



REVISTA IBERO—
—AMERICANA

de Educación
de Educação

Revista Iberoamericana de Educación

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

rie@oei.es

ISSN (Versión impresa): 1022-6508-X

ISSN (Versión en línea): 1681-5653

ESPAÑA

2002

Ernesto Espíndola / Arturo León

LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UN TEMA PRIORITARIO PARA
LA AGENDA REGIONAL

Revista Iberoamericana de Educación, septiembre-diciembre, número 030

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
(OEI)

Madrid, España

pp. 39-62

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>



REVISTA IBERO— —AMERICANA

de Educación

de Educação



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

NÚMERO 30

Monográfico: *Éducation y conocimiento: una nueva mirada / Educação e conhecimento: um novo olhar*
Septiembre - Diciembre 2002 / Setembro - Dezembro 2002

TÍTULO: *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*
AUTOR: *Ernesto Espíndola y Arturo León*

LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UN TEMA PRIORITARIO PARA LA AGENDA REGIONAL

Ernesto Espíndola y Arturo León (*)

SÍNTESIS: Al iniciarse el siglo XXI, nueve de cada diez niños y niñas latinoamericanos tienen acceso a la educación primaria. No obstante esta elevada cobertura del ciclo básico y la expansión que ha registrado en muchos países la matrícula en el ciclo secundario, todavía se observan en la región niveles educacionales muy bajos, tanto en relación con los patrones mundiales como con las exigencias que impone la globalización. Junto con los avances registrados en la década pasada en procura de la universalización del acceso a la educación primaria y a una mayor retención de los niños y adolescentes en la escuela, América Latina presenta hoy tasas de deserción escolar temprana muy elevadas. Los principales desafíos para avanzar de lleno hacia el logro de los «Objetivos de Desarrollo del Milenio» y para el cumplimiento de las metas en el año 2015, son evitar que los niños abandonen la escuela antes de terminar el ciclo básico y disminuir lo más posible la deserción en el ciclo medio.

39

SÍNTESE: Ao se iniciar o século XXI nove de cada dez meninos e meninas latino-americanos têm acesso à educação inicial. Não obstante esta elevada cobertura do nível básico e a expansão que tem registrado em muitos países a matrícula no nível médio, ainda se observam na região níveis educacionais muito baixos, tanto em relação aos padrões mundiais, como com as exigências que a globalização impõe. Junto com os avanços registrados na década passada na procura da universalização do acesso à educação fundamental e a uma maior retenção das crianças e adolescentes na escola, a América Latina apresenta hoje taxas de desercão escolar cedo muito elevadas. Os principais desafios para avançar com determinação ao logro dos «Objetivos de Desenvolvimento do Milênio» e para o cumprimento das metas no ano 2015, são evitar que as crianças abandonem a escola antes de terminar o nível básico, e diminuir o máximo possível a desercão no nível médio.

(*) División de Desarrollo Social de la CEPAL.

1. INTRODUCCIÓN

En la mayoría de los países latinoamericanos se registraron avances en el pasado decenio en cuanto al acceso a la educación primaria, y, en menor medida, respecto de la cobertura de la secundaria. En efecto, las tasas de asistencia a la educación primaria en los años noventa se elevaron hasta niveles superiores al 90% en gran parte de los países, y en la secundaria llegaron a bordear el 70%.

Pese a ello, subsisten importantes deficiencias y retrasos en materia educacional, pues una proporción muy elevada de niños y niñas sigue abandonando tempranamente el sistema escolar y un alto porcentaje de los adolescentes que transitan del ciclo básico al medio desertan de este antes de completarlo, sin haber alcanzado el capital educacional mínimo y las destrezas requeridos para mantenerse fuera de la pobreza durante la vida activa, incumplándose así los derechos a la educación consagrados en las declaraciones internacionales pertinentes.

Los sistemas educacionales de buena parte de los países de Latinoamérica comparten en mayor o menor medida los siguientes rasgos: insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repetición y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar– unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres.

Con ello tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter adscriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar. Como ha señalado la CEPAL en ediciones anteriores del *Panorama social de América Latina*, éste es quizás el principal escollo que los sistemas educativos de la región debieran salvar para desempeñar con más plenitud y eficacia su papel igualador de oportunidades y de inclusión social¹.

¹ Véase CEPAL, 1998, cap. V, y PNUD, 2001, cap. IV.

El objetivo de este artículo es evaluar la magnitud de las pérdidas de ingresos laborales que conlleva la deserción escolar; proveer estimaciones sobre la magnitud de la deserción escolar en los países latinoamericanos y de sus cambios en los años noventa; destacar la importancia relativa del abandono escolar durante las distintas etapas del ciclo educacional formal, y examinar los principales factores asociados a la deserción.

2. COSTOS SOCIALES Y PRIVADOS DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

La deserción escolar genera elevados costos sociales y privados. Los primeros no son fáciles de estimar, pero entre ellos se mencionan los que derivan de disponer de una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de calificar, cuando las personas no han alcanzado ciertos niveles mínimos de educación para aprovechar los beneficios de programas de entrenamiento ofrecidos por el Estado o por las empresas, y cuya manifestación extrema es el analfabetismo. La baja productividad del trabajo, y su efecto en el (menor) crecimiento de las economías, se considera también como un costo social del bajo nivel educacional que produce el abandono de la escuela durante los primeros años del ciclo escolar. Asimismo, representan un costo social los mayores gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios. En otro orden de factores, se mencionan igualmente como parte de los costos de la deserción la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia².

41

2.1 *¿CUÁL ES LA CUANTÍA DE LOS INGRESOS LABORALES QUE DEJAN DE PERCIBIR DURANTE SU VIDA ACTIVA LOS JÓVENES QUE ABANDONAN SUS ESTUDIOS?*

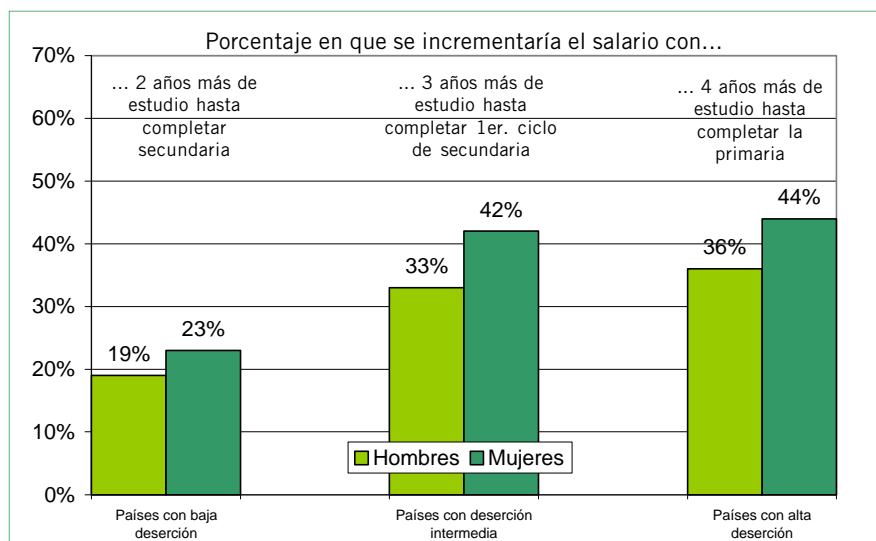
En cuanto a los costos privados, estos pueden calcularse sobre la base de una estimación del menor ingreso futuro que obtienen las personas en el mercado de trabajo como consecuencia de completar un número menor de tiempo de estudios, en comparación con un nivel de

² Véase, por ejemplo, Woods, 2002.

escolaridad preestablecido. En concreto, los costos privados se refieren a la cuantía de ingresos laborales que dejan de percibir durante su vida activa los jóvenes que abandonan con anticipación sus estudios. Particularmente importante es la estimación de los ingresos laborales que se «sacrifican» al no completarse los ciclos primario y secundario.

