entre las más altas del grupo. Esto se traduce en una tasa de graduación del nivel medio más elevada que las que presenta Guatemala, Honduras y Nicaragua, pero igualmente entre las más bajas de la región. Sólo el 35% de los jóvenes de entre 25 y 35 años completaron sus estudios del nivel medio.

Entre uno y otro escenario se observan diferentes situaciones.

Acceso generalizado. Trayectorias escolares muy débiles.

Es el caso de **México y especialmente de Uruguay**. Ambos países tienen niveles de acceso generalizado al nivel medio, similares al del primer subgrupo del primer escenario (Argentina, Perú y Bolivia). No obstante, la proporción de estudiantes que interrumpen sus trayectorias escolares durante el transcurso del nivel es la más alta de región, particularmente en Uruguay. En consecuencia, en México sólo el 39% y en Uruguay sólo el 36% de los jóvenes cuenta con estudios completos del nivel medio.

República Dominicana se encuentra bajo esta misma configuración –acceso generalizado al nivel y alta tasa de abandono durante el transcurso del nivel- pero los rasgos distintivos no son tan marcados como en México y Uruguay.

Acceso limitado al nivel medio. Alta retención.

Por último, se observa un grupo de países en donde la proporción de jóvenes que accedió al nivel medio es relativamente baja, pero que una vez que ingresan la probabilidad que se gradúen del nivel es comparativamente más alta que entre aquellos que presentan un acceso limitado al nivel. En esta situación se encuentra **Paraguay, Ecuador y Costa Rica**. En Paraguay y Ecuador siete de cada diez jóvenes accedieron al nivel y en Costa Rica el 65%, la tasa de retención oscila entre el 69% en Costa Rica y el 77% en Ecuador. Más de la mitad de los jóvenes culminaron sus estudios del nivel medio en Paraguay y Ecuador, y en Costa Rica ronda el 45%.

Tabla 4. Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que accedió al nivel medio (acceso). Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio entre quienes accedieron al nivel (Retención). Porcentaje de jóvenes de entre 25 y 35 años que finalizó el nivel medio (Graduación) América Latina, 17 países. Año más cercano al 2013.

PAIS	Acceso	Retención	Graduación
Argentina	85,4	79,8	69,0
Bolivia (EP)	78,6	82,6	66,4
Brasil	81,4	67,4	55,3
Chile	94,9	79,7	76,0
Colombia	77,3	78,2	60,4
Costa Rica	65,3	68,9	45,0
Ecuador	69,0	77,2	53,2
El Salvador	61,3	57,6	35,3
Guatemala	35,5	53,1	18,8
Honduras	39,4	61,5	24,2
México	76,9	51,1	39,3
Nicaragua	40,1	50,1	21,0
Panamá	80,5	71,8	57,9
Paraguay	72,6	74,4	54,8
Perú	82,6	86,0	71,1
Rep. Dominicana	75,6	65,9	49,8
Uruguay	82,9	43,8	36,3
TOTAL	77,4	73,3	56,8

Fuente: SITEAL con base en Encuestas de Hogares de cada país

II.

¿Por qué los niños y adolescentes dejan la escuela?

Los motivos por los cuales los niños y adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares antes de finalizar el nivel medio constituyen desde hace tiempo una preocupación generalizada. El abandono escolar es un tema que despierta gran interés en la sociedad y particularmente en la comunidad educativa. Esta preocupación se refleja en la profusa y permanente producción de informes, documentos e investigaciones a través de las cuales se busca identificar los aspectos que inciden en la ruptura momentánea o definitiva de los estudiantes con el sistema educativo. El propósito de este apartado es destacar los aspectos sobresalientes de estas discusiones y los principales puntos de tensión.

Por lo general, la investigación socioeducativa que hace foco en el abandono escolar coincide en que la interrupción de las trayectorias escolares conforma un fenómeno complejo en el que se encuentran imbricados una multiplicidad de factores, y que por eso mismo, es imposible establecer causalidades directas entre ellos o a uno en particular. Los condicionantes analizados abarcan desde la organización de los sistemas educativos, el contexto social, la gestión escolar, la relación de los alumnos con los docentes, la situación familiar y la situación individual. También se resalta el gran peso que tienen las pautas culturales y el universo simbólico de las familias y las escuelas en el desarrollo de expectativas, actitudes y comportamientos que coadyuvan

en el bajo desempeño y en el abandono escolar (Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán, 1998 en Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012).

El enfoque transversal: abandono escolar como resultado de sus factores asociados

Una gran parte de estos estudios se basan en la medición del impacto de ciertos factores vinculados con la interrupción de la trayectoria escolar. Una de sus características más llamativas y persistentes es la tendencia a diferenciar estos factores en “endógenos” y “exógenos” o “institucionales” e “individuales”.

