

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo y Social

ESTADO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES
DE COLOMBIA

Tesis presentada para optar al título de Magíster en
Desarrollo Educativo y Social

Por:

Julisse Guayacán Fuentes

BOGOTÁ
2015

Universidad Pedagógica Nacional
Maestría en Desarrollo Educativo y Social

ESTADO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES
DE COLOMBIA

Tesis presentada para optar al título de Magíster en
Desarrollo Educativo y Social

Por:

Julisse Guayacán Fuentes

BOGOTÁ, 2015

AGRADECIMIENTOS

Inicio por agradecer a Papito Dios por cada uno de las oportunidades que me da para vivir y para seguir construyéndome como persona y como profesional, son miles sus bendiciones en mi vida.

A mi familia, por haber estado al lado mío, entender mis ausencias y mis muchas horas encerrada en el estudio, por escucharme cada experiencia y cada resultado que iba encontrando y por sentirse orgullosos de tantos esfuerzos y metas alcanzadas. Por su apoyo incondicional, en este proceso y en las metas que siguen.

Al Profesor Jaime Rendón mi director de tesis, por haberse interesado en el tema, haberme orientado y motivado tantas veces, porque me acompañó a soñar con una Colombia más justa y equitativa.

A mi grupo de estudio la “Comunidad Abyala”, por haber recorrido este camino juntos, porque además de crecer profesionalmente lo hicimos como personas. Este fue un motivo más para comprender que muchas veces los azares de la vida resultan ser maravillosos. Gracias Muchachos y Éxito!!!

SINTESIS

La deserción escolar o abandono del proceso académico sin haber sido previamente culminado, es un fenómeno que se viene presentando con alta incidencia en el contexto de América Latina. El presente artículo es el resultado de una investigación de carácter mixto que tiene como objetivo general identificar los efectos que han tenido los planes de permanencia implementadas por las Secretarías de Educación Certificadas (SEC) del país durante el periodo 2011-2014 en las tasas de deserción.

El análisis de la información recolectada a partir de las distintas fuentes permite reconocer que el impacto de las políticas públicas que orientan el sistema educativo en Colombia no ha sido el esperado frente a las tasas de deserción de las distintas Secretarías de Educación Certificadas, motivo por el cual persiste el abandono por parte de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) sin haber culminado su proceso escolar. De esta manera, se concluye que aún falta promover estrategias o planes con los que se promueva la inclusión y la equidad de todos los estudiantes.

Así mismo, fueron reconocidas una serie de factores causantes de la deserción según enfoques psicológicos, sociológicos y ecológicos; entre los hallazgos se encontró que algunas de estas son las amplias brechas existentes entre las zonas urbanas y rurales, los estratos socioeconómicos, los grupos étnicos; otras que son originadas por los procesos de estandarización y de universalización propios del neoliberalismo y de la globalización, a su vez por el desconocimiento de las realidades regionales y locales. Se propone entonces generar alternativas de políticas desde los mismos contextos atendiendo a sus particularidades económicas, sociales, culturales e históricas que sean pertinentes y contextualizadas, necesariamente con la participación democrática de los ciudadanos.

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO – RAE

1. Información General	
Tipo de documento	Tesis
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Estado de la deserción escolar en los establecimientos oficiales de Colombia
Autor(es)	Guayacán Fuentes, Julisse
Director	Rendón Acevedo, Jaime Alberto
Publicación	Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, 2015, 124 páginas.
Patrocinio	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)
Palabras Claves	Deserción escolar, políticas públicas, exclusión, brechas, estandarización y universalización, neoliberalismo.

2. Descripción
Tesis de grado generada en la línea de investigación de Prácticas Educativas en la Era Digital, en la que la autora se propone identificar el impacto que han tenido las políticas públicas frente a este fenómeno en el contexto colombiano. Los objetivos específicos que permiten se desarrollar este trabajo son la revisión teórica y conceptual del fenómeno de la deserción e identificación de los factores causantes de esta (desde los enfoques psicológicos, sociológicos y ecológicos). El otro objetivo específico es el reconocimiento de las políticas públicas de educación en América Latina, de sus tendencias y de su relación con el tema de la deserción escolar. el otro de los objetivos específicos es realizar una lectura de la realidad colombiana a partir de las políticas públicas existentes frente al tema de la deserción escolar

3. Fuentes

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Eroles, D. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos y justicia social Aportes y recomendaciones de UNESCO frente a la exclusión educativa. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de: <http://actualiza.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2012/09/Educacion-de-calidad-para-todos.pdf>
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de educación*, 4(1), 33-55.
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.
- Rendón, J. (2014). ¿Para qué sociedad Educamos? Reflexiones desde la economía. Cuadernos seminarios Sociedad y Educación: una mirada actual, 55-69
- Sandel, M. J. (2014). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Random House Mondadori.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. *Revista*

Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)
vol, 7.

La investigación se documentó con 61 fuentes adicionales a las mencionadas anteriormente.

4. Contenidos

El trabajo consta de cuatro apartados. En el primero se conceptualiza la deserción escolar y se identifican tanto los factores causantes de esta; en el segundo apartado se hace un recorrido por las políticas públicas que han emitido los distintos países de América Latina a través de la historia y que tienen como propósito atender temas como el acceso, la permanencia y la culminación de los procesos formativos, se hizo una comparación entre las naciones. El tercer apartado contiene la información relacionado con el estado actual de la deserción escolar en Colombia, información consolidada a partir de las cifras estadísticas brindadas por distintas dependencias del Ministerio de Educación Nacional y del Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas desde el enfoque cuantitativo y del cualitativo se complementó con apartados de entrevistas a integrantes de comunidades educativas de distintas regiones del país. Finalmente se consolidan las conclusiones y se generan una serie de recomendaciones

5. Metodología

Esta investigación es de tipo mixta, es decir, tiene asuntos propios del enfoque cuantitativo y también del cualitativo; de acuerdo con las intenciones de este estudio que es identificar el impacto de las políticas públicas en el tema de las tasas de deserción en las SEC. El propósito es atender no únicamente a una perspectiva objetiva producto de las teorías, sino también a partir de los datos estadísticos propios del sistema educativo del país; así mismo se recurrió a las percepciones de los contextos y realidades de colombianas y colombianos involucrados en el sistema educativo a través de sus discursos.

La articulación de ambos enfoques de investigación permiten enriquecer los hallazgos en este trabajo; para este caso en particular, por los intereses políticos y sociales, no se hace suficiente

recurrir a una sola fuente de información sino a una variedad que permitan complementarse y fortalecer los hallazgos de la investigación.

6. Conclusiones

Los datos encontrados a partir de las distintas fuentes permiten inferir que las políticas públicas que orientan los sistemas educativos resultan ser excluyentes en la práctica aunque en la teoría se promueva la inclusión y la equidad de todos los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ). Son evidentes la presencia de una serie de brechas entre las zonas urbanas y rurales, los estratos socioeconómicos, los grupos étnicos; otras que son originadas por los procesos de estandarización y de universalización propios del neoliberalismo y la globalización por desconocimiento de las realidades regionales y locales. Se propone entonces generar alternativas de políticas desde los mismos contextos atendiendo a sus particularidades económicas, sociales, culturales e históricas que sean pertinentes y contextualizadas, necesariamente con la participación democrática de los ciudadanos.

Elaborado por:	Guayacán Fuentes, Julisse
Revisado por:	Rendón Acevedo, Jaime Alberto

Fecha de elaboración del Resumen:	06	12	2015
--	----	----	------

INDICE

RESUMEN ANALÍTICO EDUCATIVO – RAE	5
INTRODUCCIÓN.....	12
CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DESERCIÓN.....	17
Enfoques conceptuales de la Deserción.....	19
Causas de la deserción.....	21
Cuadro 1. Factores asociados a la deserción escolar.....	22
Factores Exógenos:	22
Factores Endógenos	25
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMERICA-LATINA	33
La cobertura en los sistemas educativos de América Latina	39
Cuadro 2. Tendencias de las políticas públicas de educación en los siglos XX y XXI	40
1. El Asistencialismo	41
Cuadro 3. Tendencias de las Constituciones Políticas de los estados de América- Latina frente al sistema educativo	42
2. El Psicopedagogismo	44
La Calidad en el sistema educativo de América Latina.....	46
3. Las Políticas Compensatorias	46
Cuadro 4. Tendencias de las Leyes Generales de Educación de los estados de América- Latina frente al sistema educativo.....	47
REALIDAD COLOMBIANA FRENTE AL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR⁵⁶	
Metodología	58
Cobertura en Colombia.....	62
Cuadro 5. Tasas de Cobertura Neta en Colombia periodo 2013-2014	62
Cuadro 6. Matrícula por niveles en Colombia en el periodo 2013-2014.....	63
Tasas de Deserción Escolar en Colombia.....	64
Cuadro 7. Distribución en porcentaje de las SEC según tasa de deserción para el año 2013....	64
Cuadro 8. Distribución en porcentaje de las SEC según tasa de deserción para el año 2014....	65
Cuadro 9. Secretarías de Educación Certificadas que coinciden en los años 2013 y 2014 según grupo establecido por tasa de deserción.....	66
Cuadro 10. Relación de Secretarías de Educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Transición	67

Cuadro 11. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Primaria	68
Cuadro 12. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Básica	69
Cuadro 13. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Media.....	71
Cuadro 14. Relación entre los grupos establecidos según las tasas de deserción y el porcentaje de Analfabetismo	73
Cuadro 15. Porcentaje de analfabetismo de los municipios fronterizos en los distintos departamentos:	73
Cifras del Sistema Integrado de Matricula (Simat) para el contexto colombiano	86
Cuadro 16. Comparación de la incidencia de la ubicación del Establecimiento Educativo en los tres grupos establecidos según tasa de deserción.....	86
Cuadro 17 Comparación de la incidencia de la jornada de estudio en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	88
Cuadro 18 Comparación de la incidencia de las estrategias pedagógicas en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	89
Cuadro 19. Comparación de la incidencia del estrato socioeconómico en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	90
Cuadro 20. Comparación de la incidencia del género y nivel educativo en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	92
Cuadro 21. Comparación de la incidencia de los resultados académicos del año inmediatamente anterior en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	93
CONCLUSIONES.....	95
RECOMENDACIONES	104
BIBLIOGRAFÍA.....	106
ANEXOS 115	
Anexo 1. Instrumento Cualitativo Entrevista No Estructurada.....	115
Anexo 2. Identificación de factores de Deserción según grupo de estrategia (para los planes de permanencia)	117
Anexo 3. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014.....	118
Anexo 4. Comparación de la incidencia de los programas de apoyos económicos y complementarios a la canasta en los tres grupos establecidos según tasa de deserción.....	119
Anexo 5. Comparación de la incidencia de los efectos de la violencia y situaciones de emergencia en los tres grupos establecidos según tasa de deserción.....	119

Anexo 6. Comparación de la incidencia de la compensación de trayectorias previas en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	120
Anexo 7. Comparación de la incidencia de la oferta educativa en los tres grupos establecidos según tasa de deserción.....	121
Anexo 8. Comparación de la incidencia de la pertinencia educativa en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	122
Anexo 9. Comparación de la incidencia de la movilización en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	123
Anexo 10. Comparación de la incidencia de la articulación con otros sectores en los tres grupos establecidos según tasa de deserción	124

***ESTADO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES
DE COLOMBIA***

“Únanse al baile de los que sobran, nadie nos va a echar de más. Nadie nos quiso ayudar de
verdad”

Los Prisioneros

INTRODUCCIÓN

Se hace oportuno realizar un estudio relacionado con el impacto de las políticas educativas con tendencia neoliberal frente al fenómeno de la deserción escolar; teniendo en cuenta que es a partir de los años 90 del siglo pasado cuando surge un interés mundial por la educación. Se dan entonces los Foros mundiales en los que se reconoce como un aspecto fundamental para el desarrollo económico, social, político y cultural de los países y se generan compromisos estandarizados y universales para favorecer este asunto a partir de distintas estrategias.

Sin embargo, después de más de dos décadas la situación de la educación continua en estado crítico en muchos países de América Latina como es el caso particular de Colombia, ocasionado por las desigualdades sociales, la implementación de políticas descontextualizadas y el poco compromiso que han tenido los gobiernos por privilegiar la educación. Entonces tales intereses se han concentrado en privilegiar las poblaciones con menos necesidades y se han dejado a la deriva aquellos grupos sociales con mayores necesidades, difícil situación económica y, dispersión geográfica entre otras características; circunstancias que han conducido indudablemente al incremento o sostenimiento de elevados índices de deserción escolar.

Este trabajo tiene la pretensión de identificar el impacto de las políticas públicas de educación en el tema de la deserción escolar en el contexto colombiano; a través de los distintos capítulos pretende brindar una conceptualización del termino de deserción y de los factores causantes de esta (a partir de enfoques psicológicos, sociológicos y ecológicos) así mismo, se hace un reconocimiento del panorama actual de las políticas educativas en los países de América Latina frente a los procesos de acceso y permanencia de los Niños, Niñas, Adolescentes y Jóvenes (NNAJ) en el sistema educativo

En otro de los apartados se realiza una lectura del contexto colombiano frente al tema de la deserción a partir de datos suministrados por entes gubernamentales como el Ministerio de Educación Nacional y el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas Finalmente se generan las conclusiones y recomendaciones a las políticas públicas actuales del país.

La educación en Colombia está concebida por la Constitución Política en el artículo 67 como

“... un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura... El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación... La educación será gratuita en las instituciones del Estado... debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo”.

Así mismo, en esta norma de normas, en el artículo 13 se establece que:

“Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas

personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.”

Las políticas económicas neo-liberales y de globalización, han influido en distintos sectores entre ellos la educación; un reflejo de esto es la concepción que se tiene de esta como un servicio público (a pesar de tratarse de un derecho) que debe ser garantizado por el Estado; así mismo, los principios que han orientado las revoluciones educativas implementadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han estado guiados por tales intereses políticos.

Algunos de los propósitos de tales revoluciones han sido la ampliación de la cobertura educativa (desconociendo la cantidad y calidad de la infraestructura, de la dotación y del talento humano con el que se cuenta), con el único propósito de aumentar la cantidad de estudiantes beneficiados; por ende, se produce la masificación del servicio sin que necesariamente haya incrementado la inversión o el rubro presupuestal para cubrir tal servicio.

Bajo estas condiciones se limitan las posibilidades de lograr los otros propósitos de tales revoluciones como son las de propender por una educación incluyente, de mejorar la calidad y la eficiencia del sistema educativo

Dichas tendencias e intereses políticos, motivaron además a la adopción de criterios e incluso de indicadores de carácter internacional para evaluar el sistema educativo, se generó una estandarización de procesos indiscriminadamente, eventos que ocasionan desconocimiento e invisibilización de las condiciones propias de cada contexto y de sus individuos; situación que además llevo a privilegiar especialmente a aquellos ciudadanos que se encuentran en mejores condiciones económicas, sociales, culturales e incluso a quienes tienen la posibilidad de habitar en zonas urbanas.

La invisibilización de lo local y lo regional, la imposición de políticas homogéneas, el desconocimiento de las condiciones reales del sistema educativo han generado una serie de fracasos reiterativos en los propósitos de dichas políticas públicas; uno de estos, se refiere al incremento en las tasas de deserción a pesar de los esfuerzos y programas destinados a frenar y disminuir tales índices. Evidencia de esto son las estadísticas suministradas por los sistemas de información implementados por el MEN como el Sistema Integrado de Matricula (SIMAT) y el de Monitoreo, la Prevención y Análisis de la Deserción Escolar en Educación Preescolar, Básica y Media (SIMPADE).

Situación que se viene presentando históricamente y que motivó al MEN a realizar la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (Ende) entre el año 2009 y el 2011; dicha investigación permitió identificar en dicho momento las posibles causas por las cuales los NNAJ abandonaban el sistema educativo de manera temporal o permanente sin haber sido previamente culminado todo el proceso formativo.

Como producto de esta encuesta surgen una serie de acciones denominadas planes de permanencia, que tienen como fin hacer sostenible la apuesta de ampliar la cobertura, redundar en una mejor calidad educativa y en mayores niveles de escolaridad alcanzados por la población (Ende, 2009). Este último asunto se identificó como prioritario tratar, luego de los esfuerzos de la universalización del acceso a la educación primaria, básica y media.

Dicha encuesta permitió identificar además algunos de los factores que tienen incidencia en la decisión de permanecer dentro del sistema educativo o abandonarlo, entre ellos están los niveles de escolaridad de los padres y familiares, es decir de su capital cultural, las difíciles condiciones económicas de dichas familias, el no considerar significativa la educación como un

medio para mejorar las condiciones de vida, los procesos de homogenización y estandarización en el sistema evaluativo, el pesimismo de los docentes frente a la masificación en el acceso de NNAJ al sistema educativo, situaciones todas que han redundado en una disminución tanto en la calidad como en la eficiencia del servicio educativo.

Para esto, el MEN específicamente en la dirección de Cobertura y Equidad, dio origen a la Subdirección de Permanencia, ésta tiene el propósito de generar estrategias enfocadas principalmente a la atención de población vulnerable, con el interés de incrementar las cifras en el acceso al sistema educativo, procurar la permanencia y que se culminen de forma satisfactoria todos los niveles de formación.

Para esto, se consideró oportuno establecer dos frentes de acción, uno relacionado con la Atención a Víctimas (tanto de los desastres naturales como del propio conflicto armado) y el otro fue denominado Programas Generales orientados a la prevención de la deserción.

Los Programas Generales tienen la finalidad de brindar apoyo a los NNAJ que carecen de las condiciones socioeconómicas necesarias que les permita cumplir la totalidad del ciclo formativo; entre éstos se cuenta el Programa de Alimentación Escolar (PAE), los Modelos Educativos Flexibles (MEF), las jornadas escolares complementarias (JEC), los establecimientos educativos con modalidad de internados, el transporte escolar; la atención a personas con algún tipo de discapacidad o con capacidades excepcionales, entre otras.

Las oficinas de calidad y fortalecimiento institucional del mismo ministerio, vienen realizando acciones tendientes a garantizar la calidad y la permanencia de los estudiantes como es el propósito. Sin embargo, esto ha sido de manera desarticulada y en caminos paralelos.

Después de seis años de haberse realizado la encuesta y unos cinco de implementar dichas estrategias diseñadas para disminuir las tasas de deserción, aún se continua sin lograr los resultados esperados; los índices persisten siendo cifras alarmantes especialmente en las zonas rurales y con mayor preocupación en las regiones de frontera a lo largo del territorio nacional.

Esa falta de resultados esperados de las políticas públicas del sistema educativo frente a las tasas de deserción, invitan a reflexionar sobre la pertinencia de estas, la efectividad de los planes de permanencia implementados y la necesidad de replantear los procesos que hasta la fecha se han venido realizando y que no han sido considerados oportuno modificarlos, especialmente los que se refieren al funcionamiento del propio sistema educativo.

La presencia de altos índices de deserción escolar en una sociedad se asocia a una serie de circunstancias negativas como el analfabetismo, la reproducción de la pobreza, el incremento de actividades ilegales, lo que se manifiesta a través de una serie de implicaciones sociales, económicas, políticas y culturales, que interfieren en el desarrollo personal y de los países; por lo tanto se hace oportuno verificar cual ha sido el impacto que han tenido tales políticas educativas Colombianas en el tema de la deserción escolar.

.

CONCEPTUALIZACIÓN DE LA DESERCIÓN

En este apartado se hace una revisión teórica del concepto de deserción escolar, a partir de distintas áreas del conocimiento como es la psicología, la sociología, y el enfoque ecológico, entre otras; así mismo, se identifican las posibles causas generadoras del abandono de los procesos formativos sin haber sido previamente culminados.

Se hace fundamental identificar los distintos factores causantes de la deserción con el propósito de orientar el diseño e implementación de las políticas tendientes a disminuir tales índices, de manera contextualizada de acuerdo con las características propias de cada región o lugar.

Así mismo, se atiende a las implicaciones sociales y económicas que deben asumir los individuos y las consecuencias de este fenómeno en el sistema educativo, situación que se presenta de manera generalizada en los distintos niveles de formación, siendo esta una realidad de muchos países de América Latina.

De acuerdo con Rodríguez "etiológicamente la palabra deserción proviene del latín “*desertio*”, que significa *abandono-abandonado*” (2011, p. 4). Dicho concepto se refiere al abandono del proceso educativo formal sin haber sido completamente culminado, esto debido a causas que pueden ser de tipos endógenas y/o exógenas (Román, 2013), que afectan de manera directa o indirectamente la continuidad del estudiante en el sistema educativo y lo pueden convertir en un potencial desertor.

La Unesco en el documento relacionado con la temática de los conflictos armados y educación, hace referencia a la deserción como aquella forma de:

“...privar a los niños más vulnerables de posibilidades para su vida futura, cerrando las puertas de una posible salida de su situación de pobreza y mermando el potencial de reforzamiento de la movilidad social que tiene la educación. Además de privar en la práctica a los niños de su derecho a la educación, los altos niveles de deserción escolar suponen un despilfarro de recursos económicos y una fuente de ineficiencia.” (2011, p. 54)

Para Bourdieu la educación es un “escenario esencial de esa legitimación” (Vázquez, 2015, p. 11), cuando se refiere en la sociología de la dominación que es la educación uno de los escenarios en los que se permite legitimar las desigualdades que surgen en las mismas estructuras de la sociedad capitalista, que las objetivan y reproducen (Vázquez, 2015).

Desertar del proceso educativo previo a su finalización genera una serie de costos tanto para el individuo como para la sociedad, en la medida que se hace más difícil lograr un desarrollo social y económico óptimo para el país cuando se ofrece una educación de calidad a la población. El abandono del proceso educativo sin su previa culminación se refleja posteriormente en el incremento de la fuerza de trabajo menos calificada (lo que se traduce posteriormente en menores ingresos y por ende en una menor calidad de vida); sucede lo mismo con los índices de analfabetismo, la reproducción de las desigualdades sociales y la dificultad para consolidar sociedades democráticas, entre otros efectos. Estas condiciones de desigualdad, que posteriormente se manifiestan en condiciones de pobreza, le han implicado a muchos países la generación de subsidios y programas de apoyo económico y social que les permitan suplirle a la población vulnerable las necesidades básicas que no logran satisfacer con sus propios ingresos, así mismo, procurar condiciones de igualdad (Gajardo, 2003), en este sentido se confirma lo que mencionan Sen y Kliksberg cuando se refieren a la “redistribución desigual e injusta del acceso y disfrute de bienes básicos” (Muñoz, 2009, p. 44), pues a pesar de que existen tales programas, estos tampoco son asignados y distribuidos de manera equitativa entre los más necesitados

Enfoques conceptuales de la Deserción.

