MÓDULO 1

ART 2

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (siteal)

Existen buenas razones tanto en la academia como en las políticas públicas para estar preocupados.

La tasa de abandono de la educación obligatoria según clase social, género y región geográfica, es un indicador del grado de *segmentación* que devela la *desigualdad* con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad, incluso para un país como Uruguay, que en términos comparativos regionales tiene una desigualdad social reducida (Boado, 2008; Fernández, 2009a; Boado & Fernández, 2010).

**Educación y derechos/ciudadanía**

La evidencia muestra que los jóvenes que abandonan la educación formal sin completar los ciclos obligatorios, suelen tener menor participación social, económica y cultural en otros circuitos institucionales (Móttola, 2010).

**Educación y trabajo**

Se estima que la probabilidad de estar excluidos del mercado de trabajo duplica la de aquellos que concluyeron la educación obligatoria

(Cardozo, 2009).

**Educación e Ingreso**

Además, el ingreso al que pueden aspirar a lo largo de su ciclo de vida difícilmente puede superar, por ejemplo, los requerimientos para salir de la pobreza, en especial si son mujeres jefas de hogar con dos o más hijos a su cargo (Alves et al, 2009).

**Educación y pobreza**

De aquí que los enfoques multidimensionales de pobreza consideren el abandono del ciclo obligatorio como un indicador nítido de aquella condición (Boltvinik, 1999; Alkire & Foster, 2007; coneval, 2009). Todos los programas de alivio a la pobreza desarrollados en la región, tales como Oportunidades de México, Chile Solidario, Bolsa Escola de Brasil o el Panes y las Asignaciones Familiares de Uruguay, tienen a la educación formal como componente estratégico; sea porque incentivan a las familias para que los niños y adolescentes se inscriban, asistan y completen al menos la educación obligatoria, sea porque promueven la educación de los adultos por distintas vías (Cohen & Franco, 2006; wb, 2009).

Finalmente, en las políticas de formación laboral para jóvenes pobres se está tendiendo a incorporar como componente vertebral la acreditación de los ciclos obligatorios de educación (Jacinto, 2006).

Es diferente depende del nivel

No es lo mismo explicar este fenómeno en la infancia, en la adolescencia o en la juventud

1. la naturaleza *voluntaria* (y por ende racional) del fenómeno al punto que algunos autores rechazan la idea de que se trate de un “acto”;
2. la naturaleza *endógena o exógena* a la educación de las causas eficientes del fenómeno
3. el *peso relativo* de los factores colectivos y macrosociales frente a los factores socio-familiares y biográficos

Si nos circunscribimos al período etario al cual este proyecto se acotó (entre los 15 y 24 años), se constata que en la explicación de la “deserción” en la Ems se recurre a un esquema lógico donde predominan los factores exógenos a la enseñanza, fundamentalmente macrosociales (violencia, ciclo económico, políticas públicas), o socio-familiares estructurales (clase social, pobreza, constitución/ ruptura del hogar, adicciones, desmotivación). En esta línea no existe apoyo para fundamentar la racionalidad del estudiante que deja el sistema educativo y se apoya la tesis de que se trata más bien de un “padecimiento externo”11 (pnud-iipe, 2009).

Al contrario, en las explicaciones propuestas para la es clásicamente desde el enfoque elaborado

por Vincent Tinto en 1977, se enfatizan los aspectos individuales racionales como la vocación o el proyecto de vida, y los factores endógenos a la educación, como el tipo de vínculo construido con las distintas escuelas transitadas, tanto en las dimensiones sociales como académicas12

Escuela y pobreza

Como necesidad básica

La vida autónoma en relación, y por tanto moralmente responsable, exige que el individuo pueda realizar opciones informadas sobre lo que hay que hacer y cómo hay que hacerlo según la estructura de la sociedad (Doyal & Gough, 1994).

