



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Dipòsit Legal: GI.904-2010
ISSN: 2013-9063

Delgado, G. A. (2011)

"Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México"

Pedagogia i Treball Social. Revista de Ciències Socials Aplicades
Núm. 2: 89-111.

Condiciones escolares asociadas a la deserción en educación secundaria. Análisis a partir de dos casos en México

Gerardo Alejandro

Delgado Durán¹

Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México

Resumen

El objetivo de este trabajo es describir, a través de dos casos, los factores escolares asociados al abandono escolar de jóvenes varones que asistieron a la educación secundaria en México. Los datos provienen de una tesis de maestría hecha en el estado de Aguascalientes (Delgado, 2007) y reporta la perspectiva de los actores involucrados (por ejemplo alumnos, amigos, familiares, docentes y personal de asistencia educativa) sobre los factores que identifican que promueven la exclusión en secundaria. El acercamiento utilizado es cualitativo y utiliza la metodología comunicativa crítica, la cual tiene como principal característica concebir que la realidad social es construida a partir de los conceptos individuales de cada persona, y por tanto, promueve el diálogo con los implicados; además, se orienta a la superación de las desigualdades sociales. El estudio encuentra que, para los entrevistados, existe un cúmulo de factores relacionados con sus docentes, organización de los planteles y características del sistema educativo en educación secundaria, que no favo-

1. Maestro en Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Aguascalientes (UAA), México

recen su permanencia en la escuela; además, no se identifican adecuaciones significativas a las prácticas escolares para brindar atención a las necesidades e intereses de los alumnos. En las conclusiones se señalan acciones de cambio que, a juicio de los informantes y de la literatura existente, son necesarias para mejorar la atención de los jóvenes.

Palabras clave: deserción escolar, educación secundaria, características de la oferta educativa, trayectorias escolares

Abstract

This work uses two cases to describe the educational factors associated with young males dropping out of secondary school in Mexico. The data come from a master's degree thesis completed in the state of Aguascalientes (Delgado, 2007) and present the views of the stakeholders involved (ex students, friends, family members, teachers and educational assistance personnel) of the factors that identify and promote exclusion in secondary school. The qualitative approach uses critical communication methods, whose main feature is the concept that social reality is constructed from individual concepts of each person, and therefore, promotes dialogue among stakeholders and overcomes social inequalities. The study finds an accumulation of factors related to teachers, the organization of school centres and characteristics of the secondary school system discourage the interviewees from staying in school. In addition, important adaptations of educational practices are not identified so as to pay attention to the needs and interests of the students. The conclusions identify actions of change that, according to the informants and the current literature, are necessary for improving the care provided to youths.

Key words: school drop out, secondary education, features of the educational offer, educational paths

Resum

L'objectiu d'aquest treball és descriure, a través de dos casos, els factors escolars associats a l'abandonament escolar de joves (nois), que feien l'educació secundària a Mèxic. Les dades provenen d'una tesi de màster elaborada a l'estat d'Aguascalientes (Delgado, 2007) que reporta la perspectiva dels actors implicats (per exemple alumnes, amics, familiars, docents i personal de suport educatiu) sobre els factors que identifiquen que promouen l'exclusió a secundària. L'aproximació utilitzada és qualitativa i empra la metodologia comunicativa crítica, que té com a característica principal que concep que la realitat social es construeix a partir dels conceptes individuals de cada persona, i, per tant, promou el diàleg amb els implicats; a més, s'orienta a la superació de les desigualtats socials. L'estudi conclou que, segons els entrevistats, hi ha un cúmul de factors relacionats amb els docents, amb l'organització dels centres i amb les característiques del sistema educatiu a secundària que no afavoreixen la permanència dels joves a l'escola; a més, no s'identifiquen adequacions significatives en les pràctiques escolars per atendre les necessitats i interessos dels alumnes. En les conclusions s'assenyalen accions de canvi que, a parer dels informants i d'acord amb la bibliografia existent, són necessàries per millorar l'atenció als joves.

Paraules clau: deserció escolar, educació secundària, característiques de l'oferta educativa, trajectòries escolars

1. Planteamiento del objeto de estudio

El término *deserción* frecuentemente se asocia con fracaso y abandono escolar. Aquí la deserción es entendida como sinónimo de abandono escolar y se diferencia de fracaso por ser parte de éste. El fracaso escolar incluye otros elementos como reprobación, bajo rendimiento académico y problemas de transición de un nivel a otro (Marchesi y Hernández, 2000). La deserción comprende a alumnos que, inscritos al inicio del ciclo escolar, no concluyen sus estudios en el tiempo que fue previsto para ello y no fueron matriculados en otro plantel. Este planteamiento se fortalece con definiciones de autores como Rumberger (2001), quien plantea que la deserción incluye a las personas que no tienen completo un cierto nivel de estudios y no están inscritos en escuelas que permitan terminarlos en un tiempo; o bien, la definición del INEE (2005), que lo entiende como el porcentaje de alumnos que abandonan las actividades escolares antes de concluir el nivel educativo o un ciclo escolar determinado.