Han sido distintos los enfoques teóricos que han contribuido en la definición del concepto de deserción, algunos de estos son los siguientes:

El psicológico, asume que la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo está determinada por ciertos rasgos de la personalidad; así mismo, indica que la participación y continuidad en los procesos formativos se debilita o fortalece según sea la calidad de las interacciones que logre establecer el estudiante con sus compañeros, docentes y por su puesto con

sus propósitos de vida, al respecto se destacan los trabajos de Ajzen y Fishben y de Ethington (Ovalles y Urbina, 2014).

Para la **Sociología**, la explicación conceptual de la deserción ha estado orientada por la teoría del suicidio propuesta por Durkheim, según se indica en Ovalle y Urbina (2014), en la medida que el abandono es consecuencia de la falta de integración del estudiante con su contexto escolar, referido tanto al aspecto académico como al social.

La **Perspectiva Ecológica de los Sistemas** propuesta por Bronfenbrenner, indica que la decisión de abandonar los procesos educativos se da cuando hay un desequilibrio en los distintos niveles del ambiente que van de los más próximos como la familia hasta los más distantes como las políticas de acuerdo con García, Fernández y Sánchez (2010).

La definición que propone Eroles acerca de la deserción es la siguiente,

“es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino y definitivo de un espacio cotidiano- como es la escuela- que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal del estudiante” (Eroles, 2015, p.4)

Por su parte Vicent Tinto, concluye acerca del concepto de la deserción que está determinada por el grado de integración que logra el estudiante en el entorno tanto social como el académico; el primero, hace referencia a la capacidad y la calidad de las interacciones que puede establecer con sus compañeros y docentes; mientras que la segunda indica los resultados académicos que logra obtener durante los periodos académicos, el desarrollo de las habilidades cognitivas y de los procesos de pensamiento superior (Ovalles y Urbina, 2014).

Tinto, agrega a su planteamientos una serie de postulados que permiten identificar otros factores por los cuales se produce la deserción del sistema educativo; uno de ellos está vinculado con la teoría económica, indica que la decisión de abandonar el estudio depende del análisis que hace el alumno respecto al costo-beneficio de permanecer en el proceso educativo; los otros aportes

a su teoría, los ha relacionado con la necesidad de generar ambientes significativos y comunidades de aprendizaje en los que el estudiante se vea involucrado de manera activa y participativa en sus procesos académicos (Ovalle y Urbina 2014).

En la misma línea, los autores Cabrera (1992) plantean que los factores determinantes de la deserción dependen de la relación que se pueda establecer entre los resultados académicos y el factor económico, determinado por el costo-beneficio que percibe el alumno de su actividad académica, teniendo en cuenta las ayudas financieras que pueda recibir y el acompañamiento de la institución.

Se equipara el término rezago educativo al de deserción, de la siguiente manera “es el resultado de un proceso en el que intervienen diversos eventos, como la exclusión del sistema educacional; el aprovechamiento escolar inferior al mínimo necesario; la extraedad; y el abandono de los estudios emprendidos” (Izquierdo, 2009, p. 29). Algunas de las causas que identificó como generadoras de tal fenómeno fueron las características propias de los estudiantes y sus núcleos familiares, las modalidades educativas ofrecidas y las políticas institucionales entre otras.

En Colombia para el MEN, la deserción escolar es concebida como el abandono del sistema escolar por parte de los estudiantes, provocado por la combinación de factores que se generan tanto al interior del sistema como en contextos de tipo social, familiar, individual y del entorno; se entiende como desertor a aquel alumno que por retiro formal o no formal no está en condiciones de ser evaluado y ha abandonado el sistema educativo.

Causas de la deserción

Respecto a las causas de la deserción, en la literatura se han identificado una serie de variables que intervienen en la toma de decisión por parte de los NNAJ de abandonar los procesos

educativos. Román (2013), indica que algunos de éstas son considerados de tipo endógenos al sistema educativo y otros exógenos a éste, y los clasifica de la siguiente manera:

Cuadro 1. Factores asociados a la deserción escolar

Exógenos	Endógenos
La Familia El trabajo (infantil o juvenil) La estructura y organización familiar Problemáticas propias de la juventud La pobreza La segmentación social La inestabilidad económica El desempleo La vulnerabilidad social	Las políticas educativas estandarizadas Las dinámicas propias de las instituciones Las prácticas pedagógicas

Fuente: Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto

Factores Exógenos:

Algunas de las principales causas por las cuales los NNAJ abandonan el sistema educativo previa a su culminación se debe a las condiciones económicas precarias de su núcleo familiar, esto es cuando pertenecen a familias flotantes, definidas por Pardo (2004) como aquellas que de manera permanente se desplazan en búsqueda de trabajo y de mejores oportunidades.

Bajo estas circunstancias son las propias familias quienes motivan a sus hijos e hijas a vincularse al mundo laboral a edades muy tempranas, en trabajos poco calificados y con una remuneración ínfima, expuestos a jornadas largas y en condiciones precarias; o en otros casos les obligan a asumir roles que no les corresponden de acuerdo con sus edades, especialmente sucede esto con las mujeres (Román, 2013).

La falta de estabilidad a la que se ven sometidos los NNAJ en asuntos como la conformación de sus hogares, los sitios de residencia y también las condiciones afectivas de los hogares, sumados a eventos migratorios hacia las zonas urbanas producto del desplazamiento

forzoso por causa de la violencia, el desempleo de los padres; todos estos eventos afectan la continuidad y el normal desempeño de los estudiantes

Estos procesos continuos de movilidad y de adaptación a nuevos espacios, en muchos casos implica que los estudiantes terminen alejándose de las aulas por ciertos periodos de tiempo o de manera definitiva; las inasistencias reiterativas incrementan las dificultades para retomar las dinámicas propias de la escuela, además pueden presentarse choques culturales con los nuevos contextos. en un proporciones significativas los estudiantes obtienen bajos resultados académicos, asociados a condiciones de rezago escolar, de extraedad (es decir, estar por fuera del rango de edad establecido como apropiado para cada grado), del ausentismo (en su mayoría no justificado) y de las pérdidas reiterativas (tanto de asignaturas como de años escolares), entre otras.

Incluso la falta de alternativas para el uso adecuado del tiempo libre, conduce a que los NNAJ a tomar decisiones que los distancian de los proyectos de vida habían imaginado, por situaciones como los embarazos en adolescentes, el alcoholismo, la drogadicción y al ingreso a grupos delincuenciales entre otros. Situaciones que indudablemente se vienen presentando a pesar de los esfuerzos en programas y acciones para prevenirlos (Pardo, 2004).

Otro de los factores que tiene incidencia en la continuidad y finalización de la educación escolar, es el tipo de estructura y organización de las familias; tienen más riesgo de convertirse en desertores aquellos NNAJ que provienen de familias monoparentales (en los que sólo está presente alguno de los dos padres) en la medida que el estudiante debe asumir otros roles como el de ser proveedor (Román, 2013).

un factor determinante es el poco capital cultural de las familias (Román, 2013), es decir, aquellas en las que predomina el bajo o ninguna formación académica de los padres y hermanos,

quienes también han sido desertores y sean posiblemente los que motiven la decisión de abandonar el proceso formativo, en la medida que son modelos para sus hijos/hermanos menores.

En este sentido, tiene un papel clave las expectativas que tengan los progenitores frente a la asistencia de sus hijos al colegio; si para los padres el estudio no se considera útil y necesario, favorecerán el abandono de la escuela, pero si por el contrario, lo conciben pertinente y un medio para mejorar las condiciones de vida, promoverán las estrategias para que permanezcan en el colegio y logren finalizar su proceso formativo.

Situaciones distintas atraviesan aquellos estudiantes que pertenecen a familias que disponen de capital cultural y económico, que además viven en zonas urbanas, cuentan con programas y servicios adicionales de manera permanente, como la conectividad, el apoyo en tareas y un acompañamiento constante de sus padres, entre otras posibilidades y facilidades; estos alumnos entonces tienen una ventaja significativa frente a aquellos que no cuentan con dichos recursos y oportunidades.

Los factores exógenos mencionados anteriormente tienen un papel determinante en el fracaso escolar; por lo tanto, no se puede desconocer que la estructura familiar, social, económica y política tienen cierto peso en la decisión de abandonar los procesos formativos; además no se puede desconocer que inciden tanto en el acceso, como en la permanencia de los estudiantes en la escuela.

Se concluye entonces que los procesos de formación educativa para los grados que son obligatorios, no están necesariamente pensados y diseñados para que sean incluyentes; por el contrario, son muchos los factores determinantes que influyen en que continúe siendo un escenario excluyente, limitante y discriminatorio. Tales situaciones van en contra de toda posibilidad de

equidad, en el establecimiento y acceso a los derechos, a la justicia, a la libertad y a lograr unas condiciones apropiadas para una vida digna (Rendón, 2014).

Factores Endógenos

Respecto a las políticas educativas, diseñadas e implementadas en los últimos años en distintos contextos de América Latina, a pesar de tener como propósito brindar un servicio en condiciones de igualdad tanto en el acceso como en la permanencia de los estudiantes; las dinámicas propias de cada contexto, la influencia de las políticas neoliberales y de la globalización han favorecido y permitido que se presenten situaciones de inequidad, a pesar de tener la pretensión de garantizar de manera democrática y justa este derecho (Escudero y Martínez, 2011).

Al respecto Sen, Tezano y Subirats señalan que se trata entonces de “...nuevas formas de exclusión-la educativa entre ellas- producto de una serie de transformaciones como las económicas, culturales, sociales y políticas, características de la fase del capitalismo neoliberal y de la sociedad de la información” (Muñoz, 2009, p.47).

En la misma línea, Muñoz y colaboradores indican que “formalmente, todos nuestros niños y jóvenes, en la edad obligatoria, son invitados y mantenidos en el banquete escolar, pero algunos sólo llegarán a recibir menús muy bajos en calorías” (2009, p.55). Apartados que describen muy bien la situación que deben vivir aquellos estudiantes que pertenecen a las zonas rurales o más vulnerables de las ciudades

Según la UNESCO tales situaciones “tienen su origen en procesos sociales, económicos y políticos profundamente arraigados, así como en las relaciones de poder desiguales, sustentadas en la indiferencia política” (Escudero y Martínez, 2011, p.87); de la misma manera, lo hace Nguyen cuando señala que “existe una dependencia funcional del pensamiento neoliberal y su

utilización (de la educación) como un instrumento ideológico para legitimar políticas coloniales dirigidas a dividir y jerarquizar la fuerza de trabajo a escala internacional” (Escudero y Martínez, 2011, p.88).

En el informe sobre Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe (2007), se concluyó que la universalización en el acceso al sistema educativo se ha visto afectada por las amplias desigualdades de los sectores sociales, expresado en el detrimento de la calidad educativa, escasos logros en el aprendizajes, incrementos en las tasas de repitencia y de deserción.

Situación muy evidente en el contexto colombiano cuando se comparan las posibilidades de acceso y permanencia al sistema educativo con calidad entre las zonas rurales y urbanas, en la primera se carece de infraestructura, la oferta educativa es incompleta, la planta docente es insuficiente o inexistente, la prestación del servicio educativo es irregular; incluso los programas que se implementan con el propósito de mejorar la calidad de la educación muchas veces no tienen alcance en ciertos territorios; circunstancias muy distintas son las que viven los alumnos que pertenecen a las urbes y a las principales ciudades.

Contradictoriamente, aquellas políticas con las que se ha pretendido fomentar la equidad y la universalización de los procesos educativos han terminado favoreciendo la reproducción de las desigualdades, tanto sociales como económicas, situación que se han mantenido a lo largo del tiempo; por lo tanto, siguen siendo evidentes las brechas entre las zonas (urbano-rural), los estratos socioeconómicos y las comunidades indígenas entre otras condiciones sociodemográficas.

Se hace oportuno reevaluar la viabilidad y pertinencia para el contexto colombiano de dichas políticas externas que son impuestas de manera abrupta en contextos regionales y locales,

que tienen la pretensión de estandarizar tanto los procesos como los sistemas de evaluación pero que terminan ampliando las brechas; pues la implementación de éstas, indudablemente se hace desconociendo y opacando las realidades particulares, las condiciones sociales, históricas y culturales propias de cada territorio (Rendón, 2014).

A pesar de esto, el estado continua privilegiando la implementación de dichas políticas, en la medida que determinan y establecen las condiciones y parámetros para que los NNAJ logren tener o no éxito personal, profesional y laboral; asunto que conlleva necesariamente a privarlos de alguna manera de la posibilidad del desarrollo humano partiendo de las “libertades y las capacidades reales que disfrutaban los individuos” como lo menciona Sen (Delgado, 2001, p.6).

Otro factor endógeno, que también promueve la deserción, se relaciona con las dinámicas propias de las instituciones educativas que se convierten en muchos casos en barreras para el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, algunas de estas son:

La ubicación geográfica de los establecimientos educativos en las que se ofrece principalmente los niveles de Básica y Media, prevalecen en zonas urbanas; haciendo que la población rural y especialmente la que habita en lugares dispersos geográficamente no tengan la posibilidad de acceder y/o permanecer con facilidad en dichos niveles de formación, lo que ocasiona en cierta medida una fuga de estudiantes del sistema educativo.

Como parte de las dinámicas internas de las instituciones educativas, también deben considerarse los procesos evaluativos a los que se ven enfrentados los estudiantes; en éstos se hace también pertinente involucrar otro conjunto de instancias que permitan medir “...la eficiencia de las instituciones educativas, la coordinación interinstitucional, el funcionamiento de las escuelas, el trabajo de los docentes y la participación social en la actividad educativa” como lo argumenta

Tedesco (2009, p.105), de esta manera se dejaría de responsabilizar por los resultados únicamente a los alumnos y se reforzaría la corresponsabilidad entre las distintas instancias y aliados indispensables en los procesos académicos, como es la propia comunidad educativa.

Otro factor determinante, que genera exclusión del sistema educativo, es la implementación de pruebas estandarizadas que se han establecido a nivel internacional y con las que se pretende medir el nivel de eficiencia del sistema educativo en el contexto nacional.

Uno de los propósitos de éstas es medir la calidad de la educación ofrecida en los distintos niveles de formación y comparar los logros académicos entre ciudades y países; con el agravante que tales resultados se han convertido en indicadores de desarrollo social y económico para los Estados; así mismo, son insumos que determinan la posibilidad o limitan la continuidad en los procesos educativos de los estudiantes.

De estas evaluaciones, los favorecidos entonces son aquellos NNAJ que han tenido la posibilidad de contar con mejores condiciones académicas y oportunidades sociales, económicas, culturales, familiares e incluso de ubicación geográfica, es decir, los que pertenecen a zonas urbanas; pues son ellos quienes aportan los mejores resultados y tienen mayores posibilidades y probabilidades de continuar con el proceso formativo en la educación superior.

Dicho ejercicio de evaluación desconoce las realidades particulares y locales, que están cargadas de historia y de culturas propias, a partir de las cuales también se pueden concebir interesantes fuentes de desarrollo (Rendón, 2014) pero que han sido invisibilizadas por las macro políticas, la estandarización y universalización de los procesos.

Como factor endógeno, también se considera el rol de los docentes en los procesos formativos; se han tenido en consideración una serie de circunstancias que pueden estar

determinando la permanencia de los estudiantes, Marchesi (2009) argumenta que los problemas actuales en el sistema educativo, se deben principalmente a la falta de coherencia entre los procesos pedagógicos y los vínculos de enseñanza aprendizaje; también se percibe un déficit en asuntos tanto políticos como institucionales a través de los cuales son administrados los sistemas educativos.

Es decir, se pretende preparar a los estudiantes para un futuro y para que tengan las capacidades y competencias que les permita afrontar las exigencias actuales de la globalización partiendo de principios, acciones y estrategias descontextualizadas y en muchas oportunidades desactualizada.

Circunstancia que se presenta producto del desconocimiento de los intereses y modos de aprendizaje de las nuevas generaciones; es decir, de los requerimientos de los NNAJ quienes para esta época son denominados nativos digitales; que indudablemente tienen unas dinámicas particulares y distintas a los de los migrantes digitales, que serían los docentes (Martín, 2003).

Los profesores necesariamente deben estar preparados y tener la capacidad para enfrentarse y adaptarse a los rápidos cambios que exigen las nuevas generaciones y los avances tecnológicos, al procesamiento y la transformación de la información; a las circunstancias que determinan los nuevos mecanismos de enseñanza y aprendizaje y que hacen parte de las exigencias de las sociedades de la información.

Teniendo en cuenta que contar y usar adecuadamente los recursos de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) les permite tanto a los maestros como a los propios estudiantes el establecimiento una serie de redes académicas, de intercambios sin frontera y a su vez motivar la participación y permanencia de los estudiantes en los procesos formativos.

Sin embargo, las metodologías tradicionales, es decir, la reproducción y transmisión de saberes como estrategias que se han implementado durante décadas, no han favorecido la apertura al conocimiento, ni ha permitido fomentar las competencias y capacidades de innovar, aprender y resolver problemas por sí mismos a los estudiantes. En este sentido, la pedagogía y los estilos de aprendizaje se han visto reducidos a los intereses y propósitos de los maestros muchos de los cuales tienen una amplia brecha generacional y tampoco están interesados en modificar o mejorar aquellas prácticas pedagógicas que han empleado durante su ejercicio docente, en algunos casos por décadas (Martín, 2003).

El propósito consistirá entonces en generar “pedagogías, ricas y justas” como las denomina Cole en cuanto a la “... calidad intelectual de los contenidos, cultivo de pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus debilidades y puntos fuertes, clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos” (Escudero y Martínez, 2011, p. 93); se vuelve oportuno fortalecer y fomentar los procesos inclusivos y participativos de los estudiantes en el sistema educativo.

Respecto a estas situaciones, en la Cumbre Iberoamericana de Educación de 2008 en El Salvador, se acordó:

“Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la Primaria y Básica y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco de las metas educativas 2021” (Machersi, 2009, p.88).

Los requerimientos de los sistemas económicos, políticos y sociales dominantes, han hecho creer a la juventud de la necesidad de cumplir y alcanzar altas exigencias académicas y niveles de formación, como una de las condiciones que les permitiría acceder a mejores oportunidades laborales y por ende contar con mayores ingresos. Sin embargo, Rendón (2014) y Gajardo (2003)

coinciden en discutir el tema de la desmotivación que se genera en la juventud por mejorar la cualificación cuando se dan cuenta que las políticas educativas no se acompañan de otras que promuevan la generación de empleo de calidad y ofrezcan una adecuada protección social.

En el mismo sentido lo manifiesta Ottone en las siguientes líneas:

“Pero en la medida en que las sociedades latinoamericanas no han creado suficientes puestos de trabajo de calidad y con una retribución y protección adecuadas, la inconsistencia entre mayores logros educacionales y posibilidades limitadas de incorporarse al mercado laboral ha sido un factor que contribuye a provocar insatisfacción, especialmente entre quienes provienen de estratos medios y bajos y logran aumentar significativamente su capital educativo en relación con el de sus padres. Quienes actualmente no pueden adquirir ese mayor capital educacional y quedan marginados tempranamente de la escuela, enfrentan más probabilidades de caer en el subempleo.” (Ottone, 2007, p. 69)

Luego de revisar esta panorámica de la situación actual del sistema educativo en los países de America Latina y especialmente en Colombia, surge entonces un interrogante de carácter moral en la misma línea que las propone Sandel (2014):

¿Son éticos aquellos decretos que promueven de manera indiscriminada a grados superiores a aquellos estudiantes que no han alcanzado siquiera los derechos básicos de aprendizaje?

De acuerdo con Kant, con éstas prácticas el estado se está apartando del principio de lo debido en la medida que “... la veracidad de las declaraciones que no se pueden eludir es el deber formal del hombre con cualquiera, por grandes que sean las desventajas que puedan derivarse de ello para él o para otros” (Sandel, 2013, p. 152)

Todas estas circunstancias mencionadas que predominan en el sector educativo, específicamente en el tema de la deserción, invitan a hacer una serie de reflexiones frente a la justicia y la moral cuando se ha visto permeado por las relaciones mercantiles: “...el modo en que la introducción del dinero en dominios no mercantiles puede cambiar las actitudes de las personas y desplazar compromisos morales y cívicos...” (Sandel, 2014, p. 122)

En este sentido, ninguna nación ha pretendido dejar a los NNAJ por fuera del sistema educativo, pues esto lo ordenan distintos tratados internacionales y las propias constituciones políticas de los países; sin embargo, han sido políticas que desconocen las realidades locales y que han tenido como resultado procesos excluyentes que conducen a los estudiantes a abandonar su formación académica previo a su culminación, más que a promover su permanencia dentro del sistema, generando frustraciones, reproducción de condiciones sociales, subempleo, analfabetismo y por ende subdesarrollo.

Los procesos de exclusión ha conllevado a que los NNAJ prefieran otros proyectos de vida en los que no tienen un peso significativo concluir los niveles de formación, lo que conduce a que muchos de ellos tomen la decisión de abandonar sus estudios, en la medida que dichos procesos educativos desconocen las realidades, las condiciones y necesidades propias de los entornos locales.

Siendo tal vez ésta la explicación, por la cual deja de ser relevante la preocupación por el cierre de brechas en el sistema educativo estatal. Convirtiéndose entonces el mismo estado en el generador, sancionador y conducente al fracaso o a la exclusión de los jóvenes de sus procesos formativos (Muñoz, 2009).

El objetivo entonces será pretender que todos los NNAJ logren acceder a una educación de calidad que a futuro permita el desarrollo humano, social y construir una sociedad democrática, en la que sean posibles las transformaciones de las propias estructuras sociales y se superen las desigualdades; así mismo, obtener mejor remuneración salarial, status, posibilidad de ser consumidores y una mejor autoestima. Sin embargo, la realidad a la que se ven enfrentados los jóvenes no es tan clara y lineal, por lo tanto, se está incrementando la desmotivación y el desinterés por alcanzar niveles de educación superior y posgradual.

POLÍTICAS EDUCATIVAS EN AMERICA-LATINA

A través de los siglos XX y XXI en América Latina, se han venido consolidando una serie de políticas públicas; éstas han enfocado su atención a distintos temas como la calidad, la inclusión y la permanencia de NNAJ en el sistema educativo.

El recorrido realizado a éstas políticas a través de los distintos países y épocas, permite identificar la manera y tendencia hacia las que se han venido orientando los sistemas educativos, en parte producto de las exigencias propias de los procesos de globalización y del neoliberalismo.

Algunos acuerdos que de manera global se han establecido a partir de la realización de los Foros Mundiales de Educación como el de Jomtien (Tailandia) en el año 1990 y el de Dakar (Senegal) en el 2000; les ha implicado a los países generar una serie de reestructuraciones a las políticas, con el fin de cumplir las metas establecidas, entre ellas asegurar la cobertura a la totalidad

de la población en edad escolar, bajo unas condiciones de igualdad y de calidad, que les permita competir frente a las exigencias económicas, sociales, culturales y políticas de la realidad actual.

