

## ¿LA ESCUELA HACE LA DIFERENCIA?

### *El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México'*

GUILLERMO TAPIA GARCÍA / JOSEFINA PANTOJA PALACIOS / CECILIA FIERRO EVANS

#### **Resumen:**

El abandono de la escuela secundaria es resultado de un proceso multidimensional y multifactorial. Están presentes las desigualdades socio-económico-culturales de la población, así como la distinta oportunidad que la escuela ofrece para permanecer en ella. El estudio combina un análisis estadístico con la recuperación de la perspectiva de los sujetos. Primero identifica modalidades, ámbitos y escuelas con alta tasa de abandono. Luego recupera la perspectiva de distintos agentes escolares (colectivas e individual). Muestra que sus percepciones y atribuciones causales sobre el abandono escolar reiteran pautas socioculturales sobre la desigualdad socioeconómica o de género, previas o independientes a la escuela. A los agentes de la institución escolar les resultan inadvertidos los factores escolares que inciden de manera importante en el abandono; en consecuencia, se desresponsabilizan de la dimensión pedagógica implicada. La escuela sí hace la diferencia.

#### **Abstract:**

Dropping out of secondary school is the result of a multidimensional and multifactorial process. The population's social/economic/cultural inequalities are present, as well as the opportunity that the school offers to stay in school. The study combines a statistical analysis with personal perspectives. It first identifies modes, environments, and schools with a high dropout rate, and then focuses on the perspective of various agents at school (collective and individual). The study shows that these agents' perceptions and causal attributions regarding dropping out of school reiterate sociocultural guidelines on socioeconomic or gender inequality, independent from school. The educational institution's agents show to be unaware of the school factors that have an important influence on dropping out; as a result, they do not assume responsibility for the implied pedagogical dimension. The school does make a difference.

**Palabras clave:** deserción, igualdad de oportunidades, papel de la escuela, educación media, México.

**Keywords:** dropping out, equal opportunities, role of school, secondary education, Mexico.

---

Guillermo Tapia es académico de tiempo completo del Departamento de Educación. Universidad Iberoamericana-León. Blvd. Jorge Vértiz Campero núm. 1640, Col. Cañada de Alfaro, 37238, León, Guanajuato, México. CE: guillermo.tapia@leon.uia.mx

Josefina Pantoja es académica numeraria responsable del Programa Universitario de Mujer y Relaciones de Género de la Universidad Iberoamericana-León.

Cecilia Fierro es Directora General Académica de la Universidad Iberoamericana-León.

### Antecedentes y planteamiento

Este texto difunde algunos resultados del estudio diseñado a partir de la cuestión sobre las *Causas del abandono escolar en escuelas secundaria desde la perspectiva de género*, formulada por parte del Instituto de la Mujer Guanajuatense. Una revisión documental general sobre México y América Latina indicó que estaban identificadas “las causas” o los “factores asociados” con el abandono de la escuela secundaria, gracias a diversas aproximaciones al fenómeno (Navarro, 2001; Espíndola y León, 2002); también se conocían algunas de las desigualdades de género más relevantes en educación básica (Delgado, 2003; Messina, 2001). Dado el predominio de estudios sobre el abandono de corte cuantitativo, basados en encuestas o estadísticas oficiales y la necesidad de observar el fenómeno *desde la perspectiva de género* en el nivel de educación secundaria, de lo que no había antecedentes en el país, se nos planteó un problema metodológico. Primero, definir al sujeto informante sobre “las causas” del abandono: ¿las familias?, ¿las escuelas?, ¿los y las alumnas que abandonaron la escuela? Segundo, definir el método: ¿cómo identificar y seleccionar a los sujetos?, ¿cómo acceder a él/ellos?, ¿con qué enfoque, desde la perspectiva de quiénes y con qué instrumentos?

El objetivo del estudio fue conocer la percepción de los diferentes agentes escolares relacionados con el fenómeno del abandono de la escuela secundaria, desde la oferta del servicio educativo (supervisores, directores, docentes) y desde la demanda (alumnos regulares, alumnos que abandonaron la escuela). El fenómeno se entiende como proceso sociocultural (Piña y Seda, 2003) y no como un indicador de “resultado” o un “estatus” asignado a cierta población (“deserción” o “desertor”), como lo reportan estadísticas escolares oficiales. Se acepta que la escuela es el *locus* en el que se construyen o no las condiciones para la permanencia de los alumnos (González, 2006), considerando que la expansión de la educación secundaria históricamente ha supuesto procesos de exclusión de poblaciones diferentes a su matriz sociocultural (Santos, 1997). Se planteó, en consecuencia, acceder a las percepciones que los actores escolares tienen sobre el fenómeno entendido como proceso. A la vez, recuperar referencias sobre las condiciones o situaciones familiares, comunitarias y contextuales de los alumnos, a través de la mirada de los distintos agentes escolares.

De ese modo, se diseñó una estrategia metodológica específica, de carácter mixto. Por una parte, se recuperaron elementos conceptuales y afirmaciones construidas desde la perspectiva hipotético-deductiva útiles para

identificar los factores asociados con el abandono, así como las unidades de observación. Por otra, se recuperó la perspectiva de los agentes escolares, *situados en el marco de la institución escolar*, en búsqueda de sus explicaciones al fenómeno. La construcción metodológica se distingue por poner en un mismo plano la perspectiva de supervisores/directores, docentes, alumnos y alumnos que abandonaron la escuela secundaria, procedentes de unidades de observación delimitadas a partir del análisis estadístico (zonas escolares y escuelas); buscando lo que ellos dicen sobre las familias y otros agentes comunitarios del entorno escolar.

De acuerdo con lo anterior, el estudio trató de mirar hacia *dentro y hacia fuera de la escuela* para aproximar una visión comprensiva del fenómeno *como proceso*, a partir del análisis de las *percepciones, valoraciones y atribuciones* que los sujetos escolares hacen sobre su causalidad. Las preguntas que orientaron la investigación fueron: ¿qué elementos configuran el punto de vista de distintos actores escolares sobre el fenómeno del abandono escolar? ¿Cuáles son las atribuciones de causalidad que ellos hacen sobre el fenómeno? ¿Qué elementos son relevantes (desde la perspectiva de género) a propósito de las atribuciones que los sujetos hacen sobre los factores extraescolares asociados con el abandono escolar? ¿Qué responsabilidad es otorgada en específico a la institución escolar en la generación y desarrollo de este problema? ¿Cuál a la familia, al contexto y a los propios alumnos?

Para construir la respuesta se estableció como unidad de observación *a la zona escolar y a las escuelas*, no a los individuos aislados. Primero se analizó el abandono escolar de la matrícula según: sexo en los niveles estatal y municipal; ámbito urbano-rural; modalidad del servicio y por escuela según modalidad, con información estadística oficial. Luego se elaboró un marco estadístico a partir del que *se seleccionaron dos zonas escolares* (una de secundaria técnica y otra de telesecundaria) y *cuatro planteles* con altos porcentajes de abandono en el ciclo escolar 2003-2004 en la entidad. Se trata de una muestra cualitativa, no probabilística. El acercamiento empírico se hizo por medio de *entrevistas a profundidad* (a siete docentes y a cinco alumnos que abandonaron la escuela), *entrevistas colectivas* (dos con supervisores/directores de escuela en sesión de Consejo Técnico de Zona; cuatro con alumnos de tercer grado). Los docentes y alumnos estaban adscritos a cuatro escuelas secundarias en situación urbana, urbana-marginal y rural en transición (dos ubicadas en León y dos en Irapuato, principales municipios y ciudades del estado de Guanajuato).

En el análisis de la información se consideró pertinente recuperar la distinción entre *lo escolar* (interno a la escuela, a las relaciones y situaciones cotidianas, académicas, institucionales o normativas) y lo *extra-escolar* (referido a la comunidad, el entorno de la escuela y las familias, presentes en la escuela a través de los alumnos). De manera general, el proceso de abandono de la escuela secundaria por parte de un alumno es complejo y multifactorial. Si bien se suele asociar a la reprobación, a la repetición de grado, al rezago por extra-edad, esto no sucede de manera aislada, ni está presente en todos los casos. Siempre existe uno o varios factores de diversa naturaleza –personal, familiar, comunitario, escolar– que *precipitan* el abandono, unos más probables que otros según el sexo o la edad de los alumnos (Espíndola y León, 2002).

Entre los *factores extraescolares* destacan características socioeconómicas de la familia y del entorno comunitario de los alumnos. Están relacionados con condiciones de pobreza, marginación, desempleo, precariedad laboral o bajos ingresos (Riquer y Tepichín, 2001; Espíndola y León, 2002). En este ámbito se enfatiza “la necesidad de trabajar” o de “conseguir” ingresos, como detonador del abandono de la secundaria. Otros factores refieren a las características de las familias (extensas o mono-parentales), aludiendo a condiciones que afectan el desarrollo de los hijos: violencia, abandono, promiscuidad; embarazo temprano o *conductas de riesgo* (consumo de alcohol, drogas). Es la ausencia de una estructura de soporte, de una red de apoyo familiar, la que favorece el abandono de la escuela.

