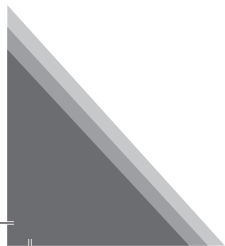




ACOMPañAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES





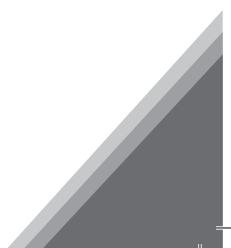

**Ministerio de Educación y Cultura
REPÚBLICA DEL PARAGUAY**

Queda hecho el depósito que establece la Ley 1328/98.
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS, 2014

**PROGRAMA DE CAPACITACIÓN DE LOS EDUCADORES PARA EL MEJORAMIENTO DE LOS
APRENDIZAJES DE NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS DEL PARAGUAY**

ACOMPañAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Queda prohibida cualquier forma de reproducción, transmisión o archivo en sistemas recuperables del presente material, ya sea para su uso privado o público, por medios mecánicos, electrónicos, magnéticos o cualquier otro o parcialmente, con o sin finalidad de lucro, salvo expresa autorización del Ministerio de Educación y Cultura.





ACOMPANAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES







Presidente de la República
Horacio Manuel Cartes Jara

Ministro de Educación y Cultura
Enrique Riera Escudero

Viceministro de Educación Superior
José Arce Farina

Directora General de Instituciones de Formación Profesional del Tercer Nivel
Laura Liliana Delvalle

Directora de Formación Docente
Sindy Evelyn Sánchez Naeher





FICHA TÉCNICA

Equipo Elaborador

Dr. Luis Ortíz Jiménez
Docente Investigador de la Universidad de Almería

Asesor Internacional

Dr. José Antonio Torres González

Coordinación de Edición

Dirección de Comunicación Institucional

Liliana Ghiglione

Andrés Deggeller

Archivo Fotográfico

Archivo Ministerio de Educación y Ciencia

Archivo Universidad Autónoma de Asunción



ACOMPañAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

Fundamentación:

Para acompañar las trayectorias es necesario fortalecer la escuela como un todo, fomentando desde el primer día de clase un aprendizaje profundo. Se trata de buscar espacios de trabajo compartido entre docentes, generar acuerdos de evaluación y promoción, coordinar la secuenciación de contenidos y la coherencia de estrategias. Al mismo tiempo, es necesario desarrollar mecanismos para acompañar más de cerca a alumnos o grupos de alumnos en situaciones complejas o con menor rendimiento, pensando estrategias de intervención didáctica junto a los docentes.

Ello tiene que ver con posibilitar desde la gestión pedagógica e institucional la “creación de condiciones” para que todos aprendan. La falta de logro de los aprendizajes estimados para un grado determinado en el marco del currículo prescripto es la causa observable del fenómeno de la repitencia y el bajo rendimiento que desencadena generalmente en un abandono temporario de la escuela.

Por ello, en el módulo se presentarán algunas sugerencias, ideas para fortalecer las condiciones pedagógicas institucionales y crear mejores oportunidades para que todos aprendan. Y por otro lado dar a conocer estrategias puntuales para acompañar a quienes más apoyo necesitan.

Para ello a lo largo del módulo se repasarán cuestiones relativas a los índices de fracaso e inasistencia escolar, y como desde el acompañamiento a las trayectorias se puede dar respuesta a esta problemática. Y como será conveniente desarrollar una serie de competencias docentes para precisamente hacer efectivas esas medidas. Posteriormente focalizaremos la atención en el tema del fracaso escolar, auténtico problema de la escuela en todo el panorama educativo internacional.

Finalmente ofreceremos modelos para desarrollar ese acompañamiento a las trayectorias escolares.

Objetivos:

- Promover espacios de análisis y reflexión para desnaturalizar las razones del fracaso escolar y hacer foco en lo que la escuela y los docentes sí pueden hacer
- Identificar y diferenciar situaciones de enseñanza significativas, que posibilitan que los alumnos aprendan y continúen sus trayectorias escolares.
- Dialogar sobre los supuestos que subyacen a las prácticas y compartir experiencias de trabajo.
- Analizar situaciones institucionales desde un pensamiento crítico, reflexivo y prospectivo.
- Investigar, y socializar buenas prácticas acompañamiento desde la gestión
- Elaborar instrumentos y estrategias que facilitan la gestión del acompañamiento docente.
- Proponer planes de mejoras en base a los hallazgos de la investigación.

Competencias a desarrollar:

- Pensamiento crítico sobre la acción educativa
- Análisis de situaciones y elaborar respuestas acordes
- Visión propedéutica del desarrollo académico del alumnado.
- Trabajo en equipo y toma de decisiones consensuadas.
- Facilidad comunicativa con agentes educativos

CONTENIDO TEMÁTICO

1. Introducción	11
2. Análisis de los datos institucionales, inasistencias, sobreedad y repitencia.....	13
3. Acompañamiento de las trayectorias escolares. Contextos y situaciones.....	17
3.1. Como controlar estas situaciones.....	20
4. Capacidades y competencias de los directivos necesarias para el acompañamiento	21
5. Acompañamiento y trayectoria	25
5.1. Trayectoria teórica, trayectorias reales	25
6. Fracaso escolar. Perspectivas y enfoques	30
6.1. Factores asociados al fracaso escolar. Perspectiva conceptual	33
6.2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar.....	36
6.3. Los factores asociados al abandono y la deserción	37
6.4. Lo común y diverso del fracaso escolar en seis países de América Latina.....	42
7. Como acompañar las trayectorias escolares	45
7.1. Construcción de criterios, estrategias e instrumentos para el acompañamiento	45
7.2. Propuesta de acompañamiento	50
7.3. A modo de resumen de la propuesta:	52
8. Propuesta de actividades tipo	53
9. Referencias bibliográficas	54

1. Introducción

Bourdieu habla de trayectorias sosteniendo que es necesario analizar la historia individual de los sujetos, de sus familias y de su contexto para poder entender determinados procesos sociales, dice que es impropio “[...] tratar de comprender una vida como una serie única y suficiente en sí de acontecimientos sucesivos; sin más vínculo que la asociación a un sujeto cuya constancia no es sin duda más que la de un nombre propio...” (Bourdieu, 1977 p. 82).

Es así que conceptualiza trayectoria como “[...] serie de las posiciones ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (Bourdieu, 1977, p. 82). Si bien es factible retomar la idea de trayectorias sociales de Bourdieu, para nuestra investigación, se requirió reducir o restringir el campo de observación un aspecto en particular como lo es lo educativo. La categoría trayectorias educativas ha sido objeto de tratamiento por parte de distintos equipos de investigación durante la última década. Se desarrollan a continuación trabajos nacionales sobre este tópico que se constituyen en antecedentes significativos. Kaplan (2006) plantea que el concepto de trayectoria social o escolar nos acerca a una comprensión dialéctica de los diversos itinerarios que los agentes van delineando a lo largo de su vida, alejándose de la idea de que a determinadas posiciones de partida corresponden sólo ciertos puntos de llegada. Sostiene esta que es conveniente desmontar la idea de que los caminos que recorren los alumnos a través del sistema educativo son homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos.

Si bien es real que se pueden establecer tipos de itinerarios frecuentes e ideales, coincidentes con la estructura escolar (grados, ciclos, niveles), no es menos cierto que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Los condicionamientos sociales, y también las subjetividades que se construyen en la escuela, juegan un papel crucial. En relación al planteo de Kaplan, Flavia Terigi (2007) aborda la categoría de Trayectorias Escolares, realizando una primera distinción entre Trayectorias Teóricas y Trayectorias Reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar; tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de estas trayectorias: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción. Si fuera por las normas que estructuran el sistema o los supuestos pedagógicos didácticos que subyacen a las prácticas de los docentes, en las escuelas deberían pasar ciertas cosas. Sin embargo, al analizar las trayectorias reales de los sujetos, se observará que existen itinerarios frecuentes o probables -que coinciden con las trayectorias teóricas-, pero habrá seguramente otras que

distan de ellas, es decir, trayectorias diferentes y poco lineales de muchos niños y jóvenes escolarizados. Las trayectorias reales, entonces, son lo que efectivamente pasa en las escuelas y ello puede ser analizado a partir de las estadísticas educativas como así también a partir de investigaciones que privilegien metodologías como las historias de vida y las entrevistas. Estos instrumentos permitirían recoger los avatares de las trayectorias escolares de los jóvenes. La relación entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, permite hacer referencia a las trayectorias escolares encauzadas y no encauzadas.

Las trayectorias escolares no encauzadas también son mencionadas por Terigi (2007) como desajuste o desacople de las trayectorias escolares. Para aproximarnos a las trayectorias reales Terigi considera poder analizar los siguientes fenómenos: las transiciones educativas (no todos los que egresan de las escuelas primarias se incorporan en el nivel secundario o ingresan pero no logran permanecer en la escuela por acumulación de aplazos o inasistencias, transformándose en alumnos “invisibles” para el sistema), el proceso de selección que se produce principalmente en los años superiores del nivel medio por experiencias de fracaso (repetencia, abandonos temporales, reingresos fallidos, abandono definitivo), la permanencia en el sistema educativo pero con sobreedad, las relaciones de baja intensidad con la escuela (hay muchos alumnos que están inscriptos, asisten a la escuela, pero no realizan ninguna de las actividades propuestas por los docentes o la institución), y por último, los bajos logros de los aprendizajes. Algunos de estos fenómenos se podrán analizar desde una perspectiva cuantitativa y otros a través de un abordaje cualitativo. Las trayectorias escolares son objeto de estudio también en otros países; destacamos los aportes de Doray, P; Picard, F, Trottier, C. Groleau, A. (2009), que estudian los recorridos educativos en la escuela postsecundaria de Quebec, Canadá. También queriendo diferenciarse de miradas deterministas, optan por la categoría de recorrido educativo (educational pathway) en vez de trayectoria (trajectory). El término trayectoria – señalan – asigna al contexto social y a las trayectorias familiares un papel determinante en la progresión y desempeño de los alumnos en la escuela, aclarando que este último es un término balístico, que hace hincapié en el punto de partida como anticipatorio del desarrollo y del punto de llegada. En relación a esto, señalar que la traducción de la publicación canadiense es propia. proponen la categoría de recorridos educativos, que si bien asigna importancia al contexto, incluye el reconocimiento de otros factores para explicar la progresión de los alumnos en el sistema educativo formal. Y en segundo lugar que las propiedades de la categoría recorridos educativos, incluye:

- Las transacciones entre el individuo y la institución educativa: Los recorridos son el resultado de una transacción que ocurre entre los estudiantes y la institución educativa, cuya estructura y organización limitan o posibilitan el progreso del recorrido.
- La dinámica entre los aspectos objetivos y los subjetivos de la experiencia de un individuo. Este eje se asocia a la dinámica entre el significado atribuido por los estudiantes a su experiencia escolar, su dedicación a los estudios y los componentes objetivos de su

recorrido.

- Las transacciones entre las experiencias escolares y extracurriculares (incluyendo las condiciones de vida, el patrimonio intelectual y cultural). Los autores expresan que las condiciones de vida de los individuos pueden actuar en detrimento de su educación. Los recursos económicos, el balance de la relación trabajo-familia educación pueden facilitar o dificultar el acceso a la educación. Además, la experiencia extracurricular no sólo debería ser considerada en el presente: la experiencia previa, particularmente el contexto familiar y el contexto geográfico, afectan la subjetividad de los individuos y los significados que éstos asignan a las situaciones, en este caso, pueden guiar su decisión de continuar o de abandonar sus estudios. La experiencia extra-curricular incluye otros aspectos que afectan a las elecciones educativas. Los eventos de la vida, incluyendo problemas de salud, la muerte de un ser querido, migraciones o un embarazo adolescente también pueden modificar el curso de un recorrido o el curso de escolaridad.
- Las relaciones en el tiempo. Este eje se relaciona con la incidencia de la historia escolar previa y las expectativas y proyectos futuros. La indagación sobre las investigaciones que han estudiado el problema de las trayectorias escolares es de gran relevancia para reconocer el carácter multidimensional del mismo.

El abordaje analítico y metodológico de la categoría trayectorias escolares desarrollado por Flavia Terigi, constituye una referencia básica para indagar los temas. Cabe aclarar que esta investigación refiere a una etapa de la escolaridad posterior a la que es objeto de nuestra investigación y que el sistema y formato escolar canadiense también es diferente. de deserción, sobreedad y repitencia en la escuela media. El mismo se complementa con los aportes de las otras investigaciones nacionales como con la categoría de recorridos escolares y las propiedades de ésta planteadas por los investigadores canadienses.