Con la expresión factores intraescolares, endógenos o institucionales se alude comúnmente a aquellos aspectos que son propios de los sistemas educativos y de la organización escolar considerando las categorías referentes al rendimiento del alumnado, el desempeño docente, el currículo, el liderazgo directivo, entre otros (Román, 2009, 2003, 2002; Bolívar 2005; Román y Álvarez, 2001; Román y Cardemil, 2001; Arancibia 1996; Himmel, Maltes, Gazmuri y Majluf, 1994 en Reporte de Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012).

En contraste, estos enfoques sostienen que los factores individuales, extraescolares, exógenos al sistema educativo vinculados con la interrupción de las trayectorias escolares son aquellos (...) “que escapan de la influencia directa de la comunidad educativa y, en general, de todo el sistema educativo. Así pues, desde esta perspectiva cobran relevancia los aspectos referentes a la estructura socio-económica, política y cultural que dificultan la permanencia de los jóvenes en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de marginalidad, pobreza, vulnerabilidad social; el prematuro ingreso al mundo laboral, la segmentación social, la inestabilidad económica, el mantenimiento de tasas de bajo crecimiento y el alto desempleo en las sociedades” (MIDEPLAN, 2002; Beyer, 1998; INJUV, 1998 en Reporte de Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012, p. 6).

Asimismo, las adicciones y el embarazo adolescente son mencionados también como factores asociados a los procesos de desescolarización (Gentili, 2008). **El común denominador de estos factores es la atribución de las causas a agentes extraescolares como el Estado, la comunidad, el mercado, los grupos de pares y la familia** (Reporte de Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior, 2012).

El enfoque de los factores asociados para explicar el abandono escolar ha sido cuestionado por varios autores. En particular por el lugar en el que se sitúa a los adolescentes que abandonan la escuela. Dentro del par “adolescente escolarizado” “adolescente desertor” este último es utilizado para establecer “un registro de lo patológico (...) de la ignorancia (sobre todo de la madre) y olvido familiar, de la pobreza de la familia” (Briscioli y Canciano, 2012; Delhi, 1996, p. 18 en González González, 2006, p. 5).

El enfoque procesual: el abandono escolar como hito en una trayectoria

Los abordajes centrados en la clasificación de los factores que emergen en el momento en que ocurre el abandono de la escuela son demasiado estrechos para analizar su complejidad, aquella que, paradójicamente, fue reconocida inicialmente para dar cuenta de su multicausalidad. Al ocultar la trayectoria escolar en la que este evento se inscribe se invisibiliza la secuencia de eventos previos que anticipó la ruptura del lazo entre los adolescentes y el sistema educativo y que no fue oportunamente abordada.

Cuando el foco está puesto en desentrañar los factores imbricados en el momento en que se produce el abandono escolar no se alcanza a comprender que **esta ruptura es un momento, un hito, dentro de una trayectoria escolar que por diversos motivos se debilitó a lo largo del tiempo, hasta romperse**. Al adoptar esta perspectiva, los enfoques basados en la medición del impacto de factores asociados son cuestionados por carecer de una mirada longitudinal capaz de captar adecuadamente el modo en que el vínculo entre familias, estudiantes y escuela se va desgastando hasta finalmente quebrarse.

Esta falencia adquiere su real dimensión al volver a poner de relieve que en la actualidad prácticamente todos los niños y adolescentes latinoamericanos cuentan con alguna experiencia escolar. Es decir, con excepción de algunos núcleos críticos de exclusión y habida cuenta de la imposibilidad del sistema educativo para revertir en el presente la exclusión educativa que afectó a una proporción considerable de la población en el pasado, su funcionamiento actual se caracteriza por su capacidad para incorporar a prácticamente a toda la población en el nivel primario entre los 6 y 8 años. **Su nudo crítico no es el acceso al sistema educativo, sino su dificultad para retener a los estudiantes hasta el momento de al menos su graduación del nivel medio**. Dicho en otros términos, visto desde la perspectiva de las trayectorias escolares la dificultad mayor radica en la retención, en el sostenimiento del vínculo de escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción cuando este ha sido por diversas circunstancias, disuelto.

Con la pretensión de superar estas limitaciones conceptuales otro conjunto de investigaciones conciben al abandono como el “(...) resultado de un proceso dinámico que generalmente se desarrolla a lo largo del tiempo y en el que potencialmente pueden confluir factores sociales, económicos, familiares, cognitivos, e institucionales experimentados a lo largo del curso de vida de los adolescentes” (Elder, 1998 en Cerrutti y Binstock, 2004, p. 3). Este abordaje al abandono abre la posibilidad de analizar la diversidad de factores que intervienen en la decisión del estudiante de abandonar la escuela.