Enfoques para explicar la desafiliación

el joven concluye anticipadamente su membrecía al sistema educativo y finaliza con las protecciones sociales asociadas a la educación, quedando en una posición vulnerable o directamente excluido de los circuitos institucionales.

primero refiere al nivel de análisis de la sociedad a la que pertenecen las dimensiones, factores

o variables en las que focaliza la explicación. A grandes rasgos, se distinguen aquí los niveles

“micro-social”, generalmente representado por el individuo y su familiar, y el nivel “macrosocial”, representado por la sociedad nacional y la sociedad planetaria. En esta dicotomía, siempre

se ha cuestionado la posición que debe ocupar el nivel de análisis de lo local (la comunidad,

el barrio, la localidad) y las organizaciones. Una posibilidad es destacarlo como un nivel intermedio,

“meso social”; la solución es muy útil para organizar explicaciones que buscan destacar

los factores escolares

No me convence la tabla de seis celdas. Me quedaría con los tres niveles.

Esquema de análisis

Explicaciones mesosociales

Dos grandes grupos de enfoques: aquellos que prestan atención a la localidad o el barrio de la escuela y aquellos que se focalizan en las características organizacionales de la escuela en sí misma. Estas teorías suponen que la decisión de desafiliación *no* es el resultado *exclusivo ni principal* de factores individuales ni posicionales sino que deben sopesarse las características de los territorios o de las organizaciones a las que pertenecen los jóvenes, propiedades que operan estableciendo pisos o techos comunes a todos los que comparten dichos contextos o membrecías.

En los países anglosajones y de Europa continental, el enfoque más extendido sobre la desafiliación sostiene que las causas profundas y más relevantes radican en la *marginación*22 *socioterritorial* que caracteriza a ciertos barrios con altos niveles de carencias materiales y de servicios públicos, o de localidades con alta concentración de minorías étnicas y/o raciales, en muchos casos con alta proporción de inmigrantes. El impacto sobre la desafiliación que tienen las características contextuales, sería mucho más fuerte que otras más clásicas, como la clase social23. Estas explicaciones se asocian con la particular atención que en los Estados Unidos se le viene prestando desde los años sesenta a

las áreas residenciales segregadas, con alta concentración de negros y/o de hispanos. En uno y otro

caso, los mecanismos explicativos apelan a relaciones *ecológicas*, algunas de ellas estudiadas en forma

pionera por la Escuela de Chicago de Sociología urbana en las décadas diez y veinte del siglo pasado.

El enfoque de la marginación resulta de gran utilidad para elaborar políticas, ya que cuenta con un

indicador muy simple para llevar adelante una focalización preliminar. Es una práctica eficiente y

frecuente tanto en Estados Unidos, como en las grandes ciudades de Europa Occidental como también

en varios países de América Latina. Típicamente, el primer paso será seleccionar a la población

beneficiaria de un programa utilizando información sobre la variable explicativa (incluyendo escuelas

que se encuentran en zonas marginadas). Esto tiene un error de inclusión (tipo II) y de exclusión

(tipo I) cuya magnitud es directamente proporcional a los casos desviados.

La tesis central sostiene que las escuelas hacen diferencia en los resultados de sus alumnos porque difieren entre sí en las características organizacionales y en los entornos normativos que generan para sus profesores y alumnos. Una característica adicional de este grupo de explicaciones es que *implícitamente* supone que aquellas propiedades organizacionales responsables de la eficacia en los aprendizajes, también operan disminuyendo la probabilidad a la desafiliación, un supuesto interesante a la vez que discutible (McPartland & Jordan, 2004: 272).

Varios son los mecanismos por los cuales estas propiedades organizacionales influenciarían los comportamientos de los estudiantes. Los más relevantes tienen que ver con la conformación de un clima organizacional estimulante, centrado en el aprendizaje, donde las relaciones entre docentes y alumnos sean de una “escala humana” tal, que permita adaptar un curriculum exigente a los tiempos y los contenidos a las necesidades e intereses de los jóvenes. Es la idea de las “pequeñas comunidades” escolares que se opone a las grandes escuelas anónimas, o a las escuelas tipo “shopping mall”.