2. Análisis de los datos institucionales, inasistencias, sobreedad y repitencia

Los datos que se recogen en este apartado son extraídos del informe Escuela Para todos En Paraguay 2015 (Informe Unesco 2015), consideramos que son los más actualizados y reales de la situación actual.

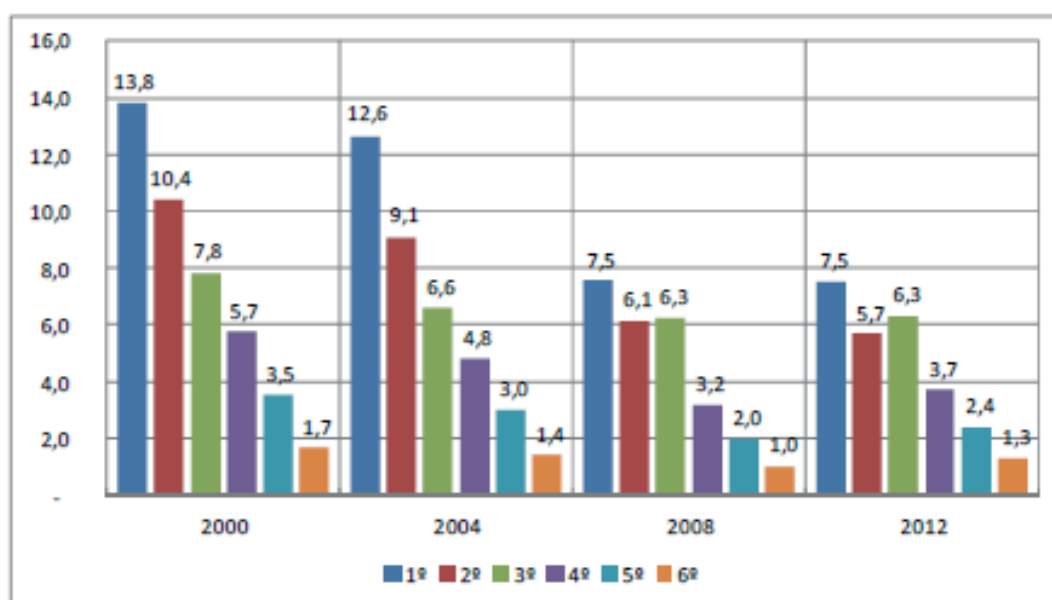
Repitencia, permanencia y culminación El porcentaje de repitentes indica la cantidad de alumnos matriculados en el mismo grado que el año anterior expresado en porcentaje de la matrícula total en dicho grado (UIS, 2009). Los datos muestran que desde el año 2000, el porcentaje de repitentes ha bajado en todos los grados, a excepción del 3er grado del 1er ciclo.

El descenso más marcado se registra en el 1er y 2do grado en el corte del año 2008, hecho que podría relacionarse con las nuevas normas y procedimientos referentes a la

promoción de los alumnos y alumnas de la EEB, aprobados en el año 2006 (Resolución N° 186, MEC, 2006), que revisaron los criterios de valoración de los aprendizajes. Asimismo, el porcentaje del 3er grado no decreció y se mantuvo estable, a consecuencia del nuevo sistema de promoción, que establece que el niño o niña deberá haber aprobado todas las áreas académicas del 3er grado para ser promovido al ciclo superior.

Aún así, se observa que los porcentajes más alto de repitentes se registran en 1er grado de EEB, donde en 2012 alrededor de 1 de cada 13 alumnos fue reprobado en su grado y se encuentra en situación de fracaso escolar al iniciar su “itinerario” escolar.

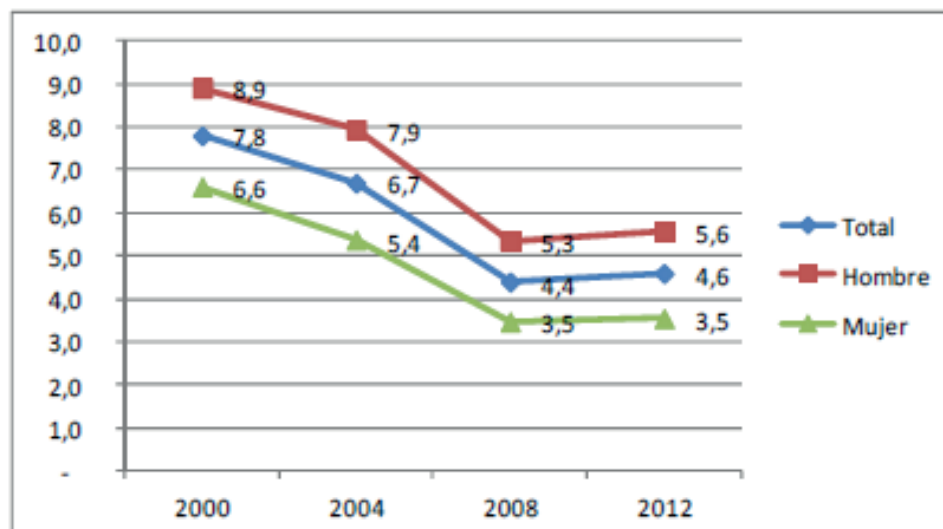
Figura 1. Porcentaje de alumnado repitente en EEB 1º y 2º ciclo



Fuente: Informe Escuela Para Todos. Paraguay 2015

Por otra parte, la evolución de la repitencia escolar muestra un progreso importante ya que el porcentaje disminuyó en más de 3 puntos porcentuales del 2000 al 2012, manteniéndose estable desde el año 2008. Atendiendo la repitencia por sexo, se observa una brecha positiva hacia las mujeres que ha disminuido levemente en el periodo estudiado

Figura 2. Porcentaje de alumnado repitente en EEB 1º y 2º ciclo por año, según sexo



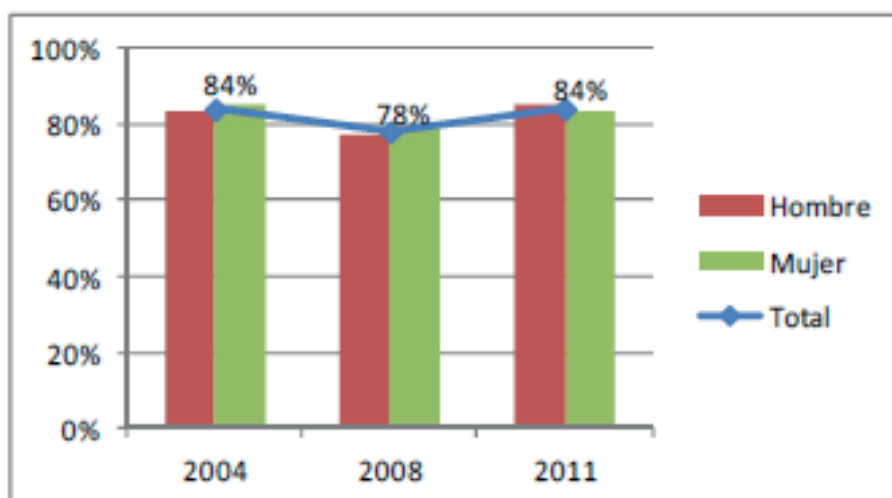
Fuente: Informe Escuela Para Todos. Paraguay 2015

Finalmente, la tasa de supervivencia según este mismo informe, hasta el último grado en educación primaria indica la probabilidad de que un niño que ha comenzado a asistir a la escuela primaria llegue al último grado. De esta forma, busca medir la capacidad de retención y la eficiencia interna del sistema educativo, proporcionando información sobre la retención de alumnos hasta el último grado en educación escolar básica (Primaria-CINE 1), o a la inversa, la magnitud del abandono escolar antes de llegar al último grado de este ciclo. Es particularmente importante a efectos de monitorear la universalización de la Educación Escolar Básica 1º y 2º ciclo, que constituye un objetivo central de la Educación para Todos así como los Objetivos de Desarrollo del Milenio. (UIS, 2009).

En Paraguay, las tasas de supervivencia en el último grado se mantuvieron bastante estables entre 2004 y 2011. En el último año estudiado, el 84% de los niños matriculados en las escuelas de EEB llegó al 6º grado. Las tasas de supervivencia escolar de las niñas en el último grado de primaria son prácticamente idénticas a las de los varones.

Es de señalar que la tasa de supervivencia escolar hasta el sexto grado de primaria se utiliza también como valor aproximado de calidad educativa debido a su correlación positiva con los valores internacionales medios de evaluación del aprendizaje (UNESCO, 2008)

Figura 3. Tasa de supervivencia hasta el ultimo grado ed EEB (1º y 2º ciclo por año y sexo



Fuente: Informe Escuela Para Todos. Paraguay 2015

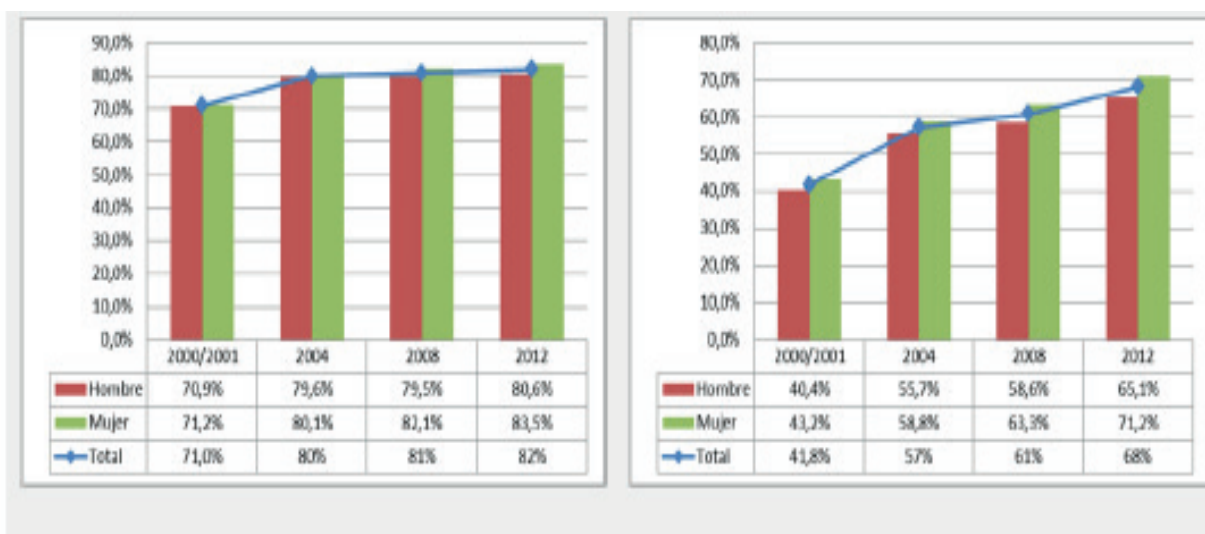
En cuanto a secundaria, nos podemos encontrar con los siguientes datos, también extraídos de informe EPT-Paraguay 2015.

Podemos observar como en el último decenio la tasa bruta de matrícula en educación secundaria (TBM) (EEB 3º ciclo) ha aumentado en más de 10 puntos porcentuales, dándose el mayor crecimiento entre el periodo de 2000 y 2004, y alcanzando el 82% en 2012. En 2012, se observa también una diferencia de casi tres puntos porcentuales en favor de las alumnas en la TBM de la secundaria baja que se acentúa a 6 puntos porcentuales en la secundaria alta.

A pesar de esos avances, las disparidades entre zonas persisten con una brecha muy marcada. Asimismo, en 2008, el área urbana registraba una TBM del 102% mientras en zona rural y comunidades indígenas sólo alcanzaba valores del 59% y 22% respectivamente. En ese mismo periodo la TBM secundaria alta pasó del 42% al 68%. No obstante, la diferencia registrada entre zonas urbanas y rurales evidencia una disparidad muy importante de casi 60 puntos porcentuales (TBM del 94% en zona urbana contra 35% en zona rural en 2012). En cuanto a las comunidades indígenas, la diferencia es muy pronunciada, ya que en 2008 se registraba un TBM de tan solo del 5%.

En otros términos, se puede considerar que pese a estos logros, una cantidad muy importante de jóvenes de las zonas rurales y comunidades indígenas tienen que acometer la vida activa careciendo de las competencias básicas para ganarse la vida decentemente.