En otras palabras, la perspectiva procesual del abandono escolar permite, al menos en el plano conceptual, disolver el esencialismo estigmatizante que separa a los buenos de los malos alumnos. Todos los estudiantes –y por extensión todos los actores de la comunidad educativa- se encuentran expuestos a vínculos en riesgo de disolución, a lazos que se desgastan y requieren ser refundados en forma

permanente. Porque, finalmente, el cumplimiento del derecho a la educación y el vínculo sobre el cual se efectiviza, descansa en una promesa que se actualiza y ajusta al contexto de cada adolescente. Y es indudable que desde la perspectiva de cada uno de ellos, la promesa de que el tránsito por el sistema educativo formal es una vía privilegiada para acceder al trabajo, al bienestar, a la autonomía y al ejercicio y disfrute de la ciudadanía no adquiere el mismo sentido ni es perceptible para todos por igual.

La perspectiva diacrónica que ofrece este enfoque introduce matices en la “multiplicidad de factores asociados” al abandono escolar: los jerarquiza y al ordenarlos dentro del ciclo vital permite comprender el modo en que las mismas desventajas sociales se expresan en formas diversas a lo largo de la vida.

Los estudios sobre abandono escolar tanto aquellos centrados en el análisis de los factores asociados como aquellos que adoptan una perspectiva procesual coinciden en que **las carencias materiales son la causa más intensamente vinculada con la interrupción de la trayectoria escolar**. Esto es evidente. Sería un grave error desdibujar la marca que tienen las privaciones económicas y las carencias acumuladas en la relación que los sujetos establecen con el sistema educativo. Sin embargo, **las privaciones materiales persistentes y acumuladas intergeneracionalmente no operan siempre en forma directa o lineal, si no a través de sus marcas y fundamentalmente a través de las prácticas que trae aparejadas en los propios adolescentes en diálogo con su entorno más inmediato, sus familias**.

En este punto, la perspectiva de los actores recogida a través de las encuestas de hogares de algunos países latinoamericanos echa luz al diferenciar los motivos asociados a la desescolarización según el momento del ciclo vital en el cual se produzca. Cuando la interrupción de las trayectorias escolares ocurre durante la infancia las familias de los niños desescolarizados de entre 7 y 12 años señalan que son las privaciones económicas que padecen la causa principal por la cual no logran sostener la escolarización de sus hijos. El segundo gran grupo de respuestas se concentra en los problemas derivados de la falta de oferta de servicios educativos. Las familias no mandan a los chicos a la escuela porque no hay escuelas cerca de donde viven. Un tercer grupo de familias –más reducido que los dos anteriores– mencionan que sus hijos no van a la escuela porque sufren enfermedades crónicas o discapacidades permanentes. Por último, hay familias que aún infringiendo la ley postergan la escolarización de sus hijos para permitir que puedan trabajar y complementar de este modo los magros ingresos del hogar.

En contraste, el abandono escolar durante la adolescencia es percibido en el 90% de los casos como causa y consecuencia de la intensificación de la participación de los adolescentes en las dinámicas familiares destinadas a garantizar su subsistencia. En efecto, **el trabajo de cuidados y el trabajo de mercado es mencionado por más del 90% de los adolescentes y sus referentes adultos como la razón principal de desescolarización**. La marca de género es indeleble. Los adolescentes varones que interrumpieron sus estudios se encuentran

sobrerrepresentados entre quienes trabajan fuera del hogar, mientras que las mujeres son quienes se dedican al cuidado directo de las personas dependientes: sus hermanos pequeños, sus propios hijos, familiares discapacitados y/o ancianos (SITEAL, 2013; D'Alessandre, 2014).

El enfoque centrado en las dinámicas familiares: trayectorias escolares mediadas

El enfoque que busca analizar las trayectorias escolares desde una perspectiva procesual y que para lograrlo hace foco en las dinámicas familiares permite dar cuenta que **las trayectorias escolares son sostenidas familiarmente y producidas a lo largo de un cada vez más extenso período de tiempo**. A la luz de la evidencia que indica la probabilidad aumentada que tienen los niños, adolescentes y jóvenes pobres de abandonar la escuela, este abordaje es un buen modo para dar cuenta del lugar central que en los hechos ocupa la familia en la definición del curso y orientación de las trayectorias escolares y muy especialmente el modo en que estas se imbrican, dependen y se subsumen a las estrategias que las familias despliegan para garantizar su subsistencia. La relación que los niños y adolescentes establecen con el sistema educativo está inevitablemente mediada por los recursos simbólicos y materiales con los que cuentan las familias para acompañar y sostenerla.