Los estudios revisados como antecedentes para este libro se concentran en analizar el impacto de: i) la estructura de roles, incluyendo aquí la medida más rudimentaria que es el tamaño de la escuela; ii) el diseño de la gestión directiva (unipersonal, equipo directivo) y de su desconcentración en roles intermedios; iii) el grado de integración social o clima organizacional que vincula a los miembros de la organización, en especial las relaciones de cuidado y responsabilidad entre docentes y alumnos; y la estructura de incentivos dispuesta sobre el buen o mal desempeño académico, tanto de alumnos como de profesores y escuelas.

Sin embargo, a nivel de la Enseñanza Media en Uruguay no existe información estadística disponible sobre buena parte de las dimensiones anteriores, por lo cual los análisis a practicar deberán tomarse como una primera y muy rudimentaria aproximación al contraste de estas teorías.

Es de notar algunas limitaciones empíricas y lógicas relevantes de estos dos grupos de enfoques, que luego repercuten fuertemente en el momento de diseñar políticas de inclusión o intervenciones.

Las explicaciones de estos dos tipos no permiten distinguir el porque dentro de un mismo centro algunos estudiantes se desafilian y otros no dado que todos comparten el mismo entorno social y material de marginación o las mismas características de la organización escolar; tampoco permite formular intervenciones específicas y personalizadas. Su papel tanto en la teoría como en la política social consiste en mostrar cuánto inciden los niveles agregados, en particular, en las escuelas y las localidades para explicar este fenómeno.

Explicaciones macroestructuralistas

La parte de la explicación que resulta más sustantiva tendría relación con atributos de la sociedad nacional, tales como su economía, su estado, sus instituciones o su historia.

Cualquiera de estas propiedades tiene una naturaleza *sistémica*: no es el resultado de intenciones ni puede ser modificada al menos en el corto plazo mediante intencionalidades (individuales o colectivas) tales como las políticas24. Esto último distingue las explicaciones macrosociales estructurales con las agenciales.

Los estudios de educación comparada en América Latina, tales como el de siteal (2009) antes

citado, constituyen el campo típico para el desarrollo de estas teorías. Una línea de análisis señala

que la desafiliación tiene una relación inversa con el nivel de bienestar que, en promedio, cada

país garantiza a sus habitantes. Algunas versiones más sofisticadas van más allá de la evaluación del

Producto Interno Bruto (pib), e insisten en la desigualdad generada por la matriz distributiva de

protección social, incluyendo aquí la regulación del mercado de empleo. Por esta vía, la versión

sofisticada permite conectar los indicadores educacionales con la noción más general de modelo de

desarrollo.

Explicaciones microaccionalistas

En la segunda columna del cuadro1, dedicada a los enfoques accionalistas, se destacan aquellos que

propone una explicación que pondera la racionalidad (reflexividad y sentido) que los adolescentes y

jóvenes *individualmente* ponen en sus acciones y decisiones, las de sus familias y en la influencia de los

grupos de pares. Pueden identificarse aquí también dos grandes enfoques polares, según el énfasis

que pongan en el tipo de racionalidad: instrumental (cálculo) o identidad

*Teorías de la elección racional*

Un primer enfoque, tiene como fundamento más general a una teoría de la elección racional, donde

los jóvenes evalúan, comparan, razonan y toman una decisión. Tres son los supuestos que conviene

explicitar sobre esta elección. En primer lugar, se supone que todos los estudiantes evalúan, por

ejemplo al inicio de cada año, su permanencia en la escuela y las consecuencias (beneficios y costos)

que para sus vidas puede tener otro año adicional de educación. En segundo lugar, la teoría supone

que la decisión devela un umbral en la utilidad del individuo, y que por lo tanto, todo individuo

llegará a acumular educación hasta alcanzar un nivel óptimo (privado). En tercer lugar, todas las

teorías contemplan que en las decisiones influyen expectativas sobre el futuro (tasas de retorno de la

educación), las imperfecciones que puedan tener los mercados de crédito y la veracidad de la información