En este apartado, se comienza haciendo un recorrido por conceptos jurídicos relacionados con la educación y se continúa con una revisión de las políticas públicas al respecto en el contexto de América Latina.

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente en el artículo 26 se trata el tema de la educación de la siguiente manera “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria....”

Aunque existe tal declaratoria, en los mandatos constitucionales de ciertos países de la región, se concibe actualmente la educación no como un derecho sino como un servicio público al que se puede acceder de manera universal, gratuita, integral e intercultural (sin desconocer las condiciones propias de las culturas indígenas) y que es responsabilidad de cada Estado ofrecer tal servicio.

Así mismo, la educación se considera como un instrumento útil para la construcción de una nación con menores desigualdades y mayores oportunidades de desarrollo social, cultural, económico, cuando es percibida por una perspectiva democrática, en la que todos tienen la posibilidad de acceder y terminar los procesos formativos bajo unas mismas condiciones satisfactorias.

La declaración de los derechos, junto con los acuerdos logrado en los foros mundiales de educación han favorecido que en América Latina se implementen políticas que permitan ampliar las posibilidades de acceso al sistema educativo; también ha sido considerada la obligatoriedad en

los niveles básicos, el cierre de brechas tanto en las regiones urbanas como en las rurales y en cuanto al tema de género.

El interés no se ha centrado únicamente en el tema del acceso, también hay preocupación por la permanencia de los estudiantes y el interés por generar planteamientos relacionados con la culminación de los procesos formativos.

Todas estas circunstancias han motivado la realización de ajustes y cambios a perspectivas de las políticas educativas; esto con el fin de lograr dar cumplimiento a estos mandatos; pero distintos intereses y políticas internacionales han interferido con tan loable propósito y lo que hasta la fecha se ha conseguido ha sido una “expansión diferenciadora” del derecho a la educación como lo indica Aguerrondo (2008, p.66).

Las transformaciones globales, la crisis económica, la democratización política y la creciente corriente neoliberal fueron situaciones que predominaron en los años 80's y 90's y que tuvieron impactos en los sistemas educativos (Centeno, 2011).

Estos intereses globales han concentrado su atención en la universalización de la educación Primaria y la expansión de la Básica y de la Terciaria; así mismo, el sistema y las escuelas debieron asumir un mayor compromiso con el tema de la calidad; esta se acompañó de procesos de descentralización y se favoreció la educación privada para reducir el gasto público.

Los países de América Latina en su preocupación por no percibir mejoras en los sistemas educativos, ni lograr los compromisos establecidos, a pesar de todos los esfuerzos y políticas emitidas, deciden realizar un diagnóstico en los años 90's.

Esto les permitió identificar algunas falencias como son la inequidad en la distribución de la prestación del servicio, la baja calidad e ineficiencia del sistema, la centralización de la gestión, el deterioro creciente de las condiciones de trabajo y profesionalización docente y finalmente la falta de financiamiento; panorama, que después de casi dos décadas no ha cambiado de manera significativa (Centeno, 2011).

El Banco Mundial, junto con el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Unicef convocan entonces para el año de 1990 en Jomtien (Tailandia) a países de distintos continentes y grados de desarrollo a realizar la conferencia mundial de educación para todos: “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”

Evento que surge como una preocupación frente a la situación en dicho momento en el que se reportaba que: “Más de 100 millones de niños e innumerables adultos no consiguen completar el ciclo de educación básica; y hay millones que, aun completándolo, no logran adquirir conocimientos y capacidades esenciales” (Ferrer, 2008, p.85).

En ese entonces se propusieron una serie de alternativas para superar dichas dificultades, entre las que se encuentran tres objetivos principales; el primero se refiere a que todas las personas deben aprovechar las condiciones de aprendizaje ofrecidas; la segunda, una visión ampliada y un compromiso renovado de la educación a través de propuestas como el acceso universal y el fomento de la equidad, ampliar medios y alcances de la educación básica y finalmente se establecieron los mecanismos para lograr la consecución de estos propósitos, entre los que se encuentran las políticas de apoyo, la movilización de recursos y el fortalecimiento de la solidaridad internacional (Ferrer, 2008).

Sin embargo, una década después se propone realizar otro foro mundial de educación el de Dakar (Senegal), en esta oportunidad el Slogan fue “Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes”; asistieron también países de diversos continentes y condición de desarrollo.

En este segundo foro se evalúan los resultados y los impactos conseguidos con las políticas establecida a través del tratado de Jomtien en 1990. Lamentablemente se encontró que no hubo una mejoría significativa frente a la situación de una década atrás. En esta nueva ocasión los participantes de este foro se comprometieron a cumplir todos los objetivos y metas de esta nueva oportunidad, entre ellas

“... educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades... a extender y mejorar la educación ofrecida a la primera infancia... a que en el 2015 todos los niños y sobretodo las niñas puedan acceder a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen... atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas de aprendizaje y preparación para la vida... suprimir las disparidades entre géneros de la enseñanza Primaria y Básica... mejorar aspectos cualitativos de la educación que generen resultados reconocidos y mensurables especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria” (Ferrer, 2008, p. 8,9)

Asuntos que muchos Estados aún están lejos de alcanzar a pesar de ya haber llegado el año 2015, entre ellos están las desigualdades en el tema de la calidad parecen haberse perpetuado; a pesar de haber sido significativos los esfuerzos por lograr la universalización de la enseñanza primaria, aún a la fecha no ha sido posible vincular la totalidad de NNAJ que se encuentran en edad para cursar tales niveles de formación; así mismo, no se han disminuido las brechas entre los sectores rurales y los urbanos, o por lo menos, esa es la situación actual de Colombia y de muchos otros países de América Latina.

Finalmente los resultados de las pruebas PISA indican que para el caso de Latinoamérica con algunas pocas excepciones los resultados son notoriamente insatisfactorios en relación con los

resultados esperados y con los obtenidos por otros países, específicamente en temas de competencias de lecto-escritura, aritmética y otras esenciales para la vida.

La explicación de dichas desigualdades se ha logrado a partir de identificar condiciones estructurales que las favorecen, entre ellas las condiciones sociales y económicas, ser hombre o mujer, vivir en zona rural o urbana y si pertenece o no a una comunidad indígena como lo indican Fernández y Cardozo (2011).

Por tal motivo, se denuncia la existencia de una política educativa pseudo-democrática y se permite concluir que “todo sistema educativo es una forma política de mantener o modificar la adecuación de los discursos con los saberes y los poderes que implican” (Oliva, 2010, p. 312). En este sentido da la impresión que el sistema educativo refuerza las desigualdades sociales, en la medida que estuviese estructurado para cada clase social.

En tal sentido Centeno (2011), hace una breve descripción de los ejes/estrategias que fueron incorporados en las políticas educativas a partir de los 90's de la siguiente manera:

- Ψ Gestión/Descentralización Administrativa y Pedagógica “producto de la crítica a los procesos de centralización y rigidez organizacional” (Kaufman & Nelson, 2005, p. 6);
- Ψ Equidad y calidad/focalización en escuelas más pobres de niveles básicos y reformas curriculares;
- Ψ Perfeccionamiento docente
- Ψ Finalmente temas relacionados con la financiación.

Consecuencias parciales de percibir la educación a partir de enfoques económicos y por tanto productivos; desconociendo perspectivas relevantes para este tema como lo es el desarrollo humano y la teoría de las libertades que propone Amartya Sen.

La cobertura en los sistemas educativos de América Latina

En este apartado se realiza el análisis de las políticas educativas en América Latina, a partir de dos enfoques: uno relacionado con el tema de la cobertura, es decir, de las condiciones de acceso y permanencia de los estudiantes en el sistema y el otro referido a las condiciones de calidad que se han pretendido implementar en los distintos países.

La eficiencia en las acciones implementadas para lograr aumento en la cobertura de los sistemas educativos, se percibe a partir de las políticas y resultados obtenidos en temas como el acceso de NNAJ, la permanencia de estos, la inclusión y asegurar que quienes ingresan no se retiran previo al cumplimiento de todos los niveles de formación establecidos.

Aguerrondo en sus estudios relacionados con la inclusión en el contexto latinoamericano realizó una serie de planteamientos acerca de los sistemas educativos occidentales, indicando que éstos:

“...surgen en la modernidad, fueron organizados para la reproducción lo cual significa, para la exclusión. En América Latina el surgimiento de los sistemas escolares a fines del siglo XIX y principios del XX, acompañó la formación de los Estados Nacionales. Fue una herramienta del Estado para generar la integración de grupos nativos e inmigrantes y para conformar las clases sociales.” (Aguerrondo, 2008, p. 67)

En este sentido, las políticas educativas en Latinoamérica que desde mediados del siglo XX se han generado respecto a los procesos inclusivos, se han visto más influidos por los intereses internacionales que por los regionales y locales de cada país.

Estos buscan promover sistemas que reproducen y no dan la posibilidad de lograr transformaciones sociales; motivo por el cual dichos planteamientos políticos no han logrado obtener los resultados esperados, situación que ha invitado a algunos gobiernos a replantear dichos

propósitos a partir de las condiciones propias de cada contexto o Estado, como es el caso de Bolivia y el de Ecuador.

Terigi y colaboradores (2009), han identificado cinco maneras en las que se continúa generando exclusión de los NNAJ del sistema educativo a pesar de los propósitos de las políticas existentes; una de ella, es no haber estado vinculado o no haber pertenecido nunca al sistema educativo; la otra, haber abandonado el sistema previo a la culminación de todo el proceso escolar; ser un estudiante pasivo o no tener posibilidad de participar activamente en los procesos de la escuela; otra forma, es brindar una educación elitista y no estar contemplada para atender a todos los NNAJ según sus condiciones; finalmente, el relacionado con la calidad de la educación que se brinda, cuando esta es baja lo que conlleva a que no sea suficiente, ni se les brinden las herramientas necesarias para permitirles continuar sus procesos formativos.

Autores como Kaufman y Nelson (2005) y Eroles (2015) coinciden al referirse que es complicado lograr la inclusión al sistema educativo bajo unas mismas condiciones cuando el estado no garantiza de manera equitativa el acceso y el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes, cuando continúan perpetuándose las inequidades entre las zonas urbanas y rurales, de igual forma entre los estratos socioeconómicos y los grupos étnicos entre otros.

Atendiendo los antecedentes previamente mencionados, Aguerrondo (2008) realiza una clasificación de las políticas educativas emitidas por los estados de América-Latina de los siglos XX y XXI así:

Cuadro 2. Tendencias de las políticas públicas de educación en los siglos XX y XXI

Tendencia	Década	Propósito
Educación común	30's	Brindar educación a todos los grupos poblacionales de manera indiscriminada

Asistencialismo	40's y 50's	Proveer de servicios e implementos materiales que permitieran “hacerlos más iguales” a aquellos grupos sociales con mayores desventajas sociales, económicas y culturales (Aguerrondo, 2008, p. 67).
Psicopedagogísmos	60's y 70's	Diagnosticar, identificar y remitir a establecimientos especiales o a profesionales en psicología o psicopedagogía a aquellos estudiantes con problemas de aprendizaje.
Políticas compensatorias	80's y 90's	Cierre de brechas respecto a la calidad de educación que se imparte en los distintos contextos sociales. Ofrecer educación de “calidad- con equidad” (Aguerrondo, 2008, p. 68).
Inclusión	2000 y a la fecha	Para la autora se da desde dos miradas una retrospectiva referida a la “igualdad de oportunidades de acceso a la escuela. Y otra prospectiva, que implica que equidad es dar a cada uno según sus necesidades” (Aguerrondo 2008:68)

Fuente: Elaboración propia con base en Aguerrondo, I. (2008, p. 67-68).

A continuación se realizará un análisis de las tendencias de las políticas públicas en los diferentes momentos del siglo XX y a principios del XXI en América Latina, haciendo claridad que a medida que han venido apareciendo se han ido articulando con las ya existentes, es decir, no han sido excluyentes entre ellas:

1. El Asistencialismo

Predomina en las décadas del *40 y 50 del siglo XX*, como una alternativa para hacer frente a los eventos de exclusión que se venían dando por las pérdidas reiterativas de años escolares o del abandono al proceso sin previamente haber sido concluido; especialmente de los estudiantes provenientes de familias de más bajos recursos.

El propósito entonces era “hacerlos más iguales” (Aguerrondo, 2008, p.67) mediante programas de asistencia escolar como el del comedor escolar, el transporte, uniformes y útiles entre otros que son mencionados en Mancebo & Goyeneche (2010). Todos estos beneficios fueron dirigidos especialmente a aquellos estudiantes que por sus condiciones sociales o económicas tuviesen dificultades para acceder y permanecer en el sistema educativo.

Beneficios que actualmente se siguen ofreciendo como alternativas de permanencia en los sistemas educativos de varios países, costos que son asumidos por los propios Estados y que son ordenados mediante la Constitución Política o a través de las Leyes Generales de Educación de estos.

A continuación se hace una breve revisión del establecimiento de éstas políticas asistencialistas a través de las Constituciones políticas de los siguientes países: España, Colombia, Venezuela, Bolivia, Perú, Ecuador, Chile, Argentina, Brasil, Paraguay, Uruguay, Cuba, Haití, Panamá, Nicaragua, El Salvador, Costa Rica, Guatemala, Puerto Rico, México.

En la siguiente tabla se resume de manera porcentual, los países de América Latina que atienden los sistemas educativos mediante políticas asistencialista

Cuadro 3. Tendencias de las Constituciones Políticas de los estados de América- Latina frente al sistema educativo

Asunto	Países que Si atienden tal asunto	Países que No atienden tal asunto
Gratuidad	100	0
Servicio público	30	70 Es asumida como un Derecho
Obligatoriedad	95	5

Estrategias de permanencia	85	15
-----------------------------------	----	----

Fuente: Elaboración propia con base en Constituciones Políticas de Países de América Latina

Esta revisión permite concluir que sí se tienen contemplado en las constituciones políticas de estos países atender el tema de la cobertura en los sistemas educativos; especialmente dirigida a NNAJ que se encuentran en edad escolar, mediante la implementación de acciones como la gratuidad, la obligatoriedad y la implementación de estrategias de permanencia.

Respecto a la gratuidad en el 100% de los países se ordena que la educación se debe ofrecer en los establecimientos oficiales sin ningún costo como mecanismo para motivar el acceso al sistema educativo principalmente de los NNAJ de aquellas familias que pertenecen a los sectores socioeconómicos más vulnerables.

Sólo el 30% de los países conciben la educación como un servicio público y como tal de esa manera es ofrecido. En este porcentaje se encuentran los siguientes estados: Colombia, Venezuela, Argentina, Panamá, Nicaragua y México.

La obligatoriedad, este asunto se refiere a que los NNAJ deben cursar como mínimo cierta cantidad de años escolares, cada país ha determinado de manera autónoma los grados formación obligatorios, pero predominan los niveles de primaria y bachillerato. Sólo en algunos, se han incluido algún o algunos grados de preescolar.

En cuanto a las estrategias de permanencia, los estados procuran ofrecer becas y servicios que les permitan a los estudiantes con menores posibilidades económicas, lograr una igualdad de condiciones y oportunidades con respecto a quienes si las tienen; entre las alternativas que ofrecen están alimentación escolar, el transporte, uniformes, útiles y becas que permitan asegurar la asistencia y permanencia en el colegio.

Todas estas constituciones políticas fueron establecidas entre las década de los 40's (es decir, paralelo al surgimiento de los Derechos Humanos) y los 90's del siglo pasado; desde entonces se asume como una responsabilidad de los estados garantizar el derecho a la educación o como es denominado por otros "el servicio público"; así mismo, se determinan los grados que deben cursar de manera obligatoria y las estrategias contempladas para asegurar tanto el acceso como la permanencia y graduación de los estudiantes en el sistema educativo.

Para esto se ha recurrido a estrategias de reorganización del sistema educativo, ampliación de la planta física y docente y finalmente a la diversificación de la oferta con el fin de hacerla más llamativa y cercana a las necesidades actuales de los estudiantes según Palazio y colaboradores (2013).

2. El Psicopedagogismo

Este posicionamiento frente a la educación va a tener su auge a partir del decenio de 1960, el interés particular se centró en las dificultades de aprendizaje que muchos estudiantes presentaban y que hasta el momento no habían recibido una atención pertinente, circunstancia que permitía explicar el fracaso escolar (Aguerrondo, 2008, p. 67). Por tal motivo, se recurrió a remitir a dichos alumnos a centros especializados para que recibieran algún tipo de intervención terapéutica.

Se puede percibir que tanto las políticas para el Asistencialismo como el Psicopedagogismo tenían el propósito de atender los estudiantes como únicos responsables de los fracasos académicos; pues no era comprensible la razón por la cual a pesar de todos los beneficios y esfuerzos no se lograron resultados satisfactorios; sin embargo, no fueron considerados necesarios ajustes al modelo de desarrollo, al sistema educativo y menos a las estrategias pedagógicas implementadas hasta entonces.

De esta propuesta, surgen una serie de alternativas para hacer frente a la situación de exclusión que se venía presentando, entre las que se encuentran los grados de nivelación (en el contexto colombiano es denominado, Modelo educativo de aceleración del aprendizaje y tiene inicio en el año 2000, como se indica en el portal de Colombia Aprende), el propósito es atender el ingreso tardío especialmente en las zonas rurales que es donde más prevalece este asunto.

Así mismo, se implementan políticas relacionadas con la aparición del psicólogo en los establecimientos educativos, en el contexto colombiano se reconoce como orientación escolar, establecida legalmente “mediante la Resolución 1084 de 1974” (Mosquera, 2013, p. 14).

Otra propuesta que surge son los denominados maestros estimuladores, que como lo señala Aguerro, su ejercicio se caracteriza por que “proponen desafíos y estímulos adecuados a la diversidad de los aprendices; que promueven y estimulan el avance tanto de los alumnos más capaces como de quienes presentan mayores dificultades o presentan mayores atrasos” (Blanco, et al, 2008, p. 215)

Sin embargo, los sistemas educativos continúan siendo excluyentes, en la medida que no se establezcan estrategias de atención a partir de características propias de la realidad territorial y se continúan implementando de manera generalizada las políticas y estrategias, sin hacer una distinción de las características y particularidades de cada circunstancia y población. Situación que define Gentili como una

“exclusión incluyente...Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisionomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes, o en algunos casos, inocuas para revertir los

procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas” (2009, p. 33)

La Calidad en el sistema educativo de América Latina

3. Las Políticas Compensatorias

Surge esta tendencia en los sistemas educativos entre las décadas de los 80 y 90, periodo en el que los ajustes a las políticas e intereses de intervención de los estados es producto de los procesos de globalización.

Dichas políticas están enfocadas propiamente en los procesos y particularidades de los sistemas educativos y se empiezan a considerar como responsables de la exclusión de los alumnos. Se identifica que las condiciones de calidad bajo las cuales se brinda tal derecho varían según las clases sociales, la ubicación geográfica o situaciones económicas a las que pertenezcan los estudiantes, que se hacen evidentes en las discrepancias en los logros de aprendizaje como se indica en Aguerrondo (2008).

En la misma dirección estaba orientado el informe que generó la Cepal – Unesco respecto a la situación regional en cuanto a los sistemas educativos:

“...Presentan, sin embargo, obvias insuficiencias en lo que respecta a la calidad de sus resultados, a su pertinencia con respecto a los requerimientos del entorno económico y social y al grado de equidad con qué acceden a ellos los distintos estratos de la sociedad. Su institucionalidad tiende a la rigidez, a la burocratización y a una escasa vinculación con el entorno externo” (1992, p.17).

Circunstancia que para el interés internacional propio del momento, interfería con las posibilidades de crecimiento y competitividad económica de cada estado frente a otros de la misma región o de otras; por tal motivo, se hizo oportuno revisar las acciones propias de los sistemas educativos, frente a temas como los procesos pedagógicos e incluso de las mismas condiciones laborales de los docentes, entre otros (Mancebo & Goyeneche, 2010).

Esta circunstancia motivó a que se realizaran una serie de reformas y revoluciones educativas que tenían pretensiones de generar mayor eficiencia en los sistemas educativos, incrementar los recursos de financiamiento, mejorar las estrategias pedagógicas, promover revisiones permanente a los currículos y generar incentivos para directivos de acuerdo con los resultados obtenidos (Kaufman & Nelson, 2005).

Según estos autores, tal interés por la educación surge cuando se concibe que la inversión realizada al capital humano, es condición fundamental para la reducción de la pobreza, para aumentar la competitividad económica y ser parte de la modernización; de esta forma, los estados se vieron impregnados por la democratización económica y política.

A continuación se presenta una revisión de las Leyes Generales u Orgánicas de Educación de distintos países de América Latina, algunas reformas y el énfasis que le han dado al tema de la calidad:

Cuadro 4. Tendencias de las Leyes Generales de Educación de los estados de América- Latina frente al sistema educativo.