Los *factores intra-escolares* identificados enfatizan el bajo rendimiento académico, la reprobación, los problemas de conducta de los alumnos; o los estilos de enseñanza y el autoritarismo de los docentes. Otra interpretación destaca la *resistencia* de los alumnos ante los esfuerzos de socialización de la escuela, relacionados a la vez con los procesos de integración social y el *trato igualitarista* que no reconoce ni atiende la *diversidad* del alumnado (Macedo y Katzkowicz, c. 2002).

Para el análisis de la dimensión *intra-escolar* se comparte el punto de vista de que ha existido una falta de consideración del contexto organizativo y su papel en el desarrollo de situaciones escolares que propician el abandono. En estudios centrados en el análisis factorial “no sólo se obvia lo que ocurre en la organización, como si fuese neutro y no tuviese ninguna incidencia, sino que se la *des-responsabiliza* de los problemas de absentismo y abandono...” de manera que el orden escolar vigente queda prote-

gido de cualquier cuestionamiento, y sus “esquemas pedagógicos y organizativos, salvaguardados” (González, 2006).

Por su parte, al analizar aspectos *extra-escolares* mencionados por los agentes escolares, se buscó evidenciar: primero, la existencia y reproducción de la desigualdad de género a través de roles, atributos, discriminación, condición y destino de género. Segundo, la presencia de manifestaciones de violencia de género en las dinámicas, actitudes, decisiones, relaciones y acciones que se desarrollan en: *a)* la vida familiar; *b)* en el entorno comunitario inmediato de los alumnos; *c)* en la incorporación al trabajo en edades tempranas, *d)* en la práctica de conductas de riesgo –drogadicción, alcoholismo, adscripción a bandas– y, *e)* en el inicio de su vida sexual y ante la situación del embarazo temprano o precoz. Es decir, se intenta observar si para la escuela *el género* es o no un asunto relevante en su relación con los alumnos.

Los elementos socioculturales que configuran la desigualdad y la discriminación de **género** modifican los procesos intra o extra-escolares que inciden en el abandono de la escuela por los alumnos o alumnas. Sus efectos son diferenciales, configurándose de manera situacional-contextual, lo que no los relativiza. En ciertas poblaciones pobres el peso relativo de variables socioeconómicas en el abandono escolar es mayor que el atribuido a la variable de género. Asimismo, la repetición y el abandono escolar afectan más a la población masculina en buena parte de los países de América Latina. A pesar de ello “los estereotipos y la discriminación basadas en el género, así como las manifestaciones de sesgo genérico, aún son evidentes particularmente en zonas rurales y remotas” (Messina, 2001).

Este artículo hace énfasis en los hallazgos relacionados con la escuela como “factor organizativo” complejo que construye o no condiciones para la permanencia de los alumnos, a partir de las voces de los agentes escolares. Se recuperan las percepciones y atribuciones de estos agentes, de unos respecto de otros, las que hacen evidente la no consideración de la escuela como responsable de las condiciones para la permanencia de sus alumnos, como ya antes lo demostró Galeana (1997) para el caso de la educación primaria (y destaca Saucedo, 2003).

### **Análisis de resultados**

En 2004, en México 95% de los egresados de primaria tuvo acceso a la escuela secundaria; en el estado de Guanajuato sólo lo hizo 92%. La tasa estimada de abandono de la escuela secundaria, durante el ciclo escolar<sup>2</sup>

en el país fue de 6.8% (SEP, 2005). De manera semejante a varios países de América Latina (Messina, 2001), la proporción de hombres fue mayor que la de mujeres tanto en la media nacional como en la de las entidades federativas. En Guanajuato la tasa de abandono fue de 8.3%: 10.2% de hombres y 6.5% de mujeres. El fenómeno se presentó con mayor intensidad en el segundo grado (10.2%, en total) mientras que entre los hombres alcanzó la tasa de 12.4% (SEG, 2004).

El abandono de la educación secundaria sucede en la escuela y ésta hace alguna diferencia

La historia, la distribución sociogeográfica, las características organizativas y tradiciones institucionales de cada modalidad del servicio escolar en la educación secundaria, hacen diferencias en la oportunidad de permanencia que se ofrece a los alumnos. En el nivel de la entidad, en 2004, las secundarias técnicas tuvieron la mayor tasa de abandono (9.0%), la telesecundaria una tasa intermedia (8.3%) y la menor (8%) la secundaria general.

Las *escuelas secundarias técnicas* (7.7% del total) reunieron a 22.4% de la matrícula del nivel, pero concentraron a 24.3% del abandono total. En ellas la tasa de abandono de hombres (11.3%) y de mujeres (6.6%) fue superior a la media del nivel en la entidad. Del total de alumnos que abandonaron la escuela en 2004, 36% eran mujeres (cuadro 1).

CUADRO 1

*Proporciones y tasas de abandono de la escuela secundaria, según modalidad y sexo. Estado de Guanajuato, fin de cursos, 2003-2004*

Modalidad	% del total de:			% Abandono			% Mujeres
	Escuelas	Matrícula	Abandono	Hombres	Mujeres	Total	
SG	23.31	40.59	38.88	9.8	6.2	8.0	38.5
ST	7.66	22.43	24.30	11.3	6.6	9.0	36.0
STV	69.01	36.97	36.81	9.8	6.8	8.3	40.0
	Media de la entidad			10.2	6.5	8.3	38.5

Fuente: Base de datos de Educación Secundaria. Base formato 911. Departamento de Información Educativa SEG. 2004. Cálculos propios.

En adición, las escuelas de régimen *federal transferido* tuvieron una tasa de abandono de 9.4%, más alta que la del nivel y de la modalidad; en la población masculina alcanzó un 11.7% y en la femenina un 6.9%, superior incluso a la tasa que se presentó en telesecundaria estatal (cuadro 2). En general, las escuelas secundarias técnicas ubicadas en *áreas rurales* (algunas en zonas de transición: *rur-urbanas*) reportaron altas tasas de abandono en el segundo grado (hombres, 17.9%, mujeres 9.6%), por arriba de la media de la modalidad y muy superiores a la media estatal de ese grado. En tercer grado destaca la tasa de abandono femenina, de 7.3%, con características semejantes al anterior (cuadro 3).

CUADRO 2

*Tasas de abandono de la escuela secundaria, según, sexo modalidad y régimen. Estado de Guanajuato, fin de cursos, 2003-2004*

Modalidad Régimen	Secundaria general			Secundaria técnica			Telesecundaria		
	H	M	Total	H	M	Total	H	M	Total
Particular	8.4	6.0	7.1	8.0	4.0	6.0	3.4	1.0	2.2
Estatad	7.7	4.9	6.3	6.4	3.8	5.0	9.9	6.7	8.3
Federal transferida	11.0	6.7	8.9	11.7	6.9	9.4			
Total	9.8	6.2	8.8	11.3	6.6	9.0	9.8	6.8	8.3

Fuente: Base de datos de Educación Secundaria. Base formato 911. Departamento de Información Educativa SEG. 2004. Cálculos propios.

CUADRO 3

*Tasas de abandono de la secundaria, según modalidad, grado escolar, sexo y condición urbana-rural de la escuela. Estado de Guanajuato, fin de cursos, 2003-2004*

Modal.	Secundaria general						Secundaria técnica						Telesecundaria					
	1°		2°		3°		1°		2°		3°		1°		2°		3°	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
Urbano	8.2	4.8	12.0	7.6	9.1	6.2	10.1	5.3	13.8	8.2	9.6	6.3	9.6	6.4	12.4	9.6	10.4	7.3
Rural	8.5	7.0	16.6	7.7	9.2	6.0	9.2	6.0	17.9	9.6	8.5	7.3	8.6	6.1	11.3	7.6	8.0	5.1

Fuente: Base de datos de Educación Secundaria. Base formato 911. Departamento de Información Educativa SEG. 2004. Cálculos propios.

Las escuelas secundarias técnicas individuales tuvieron un rango de variación en la tasa de abandono de 0% a 28.8%. Destacan cinco planteles (tres federales transferidas y dos de régimen particular) ubicadas en el estrato de situación *H-crítica* con una tasa de abandono superior a 21.1%. En el otro extremo, dos escuelas de régimen particular (ubicadas en el *estrato nulo*) reportaron una tasa igual a 0%. Una de ellas no reportó información y otra informó existencias de alumnos al final de ciclo igual al de inscripción inicial (lo que indica que, probablemente, las bajas fueron compensadas con altas extemporáneas). En adición, destacan 16 escuelas que se ubicaron en el estrato bajo, toda vez que la tasa de abandono fue inferior a  $X-1\sigma$ , con una tasa que describe un intervalo de 4% a 0.1%. Se trata de nueve escuelas de régimen federal transferido, cinco de régimen particular y dos de régimen estatal; escuelas con un rango de matrícula de 314 a 960 alumnos (cuadro 4).