El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala que todo individuo debe recibir instrucción elemental y fundamental; en México, lo anterior se expresa en el artículo 3° Constitucional, que señala que todo ciudadano tiene derecho a recibir educación básica (comprendida por tres años de preescolar, seis de primaria y tres de secundaria).

Estimaciones con indicadores de cobertura y eficiencia en educación básica (Tapia en Zorrilla, 2008) muestran que para tres de cada diez mexicanos este derecho ha sido incumplido, siendo el nivel de secundaria donde se agudiza la situación, pues un 11,01% no accede y un 11,29% lo abandona. Precisamente a éstos últimos pertenecen los casos que se describen en este artículo. Se optó por estudiar a varones, dada la prevalencia de este sector poblacional en el fenómeno de estudio.

No hacer valer el derecho a la educación tiene múltiples consecuencias negativas para los individuos; por ejemplo: menores probabilidades de acceso a puestos laborales (Rivero, 2005), menor capacidad de respuesta en situaciones de la vida diaria (Cordero, 1999), mayores posibilidades de incidir en conductas delictivas (Carbonell, 2005) y fomentar la desigualdad social en forma desproporcionada (Reimers, 2000), entre otras.

El sistema educativo mexicano debe entonces garantizar las condiciones mínimas para que quienes asisten a la secundaria continúen estudiando. Esta condición implica que los docentes conozcan las características sociales, familiares y personales de los alumnos que atienden; éstas fueron exploradas en el estudio, pero no se reportan en los resultados, más bien se explora si los encargados de ofrecer la educación secundaria fueron conscientes de dichas realidades, pues el sistema debe atenderlas y buscar mecanismos que ofrezcan una educación integral a los jóvenes. Algunos factores que provocan deserción en el nivel y a los cuales deben estar atentos los centros escolares se enuncian a continuación.

Se ha detectado mayor deserción en zonas rurales (INEE, 2005) o en secundarias ubicadas en contextos socioeconómicos bajos (Escudero, 2005); hay prevalencia de deserción en familias desintegradas (Lozano, 2003), con baja escolaridad de los padres (Saucedo, 2001), bajas expectativas de estudio dentro de la familia (Cueto, 2004), padres renuentes o poco interesados en la vida escolar (Goicovic, 2002 y Palacios en Marchesi y Hernández, 2000) e incluso, se ha observado que los mismos padres hacen acciones directas que afectan la continuidad escolar de sus hijos (Blasco, 2003 y Parker, 2004). Finalmente, hay características *personales* asociadas, como las conductuales (Esterle, 2005), la pertenencia al sexo masculino y la extraedad (INEGI, 2001; IMJ, 2002 e INEE, 2004) e incluso, aspiraciones profesionales nulas (Rumberger, 1983).

Este artículo busca describir, a través de dos estudios de caso de varones, cuáles son las condiciones escolares asociadas a la deserción de los jóvenes que asistían a la educación secundaria, con el propósito de abonar elementos para mejorar la atención que se brinda en este nivel educativo en México. El artículo se inicia planteando un breve marco de referencia sobre las condiciones escolares que favorecen la deserción; luego, reporta los hallazgos de los casos explorados, y termina señalando oportunidades para mejorar la atención en este nivel educativo desde la perspectiva teórica y de los informantes.

2. Factores del sistema escolar que alientan la deserción

Existe consenso en la literatura que desertar implica un proceso dinámico en el que confluyen factores de diversa índole. Si bien en el planteamiento se señalaban algunos factores

del contexto asociados al fenómeno, es importante voltear la mirada al sistema educativo por dos razones: es una línea de investigación que cobra auge por considerarse que ahí llega a *consolidarse* el abandono escolar², y su conocimiento brinda orientación a la política educativa y a la toma de decisiones.

La literatura muestra la complejidad del fenómeno y la variedad de factores escolares que han sido considerados. Aquí se presentan los factores en tres grupos: los que aluden al personal escolar, la dinámica en el interior de los planteles y las condiciones ofrecidas por el sistema.

Las actitudes y acciones de los docentes influyen en el abandono escolar, pues interactúan constantemente con los alumnos. Algunos factores son: no ser conscientes del papel que juegan en el abandono escolar (Narváez, 2001; Goicovic, 2002 y González, 2005), su distanciamiento de las necesidades del alumnado (Cueto, 2004), falta de capacidad para trabajar en ambientes heterogéneos (Dubet, 2005), relación social escasa con el alumnado, que les promueva sentido de pertenencia (González, 2006), y las bajas expectativas hacia los alumnos (Escudero, 2005).

Sobre la dinámica escolar, se ha detectado que a través de ésta se puede generar exclusión. Algunos factores son: la confrontación entre los grupos docentes (Bryk y Meng, 1989), la segregación de alumnos de familias con bajos ingresos económicos y bajo rendimiento académico o con problemas de disciplina (Aubert *et al.*, 2004 y Esterle, 2005), y que los mecanismos normativos para atender al alumnado en riesgo son contraproducentes, pues se vuelven en medidas coercitivas para ellos (Rumberger, 2001 y Raislback en González, 2006).