Estado	Responsabilidad de...	Currículo	Docentes	Otras acciones
Colombia Ley 115 de 1994. Ley General de Educación	Estado, sociedad y familia	Autonomía escolar para su organización y la Regulación del currículo por parte del Ministerio de Educación Nacional.	Privilegiar la cualificación y formación de los educadores y la promoción docente.	Promover los recursos y métodos educativos, la innovación e investigación educativa, la orientación educativa y profesional, la inspección y evaluación del proceso educativo Sistema educativo descentralizado
Venezuela			Verificar los procesos de ingreso, permanencia, ascenso, promoción y	La calidad de la infraestructura

Ley Orgánica de Educación de 2009	Estado, órganos nacionales y la sociedad	Actualización permanente del currículo nacional.	desempeño de los y las profesionales del sector educativo oficial y privado, en correspondencia con criterios y métodos de evaluación integral y contraloría social	educativa oficial y privada Actualización permanente de los textos escolares y recursos didácticos de obligatoria aplicación y uso en todo el subsistema de educación básica Sistema educativo descentralizada
Bolivia “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” de 2010	Estado, sociedad y familia Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa	Es responsabilidad del Ministerio de Educación diseñar, aprobar e implementar el currículo base con participación de los actores educativos, así como apoyar la formulación y aprobación de los currículos regionalizados	La formación continua es un derecho y un deber de toda maestra y maestro.	Sistema educativo descentralizado
Perú Ley General de Educación 28044 de 2003	Estado a través de El Ministerio de Educación	El Ministerio de Educación es responsable de elaborar y aprobar el diseño del Currículo Básico Nacional. <i>Así mismo interviene el Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa</i>	Programa de Formación y Capacitación Permanente	Los requerimientos de las instituciones educativas relacionados con la calidad del servicio educativo se atienden prioritariamente
Ecuador Ley 127 de 1983	(Estado, sociedad y familia) Ministerio de Educación	Los planes y programas educativos deben ser formulados en conformidad con las orientaciones de la política educativa y las necesidades del	La investigación pedagógica, la formación, la capacitación y el mejoramiento docentes son funciones	

		desarrollo de la realidad nacional. No hacen uso de la palabra currículo	permanentes del Ministerio de Educación	
Chile Reforma a Ley de Educación de 1990 (2007)	Estado y sociedad Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación	Implementación de un currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI	Mejoramiento continuo de la profesión docente. actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente	Calidad implica: Una mayor democracia y participación. Superar la falta de equidad, de discriminaciones al interior del sistema educativo. Evaluación permanente de los estudiantes, del desempeño de los profesionales de la educación y el funcionamiento de los establecimientos educacionales. Sistema educativo descentralizado
Argentina Ley 26.206 de 2006	Estado, sociedad y familia Consejo Federal de Educación Consejo Nacional de Calidad de la Educación	Consejo Federal de Educación fija las disposiciones para Definir estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria y revisión permanente, particular para cada región	A través del Instituto Nacional de Formación Docente Jerarquizar y revalorizar la formación docente	El estado debe garantizar condiciones materiales (tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, bibliotecas y otros materiales pedagógicos) y culturales Políticas de evaluación continuas y periódicas
Brasil		Establecidos por el Estado, el Distrito Federal y los municipios según particularidades de	Mejoramiento continuo de la profesión docente.	Tener en aula una cantidad mínima de estudiantes y materiales requeridos

Ley 9.394 de 1996	Estado, sociedad y familia	cada región pero con una base común.		Realizar estudios estadísticos e investigaciones que permitan mejorar la calidad y expansión educativa. Ofrecer un costo mínimo por alumno para garantizar la calidad.
Paraguay Ley 1.264 de 1998	Estado, sociedad y familia	El Ministerio de Educación y Cultura diseñará los lineamientos generales de los procesos curriculares, definiendo los mínimos exigibles del currículo común para el ámbito nacional. Se tendrá en cuenta, la necesidad de la pertinencia curricular.	Institutos de formación docente que los capacite con la más alta calidad profesional, científica y ética	Busca equidad, calidad, eficacia y eficiencia del sistema, evaluando sistemáticamente y de manera permanente los rendimientos e incentivando la innovación. Desarrollar actividades educativas en instalaciones con equipamiento que posibiliten la calidad.
Uruguay Ley De Educación N° 15739 de 1985	Administración Nacional de Educación Pública Comisión Coordinadora de la Educación	En funciones del Consejo Directivo Central: Establecer la orientación general a que deberán ajustarse los planes y programas de estudios de todos los niveles educativos	El ingreso a la profesión y el ascenso se llevará a cabo a través de concurso	Equidad para todos los educandos. Sistema educativo descentralizado
Cuba Ley de Nacionalización General y Gratuita de la Enseñanza de 1961	Estado Revolucionario	La enseñanza, en todos sus niveles, debe estar orientada mediante la integración unitaria de un sistema educacional que responda cabalmente a las necesidades culturales, técnicas y sociales que		La Revolución Cubana se encuentra empeñada en la tarea de poner todos los medios de la educación y la cultura al servicio de todos los niños y jóvenes cubanos, sin distinción ni privilegios

		imponer el desarrollo de la Nación.		
Panamá Ley 34 de 1995, modificación, adición y subrogación de artículos a la Ley 47 de 1946	El estado, sociedad y familia	Ministerio de Educación establece un plan de estudio general pero que puede variar de acuerdo a las características de cada región del país. Evaluación y actualización permanente de los currículos.	El ministerio de educación diseña políticas de capacitación, actualización y perfeccionamiento permanente	Sistema educativo descentralizado. Los procesos evaluativos incluirán aspectos institucionales y resultados de aprendizaje
Nicaragua. Reforma a la Ley General de Educación 597 de 2006	El estado, la familia y la sociedad Consejo Nacional de Educación	Ministerio de la educación, cultura y deportes tiene la responsabilidad de la concepción y diseño de los planes de estudio. Pertinente a las condiciones nacionales.	Ministerio de la educación, cultura y deportes tiene la responsabilidad de desarrollar planes e instituciones para la formación y el perfeccionamiento del magisterio	Equidad en el acceso, permanencia y promoción. Atiende temas del magisterio, presupuesto estrategias de enseñanza y aprendizaje, fomento de innovación e investigación
El Salvador Ley General de Educación reforma en el 2005	El estado, la familia y la sociedad	Ministerio de Educación lo establece, lo sistematiza y divulga. Debe adaptarse al contexto de cada región	Ministerio de Educación coordinará la formación de docentes para que se realice de manera permanente.	Evaluación y medición de los alcances de aprendizaje. Gestión institucional frente al encargo curricular, a las políticas y el proceder administrativo
Costa Rica Ley Fundamental de educación 2160 de 1957	El Estado, el Ministerio de Educación y Consejo Superior de Educación	El Consejo Superior de Educación autorizará los planes de estudio y los programas de enseñanza para los diversos niveles y tipos de educación. Debe ser flexible y adaptarse a los contextos	El Estado ofrecerá, por medio del Ministerio del ramo, programas de formación profesional y de adiestramiento para el personal en servicio.	Sistema descentralizado

Guatemala Ley de Educación Nacional 12-91	Ministerio de Educación	El Ministerio de Educación tendrá a su cargo la ejecución de las políticas de investigación pedagógica, desarrollo curricular, en coordinación con el consejo Nacional de Educación	El Ministerio de Educación tendrá a su cargo la capacitación de su personal	El Ministerio de educación debe viabilizar y regular a planificación, la evaluación, el seguimiento y supervisión de los programas educativos. Evaluación sistemática y permanente
México Ley General de Educación de 1993, reforma en el 2006	Estado a través de autoridades educativas, las familias y la sociedad	La Secretaría determinará los planes y programas de estudio, aplicables y obligatorios en toda la República Mexicana	Las autoridades educativas, ofrecerán formación, actualización, capacitación y superación profesional	Para que haya equidad el estado Genera programas compensatorios en localidades con mayor rezago educativo

Fuente: Elaboración propia con base en la leyes Generales de Educación de países de América Latina

En este apartado se resume de manera general las intenciones de los Estados por mejorar la calidad de sus sistemas educativos, se identifica que se recurren a otras instancias especialmente a las comunidades educativas para la consecución de este propósito. Así mismo, se crean entes gubernamentales que tienen la responsabilidad de supervisar los procesos educativos y la calidad con la que se ofrece tal derecho o servicio según sea el caso, a través de acciones como los procesos de evaluación, las distintas alternativas frente a la generación de currículos y el mejoramiento permanente de éstos.

Así mismo otros Estados, enfatiza en temas como la infraestructura y la dotación para los establecimientos educativos, con el propósito que tengan la capacidad de brindar una educación que favorezca el desarrollo íntegro de sus ciudadanos y lograr que los estudiantes sean cada vez más competitivos a las exigencias de las políticas nacionales pero principalmente a los requerimientos internacionales.

Sin embargo, la presencia de intereses políticos internacionales se traducen en procesos como la estandarización y universalización de las pruebas de conocimientos, a través de estos se considera oportuno determinar el nivel de calidad de los sistemas educativos de distintos países. Sin embargo, los resultados en los países de América Latina son negativos ubicándose en los últimos puestos con excepción de Chile; lo que permite inferir que las políticas públicas en ese sentido no han logrado el impacto esperado

Así mismo, tales intereses neoliberales han motivado la ampliación de la cobertura, sin estudios previos para lograr tal propósito como la identificación de los modelos educativos pertinentes que indican Palazzo y colaboradores (2013), a través de las estrategias de permanencia y han descuidado el tema de la calidad; por lo tanto los establecimientos educativos se encuentran “sobre-demandados pero sub-dotados” (Eroles, 2015, p.3). En el contexto colombiano las políticas mencionadas previamente también han tenido una serie de impactos negativos que de una u otra manera indirectamente contribuyen a que se continúe presentando el fenómeno de la deserción. Esta situación invita entonces a cuestionar si realmente las acciones emprendidas o por lo menos mencionadas en la ley realmente tienen algún tipo de impacto en el mejoramiento de la calidad educativa.

Se han implementado tales políticas desconociendo las realidades en temas de infraestructura, dotación y recurso humano (alcanzan a consolidarse cursos de hasta cuarenta y cinco 45 estudiantes), circunstancia que genera una serie de limitaciones como: las posibilidades de identificar particularidades y necesidades propias de los estudiantes, el tiempo dedicado por el profesor a cada alumno, las estrategias pedagógicas empleadas para el desarrollo y comprensión de las temáticas entre otros.

Por su parte, el impacto de las políticas asistencialistas en Colombia continúa siendo restringido, pues los recursos económicos con los que se financian la alimentación y el transporte escolar están ligados al presupuesto de cada una de las entidades territoriales certificadas, es decir, departamentos como los del territorio nacional (Vaupés, Vichada, Amazonas, Guainía, entre otros) en los que no se cuentan con recursos suficientes para su propio funcionamiento, deben asumir además la totalidad de los costos de desplazamiento de sus estudiantes, razón por la cual muchos NNAJ continúan fuera del sistema, pues así se matriculen inicialmente es muy probable que durante el año deban abandonar sus procesos formativos por no contar con los recursos suficientes que les permita continuar.

Por lo tanto, la exclusión permanente tanto en el acceso, como en los procesos de aprendizaje conduce a condiciones de marginación en temas como oportunidades, posibilidades de elegir y de desarrollar las potencialidades y capacidades que menciona Amarty Sen en su teoría de la libertad.

Tal exclusión se hace evidente de manera permanente en la medida que se brinda el servicio educativo desconociendo las características propias de la realidad regional y local y se continúan implementando de manera generalizada e indiscriminada políticas y estrategias que han sido exitosas en otros contextos. Actualmente el MEN viene implementando una serie de programas y estrategias originarias de Singapur, Canadá, Chile entre otros países con el propósito de mejorar el tema de la calidad, muchas veces descontextualizados y que en lugar de aportar genera confusión, desinterés y apatía frente a los procesos educativos tanto en los docentes como en los mismos estudiantes.

Mencionados todos estos aspectos se hace necesario enfatizar que la evaluación de las reformas a estas políticas públicas no se puede reducir simplemente a los resultados de las pruebas estandarizadas y desconocer las realidades sociales que rodean el funcionamiento del sistema educativo. Como lo menciona Carnoy (Centeno,2011) cuando indica que medir el éxito de una política educativa debe hacerse desde tres criterios: mayor calidad educativa (es decir, mayor cobertura y años de estudio obligatorios, mayor inversión para el sistema educativo, más y mejor capacitación a los docentes, contar con infraestructura y dotación suficiente incluyendo la tecnológica, planta docente completa, buenas condiciones de conectividad, revisión curricular y de los procesos evaluativos, entre otros), mayor eficacia entendida como mejores resultados de aprendizaje y mayor equidad educativa.

Como una manera de hacer frente a esta situación en América Latina existen de manera paralela dos tipos de políticas, una que busca lograr transformaciones de tipo educativas, como económicas y sociales; en ésta predominan los enfoques intra e inter culturales, el plurilingüismo (atendiendo de manera diferencial a las comunidades indígenas aún existente en estos territorios) pero no ha alcanzado la relevancia como las que ha promovido el sistema hegemónico, en el que el conocimiento está asociado al mercantilismo y se ha delegado la responsabilidad a quienes poseen el “capital para invertir en la educación” (Roncal, 2014, p. 124).

REALIDAD COLOMBIANA FRENTE AL FENÓMENO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

En este apartado, se hace la consolidación y análisis de los datos estadísticos recolectados a través de los sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional y del Dane; éstos están relacionados con las tasas de deserción, las cifras de permanencia y de analfabetismo por cada una de las entidades territoriales certificadas de Colombia.

Del MEN se usaron datos del Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) con corte al mes de Junio del año 2015 y fueron suministrados por la Oficina Asesora de Planeación a través de la Subdirecciones de Acceso y de la Subdirección de Permanencia, dependencias que integran la Dirección de Cobertura y Equidad del Viceministerio de Primaria, Básica y Media. Éste sistema de información tiene el propósito de consolidar las cifras de matrículas, de la implementación de estrategias de permanencia, de las tasas de deserción, entre otros fines.

Además, es empleada para generar políticas y acciones que les permitan a las Secretarías de Educación Certificadas (SEC) mejorar temas como la cobertura y permanencia de los estudiantes en el sistema educativo en los distintos niveles de formación como son Transición, Primaria (de Primero a Quinto), Básica (de Sexto a Noveno) y Media (Décimo y Once).

Así mismo, fueron tenidas en cuenta cifras proporcionadas por la Encuesta Nacional de Deserción (Ende) ejercicio que se desarrolló entre los años 2009 y 2011 por la Subdirección de Permanencia; insumo fundamental para generar los planes de permanencia de cada una de las SEC del país; también ha sido tomada en cuenta para implementar acciones que pretenden disminuir las tasas de deserción de los estudiantes y aumentar los porcentajes de permanencia.

Se emplearon también los datos suministrados por el Censo Nacional realizado por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane) en el año 2005 y la Gran Encuesta Nacional de Hogares también llevada a cabo por la misma entidad en el año 2012. Respecto a los datos suministrados por el Dane el interés se concentró principalmente en las cifras relacionadas con los porcentajes de analfabetismo de cada una de las entidades territoriales certificadas y no certificadas.

Así mismo, se realizaron entrevistas no estructuradas a diferentes actores de las comunidades educativas de ciertas regiones del país, a funcionarios de entidades gubernamentales, a operadores del sistema educativo con el objetivo de contrastar la realidad colombiana con los propósitos expuestos en las políticas públicas y las teorías acerca de la deserción; todos estos relatos, permitieron sustentar los hallazgos relacionados a través de las cifras estadísticas.

Metodología

En esta investigación se recurre tanto a información cuantitativa como cualitativa, se desarrolla a través de una serie de ejercicios como la revisión documental del concepto de deserción escolar y de los factores causantes de esta; así mismo, se hizo una verificación y un análisis crítico de las Constituciones Políticas y de las Leyes Generales de Educación de los países de América Latina, centrando la atención especialmente en asuntos como el acceso, la permanencia y la calidad. Se hizo uso de los datos suministrados por los sistemas de información del Ministerio de Educación Nacional, como el Sistema Integrado de Matrícula (Simat) y los Planes de Permanencia de las SEC; así mismo, se recurrió a las cifras aportadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas (Dane) a través del Censo de 2005 y de la Gran Encuesta Nacional de Hogares del 2012, con esta información cuantitativa se hicieron análisis descriptivos y de correlación simple.

También se realizaron entrevistas no estructuradas acerca de las dinámicas propias del sistema educativo a integrantes de comunidades educativas de distintas regiones del país, también a funcionarios públicos (del MEN, Departamento de Prosperidad Social, Secretarías de Educación Certificadas), con el objetivo de contrastar la realidad colombiana con los propósitos expuestos en las políticas públicas en educación y las teorías acerca de la deserción. Vease Anexo 1.

Estas se realizaron en las siguientes ciudades y municipios: Leticia, Mitú, Ipiales, Cali, Tuluá, Yumbo, Popayán, Villavicencio, Medellín, Bello, Envigado, Itagüí, Quibdó, Bahía Solano (Choco), Santa Marta, Valledupar, Riohacha, San Andrés y Providencia, Bogotá, Barranquilla, Santa Lucía (Atlántico), Neiva, Duitama, entre otros. Y tenían el objetivo de contrastar la realidad colombiana con los propósitos expuestos en las políticas públicas en educación y las teorías acerca de la deserción.

El objetivo general es identificar el impacto de las políticas educativas en los índices de de deserción escolar en las distintas Secretarías de Educación Certificadas de Colombia; y los objetivos específicos están orientados a reconocer la conceptualización acerca de la deserción y a identificar las teorías a partir de las cuales se ha comprendido este fenómeno, entre estas se encuentran las psicológicas, sociológicas y ecológicas.

Otro de los objetivos específicos, es identificar las tendencias de las políticas públicas en educación en el contexto latinoamericano; así mismo, se analizaron los datos estadísticos suministrados por los sistemas de información de entidades estatales acerca de la deserción y el analfabetismo entre otros factores. A su vez se realizó lecturas y comprensión de los distintos contextos y realidades cotidianas de los actores del sistema educativo que se ubican a lo largo Colombia.

La articulación de ambos enfoques, es decir, tanto el cuantitativo como el cualitativo, en esta investigación permiten enriquecer los hallazgos; para este caso en particular, por los intereses políticos y sociales, no se hace suficiente recurrir a una sola fuente de información sino a una variedad que permitan complementar y fortalecer los hallazgos de la investigación.

Desde el enfoque cuantitativo, la pretensión de este estudio es indagar acerca del impacto que han tenido las políticas públicas de educación en las tasas de deserción de las distintas Secretarías de Educación Certificadas del país; además corroborar las teorías psicológicas, sociológicas y ecológicas de la deserción con la realidad del sistema educativo colombiano. Por su parte, el enfoque cualitativo permitió conocer e interpretar dicho fenómeno desde las vivencias propias de los integrantes de distintas comunidades educativas (Sampieri & Cols., 2010).

Los aspectos teóricos de esta investigación fueron consolidados a partir de la identificación de referentes, de generalidades respecto al fenómeno de la deserción y particularidades frente a la educación Preescolar, Básica y Media, tanto en el contexto colombiano como en el de América Latina.

Esta revisión permitió “guiar la investigación”, identificar una serie de variables como lo señalan Sampieri & Cols. (2010:12), reconocer posturas y autores que han venido realizando indagaciones y que tienen como propósito orientar las alternativas de solución a la problemática de la deserción en los sistemas educativos.

Acciones que se han emprendido desde distintos enfoques e intenciones políticas y que generan una serie de impactos en los quehaceres de los establecimientos educativos, en los propósitos de las comunidades educativas y sobre todo en el papel de las y los estudiantes en sus procesos formativos.

Una lectura crítica de tal revisión teórica, permitió comprender las realidades y los contextos de América Latina y especialmente el que concierne a Colombia; a su vez, invita a ser consciente de las intenciones e intereses en las propuestas que los gobiernos han tenido frente al tema de la educación. Asumiendo por lo tanto, las consecuencias de estas políticas públicas en el desarrollo humano, social, económico y cultural de cada país de la región.

Así mismo, se realizó la comparación de las políticas públicas orientadas a la educación y a la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo de los países de América Latina, fueron tenidas en cuenta las particularidades y los aspectos comunes, las tendencias a través de los años, los propósitos y los actores sobre los cuales deben recaer las acciones de éstas.

De esta forma la consolidación, revisión, análisis y comparación de las políticas públicas, fue una tarea sistemática propia de la metodología cuantitativa, pero enriquecida con los testimonios y discursos de distintos actores involucrados en el sistema educativo, lo que permitió darle profundidad y lograr cierta cercanía con los protagonistas de interés en esta investigación, como una estrategia propia de los estudios cualitativos (Sampieri & Cols., 2010).

El implemento del enfoque cualitativo permitió una participación activa, sumada a la proximidad y el involucramiento logrado con los actores del sistema educativo, se vieron favorecidos por el interés particular de la investigadora en el tema y su vinculación laboral con el MEN, circunstancias todas que fortalecieron los procesos interpretativos y la construcción de la realidad a partir de la noción, las experiencias y vivencias de los propios participantes.

Respecto a los instrumentos, empleados por el enfoque cuantitativo para la recolección de los datos, se hizo de manera imparcial y distante al fenómeno de la deserción y se realizó a través “de la documentación de mediciones” (Sampieri, 2010, p. 13), mediante fuentes de información oficiales tanto del MEN como del DANE.

Estos datos fueron relacionados con las teorías referidas a la deserción y a las causa de estas, durante este ejercicio investigativo se encontraron evidencias entre la realidad colombiana y su articulación con las políticas públicas (tanto nacionales como de América Latina) existentes al respecto; esta articulación permite comprender de manera objetiva, generalizada e imparcial lo que sucede en Colombia frente al tema en cuestión, el de la deserción escolar.

Los instrumentos para la recolección de los datos cualitativos fueron las observaciones realizadas en sitio, las entrevistas no estructuradas a funcionarios de las SEC y de otras entidades gubernamentales, a los integrantes de las comunidades educativas frente a la deserción y a los

factores causantes de esta. Información que permitió tener una lectura de la realidad de los participantes en contextos locales, atendiendo a sus experiencias y particularidades cotidianas; por lo tanto, esta información no puede generalizarse como las del enfoque cuantitativo.

A continuación, se hace una presentación de los datos estadísticos obtenidos de las distintas fuentes de información antes mencionadas y sus respectivos análisis:

Con el propósito de hacer una lectura de la realidad colombiana frente al fenómeno de la deserción escolar, a continuación se realiza la consolidación de información relacionada con las cifras de cobertura neta¹ en cada uno de los niveles educativos; estos datos fueron suministrados por el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) del Ministerio de Educación Nacional, para los años 2013 y 2014 se tienen los siguientes datos:

Cobertura en Colombia

A continuación se relaciona el porcentaje de Cobertura Neta, en cada uno de los niveles de formación

Cuadro 5. Tasas de Cobertura Neta en Colombia periodo 2013-2014

	Cobertura Neta Transición	Cobertura Neta Primaria	Cobertura Neta Básica	Cobertura Neta Media	Cobertura Neta Total
2012	63,39%	87,10%	71,48%	40,98%	63,39%
2013	58,94%	85,39%	72,14%	41,29%	88,81%
2014	55,96%	84,15%	71,87%	40,52%	87,44%

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

¹ Definida esta como el resultado de la división entre la población estimada por el censo en edad escolar para cada nivel y el número de matriculados en estos.

Según dicha información, se ha presentado una disminución en el tema de cobertura neta del año 2014 frente al 2013 en los distintos niveles de formación; hay un mayor porcentaje en Transición, pero también se presenta un leve aumento en Básica.

Circunstancia que se corrobora también en las cifras de la matrícula de los NNAJ que pertenecen al sistema educativo, a continuación se presenta un comparativo de los años 2013 y 2014 del número de estudiantes matriculados y el porcentaje de matrícula por nivel educativo:

Cuadro 6. Matrícula por niveles en Colombia en el periodo 2013-2014

	Matricula 2012	% Por Nivel	Matricula 2013	% Por Nivel	Matricula 2014	% Por Nivel
Transición	829.717	8,62	800.052	8,42	752.566	8,08
Primaria (De 1° A 5°)	4.530.537	47,09	4.460.141	46,95	4.376.724	47,01
Básica (De 6° A 9°)	3.172.035	32,97	3.156.329	33,22	3.123.963	33,55
Media (10° Y 11)	1.088.608	11,32	1.084.132	11,41	1.057.730	11,36
Total	9.620.897		9.500.654		9.310.983	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Estas cifras muestran que en promedio el 55.39% de los estudiantes que se encontraban matriculados en el sistema educativo en estos tres años consecutivos (2012, 2013 y 2014) pertenecían a los niveles de Transición y Primaria; a su vez se observa con preocupación que en el nivel de Básica y Media permanece constante un porcentaje del 44,61%. Los porcentajes más bajos son para los niveles de Transición con el 8,37% y el de la Media con 11,36%.