Figuras 4: TBM en educación secundaria baja Figura 5: TBM en educación secundaria baja



Fuente: Informe Escuela Para Todos. Paraguay 2015

Tabla 1. Tasa efectiva de transición de Educación Secundaria Inferior a Superior en programas generales

	2004	2008	2011
Total	87%	91%	96%
Hombre	87%	91%	97%
Mujer	87%	90%	95%

Fuente: Informe Escuela Para Todos. Paraguay 2015

3. Acompañamiento de las trayectorias escolares. Contextos y situaciones

Podríamos comenzar este apartado con algunos síntomas que nos ponen en la pista de esas situaciones y contextos que propician la deserción y por tanto en los que habría que fortalecer el acompañamiento:

- Un currículum fragmentado en múltiples espacios curriculares, cuyo objetivo se centraba en realizar un primer acercamiento a las diferentes áreas del conocimiento, con el objeto de definir el tipo de estudios superiores que cada alumno pretendería realizar en el futuro.
- Un modelo de organización del trabajo docente cercano al de las universidades, organizado por horas cátedra, cuya identidad es la materia que dictan, no la escuela ni los cursos que atienden.
- Un modelo de organización institucional articulado pedagógicamente por departamentos

reunidos por disciplinas afines, y una coordinación administrativo-organizacional gestionada por el rector.

- Un modelo de evaluación y promoción cercano al de la organización universitaria, en el que cada materia se evalúa en forma independiente, -y es preciso aprobarlas casi todas para promover y graduarse.

Algunas de estas características que se mantienen, sostienen un modelo de escuela pensada para otros alumnos y ese contrato original aparece en el imaginario de algunos docentes que muestran dificultades para trabajar con sus alumnos, en la realidad actual. Un trabajo reciente (López, 2010) señala la existencia de una “brecha valorativa” derivada de, en muchos casos, del prejuicio o la valoración negativa que los docentes hacen de sus alumnos.

En trabajo de campo de la investigación a la que refiere “fue habitual encontrar docentes que en las entrevistas marcaran como dificultad para la enseñanza aspectos de los alumnos tales como su apariencia, sus costumbres o consumos culturales, aspectos de la vida privada de su familia, u otros atributos cuya sola mención ponía en evidencia valoraciones negativas o discriminatorias de los docentes hacia sus alumnos. Estos hallazgos se agudizaban cuando los alumnos provenían de grupos sociales cuya presencia es nueva en las aulas, como los indígenas, pobres, marginales, especialmente cuando se trata de docentes del nivel medio, quienes suelen mostrar una gran dificultad para interactuar y crear un clima de diálogo con los adolescentes de hoy”. (López, 2010, p. 8)

Los altos índices de fracaso y abandono escolar, dan cuenta de las dificultades del modelo de escuela secundaria tradicional para responder de manera apropiada a los cambios producidos en las últimas décadas. Las espasmódicas e inconclusas reformas de las últimas décadas no permitieron que sedimentaran formas alternativas de resolución de los problemas que las escuelas secundarias enfrentan en los nuevos escenarios económicos, sociales y culturales.

El currículum fragmentado en múltiples espacios curriculares condiciona la mirada sobre los alumnos y sobre sus trayectorias educativas al interior de la institución. Resulta difícil para los profesores construir una mirada integral de los jóvenes y su experiencia escolar, cosa que solamente logran construir, en muchos casos, los preceptores¹ y directivos. Así, cada estudiante es para sus docentes, en algún sentido, anónimo, ya que raramente llega a ser plenamente conocido por quienes son responsables de la enseñanza. El trabajo antes mencionado señala que el estancamiento o reducción de la matrícula en el segundo ciclo del

1 Esta denominación es característica en el ámbito europeo por tradición anglosajona. Sin embargo en Paraguay se les denomina como “Guías de apoyo”. Por tanto a partir de ahora siempre que aparezca la palabra “preceptor” o preceptores, se deberá entender precisamente como esos guías de apoyo.

nivel secundario alerta sobre dos cuestiones. “Por un lado, sobre la dificultad de avanzar hacia la plena escolarización y la universalización de la educación secundaria en contextos en que aún hay una proporción significativa de familias que viven en condiciones de pobreza o de marginalidad. Es decir, el crecimiento de la matrícula en el ingreso, no se refleja en el egreso, por el hecho de que el fracaso y la deserción son muy altos, y la escuela no ha encontrado los dispositivos apropiados para trabajar con esos alumnos, y acompañarlos en su proceso de escolarización. Para ello es necesario repensar la institución educativa, para que pueda establecer un diálogo basado en el reconocimiento de cada alumno a partir de su propia identidad, generando de este modo una relación que, lejos de expulsarlos de las aulas, logre retenerlos en ellas hasta que puedan completar el nivel medio”. (López, 2010, p.8) Frente al “anonimato” y la falta de reconocimiento, se requiere volver a “mirar y acompañar” a los alumnos, construir una mirada integral acerca de ellos, de sus trayectorias personales en general y educativas en particular. Se trata de vincularse a ellos desde una perspectiva integral y no solamente cognitiva, atenta a dos ejes al mismo tiempo: uno pedagógico, que los alumnos aprendan más y mejores conocimientos, y otro social, tratar de asegurar que completen su trayectoria educativa y se formen como personas capaces de integrarse activamente a la sociedad. Escuchar, mirar y acompañar son cruciales para asegurar una adecuada comprensión por parte de los actores escolares de la cambiante y compleja realidad de los jóvenes a los que atienden. Por otro lado, la segunda cuestión, radica en que en los últimos años las políticas públicas pusieron en foco el problema de la inclusión social y educativa lo que se tradujo, entre otras cosas, en la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta el fin de la escuela secundaria y eso supone que las escuelas secundarias deben hacer frente a los desafíos emergentes de estas múltiples transformaciones. Resulta indispensable resaltar este punto: la inclusión educativa se ha instalado de manera definitiva en la agenda de prioridades políticas y sociales de la mano de la afirmación del derecho a la educación y la escuela secundaria tiene que revisar sus formas tradicionales de funcionamiento para adaptarse a los cambios en curso. Incluir más y enseñar mejor son los desafíos del futuro y uno no puede ser desligado del otro. La experiencia internacional demuestra que no existe una agenda de inclusión que pueda desarrollarse, sin estar acompañada de una de calidad.

Los chicos se quedan en la escuela porque aprendan, porque se sientan acompañados, y porque le encuentran sentido al esfuerzo educativo realizado. En tanto la escuela no pueda transformar algunas matrices estructurales, la estrategia de contención y acompañamiento debe caer en los preceptores que deberían reducir o simplificar su dedicación a las tareas administrativas para integrarse a la tarea de contener y acompañar a los alumnos de modo que puedan aprender y crecer.

El ausentismo y las bajas calificaciones son predictores de la deserción escolar. Los gestores, por las características de su vínculo con los estudiantes – son quienes comparten la

mayor cantidad de tiempo escolar con los alumnos- están en mejores condiciones que otros actores escolares para escuchar, mirar y acompañar a los jóvenes. Son entonces quienes pueden prestar atención a estos y otros indicadores y poner en movimiento los mecanismos institucionales de apoyo a la escolaridad de los estudiantes. Ya que la vigencia de un modelo escolar caracterizado por la fragmentación curricular colisiona con las necesidades de los nuevos adolescentes y jóvenes que entran a la escuela secundaria. A estos les resulta muy difícil adaptarse a un esquema de organización del tiempo y de las relaciones que obstaculiza la construcción de vínculos personalizados con los docentes, y supone la atención a una multiplicidad de contenidos en forma simultánea sin tener asegurados la formación previa, la autonomía personal y el apoyo familiar necesarios.

¿Cómo identificar situaciones que pueden poner en riesgo la continuidad de los estudiantes?

Supone pensar y diseñar intervenciones de tipo proactivo, antes de que surjan los problemas. De esta manera, se procura estar alerta, mejorar las condiciones existentes, y tratar de anticiparse a posibles situaciones que pudieran surgir tanto a nivel individual como grupal, y que podrían poner en riesgo la escolaridad de los jóvenes:

Algunas situaciones que pueden poner en riesgo:

- Responsables adultos muy ausentes
- Crisis familiares: Maternidad / Paternidad
- Problemas con profesores
- Fracaso escolar sin antecedentes
- Adicciones
- Inasistencias reiteradas
- Violencia intra/extra escolar
- Problemas frecuentes de conducta
- Nacimiento de hermanos

3.1. Como controlar estas situaciones

- **CONTROL DE LA ASISTENCIA.** Es el momento para identificar si algún alumno “desaparece algunos días”, si llega sistemáticamente tarde, si falta reiteradamente un día de la semana en particular.
- **HORAS LIBRES.** Resultan una buena ocasión para charlar de lo que les pasa, les preocupa, conocerlos, es el momento en que es posible conversar libremente. Es un espacio que el preceptor puede aprovechar para lograr un mejor conocimiento de su grupo.
- **RECREOS.** Si bien las tareas de control absorben una parte importante de la actividad de los preceptores en los recreos, es posible que durante los mismos, los alumnos puedan compartir sus preocupaciones extra-escolares, dificultades que exceden lo académico y escolar, pero que impactan directamente. Es, por otro lado, una ocasión para estar atentos

a lo que los jóvenes comparten en esos espacios y la forma en que lo hacen.

- **CUADERNOS DE COMUNICACIONES.** Si bien la comunicación con los padres es en ocasiones difícil, involucrarlos en la escolaridad de sus hijos es importante. Mantener la comunicación y estar atentos a aquellos que se acercan espontáneamente a la escuela para hablar sobre sus hijos, es clave.
- **BOLETINES.** Es importante que el preceptor, frente al boletín, pueda tener una mirada integral sobre el alumno, teniendo en cuenta su desempeño en todas las materias, y del curso, para identificar dificultades puntuales con alguna asignatura.
- **PRESENCIA CONTINUA.** Los preceptores son las personas que más tiempo pasan con los chicos en la escuela. Además de compartir el mismo horario de ingreso y egreso de los alumnos, trabajan cerca de ellos, próximos en el espacio. En las tareas cotidianas de ese tiempo compartido, en la rutina, es importante estar atentos a lo que comparten los alumnos.

4. Capacidades y competencias de los directivos necesarias para el acompañamiento

La escuela que queremos, desde un modelo de educación inclusiva que se viene pretendiendo y sobre el que versan los distintos informes de “Escuela para Todos” de la UNESCO (el último ya citado correspondiente a 2015) se organiza en tres componentes cuya sinergia permitirá alcanzar los resultados esperados en función de aprendizajes de calidad para todos los y las estudiantes.

- **Gestión de los procesos pedagógicos**
- **Convivencia democrática e intercultural**
- **Vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad**

- **La gestión de procesos pedagógicos** está definida como el conjunto de acciones planificadas, organizadas y relacionadas entre sí, que emprende el colectivo de una escuela -liderado por el equipo directivo- para promover y garantizar el logro de los aprendizajes. En este escenario, las escuelas asumen la responsabilidad de gestionar el cambio de los procesos pedagógicos. En el marco de una cultura ética y participativa, se construye una visión común de toda la comunidad educativa que inspira, orienta y acompaña el fortalecimiento de capacidades y el compromiso de sus miembros para crear condiciones favorables y hacerse responsables del logro de aprendizajes de las y los estudiantes. Así también, la escuela redefine su organización para hacerla más abierta, informada y democrática, promoviendo el protagonismo estudiantil y adecuándose a las necesidades de sus estudiantes y del contexto. Además, se autoevalúa continua y colectivamente para extraer lecciones en base a su propia experiencia.
- **La convivencia democrática e intercultural** está definida como el conjunto de condiciones

que permiten el ejercicio de la participación democrática y ciudadana de las y los estudiantes; promoviendo la construcción de un entorno seguro acogedor y colaborativo. Así, las relaciones interpersonales -basadas en el buen trato- son reconocidas como interacciones que se desarrollan entre los miembros de la comunidad educativa con carácter intercultural e inclusivo con respeto a la diversidad; fortaleciendo los vínculos afectivos desde un modelo organizativo democrático que considera la comunicación efectiva como una práctica oportuna y pertinente. En la escuela se construyen normas consensuadas y se gestiona el conflicto como oportunidad de aprendizaje para prevenir, atender y contener posibles situaciones de contradicción y/o confrontación. De esta manera, se promueve el desarrollo de habilidades personales y actitudes favorables para lograr un clima que beneficie el desarrollo de los aprendizajes fundamentales.

- **El vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad** implica que la escuela otorga un rol protagónico a los otros dos actores, estableciendo una alianza que contribuye, tanto a la mejora de los aprendizajes, como a la promoción del desarrollo local. Este vínculo se enmarca en una responsabilidad compartida, por ello, en una gestión escolar -centrada en los procesos pedagógicos resulta clave fortalecer la participación de la familia a través de diversos espacios democráticos, orientando sus aportes hacia el logro de aprendizajes y la formación integral de los estudiantes desde su propio rol. Asimismo, se promueve que la escuela tenga una actitud abierta hacia la comunidad, como una estrategia que le permita compartir sus recursos y aprendizajes para promover acciones de colaboración mutua, estableciéndose acuerdos y alianzas que aporten a la construcción de un proyecto de desarrollo común. Los saberes locales se incorporan en los procesos pedagógicos, facilitando así un trabajo conjunto y organizado con los miembros de la comunidad.