Finalmente, el sistema escolar se erige como base para explicar, incluso, otras variables ya enunciadas. Los factores detectados son: la masificación sin atención a la diversidad estudiantil (Macedo en UNESCO, 2002), la asignación de alumnos con bajo aprovechamiento a escuelas tipo *ghetto* (Dubet, 2005), un currículo sobrecargado y alejado

2. Algunas investigaciones sobre esta perspectiva son: Giroux y Flecha, 1992; Galena, 1997; Ladrón de Guevara, 2000; Lee y Burkam en Marchesi y Hernández, 2000; UNESCO, 2000; Escudero, 2005; González, 2006; Miranda 2006 y Lozano y González 2008.

de las necesidades de los alumnos (SEP, 2001), una formación inicial inapropiada para los docentes, la asignación de maestros con menos experiencia a escuelas con población en riesgo (Dubet, 2005) y la cantidad de alumnos atendidos por docente (Tamez en Derbez, 2004, y González, 2006).

Los factores antes mencionados se manifiestan en el contexto nacional por autores como Galeana (1997), Levinson (2001), Saucedo (2001), el Instituto Mexicano de la Juventud (2002), Blasco (2003), Miranda (2006) y Lozano y González (2008); sin embargo, debe mencionarse que estos estudios están focalizados en el nivel de primaria, en un plantel o estado de la república, o bien su objeto de estudio no son las condiciones que favorecen la permanencia en la secundaria.

3. Metodología

El estudio se desarrolló en el estado de Aguascalientes, México, debido a que la entidad posee promedios inferiores en los indicadores de eficacia terminal y probabilidad de terminar la secundaria respecto a la media nacional (INEE, 2004). Además, se sitúa entre los primeros 15 estados de la República Mexicana con mayor índice de deserción³ y un promedio superior al nacional (INEE, 2005).

Para aportar profundidad al conocimiento de los factores detectados en la literatura y a la forma en que estos se interrelacionan, se diseñó un acercamiento cualitativo, que permitiera estar inmerso en la realidad de los informantes y propiciar el intercambio de ideas, dando espacio a la voz de los implicados. La metodología comunicativa crítica (Gómez *et al.*, 2006), en particular, concibe que la realidad social se construye con los conceptos individuales y promueve el diálogo con los implicados, de forma que su voz y análisis son recuperados. Además, se orienta a indagar los factores que permiten superar las desigualdades sociales, como es el caso de la deserción, lo que proporcionaba una guía más cercana para la comprensión del fenómeno de estudio.

3. Tomando las características sociodemográficas de la entidad, se pensaría que con menor número de alumnos y menor dispersión de la población, en comparación con otras entidades del país, Aguascalientes tuviera uno de los menores índices de deserción escolar.

Esta metodología ha mostrado su eficiencia en la superación de desigualdades sociales en contextos diferentes al mexicano. Así lo demuestran los estudios del CREA⁴ y de la Universidad de Barcelona, que han trabajado bajo este paradigma durante más de 10 años. También se ha aplicado en proyectos como el RTD WORKALÓ, INCLUD-ED⁵ o Proyecto Integrado INCLUD-ED (financiados por el Programa Marco de la Comisión Europea), y ha permitido investigar, junto a los colectivos excluidos, su realidad social y educativa, abriendo posibilidades para la superación de las desigualdades.

Algunos de los postulados de esta metodología son: la universalidad de las competencias lingüísticas; la persona como agente social transformador; el sentido común, reconociendo la validez de la experiencia en la vida y de la conciencia de las personas, y la ruptura del desnivel metodológico relevante, buscando que el investigador se despoje de sus interpretaciones y participe en las mismas condiciones que el resto de las personas.

Se eligió el estudio de caso por ser una estrategia de investigación que permite analizar situaciones representativas de la realidad, da oportunidad de indagar de raíz la deserción, tomando en cuenta todos los elementos que la forman y configuran, y además permite el uso combinado de técnicas (Gómez *et al.*, 2006). Para la presente investigación fueron seleccionados dos casos:

Caso A: Pertenece a un plantel con alta incidencia de deserción (tercer lugar estatal, arriba del 20% de los alumnos deserta del nivel); el alumno cursaba el primer grado, en el turno vespertino, y correspondía a una secundaria de las denominadas generales.

Caso B: Es un alumno de un plantel con baja incidencia del fenómeno (inferior al 2%); el alumno cursaba el segundo grado en el turno vespertino y es de una secundaria de la modalidad técnica.

Las técnicas de obtención de información utilizadas en ambos casos fueron: entrevistas en profundidad con los alumnos que abandonaron la secundaria, dos de sus profesores, dos familiares, amigos (del barrio o de secundaria) y personal de asistencia educativa;

4. <http://creaub.info/>

5. www.ub.es/includ-ed

observaciones en el aula donde asistieron los alumnos, en la escuela y en el barrio donde viven; grupos de discusión e información documental (planes de trabajo y estadísticas) de las secundarias. El uso de diversas técnicas buscó garantizar los criterios de veracidad.