Las *telesecundarias* (69% del total) atendieron 36.9% de la matrícula del nivel, reportando un 36.8% del abandono total. En ellas la tasa de abandono de hombres (9.8%) fue inferior a la media del nivel en la entidad, pero la de mujeres (6.8%) fue superior. Del total de alumnos que abandonaron la escuela en 2004, 40% fueron mujeres, por lo que es la modalidad con más alta proporción de abandono femenino (ver cuadro 1). Por otra parte, las escuelas de régimen *estatal* reportan una tasa de abandono de 8.3%, igual a la del nivel y de la modalidad. Entre la población masculina la tasa fue de 9.9% y en la femenina un 6.7%, igual a la alcanzada por esa población en la secundaria general e inferior a la de secundaria técnica (ver cuadro 2). La mayor parte de las escuelas telesecundarias están ubicadas en *áreas rurales*, mientras que una menor proporción se ubica en zonas *urbano-marginales o peri-urbanas* (poco más de 95). Las escuelas *urbanas* informan tasas de abandono en segundo grado (hombres 12.4%, mujeres 9.6%) y en tercer grado (hombres 10.4% y mujeres 7.3%), por arriba de la media de la modalidad, superiores a la media estatal de ambos grados, así como muy altas en relación con la tasa de las escuelas rurales, lo que da cuenta de la complejidad a la que se enfrenta la modalidad en el ámbito urbano. En las escuelas *rurales*, en cambio, las tasas de abandono superiores a la media de la modalidad sólo se presentaron en segundo grado (hombres, 11.3%; mujeres, 7.6%); no presentándose el caso de que fueran superiores a la media estatal según grado (ver cuadro 3).



CUADRO 4

*Distribución de escuelas según estratos/intervalos de la tasas de abandono, según modalidad. Estado de Guanajuato, fin de cursos, 2003-2004*

Definición del intervalo	Estrato	Secundaria general			Secundaria técnica			Telesecundaria		
		Intervalo % de abandono	Núm. de escuelas	% del total	Intervalo % de abandono	Núm. de escuelas	% del total	Intervalo % de abandono	Núm. de escuelas	% del total
> X+2σ	H- Crítico	22.74 y+	13	3.7	21.16 y+	5	4.4	21.26 y+	33	3.22
X +2σ	Muy crítico	15.58 a 22.73	30	8.6	15.45 a 21.15	12	10.5	14.79 a 21.25	114	11.11
X +1σ	Crítico	8.43 a 15.57	99	28.5	9.75 a 15.44	35	30.7	8.3 a 14.78	276	26.90
X -1σ	Moderado	8.42 a 1.27	164	47.3	9.74 a 4.03	44	38.6	8.29 a 1.82	463	45.13
< X -1σ	Bajo	1.26 a 0.1	14	4.0	4.02 a 0.1	16	14.0	1.82 a 0.1	36	3.51
Igual a cero	Nulo	0.09 a 0	27	7.8	0.09 a 0	2	1.8	0.09 a 0	104	10.14
<b>Escuelas</b>	<b>Total</b>		<b>347</b>	<b>100.0</b>	<b>Total</b>	<b>114</b>	<b>100.0</b>	<b>Total</b>	<b>1026</b>	<b>100.00</b>
Media del % de abandono por escuela			8.42		9.74			8.29		
Desviación estándar (σ) del % de abandono por escuela			7.15		5.71			6.48		
Mediana del % de abandono por escuela			7.1		8.86			7.20		
Valor modal del % de abandono por escuela			0		0			0		

Fuente: Base de datos de Educación Secundaria. F- 911. Departamento de Información Educativa, SEG. 2004. Cálculo propio.

En lo individual, la tasa de abandono de las escuelas telesecundarias tuvo un rango de variación de 0% a 53.3%. Destacan 33 ubicadas en el estrato *H-crítico*, con una tasa de abandono superior a 21.2% (de las que 18 tuvieron una matrícula inferior a 50 alumnos; mientras que seis están dentro del rango de 137-435 alumnos). En el otro lado de la distribución, 104 escue-

las, ubicadas en el *estrato nulo*, reportaron una tasa igual a 0%. Una no reportó información. De 103 restantes, 19 (100-320 alumnos), 36 (50-99 alumnos) y 49 (13-49 alumnos), informaron existencias al final de ciclo iguales a la inscripción inicial. Todo lo anterior, dada la diversidad de escuelas, representa un comportamiento atípico en el reporte de información. El dato señala que: *a)* en esas escuelas probablemente se compensaron altas y bajas durante el ciclo o *b)* el registro no refleja el comportamiento real de la matrícula. Destacan 36 escuelas que se ubicaron en el *estrato bajo*, puesto que su tasa de abandono fue inferior a  $X-1\sigma$  en un intervalo de 1.8% a 0.1%; de las que 19 (16 de régimen público y 3 de régimen particular) tenían una matrícula de 100 y hasta 314 alumnos (ver cuadro 4).

Finalmente, las *escuelas secundarias generales* (23.3% del total), son las más densas al atender 40.6% de la matrícula del nivel, informando un 38.9% del abandono total. En ellas la tasa de abandono de hombres (9.8%) resultó igual que en *telesecundaria* e inferior a la media del nivel en la entidad. La de mujeres (6.2%) fue la menor de todas las modalidades. Del total de alumnos que abandonaron la secundaria en 2004, 38.5% fueron mujeres (ver cuadro 1). Por su parte, las escuelas de régimen *federal transferido* reportaron una tasa de abandono de 8.9%, superior a la del nivel y de la modalidad. Entre su población masculina la tasa alcanzó un 11.0% y en la femenina un 6.7%; la más alta entre los distintos regímenes, igual a la alcanzada por esa población en telesecundaria, e inferior a la de secundaria técnica (ver cuadro 2). La mayor parte de las escuelas secundarias generales son urbanas (325); varias se ubican en zonas *urbano-marginales*; sólo 22 se encuentran en localidades urbanas que no eran, a la vez, cabecera municipal. Las escuelas *urbanas* tuvieron tasas de abandono en segundo grado (hombres, 12.0%, mujeres 7.6%) y en tercer grado (hombres 9.1% y mujeres 6.2%), por arriba de la media de la modalidad, pero inferiores a la media estatal de ambos grados. En las escuelas *rurales* (varias de ellas ubicadas en el ámbito *peri-urbano* o *metropolitano* de las más grandes ciudades de la entidad), las tasas de abandono superiores a la media de la modalidad sólo se presentaron en segundo grado (hombres, 16.6%; mujeres, 7.7%); fue superior a la media estatal según grado sólo en el caso de los hombres de segundo y tercer grados (9.2%, ver cuadro 3), lo que ofrece elementos de la singularidad de estas escuelas.

En las escuelas secundarias generales, vistas de manera individual, la tasa de abandono tuvo un rango de variación de 0% a 41.7%. Destacan 13

registradas en el estrato *H-crítico*, con una tasa de abandono superior a 22.7%, (de las que cuatro tuvieron una matrícula de 100-372 alumnos; mientras que nueve describen un rango menor de 99 alumnos). El otro extremo de la distribución lo ocupan 27 escuelas, ubicadas en el *estrato nulo*, que reportaron una tasa de abandono igual a 0%. De ellas, 17 no reportaron información (dos federales transferidas, una estatal y 14 de régimen particular). De las diez restantes, una escuela estatal reportó una matrícula superior a 100 alumnos; nueve, de régimen particular, con matrícula que de 10 a 82 alumnos. Éstas informaron existencias al final de ciclo iguales a la inscripción inicial, lo que indica una situación peculiar, al tratarse de escuelas pequeñas ubicadas en zonas urbanas, probablemente de nueva o reciente creación. Destacan 14 ubicadas en el *estrato bajo*, con tasa de abandono inferior a  $X-1\sigma$ , en un intervalo de 1.2% a 0.1%; de las que 11 (dos de régimen federal transferido, dos estatales y siete de régimen particular) tenían una matrícula de 210 y hasta 757 alumnos; mientras que otras tres escuelas de régimen particular, tuvieron una matrícula de 83 a 157 alumnos (ver cuadro 4). Destaca la presencia de escuelas en las que sólo se informa, como saldo, el abandono de uno, dos o tres alumnos, siendo de más de 500.