Por lo tanto, la estrategia es generar y desencadenar un conjunto de procesos en el ámbito de la gestión escolar, la convivencia y las relaciones de la escuela con padres y madres de familia y la comunidad; dirigidos a:

- Renovar y reenfocar las prácticas de los actores involucrados.
- Desarrollar las capacidades necesarias.
- Aportar protocolos e instrumentos para el desarrollo de acciones y rutinas innovadoras.
- Establecer mecanismos de soporte, monitoreo y evaluación de procesos claves.
- Difundir información relevante sobre el sentido de las nuevas prácticas y los resultados que se esperan.
- Construir consensos básicos en relación a la nueva misión de la institución escolar y las características de la enseñanza que se requieren para el logro de aprendizajes de calidad para todas y todos.

Toda institución educativa necesita liderazgo directivo. Persona o personas que asuman la conducción de la organización en relación a las metas y objetivos. La reforma de la escuela requiere configurar este rol desde un enfoque de liderazgo pedagógico. Un

líder que influye, inspira y moviliza las acciones de la comunidad educativa en función de lo pedagógico. Es una opción necesaria y pertinente a la propuesta de escuela que queremos; que aspira a organizarse y conducirse en función de los aprendizajes y que para ello logre vincular el trabajo docente, clima escolar acogedor y la participación de las familias y comunidad. La gestión escolar, asumida como “conjunto de acciones articuladas entre sí que emprende el equipo directivo en una escuela para promover y posibilitar la consecución de la intencionalidad pedagógica en y con la comunidad educativa” (Pozner, 1995); tiene como uno de sus retos dinamizar los procesos para reconstruir y recuperar el sentido y el valor de la vida escolar, lo que conlleva crear y recrear una nueva forma de hacer escuela. Una gestión democrática orientada al cambio institucional debe garantizar una enseñanza de calidad y comprometerse con los aprendizajes. Esta forma de gestión puede visibilizarse en:

- El ejercicio del liderazgo pedagógico, a fin de hacer transitar a la institución educativa hacia estándares superiores de enseñanza y posibilitar que se comprometa con sus resultados.
- La promoción de la organización autónoma de sus estudiantes para generar participación en la vida escolar.
- Una organización interna abierta, comunicativa y flexible, más democrática en sus procedimientos de toma de decisiones.
- La institucionalización de la evaluación como práctica docente colectiva y del aprendizaje de la experiencia de manera continua; es decir, que toda la comunidad educativa aprenda a mirarse y a valorar la evaluación como una oportunidad para aprender, tanto de los logros como de los errores.

El liderazgo pedagógico de las escuelas se constituye, en este escenario, en un factor importante para el mejoramiento de la educación y en una prioridad en las agendas de las políticas educativas.

En este sentido, es importante revisar el concepto de liderazgo y su reconocimiento en la organización escolar. Una consideración inicial, es el hecho de configurarlo como un fenómeno o cualidad de la organización y no como un rasgo individual. En estos casos, el ejercicio de la dirección como liderazgo se ve como una práctica distribuida, más democrática, “dispersa” en el conjunto de la organización; en lugar de ser una característica exclusiva de los líderes formales lo cual, justamente, supondría el regreso al modelo burocrático que se desea abandonar. De acuerdo a Bolívar (1997), el reto crítico es lograr un desarrollo institucional de las escuelas de manera que funcionen como unidades de cambio en las que el liderazgo está difuso porque el conjunto de miembros de la institución se ha apropiado de él. Esto nos lleva a pensar en temas como distribución de poder, empoderamiento, toma de decisiones compartidas. A esto se le llama también liderazgo distribuido, puesto que se

encuentra “repartido” a nivel vertical y horizontal en la institución educativa. A partir de esta nueva mirada del liderazgo, definimos el abordaje de lo que hoy se denomina el liderazgo pedagógico como “...la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009). Es la capacidad de una organización de lograr aprendizajes en todos sus estudiantes, sin exclusión de ninguno. De esta definición, se puede deducir que el liderazgo es una cualidad de la persona que lo ejerce y también puede constituirse en una característica de la gestión de la institución, en la que personas con liderazgo -formal o informal- participan de un proceso liderado por el director, coordinando y contribuyendo al éxito de los resultados y metas de la organización.

Algunos estudios (UNICEF, 2004; Preal, 2003) detectan tres elementos constitutivos de lo que han llamado la “columna vertebral” de la efectividad, los cuales agrupan a los distintos componentes de la escuela que potencian los buenos resultados pedagógicos:

- Gestión pedagógica e institucional, identificando características especialmente relevantes como: (1) desarrollo profesional del docente al interior de la escuela, (2) marco colaborativo entre directivos y profesores a través de ejercicios de evaluación y retroalimentación y (3) buen aprovechamiento de los recursos humanos y materiales disponibles.
- Expectativas y “visión de futuro”, referida a la confianza que tienen (y transmiten), los directivos y profesores, en las capacidades y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes; lo cual se traduce en altas exigencias para todos los actores escolares.
- Planificación rigurosa del proceso pedagógico en la que se brinda espacio para el aporte individual de los docentes.

En consecuencia, podemos entender al liderazgo pedagógico como la influencia que ejercen los miembros de una organización, guiados por los directivos y diversos grupos de interés, para avanzar hacia la identificación y el logro de los objetivos y la visión de la institución educativa. Murillo (2006) señala que el liderazgo pedagógico, en lugar de una dimensión transaccional, conlleva una labor “transformadora” pues no se limita a trabajar en las condiciones existentes y con las metas dadas, sino que va alterando aquellas condiciones del centro y del aula para que mejoren la educación ofrecida y las prácticas docentes en el aula. Los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos (Bolívar, 2010) dependerán, tanto de las prácticas de liderazgo implementadas, como de un liderazgo distribuido que tenga claro a qué dimensiones de la escuela dedicar tiempo y atención.

5. Acompañamiento y trayectoria

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje. Mirar la trayectoria invita a redescubrir a la persona en el alumno, al alumno en su aula con un docente y tiempo determinado, al aula en la escuela conducida por un equipo directivo que a su vez es acompañado por un supervisor. El concepto de trayectoria invita a pensar, y sobre todo a actuar, para promover la inclusión educativa y garantizar el ejercicio real y efectivo del derecho a la educación. La trayectoria escolar no refiere solo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las escuelas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada alumno. En el acompañamiento de las trayectorias escolares entran en juego prácticas e ideas respecto del aprendizaje y del “éxito” y “fracaso” escolares que es útil poner al descubierto. Para ello puede servir tratar de responder las siguientes preguntas:

- ¿Qué mirada tienen los docentes en relación con la trayectoria de sus alumnos?
- ¿Cómo los acompañan en sus recorridos?
- ¿Qué instancias de trabajo existen entre directivos y docentes para pensar y optimizar las condiciones pedagógicas de la escuela?
- ¿Cuáles suelen ser los momentos más críticos de la trayectoria escolar de los alumnos?
- ¿Qué se les enseñó durante el ciclo lectivo y cómo se los evaluó?
- ¿Hubo propuestas específicas para aquellos con menor rendimiento?
- ¿Cuáles y cómo fueron sus resultados?
- ¿Cómo se podrían reorganizar los recursos y tiempos para generar espacios de acompañamiento a los alumnos?

5.1. Trayectoria teórica, trayectorias reales

Trayectoria teórica, trayectorias reales Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado.

Que el sistema se organiza por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar, ligada a unas políticas de masificación que durante décadas abarcaron exclusivamente la enseñanza elemental, y que sólo recientemente se han extendido a la educación infantil y a la enseñanza post- básica. Bajo esas condiciones, las distintas prestaciones educativas

se organizaron con lógicas propias. Los lectores no tendrán dificultades para evocar las numerosas diferencias entre niveles, diferencias que operan de maneras específicas en las transiciones educativas. Entre las lógicas propias de cada nivel, la masividad ha sido un imperativo de la escuela elemental desde sus inicios, mientras que en el caso de la escuela media el rasgo consolidado ha sido la selectividad, rasgo que la masificación pone en cuestión. Decíamos que la organización por niveles es una disposición centenaria; ahora bien, cuáles son esos niveles, cómo se definen sus límites temporales, también constituye una disposición.

El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la gradualidad. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del curriculum en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas, como se analizará en breve. El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el curriculum; al cabo de cierto tiempo, el curriculum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados. Una concepción monocronica del tiempo escolar, la idea de una única cronología de aprendizajes en curso, aparece como respuesta institucional del sistema educativo al propósito de la escolarización masiva.

Hemos señalado que los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. Proponemos un ejemplo que esperamos ayude a entender que lo que aparece junto, no necesariamente va junto, y que por ir junto, produce ciertos efectos: contra lo que suele considerarse, la gradualidad no produce per se la repitencia, Es la gradualidad combinada con la anualización lo que produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re- cursarla, repetirla. La repitencia no es en nuestro sistema un fenómeno fácilmente extirpable de su organización entre otras razones porque liga operativa y conceptualmente con la organización graduada y anualizada.

Estas expectativas señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Sin embargo, en el día a día de las escuelas hay discontinuidades y

rupturas. Hay alumnos que:

- Ingresan tardíamente al sistema,
- Abandonan temporariamente,
- Tienen inasistencias reiteradas o prolongadas,
- Repiten de año una o más veces,
- Presentan sobreedad,
- Tienen un rendimiento menor al esperado.

Estos factores determinan que las trayectorias escolares reales, las que se encuentran en las escuelas, difieran de la teórica. Esto no implica que deban verse como trayectorias fallidas. Son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que atraviesan la vida escolar. Para pensar las trayectorias en el marco de la escuela es importante problematizar la noción de fracaso escolar. ¿Cómo se entienden el bajo rendimiento académico, la repitencia y el abandono al interior de la escuela?

¿Hay una mirada compartida? La explicación y supuestos sobre estos temas condicionan las acciones que la escuela puede imaginar e implementar. Con cierta frecuencia la repitencia o el bajo rendimiento se plantean como responsabilidad de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como social. Se afirma que falta esfuerzo o madurez, que hay desmotivación, que las familias no apoyan el estudio, etc. El alumno y su familia aparecen como “culpables” de la situación escolar y la escuela queda en un lugar estático, sin posibilidad de acción. En otras ocasiones el fracaso escolar se explica solo en función de las estrategias docentes, desde una mirada simplista que desconoce la complejidad del entorno y el desafío al que docentes y equipos directivos se enfrentan. Desde esta perspectiva se desvaloriza el esfuerzo de cada docente para cumplir su objetivo. Entre una y otra interpretación está la oportunidad.

El fracaso escolar es un fenómeno complejo que no se resuelve distribuyendo culpas sino asumiendo responsabilidades. El camino para abordar el problema es constructivo. Se trata de pensar y repensar la enseñanza y los vínculos entre escuela y alumno para buscar respuestas pedagógicas que conviertan el fracaso escolar en inclusión educativa. Aun cuando algunas variables no se pueden modificar (entorno social, condiciones culturales, etc.) hay muchas otras que sí son propias del ámbito escolar y pueden tener un impacto positivo en las trayectorias. A nivel institucional cabe revisar, por ejemplo, las condiciones institucionales de enseñanza, la articulación y coherencia entre años y niveles, las estrategias y criterios de evaluación, y reflexionar sobre la mirada que los docentes tienen sobre los alumnos y sus posibilidades de aprender. Es en esos factores en los que se juega la posibilidad de cambio. El posicionamiento y accionar pedagógico es la clave para construir escuelas en las que todos puedan aprender.

Los desafíos de las trayectorias reales:

¿Qué reflexiones se suscitan a propósito de estas aproximaciones a las trayectorias reales?

A lo largo de la presentación de los datos con los que hemos trabajado hasta aquí, quedan planteados una cantidad de fenómenos que producen y/o expresan trayectorias no encauzadas:

- No todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario, lo que coloca uno de los focos del problema en las transiciones educativas.
- A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso.
- En los primeros años de la escuela media parecen estar produciéndose mejoras en la retención y la promoción, pero esas mejoras se detienen a mitad de camino del nivel secundario. Las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren espasmódicas tendencias a la disminución.
- La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso, que habían experimentado cierta mejora, se muestran ahora en retroceso. El abandono no parece ser de una vez y para siempre, sino que es posible hipotetizar abandonos temporarios y reingresos fallidos que explicarían el incremento de la sobreedad en un contexto de atenuación de la repitencia sin mejoras en las tasas de egreso.
- Muchos de los que no logran terminar la escuela secundaria siguen estudiando. En los últimos años, se ha producido un incremento de la proporción de adolescentes y jóvenes que continúan estudiando, por medio de la retención o reincorporación de grupos con menor tradición escolar, de los “nuevos públicos” a que se refiere la literatura reciente (Jacinto y Terigi, 2007). Estos “nuevos públicos” aumentan la diversidad de quienes asisten a las escuelas.
- Las cifras de abandono interanual alimentan el número de adolescentes y jóvenes que no estudian, algunos de los cuales se reincorporarán eventualmente al sistema con pocas probabilidades de egreso. (Informe UNESCO 2015)

Las reflexiones anteriores centran nuestra atención sobre puntos críticos en los recorridos de los adolescentes y jóvenes en nuestras escuelas, y sugieren la importancia de dar visibilidad a ciertas problemáticas:

- **Las transiciones educativas:**

Un asunto del mayor interés para nuestras preocupaciones es el de las transiciones en la biografía escolar. Aquí entenderemos a la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado (Campo, 1999), que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable.