En efecto, vistos desde este ángulo, los motivos que traccionan hacia el abandono escolar ¿son realmente distintos en la infancia que en la adolescencia?. Desde el enfoque que articula el ciclo de vida con las dinámicas familiares queda en claro que hay una línea de continuidad entre la situación de los niños y la de los adolescentes desescolarizados. La inmensa mayoría de los motivos que tanto en los niños como en los adolescentes desencadenan la ruptura del lazo con el sistema educativo forman parte de estrategias emergentes para afrontar la crisis de subsistencia de las familias de las cuales forman parte.

En la infancia las dinámicas familiares están sujetas casi exclusivamente a las decisiones de los adultos. La escolarización de los niños depende de sus recursos y capacidades para construir las condiciones de posibilidad de escolarización de quienes están bajo su cuidado. La alusión a las privaciones económicas o a la imposibilidad de migrar en contextos de déficit de servicios refieren a algunos de los recursos básicos e indispensables para, desde la perspectiva de las familias, garantizar el derecho a la educación de los más chicos. Llegada la adolescencia, la centralidad de la familia tiene la misma relevancia pero, desde la perspectiva de los adolescentes, se expresa de un nuevo modo.

Al asumir que las trayectorias escolares de niños y adolescentes forman parte de una dinámica familiar que la contempla pero que siempre está sujeta y condicionada a otras prioridades, **queda en evidencia la irreductible materialidad del lazo educativo**. Su fortaleza depende necesariamente de las oportunidades con las que cuenta cada familia para obtener un conjunto de recursos materiales básicos, el modo en que estos son gestionados y fundamentalmente transformados en vínculos capaces

de proteger las trayectorias escolares de quienes dependen de ella.

En síntesis, el enfoque procesual centrado en las dinámicas familiares permite comprender que **la interrupción de la trayectoria escolar de los adolescentes es, en muchos casos, consecuencia directa de los nuevos arreglos familiares orientados a procesar, gestionar y responder a las carencias y privaciones persistentes.** Desde la perspectiva del ciclo de vida, el trabajo de cuidados y el trabajo de mercado pensado como obstáculo generizado de la escolarización de mujeres y varones adolescentes expresa los nuevos roles que asumen los adolescentes de las familias más pobres una vez que dejaron de ser niños. En palabras de Débora Kantor

(...) intrincadas historias familiares colocan muchas veces a estos jóvenes en situaciones de vida que no se corresponden con [su] edad. Bajo estas características se enmarcan varios relatos donde los adolescentes van haciéndose cargo de responsabilidades que los adultos no se encuentran en condiciones de asumir. [Se transforman en adultos] pese a no querer serlo (...) (Kantor, 2001, p. 14).

Cuando la familia no cuenta con los recursos mínimos para proteger las trayectorias escolares de quienes dependen de ella, perpetúa y reproduce sus desventajas iniciales de diversas formas. Una de ellas, quizás la más importante, es la que deriva de su imposibilidad de proteger el derecho de los adolescentes a ser receptores de sus cuidados. Al respecto Binstock y Cerruti señalan que

(...) la comparación entre jóvenes con buen y bajo rendimiento muestra que los primeros cuentan más frecuentemente con familias que no sólo les han transmitido el valor de la educación, sino que también han dedicado tiempo y esfuerzo para acompañarlos y asistirlos a lo largo de la experiencia educativa. Estos grupos familiares han podido transmitirle a sus jóvenes la importancia de la responsabilidad personal, lo que se manifiesta en un mayor grado de dedicación no sólo respecto del estudio sino también respecto de actividades domésticas y de ayuda familiar (...) (Binstock y Cerruti, 2005, p. 126).

A caballo de dos mundos –la infancia y la adultez– muchos adolescentes, particularmente aquellos provenientes de los sectores sociales más pobres, se vuelcan a un lado de la balanza, involucrándose de lleno en el sostenimiento de sus familias de crianza o en la conformación de una nueva familia. Varios autores señalan que

(...) abandonar los estudios se concibe como una transición a la vida adulta (...) a la hora de tomar la decisión de abandonar los estudios, uno de los motivos fundamentales aludidos en las entrevistas (...) es iniciar la vida laboral, o bien buscar un trabajo, o bien dar pasos hacia una vida adulta (...) en pareja, con hijos o sin ellos (Fernández Enguita et al, 2010, p. 139).

Estudios muestran que el desempeño escolar y las aspiraciones educativas están asociadas con una postergación en la formación de noviazgos y en la iniciación sexual (Zelnik, 1981 en Cerruti y Binstock, 2004, p. 4).