En síntesis, las diferencias encontradas en la tasa de abandono según modalidad, régimen, ubicación geográfica y sexo de la población, muestran la presencia de *procesos relacionados con la gestión institucional y la dimensión organizativa* del servicio educativo que afectan las condiciones internas de los establecimientos para retener a más o a menos alumnos en la secundaria, hombres o mujeres. Las escuelas individuales muestran rangos de variación muy altos, con intervalos muy largos, según la proporción de alumnos que abandonaron el ciclo sin concluirlo. Esto da cuenta de la singularidad de cada escuela y del peso relativo diferencial que tienen esas características para ofrecer una distinta oportunidad de permanencia a los alumnos. Por ello, ahora cabe observar el interior de las escuelas secundarias técnicas y telesecundarias, para recuperar la perspectiva de los agentes escolares. El punto de vista recuperado no es generalizable, pero es indicativo de secundarias con muy alta tasa de abandono.

La mirada diferente de los agentes escolares hacia el interior de la escuela<sup>3</sup> El acercamiento realizado al fenómeno del abandono escolar en el nivel de secundaria se propuso recuperar las voces de actores de la vida escolar: directivos, docentes, alumnos y alumnos que recién dejaron la escuela. Se

conversó con ellos acerca de aspectos cotidianos, tales como normativas y manejo de disciplina, relación con los docentes y compañeros, ambiente escolar, instancias de apoyo a alumnos con problemas de disciplina y/o bajo desempeño escolar.

*Voces de los alumnos. Una pedagogía del respeto y el aprecio.* La conversación con alumnos a propósito de los motivos que han llevado a algunos de sus compañeros o a ellos mismos a dejar la escuela destaca, en primer término, el escaso interés por lo que se enseña. Se expresa una especie de cansancio y falta de sentido alrededor de los contenidos escolares:

Yo a veces pienso: hoy no quiero ir. A veces por la flojera que da en la mañana (EAaL/11/05).

No quería venir a la escuela porque no me gusta levantarme tan temprano, y hay algunas materias que no me caen, no me gustan (PAI/02/06).

Conozco a una que se salió en 2º también, porque se le hacía aburrido (PAL/12/05).<sup>4</sup>

La flojera induce a la ausencia y se observa en los testimonios la manera en que se enlaza ausentismo, rezago académico, reportes por mala conducta y riesgo de reprobación:

A mí me pasó en primero, porque como yo veía que se echaban *el pato*, me la empecé a echar y como que me gustó y ya siempre me la echaba, ya después ya no me gustó la escuela (PAI/02/06).

Una materia ya la quería reprobar, ya hasta pensé que ya me iban a sacar de la escuela, porque ya tengo hasta reportes y todo (PAI/02/06).

Al indagar sobre aquello que consideran que les ayudaría a trabajar motivados, y vencer el “aburrimiento”, emerge su visión sobre lo que es importante de parte de sus docentes: “que no te maltrate, que no te llame por apodos”, “que no te grite”, “que te respete”, “te eche porras”, “quien no te habla con malas palabras”, “ni te golpea”. Destaca que esta reflexión esté cargada de atributos formulados negativamente. Por otra parte, en el conjunto habrá solamente una alusión referida al docente en tanto que *enseñante*: “que explique bien la clase”; el resto remite al trato recibido de parte de sus docentes.

Así, los aspectos pedagógicos aparecen referidos al trato que los docentes les dispensan, sea que en ello radique una fortaleza o una debilidad. Una pedagogía del respeto y el aprecio resume bien sus intervenciones, la cual remite a dos elementos: *las prácticas utilizadas para establecer y hacer cumplir las normas y el comportamiento afectivo que rodea las prácticas de enseñanza y las interacciones en el salón de clases*.

En cuanto a lo primero, los alumnos ofrecen un discurso consistente a propósito del impacto negativo que tiene el uso de determinados medios para regular su conducta, cuando denotan falta de respeto o un trato inequitativo de parte de los docentes. Tales elementos cobran mayor importancia en aquellos jóvenes que presentan situaciones de rezago o problemas de comportamiento. Estrechamente ligado al anterior, está otro campo de actuación de los docentes. Se trata de las manifestaciones de atención o desatención hacia la persona, las necesidades de aprendizaje y/o los problemas de los alumnos que afectan su desempeño escolar. Éstas representan oportunidades otorgadas o negadas para recibir un trato equitativo en la escuela; su necesidad radica en que permean todos los espacios y momentos en que docentes y alumnos interactúan. De ahí la importancia del *comportamiento afectivo del docente* (Fierro y Carbajal, 2003), el cual se constituye en elemento de retención o de expulsión afectiva de los alumnos del espacio escolar: “La maestra nos hablaba bien, o sea, a todos por igual. Teníamos algún problema, hablaba con nosotros y nos decía qué hacer” (EAoL/11/05).

Esta expresión alude al trato equitativo que es otorgado *a todos por igual*, pero atendiendo la singularidad de cada uno, al recibir alguna orientación de parte de la maestra. Diversas referencias apuntan en este mismo sentido: el interés que un docente manifiesta al hablar con un joven en situación de riesgo, ofrece un vínculo que invita a reconsiderar la decisión de abandono de la escuela:

El maestro me dijo que no me saliera, que primero terminara la secundaria para encontrar un buen trabajo, y que ahí todos me querían. Pero el director no, como si nada, decía más el otro maestro, y luego ya llegó mi maestra y dice ay ya te vine a rescatar porque te estaban regañando (EAaL/12/05).

Una compañera se iba a ir de la escuela, la maestra de trabajo social habló con ella, y la convenció de que se quedara a estudiar. Yo, una vez que me iba a ir, la maestra de formación habló conmigo (PAI/02/06).

Las expresiones afectivas otorgan una *tonalidad específica* a las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos. Su continua presencia es lo que les imprime importancia; atender sin ironías las dudas de los alumnos, hablar con ellos, escucharlos con atención. Su papel es central para explicar las diferencias entre un aula donde se percibe soltura, buen humor, dinamismo y otra donde prevalece la indiferencia, la tensión o aún la violencia. Persisten, no obstante, esquemas que agrupan a los alumnos de acuerdo con su desempeño académico. La frustración que produce el fracaso escolar, mengua la confianza en sus propias capacidades:

[El maestro] a la que tiene mayor calificación, la pone primero, y luego a los otros hasta el último (EAaL/12/05).

Ahorita me dijeron que a 6.4, es que sí ando bien baja. Y por eso también me agüito porque digo 'ay, no'. Y como nos pusieron en filas, yo estoy hasta la última, yo y Rayo (EAaL/11/05).

*La mirada y las voces de docentes y directivos: muy pocas veces la deserción se debe a causas de la escuela y el maestro.* En contraste con los testimonios de los alumnos, las voces de los docentes, si bien expresan en algunos casos reflexiones críticas sobre el trabajo en aula y la necesidad de motivar al grupo, predomina una tendencia a atribuir la responsabilidad del fracaso escolar al propio alumno. Aunque se reconoce que el bajo desempeño es el factor determinante de la deserción, no lo es tanto por deficiencias propias de la escuela y los maestros, cuanto porque los mismos alumnos se convencen de su incapacidad:

Pienso que muy pocas veces la deserción se debe a causas de, qué diríamos, por la escuela o por el maestro (EmoI/02/06-2).

Son las bajas calificaciones... Su desempeño académico... Son personas que desde primero muestran bastante ausencia durante el ciclo escolar, y se van rezagando en sus tareas, en sus trabajos, lo cual implica que durante el desarrollo pues no se pueden emparejar y se quedan atrás, hasta que por fin se dan por vencidos y salen (PDL/10/05).

Normalmente no son muchachos que le echan muchas ganas [...] Son muchachos que se desaniman porque no le ven el beneficio a la escuela, o la capacidad de ellos es "Qué hago estudiando si no puedo estudiar o no tengo la capacidad?" (EmoL/12/05).

Baja capacidad de los alumnos, falta de disposición, flojera mental, falta de voluntad:

Yo soy de la idea de que todo mundo que está en la secundaria tiene bastante capacidad, pero algunos no la quieren desarrollar, o sea existe lo que le llamamos flojera mental, flojera a pensar, sí, y pues así... (EmoL/12/05).

Se destaca la relación entre mala conducta y bajo rendimiento, aunada a poca valoración del estudio; todos, atributos del alumno:

Pienso que más por conducta, y la conducta se refleja en calificaciones; conducta y malas calificaciones van aunadas en una cadenita (EmoI/02/06-2).

Lo que he visto aquí es eso, casi siempre los que se van son gente que desde el principio llegan y son el latoso del salón, los ves, desgraciadamente aquí en el jardincito de abajo sentados, nada más viendo a quién fastidian, drogándose (EmaL/11/05).