- **Las relaciones de baja intensidad con la escuela**

La expresión “escolaridad de baja intensidad” fue propuesta en ese estudio para caracterizar los modos de permanencia en la escuela de estos adolescentes y jóvenes en conflicto con la ley. “Se trata”, dice Kessler, “de una escolaridad de baja intensidad, caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. En líneas generales, continúan inscriptos, yendo de manera más o menos frecuentes según los casos, pero sin realizar casi ninguna de las actividades escolares: jamás estudian una lección ni cumplen las tareas, no llevan los útiles y no les importan mucho las consecuencias de no hacerlo” (Kessler, 2004, p.193)

- **El ausentismo de los estudiantes**

El desafío del ausentismo presenta diferencias según cuáles sean las razones que subyacen a él. En efecto, según surge de diversos estudios (Jacinto y Terigi, 2007), no hay un único motivo de ausentismo: se falta a las primeras horas de clase del turno nocturno porque se superponen con el horario de trabajo; se está ausente durante un período prolongado como consecuencia de la maternidad, o de trabajos ocasionales; se abandona temporalmente y luego se retoma la escolaridad, en el marco de una experiencia escolar de baja intensidad signada por inasistencias esporádicas pero numerosas y por una relación tensa con la escuela

- **La sobreedad de los estudiantes:**

Las trayectorias escolares reales plantean el problema del importante desfasaje etéreo de grupos numerosos de estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente; en las escuelas que atienden población vulnerable, el problema se agudiza debido a los irregulares flujos de sus trayectorias escolares desde el nivel primario.

- **Los bajos logros de los aprendizajes:**

Los análisis sobre las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela media suelen poner el acento en los déficits con que aquellos egresan de la escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel. Es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos. La cuestión es, como siempre, si hemos de considerar esta base endeble una responsabilidad individual de los estudiantes con cuyas consecuencias deben enfrentarse, o un producto del sistema que éste debe proponerse mejorar.

6. Fracaso escolar. Perspectivas y enfoques

Entre los múltiples problemas socioeducativos que compartimos en esta América Latina, el fracaso escolar es quizás uno de los que nos duelen especialmente. Que nuestros sistemas y escuelas no logren hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de niños, niñas y jóvenes, es algo que nos interpela y alerta permanentemente (o al menos debiera hacerlo). En su interior, dos aspectos concurren en su complejidad y gravedad. Lo primero, la contundente y sistemática evidencia que ratifica que el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobado grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo en gran parte, algo “construido” desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas.

La calidad de los sistemas, de su justicia y colaboración a la definición y construcción de sociedad más igualitarias, inclusivas y justas, se muestra y valida en su real capacidad para revertir los actuales determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que alcanzan los niños, niñas y jóvenes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen. Mostrando así, la centralidad y relevancia de la educación para la socialización, la transmisión de la cultura, palanca y motor para la movilidad y la transformación social. En sintonía con lo anterior, una escuela de calidad es el principal espacio pedagógico, social, cultural, que permite el ingreso y participación plena e igualitaria de los estudiantes a la sociedad. Aquella que ofrece aprendizajes significativos, así como una formación ciudadana relevante e igualitaria, que asumiendo las diferencias de sus estudiantes, lo hace en ambientes protegidos, cálidos, desafiantes, participativos, inclusivos, de respeto y tolerantes.

La magnitud y distribución del fracaso escolar, nos muestra cuán lejos estamos aun de todo aquello, al tiempo que cuestiona las importantes reformas y políticas que hemos implementado buscando revertir o mejorar la situación. En efecto, la evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanece afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades. Datos recientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, del IIFE UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL en su Panorama Social del 2007, vuelven a constatar la inequidad de los sistemas al identificar quienes son los desertores y en qué sectores se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el liceo. Desde los niveles de ingreso familiares las cifras son lapidarias y del todo preocupantes: cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo.

El fenómeno de la deserción, sigue siendo mucho más agudo en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa entre estudiantes urbanos (CEPAL, 2002- 2007). Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción. Especialmente preocupante es el hecho de que un 30% de los estudiantes indígenas abandona los estudios durante la enseñanza primaria (CEPAL, 2007). Según el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL (2010), a partir a partir de los 13 años comienza a observarse un incremento sostenido en el porcentaje de los adolescentes que abandona la escuela a nivel regional. Así, cerca de la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar que teóricamente es la edad en la cual los jóvenes debieran estar finalizando su enseñanza secundaria. Se produce así, no sólo una importante tasa de abandono en el nivel secundario, sino también de retraso escolar, lo que provoca que a los 24 años, ocho de cada diez jóvenes latinoamericanos se encuentren desvinculados del sistema educativo formal. Concretamente, a esa edad, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios (SITEAL, 2010)

Como es ya común cuando de indicadores y situaciones educativas se trata, la región presenta importantes diferencia a nivel de los países. Respecto de la conclusión de la enseñanza primaria, se observa un primer grupo de países, con una alta tasa de finalización de los estudiantes del nivel primario: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En todos ellos,

al menos el 88% de los adolescentes de 15 años que accedió a la escuela primaria logró terminarla (SITEAL, 2010). Con cifras menores se ubican Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, y República Dominicana (entre 60% y 80% de los estudiantes de 15 años que han finalizado su enseñanza primaria).

Respecto de la enseñanza secundaria, se distinguen un primer grupo integrado por países con bajas tasas de finalización de dicho nivel: Uruguay y Paraguay. Un segundo grupo: Cuba, Argentina, Chile y Perú, logran tasas de graduación de la educación media relativamente altas. Por su parte, el grupo constituido por los cinco países que presentan tasas de egreso de la educación primaria inferior al 80%, presenta niveles de finalización comparativamente más bajos en la educación secundaria, aunque con importantes diferencias entre ellos. Honduras, Nicaragua y Guatemala, son los tres países con menor proporción de personas de 20 años que culminan el secundario.

Detengamos acá brevemente, para reflexionar en un par de líneas sobre lo hecho y logrado, en busca de otros caminos que iluminen este difícil recorrido. En nuestra región, hoy más que nunca logramos que ingresen a la escuela (en primaria), casi la totalidad de los niños y niñas en edad de asistir a ella. Gracias a importantes esfuerzos nacionales (más oferta educativa, mayores recursos y políticas focalizadas, principalmente), acuerdo y convenios internacionales que establecen la prioridad de la educación como derecho, el acceso a la escuela ha tenido un incremento sustantivo. Ello ha permitido, con ciertos matices, la entrada masiva de poblaciones que estaban tradicionalmente excluidas de ella. Entre estos, los sectores más pobres y vulnerables, los del ámbito rural y pertenecientes a grupos y minorías étnicas. Sin embargo, no hemos tenido el mismo éxito en entregar una formación de calidad como tampoco en retener a los estudiantes en el sistema y permitir así la conclusión exitosa de su itinerario formativo primario y secundario al menos.

Para algunos, francamente hemos errado el camino, y la búsqueda de igualar oportunidades a través de programas de focalización nos ha jugado en la dirección contraria o al menos ha mostrado ser muy limitada al respecto (Román y Murillo, 2012). En efecto, el principio de igualdad de oportunidades, que surge como una alternativa para resolver la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas desde las tradiciones sociales y trayectorias de vida de los sujetos, termina acrecentando y legitimando las desigualdades (Dubet, 2004). En su nombre y, al interior de los sistemas, se han ido generando y legitimando mecanismos de selección sobre la base de la meritocracia, lo que termina ubicando y jerarquizando a los alumnos en función de sus resultados. En palabras de Dubet, el resultado es una escuela de vencedores y vencidos; una escuela en la que los vencidos se auto inculpan y se atribuyen la causa de su fracaso escolar, mientras que quienes concluyen con éxito su proceso escolar, son los “mejores”, aquellos que son justamente los

que nacieron en las categorías sociales más favorecidas (2004). La igualdad de oportunidades, se constituye así, en la ideología del vencedor.

6.1. Factores asociados al fracaso escolar. Perspectiva conceptual

El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela y el liceo son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998). Comprender el fenómeno del fracaso escolar, va mucho más allá de conocer la magnitud de la repitencia, la deserción o retraso escolar, principales indicadores en que se expresa dicho fracaso. La disminución de esta compleja problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario.

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar (por ejemplo; Espínola y Claro, 2010; Olavarría, 2008; Rumberger y Lim, 2008; Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein, 1994; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009; Otárola, 1993; Vera, 1990; Esquivel, 1994), se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuya último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela.

Los partidarios de la primera teoría consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, una adscripción laboral temprana (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998) o grados de vulnerabilidad social, entre otros. De esta forma la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia (CEPAL 2002). Bajo esta mirada analítica, el trabajo (infantil o juvenil) y ciertos tipos de estructura y organización familiar (monoparentales por ejemplo), cobran relevancia en tantos factores que dificultan el trayecto escolar o bien actúan como desencadenantes del retiro y abandono del sistema. En menor medida y desde esta mirada, el fracaso responde también a intereses y problemáticas propias de la juventud, tales como el consumo de alcohol y drogas o el embarazo adolescente que los llevan (u obligan) a priorizar otros ámbitos o espacios en su vida. Así, desde esta postura 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 y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar.

Quienes se pronuncian por causas intraescolares del fracaso escolar, se remiten básicamente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y el liceo, entre las más recurrentes, el tránsito entre el nivel primario al secundario (Raczynski y otros, 2011). Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela. Estos son posibles de ubicar a su vez, en dos perspectivas conceptuales con ciertos matices. Un primer subgrupo siguiendo a Bourdieu (1998), destaca la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela (CEPAL 2002). Desde esta mirada se sostiene que la escuela impone la cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses también de la clase dominante. Así, la escuela en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender. En este proceso, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

Los segundos, aluden esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y con los docentes, así como de las prácticas pedagógicas e

institucionales al interior de los centros escolares. Los estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno suelen aludir sobre a su dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso (Raczynski y otros, 2011). Otro factor propio de los docentes y que con frecuencia aparece vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender y finalmente al bajo rendimiento escolar, es la actitud y las expectativas del educador sobre sus alumnos. En efecto, diversas investigaciones relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias (Verhine y de Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988). Así mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido.

De acuerdo a lo anterior, es posible clasificar a este conjunto de factores en dos grandes categorías: factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo. A su vez, cada una de estas dos grandes categorías es posible de desagregar en tres conjuntos de factores, en función de la naturaleza de los mismos. Así, tenemos aquellos de carácter material estructural, un segundo grupo de factores relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural. Resulta así un esquema de análisis que propone un ordenamiento de la multiplicidad de factores que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como también analizar los efectos y consecuencias relativas de las diferentes dimensiones y factores implicados al momento de identificar las principales causas del fracaso escolar{1}.

La condición material estructural alude por un lado, a factores relativos a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social. Así por ejemplo, la condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en tanto que el equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema.

El ámbito político organizativo refiere a variables que tienen que ver con el 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 y que se relacionan directa e indirectamente con los indicadores educativos del estudio. Así, son factores exógenos del tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entregados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas

públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.). Ejemplos de factores endógenos del tipo político organizativo serían la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, su articulación entre los diferentes niveles de gobierno, y el grado de descentralización del sistema, entre otros.

Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. En tanto aparecen como factores culturales endógenos, el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje.

6.2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

Los principales factores descritos anteriormente, se muestran organizados según su naturaleza y ubicación interna o externa al sistema educativo y centros escolares, ejemplificando así, los seis grupos de factores que permiten analizar el fenómeno del fracaso escolar, en sus distintas expresiones (cuadro 1).

Cuadro 1: Matriz de Análisis de Factores Asociados al Fracaso Escolar

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Características de la vivienda Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico Situación nutricional de los niños, Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas

Política / organizativa	La estructura del gasto público Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyo a los establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación, Pautas de crianza y socialización Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Expectativas y Aspiraciones Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

Fuente: Elaboración propia

Esta mirada de conjunto, permite una primera identificación de posibles causas, al tiempo que posibles acciones que resultan pertinentes y relevantes para retener a los estudiantes, mejorar su rendimiento y/o prevenir el abandono y la deserción. Subyace a esta perspectiva analítica, la convicción de que los avances y logros en las cifras de fracaso escolar, sólo serán efectivos y sustentables si se asumen y abarcan articuladamente los diferentes tipos de factores y procesos implicados en la problemática señalada.