que disponen los agentes. Sobre esta base, se derivan dos consecuencias directas: a) todos

los individuos tiene una propensión a la desafiliación educativa, pero sólo en algunos se manifiesta;

b) la desafiliación observada informa que el óptimo privado está por debajo del óptimo social en la

acumulación educativa. Dado que la desafiliación no está aleatoriamente distribuida en la sociedad,

el trabajo de la teoría consiste en explicar qué mecanismos conllevan a truncamientos diferenciales

de la trayectoria académica, en particular en los jóvenes pobres. Tenemos aquí dos versiones: una

económica y otra sociológica.

*Decisiones identitarias y las conductas desviadas*

Un segundo gran enfoque reúne una diversidad de teorías explicativas sustentadas en aportes y

perspectivas de la demografía, la psicología, la psicología social, la antropología la sociología, y también

de la criminología. A pesar de las diferencias que existen entre ellas, coinciden en explicar las

decisiones de abandonar la escuela en base a la *trayectoria vivida* por los jóvenes desde que ingresaron

a la educación formal por primera vez. Sostienen que en estas trayectorias pueden identificarse

regularmente eventos críticos, disruptivos o traumáticos que contribuyen a formar una disposición

negativa hacia la escuela, sus normas y sus actores. Destacamos aquí dos enfoques: los cursos de vida

y los enfoques sobre conductas desviadas.

Dentro de los enfoques de curso de vida, los más extendidos enfatizan los procesos de socialización

y desarrollo de la identidad. Por lo general se interesan en identificar la incidencia que

tendrían al menos tres grandes grupos de eventos: i) los cambios familiares (divorcios, nuevas

parejas, nuevos hermanos); ii) eventos disruptivos en la transición de la socialización familiar

a la socialización escolar (inscripción tardía, cambios de jardín de infantes o de escuela en los

primeros años, cambios en los arreglos domésticos para cuidar a los niños, mudanzas, etc.); y

iii) las experiencias escolares negativas como ser la repetición, separación del grupo de amigos,

sanciones reiteradas, etc. Estos eventos alimentarían el desarrollo de una identidad social deteriorada,

parafraseando a Erving Gofman, con una baja autoestima y una baja evaluación de la propia eficacia para aprender; cuestiones que a su vez obstaculizarían el desarrollo de las competencias

metacognitivas que se requieren para dominar los múltiples lenguajes disciplinarios que caracterizan

el curriculum de la educación media27.

Una parte importante de la investigación psicológica sobre actitudes resalta aquí tres ideas que

orientan estas decisiones: las expectativas, el compromiso con una meta personal y la adhesión a

valores de una institución. Estas características individuales han sido recalcadas desde hace más de

cuarenta años por la investigación. Por ejemplo, en el estudio clásico de los años sesenta sobre una

muestra de estudiantes de bachillerato del estado de Wisconsin28, Sewell & Shah (1967, 1968) informaron

que una vez controlado el efecto de la clase social y de la “inteligencia” personal, la variable

que mejor predecía la conclusión o el abandono de los estudios superiores era relativa a los planes

o expectativas educativas. En cualquiera de los tres casos, se supone que racionalmente los jóvenes

deciden sobre su permanencia si es consistente con estos tres aspectos, pero no incorporan una

valoración de consecuencias (positivas o negativas). Predomina lo que Max Weber denominó un tipo

de acción racional con arreglo a valores.

Un estudio típico de este enfoque es el realizado por Alexander, Entwistle & Horsey (1997: 87)

quienes definieron que la desafiliación era la culminación de un proceso de largo plazo en la pérdida

del compromiso académico, surgido ya desde el primer año de Primaria. En su análisis del seguimiento

de un panel durante 14 años comenzando en el primer grado, identificaron como los principales

predictores, una vez controlados, el género, raza y clase social, a: i) los cambios ocurridos en

la familia; las expectativas académicas de los padres; el autocontrol; el compromiso académico; las

notas recibidas y la experiencia de repetición (Alexander et al, 1997: cuadro 1).