*Percepciones de los directivos y docentes sobre los recursos institucionales en la atención al problema del abandono escolar.* Consecuente con la manera de comprender el fenómeno, los recursos de intervención desde la escuela aparecen pobres y fragmentarios. La falta de visión del abandono escolar como un problema complejo en el cual la institución y el trabajo en aula también cuentan, los lleva a descartarse como *legítimos protagonistas* en la atención del mismo. En consecuencia, la vía privilegiada de atención será el acceso a recursos externos *especializados*. Trabajadores sociales y psicólogos atenderán los casos de alumnos en situación de riesgo académico, tal como otros trabajos han documentado (Fierro, 2005). Al docente le corresponde detectar y canalizar “el problema”.

Entonces empieza en el aula, lo detecta uno como maestro, lo pasa a los superiores, y ya los superiores por medio de trabajo social pues investigan, y luego ya nos pasan a nosotros el reporte de que el alumno van a asistir o no van a asistir (EmaI/02/06-2). Aquí en la escuela nosotros tenemos lo que es trabajo social pues únicamente ahí atienden la situación del muchacho y ya, pero así que haya una institución, no (EmaI/02/06-2).

Esta vía de atención no permite que docentes y directivos adquieran experiencia en su manejo. Se reconoce claramente que el sistema *no hace su*

*parte* en la atención del problema, dejando a las escuelas a expensas de sus propios recursos, asunto que se agrava tanto por los grupos numerosos que los maestros han de atender, como por la recarga de contenidos curriculares. Ante las reducciones presupuestales, las escuelas van dejando de contar con los especialistas y quedan reducidas a su personal básico:

(Directivo) Antes había orientación educativa en la escuela. Lo quitaron. Se solicita: “no, es inversión de recursos”, no lo autorizan. Entonces no quieren cargar con la parte que le corresponde a las autoridades, sino “todo ustedes”, “es que el maestro, el maestro, el maestro...”. Apoyos de otro tipo no hay, “no necesitan”, “trabaja bien tú, trabaja bien tú”. Y no es posible... (PDI/02/06).

Se encuentran algunas escuelas en las cuales el colectivo docente asume un protagonismo en la atención de este fenómeno, desarrollando estrategias para atenderlo:

El órgano colegiado participa en el proceso de análisis y atención. Se reúne, comenta, cuáles están siendo los jóvenes que están generando problemas, coinciden, buscan alternativas de solución, y bueno, algunos se logran recuperar, y otros siguen en la misma (PDI/02/06).

En el Proyecto Educativo están plasmadas las acciones que vamos a seguir, principalmente con los muchachos problema. Lo que se pretende, el objetivo principal, es el aprovechamiento escolar y la no deserción. Están juntos los dos porque los dos elementos van de la mano (EmaI/02/06-2).

Como se observa, este diálogo es muy relevante para comprender mejor el fenómeno, estableciendo un vínculo entre reprobación y abandono:

Ahorita tenemos un proyecto que es el de Equipos Pedagógicos. Los clasificamos por grados para poder hacer más particular la situación. Los de primer grado analizan cuáles son los muchachos problema y con base en eso vamos a ver de qué manera los vamos a ayudar para que trabajen, disminuyendo la reprobación. Al disminuir la reprobación automáticamente se disminuye la deserción y el muchacho ya no se va, va a permanecer en la escuela (EmaI/02/06-2).

Otras expresiones desligadas de la reflexión pedagógica, evidencian improvisación y voluntarismo:



Hace como dos años tuvimos un proyecto para alumnos en riesgo, que tienen problemas de conducta, que tienen problemas de calificaciones, y eso sí se les ha ayudado [...] Teníamos reuniones con ellos, les platicábamos acerca de algún tema de valores, tratamos de impulsar su autoestima a través de alguna plática. Vinieron de la Academia de Policía a hablarles sobre drogadicción, sobre problemas y esto (EmoI/02/06-2).

En estos casos el propósito de *retener* a un alumno puede estar desligado de cualquier dispositivo de orden pedagógico. Se trata de que no se vaya, sin más: “Los detectamos e inclusive los trabajamos, y hacemos visitas de campo para poder retener; y más que para retener para lograr que participen, que colaboren con la escuela” (PDI/02/06).

En los casos en que se aprecia la importancia de la relación pedagógica y afectiva con los docentes, se observa que la organización de la escuela secundaria no favorece la atención a los alumnos: “El tiempo que tiene [el maestro] pues a veces no le es suficiente para entablar una relación y un entendimiento, o conocimiento de como qué problemática tienen los alumnos; ése es uno de los problemas” (PDI/02/06).

Ante la falta de herramientas pedagógicas para la comprensión y atención del fenómeno, las disposiciones institucionales para reducir la deserción equivalen a una consigna carente de una política instrumentada al respecto.

Uno como maestro ya no tiene armas, yo no puedo gritarle a un niño porque me acusan, y pierdo mi trabajo (EmoI/02/06-2).

[... ] dicen que ya no se puede correr alumnos... Y está bien, nosotros no estamos para correr, estamos para ayudar [pero] si hay un niño que te muestra una conducta bien negativa y que no puedes controlarlo, y que es el que te está distraendo a todos ¿Qué más haces? (EmaI/02/06).

Proteger la permanencia de los alumnos se torna así en una política sin contenido:

Un muchacho que sale de la escuela por cambio de domicilio, por lo que sea, en las estadísticas nos afecta, porque al final es un porcentaje, aquí simple y sencillamente se le llama deserción, entra dentro de los que se fueron, las causas no les interesan, entonces nosotros tratamos de retener a todos los muchachos (PDI/02/06).

Así, puede comprenderse que, ante el desgaste, los docentes tiendan a aceptar la deserción como el desenlace necesario de estas contradicciones: “No es que fulano lo empujó [a desertar], no, es que simplemente ya no quiso cargar más con un paquete que no le correspondía” (PDI/02/06).

*Cuando la mirada de los agentes escolares privilegia el afuera, ¿qué es lo que ve?* El análisis de la información permitió identificar *aspectos de la vida extra-escolar de los alumnos*, como son la familia y el entorno comunitario y sociocultural en que se ubican, que fueron mencionados por directivos, docentes y alumnos como factores asociados con el abandono de estudios en secundaria y están relacionados con las desigualdades de género. Al analizar tales factores, se puede advertir la reproducción de los roles, atributos, estereotipos, discriminación y violencia de género en las relaciones, dinámicas, acciones y decisiones que se efectúan en esos ámbitos y que ponen en riesgo la permanencia de los alumnos en la escuela secundaria. Los aspectos extra-escolares mencionados pueden agruparse en diversos rubros: las expectativas y visión del futuro de los alumnos; las características y problemática de las familias a que pertenecen; la incorporación temprana al trabajo; los grupos de adscripción, las conductas de riesgo, así como el embarazo temprano.

*Perspectiva de los agentes escolares sobre los roles y estereotipos de género en las expectativas y visión de futuro de los alumnos.* En general, en las expectativas de los alumnos se manifiestan el deseo de seguir estudiando y hacer una carrera, la valoración positiva del estudio como factor para mejorar su situación a futuro, así como la convicción de que la falta de escolaridad reduce sus posibilidades de desarrollo. Por su parte, directivos y docentes señalaron que las expectativas de los alumnos en muchos casos se encuentran limitadas e influenciadas por los modelos a seguir que tienen en el entorno familiar y comunitario; al hablar de sus actividades futuras o de su vida profesional, los alumnos sólo ven la posibilidad repetir lo que hacen sus padres, familiares o amistades cercanas, como lo ejemplifican dos maestros:

Yo les pregunto: ¿qué te gustaría ser como profesionista? Hay gente que pone *yo quisiera ser judicial, yo enfermera*, pero son pocos los que quieren seguir estudiando [...] por el medio en que nos encontramos, encerrados, por los recursos (EmoI/02/06).

Hay casos en que los muchachos dicen *mi papá es carterista* así, sin tapujo [...] y dice pues *si hemos vivido así, yo también puedo ser así* (EmoL/11/05).

La reproducción de los roles de género (hombre = proveedor con actividades en el ámbito público y mujer = ama de casa ubicada en el ámbito doméstico, privado) están presentes en las expectativas de las familias sobre el valor de la educación para sus hijos e hijas, como lo refiere un director: “todavía se maneja mucho lo del papá, de que para qué estudian las hijas si se van a casar...” (PDL/10/05).

Los estereotipos tradicionales sobre lo que pueden o deben hacer hombres y mujeres se observan en el discurso de los alumnos cuando se refieren a las actividades a realizar si no siguen estudiando y en el tipo de carreras a las que aspiran si continúan en la escuela. Si se salen de la escuela, los alumnos tienen la convicción de que esto los obligará a realizar actividades calificadas por ellos mismos como *muy pesadas*, ser barrendero, cargador, obrero o lavar coches, en el caso de los hombres, y ser sirvienta o nana en el caso de las mujeres. Si continúan estudiando, los hombres aspiran a carreras estereotipadas como *masculinas* –arquitecto, ingeniero, empresario– y las mujeres a carreras que se han *feminizado*, como es el caso de educadora, maestra, psicóloga.