6.3. Los factores asociados al abandono y la deserción

Aunque la mirada sobre factores que determinan y explican el abandono y la deserción, no era necesariamente el foco de varios de los artículos de destacados investigadores que se publicaron en el monográfico del año 2009 en la REICE, es posible identificar en ellos un importante conjunto de estos factores que emergen, ya sea como explicativos de las bondades de ciertas estrategias de retención o reinserción, o en tanto

alternativas de prevención del riesgo del abandono temporal o definitivo del proceso escolar de los niños, niñas y jóvenes en nuestros países. Por cierto, en algunos otros, son estos determinantes o variables que explican la deserción escolar, el eje del análisis y la discusión que comparten los autores. Son estas diferencias las que explican los distintos niveles de profundización en cuanto a factores se trata. No obstante ello, es posible recorrer e identificar un importante conjunto de condiciones y factores, que surgen desde diversos estudios (cuantitativos y cualitativos), y que posibilitan una mirada más regional y compleja del fenómeno desde la evidencia que ofrece la propia investigación.

Los textos que revisitan con este propósito, son los de Leandro Sepúlveda y Catalina Opazo y de esta propia autora (Marcela Román), para el caso de Chile; los de Tabaré Fernández, Adriana Aristimuño, Santiago Cardozo, María Ester Mancebo y Lucía Monteiro, para Uruguay; Carlos Muñoz Izquierdo, Guillermo Tapia, Héctor Robles, Mariel Escobar, Arturo Barranco, Cristina Mexicano y Edgar Valencia, para la situación en México; Lorena Alcázar en Perú, Mariano Herrera en Venezuela; Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Brisciol y Santiago Sburlatti, para Argentina. Se cubren de este modo, seis países de la región.

Los artículos en cuestión, son diversos en sus propósitos, enfoques y métodos de análisis. En algunos casos, se trata de meta análisis de otras investigaciones e información oficial sobre la deserción, el rezago o la extra edad, que busca iluminar las políticas educativas. En otros en cambio, comparten los hallazgos de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas desarrolladas para dar cuenta de la problemática, desde su magnitud y factores asociados en ciertos contextos y realidades. Un grupo de ellos, aborda el fenómeno de la deserción, desde programas de reincorporación o reinserción, como estrategia remedial para quienes están fuera del sistema escolar y quienes estando aún en la escuela, son estudiantes de alto riesgo de convertirse en desertores en un corto plazo. Estimamos así, del todo interesante hacer esta segunda lectura de dichos textos, a fin de analizar cuanto compartimos de esta compleja problemática, buscando especialmente potenciar estrategias y alternativas que resulten ser efectivas y eficaces para aminorar las preocupantes y porfiadas cifras de abandono y deserción escolar.

Dada sus implicancias en el tipo de factores relacionados a la problemática abordada, así como en la definición de estrategias para su prevención y disminución, es necesario detenerse brevemente en la magnitud y comportamiento de la deserción en cuanto fenómeno nacional en los países que recorreremos. Desde esta primera mirada, resulta muy interesante constatar que en estos seis países, la deserción se agudiza en el nivel secundario, aun cuando con tasas que difieren bastante entre sí. Por ejemplo, con menos del 10% de deserción entre los jóvenes que cursan el nivel secundario (14 a 18 años), se encuentra Chile

(en torno al 7% de promedio), mientras que en el otro extremo, con porcentaje cercanos al 20% están Uruguay, Argentina y México. En el caso de los jóvenes rurales peruanos de 14 a 18 años, la cifra llega a cerca de un 17%.

Fieles al marco conceptual discutido en el apartado anterior, los factores que aparecen relacionados o explicativos de la deserción escolar, se ubican según sean su naturaleza externa o interna al sistema escolar y sus políticas (cuadro 2). Con los resguardos de ser una sistematización que encuentra sus límites en los doce textos revisados y para apenas seis países de la región, el desafío tras este relevamiento, es poder acercarnos a un cierto perfil del estudiante que termina dejando el sistema escolar. Reconocer en ellos, las características compartidas, especialmente aquellas que son propias de los sistemas y prácticas institucionales y que, por tanto, resultan ser posibles de prevenir e intervenir desde el campo educativo.

Cuadro 2. Factores asociados a la deserción escolar en Argentina, Chile, México, Perú, Paraguay y Venezuela, según su condición interna o externa al sistema educativo

País	Factores Exógenos externos	Factores Endógenos Internos
Argentina	NSE: quintiles más pobres, bajos ingresos familiares Valoración por la educación y escuela	Mayor en secundaria Repetición reiteradas Bajas motivaciones transición entre los niveles (más una disrupción que una continuidad en el trayecto escolar) Prácticas expulsoras de las instituciones educativas, Baja confianza en las capacidades para aprender

Chile	<p>NSE: quintiles más pobres, bajos ingresos familiares</p> <p>Valoración por la educación y escuela</p> <p>Estructura Familiar: Familias monoparentales</p> <p>Proyecto y perspectiva de vida: Mirada sobre si mismo del joven</p> <p>El Vecindario: Menor oferta y cobertura de educación secundaria en el entorno inmediato</p> <p>Escolaridad Madre: madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en los hijos/as</p> <p>Expectativas académicas hijos/as: Baja confianza en que los hijos/as llegarán a estudios superiores</p> <p>Edad y género estudiantes. Mayor probabilidad: varones de los primeros años de la secundaria (12- 14- años) o Hombres: situación de paternidad, vivir sin la madre, bajos ingresos, búsqueda e ingreso al mundo trabajo o Mujeres: maternidad temprana/vida en pareja</p> <p>Contexto geográfico: Más entre estudiantes zonas rurales</p>	<p>Repetición/reprobación. Mayor probabilidad de deserción, entre los que repiten</p> <p>Sobre edad: mayores respecto edad y escolaridad</p> <p>Asistencia: Mayor inasistencia y frecuencia entre los que dejan la escuela</p> <p>Significación: Bajo interés y motivación por la escuela</p> <p>Trayectoria educativa de mayor fracaso: repetición, bajo rendimiento; no aprende...</p> <p>Transición entre nivel primario al secundario:</p> <p>Transición entre modalidad técnico profesional / científico humanista....</p> <p>Falta de apoyo padres proceso escolar</p> <p>Estigmatización y tensa relación con los docentes...Falta de expectativas y confianza en el estudiante por parte del profesor</p> <p>Problemas de relación entre estudiantes/ pares, profes. Profesores no les importan ni los conocen realmente</p>
México	<p>NSE Familias</p> <p>Capital cultural padres</p> <p>Nivel de desarrollo socioeconómico provincias, regiones</p> <p>Contexto—mayor en zonas rurales</p> <p>Género.. mayor entre hombres (primaria)</p> <p>Origen étnico estudiante</p>	<p>Rezago. sobre edad</p> <p>Políticas compensatorias, becas</p> <p>Bajas expectativas docentes en escuelas pobres, estudiantes vulnerables</p> <p>Baja motivación estudiantes...distancia</p>

<p>Perú (Estudiantes rurales)</p>	<p>NSE: Sectores de mayor pobreza; bajos ingresos familiares Trabajo juvenil: necesidad de trabajo; Inserción n Laboral (mayor entre los desertores Experiencia deserción familiar: padres o hermanos desertores Estructura mono parental Maternidad y paternidad temprana Edad: Jóvenes entre 14 y 18 años.. la probabilidad aumenta con la edad Género: mayor entre las mujeres Contexto geográfico: básicamente rural por sobre lo urbano; mayor en la sierra y selva, que en la costa Falta oferta secundaria (distancia hogar) Escolaridad de los padres/ madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en los hijos/as Edad inicio primaria Asiste educación inicial</p>	<p>Reprobación /repetición (bajo rendimiento) Bajo desempeño académico inasistencias Problemas escolares de distinto tipo.. conducta, con compañeros, con profesores No entienden lo que le enseñan, desmotivación, Poca valoración por la educación.. no me gusta, no me sirve</p>
<p>Paraguay</p>	<p>NSE: Bajos ingresos familiares; costos de oportunidades de seguir estudiando Combinación trabajo y estudio por tiempo... experiencias laborales sobre las trayectorias educativas Entorno sociocultural del establecimiento educativo Género: Mayor entre los hombres No asistir a educación inicial Estructura Familiar: No vivir con ambos padres Capital cultural hogar (escolaridad padres), expectativas de la familia sobre proyecciones educativas del hijo/a; Clima educativo familiar Salida temprana del hogar; vida en pareja, maternidad o paternidad Compañeros/amigos desertores pertenecer a un grupo de pares con experiencia o decisión de abandono Contexto geográfico: Más entre estudiantes zonas rurales Baja valoración de la educación como herramienta desarrollo y mejores ingresos</p>	<p>Logro /competencias académicas Dificultad para aprender (falta apoyo) Problemas de conducta Repetición en primaria /secundaria Oferta homogénea y única en educación secundaria Distancia entre expectativas y curriculum Poco interés en lo que se les enseña. Falta de motivación</p>

Venezuela	Nivel Ingreso; pobreza Contexto.... mayor en estudiantes rurales Edad ...12 y los 15 años de edad” Valoración por la educación	Repetición curso ...más grados repetido, aumenta la probabilidad de la deserción Sobre edad. Rezago Escuela pública más que en privadas Transición primaria-secundaria: ruptura curricular y física ; cambio de establecimiento... Asistencia
-----------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir artículos de REICE 7(3): Monográfico Abandono y Deserción Escolar (2009).

6.4. Lo común y diverso del fracaso escolar en seis países de América Latina

- **Los factores externos al campo educativo**

Sin lugar a dudas, el nivel socioeconómico de los estudiantes es con mucho, el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar. En todos los estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son claros determinantes de este fenómeno. En algunos casos, muy ligados a la necesidad de trabajo por parte del estudiante, en otros poniendo en la balanza los costos de oportunidad real de seguir estudiando en función del beneficio futuro. Así, la probabilidad de abandonar la escuela es significativamente mayor, en los estudiantes pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso en todos los países.

Vale la pena detenerse acá, en el trabajo y su condición referida al abandono escolar. La revisión, es coincidente en mostrar que efectivamente son fenómenos que aparecen relacionados, pero que sin embargo el trabajo no es causa directa o lineal del abandono o de la deserción. Muchas veces la opción del trabajo es posterior a la desvinculación del sistema y por otra parte, se encuentran muchos casos en donde el estudiante trabaja y estudia, siendo el tiempo destinado al trabajo un factor más claro asociado a la deserción. El contexto o zona geográfica surge igualmente como factor externo compartido de la problemática abordada. La deserción es mayor entre los estudiantes de contextos rurales que urbanos.

En segundo grupo de factores que se muestran nítidos y compartidos, habla del capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante. Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad

a la educación o lo que ofrece la escuela. Del todo ligado a este capital cultural o clima educativo familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a. Altas expectativas, aumentan las probabilidades de los que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal.

Interesante también es constatar que el tipo o estructura familiar se levanta como un factor o determinante del abandono escolar. Se muestran así, con mayores riesgos, aquellos estudiantes que no viven con ambos padres (familias mono parentales). La vida en pareja, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema. Ciertamente provocando una inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos.

Con todo, la vulnerabilidad social y económica, emerge quizás como el determinante o factor externo de mayor relevancia para el abandono y la deserción escolar. Fragilidad que se expresa en términos económicos (sectores de menores ingresos; trabajo, características del entorno), capital cultural de los padres (escolaridad, expectativas, redes) y universo simbólico de los propios estudiantes (proyección y expectativas de concreción de proyectos de vida que incluyen estudios superiores). En esta construcción, aparece como claves la experiencia de deserción en padres y/ o hermanos, así como el tener compañeros o amigos desertores o en camino a llegar a ser uno de ellos.

El género y la edad de los estudiantes, es también un importante factor asociado a la deserción, aun cuando se aprecian diferencias referidas a la edad que concentra las mayores tasas de abandono o suspensión en los países implicadas. En lo que no hay dudas, es que la deserción afecta en mayor medida a los hombres que a las mujeres. La única excepción se encuentra en el estudio de Perú, que aborda el fenómeno sólo en el mundo rural y en donde son las mujeres que se ven más afectadas. En cuanto a la edad, las diferencias hablan de una deserción a edades más cercanas a la adolescencia (13 y 15 años), mientras que en otros afecta con fuerza en los niveles de primaria (8 a 12 años)

- **Los factores internos al campo educativo**

Al profundizar en los factores que aparecen explicando o determinando el abandono y la deserción escolar, el interior de los sistemas escolares y las propias instituciones formadoras, emergen al menos cuatro grandes tipos, especialmente importantes e incuestionables. El primero de ellos, es la condición de repetidor de los estudiantes en todos los países analizados. La experiencia de reprobar uno o más grados, aumenta de manera importante y creciente, la probabilidad de suspender temporal o definitivamente la escolaridad formal. Dicha probabilidad aumenta, mientras más grados o cursos se han

repetido. Muy unido a lo anterior, está la extra o sobre edad, rezago o retraso escolar, según se le denomine en cada país. En tal caso, los estudiantes que son mayores que sus compañeros, ven incrementado el riesgo de abandono y desvinculación de la escuela y sistema.

Un segundo factor intra sistema, nos alerta en la transición entre nivel primario al secundario en nuestros países. El paso de la experiencia escolar vivida en primaria hacia el nivel secundario, aparece como un hito vital complejo y difícil de procesar y asimilar por los estudiantes más vulnerables. Así, más que una continuidad o proceso natural, este tránsito se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar de los estudiantes. En muchos de los países dicha transición, coincide con el cambio de establecimiento, lo que supone cambio de cultura, de ambiente, de compañeros, de profesores y de cercanía con el hogar, entre otros. Se levantan también, explicaciones que señalan el cambio de currículum, el paso de uno a varios docentes, así como sus mayores niveles de exigencia académica, como elementos que dificultan la fluidez y adaptación de los estudiantes a estos nuevos espacios de convivencia y aprendizaje.

Por su parte, la distancia entre las expectativas e intereses de los adolescentes y una oferta curricular más bien homogénea en secundaria, aparece como explicativa de la falta de motivación y valoración por continuar estudios, que configura un importante factor asociado al abandono y la deserción. En efecto, la significación o sentido atribuido a la continuidad y término de la escolaridad formal (primaria y secundaria), implica la diferencia entre estudiantes motivados por aprender y llegar a ser, y quienes no logran valorar o encontrar utilidad y relevancia en este paso por la escuela. Entre estos últimos, aumenta significativamente el riesgo de abandono, lo que se refleja también en menores tasas de asistencia al colegio. Para muchos, la inasistencia frecuente y que se prolonga en el tiempo, son claras señales de estudiantes que terminaran suspendiendo o abandonando su proceso formativo, si no se les atiende oportuna y eficazmente.

Es del todo decididor y preocupante el que la baja autoestima y la falta de confianza en sus propias capacidades de aprender, se constituya en determinantes del abandono y la deserción. Así, estudiantes que no rinden o avanzan de acuerdo a la media o lo esperado, que presentan mayores dificultades para aprender (sea por ritmos, condiciones, falta de apoyo o saberes previos), vean incrementadas sus probabilidades de deserción escolar.

Por último, la convivencia, el tipo de relación que se establece con los docentes y compañeros actúa como un fuerte factor de retención o expulsión de los estudiantes de las escuelas y los sistemas. Las bajas expectativas y estigmatización de los docentes respecto de estudiantes que se muestran con mayores dificultades para aprender, de conducta o

disciplina, configuran relaciones tensas y desconfiadas entre unos y otros, lo que ayuda a no encontrar sentido a asistir a la escuela y colabora en la pérdida de motivación y confianza en las propias capacidades de los estudiantes. Sin duda, un profesor/a que cree en sus alumnos y lo expresa permanente, se constituye en importante factor de retención. Esto supone, conocerlo, apoyarlo y generar estrategias acordes a sus realidades, capacidades y condiciones. A partir de lo anterior, es posible afirmar que desde lo interno, es una trayectoria escolar que agrega y va sumando experiencias no exitosas y poco gratificantes, el principal factor de riesgo de abandono y deserción. La repetición, la extra edad, los bajos rendimientos, inasistencia, problemas de conducta, malas o distantes relaciones con profesores y compañeros, son claras señales de algo que se va incubando y que empujan a los estudiantes a dejar la escuela o el liceo.

7. Como acompañar las trayectorias escolares.

7.1. Construcción de criterios, estrategias e instrumentos para el acompañamiento.

Fases:

- Identificar principales demandas y necesidades Puede suceder que los adolescentes compartan una diversidad de demandas y/o necesidades referidas a cuestiones educativas o que afecten lo educativo. Estas demandas pueden ser reconocidas y expresadas por los mismos adolescentes, o bien puede ser que las dificultades educativas no sean percibidas y reconocidas como tales. En este último caso también se incluyen situaciones donde lo educativo no forma parte de sus intereses inmediatos. El preceptor debe estar atento para poder identificar las necesidades y el contexto en el que se inscriben, donde pueden presentarse situaciones que impliquen todo un proceso de construcción de la demanda educativa. (Re)Instalar y hacer visibles esas necesidades para los mismos adolescentes pueden ser una de las primeras tareas del preceptor, para poder acompañar y orientarlos para que puedan percibir e identificar estas demandas implícitas como una demanda propia en la que necesitan de acompañamiento y orientación. Una vez que los adolescentes pudieron identificar esto, corresponde poner en marcha distintas acciones orientadas a la solución de las mismas. El preceptor debe identificar cuáles necesidades o demandas resultan prioritarias y exigen una intervención inmediata. De este modo, el eje del trabajo con los alumnos irá cambiando en función de la urgencia de las demandas identificadas en cada momento.
- Planificar las intervenciones Una vez que el preceptor pudo relevar información sobre aquellos aspectos que impactan en la trayectoria escolar de los adolescentes, identificando las demandas que giren en torno a este aspecto, corresponde planificar y poner en marcha una serie de estrategias orientadas a acompañar a los adolescentes y orientarlos en la superación de sus dificultades. Acompañar a los adolescentes en sus

trayectorias educativas, tiene que ver con un proceso, en donde lo educativo se trabaja habilitando espacios de reflexión y acción. Se trata de identificar, junto a los adolescentes, qué habilidades, herramientas o hábitos necesitan incorporar, desarrollar o reforzar, para enriquecer su trayectoria escolar. Se trata también de orientar, confiar, motivar e incentivar a los adolescentes para que continúen en la escuela. De generar preguntas y construir juntos las respuestas, de orientar en la resolución de los problemas y dificultades que se presentan. Estar presente, preguntar cómo les está yendo en sus estudios, cómo les fue en la semana o si tienen algún examen pronto. Se podrán trabajar desde cuestiones amplias, como puede ser el valor de la educación, pero también sobre aspectos más concretos, como puede ser el brindar técnicas de estudio, orientaciones sobre cómo desenvolverse mejor en clase o herramientas para organizar mejor el tiempo, entre otros. En este sentido el preceptor debe mostrarse disponible y atento a las necesidades del grupo en general y de cada adolescente en particular.

Estrategias para acompañar:

Se proponen dos estrategias principales para abordar las situaciones que podrían poner en riesgo la trayectoria escolar de los alumnos:

- **Espacios grupales de trabajo con los jóvenes**

Los gestores desarrollan cierta habilidad para el manejo de grupos, ya que buena parte de su tarea se desarrolla en el contacto con el grupo, más allá de las individualidades. La dinámica de trabajo grupal ocupa un lugar central en el día a día del preceptor. Estas instancias favorecen el desarrollo de habilidades sociales, brindando a los adolescentes la experiencia de estar acompañados y de ser comprendidos en sus dificultades, la posibilidad de compartir entre pares, recibir ayuda y, a su vez, ofrecer ayuda. Brinda también la oportunidad de aprender con otros, de escucharse, de trabajar juntos, contribuyendo en gran medida al crecimiento personal y a la construcción de nuevos aprendizajes. En estos espacios los adolescentes trabajan juntos para encontrar soluciones a distintas problemáticas, se acompañan, alientan y motivan mutuamente. Se enriquecen compartiendo experiencias que les son familiares, cobrando especial relevancia lo referido a sus trayectorias educativas: no estar yendo a la escuela, estar aburridos de ir, estar muy motivados, querer pensar en un proyecto a futuro, no saber cómo organizarse. A partir de que el preceptor aprovecha los espacios grupales de los que dispone, se puede generar un espacio de trabajo que a la vez se constituya como grupo de pertenencia positivo para todos sus integrantes, en donde se promueva continuamente el valor de la educación y del crecimiento personal. El preceptor cumplirá la función de moderador, observando a todos los integrantes y asegurándose de que en cada momento de trabajo grupal todos los miembros tengan su momento o espacio de protagonismo. Los espacios grupales deben ser momentos de diálogo, de escucha y de

conocimiento mutuo. Además de los espacios grupales en los que se incluye a todo el grupo de un curso, los preceptores en ocasiones también podrán trabajar en grupos más pequeños conformados con distintos criterios, con el objetivo de abordar diferentes temas, por ejemplo:

- Por afinidad. Un preceptor puede observar que algunos alumnos mantienen una buena relación, y, en función de ello, conformar un grupo de trabajo.
- Por compartir situaciones similares. Puede suceder que algunos alumnos estén atravesando una situación similar: falta de motivación frente a la escuela, muchas materias pendientes, etc. En función de ello, el operador puede conformar un grupo de trabajo para abordar la situación específica por la que estén atravesando todos.
- Por intereses comunes. Este criterio es útil en caso que el preceptor observe que distintos alumnos compartan intereses similares, cómo puede ser buscar trabajo, aprender a armar su CV, interés en alguna actividad extraescolar, deportiva o recreativa. El trabajo en grupo no necesariamente tiene que ser con un único curso. Muchas escuelas organizan espacios de trabajo por niveles, o con todos los cursos de un año escolar, o por objetivos de trabajo específico, incluyendo alumnos de distintos años o niveles.

- **La entrevista individual**

La dinámica de trabajo individual complementa y fortalece las intervenciones grupales, en la medida que son estrategias que permiten acompañar a los adolescentes desde su singularidad. El empezar a trabajar más sistemáticamente de manera individual con los puede darse ya sea por una demanda explícita por parte del adolescente (“quiero contarte algo cuando tengas un tiempo”), o por una demanda implícita, que haya surgido a partir de alguna situación identificada por el preceptor, a partir por ejemplo, de algunos de los espacios o herramientas que se mencionaron anteriormente. Las entrevistas individuales pueden generar en los adolescentes cierto monto de ansiedad y nerviosismo, e inclusive, en algunas ocasiones, puede darse que los adolescentes se sientan incómodos. De allí la importancia de trabajar en el establecimiento de los vínculos previamente, generando que los adolescentes se sientan cómodos en el trato personal.

Concretando:

Los contenidos que se presentan a continuación son algunas de las líneas que puede tomar el preceptor, y que se vinculan con las cuestiones relacionadas a su “vida escolar”, es decir a todos aquellos aspectos vinculados estrechamente a su proceso de enseñanza y aprendizaje, que se presentan en la escuela.

- **Diagnóstico Inicial**

Dialogar con los chicos acerca de cuáles son las materias que le presentan mayor complejidad y cuáles son las materias que más atraen su interés, a fin de que logren tomar conciencia de su situación particular frente a dicho contenido (vínculo con el mismo).

- **Análisis de las causas y consecuencias de las decisiones que toman**

Conversar con los chicos acerca de porque creen que no lograron aprobar esas áreas (esto les ayuda a tomar conciencia de la situación y descubrir las debilidades /dificultades / déficit para revertirlos). Y viceversa.

- **Fomentar las consultas de sus dudas**

Sugerirles acercarse a sus profesores para aclarar dudas, solicitar una nueva explicación de un tema no comprendido, realizarles consultas de bibliografía, etc. Estimulando de este modo su participación activa durante las clases.

- **Promover la ayuda de un compañero con mejor desempeño**

Estudiar en grupo o con algún compañero que haya logrado aprobar porque ha incorporado y se ha apropiado del contenido. El hecho de que compartan un lenguaje común, la misma edad e intereses también comunes promueve el aprendizaje en forma cooperativa con beneficios tanto para el que se encuentra en el rol de “enseñante” como aquel que “aprende”. Incentivar a los alumnos con mayor rendimiento para que ofrezcan su ayuda a sus compañeros con dificultades de aprendizaje en alguna materia.

- **Organización del material para ejercitarse y estudiar**

Solicitarle que dividan un cuaderno por materia y realicen allí los ejercicios y resúmenes, cuadros o mapas conceptuales, que luego traerán a las entrevistas. También pueden rehacer las evaluaciones no aprobadas. De esta manera podremos inferir el tiempo que dedicó a su preparación y los ayudamos a desarrollar la autonomía en el estudio. Pedir la carpeta a un compañero para completar temas inconclusos.

- **Promover competencias básicas**

Proponer actividades para que los alumnos logren desarrollar dominios en los cuales se detectó cierta dificultad. Actividades que podrán realizar y luego presentarán

en las entrevistas tales como: leer y analizar un texto, buscar palabras desconocidas en el diccionario, resolver cálculos sencillos, ejercicios de ortografía y puntuación, investigar acerca de determinado tema, preparar un resumen, etc.

- **Búsqueda de un apoyo escolar específico**

Para casos muy particulares y en contenidos con mayor grado de complejidad. Cuando registran materias previas o han reprobado el examen en varias ocasiones.

- **Incentivar el orden, la prolijidad y la pulcritud en la presentación**

Tanto en carpetas como en trabajos prácticos. Orientarlos en cuanto a la legibilidad de la escritura, el cuidado y orden de los lugares donde se va estudiar. Mantener el material didáctico en buenas condiciones.

- **Orientaciones prácticas para el estudio**

Constituye una guía de procedimientos y pasos a seguir para la preparación de una determinada materia humanística / teórica o exacta, con el objeto de formar o reforzar buenos hábitos. Consiste en una planificación del estudio, que incluye:

- Organización eficiente del tiempo: correcta distribución de horarios de estudio y descanso o recreación (calendario organizador). Preparación de exámenes con la correcta antelación.
 - Selección de un ámbito adecuado: (sin ruidos excesivos ni interrupciones)
 - Selección y organización del material: (consultas bibliográficas, visita a bibliotecas)
 - Prever tiempo para repaso y revisión.

- **Recomendaciones para preparar una prueba escrita u oral**

Recurso muy eficiente para la preparación de evaluaciones parciales e integradoras (fin del ciclo escolar). Entre los pasos podemos mencionar

- Toma de apuntes
- Elaboración de síntesis y resúmenes
- Elaboración de esquemas y mapas conceptuales
- Análisis de casos
- Técnicas para mejorar la concentración frente a los exámenes

- **Incentivación del alumno**

A fin de obtener una óptima motivación frente al estudio y a las responsabilidades escolares, es fundamental que se pueda motivar al alumno desde lo cotidiano. Consideramos que en este plano es muy importante el vínculo que pueda establecer con su preceptor, ya que favorecerá el aprendizaje, y por consiguiente su desarrollo personal.

- **Promover actitudes positivas frente a las dificultades**

Desarrollar, desplegar su capacidad de resiliencia. Esto será de vital importancia a la hora de enfrentar y superar obstáculos que se presenten durante su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- **Promocionar la buena conducta en el ámbito escolar**

Para que pueda obtener un buen vínculo con sus docentes y sus compañeros. Estimulando acciones solidarias y cooperativas para con su prójimo.

- **Promover valores esenciales para el desarrollo personal**

El respeto, el compromiso, la honestidad, el esfuerzo, la sinceridad, la perseverancia, etc. Aquí es importante también nuestro compromiso recordando que se educa con el ejemplo.

- **Proyecto de vida**

Poder conversar con los chicos sobre su futuro, sus objetivos, que quieren hacer cuando salgan de la escuela. Es un tema que sobre todo en los últimos años genera mucha ansiedad en los alumnos.

7.2. Propuesta de acompañamiento

Rasgos organizativos:

- Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.
- Garantizar una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas.
- Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo.
- Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad.
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo.

Asimismo se precisa una modificación en la enseñanzas disciplinares incluyendo variantes de diferentes tipos contemplando las posibilidades y diferentes organizaciones institucionales:

- Incluyendo estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TIC/ Biblioteca/ laboratorio (en otros días).
- Alternando el docente que se hace cargo del dictado de la asignatura, cuando en la institución haya más de un profesor de la disciplina de que se trate. Esto supone que un mismo grupo de alumnos curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro, en orden a una previsión institucional definida y en los casos en que esto cobre sentido, en función de los temas, la formación de los profesores o del tipo de trabajo propuesto.

- Posibilitando la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de las asignaturas anuales cuando esto se considere favorable para el aprendizaje y posible en el marco de la propuesta escolar.
- Propuestas de enseñanzas multidisciplinares: Este tipo de propuestas organizan la intención de priorizar temas de enseñanza que requieran del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán adoptar la forma de Seminarios temáticos Intensivos o Jornadas de profundización temática.
- Propuestas de enseñanzas sociocomunitarias: Los proyectos sociocomunitarios solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social.
- Propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes: Estas propuestas de enseñanza enfatizan la intención pedagógica de acompañar a los grupos de estudiantes para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables en términos de sus expectativas, particularidades y necesidades. Están centradas en la reflexión y en la promoción de procesos metacognitivos sobre la condición juvenil y condición estudiantil.
- Propuestas de enseñanza complementarias: Constituyen un conjunto de alternativas centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo de los estudiantes del último ciclo. Estas alternativas refieren tanto al ámbito laboral como al académico y están organizadas por la escuela en espacios y tiempos específicos.
- Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares: Las instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos por las jurisdicciones y las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran. Su organización implica el trabajo colectivo de los equipos docentes en base a dos metas: identificar los obstáculos que presentan los alumnos en relación con contenidos específicos y prioritarios, y diseñar propuestas alternativas de enseñanza.

7.3. A modo de resumen de la propuesta:

Elaboración de proyectos institucionales de tutoría.

El tutor es un docente de la escuela, "...con posibilidad de constituirse en referente para los jóvenes. Esto lo pone en ante un desafío central: sostenerse en un lugar de referente adulto, lo cual implica la constitución de un vínculo pedagógico de confianza mutua tutor-tutorado" (Viel; 2012, p. 59)

Se abren a tres líneas de trabajo con respecto a las tutorías:

- La tutoría como Proyecto Institucional y tarea colaborativa en la red de interrelaciones institucionales.
- La revisión y redefinición de los alcances de las funciones y tareas específicas de los tutores en equipo y del tutor en particular.
- La tutoría como espacio curricular de trabajo con los estudiantes y con los ejes de contenido a desarrollar.

Las líneas de trabajo se orientan a repensar esta función, de forma tal que todas las prácticas tutoriales compartan la intención de sostener y apoyar las trayectorias escolares de los estudiantes, mediante la confluencia de estrategias y acciones de los distintos actores institucionales.

8. Propuesta de actividades tipo

- Análisis de casos y propuesta de solución.

Partiendo de un caso propuesto por el docente se realizará un análisis en profundidad, incluyendo el apartado normativa, concluyendo con una propuesta de intervención.

Actividad de carácter grupal.

Modalidad: Método del caso.

- Propuesta de un plan de acompañamiento

Se trata de elaborar un plan de acompañamiento, en este caso partiendo de una situación cercana, real. Manteniendo siempre el nivel adecuado de sigilo y anonimato requeridos.

Carácter: Individual

Modalidad: Reflexión sobre la acción.

- Análisis de textos propuestos

El docente propondrá lecturas sobre la temática sobre las que se producirá un debate primero en pequeño grupo y posteriormente en gran grupo.

9. Referencias bibliográficas

- Alcázar L. (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 136-163.
- Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana. Santiago: CIDE
- Arancibia V. (1996). Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. y Alvarez M.I. (1994). Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico. Santiago: FONDECYT.
- Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 180-197.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 292-319.
- Bellei, C. (2001). ¿Educación media para todos? Deserción Escolar y Desigualdad en Chile. En UNICEF, Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF.
- Bellei, C. y Tomassi, L. (Editores) (2000). La deserción en Educación Media. Santiago: UNICEF
- Beyer, H. (1998). Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar. Santiago: CEP.
- Pérez, L.M, y Bellei, C. (2001) Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. Cuadernos de Educación CIDE, XXV(103),6-15.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). Aprender es dulce. Santiago: CIDE.
- Cardemil, C. y Alvarez, F. (1999). Transferencia al aula. Santiago: CIDE.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4),198-218.
- CASEN (2003). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias. Santiago: División Social, MIDEPLAN.
- CEPAL (1997). Panorama Social. Santiago: CEPAL.
- Cerry, M. (1993). La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación. Santiago: CIDE.
- CIDE_ Universidad Alberto Hurtado (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). Encuesta Actores Sistema Educativo Chileno. Santiago de Chile: CIDE
- Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 1 (1), 1-24.
- Espejo, R. (2000). Deserción escolar en enseñanza media. Tesis de Ingeniería Civil Industrial. Santiago: Universidad de Chile.

- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, número extraordinario, 257-280.
- Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.
- Filp, J. (1994). *Mundos que abren o cierran posibilidades. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar*. Santiago: CIDE.
- Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), 78-95.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 16, 11-53.
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV.
- Herrera, M. (2009). El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 253-263.
- Herrera, M. E. (1999). *Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica*. Última Década . Viña del Mar: CIDPA.
- Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P. y V. Arancibia(1994). *Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar*. Santiago: PUC
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (2000). *III encuesta nacional de juventud, datos preliminares*. Santiago: INJ.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (1998). *Educación y trabajo. Cuadernillo Temático Nº1*. Santiago: INJ.
- Latorre, M. y Celedón, F. (2002). *Factores de la familia el niño y la escuela asociados al desempeño escolar. El Caso de Chile. Ponencia Seminario Internacional: Universidad de Columbia. Fundación Ford, CIDE*.
- Magendzo, S. y Toledo (1990). *Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares*. Santiago: PIEE
- Mancebo, M.E. y Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 277-291.
- Marshall G. Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos. Un Estudio Caso y Control*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Maureira F. (1999). *Gestión de Sistemas Escolares, municipales. El Caso de Chile. Tesis Doctoral*. Louvain-la-Neuve: Facultad de Psicología y Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica.
- MIDEPLAN (2002). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile.

- MIDEPLAN (2000, 2003 y 2006). Encuesta de Hogares CASEN. Santiago: Ministerio de Planificación de Chile.
- MINEDUC (1999). Retiro, Repitencia y Fracaso Escolar 1998. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC (2001). Deserción Escolar. Notas Técnicas N°2. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC, (2001, 2003, 2005 y 2007). Indicadores Educativos. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación.
- Montero, R. (2007) ¿Cuánto Dura el Desempleo de la Población más Pobre en Chile?. Cuadernos de Economía, 44 , 211-231.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 10-27.
- Murillo, F.J.(Coord.) (2007). Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa, 1(1), 17-34.
- Olavarría, J. (2008). Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto n° 294. Ministerio de Educaci
- Perazza, R. (2009). Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 264-276
- PREAL (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. Santiago de Chile:PERA
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L. y Roco, R. (2011). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto N°: F511066; Ministerio de Educación
- Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C. y Valencia, E. (2009). La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 48-77.
- Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. Revista CEPAL, 86, 123-146.
- Román, M. (2001). Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar. Actas del IV Congreso Chileno de Antropología. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia (pp.. 367-392). Santiago de Chile: Universidad de Chile.

- Román, M. (2002a). *Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago de Chile: CIDE.
- Román, M. (2002b). *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
- Román, M. (2003). ¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad* , 17 (1), 113-128.
- Román, M. (2004). *Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas*. *Persona y Sociedad* , 18 (3), 145-172.
- Román, M. (2006). *El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables*. *Pensamiento Educativo*, 39, 69-86.
- Román, M. (2008). *Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE*. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp.209-225). Santiago de Chile: UNESCO.
- Román, M. (2009a). *El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile?* REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2009b). *Abandono y Deserción Escolar: Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román, M. y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables. El caso Chile*. Buenos Aires: OEA- IIPPE
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE_MINEDU
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), *Why students drop out of school: a review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report N° 15. Santa Bárbara: University of California.
- Salinas, A, y Franssen, A. (1997). *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: CIDE
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)
- Shanahan, M. y Flaherty, B. (2001). *Dynamic patterns of time use in adolescence*. *Child Development*. 72(2), 385-401
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). *Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión?* *Cuadernos de Economía*, 41, 173-198.
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J., y Vélez, E. (1994). *Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe*. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53

- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 120-135
- SITEAL (2007). Trayectorias Escolares y Trabajo Adolescente. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- SITEAL (2010). Informe SITEAL 2010. Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades. Buenos Aires: IIPE-UNESCO
- Tapia, G. (2009). El Acceso y el Abandono de la Educación Básica Obligatoria en México, 1990-2005. Balance Demográfico de las Oportunidades Educativas de los Jóvenes de 15 a 19 años. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 219-252
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998). La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales
- UNICEF (2000). Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile. Santiago: UNICEF
- UNICEF (2001). Educación, pobreza y deserción escolar. Santiago: UNICEF
- UNICEF (2012). Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir. Panamá: UNICEF
- UNESCO (1996). La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una Perspectiva Global. París: UNESCO
- UNESCO (2015) Informe anual escuela para todos. Paris UNESCO
- Warren, J. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. Youth & Society, 33(3), 369-39
- Weinstein, J. (1994). Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de juventud. Santiago: INJ
- Willis, Paul. (1988). Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera. Madrid: AKAL /Universitaria

