

LA POLÍTICA PÚBLICA PARA ABATIR EL ABANDONO ESCOLAR Y LAS VOCES DE LOS NIÑOS, SUS TUTORES Y SUS MAESTROS

SYLVIA VAN DIJK

Resumen:

Este trabajo presenta los resultados de una investigación realizada en Guanajuato, México, con escolares que dejaron de asistir a la escuela. El objetivo fue conocer el mundo vivencial de los actores principales para realimentar las políticas públicas de abatimiento del abandono escolar propuestas por el estado de Guanajuato. Se analiza desde el derecho a la educación con la ayuda de cinco categorías que se desprenden de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Es un estudio empírico con fuentes primarias de información que incluye tanto las percepciones y opiniones de los sujetos de derecho (niños, niñas y adolescentes) como las de los garantes (sus maestros y tutores). Se encontraron aciertos y omisiones en la política pública; sin embargo el problema de fondo es el paradigma convencional del sistema educativo, donde los actores no se asumen garantes de manera integral ni ven las formas de discriminación y violencia que provocan y toleran. Se presenta la alternativa de mirar hacia posibles soluciones desde otra perspectiva, a partir de una escucha activa de los niños, niñas y adolescentes.

Abstract:

This article presents the results of research carried out in Guanajuato, Mexico, with children who stopped attending school. The study's objective is to discover the everyday world of the main actors, in order to provide feedback on the public policies proposed by the state of Guanajuato for reducing the dropout rate. The right to education is analyzed with the help of five categories taken from the international Convention on the Rights of the Child. The study is empirical and uses primary sources of information that include individual perceptions and opinions of the right to education as expressed by children and teenagers, as well as their teachers and guardians. Advantages and omissions were found in public policy; the underlying problem, however, is the conventional paradigm of the educational system, in which actors do not assume their roles as teachers and guardians in an integral manner. Nor do they see the forms of discrimination and violence that they provoke and tolerate. The article introduces the alternative of looking at possible solutions from another perspective, based on listening actively to children and adolescents.

Palabras clave: derechos del niño, política educativa, deserción escolar, violencia escolar, discriminación social, México.

Keywords: children's rights, educational policy, dropout rate, school violence, social discrimination, Mexico.

Sylvia van Dijk es profesora-investigadora en la Universidad de Guanajuato, campus Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Educación, Sede Yerbabuena, Camino a Juventino Rosas s/n, 36610, Guanajuato, Guanajuato, México. CE: sylviavd@ugto.mx, dijkhoog@prodigy.net.mx

Introducción

Desde la segunda mitad del siglo xx hay un debate continuo en torno a qué significa y cómo se hace realidad el derecho universal a la educación (Torres, 2006). El Estado Mexicano enfrenta muchos retos con respecto al cumplimiento con su responsabilidad de garante de la educación básica¹ para todos los niños, niñas y adolescentes en edad escolar. El acceso, sobre todo en preescolar y secundaria (INEE, 2009a:28), se dificulta por la dispersión, magnitud y marginalidad de la población infantil a atender; sin embargo, también el logro educativo representa un enorme reto para aspirar al cumplimiento del derecho a la educación de calidad con equidad (INEE, 2009b:15).

Una manifestación significativa de los problemas que enfrenta el sistema escolar para cumplir con su papel de garante de los servicios educativos –para toda la población de tres a catorce años– es el número de escolares que decide dejar de asistir a la escuela con el apoyo o, al menos, la anuencia de sus padres o tutores. Es por ello que se consideró necesario escuchar las voces de quienes han abandonado la escuela, conocer sus percepciones y comprender sus racionalidades. Una vez conociéndolas es posible confrontarlas con las políticas públicas establecidas para abatir cifras de deserción escolar. El presente artículo rescata los principales hallazgos cualitativos que resultaron de una indagación conducida en el periodo 2007-2009 en cuatro municipios del estado de Guanajuato,² y los analiza desde dos perspectivas: los Derechos del Niño plasmados en La Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) y la política pública, entendida como un campo de actividad gubernamental que tiene un propósito general que se traduce en una propuesta de acción específica (Aguilar, 2003); en este caso el programa *¡Quédate!* de la Secretaría de Educación del estado de Guanajuato.

El documento inicia con los referentes conceptuales; en el segundo apartado se explicita el andamiaje metodológico; en seguida se comenta brevemente la dimensión del fenómeno, a partir de algunas de las estadísticas disponibles y la política pública de abatimiento del abandono escolar en Guanajuato; en el cuarto apartado se presentan los resultados de la indagación y se finaliza con conclusiones y sugerencias a la política pública.

Referentes conceptuales

El derecho a la educación

Los niños, niñas y adolescentes son sujetos de derecho y así lo establecen las disposiciones jurídicas de máxima jerarquía del país. La Convención Inter-

nacional de los Derechos del Niño, signada por el Senado de la República, entró en vigor en junio de 1990. Este documento rescata a la persona en toda su capacidad desde que nace, es decir, se reconoce la ciudadanía infantil, no sólo contemplando a la población menor de 18 años como objeto de políticas públicas, sino como sujeto participante con derecho a opinar y participar en la toma de decisiones de lo que le afecta, conforme a la evolución de sus facultades. Asimismo, de este marco legal se desprende que los garantes de la educación de todo niño, niña y adolescente son el Estado, las instituciones que brindan servicios a la niñez y los padres de familia.