*Percepciones de los agentes escolares sobre la violencia y discriminación de género en la familia de los alumnos.* Es bien sabido que el apoyo económico familiar es fundamental para que los jóvenes puedan acceder y permanecer en cualquier nivel de escolaridad y la secundaria no es la excepción. En las edades en que generalmente se cursa ésta (12-15 años), mayoritariamente son los padres quienes sostienen el estudio de sus hijos. En el año 2000, el 96.2% de los jóvenes de 12 a 14 años señalaron que sus estudios han sido sostenidos por el padre (64.2%), por la madre (14.2%) o por ambos (17.8%) (IMJ, 2002).

Pero no solamente este tipo de apoyo es el único factor familiar que influye en la permanencia o abandono de la escuela. Además de la valoración diferente que hacen los padres sobre la educación de hijos e hijas, los conflictos entre la pareja, las familias monoparentales, la prostitución, el alcoholismo y la violencia de género, son aspectos de la dinámica familiar asociados con el abandono escolar por directivos, docentes y alumnos, en los cuales el aprendizaje y reproducción familiar de la desigualdad de

género –donde las mujeres permanecen subordinadas y discriminadas en relación con el hombre e inclusive se da el abuso físico y sexual de éstas–, se observan presentes. Los siguientes comentarios ilustran lo anterior:

Los papás son los que les pegan a las mamás y los hijos para ayudar a sus mamás por miedo a que su papá le haga algo más, se sale de la escuela para ayudarle (PAL/11/05).

[Las mujeres se van de la escuela] “cuando se enamoran” “cuando se embarazan, porque tienen que ayudar a hacer la comida”, “porque tienen que cuidar a los hermanos” (PAI/02/06).

Su mamá [de una alumna] tenía problemas del corazón, su papá es alcohólico y quien la estaba abusando sexualmente era por parte de la familia materna; entonces si ella lo decía su papá iba a golpear y maltratar a su mamá (EmaL/11/05).

*Percepciones de los agentes escolares sobre la precariedad familiar, trabajo juvenil y destino de género.* Es un hecho comprobado la relación entre el abandono de estudios y la precariedad económica familiar, así como la presión que ésta ejerce sobre el trabajo a temprana edad. Los alumnos que dejan los estudios para trabajar, generalmente viven en zonas caracterizadas por tener altos índices de desempleo y migración. Los directivos ponen énfasis en este escenario del abandono escolar cuando afirman:

[...] es una cuestión cultural, es una mentalidad que se está creando en las regiones donde está enclavada la escuela y hay mucha migración [...] es lógico que temprano empiezan a trabajar y a ver productos de su trabajo [...] entonces no le encuentran sentido en invertir tanto tiempo, dinero, esfuerzo y tiempo [en la escuela] para que al último estén desempleados (PDI/01/06).

La pobreza impide solventar los gastos que implica el enviar a los hijos a estudiar; los alumnos se ven obligados a dejar la escuela al no tener para pagar el camión, los útiles escolares o las cuotas (aunque sean mínimas) que cobran algunas escuelas, como señala una alumna que dejó de estudiar por este motivo:

Me iban a apuntar a la telesecundaria pero mi papá no tenía trabajo y no tenía para darme los 5 pesos para el camión y porque pedían 5 pesos para el velador y 10 para el maestro de artísticas y a mi mamá se le hizo muy pesado (EAaI/02/06).

Los hijos ingresan al mundo del trabajo asumiendo sus roles de género: la mayor parte de los hombres que abandonan la escuela van a trabajar fuera de casa para ser proveedores, mientras a las mujeres se les incorpora al trabajo doméstico y ya no se les permite estudiar. Estas evidencias concuerdan con los de la Encuesta Nacional de Juventud 2000: 27.4% de jóvenes de 12 a 19 años dijeron que abandonaron los estudios por tener que trabajar y sólo 3.3% porque sus papás ya no quisieron que estudiara, mientras que los porcentajes en el caso de las mujeres por estos motivos son de 20.8% y 10%, respectivamente (IMJ, 2002). Ellos trabajan y adquieren recursos propios, mientras ellas no reciben por su trabajo doméstico ninguna retribución monetaria, ni tienen posibilidad de desarrollo laboral. De esta manera en las mujeres se da un tránsito que va de la casa a la escuela y de ésta de vuelta a las tareas domésticas de apoyo familiar, para luego llegar al matrimonio en el que continúa realizando el trabajo doméstico y el cuidado familiar, cumpliendo así el llamado *destino de género*.

*La mirada de los agentes escolares sobre los atributos, roles y destino de género en las conductas de riesgo y embarazo temprano.* El entorno social inmediato, entendido en el caso de los alumnos como su colonia, barrio o espacio físico donde se desenvuelven y relacionan con otros jóvenes/adolescentes, es un aspecto importante que se muestra relacionado con el abandono escolar. De este entorno los grupos o bandas son considerados como factor de riesgo por el uso de drogas, alcohol o por las experiencias de violencia que se dan en esos ámbitos y que aleja del estudio a los jóvenes. Los docentes responsabilizan en gran medida a las *familias disfuncionales* por esta situación, sobre todo cuando hay abandono o ausencia del padre. En estas circunstancias, la desigualdad de género se manifiesta en el discurso que se elabora sobre que los varones son los que tienen más fragilidad ante la seducción del alcohol y las drogas, dado que tienen el atributo de género de ser *más atrevidos* que las mujeres y, por ello, pueden interactuar con mayor seguridad y facilidad en la esfera pública y el ambiente barrial. De igual manera los jóvenes varones son señalados como quienes inducen a las mujeres al consumo de drogas:

Por lo regular son los hombres los que salen a la calle, a jugar a las maquinitas y sus amigos son los que los invitan a hacer cosas malas [...]. Una compañera que tenía problemas con las drogas ya después no vino, me dijeron que se había ido

con el novio [...]. Si ella no hubiera tenido ese tipo de novios o no se relacionara con personas drogadictas, yo creo que mi compañera todavía seguiría estudiando... (PAL/11/05).

La edad en que generalmente se cursa la secundaria (12-15 años) es también la etapa en que muchos alumnos/ adolescentes inician su vida sexual. La falta de educación y orientación o, aunque ésta se tenga, el no usar métodos anticonceptivos, hacen que las relaciones sexuales en esas edades desemboquen en embarazos tempranos, no deseados pero sí aceptados, que provocan el abandono de la escuela, principalmente de las mujeres. La situación de las alumnas embarazadas es un indicador de discriminación y constituye un horizonte previsible y amenazante para ellas. En la mayoría de los casos la situación “se resuelve” con la expulsión formal o con mecanismos informales de castigo que llevan al abandono de la educación regular por parte de las jóvenes (Messina, 2001). Los comentarios al respecto por parte de los alumnos ilustran estos mecanismos:

Se salió porque estaba embarazada [...] decían cosas feas de ella en la escuela [...] y se salió de estudiar [...] (EAaL/03/06).

Le ponían muchos apodos a la muchacha esta [...] la trataban mal [...] le decían arrastrada siempre que pasaba (EAoI/03/06).

En el inicio de su vida sexual, en la formación de pareja y en el embarazo de alumnas, los roles y destino de género se cumplen cabalmente. La mujer, sin importar que sea todavía adolescente, debe desempeñar su rol de pareja y madre y cumplir con los deberes y actividades que estos roles conllevan, los cuales son incompatibles con permanecer en la escuela, por lo tanto, su salida es inminente. El alumno que embaraza a una mujer, puede mantenerse dentro de la escuela preparándose para ejercer su rol de padre-proveedor en el futuro, o bien, si no cuenta con el apoyo económico de la familia, sale también de la escuela para trabajar y cumplir de inmediato dicho rol, como se observa en seguida: “Los hombres de la escuela en que trabajo no han desertado porque embaracen a las chicas [...] sin embargo las niñas que han pasado por la secundaria, se han retirado porque se unen en pareja, o porque están embarazadas” (PDL/10/05).

El inicio de la vida sexual marca también diferencias entre los jóvenes según sea su sexo pues, por los atributos de género, al adolescente atrevido

y conquistador se le aplaude y estimula a ser activo sexualmente, mientras que la mujer es condenada, agredida y excluida por el mismo motivo.