Las trayectorias escolares interrumpidas coinciden con adolescencias tempranamente despojadas de su niñez. **La imposibilidad del mundo adulto de proteger la trayectoria escolar de los adolescentes coincide en la mayoría de los casos con su salto anticipado a la vida adulta.** Paradójicamente, muchos de los adolescentes que se emancipan de sus familias de crianza lo hacen cuando todavía no han logrado finalizar una experiencia (la escolar) que las sociedades de las cuales forman parte afirmaron como valores indiscutibles para desarrollarse como ciudadanos libres, con la posibilidad de elegir el rumbo de sus vidas, capaces de integrarse provechosamente al mercado laboral y obtener ingresos suficientes para acceder a un mínimo de bienestar. En su búsqueda obligada por reducir la carga de cuidado de sus familias de origen, se apartan de uno de los caminos que las sociedades señalan como el más promisorio para acceder a un futuro diferente “[quienes abandonan la escuela perciben a los que se quedan] como más pasivos, infantiles, dependientes, conformistas” (Fernández Enguita, 2011, p. 87).

Estos nuevos roles, tal como fue mencionado anteriormente, están estrechamente asociados a la condición de género de los adolescentes y en consecuencia reproducen las desigualdades históricas.

Las distintas realidades y vivencias (...) [ponen] de manifiesto diferentes expectativas y formas de resolver la situación problemática según el sexo; formas que remiten a roles tradicionales y a estereotipos de varones y mujeres, donde los mandatos se asumen más naturalmente de acuerdo al sexo de pertenencia: las mujeres a cuidar los niños, los varones a procurar el sustento económico (Kantor, 2001, p. 16).

En efecto, más del 70% de quienes señalan motivos laborales como causa principal de deserción son varones, en contraste con el 97% de mujeres registradas entre quienes indican que la maternidad y las tareas asociadas a la reproducción de la vida doméstica constituyen la causa principal de abandono escolar (SITEAL, 2013).

Finalmente, lo que se pone de relieve es el modo en que dos grandes proyectos entran en tensión. Continuar apostando a un futuro que a medida que se acerca se hace cada vez más lejano, resistir los embates de las urgencias económicas aún cuando el contexto señala que ya están en condiciones de afrontarlas, o finalmente ceder ante estas evidencias y empezar a construir lo posible con lo ya aprendido.

La articulación de un enfoque centrado en las dinámicas familiares y el ciclo de vida echa luz al modo en que los factores que el primer grupo de estudios señalaban como “exógenos” al sistema educativo son los más fuertemente relacionados con la interrupción de las trayectorias escolares. El efecto inmediato de estos enfoques es desligar al sistema educativo de su parte en la distribución de responsabilidades implicadas en el desencuentro entre familias, adolescentes y escuela. Al respecto González González señala que

(...) no sólo se obvia lo que ocurre en la organización, como si fuese neutro y no tuviese ninguna incidencia, sino que se la desresponsabiliza de los problemas

de absentismo y abandono. Un análisis focalizado en los individuos y sus características conlleva dar a las escuelas una excusa ante su falta de éxito con el que abandona. Es decir, conlleva el que se pueda seguir manteniendo la creencia institucional de que después de todo, no es culpa de la escuela que algunos de sus alumnos sean de hogares pobres y no tengan mucho talento académico, y ya que nosotros no podemos hacer nada sobre esas cosas que interfieren con el éxito escolar, la escuela está absuelta de la responsabilidad del hecho de que una cierta porción de sus clientes encuentren buenas razones para abandonar antes de la titulación (Wehlage y Rutter, 1986, p. 376). De ese modo, se “culpa” a las víctimas (Wehlage y Rutter, 1986; Bergenson et al., 2003; Lee y Burkan, 2000; Smyth et al. 2003) no al “orden escolar” vigente, que queda así protegido de cualquier tipo de cuestionamiento explícito y, por tanto, sus esquemas pedagógicos y organizativos, salvaguardados (González González, 2006, p. 6).

La rigidez institucional es un modo de negar la identidad de una matrícula que no se ajusta a los parámetros previamente establecidos como supuestos para iniciar el proceso educativo.

(...) la negación de la identidad no sólo aparece en las prácticas escolares, en el modo en que cada docente o cada institución resuelven la relación con sus estudiantes. Hay otra expresión de esa negación mucho más institucionalizada, invisibilizada y naturalizada. Esta negación se manifiesta ya no en la calidad de la relación que la institución establece con sus alumnos, sino también en la presentación de aquellos contenidos que considera valiosos (López, 2011, p. 246).

(...) a través del trato diario con los nuevos estudiantes, por su ausencia en los contenidos que la escuela considera significativos, quienes no responden a esa imagen de alumno ideal se ven diariamente violentados por las instituciones educativas. En este punto, las instituciones escolares se constituyen en instituciones que, operando bajo el mandato de la inclusión educativa, terminan siendo sumamente discriminatorias. Adquiere aquí sentido una hipótesis: una de las principales causas de desescolarización de los adolescentes, o de la dificultad de seguir avanzando en la expansión de la educación media, está en la violencia que muchas instituciones tienen hacia ellos al no estar dispuestas a establecer un diálogo que parta de reconocer quiénes son, de asumir su verdadera identidad (López, 2011, p. 246-247).