4. Resultados

En ambos casos hay factores similares que promueven la deserción. Primero se describe el trato de los docentes; luego, las condiciones de los planteles y, finalmente, lo que se refiere al sistema educativo. Antes de señalar los factores, es importante mencionar que en ambos casos existían condiciones referidas como predictoras de la deserción: mala relación de los jóvenes con sus compañeros, absentismo, bajo rendimiento académico, poca atención de los padres y bajas aspiraciones de continuar estudiando. Condiciones a las que planteles y maestros debieron estar atentos para generar los mecanismos de atención, y que sin embargo no fueron consideradas.

4.1. Los docentes

En ambos casos existen similitudes en el trato y atención que brindaron los docentes a los alumnos: prácticas poco sensibles a sus necesidades, relaciones distantes, desconocimiento de sus características, sentirse ajenos al fenómeno de la deserción, e incurrir en faltas a sus obligaciones docentes.

En el caso A, se identifican prácticas mecanizadoras (como hacer planas de su nombre, copia textual de fragmentos del libro de texto o la simple elaboración de dibujos) que podrían fomentar aburrimiento, en la secundaria. Sus compañeros de clase describen así las actividades escolares: «Casi no nos enseñaba nada (...), nos ponía a que hiciéramos así una hoja de nuestro nombre completo sin faltas de ortografía... o... hacer el abecedario.» En el caso B, cuando el joven no entendía un contenido y le preguntaba a sus maestros, la respuesta era que estudiara, sin decirle en qué materiales o qué contenido específico.

La situación anterior y las formas de relación con los profesores, descritas como tensas y distantes, abonan a considerar a la escuela como un espacio poco propicio; una

muestra es la descripción que hace el joven del caso A sobre algunos de sus maestros: «Es que me (...) hacían enojar. Me exigían gacho, me decían [levanta el tono de voz]: “¡eh, tráigame la tarea!”, le decía “no, pos no me grite, dígame bien...”». Esta tensión no era exclusiva con él, un amigo señala: «Estábamos así con él... y nos hacia tal pregunta y estábamos pensando y ya que le íbamos a contestar, decía: “¡no, ya siéntese, tiene cinco!”».

En el caso B, la relación era distante, con poco acercamiento a los jóvenes, en ocasiones conocen la problemática, pero no implementan acciones de apoyo. Así lo señala un maestro: « (...) El no detectar a tiempo, a la mejor el no haber buscado una solución (...), inclusive hasta el ignorar a ese alumno. Porque a la mejor te puedo decir que muchos maestros los ignoramos y a la mejor ya cuando fue... muy fuerte (...) el problema de él, ya no se pudo hacer nada.»

Otro aspecto es el desconocimiento sobre las realidades de los alumnos; ya se señalaban al inicio algunas de ellas, que eran desconocidas por los maestros. Ninguno de los maestros entrevistados recordó al chico del caso A, a un mes del abandono; en el B, los profesores lo recuerdan como «retraído», pero no se acercaron a él. Sin embargo, fue común que hablaran de los alumnos en general y señalar que tienen problemáticas y poca disposición para aprender.

Preocupa el caso A, pues existe una construcción negativa del profesorado hacia los alumnos. En las visitas a la institución, hubo frecuentemente comentarios negativos hacia ellos, refiriendo que eran «lo peor de lo peor», diciendo esto frente a los alumnos: « (...) Son como una fruta podrida, si hay cuatro o cinco que no van a estudiar, que solo ocupan lugar (...) no hacen nada y aún así pues están atrayendo a la gente que sí estudiaba.» Esta concepción los hace desear que dejen rápido la institución, pues «no dejan trabajar».

No extraña que en ambos casos exista nula atribución de los docentes como causales de la deserción; consideran que es cuestión de los alumnos o de sus familias. Sin embargo, cuando tienen oportunidad de trabajar con ellos no lo hacen; por ejemplo, en las reuniones de trabajo con padres, se centran en la firma de boletas de calificaciones y dar quejas sobre el comportamiento del alumnado, sin brindarles orientación.

Finalmente, otro factor importante es el absentismo. En ambos casos los docentes frecuentemente faltan a impartir sus clases; los alumnos asumen que tendrán «horas libres», porque hay maestros que, ya se sabe, no asistirán en días determinados (caso A). En el caso B, estas faltas generaron aburrimiento, según comenta el joven: «(...) Perdíamos el tiempo, en veces no iban los profes y no nos dejaban salir y ya nada más nos ponían ahí sin hacer nada.» Esta situación podría asociarse al cansancio y aburrimiento, causales del abandono.

4.2. La dinámica escolar

Existen dinámicas en los planteles que abonan a la deserción. Algunas refieren al nulo seguimiento sobre las condiciones de los alumnos; a la organización en el interior del plantel; a los procesos de inducción al nivel, y a los efectos negativos de los planes de trabajo.