Cuando una mujer, estamos hablando de adolescentes, empieza a tener relaciones sexuales se le ve como un castigo, entonces ya no se le deja estudiar, ya no se le deja salir, se le pone a trabajar en su casa, en cambio el hombre [...] en cuanto empieza a tener su primera relación sexual el papá lo premia, lo hace sentir que está haciendo cosas buenas (PDL/10/05).

Las reacciones de la escuela, la familia y los compañeros ante una adolescente embarazada, son una manifestación de un entorno cultural y un proceso de socialización donde todavía se considera que en el cuerpo femenino está inscrito el destino de género; en otras palabras, se mantiene la creencia de que *biología es destino* (Riquer y Tepichín, 2001). Con las afirmaciones de directivos, docentes y estudiantes en torno a la vida sexual y el embarazo adolescente como causas del abandono escolar, se observa cómo la joven que se embaraza deja de tener el estatus de hija/alumna para convertirse en mujer-madre-esposa-ama de casa, con lo cual cumple con las expectativas, los roles, atributos y destino de género que aprendió desde niña en su familia y, muy probablemente, la escuela sigue reafirmando, al no tener los mecanismos y estrategias necesarias para atender este tipo de asuntos y mantener dentro de la escuela a las alumnas en esta situación.

#### Discusión de resultados

1) El diseño metodológico mixto de esta investigación favoreció, en lo cuantitativo, corroborar los hallazgos de investigaciones previas. Asimismo, el acercamiento cualitativo permitió profundizar en aspectos socioculturales específicos del fenómeno del abandono escolar. Los factores internos y externos dejaron de ser variables aisladas para hacerse visibles como *procesos*, cuyo resultado se expresa en el éxito o fracaso en la escuela. Así, jóvenes que viven en casa situaciones de pobreza, permanecerán o no en la escuela en función de la relevancia de contenidos curriculares, los esquemas disciplinarios o la atención que puedan recibir por parte de sus docentes; a la vez, los padres o el hijo/alumno decidirán que mejor se dedique a trabajar. Lo mismo sucede con alumnos que viven situaciones de violencia intrafamiliar y/o de género, lo que les lleva a buscar en la

escuela un entorno de seguridad y afectividad distinto a lo que viven en casa: “las vivencias afectivas de los alumnos en la escuela pueden influir en la retención...” y más en contextos socio-económicos de pobreza (Blasco, 2003).

2) El diseño metodológico basado en unidades organizativas del sistema (zona escolar, escuela) elegidas a partir del criterio de mayor abandono, permitió hacer evidente que, además del entorno socioeconómico, se presentan zonas escolares expulsoras de alumnos a través de mecanismos y procesos de la gestión institucional y escolar, que es necesario desentrañar si se espera hacer una contribución significativa en la atención del problema.

3) Al destacar las atribuciones causales de los agentes educativos sobre el problema, es evidente la importancia de analizar y definir estrategias no sólo en las escuelas, sino en las zonas y sectores escolares. Estrategias que consideren la complejidad del fenómeno y no enfaticen, por ejemplo, sólo la *dimensión psicológica individual* del sujeto cual si se tratara de un asunto de actitudes o de voluntad. Lo anterior sugiere la importancia de atender desde la investigación educativa cómo los tomadores de decisiones conceptualizan la deserción y cómo la naturaleza de ésta les lleva a adoptar medidas que pueden estar atendiendo el problema de forma marginal, superficial o sesgada en favor de un factor considerado de manera aislada (por ejemplo: becas para adolescentes embarazadas, sesiones de “motivación” con alumnos en situación de riesgo de abandono, etcétera).

4) Según la opinión y atribuciones de los alumnos: las alumnas manifiestan mayor disposición a aceptar normas y prácticas escolares (véase Saucedo, 2003; citando a Cornejo: 2002, quien identifica pautas semejantes en el bachillerato). Esto es evidente en el cumplimiento de tareas y mejor disciplina en clase. Cuando una alumna presenta problemas de indisciplina la escuela le impone sanciones, en ocasiones, más severas. Los hombres están menos dispuestos a encarar el aburrimiento que les produce la falta de relevancia de contenidos, las prácticas de enseñanza basadas en la repetición. Son, por tanto, más propensos a dejarse llevar por la apatía que muchos manifiestan para asistir a la escuela. Se desencadena así el “síndrome del atraso y el abandono”. Lo que ayuda a entender las mayores tasas de abandono escolar de los hombres, respecto de las mujeres –independiente o asociada a la temprana inserción laboral, por necesidades económicas familiares o por decisión individual para alcanzar mayor autonomía.



5) Los resultados refuerzan las conclusiones de otros estudios al mostrar el papel fundamental de la escuela para producir o evitar el abandono escolar de los alumnos. Destacan elementos como los contenidos curriculares, las prácticas de enseñanza, el trato que los docentes dispensan a los alumnos y alumnas, los procesos de inclusión o exclusión entre pares. Además, la estructura normativa y de apoyo académico que la institución escolar ofrece ante situaciones que afectan el desempeño académico. Todos, asuntos que tienen impacto diferenciado en el alumnado de ambos géneros. De ellos, el trato que reciben de los docentes –expresado en los medios para hacer cumplir las normas y las expresiones afectivas– es el elemento al que los alumnos otorgan mayor importancia al referir qué los motiva a permanecer o dejar la escuela.

6) El resultado más significativo en cuanto a la comprensión del problema del abandono escolar, desde el punto de vista de los agentes escolares *en el marco de la institución escolar*, radica en la constatación de la no asunción de su responsabilidad específica ante el fenómeno, manifiesto en atribuciones de causalidad centrada en factores socioeconómicos, familiares y psicológicos de los alumnos, por parte de docentes y directivos. Consecuentemente, las acciones de intervención que se plantean desde este ámbito consisten en canalizar hacia otros profesionales su manejo, pasando a segundo término cualquier consideración sobre los aspectos pedagógicos de dicho problema.

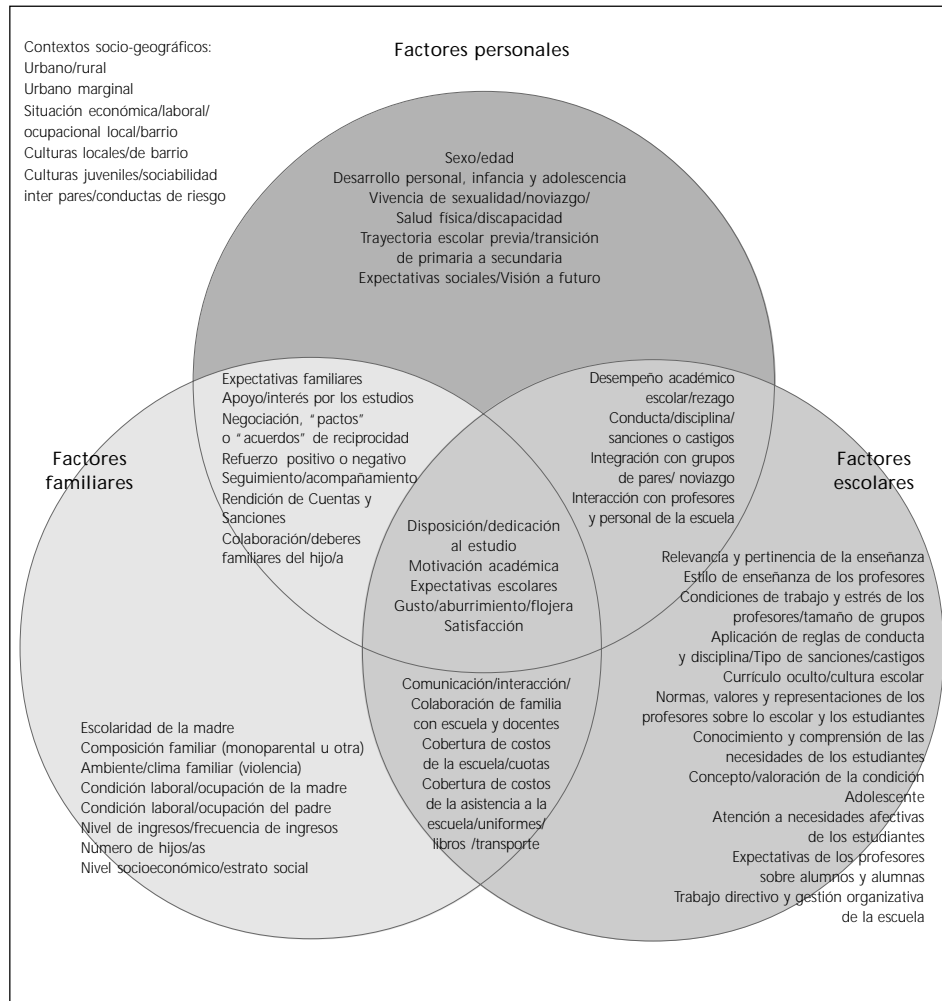
7) La reproducción de los roles, atributos y estereotipos de género en las familias, aunada a la condición de subordinación y discriminación en que se mantiene a las mujeres, son factores de gran peso asociados con las posibilidades que tienen hombres y mujeres de terminar la secundaria. Las evidencias muestran que el llamado “destino de género” se impone dentro de las familias *tanto a hombres como a mujeres*, por medio de la valoración y expectativas de los padres sobre la educación de hijos e hijas, donde generalmente se privilegia la mayor permanencia en la escuela de los primeros y a las mujeres *no se les da permiso* para estudiar. La precariedad económica familiar es también una circunstancia en la que se manifiesta la desigualdad de género, *cuando se obliga a los hijos a que dejen la escuela para trabajar* y cumplir su rol de proveedores y a las hijas para cumplir su rol doméstico, apoyando en los quehaceres domésticos y en el cuidado de otros miembros de la familia, marcando así el futuro de hombres y mujeres no sólo de manera diferente sino también desigual.