De este modo queda en evidencia que aunque en los hechos la interrupción de la trayectoria escolar exprese el fracaso efectivo de ambas partes para sostener una relación que en algún momento fue posible, la aparente igualdad entre “*estudiantes*” y “*sistema educativo*” es engañosa. Cuando las sociedades establecen el derecho de todo ciudadano a recibir educación se están comprometiendo a realizar todos los esfuerzos necesarios para que ese derecho se haga efectivo. De la naturaleza de este pacto se desprende una relación asimétrica entre las partes en donde una es garante de ese derecho –el Estado- y la otra su titular -los niños, adolescentes y jóvenes- (Atria en López, 2014).

El pasaje inconcluso. De la escuela media excluyente a la escuela media inclusiva

La relación entre estudiantes y sistema educativo es, tal como se intentó reflejar a lo largo de este documento, una relación mediada y definida por las dinámicas que las familias despliegan para producir bienestar. Pero ni la posición de los adolescentes, ni las de las familias frente al Estado se establece como una relación entre iguales; por ello las responsabilidades respecto al desencuentro entre ambos, es también desigual. Tal como señala Flavia Terigi, el abandono escolar expresa el desajuste entre el contexto y las dinámicas que signan la cotidianidad de los adolescentes, las características institucionales y el proyecto pedagógico que propone el nivel medio, por ello

“es problemático colocar los obstáculos en las circunstancias de los estudiantes, por ejemplo en el trabajo o en la maternidad, en lugar de ubicar las dificultades en la interface entre los sujetos y la situación escolar. El trabajo o la maternidad no son situaciones que por sí mismas impidan estudiar. Son ciertos parámetros definidos por la escuela los que imposibilitan o dificultan a un grupo de estudiantes transitar exitosamente y completar su trayectoria escolar. En ese sentido, para poder discutir cuáles son los obstáculos que enfrentan los estudiantes, me parece importante mirar, no sólo las circunstancias en las que viven, sino también las relaciones entre esas circunstancias y la situación escolar” (Terigi, 2015).

Al considerar esta asimetría, el sostenimiento de abordajes del abandono escolar que se detienen ante “*factores exógenos*” más que explicarlo, expresan los límites del compromiso asumido por el sistema educativo para garantizar el derecho a la educación de los adolescentes. **La frontera que establecen los factores “endógenos” y “exógenos” a la escuela, revela las responsabilidades que el sistema educativo está dispuesto a asumir y aquellas que considera le son ajenas**, aún cuando estas últimas son las que permiten predecir con mayor exactitud cuáles estudiantes culminarán su educación básica y cuáles la interrumpirán tempranamente. La pregunta que surge entonces es por qué el sistema educativo encuentra tantas dificultades para apropiarse de su nuevo rol integrador. Al respecto Terigi propone hacer foco en una de las funciones estructurantes de la escuela media excluyente

“La matriz disciplinar de la escuela secundaria y la expectativa de control social, sigue intacta. Este es el aspecto que se relaciona más fuertemente con la exclusión del nivel de amplios sectores de la población adolescente (...) Resulta preocupante la dificultad para imaginar otras formas de hacer escuela. La representación social imperante acerca de lo que debería ser una escuela secundaria lleva a que se reaccione mal frente a cualquier cambio que apunte a flexibilizar el formato institucional o el régimen académico (...) Lo que entra en juego es la historia de la escuela secundaria, su función de control social y el problema que representa para los países una población adolescente que no termina de encontrar su lugar institucional (...) Ante las dificultades que

enfrenta el nivel medio se sigue pensando que la única respuesta posible es la escuela disciplinar y que si los chicos no pueden transitar exitosamente esa escuela entonces no merecen estar allí. Es un modelo completamente naturalizado y cualquier transformación suele ser vista como un viraje al facilismo” (Terigi, 2015).

La **persistencia de la matriz disciplinar** subyace en la expectativa desde la cual el sistema educativo interpela a las familias.

(...) en las entrevistas realizadas muchos docentes, a la hora de explicar el fracaso escolar de sus alumnos, aluden a su origen familiar (...) ‘y cómo no le va a ir mal si su familia no lo apoya en nada’ ‘cómo va a aprender si su padre está preso’. Así, aparece un conjunto de apreciaciones que pone en evidencia que la escuela para educar exige alumnos con familias presentes, capaces de apoyarlos en forma permanente: espera alumnos de ‘buena familia’ (López, 2011, p. 244).