En el gráfico 1 se presenta una estimación de dichos costos en términos de los mayores ingresos que obtendrían los jóvenes en el mercado de trabajo urbano en los países de la región. Esta estimación se presenta de manera separada para varones y para mujeres, y en tres grupos de países clasificados de acuerdo con sus niveles de deserción y con la etapa del ciclo educacional en la que se concentra el abandono definitivo de la escuela.

GRÁFICO 1
Pérdidas de ingresos salariales asociadas a la deserción escolar según sexo por grupos de países



FUENTE: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países. Para mayores referencias, véase el capítulo III del *Panorama social de América Latina 2001-2002*.

En países en los que el abandono escolar se produce tempranamente (Brasil, El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua), la permanencia de los niños varones en la escuela hasta completar la primaria (supuesto el logro de cuatro años adicionales de estudio) se traduce en un incremento promedio del ingreso durante la vida activa cercano al 36%. En aquellos que en la actualidad presentan un nivel de deserción

intermedio y en los que el abandono escolar se concentra al finalizar la educación primaria (Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Uruguay y Venezuela), el logro de tres años adicionales de educación (hasta completar el primer ciclo de secundaria) redonda en mejoras salariales de alrededor del 33% para los varones. Por último, en los que han logrado una cobertura de la educación secundaria relativamente alta (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Panamá y Perú) el retiro antes de terminar este ciclo entraña también importantes pérdidas privadas y sociales: dejar la escuela dos años antes de completar dicho ciclo acarrea pérdidas de ingresos para los varones de alrededor del 19%. Es importante destacar que el mayor retorno por año adicional de educación que obtienen las mujeres en comparación con los hombres en los mercados laborales urbanos explica que los costos privados de la deserción sean, en los términos señalados, más altos para ellas (44%, 42% y 23%, respectivamente).

Las diferencias constatadas entre varones y mujeres en materia de menores ingresos obtenidos al abandonar con antelación la escuela, indican que la elevación de las tasas de retención escolar en el caso de éstas genera mayores incrementos de ingresos a lo largo su vida activa en comparación con los varones. Eso no significa que las mujeres perciban en el mercado ingresos más elevados con un mismo número de años de educación; lo que en realidad sugieren estas cifras es que el mayor número de años de estudio de las mujeres tiende a reducir las brechas salariales con base en género, de modo que las políticas de reducción de la deserción escolar contribuyen a reducir las desigualdades de ingresos salariales entre ambos sexos.

En síntesis, los antecedentes presentados indican que en pocos ámbitos los recursos invertidos logran un retorno social y privado más alto. Las oportunidades de acceder a mejores trabajos que brindan años adicionales de educación se traducen, así mismo, en un menor número y duración de los períodos de desempleo, especialmente para quienes logran completar el ciclo secundario y pueden continuar sus estudios, así como en menores pérdidas salariales al obtener los nuevos empleos³. Los beneficios del aumento de la eficiencia interna de los sistemas educacionales se expresan también en importantes ahorros de recursos públicos, por cuanto los repitentes y los desertores se concentran en los establecimientos gestionados o financiados por el Estado.

³ Véase CEPAL, 2001, cap. III, p. 110.

Por ello, las elevadas tasas de deserción escolar que se registran en América Latina indican la necesidad de establecer nuevos programas y de destinar más recursos al urgente propósito de retener a los niños y adolescentes en el sistema educativo.

3. MAGNITUD Y EVOLUCIÓN DE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA

Más que de insuficiencias de cobertura o de acceso a la educación, el problema de los sistemas educacionales latinoamericanos es la escasa capacidad de retención de los niños y adolescentes en la escuela. Sería errado considerar que la tendencia a la universalización de la educación básica en los países de la región –que se manifiesta en elevadas tasas brutas y netas de matrícula primaria– significa que la gran mayoría de los niños y niñas completan ese ciclo y que los retrasos en materia educacional radican en su baja calidad y en la falta de adecuación de los contenidos a los requerimientos que surgen del mundo del trabajo. Si bien estos problemas son acuciantes y están presentes en toda el área, se «suman» al más elemental de la poca capacidad de retención, sobre todo durante el ciclo primario y su transición al secundario y, en algunos casos, en los dos primeros grados de primaria.

44

La más clara manifestación de ello son las altas tasas de deserción escolar que registran la mayoría de los países, que se traducen en un bajo número de años de educación aprobados, muy por debajo del ciclo secundario completo, considerado el capital educativo mínimo necesario para insertarse en empleos urbanos y rurales con probabilidades de situarse fuera de la pobreza⁴.

Los antecedentes que se presentan a continuación proveen evidencias sobre la magnitud del abandono escolar de los adolescentes antes de completar el ciclo secundario en 18 países de América Latina,

⁴ Véase CEPAL, 1994. En algunos países de la región que han alcanzado niveles más altos de educación promedio de la fuerza de trabajo, el término de la educación secundaria ya no garantiza el acceso a empleos urbanos con ingresos adecuados para mantenerse fuera de la pobreza a lo largo de la vida activa. Al menos en los casos de Argentina y, claramente, en el de Chile, junto con la tendencia a la masificación de la educación secundaria han aumentado los requerimientos educacionales mínimos, situándose sobre los 12 años de estudios.

y de sus cambios durante la pasada década, basados en datos de encuestas de hogares⁵.

La información disponible indica que actualmente cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de ellos lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. En varios países la mayor parte de la deserción se produce una vez completado ese ciclo, y, con frecuencia, durante el transcurso del primer año de la enseñanza media. El abandono escolar presenta diferencias pronunciadas entre los países, y en todos ellos es mucho más corriente en las zonas rurales.

En efecto, si nos situamos alrededor del año 2000, la tasa global de deserción de los adolescentes entre 15 y 19 años de edad era inferior al 20% en las zonas urbanas de Bolivia, Chile, República Dominicana y Perú. En Argentina, Brasil, Colombia y Panamá comprendía entre un 20% y un 25%. En otro grupo de países (Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela) la deserción escolar afectaba a un porcentaje situado entre el 25% y el 35% de los adolescentes, mientras que en Honduras y Guatemala dicha tasa alcanzaba al 40% y al 47%, respectivamente (véase el gráfico 2).

45

Con todo, y a pesar de los avances logrados a fines de la década pasada, el rezago de las zonas rurales en comparación con las urbanas seguía siendo muy elevado. En 10 de 124 países examinados la tasa global de deserción rural rebasaba en no menos de 20 puntos porcentuales la tasa urbana, y en 5 la superaba en 30 o más puntos. Sólo en Brasil y en la República Dominicana, y en menor medida en Chile y Panamá, esas diferencias eran menores aunque igualmente preocupantes.

⁵ El análisis de la deserción durante los ciclos primario y secundario está basado en una clasificación de la situación escolar de los adolescentes entre 15 y 19 años y mide la deserción en dicho grupo de edad, esto es, la acumulación de los eventos de deserción de todos los niños y jóvenes que componen ese grupo. Dicho grupo es el adecuado para analizar el fenómeno, por cuanto comprende a los adolescentes que se encuentran en un período de transición crítica: han debido enfrentar el paso del ciclo primario al secundario (etapa en la que la deserción tiende a ser más alta), han alcanzado la edad en la que las legislaciones admiten la incorporación al trabajo remunerado, o se han visto expuestos a circunstancias que inducen al abandono escolar, como son el embarazo precoz o un elevado retraso en la escolaridad. Una descripción detallada del método utilizado para calcular las tasas de deserción se encuentra en el capítulo III del *Panorama social de América Latina 2001-2002*, recuadros III.1 y III.5.

3.1 ¿EN QUÉ ETAPA DEL CICLO EDUCACIONAL TIENDE A CONCENTRARSE LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS?

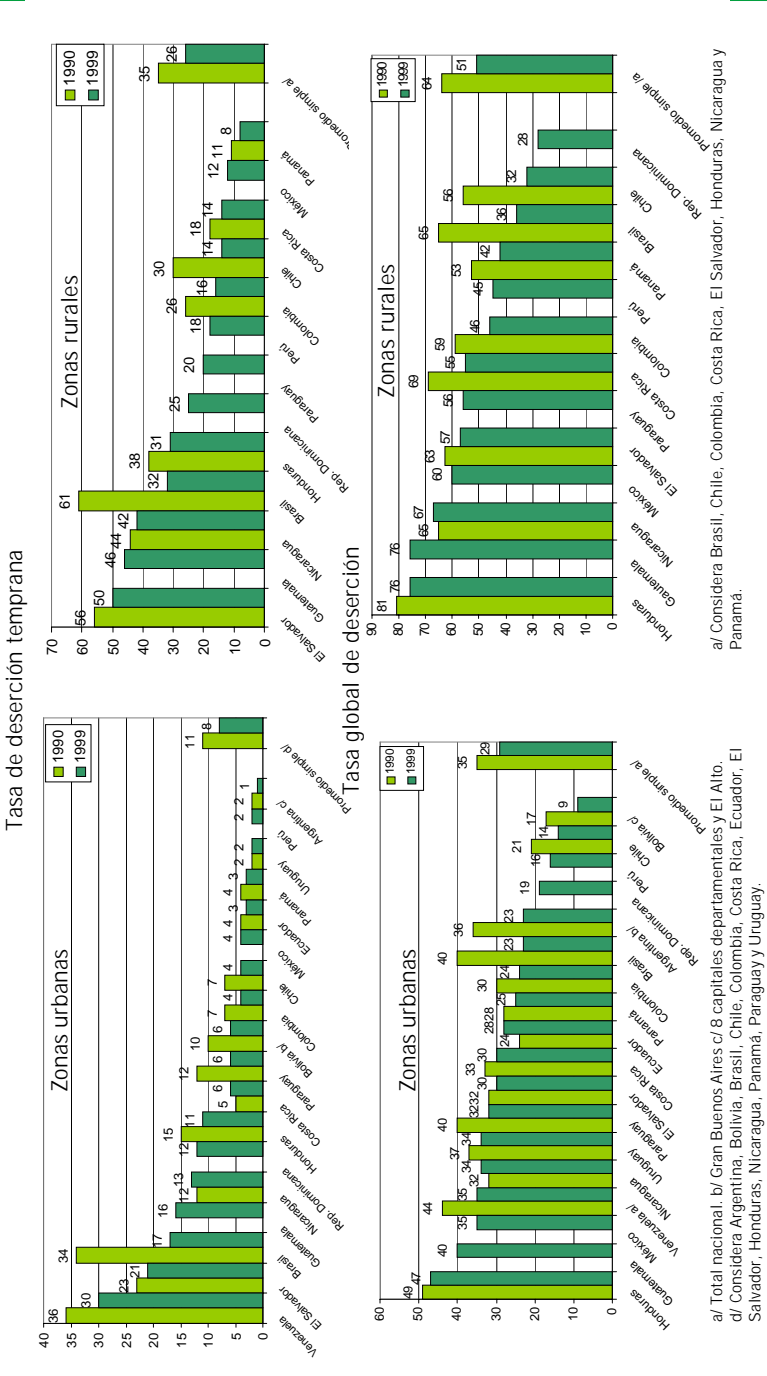
El examen de la etapa en la que es más frecuente el abandono de la escuela es muy importante, por cuanto el tipo de políticas o de programas más adecuados para mejorar la retención escolar, su costo, así como las pérdidas sociales y privadas que trae consigo no completar los estudios, son muy diferentes en cada una de ellas. En las zonas urbanas de los países considerados, más que en las rurales, se registran las mayores diferencias al respecto. En efecto, en siete (Bolivia, Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela) entre el 40% y más del 70% de los niños y niñas dejan de asistir a la escuela antes de completar el ciclo primario. En otros seis (Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay), en cambio, entre el 50% y el 60% del abandono escolar se produce en el transcurso de la secundaria, y, con excepción de Chile, en todos ellos la deserción se concentra más en el comienzo que en el final del ciclo (véase el cuadro III.3). En cinco (Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay) más de la mitad y hasta el 60% de los que abandonan la escuela lo hacen al finalizar el ciclo primario. Si bien sólo cinco países concentran la mayor parte de la deserción al finalizar la primaria, el abandono escolar en esta etapa es importante en las zonas urbanas, ya que en otros nueve países el porcentaje de retiro de la educación formal, completado dicho ciclo, fluctúa entre el 23% y el 35%.

46

En las zonas rurales, en cambio, la deserción ocurre casi totalmente o con mucha mayor frecuencia durante el ciclo primario, y en algunos de los Estados un porcentaje muy bajo de los niños logra completar dicho ciclo (Brasil, República Dominicana, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Venezuela). Sólo en Chile, Colombia, México, Panamá y Perú –países en los que una fracción relativamente más alta de los niños de zonas rurales logra acceder a la educación secundaria– entre un 20% y un 40% de ellos abandona la escuela en el transcurso de ese ciclo (véase de nuevo el gráfico 2).

Resulta interesante destacar las diferencias entre hombres y mujeres. En las zonas urbanas, las niñas abandonan la escuela con menor frecuencia que los niños; progresan a lo largo del ciclo escolar con menor repetición, y una mayor proporción de chicas que de varones egresa de la educación secundaria sin retraso. En las zonas rurales, en cambio, las mujeres tienden a abandonar la escuela antes que los hombres, sobre todo durante los primeros años de la primaria, y en

GRÁFICO 2
América Latina (18 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años, 1990-1999



a/ Total nacional. b/ Gran Buenos Aires c/ 8 capitales departamentales y El Aïto.
 d/ Considera Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay y Uruguay.

a/ Considera Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Panamá.

FUENTE: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

algunos países (Bolivia, República Dominicana, Guatemala, Paraguay y Perú) un porcentaje mayor de niñas que de niños no ingresa al sistema o lo abandona sin completar el primer grado.

Como se verá más adelante, los principales factores de riesgo de deserción son la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y la extraedad asociada al consiguiente retardo escolar. Aunque la constatación de una inferior deserción escolar femenina no permite afirmar que esta sea una consecuencia directa del menor retraso que en general presentan las mujeres, es probable que ese factor contribuya a tal resultado. Favorece dicha hipótesis el hecho de que las diferencias en el porcentaje de hombres y de mujeres entre 15 y 19 años que se encuentran retrasados aumentan entre los adolescentes «muy retrasados» (tres o más años de rezago). Y esto ocurre tanto en las zonas urbanas como en las rurales de la mayoría de los países. En consecuencia, en las zonas urbanas un porcentaje más alto de las jóvenes que de los varones completa su educación secundaria antes de los 20 años de edad.

El avance más rápido de la cobertura de la matrícula en las zonas urbanas ha ido acompañado de una mayor capacidad de los sistemas escolares de retener a las mujeres, lo que se manifiesta en menores tasas de deserción entre las jóvenes que entre los varones. En efecto, a finales de los años noventa, en cinco países (Costa Rica, República Dominicana, Honduras, Uruguay y Venezuela) las adolescentes de 15 a 19 años registraban una tasa global de deserción entre 5 y 9 puntos porcentuales más baja que la de los varones de esas mismas edades. En las zonas urbanas de otros cinco (Argentina, Brasil, Colombia, Nicaragua y Panamá) las diferencias en las tasas de deserción entre ambos sexos eran menores, pero igualmente significativas: entre 2 y 4 puntos porcentuales más bajas las correspondientes a las niñas. En Chile, Guatemala, México y Paraguay prácticamente no se advertían diferencias, mientras que en Bolivia y El Salvador las jóvenes mostraban tasas de deserción algo más elevadas que las de los varones.

3.2 ¿QUÉ FACTORES PUEDEN HABER CONTRIBUIDO A REDUCIR LA DESERCIÓN ESCOLAR EN LA DÉCADA PASADA?

Los siguientes son algunos de esos factores:

- El aumento de la cobertura de la matrícula preescolar, que mejora el rendimiento de los niños en los primeros años de

primaria y reduce la repetición. En 15 países de la región el porcentaje de matrícula preescolar se elevó en promedio de un 29,4% a un 40,2% entre 1990-1994 y 1998-1999⁶.

- La introducción en algunos países de sistemas de promoción automática durante la enseñanza primaria o en los primeros años de esta reduce la extraedad, factor muy asociado al abandono escolar.
- La iniciación, ampliación y mayor focalización de los programas y subsidios orientados a mejorar la retención escolar a través de becas, entrega gratuita de materiales escolares y programas de alimentación escolar, sobre todo en las zonas rurales donde la deserción en la primaria era muy abultada a comienzos de la década. Los programas «Bolsa Escola» de Brasil, «Liceo para Todos» de Chile y «Progresas» de México, son ejemplos de ese tipo de intervenciones⁷.
- El mejoramiento de la infraestructura escolar y de la disponibilidad de escuelas en zonas rurales apartadas.
- Finalmente, una mayor valoración por parte de los padres y de los propios estudiantes de la educación como principal o único capital capaz de mejorar las oportunidades de acceso a los empleos urbanos, que se ha expresado en un creciente involucramiento de los cabezas de familia, en un mayor incentivo para su participación en actividades de la escuela, y, sobre todo, en el seguimiento de la situación escolar de los niños.

4. DESERCIÓN ESCOLAR Y DESIGUALDADES SOCIOECONÓMICAS

La insuficiencia de ingresos en los hogares y los diversos déficit de bienestar material de los niños y adolescentes de estratos pobres constituyen factores decisivos para la mayor frecuencia de su retraso y de su abandono escolar, si los comparamos con los de hogares de ingresos medios y altos. Las hondas disparidades de tasas de deserción escolar

⁶ Véase UNESCO/OREALC, 2001, cuadro 20, p. 596.

⁷ A partir de 2002 este programa, que incluye componentes de salud y nutrición, se denomina «Oportunidades».

entre distintos estratos socioeconómicos contribuyen decisivamente, y desde temprano, a la reproducción de las desigualdades sociales.

4.1 ¿CUÁNTO AFECTA LA DESERCIÓN ESCOLAR A LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES DE LOS ESTRATOS MÁS POBRES?

A pesar de la importante disminución de las tasas de deserción en América Latina en los últimos 10 años, los adolescentes del 25% de los hogares urbanos de menores ingresos presentan tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican a la de los jóvenes del 25% de los hogares de ingresos más altos. Estas desigualdades entre estratos socioeconómicos extremos son mayores en el medio urbano que en el rural; mucho más elevadas cuando se refieren al abandono temprano de la escuela, y, por regla general, superiores en los países de la región que han avanzado en mayor medida hacia la universalización del acceso a la educación primaria y secundaria. En efecto, aunque en estos países la deserción temprana es menos frecuente que en los restantes, por lo que se le otorga mayor importancia a la retención de los jóvenes hasta el término del ciclo secundario, aquella constituye un área cada vez más «dura» de las políticas sociales.

50

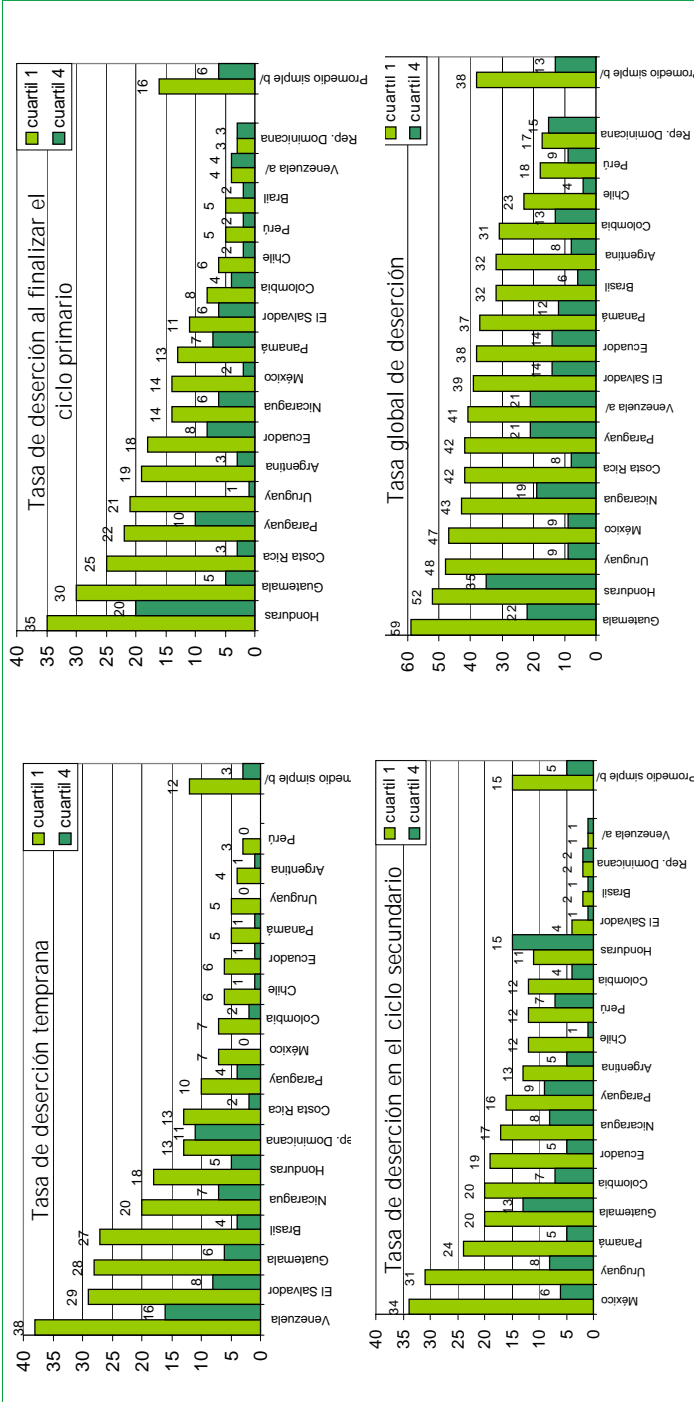
Del gráfico 3 se desprende que el abandono escolar en cada una de las etapas del ciclo educacional (durante la primaria, al término de la misma y en la secundaria) se produce con mucho mayor frecuencia en los hogares de menores ingresos. Como promedio⁸, la tasa global de deserción en las zonas urbanas en el primer cuartil es del 38%, mientras que en el cuartil de ingresos más altos es del 13%. Las tasas promedio de abandono escolar temprano son del 12% y del 3%, respectivamente, y los promedios correspondientes al retiro de la escuela al finalizar la primaria son del 16% en el cuartil más pobre y del 6% en el más rico. Por su parte, los porcentajes del total de adolescentes que abandonan la secundaria antes de completarla son del 15% y del 5% en los cuartiles extremos.

De forma similar a lo que ocurre con la disminución de los índices de pobreza, a medida que se avanza en la retención de los niños y niñas en el sistema escolar y aumenta la eficiencia de este, resulta más difícil obtener nuevos logros. Eso se debe a que se enfrentan situaciones de una

⁸ Se refiere al promedio simple de las tasas de deserción en las zonas urbanas de 17 países, alrededor de 1999.

GRÁFICO 3

América Latina (17 países): Tasas de deserción entre los jóvenes de 15 a 19 años que pertenecen al cuartil 1 y al cuartil 4 a/ de la distribución del ingreso de los hogares. Zonas urbanas, 1999.



a/ Se refiere al 25% de hogares más pobres y al 25% de hogares más ricos ordenados de acuerdo a su ingreso per capita. b/ Total nacional; c/ Excluye Venezuela, y considera en Argentina el Gran Buenos Aires. FUENTE: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

mayor complejidad en los mecanismos que generan el abandono de la escuela, al tiempo que los grupos familiares tienden a ser menos permeables al influjo de las políticas dirigidas a evitarlo. Así, en los países que han alcanzado menores tasas de deserción durante el ciclo primario, las desigualdades entre estratos socioeconómicos son, por regla general, más pronunciadas en relación con la deserción temprana.

Resulta preocupante que en las zonas urbanas de 11 de 17 países, un porcentaje superior al 50% del total de los niños que desertan de la escuela sin terminar el ciclo primario pertenecen a los hogares de menores ingresos. Más aún, en Argentina (Gran Buenos Aires y total urbano), Chile, Costa Rica, Honduras, México, Panamá, Paraguay (Asunción y Departamento Central) y Uruguay, el 60% o más de los niños que se retiran en el transcurso de la primaria se concentran en el 25% de los hogares más pobres.

Por último, las significativas reducciones de la deserción escolar en las zonas rurales —a partir de tasas más elevadas que las urbanas— tampoco fueron acompañadas por una disminución de las diferencias entre los estratos de ingresos altos y bajos. En el 25% de los hogares de más bajos ingresos, la reducción de la tasa global de deserción fue, en promedio, de 12 puntos porcentuales (del 66% al 54% entre 1990 y 1999), en tanto que en el 25% de los hogares de ingresos más altos la retracción fue de 13 puntos (del 56% al 43%)⁹. En ese sentido, los avances en materia de eficiencia de los sistemas educacionales que se lograron en la región en la década pasada fueron acompañados también de una mayor concentración del retraso escolar y de la deserción en los estratos de menores ingresos.

En síntesis, las mejoras en los promedios no atenuaron las disparidades de logro educativo entre los adolescentes de distintos estratos sociales. Entre otras consecuencias, ello implica que la persistencia de los rezagos educativos en la región sigue gravitando en la mantención de las desigualdades y en la exclusión social de los jóvenes. Sin embargo, la constatación de que el abandono escolar es mucho más frecuente en los estratos de bajos ingresos no constituye, por sí misma, la explicación de un fenómeno complejo que responde a múltiples causas y circunstancias, muchas de las cuales se asocian a la escasez de recursos

⁹ Para una mayor información véase el cuadro III.13 del capítulo III del *Panorama social de América Latina 2001-2002*.

materiales del hogar, pero otras se relacionan con factores intraescolares, y, sobre todo, con la interacción entre ambos conjuntos de factores. En este sentido, la concentración del abandono escolar en los estratos de bajos ingresos es un dato muy significativo para la indagación de sus causas, pero no constituye una explicación suficiente para diseñar políticas y programas eficaces que la reduzcan. Este aspecto se examina en la siguiente sección.

5. DETERMINANTES, FACTORES ASOCIADOS Y CIRCUNSTANCIAS QUE FAVORECEN LA DESERCIÓN ESCOLAR

El retiro escolar definitivo rara vez es un evento inesperado; se presenta más bien como una cadena de hechos que van elevando el riesgo de deserción a medida que se avanza en edad y se experimentan crecientes dificultades de rendimiento y de adaptación, especialmente cuando se transita del ciclo primario al secundario.

5.1 ¿QUÉ FACTORES DETERMINAN O CONDICIONAN EL ABANDONO ESCOLAR?

53

La deserción escolar es, por lo tanto, el resultado de un proceso en el que intervienen múltiples factores y causas, algunos de los cuales son característicos de los niños y jóvenes y de sus situaciones socioeconómicas (factores extraescolares), y de otros más asociados a las insuficiencias del propio sistema educativo (factores intraescolares).

Actualmente se reconocen dos grandes marcos interpretativos sobre los factores «expulsores» del sistema educacional. El primero pone énfasis en la situación socioeconómica y en el contexto familiar de los niños y jóvenes como fuentes principales de diversos hechos que pueden facilitar directa o indirectamente el retiro escolar –condiciones de pobreza y marginalidad, adscripción laboral temprana, anomia familiar, adicciones, etc.–, y atribuye la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores a agentes de naturaleza extraescolar: el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y la familia. En particular, se destaca el trabajo o la necesidad de este como agente desencadenante del retiro escolar, sin precisar si se produce una progresiva incompatibilidad entre la inserción laboral temprana y la asistencia

y el rendimiento escolar, o si la deserción escolar es una condición previa al desempeño laboral¹⁰.

En este tipo de explicación también cobran importancia la constitución y la existencia de ciertos tipos de organización familiar – entre los que destaca la monoparentalidad como fuente de desamparo, la violencia y hasta la promiscuidad– que, por sus características estructurales, no apoyan el trabajo formativo desplegado por la escuela, sobre todo en el ámbito de la disciplina, con lo cual se facilita el desarrollo de conductas transgresoras y la negligencia escolar de los jóvenes. Desde tal perspectiva, esas formas de organización familiar constituirían un soporte social insuficiente para el proceso de socialización formal. Por último, otra línea de análisis, más criticada por el tipo de políticas que sustenta, tiende a resaltar el consumo de alcohol y de drogas, las situaciones de violencia y el embarazo adolescente como problemas generalizados de la juventud, que serían manifestación de su alto grado de «anomia», y que facilitan el retiro escolar.

El segundo marco interpretativo hace referencia a las situaciones intrasistema que tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela: bajo rendimiento, problemas conductuales, autoritarismo docente, etc. De esta manera, serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores de este, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes.

Entre los problemas e inadecuaciones que precipitan o acenúan las tendencias al retiro y a la deserción dentro del sistema escolar, destaca la visión de que el fracaso escolar puede ser entendido como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela. Con tal interpretación, ésta y sus agentes negarían validez al capital cultural con

¹⁰ Las visiones críticas respecto a la importancia de este factor destacan que no se llega a comprender que el trabajo infantil y juvenil forma parte de las estrategias de subsistencia que llevan a cabo los estratos populares, que por tanto es imposible erradicarlo por decreto, y que, en cuanto entorno cultural cotidiano, es susceptible de ser incorporado a los planes de estudio de los establecimientos educacionales. Considerado así, el trabajo remunerado es una fuente riquísima para los aprendizajes sociales y escolares, y constituye, además, un factor importante de fortalecimiento de la autoestima y de la construcción de identidad social (véase Goicovic, 2002).

el que llegan los jóvenes a la escuela, e intentaría disciplinar socialmente a los educandos definiendo a priori lo que es legítimo aprender. Al negar todo potencial formador a la cultura y al quehacer juvenil de los estratos más pobres de la población, los docentes entenderían que su papel más específico sería preparar a los jóvenes para un escenario adverso, en el que tendrían que desenvolverse de manera disciplinada. Así, la disciplina social se convierte en el eje orientador de los procesos formativos y la escuela se reduce a obligaciones e instrucciones que los jóvenes viven de forma pasiva –con aburrimiento–, marco en el que sus intereses, preocupaciones y problemas no tienen cabida. En consecuencia, la resistencia frente al mismo se manifestaría en el fracaso escolar, que normalmente precede al abandono de la escuela¹¹. Así, la interacción profesor/alumno, fundada en la disciplina y en la ejecución de planes y programas cuyos contenidos desactualizados y abstractos se hallan alejados de la realidad de los jóvenes, favorece la repetición y estimula la deserción.

En este proceso la escuela no integra, sino que a menudo segrega a los estudiantes de las clases desfavorecidas con bajas calificaciones y con el estigma del fracaso escolar; los juicios de los profesores les convencen de que son incapaces de estudiar y de que deben contentarse con un trabajo modesto, adaptado a sus capacidades. Para muchos niños y jóvenes de los estratos pobres la calle se convierte así en el ámbito de socialización entre pares en el que logran mayor satisfacción, mientras que la escuela se manifiesta como la primera experiencia de fracaso social¹².

5.2 ¿QUÉ INDICAN LOS ANTECEDENTES DISPONIBLES SOBRE LA IMPORTANCIA RELATIVA DE LOS FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR?

En América Latina una de las principales fuentes de información para el análisis de los diversos factores asociados a la deserción escolar es la de las encuestas de hogares de los países. Ellas pueden proporcionar dos tipos de evidencias: la que se refiere a los motivos que han conducido a los jóvenes a abandonar sus estudios, suministrados por ellos mismos o por quien responde a la encuesta ante una o más preguntas acerca de las razones de la inasistencia escolar o del retiro de

¹¹ Véase Herrera, 1999.

¹² Véase Redondo, 1997.

la escuela; y la que surge del examen de ciertos factores asociados a la deserción escolar (situación de pobreza, características familiares u otros), y cuya importancia se puede analizar mediante la comparación de las frecuencias de abandono escolar entre los jóvenes, según presenten o no dichas características.

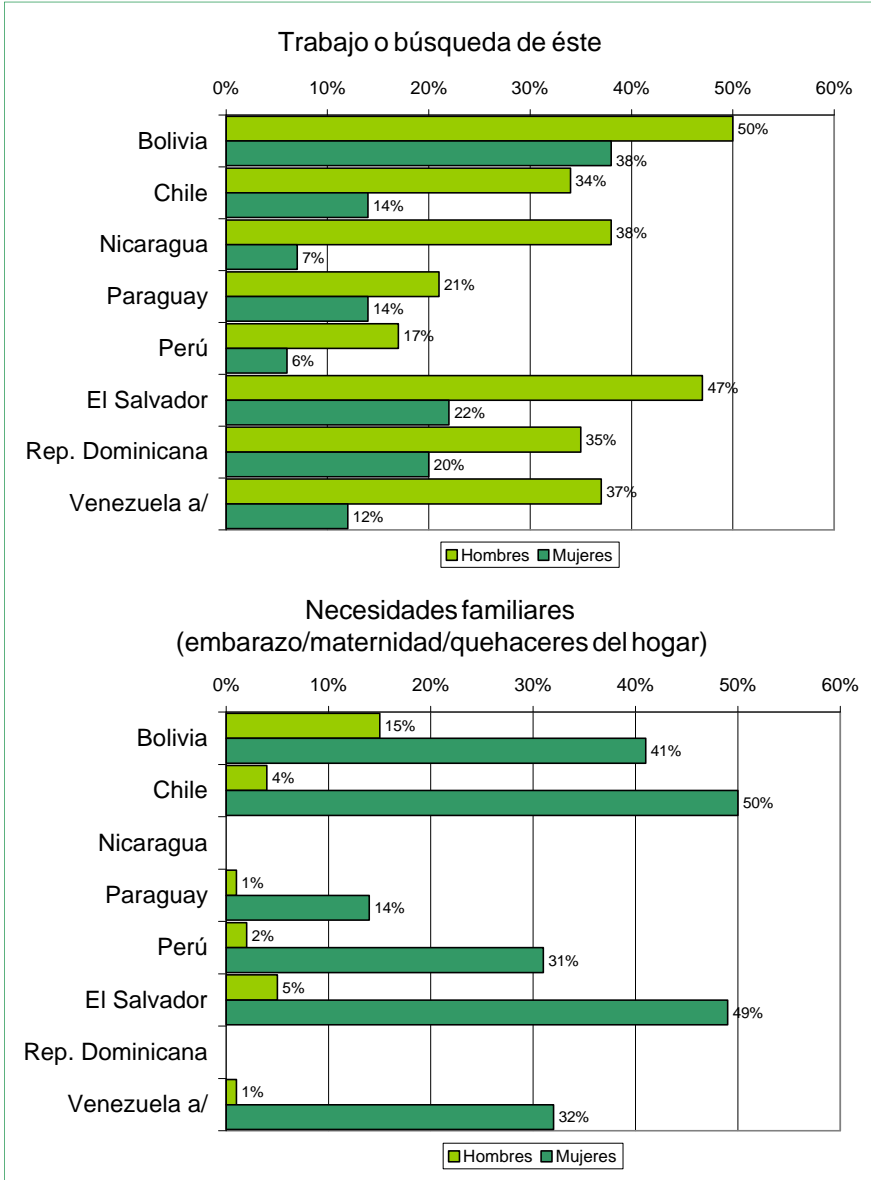
Por lo general, y en relación con el primer tipo de información, las razones o «causas» del abandono escolar pueden clasificarse en: razones económicas, que incluyen tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono que se produce para trabajar o para buscar empleo; problemas relacionados con la oferta o con la falta de establecimientos; problemas familiares, que comprenden las razones más frecuentemente mencionadas por las niñas y las adolescentes: la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad; aquellas asociadas a la falta de interés, incluida la carencia de importancia que le dan los padres; problemas de desempeño escolar: bajo rendimiento, problemas de conducta y otros asociados con la edad; y otras razones: discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, etcétera.

En siete de los ocho países de los que se tiene información, la principal razón de abandono escolar aducida por los adolescentes varones se relaciona con el primero de los factores mencionados. En efecto, en Bolivia, El Salvador Nicaragua y Paraguay, más del 70% de ellos señala haberse retirado por dificultades económicas o porque se encuentran trabajando o buscando empleo, y en Chile, Perú y Venezuela, esas mismas razones concentran más de la mitad de las respuestas. Sin embargo, no en todos los casos el motivo fundamental es el desempeño de un trabajo: en Paraguay y Perú el 50% o más de los desertores escolares indica como motivo principal las dificultades económicas del hogar para enfrentar el costo de la inserción educacional de los jóvenes. Entre las adolescentes los factores económicos son también importantes, pero las tareas del hogar, el embarazo y la maternidad se mencionan con mucha frecuencia. Para contrastar las razones aducidas por hombres y mujeres, asociadas a la diferenciación de roles por género, véase el gráfico 4.

Por último, corresponde destacar que la falta de interés por los estudios como razón principal del abandono se aduce con mayor reiteración que los problemas de desempeño escolar, aunque sin duda ambos factores están estrechamente relacionados. Tanto en las zonas urbanas

GRÁFICO 4

América Latina (8 países): Principales razones que habrían motivado el abandono escolar entre adolescentes de 15 a 19 años de edad según sexo. Zonas urbanas, 1999



a/ Total nacional.

FUENTE: CEPAL, sobre la base de tabulaciones especiales de las encuestas de hogares de los respectivos países.

como en las rurales los varones mencionan con más frecuencia que las mujeres haber desertado por falta de interés en los estudios. Eso está en consonancia con la evidencia del superior tiempo de permanencia en la escuela y con el mejor rendimiento que están logrando las adolescentes en comparación con los jóvenes, especialmente en la enseñanza secundaria. En Chile, Nicaragua, Paraguay y Perú entre un 10% y un 25% de los adolescentes de ambos sexos señalan su falta de interés como principal razón del retiro de la escuela. En la República Dominicana y Venezuela esos porcentajes son más altos: entre un 25% y un 48%. En cuanto a las razones que tienen que ver con el desempeño o con el rendimiento escolar, sólo en Chile un porcentaje relativamente alto de los jóvenes desertores entre 15 y 19 años de edad (entre el 6% y el 12% del total) mencionan este como motivo de abandono.

CUADRO 1

América Latina a/: Tasa global de deserción y tasa de deserción temprana entre jóvenes de 15 a 19 años según diversos factores, 1999

	Jóvenes que viven con sus padres							
	Condición de pobreza		Trabajo		Educación de la madre		Composición familiar	
	Pobres	No pobres	Ocupados	No ocupados	5 o menos años de estudio	Más de 5 años de estudio	Monoparental	Biparental
	Tasas de deserción temprana b/							
Zonas urbanas	13	6	18	6	15	3	10	7
Zonas rurales	30	21	35	19	29	12	26	24
	Tasas globales de deserción							
Zonas urbanas	37	23	53	19	41	15	30	22
Zonas rurales	55	48	71	38	55	34	53	48

a/ Promedio simple de las cifras de 18 países en las zonas urbanas y 14 países en las rurales.

b/ Corresponde a la deserción escolar antes de completar el ciclo primario de los países.

FUENTE: CEPAL, *Panorama social de América Latina 2001-2002*, cuadros III.7 y III.8.

Como se indicó más arriba, las encuestas de hogares también permiten examinar diversos factores que se suponen relacionados con el fracaso y con el abandono escolar. En primer lugar, conviene destacar que la condición socioeconómica de los hogares en los que residen los jóvenes, caracterizada por la situación de pobreza absoluta, es un factor que tiende a aumentar el riesgo de deserción, sobre todo en las etapas tempranas. Como promedio simple, la condición de pobreza entre los jóvenes urbanos acrecienta la probabilidad de deserción en alrededor de un 60% (23% de desertores no pobres, en comparación con un 37% en condiciones de pobreza), incremento que es mayor entre los desertores

tempranos (de un 6% a un 13%). En las zonas rurales la situación de pobreza presenta menor significación como factor de riesgo debido a que está más extendida, a lo que se agrega la mayor gravitación de otros factores, como el trabajo agrícola, y el hecho de que el abandono escolar es aún un problema masivo (55% de desertores entre los pobres y 48% entre los no pobres).

Sin embargo, la condición de pobreza no es en sí un elemento de riesgo, sino más bien un resultado o una situación derivada de la presencia de otros factores que la explican y que dan cuenta de una serie de fenómenos, entre los que se incluye la deserción escolar. Destacan entre ellos la baja educación de la madre, que se asocia con la menor valoración de la educación formal y con otras situaciones de carácter crítico; la familia incompleta o monoparental, ligada a mayores riesgos económicos y a la incapacidad como soporte social del proceso educativo; y la inserción temprana en la actividad laboral, que ha sido subrayada como el factor más estrechamente relacionado con el fracaso y con el retiro escolar, debido a su relativa incompatibilidad con las exigencias de rendimiento académico.

El trabajo juvenil es el factor que parece producir mayores diferencias en los niveles de deserción: en las zonas urbanas, el 53% de los jóvenes que trabajan han abandonado la escuela sin terminar la enseñanza secundaria (el 18% lo hizo tempranamente), mientras que entre los jóvenes que no trabajan esta proporción sólo alcanza al 19% (6% desertaron tempranamente); en las zonas rurales, el 71% de los jóvenes trabajadores no completaron su educación, comparado con el 38% de los que no trabajan. Pero estas diferencias no permiten afirmar fehacientemente que el trabajo sea un factor expulsor del sistema educacional, si se considera que a través de las encuestas de hogares no es posible determinar si la actividad laboral precede a la deserción o viceversa, es decir, si los que desertan se dedican después a trabajar. No obstante, la evidencia disponible sobre la presencia de trabajo remunerado entre los jóvenes que se encuentran en distintas situaciones educativas indica que la participación laboral se asocia con el retraso escolar, antecedente directo de la deserción.

La baja educación de la madre (cinco o menos años de estudios), y, en menor medida, la no presencia de uno de los padres (hogares monoparentales), también muestran tener efectos en la deserción. De esta forma, entre los jóvenes urbanos cuya madre tiene baja educación más del 40% han desertado (55% en las zonas rurales); en cambio, entre

aquellos cuya madre ha completado al menos la educación primaria, la proporción bordea el 15% en las zonas urbanas y el 34% en las rurales.

Mientras la condición de monoparentalidad de las familias de los jóvenes aumenta como promedio en casi un 40% el riesgo de deserción en zonas urbanas, la baja escolaridad de la madre lo hace en más de un 170%, quintuplicando la probabilidad de deserción temprana. Ambos factores anteceden a la inserción educativa de los jóvenes, y son, por ello, netamente adscriptivos. Eso lleva a considerarlos claves en la reproducción de las condiciones de desigualdad socioeconómica, sobre todo la escolaridad de la madre¹³.

6. A MODO DE CONCLUSIÓN

Los programas sociales destinados a reducir el abandono escolar temprano debieran ocupar un lugar prioritario en las agendas de los gobiernos de la región. Los esfuerzos destinados a elevar los índices de retención en la primaria, junto con el mejoramiento de la calidad de la educación, son decisivos para el cumplimiento de los «Objetivos de Desarrollo del Milenio». Ellos no sólo contribuirán a alcanzar las metas educacionales aprobadas por los gobiernos para el año 2015 (universalización de la educación primaria) sino que son una condición necesaria para reducir las desigualdades y para lograr objetivos más exigentes en materia de mejoramiento de la calidad de los recursos humanos en América Latina.

Se puede afirmar que las políticas tendientes a mejorar la retención de los niños y niñas en la escuela no sólo rinden en términos de menores costos sociales, sino que producen significativos impactos en materia de aumento de los ingresos laborales, como se ilustra en la primera parte de este artículo. Asimismo, las mayores oportunidades de acceder a trabajos mejor remunerados se traducen en un menor número y duración de períodos de desempleo para quienes logran completar el ciclo secundario y pueden continuar sus estudios, así como menores pérdidas salariales al obtener los nuevos empleos¹⁴. Los beneficios del

¹³ Para un análisis pormenorizado de factores de riesgo en etapas tempranas del ciclo de vida en el caso de Uruguay, véase Kaztman y Filgueira, 2001.

¹⁴ Véase CEPAL, *Panorama social de América Latina, 2000-2001*, cap. III, p. 110, LC/G.2138-P.

aumento de la eficiencia interna de los sistemas educacionales se expresan también en importantes ahorros de recursos públicos, por cuanto los repitentes y los desertores se concentran en los establecimientos gestionados y/o financiados por el Estado.

Los antecedentes aportados sobre el rendimiento privado de un mayor número de años de educación, sugieren que la prolongación de los estudios en el caso de las jóvenes tiene, por regla general, réditos mayores en los mercados laborales urbanos en comparación con los varones, de modo que las políticas tendientes a retener en la escuela a las niñas contribuyen a reducir las brechas salariales entre ambos sexos.

No menos importante es la consideración de que la disminución drástica del número de niños y niñas que abandonan la escuela antes del término del ciclo básico o una vez completado este, es la principal vía para evitar el trabajo infantil y para cumplir con los acuerdos internacionales en esa materia consagrados en la Convención de los Derechos del Niño.

Sin embargo, los esfuerzos para evitar la deserción escolar a fin de que los jóvenes de hoy puedan alcanzar mayores niveles de educación y unos ingresos laborales futuros más altos que les permitan mantener a sus familias fuera de la pobreza, no rendirán plenamente sus frutos si las políticas educacionales –cuyos efectos potenciales sobre el bienestar y la equidad son a largo plazo– no van acompañadas de una dinámica de generación de empleos de calidad y de una adecuada protección social que permitan absorber productivamente las mayores calificaciones ofrecidas. La creciente coincidencia entre la estructura de la oferta y la demanda laboral, en un contexto de crecimiento de la productividad y de los ingresos, es la condición para que el aumento del número de años de estudio de los jóvenes se retribuya adecuadamente y se evite su devaluación¹⁵.

BIBLIOGRAFÍA

CEPAL (2002): *Panorama social de América Latina, 2001-2002* (LC/G.2183-P/E), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, octubre 2002.

¹⁵ Para un desarrollo mayor de este concepto, véase en este mismo volumen el artículo «La educación y la segunda generación de reformas en América Latina».

— (2001): *Panorama social de América Latina, 2000-2001* (LC/G.2138-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, n.º de venta: S.01.II.G.141.

— (1998): *Panorama social de América Latina, 1997* (LC/G.1982-P), Santiago de Chile. Publicación de las Naciones Unidas, n.º de venta: S.98.II.G.3.

— (1994): *Panorama social de América Latina, 1994* (LC/G.1844), Santiago de Chile.

GOICOVIC D., Igor (2002): «Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil», en: *Última década*, n.º 16, marzo. Viña del Mar, Ediciones CIDPA.

HERRERA, M. E. (1999): «Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica», en: *Última década*, n.º 10. Viña del Mar, Ediciones CIDPA.

KAZTMAN, Rubén, y FILGUEIRA Fernando (2001): *Panorama de la infancia y la familia en Uruguay*. Montevideo, Instituto de Promoción de la Economía Social (IPES), Universidad Católica del Uruguay «Dámaso Antonio Larrañaga».

PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) (2001): *El informe sobre el desarrollo humano, 2001*. Montevideo.

REDONDO, J. M. (1997): «La dinámica escolar: de la diferencia a la desigualdad», en: *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol. 6.

UNESCO/OREALC (2001): *El estado de la educación en América Latina y el Caribe, 1980-2000*. Santiago de Chile, Proyecto Principal de Educación.

WOODS, E. Gregory (2002): «Reducing the Dropout Rate», en: *Laboratorio Educativo Regional, School Improvement Research Series (SIRS)*, <<http://www.nwrel.org/scpd/sirs/9/c017.html>>.