Sobre el nulo seguimiento, destacan en el caso A varios puntos: no hubo atención a los antecedentes de deserción escolar que presentaba el alumno, se desconocía de qué plantel provenía, cuál fue la causa del abandono, y sus antecedentes escolares; otro punto es que el alumno varias veces fue enviado con el personal de asistencia educativa, y sin embargo desconocían aspectos como la desintegración familiar que estaba viviendo, la violencia intrafamiliar, el aislamiento del resto de sus compañeros, y no hubo seguimiento a las suspensiones de clases que le fueron impuestas por pelearse dentro del plantel. La atención a estas situaciones pudieron haber mediado otro destino.

En el caso B, a pesar de ser menor la cantidad de alumnos que desertan, hubo poco esfuerzo por atenderlo. La única vez personal de asistencia educativa platicó con los padres, generó que éstos decidieran no enviarlo a la secundaria; cuando el joven no asistía a la escuela (pues se iba a los videojuegos cercanos a la secundaria), sólo le advertían que era la última vez que le «pasaban» sus faltas; o bien, cuando fue a recoger su documentación y le cuestionaron sobre la decisión de darse de baja, la respuesta sólo le confirmó lo que ya sabía, sin recibir asesoría: «Me dijo [refiriéndose a la trabajadora social]: “¿ya te vas a salir?”, le dije “sí”, me dijo, “¿por qué?”, le dije “no es que... faltó mucho”, y me dijo: “pues eso sí es cierto”, y me dio mis papeles.»

Sobre la organización de los planteles, hay que señalar, además del número de alumnos que un docente atiende (se describirá en el siguiente apartado), las otras tareas que realiza. Un docente del caso A argumenta la carga de trabajo: «Lamentablemente nos tienen llenos con otro tipo de actividades que tenemos que llevar a cabo; por un lado, nos exigen llenar papeles, que desvían nuestra profesión hacia lo administrativo.»

Sobre la inducción de los alumnos a los planteles, componente de la actual reforma en México (SEP, 2006), los resultados muestran que en el plantel del caso B este proceso aún no funcionaba, pues este era su primer ciclo en el turno vespertino y no hubo apoyo. Narra que sólo lo enviaron a un salón, pero no hubo una presentación o algo que le ayudara a adaptarse a su grupo, esto pudo provocar que sus compañeros comenzaran a hacer comentarios negativos hacia él: «Todos me decían cosas y entonces se reían y me sentía mal». Esta situación, en su perspectiva, apoyó su decisión a desertar, pues la situación le era «insoportable».

Finalmente, sobre la dinámica de los planteles, resalta el efecto negativo de las normas de control; a pesar de que se formulan reglas para disminuir la deserción y el absentismo, en la práctica tienen un efecto contrario. Por ejemplo, en el caso A, los controles en la puntualidad y la asistencia permiten justificar las faltas de los alumnos: «Como ellos no me dejan entrar por llegar tarde, entonces me voy.» En el caso B también hay ejemplos; uno es la revisión del uniforme a la entrada del plantel y el estricto control del tiempo; así lo describe el alumno: «Como llegábamos tarde no nos dejaban entrar, y ya, pues perdí así unas dos o tres clases de matemáticas, después esas tres clases que me perdí, no sé, había explicado las ecuaciones el profe y pues en las siguientes clases no le entendí y ahí me aburrí mucho porque no le entendía.»

4.3. Las condiciones del sistema educativo

Probablemente aquí se gesta la deserción escolar de secundaria, pues varios factores hasta ahora descritos poseen correspondencia. En los casos explorados se hacen presentes aspectos como: secundarias que «absorben» a los alumnos con problemas de diversa índole, falta de personal de asistencia educativa, cantidad de alumnos por grupo, rotación del personal, falta de preparación docente, carga curricular de los planes de estudio, nulo

seguimiento del cambio de un nivel a otro, e incluso existencia de otros programas de atención destinados a personas adultas. Se explican a continuación cada uno.

El caso A puede considerarse una escuela tipo *gettho* (Dubet, 2005), pues parece que es para «desertores» y para alumnos con bajas calificaciones de primaria. Aquí aceptan a alumnos rechazados de otras instituciones por problemas de disciplina o bajo rendimiento académico; además, en el turno vespertino existían alumnos a los que se les daba «una segunda oportunidad» para estudiar; esto hizo pesado el trabajo, dada la heterogeneidad de problemáticas en los alumnos, lo que provocaba que los docentes los descalificaran: «(...) Lo que sí te puedo decir es que aquí está lo peor de lo peor, muchos de ellos ya vienen expulsados de otras escuelas» (personal de asistencia educativa). Es el caso contrario a la escuela del caso B, donde seleccionan a los alumnos, y si estos no rinden de acuerdo a las expectativas, entonces les dan de baja. Este contraste se da por el prestigio del que goza cada plantel en el estado.