Otro grupo de enfoques psicosociales y criminológicos tiene mayor interés en indagar cómo ya

en la etapa de la adolescencia, la desafiliación es una entre varias otras conductas desviadas, relacionadas

con *faltas* “leves y moderadas” (la inasistencia a clase, actos de rebeldía, lesiones personales o

la comisión de ciertos actos destructivos del edificio o mobiliario escolar), como con *faltas graves*

*y delitos* (la ingesta desmedidas de alcohol, el consumo de drogas ilegales, huidas de la casa, autoagresiones,

actos vandálicos y lesiones personales graves a otros jóvenes) (Mensch & Kandel, 1988;

Ellikson et al, 1998; Drapela, 2005).

Más allá de estas asociaciones y de sus connotaciones, parece importante el esfuerzo hecho por

estas explicaciones para reconstruir los mecanismos psicológico-sociales de desajuste que conducen

a la desafiliación. Se trata que a través de los años transcurridos en la educación, ya desde Primaria,

los niños y jóvenes experimentan eventos que contribuyen a obstaculizar el desarrollo de su autovaloración

y auto-eficacia. Entre estos, la bibliografía internacional insiste mucho en los efectos de la

repetición en la generación de un círculo vicioso de estigmatización y retraimientos. El ingreso en

la etapa de la adolescencia con problemas acumulados de autovaloración, relacionamiento con los

otros, elevados niveles de frustración y una incapacidad de elaboración racional, traería aparejado

un nuevo nivel de conflictos que se expresaría ya en forma de ausentismo o de actos antisociales.

En esta espiral, el abandono del curso primero y luego la desafiliación, parecería ser la forma más

natural de finalizar un largo conflicto entre la escuela y el joven.

Por estas razones teóricas, resulta crucial para este enfoque un registro de antecedentes de *mala*

*conducta* o de *desmotivación* en los jóvenes, que permita luego establecer perfiles de *riesgo*. De la misma

manera, los enfoques de política suelen centrarse en “intervenciones profilácticas” (por ejemplo derivaciones a sesiones grupales), en el refuerzo de la disciplina a través de la disuasión o el control

personalizado, o en terapias psicológicas. En cualquiera de estas alternativas de intervención, es

claro que los saberes requeridos y los actores calificados para llevar adelante las acciones no son los

docentes de aula, sino otros profesionales especializados. Es claro además que estas intervenciones

siempre conllevan una fuerte personalización que atiende a la trayectoria de vida

Prueba grado 2

La desigualdad educativa es la distribución no aleatoria de al menos tres elementos:

* ACCESO A LA EDUCACION
* RESULTADOS TERMINALES
* RENDIMIENTO EDUCATIVO

Hay desigualdad por nivel. No es lo mismo desigualdad primaria, secundaria, terciaria.

* DESIGUADADES DE STOCK
* DESIGUALDADES DE APPRENDIZAJE
* Cuatro grandes teorías explicativas:
* ORIGEN SOCIAL
* CENTRO EDUCATIVO
* DISEÑO INSTITUCIONAL
* COMPETENCIAS
* COMPETENCIAS:
* ¿Que se aprende?:

i) Manteniendo constante el nivel educativo y la clase social, los retornos educativos responden a las competencias adquiridas.

ii) Implica que existe una segmentación producto de haber obtenido mejores aprendizajes.

* CENTRO EDUCATIVO:
* Neo-institucionalismo:

i) La educación privada, al no tener un publico cautivo y tener mas presente la presión parental se vería pensionada para generar mejoras e innovaciones educativas.

ii) Las innovaciones estarían relacionadas con la estructura, gestión, clima organizacional.

* DISEÑO INSTITUCIONAL:
* Gobernanza (estructura ANEP):

i) Gobierno del sistema.

ii) Financiamiento.

ii) Dirección de establecimientos.

Reformistas plan de estudio. 90´

POLÍTICAS!!! MÍNIMO DEL DIAGNÓSTICO