Ahora bien, desde la perspectiva de la interrupción de las trayectorias escolares el pasaje desde una escuela excluyente hacia otra inclusiva requiere justamente el desmantelamiento de estos supuestos que en la práctica funcionan como criterios de exclusión y limitan el acceso al derecho a la educación. La fuerza arrasadora de la familia de origen para definir el curso de las trayectorias escolares expresa –desde el nuevo paradigma- la persistente incapacidad del resto de las instituciones sociales – en particular la del sistema educativo- para aliviar, contra restar y revertir los efectos que las desventajas sociales acumuladas tienen en las nuevas generaciones. En este caso en los adolescentes que aún habiendo permanecido por años dentro del sistema escolar, abandonan la escuela en los primeros años del nivel medio.

Por lo dicho es probable que este supuesto sea la piedra angular de un sistema históricamente diseñado para seleccionar. Finalmente, dentro de aquel esquema la familia era el espacio exclusivo en el que se producían las bases para iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Respecto al nivel secundario, uno de los requisitos de inclusión menos cuestionados era justamente contar con el apoyo de una familia en condiciones de generar, sostener y acompañar el vínculo sobre el cual producir sujetos educados. Pero cuando las sociedades afirman incondicionalmente el valor social de la educación (estableciendo la obligatoriedad del nivel por ley, por ejemplo) esta premisa pierde su sustento. **La adscripción familiar de los estudiantes ya no es un argumento válido para justificar por qué un grupo de ellos – siempre el mismo- queda persistentemente al margen de la experiencia escolar.**

En otros términos, un sistema educativo incluyente supone un nuevo pacto educativo centrado en la producción de experiencias escolares enriquecedoras y significativas para todos y cada uno de los adolescentes, muy especialmente entre quienes más necesitan apropiarse efectivamente de su promesa inicial. De lo que se trata finalmente es de edificar un sistema educativo con la capacidad de percibir a las desventajas sociales de origen no como fronteras de exclusión sino como el auténtico desafío a afrontar para poder cumplir con sus renovados objetivos institucionales.

Como es de esperar, la matriz familiarista sobre la cual se constituyeron nuestras sociedades no es privativa del sistema escolar. La centralidad de la familia está profundamente naturalizada en los discursos y prácticas institucionales, a tal punto que se reproduce incluso en los relatos de las familias y de los propios adolescentes que abandonan la escuela. Las respuestas que recogen los estudios empíricos antes señalados dan cuenta que una importante proporción de los niños, adolescentes y familias consideran que son los auténticos responsables de la desescolarización. Una de las expresiones más críticas es quizás la que pone de relieve al desinterés por el estudio como motivo principal para abandonar la escuela. El 22% de los niños entre 10 y 11 años que no estudian declaran que se encuentran en esa situación porque no les interesa estudiar, entre los 14 y 17 años este motivo es señalado por el 38% de los adolescentes y se ubica como el principal entre los relacionados con el abandono escolar.

Ahora bien, ¿no es este un modo en que los niños, adolescentes y sus familias expresan que *“esta escuela no es para mí”*? ¿No es otro modo de dar cuenta del proceso de desafiliación institucional? ¿No es el desinterés uno de los modos en que se expresa la debilidad de la población para exigir el cumplimiento de su derecho a la educación y del sistema educativo para producir experiencias significativas que lo lleven a instalarse como una opción valiosa entre los adolescentes para estructurar su presente y construir un futuro diferente?

Consideraciones finales

El 21% de los adolescentes no accedió al nivel medio, el 43% de los jóvenes no completó el nivel. Esta brecha es una medida crítica del extenso camino que resta recorrer para garantizar la educación básica de los adolescentes y jóvenes. Uno de los desafíos es renovar el marco analítico desde el cual abordar el reto que supone concebir a la educación media como un derecho.

Durante el recorrido por los principales abordajes conceptuales que intentan echar luz a los motivos por los cuales los adolescentes interrumpen sus trayectorias escolares quedaron en evidencia algunos puntos de tensión de un modelo institucional y pedagógico que aún se resiste a encarar una auténtica transformación.

El pasaje desde un modelo educativo excluyente hacia otro inclusivo supone dismantelar los supuestos que en los hechos operan como fronteras entre el sistema educativo, las familias y los adolescentes. Es necesario generar un auténtico pacto de inclusión alrededor de la educación media en la que todas las instituciones sociales se vean interpeladas para lograr que las desventajas sociales no se conviertan en factores de exclusión (UNED, 2006). Desde la perspectiva del sistema educativo es imprescindible transformar las estructuras institucionales que obstaculizan el desarrollo de experiencias escolares sólidas, extensas y densas en aprendizajes significativos (Banks, 2007).