En las escuelas donde se concentran los alumnos con problemáticas no existen programas que les apoyen para la atención, pues el criterio seguido para asignar al personal de asistencia educativa es la cantidad de alumnos en el turno (directora, caso A) y como *sólo* eran 400 alumnos, no cuentan con psicólogo u orientadores que apoyen en la tarea. Sin embargo, resulta apremiante contar con apoyo, pues en las 13 observaciones de campo se detectaron riñas, ingreso de la policía preventiva para sacar a chicos drogándose dentro del plantel, quema de árboles y botes de basura, entre otras conductas que apremian una intervención especializada inmediata.

Sobre la cantidad de alumnos por grupo, es complicado que los docentes con tiempo completo puedan conocer a los alumnos que atienden. Un docente del caso B señala la dificultad de atender casos específicos: «Es difícil tener en cuenta a este tipo de alumnos, digo, tengo cuarenta alumnos y tengo quince grupos, o sea, estarme deteniendo a veces por uno, o sea, puedo hacerlo cuando evalué un trabajo (...) pero a la mejor (...) en el transcurso de (...) un cierto mes a la mejor ni (...) lo percibes porque faltó fulanito o si vino, o no me entregó la tarea, pero hasta ese momento.»

Otro docente del caso A señala: «(...) Son bastantes y a veces ni siquiera nos damos cuenta cuando ya empiezan a faltar, entonces para nosotros ya es un tanto normal y no nos percatamos en el momento en el que el joven ya comenzó a faltar.»

Otra condición es la rotación del personal en ambos casos, pues ya iniciado el ciclo escolar hay cambios en la planta docente que impactan a los alumnos. En el caso A, de once maestros, en seis meses hubo cambio de cuatro de ellos. En el caso B, la situación no es distinta, incluso un cambio fue la docente que actuaba como tutora del grupo; por tanto, es de suponerse que existió poco seguimiento del grupo. Así lo describe un amigo (caso B): «Le faltaba mucho la [maestra] de español, porque había una y la sacaron y luego trajeron a otra pero también faltaba... y también conmigo faltaba, porque estaba embarazada y la incapacitaron y ya llamaron a otra, pero duraba bien muchos días y no iba y nos aburríamos.»

Los docentes refirieron que es complejo atender a los alumnos con la preparación de su formación inicial y continua. En el caso A, un docente señala que su formación es muy general, sin profundizar sobre las problemáticas de los alumnos en el nivel; otro señala que los cursos de actualización deben centrarse en la práctica y no en alcanzar mejores sueldos.

Sobre la carga curricular, a pesar de los esfuerzos de las autoridades por atender el punto (actual Plan de estudios 2006) y que los temas sean más significativos para los alumnos, parece no lograrse. Por ejemplo, en el caso B, el chico se ha construido la perspectiva de que queda poco tiempo para actividades diferentes a las escolares, pues iba siete horas al día, más el trayecto de ida y vuelta y el tiempo dedicado a hacer tareas, le hicieron sentirse cansado; ello aunado a temas poco significativos para su vida, le hicieron sentirse aburrido.

La falta de acompañamiento en la transición de primaria a secundaria se genera desde el sistema, pues no existió un programa de orientación al respecto. Los puntos detectados en ambos casos que generan disonancia son: la cantidad de maestros, uno en primaria y hasta once en secundaria; el número de materias y el trato que se recibe. Sobre este punto, un maestro del caso A señala: «(...) De venir de la primaria, donde los maestros en

realidad los tratan como niños, más sin embargo cuando entran acá, se da otro trato, otro lenguaje y esto los saca de su esquema (...), se sale del trato más humano.»

Finalmente, el chico del caso B considera que es mejor esperarse a cumplir los 15 años para poder ingresar al Instituto Nacional para la Educación de Adultos, pues no tiene que asistir todos los días, sólo lo hará en seis horas a la semana y muy probablemente en menos de un año obtenga su certificado de estudios; su reflexión es: «¿Para qué ir tanto a la escuela, si en menos tiempo y esfuerzo puedo tener mi certificado?»

Como puede apreciarse, distintos y complejos factores parecen incidir en que los alumnos no continúen estudiando; sin embargo, confluyen en la no detección de las necesidades que tiene la diversidad de alumnos que cursan la secundaria y de las condiciones poco favorables que el sistema brinda. Esto lleva a cuestionarse si el sistema es equitativo para todo el alumnado. Al menos en los casos aquí expuestos las condiciones no son las idóneas.

4.4. Aportes del estudio para la superación de la deserción escolar

La información aquí presentada buscó precisar en los factores escolares y su relación para «fragar» la deserción escolar. El estudio concluye planteando alternativas desde la teoría y los propios actores para la atención del problema.

En la literatura internacional destacan los programas *The School Development Program*⁶, *The Accelerated School*⁷ y *The Success for all*⁸, por sus programas de intervención que favorecen la permanencia en la escuela del alumnado en riesgo de exclusión; además, ofrecen la pauta para el diseño de políticas en países como México. Sus principios –sustentados por evidencia empírica– son:

- Todos los alumnos poseen capacidades para aprender y éstas pueden llegar a ser diferentes; es labor de las escuelas identificar las áreas de oportunidad de cada alumno (Prieto, 2004; Croninger y Lee, 2000; Dubet, 2005).