Estos dos últimos niveles educativos mencionados, son considerados fundamentales, por tratarse del aprestamiento que se requiere para continuar con Primaria o la educación superior.

Una de las razones principales por las que se dio un descenso en las cifras tanto de la cobertura neta como de la matrícula, fue la realización de las primeras auditorías a los registros de los estudiantes en el sistema de información SIMAT en todas las SEC del país. Este ejercicio,

condujo a la identificación de estudiantes activos, pero también de aquellos inactivos que incrementaban las cantidades reales.

Son entonces los estudiantes que asisten a los establecimientos educativos de manera regular y permanente, quienes se consideran activos en los sistemas de información y por quienes se deben girar los recursos del Sistema General de Participación que financian la educación.

Tasas de Deserción Escolar en Colombia

La información relacionada con las tasas de deserción fue suministrada por la Oficina Asesora de Planeación a través del SIMAT con corte a junio del 2015, fue considerado el porcentaje de deserción durante el periodo de los años 2013-2014 que se obtuvieron en todas las SEC y en los distintos niveles educativos. Se establecieron tres (3) grupos para realizar los análisis que fueron denominados así: de Baja, de Media y de Alta tasa de deserción.

El criterio para establecer dichos grupos fue el siguiente: los que pertenecen al grupo de Baja son las SEC que presentaron tasas entre el 0.25 y el 2.5%; el segundo grupo se denominó de Media, en este se agrupan aquellas que tenían porcentajes entre el 2.51 y el 4% y finalmente el tercero se identificó como de Alta, donde se ubicaron aquellas secretarías que presentaban tasas de deserción que variaba entre 4,01% y más.

De acuerdo con estos datos, en el año 2013 de las 94 secretarías de educación certificadas del país, se registran las siguientes tasas de deserción por nivel educativo:

Cuadro 7. Distribución en porcentaje de las SEC según tasa de deserción para el año 2013

Grupos establecidos	Colombia	Transición	Primaria	Básica	Media
Alta: igual o superior al 4,01%	39	35	27	66	22
Media: entre 2.51 y 4%	41	32	40	24	51

Baja: entre 0.25 y 2.5%	20	33	33	10	27
--------------------------------	----	----	----	----	----

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Es decir, un 80% de SEC se ubicaron entre los grupos de deserción Alta y Media, pero llama la atención que para Básica se ubican un 90% de ellas en dichos grupos; esto se explica porque a pesar de haber demanda no hay oferta suficiente en las zonas rurales, sumado a temas de adolescencia, de trabajo infantil, de la poca pertinencia de la educación que se ofrece, de los escasos recursos económicos de las familias y de la falta de capital cultural en estas, del reclutamiento a grupos al margen de la ley, de embarazos no deseados, las condiciones de rezago escolar, el interés particular por generar ingresos más que por asistir al colegio, la poca adaptación al contexto escolar cuando ha permanecido fuera de él por ciertos periodos de tiempo.

Para el año 2014, las cifras cambiaron, aumentando el porcentaje de SEC que se clasificaron dentro de los grupos de media y baja deserción; la distribución fue la siguiente:

Cuadro 8. Distribución en porcentaje de las SEC según tasa de deserción para el año 2014

Grupos establecidos	Colombia	Transición	Primaria	Básica	Media
Alta: igual o superior al 4,01%	26	10	20	43	23
Media: entre 2.51 y 4%	35	38	24	41	30
Baja: entre 0.25 y 2.5%	39	52	55	16	47

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Según dicha información, para Colombia hubo una reducción significativa en los índices de deserción entre el año 2013 y el 2014, especialmente para los niveles de Transición, Primaria y Media; por su parte para el año 2014 se presentó un aumento significativo en el porcentaje de SEC que integraron el grupo denominado Bajo, pasando del 20% en el año 2013 al 39% en el 2014.

Identificadas estas circunstancias se realizó la consolidación de las SEC de acuerdo con los grupos establecidos previamente según las tasas de deserción, esto a partir de los porcentajes obtenidos en estas entre los años 2013-2014, véase Anexo 1.

Las SEC que coincidieron tanto en el año 2013 como en el 2014 en los grupos establecido para las tasas de deserción denominados de Alta, Media y Baja fueron las tenidas en cuenta para los análisis que se realizaron en este estudio.

Cuadro 9. Secretarías de Educación Certificadas que coinciden en los años 2013 y 2014 según grupo establecido por tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Periodo 2013-2014
Alta: igual o superior al 4,01%	Arauca, Barrancabermeja, Caquetá, Cesar, Girardot, Guainía, La Guajira, Maicao, Malambo, Pereira, Putumayo, Riohacha, Sincelejo, Soledad, Tolima, Vaupés, Vichada.
Media: entre 2.51 y 4%	Amazonas, Antioquia, Barranquilla, Bello, Cartagena, Fusagasugá, Jamundí, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Pitalito, Popayán, Sahagún, Santander.
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Atlántico, Buenaventura, Cartago, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Magangue, Pasto, San Andrés, Sogamoso, Tunja y Zipaquirá.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

De acuerdo con esta consolidación, se hace relevante indicar que en el grupo con alta tasa de deserción, se presentan una serie de características particulares que deben ser tenidas en cuenta para la generación de posteriores planes de permanencia, algunas de ellas son: el 53% se trata de SEC ubicadas próximas a zonas de frontera, el 29% de estas corresponden a departamentos denominados territorios nacionales, para los que el presupuesto de

funcionamiento de distintas instancias públicas no es el más generoso, con el agravante que son zonas de amplia dispersión geográfica y poblacional, en la que predominan comunidades indígenas y población vulnerable, tanto por fenómenos naturales como por el conflicto armado.

En el grupo denominado de tasa de deserción Media, se perciben principalmente secretarías de educación certificadas ubicadas en ciudades y departamentos con niveles considerables de desarrollo y con posibilidad de inversión de recursos en el tema de la educación; así mismo, hay proximidad a sitios donde hay presencia de instituciones de educación superior.

Para el nivel bajo, se debe resaltar que el 75% de las secretarías de educación certificadas del departamento de Boyacá se ubican en este grupo, lo que permite concluir que se han ejercido acciones de permanencia exitosas que permitieron la continuidad y finalización en todos los niveles de formación. En este grupo, también se ubican secretarías que tienen la capacidad y posibilidad de invertir presupuesto significativo en el tema de la educación, dados los procesos de descentralización.

A continuación se relacionan las Secretarías de Educación Certificadas, de acuerdo al nivel de formación y a la tasa de deserción, de acuerdo con los grupos establecidos para este fin, los datos hacen referencia a los años 2013 y 2014:

Cuadro 10. Relación de Secretarías de Educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Transición

Grupo según Tasa de Deserción	Nivel de Transición
Alta: igual o superior al 4,01%	Caquetá, Cesar, Cúcuta, Pereira, Putumayo, Quindío, Soacha, Valledupar.
Media: entre 2.51 y 4%	Amazonas, Antioquia, Cartagena, Choco, Ibagué, Jamundí, Manizales, Montería, Norte de Santander, Pitalito, Popayán, Riohacha, Tulúa, Turbo, Villavicencio.

Baja: entre 0.25 y 2.5%	Arauca, Barranquilla, Bolívar, Boyacá, Buenaventura, Cartago, Cauca, Ciénaga, Córdoba, Duitama, Envigado, Ipiales, Itagüí, Magdalena, Maicao, Nariño, Pasto, Quibdó, Sabaneta, Sahagún, San Andrés, Sincelejo, Sogamoso, Tumaco, Tunja, Zipaquirá.
--------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Cursar Transición se convierte en una condición fundamental y necesaria, por tratarse de un aprestamiento para la continuidad de los demás niveles educativos; coincidentalmente el 46% de las SEC que se ubican en el grupo denominado de baja tasa de deserción, también lo están en este mismo grupo en todos los otros niveles educativos. En este caso se ubican Buenaventura, Cartago, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Pasto, San Andrés, Sogamoso, Tunja y Zipaquirá.

Por su parte, el 8,5% de todas las SEC a nivel nacional se ubican en el grupo denominado de alta tasa de deserción para Transición, en un porcentaje significativo permanecen de manera constante en tal clasificación para el resto de niveles educativos. Es decir, que aquellos estudiantes que no cursan Transición tienen un mayor riesgo de desertar en cualquier momento del resto del proceso de formación.; esto debido a que se trata de un nivel de aprestamiento para grados posteriores (Rojas, 2013), lo que puede generar “retrasos y desventajas en aquellos alumnos que no entraron en los primeros años de educación formal, dificultando su integración en la escuela” (Lugo, 2013 p. 301).

A continuación se presenta la situación del nivel de Primaria en todas las SEC del país, según las tasas de deserción

Cuadro 11. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Primaria

Grupo según Tasa de Deserción	Nivel de Primaria
Alta: igual o superior al 4,01%	Arauca, Barrancabermeja, Caquetá, Girardot, La Guajira, Maicao, Pereira, Riohacha, Sahagún, Soledad, Vaupés.

Media: entre 2.51 y 4%	Barranquilla, Cúcuta, Dosquebradas, Guainía, Jamundí, Magdalena, Norte Santander, Santander.
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Antioquia, Atlántico, Bucaramanga, Buenaventura, Cartago, Chía, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Floridablanca, Ibagué, Itagüí, Magangué, Manizales, Montería, Pasto, Piedecuesta, Popayán, Rionegro, Sabaneta, San Andrés, Sogamoso, Valle del Cauca, Zipaquirá.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Para el nivel de Primaria el 12% del total de las Secretarías de Educación Certificadas que se ubican en el grupo de alta tasa de deserción, estas presentan la misma situación mencionada previamente de tratarse de lugares próximos a zonas de frontera, de difícil acceso y de amplia dispersión geográficas como es el caso de Vaupés, La Guajira y Arauca entre otras Entidades Territoriales Certificadas.

En contraste las secretarías ubicadas en el grupo de baja tasa de deserción para este nivel corresponde al 28% del total, se caracterizan por ser lugares que tienen facilidad en el acceso, próximo a centros de desarrollo y no predomina la dispersión geográfica ni poblacional.

La situación del nivel de Básica según la tasa de deserción en todas las SEC, se relaciona a continuación

Cuadro 12. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Básica

Grupo según Tasa de Deserción	Nivel de Básica
Alta: igual o superior al 4,01%	Amazonas, Apartado, Arauca, Armenia, Barrancabermeja, Caquetá, Cauca, Cesar, Choco, Facatativá, Florencia, Girardot, Guainía, Huila, Maicao, Malambo, Nariño, Pereira, Pitalito, Popayán, Putumayo, Quindío, Riohacha, Risaralda, Sincelejo, Soacha, Soledad, Sucre, Tolima, Vaupés, Vichada.
Media: entre 2.51 y 4%	Barranquilla, Cartagena, Chía, Cundinamarca, Magangué, Magdalena, Montería, Norte Santander, Sahagún, Santander, Tunja, Valle, Zipaquirá.

Baja: entre 0.25 y 2.5%	Buenaventura, Ciénaga, Duitama, Envigado, Pasto, San Andrés.
--------------------------------	--

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Para el grupo de alta tasa de deserción de Básica, el 33% del total de las secretarías se ubican en este; cifras que casi triplico el número respecto al nivel de Primaria y frente al de la Media hay cuatro veces más; lo que indica que indudablemente a este nivel se le debe prestar una mayor atención y verificar las posibles causas de estos altos incrementos.

Dichas SEC también tienen unas características particulares debido a su ubicación geográfica como ser zonas próximas a la frontera, incluyendo los denominados territorios nacionales, lugares de difícil acceso, con dispersión geográfica y poblacional; así mismo, territorios caracterizados por la presencia de conflicto armado como es el caso de Caquetá, Cauca, Putumayo, Choco entre otros.

Además se debe tener en cuenta para este nivel de educación que el grupo grueso de edad, se encuentra en la adolescencia, época en la que los estudiantes suelen ser más vulnerables al reclutamiento ilegal o a la práctica de algunas actividades ilícitas como hacer parte de la cadena de producción de sustancias psicoactivas o integrar pandillas; así mismo encuentran un mayor interés por generar ingresos que por continuar en el proceso formativo, entre otras razones.

En zonas como las del eje cafetero (Armenia, Pereira, Quindío y Risaralda), se caracterizan por la presencia de actividades agrícolas lo que genera movilizaciones de las familias en ciertas épocas del año, sumado a esto, las edades correspondientes para el nivel, ya es un integrante de la familia útil para el tema de la recolección de las cosechas y el generar ingresos.

Otro aspecto de peso, para que se presente el incremento en las tasas de deserción en este nivel, se debe a que en muchos sitios de la zona rural, los estudiantes deben realizar desplazamientos a las cabeceras municipales y en otros a las ciudades capitales, situación que se genera porque son los lugares donde existe la oferta de los cursos que integran el nivel de Básica (es decir, sexto, séptimo, octavo y noveno) y de Media, circunstancia que puede verse agravada en muchos casos por las precarias condiciones económica de las familias, por los procesos de adaptación fallidos, la falta de acompañamiento, de apoyo y motivación por parte de los padres.

Así mismo, los procesos de acomodación a los que se ven expuestos los NNAJ cuando ingresan al nivel de Básica, se convierte en un factor de riesgo que puede conducir a la deserción, en este sentido Román señala que “El paso de la experiencia escolar vivida en Primaria hacia el nivel secundario, aparece como un hito vital complejo y difícil de procesar y asimilar por los estudiantes más vulnerables” (Román, 2013, p.44).

En la medida que implica una serie de procesos de adaptación a nuevos grupos, a otras dinámicas del sistema, en algunos casos a otros establecimientos educativos y en la zona rural también implican desplazamiento a lugares lejanos de sus hogares, por falta de oferta educativa en los municipios o veredas en los que habitualmente residen.

Cuadro 13. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014 para el nivel de Media

Grupo según Tasa de Deserción	Nivel de Media
Alta: igual o superior al 4,01%	Amazonas, Barrancabermeja, Caquetá, Guainía, Huila, Putumayo, Riohacha, Vaupés, Vichada.
Media: entre 2.51 y 4%	Barranquilla, Bello, Caldas, Cartagena, Cesar, Cúcuta, Fusagasugá, Jamundí, Magdalena, Maicao, Nariño, Pereira.

Baja: entre 0.25 y 2.5%	Atlántico, Buenaventura, Cartago, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Guaviare, Ibagué, Magangué, Manizales, Norte Santander, Pasto, Quibdó, Sabaneta, Sahagún, San Andrés, Zipaquirá.
--------------------------------	---

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

En el nivel de Media el 10% del total de las secretarías se ubican en el grupo de alta tasa de deserción y de estas el 100% de las del nivel de Básica se ubican también en el de la Media. Es decir que en las siguientes SEC Amazonas, Barrancabermeja, Caquetá, Guainía, Huila, Putumayo, Riohacha, Vaupés, Vichada, hay un mayor riesgo de abandono tanto en Básica como en Media y por tanto es muy posiblemente que estos territorios tengan también unos altos índices de analfabetismo.

Estas SEC que pertenecen al grupo de alta tasa de deserción coinciden como en los otros niveles de formación, por ubicarse geográficamente en zonas próximas a frontera, pertenecer a territorios nacionales, con amplia dispersión geográfica y poblacional, además se caracterizan por la presencia de conflicto armado.

Por su parte, las secretarías que para el nivel de Media se ubican en el grupo de baja tasa de deserción coinciden en el 86% de la distribución nacional en la misma categoría. Lo que indica es que estas SEC, se mantienen de manera constante en los distintos niveles de formación.

Así mismo, se trata de lugares que tienen facilidad en el acceso, próximo a centros de desarrollo y no predomina la dispersión geográfica ni poblacional; además el conflicto armado no es tan pronunciado como en otros territorios.

El siguiente cuadro muestra la relación existente entre los porcentajes de analfabetismo con los grupos establecidos según las tasas de deserción, al respecto se encontró la siguiente información:

Cuadro 14. Relación entre los grupos establecidos según las tasas de deserción y el porcentaje de Analfabetismo

Grupo según Índice de Deserción	Periodo 2013-2014 Secretarías de Educación Certificadas	Promedio de Tasas de Analfabetismo
Alta: igual o superior al 4,01%	Arauca, Barrancabermeja, Caquetá, Cesar, Girardot, Guainía, La Guajira, Maicao, Malambo, Pereira, Putumayo, Riohacha, Sincelejo, Soledad, Tolima, Vaupés, Vichada.	9,88%
Media: entre 2.51 y 4%	Amazonas, Antioquia, Barranquilla, Bello, Cartagena, Fusagasugá, Jamundí, Magdalena, Nariño, Norte de Santander, Pitalito, Popayán, Sahagún, Santander.	6,71%
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Atlántico, Buenaventura, Cartago, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Magangue, Pasto, San Andrés, Sogamoso, Tunja y Zipaquirá.	6,25%

Fuentes: Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN, Censo 2005 y Gran Encuesta Nacional de Hogares 2012. Datos del DANE

De acuerdo con estas cifras, existe una relación directa entre los índices de deserción y las tasas de analfabetismo. Es decir, a mayor porcentaje de abandono en el proceso escolar antes de ser culminado hay una mayor tasa de analfabetismo, se hace evidente que esta circunstancia se presenta en los territorios nacionales y en aquellas SEC que se ubican en el grupo de alta tasa de deserción. . Circunstancia que complica aún más la situación en temas de desarrollo humano, económico, social y cultural; por ende, en la calidad de vida de los habitantes de estas zonas del país como se indica en Vera (2012), con el agravante que en estos territorios predominan las actividades ilegales y los grupos al margen de la ley y su partición en ellas.

Atendiendo a los resultados previamente obtenidos respecto a los índices de deserción en las zonas próximas a las fronteras a continuación se relaciona el promedio de los porcentajes de analfabetismo de los municipios fronterizos:

Cuadro 15. Porcentaje de analfabetismo de los municipios fronterizos en los distintos departamentos:

Departamento	% Analfabetismo
Boyacá	35,5
La Guajira	27

Nariño	20
Cesar	19
Choco	19
Norte de Santander	18
Vichada	18
Vaupés	18
Guainía	16
Arauca	15
Amazonas	10
Putumayo	9
Promedio general	18,70

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Censo 2005 suministrado por el Dane

De acuerdo con esta información es en el departamento de Boyacá, específicamente en el municipio de Cubará (único en zona de frontera), donde se presenta el mayor porcentaje de analfabetismo, seguido de La Guajira y de Nariño; de este grupo el de menor tasa de Analfabetismo es Putumayo, según datos del Dane. Se tratan de cifras demasiado altas cuando el MEN tiene como criterio para declarar un territorio libre de analfabetismo porcentajes iguales o inferiores al 4%.

Esta situación genera interés por conocer las realidades de tales territorios del país y las acciones emprendidas por las instituciones gubernamentales para atender las condiciones propias de estas regiones del país, de manera interinstitucional.

Planes de Permanencia Escolar.

Luego de los hallazgos encontrados en la Ende, se hizo oportuno que de manera local, es decir en cada una de las Secretarías de Educación Certificadas fueran identificados el peso de distintas variables que inciden directamente en el fenómeno de la deserción escolar y a partir de esto generar planes de acción que permitieran hacer frente a tal situación.

Por lo tanto, como se menciona en la Ende fueron reconocidos ocho (8) grupos de estrategias de política entre los que se destacan “(i) de apoyo económico complementarios a la canasta escolar; (ii) para los afectados por la violencia y las emergencias; (iii) para compensar las trayectorias previas de NNAJ; (iv) para fortalecer la oferta educativa; (v) para fortalecer la pertinencia educativa; (vi) para mejorar la convivencia escolar; (vii) de movilización; (viii) de articulación con otros sectores” (Ende, 2009, p. 112) y treinta y ocho (38) factores que causan la deserción, Véase Anexo 2. Para esta investigación no fue tenido en cuenta el grupo vi, por no contar con información suficiente al respecto.

Cada una de las Secretarías de Educación Certificadas tiene dentro de su quehacer ejecutar y evaluar las acciones implementadas a través de los planes de permanencia escolar; los cuales vienen siendo consolidados en la subdirección de permanencia del MEN.

A continuación, se relaciona la base de los planes de permanencia con los que se debía implementar las estrategias a partir del año 2012, para cada uno de los tres grupos establecidos según las tasas de deserción.

Para esto se establecieron cuatro criterios (bajo, medio, crítico y muy crítico), según la percepción que el MEN tenía respecto a la incidencia de los distintos factores causantes de la deserción en cada una de las SEC, a partir de los cuales se hizo la valoración tanto de las zonas rurales como de las urbanas. Los porcentajes corresponden, al total de secretarías que calificaron tales factores como responsables de la deserción.

Cuadro 16. Incidencia de las estrategias de permanencia en las SEC de Colombia

	Zona Rural				Zona Urbana			
Factor	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Programas de apoyo económico complementarios a la canasta	32	51	13	3	29	61	8	1
Afectados violencia-emergencia	38	46	13	2	28	49	20	3
Compensar trayectorias previas	29	53	14	3	44	41	13	2
Fortalecer oferta educativa	39	38	18	4	49	39	10	2
Fortalecer pertinencia educativa	37	37	22	4	37	43	15	5
Movilización	4	32	53	11	2	31	59	7
Articulación con otros sectores	8	53	33	2	4	68	28	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Respecto a los *Programas de apoyos económicos y complementarios a la canasta escolar*, se refiere al suministro u oferta de transporte, alimentación y útiles escolares, véase anexo 3. Se indican los porcentajes de incidencia para cada uno de los grupos.

Tales factores asociados a los *Programas de apoyos económicos y complementarios a la canasta escolar* son establecidos como obligatorios por parte del estado en la Constitución Política de Colombia y en la Ley General de Educación (115 de 1994). Se observa a nivel general lo siguiente, para la zona rural hay un 16% de incidencia en los niveles de crítico y muy crítico en asuntos como el suministro de transporte, la alimentación y los útiles escolares, en comparación

con la zona urbana que tiene tan sólo el 9% de dificultad en brindarles a los estudiantes estos beneficios.

Es decir, hay una diferencia de 5 puntos porcentuales entre las zonas en estos temas que son fundamentales, para asegurar el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo.

A pesar de haberse planteado políticas como las del Plan Nacional de Desarrollo en Colombia en diferentes épocas, Ordoñez indica que para el periodo del 2002- 2006, se promovieron estrategias diferenciales enfocadas a la educación Básica y Media, alternativas para lograr una educación de calidad:

“...como la construcción de nuevos colegios en el sector rural, la remodelación de los ya existentes, el nombramiento de docentes, la evaluación de desempeño docente, la creación de programas para la primera infancia, la participación de la comunidad en la escuela, la alimentación a los estudiantes y el transporte escolar gratuito, el diseño de currículos por competencias...” (Ordoñez, 2013, p.236).