De lo que se trata finalmente es de edificar un sistema educativo con la capacidad de percibir a las desventajas sociales de origen no como fronteras de exclusión sino como el auténtico desafío a afrontar para cumplir con sus objetivos institucionales,

mediante una atención educativa con capacidad de interactuar e incidir en la cotidianidad en la que se inscriben las trayectorias escolares de los nuevos estudiantes. Desde el punto de vista de la conceptualización del abandono escolar, es necesario revisar aquellos aspectos que perpetúan enfoques estigmatizantes y selectivos de la población que interrumpe sus trayectorias escolares antes de titularse.

Desde la perspectiva del derecho de los adolescentes a la educación media se sostiene que el abordaje procesual de las trayectorias escolares y específicamente la articulación de las políticas educativas con el resto de las políticas sociales permite anticipar e incidir positivamente para prevenir su interrupción temprana. Estos abordajes requieren que el sistema educativo en conjunto asuma que las trayectorias escolares se inscriben en dinámicas familiares complejas y que la ruptura del lazo escolar obedece en gran medida al modo en que los adolescentes quedan posicionados dentro de las dinámicas a través de las cuales las familias procesan las desventajas o su opuesto, ventajas sociales de origen durante la producción de bienestar. Ciertamente el primer paso es reconocer a estos obstáculos como propios y enarbolarlos como uno de los auténticos desafíos que enfrenta hoy el nivel medio.

Referencias bibliográficas

Banks, J. (2007). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. Nueva York: Teachers College Press.

Binstock, G. y Cerrutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires: UNICEF.

Briscioli, B. y Canciano, E. (2012). “Revisando algunas conocidas explicaciones sobre por qué adolescentes y jóvenes dejan la escuela secundaria”, ponencia presentada a las VII Jornadas de Sociología, UNGS, Los Polvorines, Buenos Aires, 24 y 25 de abril de 2012.

Centro de Estudios en Políticas Públicas / UNICEF (2013). Estudio sobre jóvenes y fracaso escolar una aproximación basada en estudios cualitativos en las provincias de Córdoba y Mendoza.

Cerrutti, M. y Binstock, G. (2004). “Camino a la exclusión: Determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina”, Trabajo presentado en el I Congreso de la Asociación Latino Americana de Población, ALAP, realizado en Caxambu – MG – Brasil, de 18-20 de septiembre de 2004.

D’Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Buenos Aires: IIPE/OEI, Disponible en: http://www.siteal.org/libro_digital/516/el-desafio-de-universalizar-el-nivel-medio-trayectorias-escolares-y-curso-de-vida

Fernández Enguita, M. (2011). “Del desapego al desenganche y de éste al fracaso escolar”, *Propuesta Educativa* Número 35, Año 20, Jun 2011, Vol 1, Págs. 85 a 94.

Fernández Enguita, M.; Mena Martínez, L. y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.

Gentili, P. (2008). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. Cuaderno Debate 07, SITEAL, IIPE, OEI.

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*, Vol. 4, No. 1.

Infante, I. y Letelier, M.E. (2013). “Sistemas educativos con énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida” en Valdés, R.; Pilz, D.; Rivero, J.; Machado Margarida, M. y Walder, G. (Compiladores). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes de la diversidad*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)/Instituto de la Unesco para el Aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Kantor, D. (Coord.) (2001): “La escuela secundaria desde la perspectiva de los

jóvenes con trayectorias escolares inconclusas”. Informe final. Dirección General de Planeamiento. Secretaría de Educación. GCBA.

López, N. (2012): “El desprecio por ese alumno”. En López, N. (Coord.), Escuela, Identidad y Discriminación. IIPE-Unesco, Buenos Aires.

López, N. (2014). *Mercado o garantía de derechos. Modelos en debate para la educación escolar en Chile*. Santiago de Chile, UNICEF / IIPE - UNESCO

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2013). *Miradas sobre la educación en Iberoamérica. Desarrollo profesional docente y mejora de la educación*. España: OEI.

Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012). México: Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.

Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (2012). México: Secretaría de Educación Pública y Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior.

SEGIB - Secretaría General Iberoamericana. (2007). *Plan Iberoamericano de Alfabetización y Educación Básica de Personas Jóvenes y Adultas 2007-2015*. Disponible en:

<http://segib.org/upload/File/Programa%20Cumbre%20%20Plan%20Iberoamericano%20de%20Alfabetizacion.pdf>

SITEAL (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Dato destacado 28.

Terigi, Flavia (2015). La escuela media inclusiva ante la resistencia persistente del modelo escolar disciplinar. Diálogos del SITEAL.

UNED (2006). Guía INTER: *Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

UNESCO (2011) *Panorama regional: América Latina y el Caribe*. Informe de seguimiento a EPT en el mundo 2011. París: UNESCO.

UNESCO (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO).