



UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
Facultad de Psicología

El abandono en la Educación Media

**Eventos, estados, procesos y actores
vinculados.**

Estudiante: Agustina Pérez Pollero
Tutor: Prof. Mag. Alejandro Raggio
Montevideo, 12 de febrero de 2015

Resumen:

El abandono escolar es un fenómeno que ha adquirido gran relevancia en las últimas décadas alrededor del mundo, incluyendo a países regionales, entre ellos a Uruguay. Las estadísticas muestran que es la Educación Media la más afectada por este fenómeno. Las consecuencias del mismo son preocupantes en una sociedad que encuentra en el conocimiento (a través de su acreditación institucional) la clave para el desarrollo personal y social de los individuos, entre ellos el acceso a bienes materiales, culturales, al trabajo y sus beneficios derivados. Los factores que intentan dar cuenta de las causas del abandono varían desde enfoques individuales a macro sociales, entendiendo ante todo que nos encontramos frente a un fenómeno multicausal y multifactorial, lo que junto con la etapa evolutiva que transitan los estudiantes (la adolescencia) lo convierte en una problemática compleja. Enfatizamos en el rol de la institución educativa y de los propios establecimientos educativos como punto de partida para pensar el fenómeno. Resaltamos el concepto de convivencia y los vínculos que se establecen entre los diferentes actores institucionales como ejes claves del acontecer institucional; siendo el vínculo estudiante(s)-docentes(s) de gran importancia por la función de estos últimos como adultos contenedores del proceso adolescente y el nexo entre el conocimiento, el centro educativo y los jóvenes mismos. En este contexto las intervenciones posibles son varias y proponemos focalizarlas desde su vertiente positiva, es decir, incentivar la permanencia de los estudiantes en la Educación Media en vez de des-incentivar el abandono.

ÍNDICE

	Pág.
1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	4
2. EL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA	
a. Las instituciones educativas y el problema del abandono.....	5
b. Instituciones educativas y adolescencia.....	8
c. Definiciones conceptuales.....	10
d. Enfoques explicativos.....	13
3. UNA MIRADA A LA ORGANIZACIÓN SOCIAL:	
Centros educativos, actores y vínculos institucionales.....	16
4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS ENFOQUES DE INTERVENCION.....	21
5. SINTESIS.....	23
6. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	25

1. INTRODUCCIÓN: EL CONTEXTO EDUCATIVO

La educación en Uruguay, sobre todo en lo referente a lo formal, ha atravesado diferentes momentos históricos desde sus inicios hasta el día de hoy, respondiendo a las características económicas, sociales y políticas que fue viviendo el país. La Educación Primaria, es decir, los años escolares fueron los primeros (y exclusivos) seis años de enseñanza obligatoria hasta fines de los años 60 y comienzos de los 70. Para ser más específicos, es la Constitución de 1967 y la ley N° 14.101 de 1973 las que establecen en sus artículos 7° y 5° respectivamente la obligatoriedad de los primeros tres años de la Educación Media Básica (EMB), siendo el único requisito de ingreso el haber finalizado la Educación Primaria. Años más tarde, en el 2008, la Ley General de Educación, N°. 18.437 extiende la obligatoriedad de la educación formal a los siguientes tres años de Educación Media, también llamada Educación Media Superior (EMS). Esta misma ley destaca en su artículo 1° el derecho a la educación como derecho humano fundamental y la función del Estado como facilitador de una continuidad educativa para sus habitantes. En su artículo 2° establece: “Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (Ley N° 18.437, 2008).

Sin embargo obligatoriedad no es sinónimo de acceso, ni concurrencia y menos aún de finalización o egreso, problema este que se encuentra presente desde el comienzo y que no ha mostrado avances significativos en el transcurso de los años. “(...) en las últimas décadas, de cada 100 niños y niñas que fueron ingresando año a año al sistema educativo(...) solo 71 consiguiera culminar la educación media básica (...) y apenas 39 completaron la educación media superior (...)” (De Armas y Retamoso, 2010, p. 18).

Por otra parte, según los datos revelados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (en adelante INEE) en *el Informe sobre el estado de la educación en Uruguay* (2014) en el periodo 2012 – 2013, de los jóvenes entre 15 y 17 años de edad, el 12% ingresaron a la Educación Media pero abandonaron antes de culminar la EMB y el 3,9% culminó la EMB, pero no continuó con la EMS.

Aun contando con estos datos muy poco se sabe acerca de las diferentes trayectorias y recorridos que los estudiantes van eligiendo y ejecutando en su recorrido por la educación obligatoria, lo cual engloba posibilidades muy distintas, que erróneamente se terminan homogeneizando bajo el rotulo de abandono.

En este contexto el presente trabajo pretende realizar una revisión sobre el fenómeno del abandono escolar en la Educación Media en general. Comenzamos por ubicar el abandono escolar como problemática y el rol que juegan las instituciones educativas en los estudiantes/adolescentes que las habitan, luego definiremos el concepto en relación a otros estados y eventos asociados y para finalizar el capítulo abordaremos ampliamente los enfoques explicativos existentes sobre la temática.

En un segundo orden profundizaremos sobre un factor institucional importante para comprender el fenómeno del abandono escolar como lo es el rol de los vínculos que se establecen entre los diferentes actores dentro de la institución educativa y en cada establecimiento educativo en particular.

Por último proponemos realizar una mirada reflexiva a propuestas que contribuyan a comprender y mejorar el panorama educativo.

2. EL ABANDONO ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN MEDIA.

a. LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y EL PROBLEMA DEL ABANDONO.

El abandono escolar es una problemática que ha tomado relevancia y especial foco de atención en las últimas décadas alrededor del mundo, incluyendo así a países regionales, entre ellos a Uruguay.

La bibliografía sobre el tema muestra que la mayor dificultad se encuentra en la retención de los estudiantes en las escuelas no tanto en la capacidad de acceso a las mismas (Espíndola y León, 2002). En Uruguay concretamente se exhiben diferencias significativas entre la Educación Primaria, la Educación Media Básica y la Educación Media Superior como se mencionó antes. Habiéndose logrado un acceso universal a la Educación Primaria, en la Educación Media y Media Superior se continúan buscando estrategias para disminuir la deserción y aumentar así la acreditación (Fernández, Cardozo y Pereda, 2010).

Sin embargo el problema no se trata simplemente de una cuestión de permanencia o no en un sistema educativo obligatorio sino en las atribuciones que como Estado y sociedad, fundamentalmente capitalista, le damos a la educación que imparten y habilitan las instituciones educativas.

Partimos del entendimiento de que todo ser humano es en esencia un ser social, es decir, se encuentra inserto en una trama de relaciones que configuran y significan cada uno de sus comportamientos. Desde el momento en el que nacemos estamos

atravesados por instituciones que acompañan y configuran esta esencia social a la que nos referimos. Las instituciones son “(...) un objeto cultural que expresa cierta cuota de poder social. (...) expresa la posibilidad de lo grupal o colectivo para regular el comportamiento individual” (Fernández, 1994, p. 17). Es característico de las instituciones, por lo tanto, generar y sostener una tensión entre lo que podríamos entender como aspectos individuales de los sujetos y los aspectos grupales o sociales a los que se aspira.

Las instituciones educativas constituyen en sí mismas una particular forma de institución. Una de las características que las diferencia de otras es que además de los actores institucionales presentes se encuentra *el conocimiento* y su transmisión/apropiación/circulación como condición de existencia. Además se destaca su carácter paradójico, por ejemplo: la educación según la normativa vigente en Uruguay, no solo es un derecho sino que (y además) es una obligación, la ambivalencia ésta en la base de la relación entre la institución y sus actores.

Ahora bien, las instituciones educativas, para concretizar su existencia, se singularizan en establecimientos. Como explica Fernández (1994) los establecimientos institucionales se constituyen en una organización concreta, es decir “(...)definen un espacio geográfico, imaginario y simbólico en el que (...) el sujeto humano encuentra a la vez un lugar de seguridad, pertenencia y desarrollo que contiene en el mismo ámbito la enajenación, la exclusión y el sufrimiento” (p. 20). Además, este espacio material reúne cierto conjunto de personas, contiene un proyecto que expresa determinada concepción del mundo, de lo social y lo personal que son valorados en un particular tiempo histórico expresándose en un currículo ofrecido y en ciertos sistemas de organización de las tareas globales, los actores participantes y los aspectos materiales concretos, incluyendo las instalaciones y el equipamiento (Fernández, 1994).

Todo lo mencionado en interacción temporal genera la *cultura institucional*, delimitando rasgos identitarios propios de cada establecimiento. Dicha cultura es resultante de la interacción entre los miembros de un establecimiento concreto y las políticas institucionales que afectan a dicha institución. El modo en que ésta interacción es percibida por los propios miembros genera referencias para comprender las situaciones cotidianas. Se incluye dentro de la *cultura institucional*, por ejemplo, los modos de sanción aceptados, los valores vigentes, los modos de relacionamiento, vínculos aceptados y valorados, etc. Al mismo tiempo la *cultura institucional* se encuentra ligada al *imaginario institucional*, entendiendo este como un conjunto de representaciones e imágenes que matizan y definen las relaciones entre los sujetos

mismos, entre estos y la institución, o con el *conocimiento* en sí mismo. Si hablamos de relaciones no podemos evitar mencionar el concepto de *poder* ya que su existencia remite al intercambio entre los actores institucionales, de forma individual o grupal, prevaleciendo su posición y decisiones por sobre los demás. Por otro lado, toda institución presenta conflictos como parte intrínseca de su funcionamiento y las instituciones educativas no quedan por fuera de ello. Estos influyen en las conductas de los propios miembros y en las formas de relacionarse, así como en la eficiencia institucional (Frigerio, Poggi, y Tiramonti, 1992).

Si atendemos más allá de los establecimientos educativos, los problemas más importantes del abandono escolar se vinculan con los elevados costos que esto trae aparejado, sean de índole social y/o privada. Y de esta forma la influencia en el desarrollo personal y social de cada individuo. Por costos sociales se hace referencia a las potenciales consecuencias económicas y culturales que acompañan por ejemplo al analfabetismo, a trabajadores menos calificados, mayores inversiones en programas sociales de asistencia y transferencia a sectores de menos ingresos económicos, mayor pobreza y desigualdad social, actos delictivos, equidad social, movilidad intergeneracional y trabas en el desarrollo económico y social. Los costos privados, por otra parte, refieren a la cantidad de ingresos económicos que un individuo percibe (o podría hacerlo) en su periodo de alta laboral (Espíndola y León, 2002; Cardozo, 2010).

Todos estos “costos” resaltan las múltiples expectativas y fines que son depositados en la institución educativa, incluyendo desde la adquisición de valores, conocimientos, hábitos, cultura, empleo, etc. En definitiva “(...) se vincula con la promesa educativa que constituye el gran relato fundante de la educación moderna y coloca a la educación como clave y solución de múltiples problemas sociales, culturales, políticos y económicos” (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd], 2014, p. 41).

Nos encontramos claramente ante un fenómeno que se destaca por la desigualdad. Esta refiere a las posibilidades que devienen de la educación y su acreditación fundamentalmente en términos de equidad social; pero también a las diferencias en las que se presenta dicha problemática. Es decir, “La tasa de abandono de la educación obligatoria según clase social, género y región geográfica, es un indicador del grado de *segmentación* que devela la *desigualdad* con que están distribuidas las oportunidades educativas en una sociedad (...)” (Fernández et al, 2010, p. 13) Es así como existe una mayor tendencia a que el abandono escolar se de en zonas rurales que urbanas (Espíndola y León, 2002), difieren entre la población

masculina y femenina, así como en el nivel de enseñanza en el cual se produce mayor deserción.

Resumiendo nos encontramos ante una problemática múltiple y compleja. Con una fuerte vertiente económica, política y social, donde aflora una perspectiva de derechos y obligaciones que la tornan crítica para la actual sociedad. Como expresa González (2006) el problema “(...) adquiere especial relevancia en la actual sociedad, en la que el conocimiento es clave para el desarrollo económico, pero también para que cada persona pueda acceder a un trabajo, un hogar y un estilo de vida digno” (p.1). Todos estos aspectos confluyen en la institución educativa y en cada establecimiento en particular, de ahí se desprende la importancia de un enfoque institucional que recupere las miradas de los diferentes actores que participan de la misma.

b. INSTITUCIONES EDUCATIVAS Y ADOLESCENCIA.

En el apartado anterior nos dedicamos a realizar un esbozo de los aspectos más relevantes sobre la problemática del abandono escolar y sus consecuencias. Ahora bien, al focalizar la atención en las instituciones educativas, fundamentalmente en lo que refiere a la Enseñanza Media, nos encontramos con un aspecto muy importante para comprender el fenómeno. Es así como aparece en escena el concepto de adolescente.

La culminación de la Educación Primaria en nuestro país es esperada alrededor de los 12 años de edad, comenzando así la Educación Secundaria Básica hacia los 12 – 13 años (en los casos que no haya habido repeticiones ni otros elementos que demoren tal transición). Es alrededor de esta edad en la que se sitúa el comienzo de la adolescencia.

Como tal es una etapa evolutiva de cambios, crecimiento, reacomodación y conflicto; en un marco socio –histórico - cultural concreto como el nuestro. Existe en el adolescente un trabajo psíquico fuerte en el cual elabora su separación de una niñez pasada y su construcción como adulto. Amorín (2008) afirma “debemos concebir la adolescencia como una categoría evolutiva con derecho propio, atravesada por dinamismos psicosociales extremadamente específicos, y no meramente como un tiempo de pasaje entre los dos grandes momentos de la infancia y la adultez” (p. 124). De la misma forma plantea que no se debería hablar de la adolescencia como una etapa igual para todos sino de adolescencias, ya que las propias definiciones dependen de elementos sub-culturales (al ser el concepto en sí una construcción socio-cultural).

Por otro lado, “es el período en el que se produce con mayor intensidad la interacción entre las tendencias individuales, las adquisiciones psicosociales, las metas socialmente disponibles, las fortalezas y desventajas del entorno (Krauskopf, 1994)” (Krauskopf, 1998, p. 119).

Las instituciones educativas (con sus múltiples dimensiones) forman parte de la vida de estos jóvenes; es así que su influencia no es simplemente a “largo plazo” en función de un logro académico que servirá de acreditación para posteriores estudios y/o trabajos, sino que además sostiene aspectos de la vida cotidiana de quienes participan. De esta forma los estudiantes/adolescentes comparten su espacio cotidiano con otros de sus mismas características (por lo menos desde el punto de vista evolutivo, edades, códigos y vivencias) lo que ha de llamarse “pares”; pero también con los adultos, en su calidad de docentes, adscriptos, directores, cuerpo administrativo y auxiliar. Se da entonces un encuentro evolutivo, generacional y transgeneracional.

Interesante es al respecto el trabajo que elaboran Viscardi y Alonso (2013) para pensar la convivencia escolar. Definen esta en términos de las relaciones sociales que se establecen en la cotidianidad escolar, entre los actores de la misma y con la sociedad en tanto vínculo educativo. Por lo tanto compartir espacios comunes implica relacionarse con uno mismo, con otro y otros, compartir, negociar entre lo individual y lo colectivo en una institución educativa que sostiene procesos de enseñanza – aprendizaje como principal objetivo.

Cabría preguntarse ¿Cuál es el lugar del adulto en este proceso?

Es fundamental el papel que el mundo adulto circundante juega en él o la adolescente. Al decir de Giorgi (s.f), las funciones del mundo adulto en este proceso son: “(...) sostener, reconocer su singularidad, posibilitar búsquedas, proporcionar modelos, contener y asignar lugares desde los cuales construir su proyecto de vida. El adulto funciona como referente y sostén del proceso del adolescente” (párr. 6).

Este autor plantea también las situaciones de desborde en las que se encuentran esos adultos hoy en día, lo cual los paraliza imposibilitando el cumplimiento de las funciones antes mencionadas. Nos encontramos ante una “*fragilización del mundo adulto*” es decir, adultos desbordados, que no funcionan como referentes ni como modelo identificadorio para los adolescentes; su autoridad se ve disminuida y su inseguridad en constante aumento.

Esta línea de dificultades es lo que Krauskopf (1998) identifica como problemas entre las relaciones intergeneracionales, donde el “*adultocentrismo*”, el “*adultismo*” y los “*bloqueos generacionales*” se encuentran entre los más destacados. Esta autora

también plantea un elemento vincular interesante a saber, sostiene que los adultos en tanto modelo a seguir (ideológicamente) temen enfrentarse con honestidad hacia el no saber actual (por el significativo avance de los instrumentos cognitivo y social) y dudan pudiendo perder así el respeto y la autoridad. Por otro lado, nos encontramos con adolescentes que necesitan de una comunicación sincera, flexible y honesta.

Con este panorama se genera una tensión entre estos adultos/docentes y los adolescentes/estudiantes en un momento en el cual los primeros conforman parte esencial de lo que Winnicott (1972) ha denominado como “ambiente facilitador” para el pleno desarrollo de los individuos, fundamentalmente en su aspecto emocional. Estos tienen la función de contener este proceso de crecimiento, respetar la inmadurez propia de la etapa, confrontando pero no de forma vengativa ni a modo de represarías. “Si los adultos abdican, el adolescente se convierte en adulto de forma prematura, y por un proceso falso” (Winnicott, 1972, p. 122).

No debe perderse de vista que es desde el adultocentrismo desde donde mayoritariamente es visualizado el fenómeno del abandono. Son escasas las investigaciones en donde el estudiante participa de forma activa en la colaboración para el entendimiento de las causas y/o factores que hacen posible su abandono y los aspectos subjetivos que acompañan estas y otras decisiones vinculadas.

Es interesante tener en consideración que:

Cuando se analiza el fracaso escolar desde la perspectiva de los adolescentes, la conceptualización genérica se hace más difícil, es cuando: estamos hablando de *grupos de heterogeneidad difícilmente homologable en una sola etiqueta*. La naturaleza de los conflictos de los adolescentes con la institución escolar implica muchos elementos y se hace difícil encontrar respuestas institucionales globales o no parceladas (Hernández y Tort, 2009, p. 4).

c. DEFINICIONES CONCEPTUALES.

Es momento de preguntarnos ¿De qué hablamos cuando nos referimos a abandono escolar? ¿Qué otros conceptos y eventos se encuentran asociados a tal fenómeno?

Encontramos a lo largo de la bibliografía diferentes autores que refieren indiscriminadamente a conceptos como abandono, deserción, fracaso escolar, etc. Sin embargo se entiende que cada uno de ellos refiere a situaciones distintas. La falta de consenso teórico en el ámbito internacional es un punto relevante a considerar como

problemática, ya que obstaculiza la producción y posterior comparación de datos, acontecimientos, resultados y soluciones.

De esta forma es interesante el trabajo realizado por Fernández et al (2010). Allí se propone una revisión de conceptos tales como deserción, ausentismo, abandono, no inscripción – stopout, dropout, y por último Desafiliación Educativa.

Destacamos este enfoque ya que presenta gran relevancia teórica en cuanto al ámbito uruguayo, siendo un antecedente local de gran importancia.

Estos autores comienzan por dejar en claro que el término “deserción” se corresponde a un lenguaje del ámbito militar y penal, por lo cual no sería adecuado para referir a las temáticas en cuestión. Proponen para ello el término “desafiliación”, siendo este el concepto teórico central de su trabajo y en el que profundizaremos luego.

Por el término “*ausentismo*” se refieren a un comportamiento que mantiene el estudiante de forma regular en un período de tiempo determinado, sea este un año lectivo o un ciclo escolar propiamente dicho. Para determinar este comportamiento plantean los autores que es necesario precisar por un lado la cantidad de inasistencias del estudiante, la existencia de un umbral de faltas permitidas y que su superación genere algún tipo de sanción académica.

En relación al término “*abandono*”, refieren que se definiría como un evento simple, que trae aparejado como consecuencia académica la reprobación del curso. Entienden que si bien irrumpe con la continuidad del estudiante en la escuela, este evento simple es “*potencialmente reversible*” en función de que al año siguiente su decisión de matricularse nuevamente en el mismo curso, en la misma escuela o en otra institución es posible.

Por otra parte distinguen la “*no inscripción*” o “*stopout*” (término mayormente utilizado en las investigaciones norteamericanas sobre el tema), que refiere nuevamente a un evento simple caracterizado por la no matriculación del estudiante a ningún curso durante un año escolar. Se entiende como un evento de riesgo en relación a la discontinuidad del sistema educativo que ello supone.

Por último describen el término “*dropout*” que refiere a un estado al que el adolescente llega, implica no matricularse a ningún curso durante al menos dos años (eventos simples) y además no acreditar dicho nivel educativo a través de otras modalidades o programas educativos alternativos (evento simple). Estas sumatorias de eventos simples configuran el estado de “*dropout*” que desvincula al joven del sistema educativo completamente.

A partir de estas distinciones es que los autores proponen una reconceptualización, fundamentalmente en el ámbito regional, buscando homogenizar definiciones conceptuales para poder abordar el fenómeno desde un punto de partida común.

A partir de ello, definen la Desafiliación Educativa:

(...) como una trayectoria de transición al mundo adulto que deja a quien la sigue en un estado de vulnerabilidad social. Se caracteriza por el truncamiento (o falta de acreditación) de la trayectoria académica en el ciclo Medio, la pérdida de expectativas respecto al bienestar futuro que podría derivarse de la educación, y por el relegamiento a una posición social vulnerable o directamente excluida de la protección social asociada a la asistencia a la escuela (Fernández et al, 2010, p. 19).

Por su parte Raggio y Tort (2013) retoman esta definición de desafiliación educativa reconociendo su expansión conceptual para una mejor comprensión del tema en cuestión pero subrayan la necesidad de incluir en la misma la importancia que el fenómeno genera en relación a “los procesos de pérdida vincular y la desinscripción institucional – simbólica. (...) el problema no radica solamente en la pérdida de vínculos, sino también en la desinserción de los sistemas que otorgan sentido a las prácticas sociales” [párr. 3]

Por otro lado la definición de Desafiliación Educativa mencionada, podría ser visualizada como adultocentrista. Al decir de Krauskopf (1998) el adultocentrismo “se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad” (p. 124). La definición de Desafiliación Educativa coloca a *la trayectoria de transición al mundo adulto* como la aspiración final, perdiéndose la importancia de la etapa en sí, como presente con características y valoraciones propias, no como un mero estadio “intermedio”.

Desde un punto de vista empírico los centros educativos pueden identificar el abandono de sus estudiantes, no así la desafiliación educativa de los mismos ya que si bien esta decisión comienza dentro de él, termina de decidirse fuera del establecimiento (Fernández, 2010).

En conclusión nos encontramos con una variedad de eventos posibles de transitar por los estudiantes que equívocamente se han rotulado bajo el término de abandono o fracaso escolar.

Otra dificultad vinculada a las definiciones del fenómeno y sus eventos asociados es el punto de vista que estas focalizan. Es decir, refieren principalmente a eventos o

estados desde la perspectiva de la “salida” del centro educativo. Generando una situacional binominal entre quienes se encuentran dentro y quienes están fuera. Esta situación exhibe posibilidades excluyente (o en un lado u en el otro) invisibilizando la multiplicidad de trayectorias e itinerarios académicos que construyen gradualmente esa desvinculación (Cardozo, 2010). Esta forma binominal activa además la dicotomía del alumno exitoso que permanece en la escuela en contraposición al que abandona, registrado como un antecedente de fracaso escolar (González, 2006).

Además, esta perspectiva de salida también genera invisibles en la propia definición. Proponemos introducir el concepto de proceso de afiliación-desafiliación para nombrar a la gama de fenómenos que se encuentran asociados al problema educativo aquí desarrollado. Es decir, la mayoría de las definiciones anteriores refieren a los eventos o estados solo desde la perspectiva de “salida” del centro educativo, sin tener en cuenta el estadio anterior a la desafiliación que es la afiliación misma. Es por tanto esta última el punto de partida para comprender el fenómeno en sí mismo.

d. ENFOQUES EXPLICATIVOS:

Nos adentraremos ahora en los factores explicativos que intentan dar cuenta de los eventos y estados vinculados al abandono escolar y potencial Desafiliación Educativa. Cabe destacar que la mayoría de los autores (De Armas y Retamoso, 2010; Espíndola y León, 2002; González, 2006; Hernández y Tort, 2009; Lee & Burkam, 2003; Román, 2009b; Rumberger & Lim, 2008; Tapia, Pantoja y Fierro, 2010) coinciden en que nos encontramos ante un fenómeno complejo, de carácter multifactorial y multicausal.

No obstante se han profundizado a lo largo de décadas de investigación en elementos distintos, según el enfoque desde donde se ha definido y contextualizado el fenómeno. Cada cual con las limitaciones propias de un sistema recortado de conocimiento.

Encontramos principalmente dos marcos interpretativos amplios. Por un lado se presentan los factores extraescolares y por otro lado los llamados factores intraescolares.

Los primeros, son también llamados factores exógenos al sistema educativo y refieren a aquellos conjuntos de elementos que involucran al individuo en su calidad de tal (características personales) y las características propias del medio en el que vive y se desempeña, entre ellas las relaciones que establece con los otros (sea familia, pares, comunidad, etc.).

Siguiendo a Román (2009b) proponemos sub dividir este factor en tres dimensiones: la primera refiere a una dimensión material/estructural, la segunda es política/organizativa, la tercera y última la dimensión cultural.

En este sentido se identifica en la primera dimensión que las condiciones socio-económicas de cada joven y, por supuesto, de su familia influyen en su permanencia en el sistema educativo. Las condiciones materiales, estructurales, el contexto geográfico, pero también el tipo de estructura familiar y las características educativas de los padres, entre otras cosas ejercen su influencia. Los investigadores norteamericanos han sido lo que mayormente han ahondado en el factor individual (Lee & Burkam, 2003) e incluyen dentro del mismo los intereses propios de la juventud, sean estos vinculados al consumo de drogas, a factores reproductivos (“embarazo adolescente”) o a otros elementos que formen parte de la vida de los jóvenes y que decidan priorizar (empleo, vivienda, etc).

La segunda dimensión refiere a lo político organizativo, entendiéndose por esto a los elementos/variables que forman parte del “(...)diseño o la ingeniería organizacional, tanto de los gobiernos como de autoridades de niveles locales que se proponen metas relacionadas con las condiciones de su población u que se relacionan directa o indirectamente con los indicadores educativos del estudio” (Román, 2009b, p.104). Esto incluye fundamentalmente las estrategias de las políticas públicas en materia de educación, su presupuesto e implementación. También se encuentran organizaciones de la sociedad civil y las estrategias comunitarias que puedan llevarse a cabo para afectar en la vinculación de los jóvenes en el sistema educativo en general.

Por último, nos encontramos ante una dimensión cultural que sostiene fundamentalmente aspectos vinculados a las significaciones que adquiere la educación, el conocimiento y todo su entramado en el individuo y su entorno familiar, social y comunitario.

En síntesis, el enfoque que prioriza los aspectos exógenos al sistema educativo identifica que son “(...) los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono (...)” (Román, 2009b, p. 102).

En otro orden se encuentran los factores endógenos al sistema educativo. En contraposición a los anteriores estos enfatizan en el rol fundamental que ejerce el propio sistema escolar para favorecer la permanencia o no de los jóvenes en él. Cada autor propone formas clasificatorias para explicar la multicausalidad de manera más

organizada y según características comunes. Es así que, siguiendo la descripción de Román(2009b) expuesta para los factores exógenos nos encontramos con las mismas tres dimensiones pero aplicadas a los elementos endógenos al sistema educativo. En primer lugar, entonces, nos encontramos con los aspectos materiales y estructurales que refieren básicamente a la infraestructura que posea el liceo, su cuerpo docente y los recursos en cuanto a material educativo disponible. En un segundo lugar nos encontramos con lo referente a lo político organizativo del factor endógeno que incluye la estructura intrínseca del sistema educativo, modos de financiamiento, curriculum y aplicación metodológica, formas de articulación con otras redes educativas, etc. Y por último, la dimensión cultural de este fenómeno que atiende a las prácticas pedagógicas, al ambiente y clima escolar, así como el vínculo que se establece entre los docentes y los estudiantes, con sus expectativas y valoraciones.

Por su parte Lee & Burkam (2003) sub dividen la perspectiva escolar en tres elementos: estructura, organización académica y organización social. En relación con la *estructura* escolar, entienden que el tamaño de la escuela, el sector de pertenencia (privada, pública, etc), la matrícula y la ubicación geográfica tienen una directa vinculación con los resultados académicos y con el abandono escolar. El segundo de los elementos, la *organización académica*, refiere especialmente al curriculum que se les es ofrecido a los estudiantes, y por último la *organización social* que profundiza fundamentalmente en el tipo de vínculo y apoyo que contiene el personal administrativo, docente y estudiante dentro de la escuela.

Por su parte González (2006) identifica 4 factores claves de la organización escolar que inciden en el abandono. Estos son: *el clima escolar y las relaciones, las políticas y procedimientos escolares respecto a la asistencia a clase, las estructuras organizativas y el curriculum escolar.*

En resumen y de forma esquemática nos encontramos con dos amplios enfoques explicativos sobre el fenómeno del abandono escolar. Por un lado se encuentran aquellos trabajos que focalizan su atención en los elementos exógenos al sistema educativo también llamados enfoques extraescolares y por otro lado aquellos que entienden que el propio sistema educativo es el responsable de tales decisiones de los jóvenes (factores intraescolares).

En el presente trabajo en particular se pretende dar cuenta de la importancia que adquiere el centro educativo en el mantenimiento o expulsión de los jóvenes a través de la influencia ejercida por el juego vincular que se establece en el mismo, es decir, el tipo y calidad de vínculos que se desarrollan en él. Siguiendo la línea de la presente exposición hemos descripto el papel que los adultos desempeñan para el desarrollo

óptimo de los adolescentes, siendo este el enfoque que se ha encargado de prestar mayor atención a esas relaciones y sus consecuencias. Por otra parte pensar en las instituciones educativas y los centros educativos invita a hablar a los actores involucrados. Introducir la mirada desde un enfoque institucional nos propone entender que partimos de lo múltiple, que comprender la trama de significaciones de un hecho social es buscar la intersección de (y en) una práctica esencialmente colectiva.

3. UNA MIRADA A LA ORGANIZACIÓN SOCIAL: CENTROS EDUCATIVOS, ACTORES Y VINCULOS INSTITUCIONALES

La propuesta es adentrarnos en un elemento particular de la trama de explicaciones en la multicausalidad del abandono escolar. Entendiendo con esto que el recorte es meramente descriptivo e intencional por lo descrito anteriormente en función de la importancia que resulta en el proceso enseñanza-aprendizaje y afiliación-desafiliación del intercambio entre los estudiantes / adolescentes y los adultos que acompañan dicho proceso dentro del establecimiento educativo.

Los autores han rotulado bajo diferentes nombres este factor esencial en el entendimiento del abandono escolar, sea la *dimensión cultural* endógena al sistema educativo (Román, 2009b), la *organización social* de la perspectiva escolar (Lee & Burkam, 2003), el *clima escolar y sus relaciones* en la organización escolar (González, 2006), *lo local y lo organizacional* a nivel mesosocial (Fernández, 2010), los *procesos y prácticas* escolares correspondientes a los factores institucionales (Rumberger & Lim, 2008), *etc.*, si bien cada enfoque presenta diferentes sub-líneas de profundización podríamos consensuar en que todos atienden la importancia del papel esencial que juegan los actores de la institución educativa y sus formas de intercambio. En palabras de Lee & Burkam (2003) en la mayoría de los enfoques subyace el concepto de “*capital social*”, este “(...) identifica una observación crucial sobre la vida colectiva: la calidad de las relaciones sociales por si mismas mejoran o dificultan la capacidad de las personas para alcanzar los bienes sociales deseados” (p. 362).

Particularmente en el caso uruguayo, la Administración Nacional de Educación Primaria [ANEP] realiza un informe sobre el estado de la educación local entre el período 1992 – 2004 en el cual propone que los mayores obstáculos en lo que refiere a la Educación Media se encuentran en tres tipos de capitales: físico, humano y social. Por este último entienden el “(...) conjunto de relaciones internas y externas de los miembros de la institución escolar y las normas que regulan dichas relaciones” (ANEP, 2005, p. 189) Por otra parte, y aunque referido a la Educación Media Superior, Raggio

y Tort (2013) encuentran que la problemática vincular es uno de los factores claves que inciden en el abandono (y permanencia) de los estudiantes en el centro educativo.

La recopilación bibliográfica nos permite articular el fenómeno vincular en diferentes categorías, generando una red de relaciones compleja. Podríamos mencionar los vínculos entre los docentes en su calidad de pares, entre estos y el centro educativo (incluyendo otros actores del mismo, como por ejemplo, la dirección), entre los estudiantes mismos, entre estos últimos y el equipo directivo y además con los docentes, etc. Proponemos para esta exposición tres sub-categorías según el énfasis en cada actor institucional. Un énfasis, en realidad, ficticio, ya que a modo de ejemplo “el tipo de prácticas pedagógicas” atañe a los docentes pero inevitablemente influye en el vínculo entre estos y los estudiantes, los resultados académicos obtenidos, el vínculo entre pares en aula, etc. De eso se trata la red en definitiva, de generar (se) y afectar (se) constantemente. Por un lado, entonces, se encontrarán los docentes, por otro los estudiantes y en una descripción aparte destacaremos el vínculo entre ambos, ya que es su interacción un elemento central para comprender el fenómeno del abandono en la medida en que los docentes podrían considerarse como el nexo entre la institución educativa y los estudiantes, en definitiva son quienes “transmiten el conocimiento”, comparten los espacios-aula y es a través de su mirada que se efectúa la evaluación de los procesos estudiantiles, desde lo académico hasta lo social.

- **Énfasis en los docentes:**

Ubicaríamos en esta categoría los elementos que incluyen a los docentes en su calidad de tal, el vínculo con sus pares y con el equipo directivo. En el caso de Uruguay se identifican dos grandes obstáculos en este aspecto. Por un lado los docentes se encuentran dispersos en varios centros educativos al mismo tiempo, lo cual les implica en la mayoría de los casos tener poca concentración de horas en un mismo liceo, “esto posee en principio un efecto negativo sobre la posibilidad de constituir redes y relaciones mutuamente referidas” (ANEP, 2005, p. 189) y por otro lado se identifica la rotación anual como un obstáculo en la creación de vínculos más estables y comprometidos, año tras año el plantel docente se ve modificado en su amplia mayoría. Esto también se vislumbra en relación al equipo directivo, que también muestra variaciones importantes en pocos años lectivos (ANEP, 2005). Por lo cual las situaciones de dispersión y rotación afectan la calidad y profundidad de todas las relaciones que se establezcan en torno a los docentes, incluyendo el vínculo entre ellos mismos, con el director y el establecimiento en sí mismo, así como en la creación de estrategias de parte de cada centro para afrontar el problema del abandono y la

puesta en práctica de las mismas. Desde el punto de vista institucional esto se relaciona con lo que se ha denominado el *conflicto en torno a la pluralidad de pertenencias* (Frigerio et al, 1992), es una forma de conflicto propia de la institución educativa y refiere a la realidad docente de formar parte de varios establecimientos educativos al mismo tiempo, esto les implica una reacomodación constante en cuanto a su lugar específico, a sus roles, a las formas de vincularse, al compartir con otros docentes, distintos estudiantes, etc., es decir, al cambiar de establecimiento cambia también la cultura institucional.

Otro elemento que la revisión bibliográfica ha resaltado como importante es que el estilo de las prácticas pedagógicas que cada docente lleva adelante influye en el clima escolar, en los estudiantes y en sus aprendizajes. Como señala Román (2009b) existe una "(...) mayor efectividad y eficacia de prácticas activas e innovadoras, mostrando que estos estilos alternativos de enseñanza que ofrecen mayor interés y protagonismo al estudiante, permiten mejores y más permanentes aprendizajes" (p.110). Volvemos a remitirnos a la legislación vigente en nuestro país, la Ley General de Educación en su Artículo 11° indica "El docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio" (Ley 18. 437, 2008).

- **Vínculo estudiante (s) – docente (s):**

Esta es sin duda la relación que los autores más tienen en consideración al momento de pensar el tipo y calidad de vínculos que influyen en el abandono escolar. En este sentido investigaciones han demostrado que una relación positiva entre estudiante y docente, influye también de forma positiva incluso cuando otros factores (tamaño de la escuela y sector, antecedentes individuales, características escolares, etc) son tenidos en consideración, es decir los estudiantes se ven menos motivados a abandonar la escuela (Lee & Burkam, 2003).

Las características de estas relaciones se ven influenciadas por varios aspectos en muchas ocasiones "ajenos" a los intereses concretos de las partes, aunque endógenos al sistema educativo de todas formas. Es decir, el tamaño del centro educativo y por ende, la cantidad de estudiantes que el mismo presenta influye en la calidad de las relaciones, al obstaculizar la posibilidad de una atención más personalizada. A esta característica cuantitativa, por decirlo de alguna manera, se suman los factores mencionados anteriormente sobre el plantel docente, dispersión horaria en varios

liceos y la rotación anual que dificulta la permanencia y referencia en un lugar concreto.

La atención más individualizada, en el sentido de identificar y respetar las características de cada alumno, es considerada como valiosa para los estudiantes. Esto influye en el grado de pertenencia que los mismos sienten con respecto al centro educativo y conforma además una mejor calidad del clima escolar, donde la convivencia se destaca por el respeto y el cuidado (Román, 2009b; González, 2006). Esto no es simplemente una utopía sino un deber y un derecho en sí mismo, tal como lo expresa el estatuto docente vigente para nuestro país en su artículo 3°, inciso b y c respectivamente: “Responder a las exigencias de una educación integral del alumno propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad” y “Respetar la individualidad de los educandos, ajustándose en su conducta a los principios de dignidad, igualdad y solidaridad humana” (ANEP – CODICEN, 1993). En este mismo sentido, influyen las expectativas docentes sobre los estudiantes y su apropiación de conocimientos, siendo la explicitación de aspectos positivos un motivador para los jóvenes.

En definitiva “la ausencia de lazos sociales entre alumno y profesor constituye un tema recurrente entre los alumnos (...) que abandonan” (González, 2006, p.8). Si bien el término “ausencia” es cuestionable, sería más apropiado hablar de diferentes calidades y cualidades de lazos sociales.

Es importante al respecto del vínculo entre los docentes y los jóvenes la visión de estudiante que subyace en el colectivo. Nos encontramos ante una imagen de estudiante incompleto, pasivo, focalizado desde la carencia, desde lo que no puede lograr, siendo entonces la educación la que debe solucionar esto (INEEd, 2014). Es relevante comprender los puntos de vista, desde donde se mira y se comprende al otro y sus formas de expresión. Es decir, el inter juego entre los docentes y estudiantes también incluye la percepción que los adultos tienen del intercambio que se da entre los jóvenes. Es generalmente en esos espacios en donde se produce el desencuentro y la tensión. Como continua revelando el *Informe Sobre el estado de la Educación en Uruguay* (INEEd, 2014) el aspecto vincular es valorado como importante tanto para los docentes como para los estudiantes. Sin embargo, los jóvenes encuentran en el centro educativo un espacio de socialización e intercambio con otros compañeros jóvenes, y ésta misma característica positiva para ellos es, sin embargo, considerada como un obstáculo para el aprendizaje según los docentes, produciéndose así un desencuentro. Se identifican además, dos cuestiones problemáticas en lo que refiere a esta relación intergeneracional, por un lado el lugar de la sanción aplicada desde los

docentes hacia los estudiantes, las cuales en ocasiones son excesivas; y por otro lado actitudes “injustas” cuando existen reclamos hacia los estudiantes que no se aplican en los docentes (por ejemplo, llegadas fuera de horario/ llegadas tarde).

Desde un enfoque institucional podemos pensar en el concepto de *clivaje* para comprender la importancia y las fragilidades en este vínculo. Este concepto remite a zonas de debilidad que atraviesan a las instituciones y se relaciona con el uso de determinadas fuentes de poder que utilizan los actores de la misma. Como menciona Frigerio et al (1992) un clivaje característico de las instituciones es aquel que se encuentra en la separación de los agentes y los usuarios. Por los primeros se entiende aquellos actores que representan a la institución, defendiendo sus intereses, en este caso lo relacionamos a los docentes. Por otra parte los usuarios, identificados con los estudiantes en el caso de las instituciones educativas, sería el grupo de actores a los cuales se les intentará, a través del ejercicio del poder, imponer la disciplina institucional.

En definitiva, son varias las dimensiones manifiestas y latentes que atraviesan este vínculo y lo transforman constantemente. Es, además, el sentido que (docentes y estudiantes) le adjudican a la educación (y al intercambio educativo) uno de los puntos de desencuentro más importante entre ambas generaciones.

- **Énfasis en los estudiantes:**

Muchas de las características que se encuentran dentro de este apartado fueron mencionadas en el vínculo entre estudiantes y docentes. Sin embargo, no hemos mencionado aun la importancia que adquiere el vínculo entre pares (estudiantes) en el problema del abandono. Si bien no hay disponible muchas investigaciones al respecto si podríamos pensar en la importancia que tiene este tipo de vínculos en una etapa evolutiva específica y con características particulares (como ya ampliamos anteriormente) como lo es la adolescencia. La pertenencia generacional funciona como parte del proceso identificador de estos jóvenes, sobre todo ante la crisis y fragilización del mundo adulto (Giorgi, s.f.). Se destacan las virtudes de apoyo y sostén entre ellos, con una importante función socializadora. Es en el grupo de pares en el que despliegan sus nuevas adquisiciones y conocimientos en la búsqueda de autonomía y se convierten en un importante sostén afectivo mutuo. “Para los estudiantes el centro educativo es el principal ámbito en el que se encuentran con sus pares, lo que lo convierte en un lugar que vale la pena estar” (INEEd, 2014, p. 185) En definitiva entre ellos comparten una cultura propia, con códigos y formas de valoración específicas. El vínculo entre los estudiantes en tanto pares es relevante al momento

de pensar en el abandono y además la calidad de la permanencia. Los propios compañeros pueden efectivamente ser un gran sostén en el proceso individual o funcionar de forma hostil, desacreditando y aumentando la inseguridad en algunas situaciones. Tal hecho se manifiesta además de forma diferente según las trayectorias académicas de cada joven. Es decir, los estudiantes que presentan trayectorias con rezago destacan una mayor soledad dentro del centro educativo y a su vez los jóvenes que se encuentran en una situación de trayectoria “esperada” destacan de estos otros compañeros su “inmadurez” o mal comportamiento que dificulta el trabajo en clase. Por otra parte esta característica de soledad también es destacada en las decisiones de abandono, en el sentido de que los estudiantes no consultaron a otros su decisión, a su vez que visualizan la potencial reversibilidad de la misma, es decir, pueden volver a estudiar más adelante (INEEd, 2014).

Todas estas características que hemos presentado por separado (solamente por su función expositiva) se articulan de forma más o menos compleja en la cotidianidad escolar. Vuelve en este punto el importante concepto de *convivencia* que introdujimos anteriormente. La sensación de un “buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (...)” (Román, 2009b, p. 110). Sin lugar a dudas, los factores endógenos al sistema educativo ejercen una influencia importante en el fenómeno del abandono escolar y en la permanencia de los jóvenes en el mismo al ser elementos que forman parte de la cotidianidad, que influyen en la convivencia diaria de estos jóvenes estudiantes, con sus docentes y con el entorno en general.

4. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LOS ENFOQUES DE INTERVENCIÓN

Al encontrarnos con un fenómeno que se caracteriza por ser multicausal nos enfrentamos a la necesidad de que las soluciones al mismo deban seguir ese mismo recorrido. Es decir, las intervenciones posibles, de forma que logren ser realmente efectivas, implican un actuar colectivo en varias dimensiones simultáneamente. Con esto no se está diciendo que los movimientos micro/locales que apuntan a disminuir el abandono no sean positivos y potencialmente efectivos, sino que es posible generar otros cambios si se toma consciencia de que tanto los factores individuales, familiares, socio-económicos, los propios del sistema educativo y los que son exógenos a él interactúan de forma compleja para posibilitar que el proceso afiliación-desafiliación se

incline en favor del último. Y no solo nos referimos a políticas públicas que enfrenten el problema sino (y además) a cada uno en su calidad de actor institucional, es necesario recoger las múltiples miradas sobre el fenómeno para rearmar el escenario de forma colectiva. Como expresa Kaminsky (1990) importa tanto conocer las instituciones como aquello que ellas creen ser; a su vez la realidad institucional es inseparable de la pluralidad de imaginarios que se entrecruzan en ella y es a través de los grupos que la conforman que podemos observar su funcionamiento y sus movimientos. Estos grupos se podrían definir como los *grupos objeto* (sometidos a lo instituido) y los *grupos sujeto* (aquellos que intentan desprenderse de lo instituido, se caracterizan con lo instituyente); entendiendo que no hay grupos enteramente homogéneos.

En otro orden, adscribimos a que el factor “multi” se presenta también en los jóvenes. Es decir, nos encontramos ante una multiplicidad de formas de ser adolescente (Amorín, 2008; Krauskopf, 1998; Hernandez y Tort, 2009) y de ser, por tanto, también estudiante. Es por ello que se hace necesario buscar soluciones que integren la diversidad y los distintos modos de vincularse con los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, la relación entre los jóvenes y los adultos “(...) requieren actualmente, como condición, del dialogo intergeneracional y el reconocimiento mutuo. Ya no se trata de una generación adulta preparada versus una generación joven carente de derechos y conocimientos a la que hay que preparar” (Krauskopf, 1998, p. 125) se trata, como se expresó antes, de un grupo heterogéneo que necesita participación. Es necesario escuchar a los estudiantes, incluirlos en la búsqueda, y comprensión, en definitiva son los protagonistas de este relato. Esta dimensión es crucial, la Ley General de Educación en su artículo Artículo 9º indica “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes” (Ley N° 18. 437, 2008).

Es momento de “que los jóvenes modifiquen la sociedad y enseñen a los adultos a ver el mundo en forma renovada; pero donde existe el desafío de un joven en crecimiento, que haya un adulto para encararlo” (Winnicott, 1972, p.125).

Una propuesta crucial es entender el fenómeno en términos de proceso afiliación-desafiliación, a partir de este cambio nos encontramos con otras miradas posibles a explorar. En primer lugar resaltamos el concepto de que si bien la decisión se ejecuta fuera del centro educativo sí comienza dentro de él, por lo cual es posible (una vez identificados los aspectos que los múltiples actores expresen) fortalecer los elementos institucionales que se encuentren más debilitados. Como plantea Pereda (2010) la

intervención dentro del centro educativo es a través de la prevención, actuando fundamentalmente sobre aquellos eventos vinculados (pero no necesariamente determinantes) a la desafiliación como lo es el ausentismo, el abandono de un curso, del centro educativo, la no inscripción, etc. (eventos y estados desarrollados en capítulo 2c), esto se logra profundizando en las múltiples causas de dichos eventos; en el ejemplo concreto de este trabajo, es decir, focalizando en el factor de la organización escolar como determinante del abandono educativo podemos pensar que es a través de la mejora del ambiente escolar, del clima educativo, y de los vínculos, lo que actuaría como medida preventiva.

Proponemos, además, visualizar la problemática en su vertiente positiva, es decir, en vez de desincentivar el abandono sería favorecer la permanencia, entender que el proceso afiliación-desafiliación incluye como premisa de partida el permanecer en la institución educativa para luego no permanecer o abandonar. Es un cambio sutil en el planteamiento del problema. Desde este nuevo punto de vista partimos de que permanecer implica convivir, y como hemos visto, convivir es en esencia relacionarse con uno mismo y con otros.

(...) la convivencia es parte central del proceso educativo y como tal debe trabajarse para construir relaciones de intercambio y reciprocidad que permitan una convivencia estructurada sobre la base del diálogo, del sentimiento de pertenencia y de justicia, y del respeto entre sus integrantes (Viscardi y Alonso, 2013, pp. 37-38).

5. SINTESIS

Esta revisión bibliográfica tuvo el objetivo de recopilar y entrecruzar saberes y experiencias de distintos países; sin perder de vista que para pensar el proceso afiliación- desafiliación en Uruguay es necesario generar conocimientos locales, que respondan a las necesidades propias de nuestro sistema educativo, social, cultural, económico y político. Esta inquietud por lo local incluye también el trabajo particular de (y en) cada centro educativo, ya que contiene sus propias reglas de convivencia y su propia *cultura institucional*. Y “Aunque todo sistema público de educación sea una institución de carácter universal, la esencia vincular y cultural de los problemas de convivencia obliga (...) comprender la realidad social y cultural de cada uno de los establecimientos escolares” (Viscardi y Alonso, 2013, p. 56). En esta comprensión es necesaria también la interdisciplina, para pensar el escenario educativo desde los

múltiples enfoques desde donde es comprendido el abandono y los procesos vinculados.

Como plantea Giorgi (s.f.) nos encontramos ante la “crisis de un sistema educativo que fragmenta al sujeto de aprendizaje toma solamente su dimensión cognitiva excluyendo los aspectos afectivos, vinculares corporales considerados factores perturbadores para desarrollar un proyecto educativo”. [párr. 4]

Nos encontramos en definitiva ante la necesidad de re-pensar las relaciones para poder construir nuevos modelos y formas de sostener los procesos educativos y a sus participantes. Construir espacios con un sentido compartido, de igualdad y de diferencia, en definitiva de respeto hacia quienes lo habitan y sus diferentes formas de hacerlo. Atender el proceso afiliación - desafiliación no es solo cuantitivar el fenómeno sino comprender sus causas, efectos, fenómenos en juego, vivencias, presiones sociales, familiares, personales, expectativas, posibilidades, etc. Se trata de comprender para aportar al cambio y no a la exclusión, sea esta real o simbólica.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Administración Nacional de Educación Pública [ANEP]. (2005). *Panorama de la educación en el Uruguay. Una década de transformaciones, 1992-2004*. Recuperado de <http://www.anep.edu.uy/anep/phocadownload/diee/Panorama/Panorama delaeducacion.pdf>
- ANEP – Consejo Directivo Central [CODICEN]. (1993). *Estatuto del funcionario docente*. Recuperado de: <http://www.ces.edu.uy>
- Amorín, D. (2008). Pubertad y adolescencia. En *Apuntes para una posible Psicología evolutiva* (pp. 121 – 128). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación Media y su incidencia en las trayectorias. En T, Fernández (Ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 65-83). Montevideo: Universidad de la República [UdelaR].
- Constitución de la República Oriental del Uruguay. (1967). Recuperada de: <http://www.presidencia.gub.uy/normativa/constitucion-de-la-republica>
- De Armas, G. y Retamoso, A. (2010). *La universalización de la educación media en Uruguay. Tendencias, asignaturas pendientes y retos a futuro*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]
- Espíndola, E. y León, A. (setiembre/diciembre, 2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados*

Iberoamericanos [OEI], 30, Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/rie30f.htm>

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Paidós.

Fernández, T., Cardozo, S., y Pereda, C. (2010). Desafiliación educativa y desprotección social. En T, Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp.13 – 26). Montevideo: UdelaR.

Fernández, T. (2010). Enfoques para explicar la desafiliación. En *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 27 - 40). Montevideo: UdelaR.

Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas, Cara y Ceca: elementos para su comprensión*. Buenos Aires, Troquel.

Giorgi, V. (s.f). *Los adolescentes de hoy y el adolecer de las Instituciones Educativas*. (s.l): Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay [INAU].

Recuperado de :

http://sadmalmalvinasargentinas.pbworks.com/w/file/fetch/48323106/georgi_cesar%5B1%5D.pdf .

González, G., M^a T. (2006). Absentismo y Abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-15. Recuperado de: <http://www.rinace.net/arts/vol4num1/art1.pdf>

Hernandez, F. y Tort, A. (2009). Cambiar la mirada sobre el fracaso escolar desde la relación de los jóvenes con el saber. *Revista Iberoamericana de Educación – Organización de Estados Iberoamericanos para la*

Educación, la Ciencia y la Cultura [OEI], 49(8), 1-11. Recuperado de:

<http://www.rieoei.org/deloslectores/3109Hernandez.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEEd]. (2014). *Informe sobre el*

estado de la educación en Uruguay. Recuperado de

<http://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

Kaminsky, G. (1990). Sagas institucionales. En *Dispositivos institucionales*.

Democracia y Autoritarismo en los problemas institucionales, (pp. 9-15).

Buenos Aires: Lugar Editorial.

Krauskopf, D. (1998). Dimensiones críticas en la participación social de las

juventudes. *Participación y Desarrollo Social en la adolescencia* (pp.

119-134). San José: Fondo de Poblacion de Naciones Unidas.

Recuperado de:

<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/krauskopf.pdf>

Lee, V. & Burkam, D. (2003). Dropping out of High School: The Role of School

Organization. *American Educational Research Journal*, 40(2), 353-393.

Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/369393>. "(...) identifies a

crucial observation about collective life: that the quality of social

relationships themselves either enhances or hinders individuals' capacity

to attain desirable social goods". Traducción de la autora.

Ley N° 18.437, *Ley General de Educación*. Diario Oficial, Montevideo, Uruguay,

16 de enero de 2009.

Ley N° 14.101, *Ley sobre enseñanza pública primaria, normal, secundaria e*

industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. Montevideo,

Uruguay, 4 de enero de 1973.

- Pereda, C. (2010). Estrategias de intervención para desincentivar la desafiliación educativa. En T, Fernández. (Ed.) *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay. Conceptos, estudios y políticas* (pp.41- 49). Montevideo, UdelaR.
- Raggio, A. y Tort, S. (2013). *Condiciones y estrategias de permanencia de los adolescentes en la Enseñanza Media Superior*. En Primer Encuentro Internacional de Psicología, Educación y Desarrollo Humano. Educación y Psicología en el siglo XXI, ISSN 978-9974-0-0945-5. Montevideo, Uruguay.
- Román, M. (2009b). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119. Recuperado de:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.htm>
- Rumberger, R., & Lim, S. A. (2008). Why Students Drop Out of School: a Review of 25 Years of Research. *California Dropout Research Project Report #15 University of California, Santa Barbara*. Recuperado de <http://civilrightsproject.ucla.edu/research/k-12-education/school-dropouts/why-students-drop-out-of-school-and-what-can-be-done/rumberger-why-students-dropout-2001.pdf>
- Tapia, G. G., Pantoja, P. J. y Fierro, E. C. (enero/marzo, 2010). ¿LA ESCUELA HACE LA DIFERENCIA? El abandono de la escuela secundaria en Guanajuato, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [RMIE]*, 15(44), pp. 197-225.

Viscardi, N., y Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia: Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Montevideo: Administración Nacional de Educación Pública [ANEP].

Winnicott, D.W. (1972). *Realidad y juego*. Recuperado de:

<http://imago.yolasite.com/resources/WINNICOTT,%20Realidad%20y%20juego.pdf>