6. <http://info.med.yale.edu/comer>7. <http://www.acceleratedschools.net>8. <http://www.successforall.net>

- Los maestros deben poseer el desarrollo profesional suficiente para apoyar las necesidades de los alumnos que atienden (Jiménez y Pozuelos, 2001).
- La adaptación curricular se basa en las necesidades diagnosticadas (Esterle, 2005).
- Las adecuaciones se sustentan, además, por investigaciones que soportan los programas diseñados (McPartland y Jordan, s.f.).
- El trabajo no puede realizarlo sólo la escuela; por ello buscan el apoyo de padres de familia durante todo el proceso (Esterle, 2005); además, gestionan colaboraciones con otras instancias: otras escuelas, universidades, empresas o cualquier miembro de la comunidad dispuesto a apoyar (Jiménez y Pozuelos, 2001).
- El sistema debe garantizar condiciones a las escuelas: no atendiendo más de 400 alumnos, dándoles autonomía para programar sus actividades, presupuesto, contratación de personal y tiempos de trabajo. Otros aportes de la literatura son: la correspondencia del trabajo «alineando» entre lo que hacen las secundarias, lo que marca el currículo y la noción del centro escolar (McPartland y Jordan, s.f.); generar condiciones igualitarias para los alumnos y sus familias (De los Santos, 2003), y preparar a los docentes en los distintos ámbitos de trabajo y en las situaciones a que se pueden enfrentar (Manzano, en UNESCO, 2002).

La perspectiva de solución por parte de los informantes en este estudio se enuncian en el cuadro 1.

Cuadro 1. Condiciones escolares que fomentan la continuidad escolar

Docentes	Escuela	Sistema
<ul style="list-style-type: none"> – Relación con los alumnos basada en el respeto – Atención a las necesidades particulares del alumnado – Mostrar a los alumnos modelos diferentes de vida que les motiven a continuar estudiando – Planeación de clases – Compromiso hacia la labor educativa 	<ul style="list-style-type: none"> – Ofrecer seguimiento a los alumnos en riesgo de desertar – Comunicación de resultados a alumnos y padres de familia en tiempo y forma – Fomento a la participación de de los padres en la educación de sus hijos a lo largo de todo el ciclo escolar – Generar espacios escolares que motiven a los alumnos a asistir a la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> – Diseño de un currículo que atienda las necesidades de los alumnos – Proceso de selección para docentes – Hacer eficiente la formación inicial y permanente de los docentes (atendiendo a las problemáticas en las aulas) – Disminución de cargas administrativas a docentes – Generar una dinámica de ingreso a las secundarias equitativa para todos los alumnos – Seguimiento académico de los alumnos en los planteles – Buscar mecanismos que ayuden a la transición de primaria a secundaria

Finalmente es importante reflexionar: ¿quién o quienes deben generar las propuestas, los que viven el proceso o quienes lo ven desde fuera?. Dadas las características de la metodología comunicativa crítica, se dio el *diálogo* entre ambas perspectivas: recuperar, de los que viven el proceso, lo que piensan y sienten, a fin de darles una voz que es tan legítima y válida como la de cualquier otra persona considerada experta en el tema, pues han vivenciado el proceso, aspecto que es fuente importante de conocimiento y da sentido a las aportaciones en la literatura existente.

5. Bibliografía

- Aubert, A., Duque, E., Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía Crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Blasco, M. (2003). “¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza”, *RMIE*, 8(19), 789-820.
- Bryk, A. & Meng, Y. (1989). “The Effects of High School Organization on Dropping out: An Exploratory Investigation”, *American Educational Research Journal*, 26(3), 353-383.
- Carbonell, J. (2005). “Una deserción preocupante”, *Cuadernos de Pedagogía*, 344, 12-16.
- Cordero, G. (1999). “Educación, pobreza y desigualdad. Entrevista a Fernando Reimers”, *REDIE*, 1(1). Fecha de consulta, 02 de febrero de 2006 en: <http://redie.uabc.mx/vol1/contenido-reimers1.html>
- Croninger, R. & Lee, V. (2001). “Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers’ Support and Guidance”, *Teachers College Record*, 104(4), 548-581.
- Cueto, S. (2004). “Factores predictivos del rendimiento escolar. Deserción e ingreso a la Educación Secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú”, *Education Policy Analysis Archives*, 12(35).
- De los Santos, E. (2003). “Los procesos de permanencia y abandono escolar en educación superior”, *Revista Iberoamericana de Educación*. Fecha de consulta, 2 de febrero del 2011 en www.rieoei.org/deloslectores/628Santos.PDF
- Delgado, G. (2007). *Factores que inciden en la deserción escolar de varones en secundaria y formas de superarla. Análisis a partir de dos estudios de caso*. Tesis de maestría no publicada. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