Actualmente frente a estos temas, se debe indicar que cada una de las SEC son los entes responsables de proveer los recursos financieros requeridos para cubrir la totalidad de esos gastos, mientras que en otros reciben un aporte por parte del estado en asuntos como la alimentación, que no es significativo y está determinado para cada zona.

Muchas son las razones por las cuales las no todas las SEC pueden asumir la totalidad de dichos costos de manera permanente; por lo tanto, deben acudir a otras fuentes de financiación tales como el sector de las cooperativas, los proyectos de regalías y hasta inversión del sector privado; a pesar de eso, siguen siendo recursos insuficientes y se continua perpetuando las brechas

principalmente entre las zonas urbanas y rurales, especialmente en los departamentos denominados territorios nacionales y el resto del país.

Los datos indican que para el grupo de alta tasa de deserción, en la zona rural, para los criterios de crítico y muy crítico alcanza un porcentaje del 22% distinto en la zona urbana para el mismo grupo que alcanza el 10%, véase anexo 4. De esta forma se genera un tipo de inclusión excluyente, donde hay cabida para todos pero con condiciones realmente distintas.

Según los datos recolectados de las fuentes del MEN, se puede concluir para ésta estrategia; que los estudiantes pertenecientes al sector rural suelen tener mayor dificultad y tener una menor ventaja para acceder a estos beneficios², que se ofrecen como una alternativa para asegurar el acceso y la permanencia y que sirven para cerrar las brechas entre el sector urbano y rural.

Así mismo, en los territorios nacionales por las características propias de sus condiciones geográficas, en muchas ocasiones son muy elevados los costos en el combustible requeridos para los largos desplazamientos en medios de transporte como avionetas, lanchas, o el uso de animales semovientes (como caballo, burro) hace difícil que los estudiantes puedan asistir de manera continua o puntual a sus actividades escolares como lo logran hacer aquellos estudiantes que viven en las zonas urbanas.

En zonas apartadas como en el caso de Bahía Solano, ubicada en el departamento del Choco, municipio que es abastecido únicamente a través de vía marítima desde Buenaventura o aérea desde las ciudades de Medellín o Quibdó, en el tema de la alimentación, los operadores

² En un apartado de la entrevista realizada al responsable del tema de transporte en la ETC de Tulúa indicaba “Tenemos cubierto todo el transporte para la zona urbana gracias a la asociación de Cooperativas, pero debido a los altos costos del transporte en la zona rural, aún nos falta por cubrir un porcentaje significativo de estudiantes para poder brindarles este servicio, de manera permanente”.

improvisan las minutas (es decir, el menú indicado para los estudiantes, que está establecida de acuerdo a los niveles educativos y grupos etareos). Algunos estudiantes hacen llegar estas quejas a funcionarios del MEN³

En cuanto a la segunda estrategia denominada *efectos de la violencia y situaciones de emergencia* resulta interesante ver que en la zona urbana en los tres grupos (establecidos por tasas de deserción), se considera en un porcentaje más elevado (en los criterios de crítico y muy crítico) los temas del desplazamiento forzoso y de establecimientos educativos ubicados en zonas inseguras con un porcentaje promedio del 23%, mientras que para el sector rural este porcentaje solo alcanza el 15% (es decir, hay una diferencia de 8 puntos porcentuales). Así mismo, el factor que presentó los niveles más bajos fue el de establecimientos educativos en zonas de desastre tanto para las regiones rurales como para las urbanas. Véase anexo 5.

La lectura que se realiza de los datos relacionados con las situaciones de violencia que se presentaban en la zona rural, a través del tiempo se han venido trasladando a la zona urbana, convirtiéndose entonces en lugares de alto riesgo en temas de seguridad, por la conformación de barrios suburbanos en los que en muchas oportunidades tampoco cuentan con los servicios básicos ni unas condiciones dignas de vida para sus habitantes.

Se indica que el MEN reconoce como una problemática los efectos del desplazamiento forzoso cuando se concentran en las urbes; circunstancia que ha generado “riesgo de exclusión social” (Márquez, 2014, p.13) por no estar preparados para enfrentar tal situación. No resulta ser

³ “...no creemos que nuestra alimentación sea sólo agua de panela con fritos o arroz, a nosotros nos hacen falta otras cosas, únicamente los viernes nos dan arroz con leche y galletas... además la loza en la que nos sirven la comida tiene más de 7 años y ya está muy dañada.”

suficiente brindar el servicio educativo (incluso sin ser particularizado para una población con dichas características) cuando estos estudiantes requieren de otros tipos de acompañamientos que le garantice a esta población en particular “disponibilidad, acceso, aceptabilidad y adaptabilidad” (Márquez, 2014, p.14); al respecto un estudiante víctima de desplazamiento forzoso relata parte de su historia de vida⁴.

Los resultados también indican que en las zonas urbanas al parecer los estudiantes se ven más expuestos a transitar por lugares inseguros, circunstancia que convierte a los alumnos en víctimas de actos delincuenciales; motivándolos a desertar y/o integrarse a pandillas o grupos al margen de la ley, para protegerse, y mantener un status frente a sus pares, entre otras razones, una docente relata tal situación⁵.

La otra estrategia denominada *Compensación de Trayectorias Previas*, en la que se atienden los siguientes factores dificultades académicas, expulsiones de establecimientos educativos y el fenómeno de la extraedad; este último asunto tiene una mayor prevalencia en la zona rural alcanzando un 17% mientras que en la zona urbana llega al 15%, diferencia que no es significativa entre uno y otro; producto de un sinnúmero de circunstancias como las dificultades en el acceso, las necesidades económicas, la asignación de tareas propias del campo, la falta de instituciones educativas próximas a su lugar de vivienda y el desinterés por culminar sus procesos

⁴ Así, relataba un joven de 16 años víctima del desplazamiento forzoso que cursaba séptimo grado en un colegio distrital de la localidad quinta de Bogotá (Usme), es decir, se encontraba en extraedad) “a nosotros nos tocó salir de la finquita en la que vivíamos, quedaba cerca a Granada Meta... fue la guerrilla... le advirtieron a mis papas que yo y mi hermano ya podíamos ser parte de sus filas y que ese era un buen empleo para nosotros... entonces nos vinimos para Bogotá, acá vivimos en un lote y nuestra casa es un cambuche, era eso o que nos mataran”.

⁵ En la localidad quinta de Bogotá, una de las docentes relata: “nosotros hemos sido víctimas de atracos en repetidas oportunidades y por supuesto nuestros estudiantes, incluso a algunas niñas las han intentado violar, debemos trabajar con jefes de distintas pandillas, lo que ha generado rivalidad entre estudiantes. Estamos expuestos a muchos riesgos lo mismo que nuestros alumnos, varios han preferido dejar el colegio, pues ni siquiera la policía nos protege por temor a lo que les pueda suceder...”

educativos. Véase anexo 6. El Rector de la Normal Superior de uno de los departamentos denominados territorios nacionales relata esta situación⁶.

Sin embargo, es importante destacar que estos fenómenos de dificultades académicas previas y de extraedad se han venido generalizando en el sector urbano para los grupos de tasas de deserción medio y bajo; posiblemente esta circunstancia se presente por los fenómenos antes vistos de desplazamiento forzoso y de la concentración de la población en los centros urbanos, de aquellos estudiantes provenientes del sector rural donde otros contextos sociales y culturales.

Román (2014) indica que la reprobación reiterativa de años escolares junto con la extraedad o el rezago, son variables que tienen una incidencia alta en la determinación de abandonar el colegio y por ende el sistema educativo, en la medida que para el estudiante se convierte esta situación en un fracaso continuo y en un proceso de adaptación permanente los cuales muchas veces no se consiguen.

La cuarta estrategia relacionada con la *oferta educativa* que incluye factores como establecimientos educativos lejos de la casa, oferta incompleta -predominan los colegios con quinto de primaria como máximo curso ofrecido en las zonas rurales-, falta de docentes y ambientes escolares desagradables entre otros; los resultados indican que efectivamente existe una amplia brecha entre la zona rural y la urbana.

En general para el sector rural, el 22% de incidencia se encuentra en los niveles de crítico y muy crítico mientras que en los sectores urbanos el porcentaje alcanzado es del 12%, es decir,

⁶ “nosotros tenemos internado... no está en las mejores condiciones pero aseguramos que puedan continuar con sus estudios, vienen de sectores muy apartados, que solo pueden llegar en lancha después de muchas horas de recorrido o en avioneta, son estudiantes que pertenecen a familias que no tienen recursos para esto... tenemos amplias diferencias en edades entre los estudiantes de un mismo curso, esto nos ha generado ciertos inconvenientes pero ya lo hemos venido manejando...”

una diferencia de 10 puntos porcentuales entre una y otra región, circunstancias que corroboran la existencia de tales brechas. Véase anexo 7.

De esta manera se indican:

“La dispersión y aislamiento de las escuelas rurales; la debilidad de la formación docente; las escuelas unidocentes, las aulas multigrado; el bilingüismo; la extraedad de los estudiantes, la falta de recursos e infraestructura, la poca pertinencia y relevancia de los contenidos curriculares, la deserción y el bajo rendimiento escolar, entre otros, se mantienen como temas pendientes y desafíos comunes para la Educación Rural en la mayoría de los países y sistemas educativos de la región” (Raczynski, 2014,p.10)

Sumado a los factores mencionados previamente, funcionarios del Departamento de Prosperidad Social (DPS) de uno de los departamentos de territorios nacionales relataba con angustia y desesperanza, como se estaba perdiendo la posibilidad de formar académicamente a los jóvenes, por una serie de razones que indicó así:

- “Los procesos formativos de los estudiante de los colegios públicos de esta zona no son permanentes, en muchos lugares faltan docentes porque son lugares muy apartados y no hay una manera fácil, económica y frecuente para acceder o salir de ella... incluso acá mismo en la capital, desde la secretaría de educación y de los directivos docentes se generan una serie de actividades extraacadémicas que les hacen perder continuidad en sus actividades diarias; razones por las cuales muchos de nuestros estudiantes que con esfuerzo vienen de lugares apartados, son quienes nos han expresado abiertamente que prefieren regresar a su sitio de origen o irse a las fronteras con otros países a trabajar en cultivos ilegales o en grupos al margen de la ley.”
- “...Además que estudiante va a querer permanecer en un colegio de tierra caliente como esta, cuando carecen de servicios como el agua, de ventiladores y en los que pueden reunirse más de 35 alumnos por salón...”.

Relatos de estos, invitan a reflexionar acerca de la efectividad de las políticas frente al tema de la educación rural, al que hacer del ejercicio de los responsables de las secretarías, de los directivos de los establecimientos educativos, de los docentes; pues funcionarios de instituciones también gubernamentales son las que se atreven a denunciar el desinterés de los docentes por sus labores y desigualdad en la oferta académica que se les ofrece a estudiantes de zonas urbanas pero principalmente de zonas rurales.

Se afirman que en América Latina es evidente una brecha entre las zonas rurales y urbanas, y lo resumen de esta manera “Prevalece así, una apreciación generalizada que la educación rural, comparativamente con la urbana, es deficitaria en aspectos relativos a insumos, procesos y resultados, de todo tipo y en todos los países.” (Raczynski y Román, 2014, p. 9), conclusión que da sustento a la situación percibida en la realidad colombiana

Frente a la estrategia de *la Pertinencia Educativa*, en el que se encuentran variables como el poco gusto por el estudio, el interés por la educación no formal, las estrategias pedagógicas y oferta de una educación poco pertinente para los contextos, entre otros asuntos; los datos permiten inferir lo siguiente: la zona rural en cada uno de los tres grupos establecidos de acuerdo a las tasas de deserción, se presenta mayor dificultad en estos asuntos. En este sentido, los criterios de crítico y muy crítico para la zona rural alcanzan un 27% mientras que para la urbana tan solo llega al 20%, véase anexo 8. Un funcionario del MEN relata acerca de la pertinencia de los Modelos Educativos Flexibles (MEF)⁷

⁷ “No es conveniente implementar una estrategia pedagógica tradicional en el contexto rural, cuando hay tantas variables como las características de la geografía, la dispersión de la población, los grados multiniveles (donde el docente debe ocuparse de estudiantes de distintos grados en un mismo recinto) y con una amplia variedad de edades.

Por lo tanto, se requiere la implementación de MEF que se ajusten a los requerimientos de esta población, de lo contrario no se lograrán los efectos deseados que se pretenden con esta estrategia y se continuará sin lograr la meta de cerrar las brechas entre lo urbano y rural que ha sido una de las políticas que ha venido persistiendo por varios años”.

En este sentido, si los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) no se ajustan a las realidades de cada contexto, los estudiantes continuarán sin encontrarle sentido, relación, ni utilidad al estudio con sus dinámicas cotidianas; convirtiéndose estas razones en otro motivo que lleva a los alumnos a la falta de interés por vincularse con sus procesos formativos. Bajo estas circunstancias el colegio pierde su propósito de ser un centro de formación, convirtiéndose entonces en un centro para establecer relaciones sociales, en el mejor de los casos; esta situación la reafirma una directiva docente de un establecimiento educativo de la localidad de Usme en la ciudad de Bogotá a partir de sus experiencias diarias⁸.

Román (2013) indica que existe una amplia brecha entre la oferta curricular y las expectativas de los adolescentes y jóvenes (aspiran a encontrar una educación útil para su vida y que se ajuste a sus realidades y acciones cotidianas) lo que genera un desinterés y una desmotivación tal que conduce al ausentismo reiterativo y finalmente al abandono definitivo de los procesos educativos sin haber sido finalizados.

En cuanto a la estrategia de *Movilización* que tiene que ver con variables como poca importancia frente a la educación, baja motivación por parte de la familia respecto al estudio, considerar como suficiente la educación (a pesar de estar incompleta) y cambios de residencia permanente; no hay una diferencia significativa entre la zona urbana y la rural; la primera alcanza un 68% en los criterios de crítico y muy crítico y en la segunda en los mismos se obtiene un 64%.

⁸ “Muchos de los inconvenientes en el tema de la disciplina de nuestros estudiantes, es que no le encuentran vinculo, ni sentido a lo que aprenden en sus clases con lo que cotidianamente hacen y viven; tampoco le encuentran relación con sus entornos inmediatos; sumado a esta situación no debemos olvidar que son jóvenes con problemas de violencia intrafamiliar, carente de recursos, afecto, alimentación y en muchas oportunidades consumidores de psicoactivos. Entonces vienen y se les pide que memoricen fórmulas matemáticas o químicas, sin que esto logre ser significativo e interesante... esta situación los motivan a ausentarse, salirse de clase o interrumpir aquellas clases, donde no se sienten identificados.”

Porcentajes muy elevados y que indican una situación delicada frente a los factores que componen esta variable. Véase anexo 9.

Respecto a los factores asociados con el tema de la Movilización, el relato de un padre de familia confirma la presencia de estos en la vida escolar de un estudiante de del nivel de Media (mujer de 40 años, quien trabaja en construcción) de un colegio de la ciudad de Neiva⁹.

Este relato apoya lo mencionado por Meler y Gómez respecto al papel de la familia en la formación escolar de sus hijos “puede contener factores protectores (apoyo, normas, valores, derechos, unidad) y de riesgo (violencia, negligencia, falta de apoyo, entre otros), que promueven el desarrollo o generan dificultades, especialmente durante la adolescencia” (Vera 2012, p. 48).

Según sea el “capital cultural familiar” (Román, 2013, p. 49), se indica que a mayor escolaridad en los padres pero especialmente en las madres hay mayor probabilidad de asegurar el éxito escolar en los hijos y viceversa.

La octava estrategia contemplada en la Ende se refiere a las estrategias denominadas de *Articulación con otros Sectores*, en esta se atienden aspectos como asignación de responsabilidades extraacadémicas, maternidad-paternidad en adolescentes, trabajo infantil y presencia de enfermedades. Véase anexo 10.

Nuevamente la zona que presenta mayor dificultad en estos temas es el sector rural con un 36% en los criterios de crítico y muy crítico en comparación con la zona urbana que alcanza el

⁹ “Profesora... a mí me gustaría ayudar más a mis hijos, pero en realidad yo no termine tercero de Primaria, entonces como le puedo ayudar si ni siquiera sé leer bien y muchas veces no entiendo que le piden en las tareas... míreme y a pesar de eso yo saque adelante a mis 5 hijos... y como a Juan (su hijo) tampoco le va bien, yo lo entiendo... yo me aburría y muchas veces me regañaron y otras me pegaron los profesores. Si él no mejora yo la verdad profesora, prefiero que se retire de estudiar ya está en noveno, él hizo mucho más que yo y más bien me ayude a trabajar, eso sí veo que le gusta estar pendiente del negocio, vendemos arepas en la noche, seguramente tendría menos problemas y me iría mejor”.

29% en tales aspectos. Vale la pena destacar que es donde hay mayor prevalencia de enfermedad en los estudiantes, presencia de maternidad y paternidad en adolescentes junto a estas circunstancias un servicio médico precario o inexistente. Además, a estos estudiantes son a quienes se les asignan mayor número de responsabilidades extraacadémicas y especialmente de tipo laboral. Se consolidaron algunos apartados de las entrevistas a estudiantes del municipio de Santa Lucía, Atlántico; quienes se refieren a estos temas como parte de sus vivencias cotidianas¹⁰.

Cifras del Sistema Integrado de Matricula (Simat) para el contexto colombiano

A continuación se realiza una lectura de la realidad colombiana frente al tema de la deserción a partir de datos correspondientes al Simat con corte en Junio del 2015, que fueron suministrados por la Oficina Asesora de Planeación del MEN:

Cuadro 16. Comparación de la incidencia de la ubicación del Establecimiento Educativo en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Urbano	Rural
Baja	73,96	26,01
Media	68,88	33,52
Alta	65,27	34,73

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

El mayor porcentaje deserción se presenta en los establecimientos educativos ubicados en las zonas urbanas con un promedio de 69,37% entre los tres grupos establecidos según tasas de deserción; por su parte los colegios ubicados en la zona rural reportan un porcentaje de

¹⁰ Adolescente de 16 años perteneciente al grado décimo, ella responde lo siguiente cuando se le indaga frente a su proyecto de vida a corto plazo: “Seño mire... yo no vivo acá en el pueblo, yo vengo a estudiar, pero la verdad no hay mucho por hacer y mis padres tampoco tienen dinero para mandarme a una ciudad, además mire me gustaría ser como mis hermanas, no viven con riqueza pero no les falta nada, todas se organizaron, viven con sus esposos y ya tengo varias sobrinas, y mi hermano está en el ejército... yo tengo un novio hace como un año y me gustaría que me pasara igual con él”.

Joven de 18 años quien cursa grado undécimo “Profe mire yo estoy acá porque necesito el diploma... lo que yo quiero esirme al ejército y ser soldado profesional, tengo varios amigos allá y tienen un buen sueldo todos los meses... si yo me quedo acá en Santa Lucía, lo que puedo hacer es ser pescador o mototaxista y no siempre hay trabajo. Además yo quiero tener una familia y así voy a poder responder por mis hijos...”

deserción del 31,42. Esto se puede explicar a partir de los resultados previamente expuestos en la estrategia de oferta educativa; en la que es insuficiente y muchas veces inexistente algunos niveles de formación especialmente la Básica y la media en las zonas rurales, motivos por los cuales los estudiantes deben desplazarse a las cabeceras municipales o ciudades.

En estas regiones las condiciones de la infraestructura de los establecimientos educativos es más precaria, se caracteriza por haber recibido menor mantenimiento y dotación; así mismo, la oferta educativa no cubre las necesidades propias de cada contexto, circunstancias todas que imposibilitan brindar una educación de calidad como se espera impartir en todas las regiones del país, en la búsqueda del cierre de brechas.

Como parte de las acciones que se han llevado a cabo para disminuir tales desigualdades en los últimos años, ha sido la construcción de megacolegios o colegios 10 (son aquellos establecimientos educativos dotados tanto con infraestructuras como con implementos requeridos para prestar el servicio de Jornada Única) en las zonas rurales con todas las condiciones y especificaciones de los que son propios de una ciudad, con amplia dotación en aulas, biblioteca y laboratorios; sin embargo, no han sido usados y conservados como se esperaba.

Por lo tanto, no sólo se deben generar tales infraestructuras también es necesario preparar y capacitar a la comunidad educativa que hará uso de dichos espacios, para el cuidado y preservación de los recursos con los que cuentan.

En recorridos por tales instalaciones es común encontrar que los tableros digitales estén rayados con esfero y marcador permanente, los laboratorios archivados y la biblioteca sin organizar por temor a ser dañados por un uso inadecuado.

Al momento de entregarse ese EE, los estudiantes recibían capacitación en el buen uso y conservación de las bicicletas que serían suministradas para sus desplazamientos. Estas 500 ciclas llevaban casi 4 meses depositadas en una bodega y estaban encerradas con candado, en el aula múltiple, espacio que por ende se encontraba subutilizado por estos implementos.

Cuadro 17 Comparación de la incidencia de la jornada de estudio en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Completa	Mañana	Tarde, Noche o Fines De Semana
Baja	9,26	69,77	26,31
Media	13,89	61,24	27,84
Alta	10,55	73,98	23,30
Promedio	11	68	26

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Estos datos estadísticos indica que los alumnos que asisten a una jornada de estudio completa tiene una menor probabilidad de abandonar su proceso formativo, el porcentaje de deserción es aproximadamente del 11%, muy distinto sucede cuando los estudiantes asisten en la mañana, jornada que alcanza cerca del 68%.

Estas cifras pueden asociarse con la falta de actividades destinadas al buen uso del tiempo libre (ya sean de tipo deportivo, cultural o académicas), las cuales deben estar orientadas y guiadas por docentes o personal idóneo durante las jornadas extendidas, completas o únicas. La falta de dichos acompañamientos, se convierte en una motivación para decidir por elecciones riesgosas,

poco constructivas, que los conduzcan a proyectos de vida inadecuados. Al respecto un funcionario del MEN indico sus apreciaciones al respecto en una de sus intervenciones¹¹.

Por las razones antes expuestas, se necesita seguir implementando acciones como las jornadas escolares complementarias, las extendidas, la jornada única, en las que de manera planeada, organizada y ejecutada, se logra la permanencia del estudiante más de las seis horas habituales en los colegios.

El reto es lograr que los currículos, las actividades académicas, culturales y deportivas que se logren establecer para tales jornadas, se conviertan en estrategias de permanencia de los estudiantes en los colegios y en sus procesos formativos.