8) La violencia de género dentro del ámbito familiar, referida tanto por docentes como alumnos, ejercida principalmente sobre las mujeres, disminuye los recursos y capacidades personales de los y las alumnas para afrontar las actividades y obligaciones escolares, y puede convertirse en el detonador del abandono escolar. Los comentarios de agentes escolares sobre el tema de la violencia intrafamiliar y de género, permiten afirmar que un ambiente familiar de hostilidad afecta negativamente el estado anímico de los alumnos, lo que no sólo impacta en su desempeño escolar, sino que también los pone en riesgo de abandonar los estudios cuando buscan solucionar o al menos paliar los problemas generados por la violencia en sus familias y cuando la escuela no comprende y atiende sus necesidades afectivas.

9) La desigualdad de género enmarca, desde sus primeras manifestaciones, la vida y las relaciones sexuales de los adolescentes. Cuando este tipo de relaciones desembocan en un embarazo, la cultura machista se manifiesta de diferentes maneras, haciendo prácticamente imposible que la joven embarazada siga asistiendo a la escuela, lo que evidencia no sólo la discriminación femenina sino que también pone de relieve la ambigüedad en el uso de la normatividad con la que se maneja el derecho de la alumna embarazada a permanecer dentro de la escuela y continuar sus estudios. Los roles, estereotipos, la violencia y la discriminación de género se siguen reproduciendo en la familia y en la escuela, las dos instituciones sociales que dan la formación básica a mujeres y hombres adolescentes. Con ello se está afectando negativamente no sólo su desarrollo escolar en la secundaria, sino también su destino social, principalmente el de las mujeres.

10) En síntesis, este estudio pone de manifiesto que desde la institución escolar no se ha avanzado en la conformación de una visión comprehensiva sobre el problema que permita integrar tanto los factores de índole socioeconómica, familiar y personal con las características de la vida escolar, los procesos de enseñanza y de convivencia al interior de la escuela. Bajo esta visión, la atención del problema es un asunto que queda sujeto a la voluntad, la sensibilidad, el interés de cada docente, así como a sus características personales como enseñante y no como un problema profesional que a la institución escolar, apoyada por un conjunto consistente de medidas de política educativa impulsadas desde el sistema, corresponde prevenir y atender. La escuela sí hace la diferencia, significativa, en cuanto a la distinta oportunidad de los y las alumnas para permanecer y culminar la educación secundaria.

SÍNTESIS DE FACTORES ASOCIADOS CON EL ABANDONO DE LA ESCUELA SECUNDARIA



Notas

<sup>1</sup> Artículo apoyado en el estudio "El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato desde la perspectiva de género", auspiciado por el Instituto de la Mujer Guanajuatense, agosto 2005-agosto 2006.

<sup>2</sup> La tasa de abandono de la escuela secundaria que se emplea en este estudio refiere a la "deserción *intra-curricular*"; esto es, la que sucede du-

rante el ciclo lectivo (se identifica como la diferencia entre inscripción total y existencias al final de curso). No se confunde con la tasa total de abandono escolar, misma que también considera la proporción de alumnos que abandonan la escuela entre un ciclo y otro; asimismo, compensa las altas y bajas extemporáneas derivadas de la movilidad geográfica de la población y su cambio de escuela.

<sup>3</sup> <i>Advertencia sobre el uso de términos genéricos</i> : cuando se hace referencia a <i>profesores y profesoras como grupo</i> , se utiliza el término docentes; al hablar del <i>conjunto de alumnos y alumnas</i> de secundaria se utilizan indistintamente los términos de <i>alumnos</i> ; cuando se refiere en particular a la “ <i>condición</i> ” se les cita como <i>adolescentes</i> . Cuando es importante distinguir características, puntos de vista, aportaciones, etcétera, entre lo dicho por docentes hombres y docentes mujeres, se señala que aquello fue dicho por un maestro o por una maestra, por una alumna o por un alumno, etc.		PAL/12/05	Panel de alumnos(as)
		EmaL/11/05	Entrevista a maestra
		EmoL/11/05	Entrevista a maestro
		EmoL/12/06	Entrevista a maestro
		EAaL/11/05	Entrevista a alumna que abandonó
		EAoL/11/05	Entrevista a alumno que abandonó
		EAaL/12/05	Entrevista a alumna que abandonó
		<b>Zona</b>	<b>Secundaria técnica</b>
		PDI/02/06	Panel de directivos(as)
		PAI/01/06	Panel de alumnos(as)
		PAI/02/06	Panel alumnos(as)
		EmaI/02/06	Entrevista maestra
		EmaI/02/06-2	Entrevista maestra
		EmoI/02/06	Entrevista maestro
		EmoI/02/06-2	Entrevista maestro
		EAaI/03/06	Entrevista alumna que abandonó
		EAoI/03/06	Entrevista alumno que abandonó
<b>Zona</b>	<b>Telesecundaria</b>		
PDL/10/05	Panel de directivos(as)		
PAL/11/05	Panel de alumnos(as)		

<sup>4</sup> Claves de referencia de la fuente de las citas y viñetas:

## Referencias bibliográficas

- Blasco, M. (2003). “¿Los maestros deben ser como segundos padres? Escuela secundaria, afectividad y pobreza en México”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. VIII, núm. 19, COMIE.
- Delgado, G. (2003). “Educación y género”, en Bertely, M. (Coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*. Estados de conocimiento “La investigación Educativa en México 1992-2002”, México: COMIE-SEP-CESU.
- Espindola, E. y A. León (2002). “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”, *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, OEI.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Fierro, C. (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (México), vol. X, núm. 27, COMIE.
- Galeana, R. (1997). *La infancia desertora*. México: Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano.
- 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, núm. 1.
- IMJ (2002). *Jóvenes mexicanos del siglo XXI, Encuesta Nacional de Juventud*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Macedo, B. y R. Katzkwicz, (c. 2002). *En búsqueda de equidad en la educación secundaria*. Santiago: OREALC-UNESCO.
- Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. Santiago: OREALC-UNESCO.

- Navarro, N. (2001). "Marginación escolar en los jóvenes. Aproximación a las causas de abandono", *Notas. Revista de información y análisis*, (México) núm. 15, INEGI.
- Piña, J. M. e I. Seda (2003) "Perspectiva de análisis", en Piña, J. M.; Furlan, A. y Sañudo, L. (coords.) *Acciones, actores y prácticas educativas*. Estados de conocimiento "La investigación educativa en México 1992-2002", México: COMIE-SEP-CESU.
- Riquer, F y A. M. Tepichín (2001). "Mujeres jóvenes en México. De la casa a la escuela, del trabajo a los quehaceres del hogar", en Pieck, E. (coord.) *Los jóvenes y el trabajo*. México: UIA-IMJU-UNICEF-CONALEP-OIT-CINTEFOR, pp. 493-525.
- Santos del Real, A. (1997). "La secundaria: modalidades y tendencias", en (VVAA). *La educación secundaria, cambios y perspectivas*. México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Saucedo Ramos, C. (2003) "Posturas de los estudiantes frente al trabajo escolar y al conocimiento", en Ducoing, P. (Coord.). *Sujetos, actores y procesos de formación*. Tomo II. Estados de conocimiento "La investigación educativa en México 1992-2002". México: COMIE-SEP-CESU.
- SEG (2004). *Tabulares estadísticos básicos de Inicio y Fin de ciclo, 2003-2004*. México: Departamento de Información Educativa. Secretaría de Educación de Guanajuato. Archivo electrónico
- SEP (2005). *Informe de labores 2004*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Subirats, M. (1988). *Rosa y Azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.

Artículo recibido: 30 de enero de 2009  
Dictaminado: 21 de abril de 2009  
Segunda versión: 25 de mayo de 2009  
Comentarios: 15 de junio de 2009  
Aceptado: 23 de junio de 2009