- Derbez, J. (2004). "No hay opción: la reforma educativa es obligada" [Entrevista al secretario de la Educación Pública], *Revista Vértigo*, 9(124), 8-13.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Escudero, J. (2005). "Fracaso escolar, exclusión social: ¿de qué se excluye y cómo?", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(1), 1-25.
- Esterle, M. (2005). "Prevención y tratamiento del absentismo y de la desescolarización en Francia: experiencias y nuevas formas de actuar", *REICE*, 3(1). Fecha de consulta, 24 de febrero del 2006 en: http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol3n1_e/Esterle.pdf
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE.
- Giroux, H. y Flecha, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure.
- Goicovic, I. (2002). "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil", *Revista del Centro de Investigación y Difusión Poblacional*, 16, 11-53.
- Gómez, J., Latorre, A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006). *Metodología Comunicativa Crítica*. España: El Roure.
- González, M. (2005). "El absentismo y el abandono: una forma de exclusión escolar", *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 1(1). Fecha de consulta, 10 de febrero de 2007 en: www.ugr.es/~recfpro/rev91ART4.pdf
- González, M. (2006). "Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa". *REICE*, 4(1). Fecha de consulta, 24 de octubre del 2006 en: <http://redalyc.uaemex.mx>
- INEE (2004). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema Educativo Nacional*. México: INEE.
- INEE (2005). *La calidad de la Educación Básica en México. Informe anual 2005*. México: INEE.
- IMJ (2002). *Encuesta Nacional de la Juventud (Resultados generales)*. México: IMJ.
- INEGI (2001). *XII Censo General de Población y Vivienda*. México: INEGI.
- Jiménez, J. & Pozuelos, F. (2001). "Una escuela abierta a la comunidad", *Investigación en la escuela*, 44, 5-17.
- Lee, V. & Burkam, D. (2000). "Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure". Fecha de consulta, 11 de febrero de 2007 en: www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/lee.pdf
- Levinson, B. (2001). *Todos somos iguales: cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México: Aula XXI, Santillana.

- Lozano, A. (2003). "Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la Educación Secundaria", *REICE*, 1(1), 43-66.
- Lozano, J. y González, G. (2008). Escuela, resistencia y posmodernidad: alumnos en riesgo de exclusión ante la disciplina escolar. Fecha de consulta, 25 de mayo de 2009 en: <http://www.odiseo.com.mx/bitacora-educativa/escuela-resistencia-posmodernidad-alumnos-riesgo-exclusion-ante-disciplina-escola>
- McPartland, J. & Jordan, W. (s.f.). Essential Components of High School Dropout Prevention Reforms. Fecha de consulta, 11 de febrero de 2007 en: www.civilrightsproject.harvard.edu/research/dropouts/mcpartland.pdf
- Marchesi, A. y Hernández, C. (coords.). (2000). *El fracaso escolar*. España: Fundación para la Modernización de España.
- Miranda, M. (coord.). (2006). *El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato desde la perspectiva de género*. México: Instituto de la Mujer Guanajuatense.
- Narváez, E. (2001). "El docente ante el fracaso escolar", *Revista de Pedagogía*, 22(63).
- Parker, C. (2004). *If I stop studying, I won't be any one tomorrow: Secondary School Age Nicaraguan Youth Describe their Schooling Decisions*. Tesis de doctorado. Universidad de Harvard. Cambridge, Massachussets. Estados Unidos de Norteamérica.
- Prieto, M. (2004). "De la exclusión y subordinación de los estudiantes a la comunión de comprensiones y desafíos de los profesores", *Revista Praxis*, 5. Fecha de consulta, 22 de abril del 2006 en: http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero5/prieto_praxis5.pdf
- Reimers, F. (2000). "¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina?", *RMIE*, 9(5), 11-69.
- Rivero, J. (2005). "Políticas educativas y exclusión: sus límites y complejidad", *REICE*, 1(2), 33-41.
- Rumberger, R. (1983). "Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background", *American Educational Research Journal*, 20(29), 199-220.
- Rumberger, R. (2001). "Who Drops Out of School and Why". Fecha de consulta, 04 de abril de 2007 en: <http://www.education.ucsb.edu>
- Saucedo, C. (2001). "El abandono escolar desde la perspectiva de los propios alumnos". Fecha de consulta, 01 de junio del 2006, en: simposio.asu.edu/docs/mesas/4/saucedo.pdf
- SEP. (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: SEP.
- SEP (2006). *Plan y Programas de Estudio 2006*. México: SEP.

UNESCO (2000). “Foro mundial sobre la educación. Dakar, Senegal. Informe final”. Fecha de consulta, 21 de febrero de 2007 en: www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_dakar_informe_final_esp.pdf

UNESCO (2002). *Children Out of School. Measuring Exclusion from Primary Education*. Montreal: UNESCO.

Zorrilla, M. (2008). *La escuela secundaria mexicana. Un estudio multinivel de los efectos escolares y sus propiedades científicas*. Tesis doctoral. México: Universidad Anáhuac.



Pedagogia i Treball Social

Revista de Ciències Socials Aplicades

Edita: Universitat de Girona

Disseny i maquetació: info@clam.cat · 647 42 77 32

Dipòsit Legal: GI.904-2010

ISSN: 2013-9063