Cuadro 18 Comparación de la incidencia de las estrategias pedagógicas en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Metodología	
	Tradicional	Otras
Baja	93,66	6,34
Media	84,63	15,37
Alta	76,61	23,39

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Las estrategias pedagógicas implementadas para impartir los conocimientos aún continúa siendo en proporciones significativamente altas la metodología tradicional en casi un 85% de los establecimientos en los que se presenta la situación de la deserción.

La metodología tradicional, se caracteriza particularmente porque le implica a los estudiantes tener una participación pasiva, ser sumisos, con pocas posibilidades de participación,

¹¹ “Necesitamos que nuestros niños permanezcan más tiempo en los colegios, así como sucede en los colegios privados; se requiere que aprendan más y mejor; también que pasen más tiempo ocupados en actividades dirigidas, necesitamos que no permanezcan en la calle, sino que diariamente tengan cosas productivas por hacer”.

de expresar sus conocimientos y de tener aprendizajes significativos con sus pares; así mismo, el docente asume un rol autoritario, dictatorial.

Estas circunstancias limitan las posibilidades de desarrollo de los alumnos y del fomento de las estrategias de resolución de problemas, como también se les limita la posibilidad de involucrarse de manera activa, de encontrarle sentido a los procesos de aprendizaje en los que está involucrado y de la aplicación de estos en sus realidades cotidianas, generando desmotivación, desinterés por continuar y terminar su proceso formativo.

Las otras metodologías, se tratan de modelos educativos flexibles, estrategias etno-educativas y de aceleración del aprendizaje, indudablemente tienen un menor índice de deserción y la razón posiblemente para que se presente tal situación, es que se adaptan a las condiciones, necesidades y requerimientos propios de cada contexto en particular; así mismo, invitan a los estudiantes a involucrarse de manera activa y significativa con su diario que hacer.

Estas cifras invitan a hacer un replanteamiento del uso de aquellas metodologías tradicionales y homogéneas que se vienen implementando desde hace mucho tiempo para impartir los conocimientos; se suma a esto los rápidos cambios tecnológicos, la condición de nativos digitales de los estudiantes, el interés de los y las alumnas de participar de manera activa en sus procesos de aprendizaje, de obtener conocimientos significativos y útiles para sus realidades cotidianas; sin embargo, se ven enfrentados a un sistema educativo en el que persiste y predomina un modelo educativo tradicional, autoritario y excluyente frente a las nuevas exigencias sociales y culturales de la juventud.

Cuadro 19. Comparación de la incidencia del estrato socioeconómico en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Estrato Socioeconómico

Grupo según Tasa de Deserción	0	1	2	3	4
Baja	3,18	57,54	28,75	9,79	1,00
Media	5,74	64,68	22,49	6,57	0,57
Alta	17,24	66,44	13,44	2,57	0,34

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Alrededor del 90% de los estudiantes desertores pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos como se indica en cada uno de los tres grupos establecidos para este estudio.

Los integrantes de esas familias en un alto porcentaje tampoco han terminado su proceso formativo alcanzado sólo ciertos niveles e incluso en muchos casos nunca terminaron su proceso formativo; es decir, se trata de grupos familiares en los que predomina un pobre capital cultural y simbólico; por ende, se trata de grupos familiares donde la mayoría de sus integrantes resultan ser analfabetas.

Al respecto se señala que “se genera un círculo vicioso en el que la pobreza y desigualdad tienden a reproducirse. En Colombia una forma como esta inequidad se manifiesta es en menos años de escolaridad promedio para las personas de menores ingresos” (Delgado, 2014, p.11).

Los estudios han permitido determinar también que a menor preparación académica de la madre es mayor el riesgo de deserción de los hijos (Román, 2013). Razón por la cual, en muchos hogares existe poco interés en motivar y apoyar a sus hijos en los procesos educativos, por una parte por desconocimiento y por otra porque tienen mayor interés en que se conviertan también en proveedores económicos, que les aporten y ayuden a solventar la difícil situación económica que diariamente viven como lo señala Valencia y Colaboradores (2015).

En el estudio de Barrientos y colaboradores (2015) se indica que una de las características comunes entre los departamentos de Colombia identificados con mayor pobreza son los altos índices de analfabetismo, información que se corrobora con las cifras del Dane tanto en el Censo

(2005) como en la Gran Encuesta de Hogares (2012), algunos de estos datos son los de Vichada 16,9%, La Guajira 16,4%, Choco de 16,2%, Vaupés 10,0% en contraste con entidades certificadas como Bogotá 2,0%, Cali 2,4% y Medellín 2,8%.

Cuadro 20. Comparación de la incidencia del género y nivel educativo en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

	TRANSICION		PRIMARIA		SECUNDARIA		MEDIA	
	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO	FEMENINO	MASCULINO
BAJO	44,62	55,38	42,78	57,22	44,14	55,86	47,94	52,06
MEDIO	46,38	53,78	43,24	56,76	44,87	55,13	48,69	51,31
ALTO	45,90	54,10	44,45	55,55	43,30	56,76	44,78	55,22

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Para el contexto colombiano en todos los niveles educativos el promedio de abandono es mayor para los hombres que para las mujeres, es decir, que aproximadamente el 55% de los hombres que cursan los distintos niveles desertan durante su proceso de formación, mientras que las mujeres lo hacen pero en una cantidad inferior, que es del 45%. En el nivel educativo en el que hay más abandono de hombres es el de Primaria, seguido por el de Básica y Transición, la menor proporción se presenta en Media. Por su parte, para las mujeres la situación varía en el siguiente orden, siendo mayor en la Media, Transición, Básica y con una menor incidencia en Primaria.

Posiblemente las razones por las cuales hay mayor deserción por parte de las mujeres en el nivel de Media se deben a los embarazos adolescentes que suelen presentarse entre los 14 y 17 años previos a la culminación de los estudios. Respecto a los hombres, que se da en el nivel de Primaria y Básica, se puede explicar por el aprendizaje y adopción de otros roles como ayudante o aprendiz de algún oficio, son víctimas del reclutamiento forzado y el ingreso a

pandillas, pueden ser algunas de las razones de peso por las cuales se presenta la deserción en dichos niveles según el sexo.

Cuadro 21. Comparación de la incidencia de los resultados académicos del año inmediatamente anterior en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

	Incidencia resultados académicos del años 2012 para el 2013			
Grupo según tasa de deserción	No estudio	Aprobó	Reprobó	No termino
Baja	6,86	81,83	4,94	6,29
Media	7,33	79,90	4,57	8,21
Alta	7,48	74,64	7,59	10,29

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Los datos que suministra este cuadro indican que hay una menor probabilidad de desertar si él o la estudiante el año inmediatamente anterior estudio y aprobó el año escolar; contrario a lo que sucede si se presenta alguna de estas situaciones no haber estudiado, o reprobado o no haber terminado el año anterior, esta última variable es la que presenta una mayor incidencia respecto a la demás frente a la decisión de abandonar el proceso educativo el año siguiente, pues le implica al estudiante ir atrasándose en su proceso formativo con respecto a sus pares.

Román (2013) junto con otros autores han coincidido en afirmar que algunos de los aspectos que favorecen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo se relacionan con el buen ambiente entre los miembros de la comunidad educativa, la identificación con pares, así como el ejercicio de algunos valores y principios; es decir, se tratan de asuntos que realmente motiven la continuidad de los alumnos.

La permanencia de los estudiantes se hace posible cuando existe calidad en las interacciones que logre establecer el estudiante con sus compañeros, docentes y por su puesto con

sus propósitos de vida de acuerdo con Ovalle y Urbina (2014); sin embargo, luego de pérdidas reiterativas y rezagos los estudiantes dejan de integrarse con los pares y pierden interés en el estudio como aspecto fundamental para su proyecto de vida.

Finalmente todos estos resultados indican la necesidad de orientar la atención en el sector y la educación rural, con las particularidades y acorde a las características y particularidades propias de cada contexto, de lo contrario todas las políticas e interés adoptados por los requerimientos internacionales no prosperaran en las zonas rurales, de amplia dispersión geográfica y poblacional.

Pero a su vez se requiere examinar con detalle los efectos del conflicto armado a través del desplazamiento forzoso y las consecuencias que trae para el sector urbano el arribo de esta población víctima a lugares en muchas ocasiones no aptas para la vivienda y el establecimiento de comunidades. Convirtiendo en muchas zonas inseguras y de alto riesgo para los habitantes.

Otro tema que se debe atender tanto en la zona urbana como en la rural es la reproducción de las condiciones de analfabetismo, consecuencia de los bajos niveles de formación educativa de los padres, el desinterés, la poca motivación de las familias y la falta de acompañamiento a sus hijos para que se vinculen, permanezcan y alcancen buenos resultados académicos; situación que se da principalmente en los estratos socioeconómicos más bajos, es decir, en el uno y dos. Siendo evidente una brecha significativa entre los distintos estratos socioeconómicos.

CONCLUSIONES

El tema de la deserción escolar junto con sus determinantes y consecuencias se asumen como asuntos fundamentales para el diseño e implementación de políticas públicas en los territorios; con el propósito que permitan orientar acciones hacia la búsqueda de equidad en el acceso, en la permanencia, en la pertinencia, en el uso de modelos pedagógicos apropiados, en la innovación y en la calidad con que se brinda este servicio o derecho.

A través de la historia, América Latina ha sido una de las regiones del mundo en la que ha predominado el tema de las desigualdades sociales y económicas; este fenómeno se ha incrementado producto de la injerencia de los modelos neoliberales y de los procesos de globalización que se implementaron a finales del siglo XX y que poco han contribuido a generar condiciones de mayor justicia y equidad.

Se describe la situación de la siguiente manera “... a finales de los años noventa el futuro de América Latina aparecía sombrío en razón de cuatro grandes problemas: crecimiento lento e irregular, pobreza persistente, injusticia social e inseguridad personal” (Kliksberg, 2011, p.78).

Panorama que ha persistido a través de años y que se hace cada vez más evidente en las amplias brechas existentes entre las zonas rurales y urbanas, los estratos socioeconómicos o los grupos étnicos, entre otros; específicamente en lo relacionado con el suministro de servicios, en temas de calidad de vida y de políticas pertinentes y acertadas para hacer frente a estas circunstancias.

Las desigualdades mencionadas previamente se traducen en factores causantes de la deserción, tanto en los de tipo endógeno como en los exógenos a los que se ven enfrentados algunos NNAJ.

Algunas de las consecuencias de los factores exógenos es el denominado rezago escolar, que se manifiesta de la siguiente manera:

Ψ Estar en extraedad, quiere decir que el/la estudiante se encuentra por fuera de los rangos de edad regular establecidos para cada grado escolar;

Ψ El ausentismo reiterativo sin una justificación válida que lo argumente, muchas veces aprobado por la misma familia;

Ψ Los fracasos escolares recurrentes, ya sea por pérdidas de asignaturas o de años escolares, circunstancias que afectan la autoestima y el autoconcepto de los estudiantes frente a sus responsabilidades académicas;

Ψ Finalmente dificultades en los procesos de adaptación producto de la constante movilización y procesos migratorios a los que se ven expuestos por razones como el conflicto armado interno, temas económicos y laborales del núcleo familiar al que pertenecen. Incluso consecuencia de los fracasos académicos reiterativos, mencionados previamente.

Entre las razones de tipo endógeno que influyen en el rezago escolar y posteriormente en el abandono de los procesos educativos previos a su finalización, están la falta de oferta educativa completa, de infraestructura adecuada, de dotación, de planta docente completa y del compromiso de los profesores en su ejercicio, principalmente en las zonas rurales del país.

Además, hay desigualdades presupuestales entre las regiones para financiar los gastos ocasionados por los programas de apoyo económico que permiten blindar tanto el acceso como la permanencia de los estudiantes (transporte y la alimentación escolar, entre otros).

La implementación de estrategias pedagógicas y metodológicas que en muchas regiones del país están descontextualizadas y desactualizadas. Así mismo, tienen un papel fundamental en la deserción los procesos de estandarización y homogenización de la educación y de los procesos evaluativos, teniendo en cuenta que se asumen desconociendo las particularidades de los estudiantes en los distintos contextos.

Al comparar las valoraciones bases de los planes de permanencia de las zonas rurales con las urbanas, se encontraron amplias brechas entre ellas. Se observó que existe una mayor dificultad para que los estudiantes de las zonas rurales puedan beneficiarse del suministro de Programas de apoyos económicos y complementarios a la canasta, de las estrategias de compensación de trayectorias previas, del fortalecimientos de la oferta y la pertinencia educativa, también con los asuntos relacionados en el tema de la articulación con otros sectores.

Por su parte, las cifras que son mayores para la zona urbana están temas como la Afectación por la violencia-emergencia y en el de la movilización con una distancia promedio de 5,5 puntos porcentuales por encima de la zona rural; esto se presenta en razón a los permanentes procesos migratorios o de desplazamiento que deben enfrentar los habitantes de l dichas regiones rurales

hacia las ciudades, con el propósito de proteger sus vidas y la de sus familias o procurar una mejor calidad de vida; sin embargo, tales procesos migratorios se pueden convertir en factores causantes de deserción como lo manifiestan las teorías psicológicas, sociológicas y ecológicas, en la medida que implican procesos de adaptación que en muchas oportunidades no logran realizar los estudiantes .

En parte estas diferencias son producto de los procesos de descentralización que surgen a nivel financiero, donde las regiones, principalmente las denominadas Territorios Nacionales (Vaupés, Amazonas, Vichada, Guainía, Guaviare, además de Chocó), deben asumir costos elevados para poder suministrar a la población distintos servicios o derechos y los recursos financieros no son suficientes para cubrir la totalidad de los gastos de funcionamiento. Además la amplia dispersión geográfica, poblacional incrementan los costos requeridos para brindar servicios como el educativo.

Esta brecha, se ve además reforzada por las elevadas cifras en las tasas de analfabetismo principalmente en aquellas zonas de frontera; en estos municipios el promedio oscila en 18,7% y según el criterio del MEN para declarar una región libre de analfabetismo la cifra no puede superar el 4%, es decir, hay una distancia mayor a 14,4 puntos porcentuales.

Se concluye, que se trata de lugares que requieren de una atención especial, incluso de manera interinstitucional, con el propósito de promover y motivar el acceso y permanencia al sistema educativo y se desaliente la participación de los NNAJ en otro tipo de actividades que incluso tienden a ser en la mayoría de los casos ilegales.

La revisión de los datos suministrados por los sistemas de información, permiten hacer una serie de conclusiones como que el mayor número de desertores en el período 2013 – 2014,

pertenecen a los estratos socioeconómicos más bajos, como se relaciona a continuación: del uno (1) el 71,6%, del dos (2) el 21,56%, del tres (3) el 6,31%; información que corrobora y refuerza la teoría cuando indica que la falta de capital cultural de las familias y de acompañamiento en los procesos educativos de los hijos incrementa la posibilidad de abandonar la formación académica de los NNAJ previo a su finalización.

Otros hallazgos que resultaron ser significativos en esta investigación están relacionadas con las estrategias metodológicas y pedagógicas empleadas para transmitir el conocimiento; los datos indican que aproximadamente el 85% de los NNAJ que desertaron durante el período 2013-2014, hacían parte de establecimientos educativos en los que prevalecía el uso de metodologías tradicionales (es decir, del empleo de estrategias de reproducción del conocimiento, de clases magistrales, de una relación vertical entre docentes y estudiantes, es decir de un sistema autoritario, entre otros aspectos), en muchos casos descontextualizadas y desactualizadas.

Situaciones que generan desmotivación y desinterés entre los estudiantes, por no encontrar significativos sus procesos de aprendizaje, carecer de posibilidades de participar activa y democráticamente en sus entornos escolares; sumada además, la falta de infraestructura adecuada y recursos tecnológicos suficientes para desarrollar las clases.

Esto hace evidente otro tipo de brechas, una de ellas es la generacional entre estudiantes y docentes y la otra es la tecnológica; que se da en dos sentidos, una es la falta de infraestructura, equipos tecnológicos, de conectividad y de programas, que permitan hacer un uso apropiado de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) y de establecimientos de redes académicas.

La otra se refiere a la distancia que hay entre los nativos digitales (estudiantes) y los migrantes digitales (maestros), que de no motivar la capacitación permanente y adecuada de estos últimos se corre el riesgo que los docentes del sistema educativo tiendan al analfabetismo digital. Circunstancias todas que van generando un aislamiento y una falta de desarrollo de competencias fundamentales para el desempeño de los estudiantes en sociedades de la información.

Los fracasos y frustraciones reiterativas de los estudiantes durante sus procesos formativos, indudablemente los conducen a la decisión de abandonar. En esta investigación se obtuvo información de aquellos NNAJ que se habían retirado, reprobado o no habían terminado el año escolar inmediatamente anterior, tienen un 21% de mayor probabilidad para desertar el siguiente año. Estas cifras, corroboran los argumentos de los enfoques psicológicos y sociales que explican las razones por las cuales se presenta la deserción, una de ella es la falta de integración con el contexto y la otra es la percepción de resultados académicos insatisfactorios que obtienen reiterativamente durante su permanencia en el sistema.

Todos estos son hechos que anteceden la decisión de desertar o abandonar los procesos formativos, que se destacan en los resultados de esta investigación y que son acordes con otras realizadas en el contexto de América Latina; motivan a realizar una revisión particular de las políticas y planes de permanencia que se han generado como alternativa de solución frente al fenómeno de la deserción.

Estas circunstancias hacen pensar que las políticas en realidad no han promovido una educación inclusiva sino que, por el contrario, es el mismo sistema el que de manera indirecta ha favorecido una educación de tipo excluyente y que las cifras antes expuestas corroboran tales planteamientos.

En tal sentido en Colombia se genera “redistribución desigual e injusta del acceso y disfrute de bienes básicos” (Muñoz, 2009, p.44) que es para el fenómeno de la deserción, uno de los motivos o tal vez el principal para que se dé el abandono del sistema educativo sin la previa culminación.

Respecto al tema de las políticas públicas, a pesar de existir la declaratoria de los derechos humanos y artículos relacionados con la educación en las constituciones de la mayoría de los países de la región; en la práctica dicho servicio público asegura algunas condiciones pero no todas como realmente se propone en dichas cartas magnas.

A la fecha los NNAJ pueden acceder de manera universal, gratuita, pero el asunto de ser integral e intercultural no se cumple como debería ser, cuando en ciertos territorios pertenecientes a comunidades indígenas o afro descendiente se imparte una educación regular, desconociéndose el idioma, la cultura y la historia de estos, se estandarizan procesos y requerimientos; de esta forma se genera una expansión homogeneizadora de la educación, desalentando el interés comunitario por la misma.

Los datos indican que no es suficiente contar con una descentralización, expresada a través de las Secretarías de Educación Certificadas, cuando persisten centralizadas las políticas y los requerimientos que se dan por la misma nación como de los acuerdos internacionales, lo que genera un desconocimiento de la realidad y un fracaso de estas para dar cumplimiento a todos los compromisos adquiridos en las cumbres como las de Jomtier en Tailandia y de Dakar en Senegal.

Este fracaso en las políticas en gran parte se debe, como se discutió, a la inequidad en la distribución de la prestación del servicio, la baja calidad, el deterioro creciente de las condiciones de trabajo y profesionalización docente y la falta de financiamiento; así mismo, a la ausencia de

una política clara y eficaz para el tema de la educación rural, tema que ha estado ampliamente subsidiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

Las estadísticas a partir de las cuales se trabajó en esta investigación confirman que a Colombia no le fue posible cumplir todos los acuerdos establecidos en el Foro Mundial de Educación de Dakar que se tenían contemplados para el año 2015. Sin embargo, es de reconocer que no solo en Colombia sino en muchos de los países de América Latina, se consiguió la gratuidad y obligatoriedad de algunos niveles, la generación de políticas asistencialistas y compensatorias manifiestas en las Constituciones Políticas y las Leyes Generales de Educación.

A pesar del interés de los países por cumplir y acogerse a las políticas y requisitos internacionales, muchos de los acuerdos quedaron en el papel, algunos de estos son: **“Extender y mejorar la educación ofrecida a la primera infancia...”**, de acuerdo con las cifras de cobertura neta el porcentaje de estudiantes en el nivel de Transición en vez de aumentar ha venido disminuyendo, mientras que para el año 2012 se tuvo un 63,39% de la población en edad para cursar este grado en el año 2014 se vincularon al sistema educativo únicamente un 55,96%.

“Que en el 2015 todos los niños y sobretodo las niñas puedan acceder a la enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad, y la terminen...”, al respecto, la cobertura neta para primaria varió de la siguiente manera: para el año 2012 era del 87,10%, en el año 2013 del 85,39% y en el 2015 pasó al 84,15% de matriculados en este nivel educativo. Respecto a las tasas de deserción en los períodos del 2013 – 2014 el promedio ha estado alrededor del 33%; por lo tanto, no se logró el propósito que accediera a cumplir con la primaria el 100% de los niños y niñas y tampoco que estos concluyeran su totalidad este nivel de formación.

Otro de los compromisos adquiridos en el año 2000 en el Foro de Dakar fue “**Atender las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a programas de aprendizaje y preparación para la vida...**”, esto tampoco fue posible lograrlo si se tiene en cuenta que sólo los estudiantes de secundaria y media que viven o tienen la posibilidad de trasladarse a las zonas urbanas pueden acceder a estos (programas de aprendizaje y preparación para la vida); de esta manera se continua privando de un acceso equitativo a todos los jóvenes y adultos, espacialmente de los que pertenecen a las áreas rurales.

En cuanto al tema de cobertura de Básica en el año 2013 fue del 33,22% y en el 2014 de 33,55%, mientras que para Media fue del 11,41% y del 11,32% en los mismos años respectivamente.

Finalmente, otro de los acuerdos establecidos en Dakar fue el de “**mejorar aspectos cualitativos de la educación que generen resultados reconocidos y mensurables especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales para la vida diaria**”, los resultados de las pruebas Pisa de los últimos años indican que Colombia se ubica entre los últimos puestos en relación con el resto de países de América Latina. Es decir, en temas de calidad, las políticas implementadas hasta la fecha tampoco han tenido el impacto esperado en temas como la calidad.

Todos los datos hallados respecto al fenómeno de la deserción en el contexto colombiano, permite inferir que continúa siendo muy amplia la brecha entre las zonas rurales y urbanas cuando se comparan temas como el acceso al sistema educativo y la permanencia.

En la regiones rurales, el suministro de programas de apoyo son insuficientes, la infraestructura tanto física como tecnológica es muy precaria y poco llamativa para los estudiantes,

la oferta educativa es incompleta, la planta docente es insuficiente o inexistente, la prestación del servicio educativo es irregular y el uso de estrategias metodológicas es descontextualizada; así mismo, las acciones que se implementan con el propósito de mejorar la calidad de la educación muchas veces no tienen el alcance en ciertos territorios; circunstancias muy distintas son las que se viven en las urbes y las principales ciudades.

RECOMENDACIONES

Por lo tanto, se hace oportuno pensar en una educación de tipo inclusivo que también implique el aspecto social, inspirada en las condiciones propias de los contextos, en la que prevalezca la justicia social, la democracia y la equidad, que se aparte de asuntos como son los “méritos, la rentabilidad y la eficiencia” (Escudero, 2011, p. 88).

Las políticas no deben perder de vista la atención las funciones de la educación que son “preparar mejor, hacer más felices a los ciudadanos y no proporcionar un insumo de cara al proceso productivo” (Carnoy, 1983, p.22); en el mismo sentido Sen (2007) se refiere al proceso formativo en este sentido, se trata además de transmitir información de distintas culturas, es permitir que se cultive el razonamiento y el ejercicio de la libertad.

El propósito consistiría entonces en generar “pedagogías, ricas y justas” en la que predominen aspectos como la “... calidad intelectual de los contenidos, cultivo de pensamiento, conexión con la vida y el mundo de los sujetos, reconocimiento honesto y equitativo de sus

debilidades y puntos fuertes, clima escolar de trabajo exigente y con los apoyos debidos” (Escudero, 2011, p. 93); por lo tanto, se vuelve oportuno reestablecer los lazos con las familias, las comunidades y la sociedad que fortalezca los procesos inclusivos.

En este sentido, se hace oportuno reevaluar las políticas públicas homogenizantes que se han venido implementado en el sistema educativo de manera descontextualizada y desarticulada a las realidades colombianas y del resto de países de América Latina.

El propósito sería entonces generar las políticas desde los propios contextos, atendiendo a sus particularidades históricas, culturales, sociales y económicas para que logren tener el efecto esperado, se comiencen a cerrar las brechas y se logre un mayor proceso democrático en la que los propios ciudadanos puedan participar en el diseño y planteamiento de estas, de tal forma que se pueda pretender una sociedad con mayor equidad e igualdad de oportunidades, y unas zonas rurales en las que sus habitantes tengan una buena calidad de vida y se sientan a gusto de habitar en estas regiones. Todo esto pensando en una época de Postconflicto.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerrondo, I. (2008). Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, 38(1), 61-80.
- Barrientos, J., Ramírez Ramírez, S., & Tabares Orozco, E. (2015). Sobre la dinámica de la Pobreza en Colombia, 2002-2012. *Revista de Economía del Caribe*, (15).
- Blanco, R., Aguerrondo, I., Calvo, G., Cares, G., Cariola, L., Cervini, R., ... & Zorrilla, M. (2008). Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe. *Santiago de Chile: UNESCO-LLECE*.
- Carnoy, M. (1983). Economía y educación. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, (12), 17-57.
- Carnoy, M. (1983). Economía y educación. *Cuadernos de Ciencias Económicas y Empresariales*, (12), 17-57.
- Centeno, C. P., & Leal, M. (2011) El sentido de las reformas educativas en América Latina. Un estudio de los casos de Argentina, Brasil y Chile.
- Colombia Aprende. Aceleración del aprendizaje. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-228167.html> en octubre 9 de 2015.
- De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.
- Delgado, M. (2014). La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad.
- Declaración de Jomtien. (1990). Declaración Mundial de Educación para Todos: La satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

- Eroles, D. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos y justicia social. Aportes y recomendaciones de UNESCO frente a la exclusión educativa. Recuperado el 10 de marzo de 2015 de: <http://actualiza.revistaakademeia.cl/wp/wp-content/uploads/2012/09/Educacion-de-calidad-para-todos.pdf>
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 85-105.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 97-112.
- Fernández, T., & Cardozo, S. (2011). Tipos de desigualdad educativa, regímenes de bienestar e instituciones en América Latina: un abordaje con base en PISA 2009. *Páginas de educación*, 4(1), 33-55.
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Foro Mundial sobre la Educación Dakar (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001202/120240s.pdf>
- García, S., Fernández, C., & Sánchez, F. (2010). Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: Factores de riesgo y alternativas de política pública. *Bogotá: Gente Nueva Editorial, Ltda.*
- Gajardo, M. (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. *Human Development Resource Network (HDRNet)* <http://hdrnet.org>

- Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina. Reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*.
- General, A. (2013). Declaración Universal de Derechos Humanos. *Ginebra: Naciones Unidas*. Recuperado el, 23-09.
- Gentili, P. (2009). Marchas y contramarchas: el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina (a sesenta años de la Declaración Universal de los Derechos Humanos). *Revista Iberoamericana de Educación*, (49), 19-57.
- Izquierdo, C. M. (2009). Construcción del conocimiento sobre la etiología del rezago educativo y sus implicaciones para la orientación de las políticas públicas: la experiencia de México. *Reice*, 7(4).
- Kaufman, R. R., & Nelson, J. M. (2005). *Políticas de reforma educativa comparación entre países* (Vol. 33). PREAL.
- Kliksberg, B. (2011). Hacia una nueva visión de la política social en América Latina: desmontando mitos. *Sociedad y Economía*, (3), 77-105.
- Ley de Educación de Argentina. Revisada en http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley_de_educ_nac1.pdf el 18 de enero de 2015
- Ley de Educación de Guatemala. Revisada en <http://wikiguate.com.gt/ley-de-educacion-nacional-documento/> el 18 de enero de 2015
- Ley de la Educacion Avelino Siñani - Elizardo Perez de Bolivia. Revisada en <http://bolivia.infoleyes.com/shownorm.php?id=2676> el 18 de enero de 2015

Ley Fundamental de Educación de Costa Rica. Revisada en <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/> el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de Brasil. Revisada en http://www.oei.es/quipu/brasil/Lei_Diretrizes_9394.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación chilena. Revisada en <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043> el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación colombiana. Revisada en http://www.oei.es/quipu/colombia/Ley_115_1994.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de El Salvador. Revisada en http://www.oei.es/quipu/salvador/Ley_general_educacion_reforma2005.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de México. Revisada en https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_educacion.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de Nicaragua. Revisada en http://www.oei.es/quipu/nicaragua/Ley_Educ_582.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de Paraguay. Revisada en <http://www.pol.una.py/sites/default/files/files/reglamentos/Ley1264GeneralDeEducacion.pdf> el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación peruana. Revisada en http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf el 18 de enero de 2015

Ley General de Educación de Uruguay. Revisada en http://www2.ohchr.org/english/bodies/cat/docs/AnexoXIV_Ley18437.pdf el 18 de enero de 2015

Ley de Nacionalización general y gratuita de la enseñanza de Cuba. Revisa en http://www.oei.es/quipu/cuba/Ley_educ.pdf el 18 de enero de 2015

Ley Orgánica De Educación de España. Revisada en <http://www.lamoncloa.gob.es/espana/eh15/educacion/Documents/LOE%202.2006.pdf> el 18 de enero de 2015

Ley Orgánica De Educación de Panamá. Revisada en http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Org_Educ.pdf el 18 de enero de 2015

Ley Orgánica de Educación de Venezuela. Revisada en http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_Org_Educ.pdf el 18 de enero de 2015

Ley Orgánica De Educación Intercultural y Reglamento General ecuatoriana. Revisada en http://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/01/Marco_Legal_Educativo_2012.pdf el 18 de enero de 2015

Lugo, B. (2013). La deserción estudiantil:¿ realmente es un problema social.*Revista de postgrado FACE-UC*, 7(12), 289-309.

- Mancebo, E., & Goyeneche, L. (2010). Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica. *Ponencia a las IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: FCS/UDELAR.*
- Marchesi, Á. (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista CTS*, 4(12), 87-157.
- Márquez, Á. V. V., Sañudo, J. E. P., & Garzón, L. P. (2014). Población infantil víctima del conflicto armado en Colombia. *Perfiles educativos*, 36(145), 12-31.
- Martín, A. G. (2003). *Alfabetización digital: algo más que ratones y teclas*. Gedisa.
- Mosquera, J. (2013). Sistema general de orientación educativa en Colombia. Revisado en <https://groups.google.com/forum/#!msg/mesa-distrital-orientadores-escolares-/BI6JIVMd64Q/G1ZreANQ56kJ> en Octubre 9 de 2015
- Muñoz, J. M. E., González, M. T. G., & Domínguez, B. M. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista iberoamericana de educación*, (50), 41-64.
- Oliva, M. A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educação*, 15(44), 311-328.
- Ordoñez, Ó. L. A. (2013). Hacia la construcción de una agenda en políticas educativas colombianas. *Vínculos*, 9(2), 233-243.
- OREALC, U. (1992). *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. CEPAL.

- Ottone, E., & Sojo, A. (2007). Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe.
- Ovalles G.A., Urbina J.E. & Gamboa A.A. (2014). Abandono y permanencia. Factores pedagógicos en educación superior. EcoEdiciones, Educación y pedagogía
- Palazio, A., Morales, J. J., & Zepeda, T. T. (2013, February). Aumentando la cobertura del servicio educativo. In *Congreso Nacional de Educación* (No. 1).
- Pardo Pinzón, R., Sorzano Montaña, O. L., & Peñaloza Ramos, M. C. (2004). Cuadernos PNUD MPS Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia No. 3; Determinantes de la asistencia y de la deserción escolar en primaria y secundaria. *Cuadernos PNUD MPS Investigaciones sobre desarrollo social en Colombia*.
- Raczynski, D., & Román, M. (2014). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 9.
- Rendón, J. (2014). ¿Para qué sociedad Educamos? Reflexiones desde la economía. Cuadernos seminarios Sociedad y Educación: una mirada actual, 55-69
- Rivero, M. C. (2015). En busca de la equidad: el proyecto principal de Educación en América Latina y el Caribe (1979-2000). *Journal of Supranational Policies of Education (JOSPOE)*, (3), 64-81.
- Rojas, M. M. (2013). El fracaso escolar en el primer ciclo de la Educación General Básica Costarricense. Área lectoescritura. *Káñina*, 37(2).

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- Roncal Vattuone, X. (2014). Una mirada comparativa de los Sistemas Educativos de Bolivia, Colombia, Cuba, México, Nicaragua y Venezuela. *Revista Integra Educativa*, 7(1), 99-126.
- Sampieri, R., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2010). Metodología de la Investigación. *México: El Comercio SA*.
- Sandel, M. J. (2013). *Justicia. ¿Hacemos lo que debemos?* Random House Mondadori.
- Sandel, M. J. (2014). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Random House Mondadori.
- Sen, A., & Kliksberg, B. (2007). *Primero la gente: una mirada desde la ética del desarrollo a los principales problemas del mundo globalizado*. Barcelona: Ediciones Deusto.
- Tedesco, J. C. (2009). Los temas de la agenda sobre gobierno y dirección de los sistemas educativos en América Latina. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza, Madrid, OEI*.
- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América latina. Aportes de Seis Estudios sobre Políticas de Inclusión Educativa en Seis Grandes Ciudades de la Región. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)* vol, 7.
- Terigi, F., Perazza, R., & Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. *El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura*.

- Valencia-Suescún, M. I., Ramírez, M., Fajardo, M. A. & Ospina-Alvarado, M. C. (2015). De la afectación a nuevas posibilidades: niñas y niños en el conflicto armado colombiano. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), pp. 1037-1050
- Vázquez, J. F. D. (2015). Los discursos críticos de la educación, el programa educativo moderno y el nuevo espíritu de la educación. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 9(2).
- Vera Mendoza, L. A. (2012). Características de familias de adolescentes desertores escolares matriculados en capacitación laboral. *MedULA*, 21(1), 47-51.

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento Cualitativo Entrevista No Estructurada

ENTREVISTA NO ESTRUCTURADA

ESTADO DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS ESTABLECIMIENTOS OFICIALES DE COLOMBIA

Observación: Dependiendo del nivel de formación del participante, la estructura de las preguntas se van modificando con el propósito que sean claras para cada uno de ellos.

Fecha:_____ **Municipio:**_____

Departamento:_____

Zona Rural ()

Zona Urbana ()

Tipo de integrante de la Comunidad Educativa:

Estudiante () Nivel Educativo: Primaria () Básica () Media ()

Docente () Directivo Docente () Padre de Familia ()

Funcionario:

Secretaría de Educación Certificada () Ministerio de Educación Nacional () Otras Entidades Gubernamentales ().

Temas a indagar:

Conceptualización de deserción:

- ¿Qué entiende por deserción?
- ¿En el contexto al que usted pertenece cuales cree que son las causas más frecuentes para que se presente la deserción?

Políticas públicas o Estrategias implementadas

- ¿Qué políticas o estrategias conoce que se han implementado para evitar la deserción?
- ¿Considera que las políticas y las estrategias han servido para evitar que los estudiantes abandonen el Establecimiento Educativo? ¿Por qué?
- ¿Qué estrategias consideran pueden ser más útiles para disminuir el número de estudiantes que abandonan el Establecimiento Educativo sin concluir toda la formación?

Impacto de la deserción escolar en su contexto

- ¿A qué se dedican los NNAJ luego de abandonar el Establecimiento Educativo?

Anexo 2. Identificación de factores de Deserción según grupo de estrategia (para los planes de permanencia)

Grupo de estrategia	Factor de deserción	Grupo de Estrategia	Factor de deserción
i- Programa de apoyo económico y complementarios a la canasta educativa	Falta de apoyo en: - Ψ Transporte escolar - Ψ Uniformes - Ψ Costos educativos - Ψ Alimentación escolar - Ψ Útiles	ii- afectados por violencia – emergencia	- Ψ Desplazamiento forzoso - Ψ Establecimientos educativos en zonas inseguras - Ψ Establecimientos educativos en zonas de desastres
iii- Compensar trayectorias previas	- Ψ Dificultades académicas previas - Ψ Extraedad - Ψ Expulsión	iv- fortalecer la oferta educativa	- Ψ Establecimientos educativos lejos de los hogares - Ψ Oferta incompleta en la sede o establecimiento educativo - Ψ Falta de docentes - Ψ Instalaciones desagradables - Ψ Cierre de la sede o del establecimiento educativo
v- Fortalecer la pertinencia	- Ψ Poco gusto por el estudio - Ψ Necesidades educativas especiales - Ψ Interés en educación no formal - Ψ Estrategias pedagógicas - Ψ Los NNAJ consideran la educación poco útil - Ψ Jornadas u horarios poco flexibles - Ψ Educación poco pertinente a los intereses de los NNAJ - Ψ Educación poco pertinente al contexto regional	vi- Convivencia escolar	- Ψ Violencia escolar - Ψ Maltrato de compañeros - Ψ Conflictos del hogar con el establecimiento educativo - Ψ Conflictos entre docentes, directivos y estudiantes
vii- Movilización	- Ψ Hogares dan poca importancia a la educación - Ψ Poca motivación de los hogares a NNAJ sobre la educación - Ψ Los NNAJ consideran los estudios que tienen como suficiente - Ψ Hogares que cambian de domicilio	viii- Articulación con otros sectores	- Ψ Problemas económicos de los hogares - Ψ Responsabilidades que los hogares ponen a los NNAJ - Ψ Maternidad-paternidad - Ψ Trabajo infantil - Ψ Situaciones de enfermedad - Ψ Situación de muerte de familiares

Fuente: Ende (2012: 112-113).

Anexo 3. Relación de Secretarías de educación Certificadas ubicadas según porcentaje en las tasas de deserción entre los años 2013-2014

Grupos establecidos	Año 2013	Año 2014
Alta: igual o superior al 4,01%	Apartado, Arauca, Armenia, Barrancabermeja, Caldas, Caquetá, Cesar, Choco, Cúcuta, Dosquebradas, Facatativá, Florencia, Girardot, Guainía, Guaviare, Huila, La Guajira, Maicao, Malambo, Meta, Mosquera, Neiva, Pereira, Putumayo, Quindío, Riohacha, Risaralda, Santa Marta, Sincelejo, Soacha, Soledad, Tolima, Tulúa, Uribe, Vaupés, Vichada, Yopal	Arauca, Barrancabermeja, Bolívar, Caquetá, Cauca, Cesar, Girardot, Guainía, Ipiales, La Guajira, Loricá, Maicao, Malambo, Pereira, Putumayo, Riohacha, Sincelejo, Soledad, Sucre, Tolima, Tumaco, Valledupar, Vaupés Y Vichada
Media: entre 2.51 y 4%	Amazonas, Antioquia, Barranquilla, Bello, Bogotá, Boyacá, Bucaramanga, Buga, Cali, Cartagena, Casanare, Cauca, Chía, Floridablanca, Fusagasugá, Girón, Ibagué, Itagüí, Jamundí, Loricá, Magdalena, Manizales, Medellín, Nariño, Norte de Santander, Palmira, Piedecuesta, Pitalito, Popayán, Quibdó, Rionegro, Sabaneta, Sahagún, Santander, Sucre, Tumaco, Turbo, Valle, Valledupar, Villavicencio.	Amazonas, Antioquia, Apartado, Armenia, Barranquilla, Bello, Caldas, Cartagena, Choco, Cúcuta, Dosquebradas, Facatativá, Florencia, Fusagasugá, Guaviare, Huila, Jamundí, Magdalena, Meta, Montería, Nariño, Neiva, Norte Santander, Pitalito, Popayán, Quindío, Risaralda, Sahagún, Santa Marta, Santander, Soacha, Tulúa, Uribe
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Atlántico, Bolívar, Buenaventura, Cartago, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Ipiales, Magangue, Montería, Pasto, San Andrés, Sogamoso, Tunja y Zipaquirá.	Atlántico, Bogotá, Boyacá, Bucaramanga, Buenaventura, Buga, Cali, Cartago, Casanare, Chía, Ciénaga, Córdoba, Cundinamarca, Duitama, Envigado, Floridablanca, Girón, Ibagué, Itagüí, Magangue, Manizales, Medellín, Mosquera, Palmira, Pasto, Piedecuesta, Quibdó, Rionegro, Sabaneta, San Andrés, Sogamoso, Tunja, Turbo, Valle, Villavicencio, Yopal, Zipaquirá

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Simat con Corte Junio 2015. Oficina Asesora de Planeación del MEN

Anexo 4. Comparación de la incidencia de los programas de apoyos económicos y complementarios a la canasta en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Alta: igual o superior al 4,01%	Transporte escolares	24	55	18	4	22	68	8	2
	Alimentación escolares								
	Útiles escolares								
Media: entre 2.51 y 4%	Transporte escolares	26	57	12	2	29	64	7	0
	Alimentación escolares								
	Útiles escolares								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Transporte escolares	45	43	10	2	36	52	9	2
	Alimentación escolares								
	Útiles escolares								
Promedio general		32	52	13	3	29	61	8	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 5. Comparación de la incidencia de los efectos de la violencia y situaciones de emergencia en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Alta: igual o superior al 4,01%	Desplazamiento forzoso	26	51	18	4	22	57	21	0
	EE en Zonas inseguras								
	Ee Zonas Desastres								
Media: entre 2.51 y 4%	Desplazamiento forzoso	40	50	10	0	26	50	24	0
	EE en Zonas inseguras								
	Ee Zonas Desastres								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Desplazamiento forzoso	48	38	12	2	35	40	16	9
	EE en Zonas inseguras								
	Ee Zonas Desastres								
Promedio general		38	46	13	2	28	49	20	3

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 6. Comparación de la incidencia de la compensación de trayectorias previas en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy critico	Bajo	Medio	Crítico	Muy critico
Alta: igual o superior al 4,01%	Dificultades académicas previas	24	51	20	4	41	49	8	0
	Extraedad								
	Expulsión								
Media: entre 2.51 y 4%	Dificultades académicas previas	26	62	9	2	50	35	14	0
	Extraedad								
	Expulsión								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Dificultades académicas previas	38	45	14	2	41	38	17	5
	Extraedad								
	Expulsión								
Promedio general		29	53	14	3	44	41	13	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 7. Comparación de la incidencia de la oferta educativa en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Alta: igual o superior al 4,01%	Ee lejos de casa	40	31	25	5	43	50	6	2
	Ee con oferta incompleta								
	Falta de docentes								
	Ambientes desagradables								
Media: entre 2.51 y 4%	Ee lejos de casa	32	43	23	2	50	38	13	0
	Ee con oferta incompleta								
	Falta de docentes								
	Ambientes desagradables								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Ee lejos de casa	46	41	7	5	54	31	11	5
	Ee con oferta incompleta								
	Falta de docentes								
	Ambientes desagradables								
Promedio general		39	38	18	4	49	40	10	2

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 8. Comparación de la incidencia de la pertinencia educativa en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Alta: igual o superior al 4,01%	Poco gusto por el estudio	37	35	27	2	37	40	21	5
	Educación no formal								
	Estrategias pedagógicas								
	Poco pertinente								
Media: entre 2.51 y 4%	Poco gusto por el estudio	34	41	21	4	38	46	9	7
	Educación no formal								
	Estrategias pedagógicas								
	Poco pertinente								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Poco gusto por el estudio	39	34	20	7	38	43	16	4
	Educación no formal								
	Estrategias pedagógicas								
	Poco pertinente								
Promedio general		37	37	23	4	38	43	15	5

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 9. Comparación de la incidencia de la movilización en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy critico	Bajo	Medio	Crítico	Muy critico
Alta: igual o superior al 4,01%	Poca importancia a la educación	6	22	58	15	0	25	68	8
	Poca motivación por parte de la familia								
	Suficiente educación (a pesar de ser incompleta)								
	Cambios de residencia permanente								
Media: entre 2.51 y 4%	Poca importancia a la educación	0	40	50	11	0	36	52	13
	Poca motivación por parte de la familia								
	Suficiente educación (a pesar de ser incompleta)								
	Cambios de residencia permanente								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Poca importancia a la educación	7	36	50	7	7	32	59	2
	Poca motivación por parte de la familia								
	Suficiente educación (a pesar de ser incompleta)								
	Cambios de residencia permanente								
Promedio general		4	33	53	11	2	31	60	8

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN

Anexo 10. Comparación de la incidencia de la articulación con otros sectores en los tres grupos establecidos según tasa de deserción

Grupo según Tasa de Deserción	Factor	Rural				Urbano			
		Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico	Bajo	Medio	Crítico	Muy crítico
Alta: igual o superior al 4,01%	Asignación de Responsabilidades extraacadémicas	6	52	40	3	0	60	38	2
	Maternidad paternidad								
	Trabajo infantil								
	Enfermedad del estudiante								
Media: entre 2.51 y 4%	Asignación de Responsabilidades extraacadémicas	2	70	29	0	2	71	27	0
	Maternidad paternidad								
	Trabajo infantil								
	Enfermedad del estudiante								
Baja: entre 0.25 y 2.5%	Asignación de Responsabilidades extraacadémicas	16	38	32	4	9	71	18	2
	Maternidad paternidad								
	Trabajo infantil								
	Enfermedad del estudiante								
Promedio general		8	53	34	2	4	67	28	1

Fuente: Elaboración propia a partir de los Planes de Permanencia de las SEC. Subdirección de Permanencia MEN