La educación se ha definido como un derecho fundamental que, además, tiene un efecto multiplicador en el ejercicio de los derechos humanos (INEE, 2009b:18); hacerlo realidad significa no sólo asegurar una banca escolar y un maestro a todos los niños y niñas mexicanos, sino también el cumplimiento de las características de la educación, señaladas en el documento legal ya referido y en el artículo Tercero Constitucional (Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2008). Las disposiciones legales se han traducido –por quienes contribuyen a diseñar la política pública– en plantear el derecho a una educación de calidad con equidad (Torres, 2006, INEE 2009b). Así, cuando un niño, niña o adolescente deja de asistir a la escuela sin haber concluido el ciclo escolar o todos los grados de la educación básica obligatoria, quien está en falta es el sistema escolar o los padres de familia, cuando ellos le impiden la asistencia. Dicho de otra manera, el abandono escolar es una violación al derecho de los niños, niñas y adolescentes que tomaron esta decisión.

¿Deserción, abandono o exclusión?

La política pública habla de “desertores escolares”, y esta manera de nombrar el problema trae implícita una condena, al menos verbal, de la persona que se atrevió a abandonar la escuela. La palabra desertor tiene su origen en el ejército y cuenta con una connotación criminal; además, focaliza el problema en quien asume la acción de abandonar su trayectoria escolar. La forma más neutral de describir el fenómeno es: “dejar de asistir a la escuela”. Utilizar un lenguaje que no señala al sujeto permitirá mirar de manera más integral la problemática que rodea al niño, sin hacer juicios de valor *a priori*, por la semántica de la expresión.

Desde la subjetividad de los actores se puede hablar de abandono escolar –término que tiene una connotación más emotiva–, en el sentido de que

se deja a alguien o a una situación, cuando ésta ha lastimado al sujeto o ha dejado de ser significativa para quien decide actuar así. Comprender el fenómeno desde esta perspectiva, también permite considerar que el sistema escolar expulsa, consciente o inconscientemente, a los alumnos que no “cabén en él”. Cuando el niño no puede aprender a los ritmos establecidos, tiene dificultad para quedarse quieto muchas horas, no cumple con las expectativas del maestro o con los reglamentos unilateralmente establecidos por la escuela, se aburre y pierde el interés por adquirir conocimientos que no le son significativos, regularmente empieza a tener problemas de aceptación, discriminación, abandono, exclusión, tanto por parte de sus maestros y directivos de las instituciones, como de sus compañeros.

Por último, en esta discusión de términos, es importante señalar que el abandono escolar es un problema que tiene relación directa con el rezago educativo (población de quince años o más que no ha terminado la educación básica). Mientras más aumenta el promedio de escolaridad nacional, mayor es la brecha que se forma entre quienes dejan de asistir antes de finalizar el ciclo obligatorio y los que logran terminar estudios profesionales. En consecuencia, es un factor que aumenta la inequidad social y disminuye el índice de desarrollo humano.³

Analizar el fenómeno desde varias perspectivas permite acercarse a los planteamientos actuales en torno a la comprensión de que hacer realidad el derecho a la educación implica “un proceso continuo, con avances y retrocesos, cuyos contenidos son objeto de disputa y de movilización permanente por parte de una amplia gama de actores” (Zurita, 2011:135).

La investigación conducida asume que, para la formulación de políticas públicas es necesario conocer las percepciones y opiniones de todos los actores implicados, tanto de los sujetos de derecho, como de los garantes del mismo.

Las categorías de análisis

Los referentes teóricos que nos ofrece la CIDN permiten desprender cinco categorías (Van Dijk, 2009) para mirar dónde es necesario que la acción, diseñada en política pública, sea ajustada en función de las necesidades reales a las que da respuesta.

Las categorías se concretan con los elementos pertinentes para el tema que nos ocupa, el abandono escolar:

- 1) *Provisión* de los insumos necesarios para que el niño pueda asistir a la escuela y avanzar regularmente hasta completar la escolaridad básica obligatoria (INEE, 2009b: 37-53).
- 2) *Protección* de cualquier tipo de violencia que vulnere la integridad física, emocional, cognitiva o espiritual del estudiante (Zurita, 2011).
- 3) *Participación* que haga posible el derecho a aprender a quienes asisten a la escuela (INEE, 2009b:92), así como de intervenir en la toma de decisiones que regulan la cotidianidad en los establecimientos escolares (Zurita, 2011).
- 4) *Vinculación* de los actores al interior de las escuelas con los padres de familia y la colonia o comunidad a la que sirven, así como de los contenidos escolares con el contexto socio-cultural (Torres, 2006).
- 5) *Formación ciudadana* requerimiento de las características de la educación establecido en todos los documentos legales que regulan la política pública educativa (ONU, 1989; Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos, 2008).

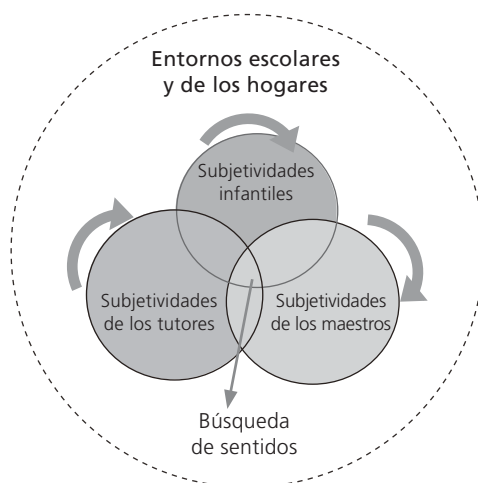
Estas categorías son útiles tanto para analizar los datos y construir los hallazgos desde un enfoque de los derechos del niño como para el diseño de políticas públicas.

El andamiaje metodológico

El fenómeno del abandono escolar se observó y se indagó desde varias perspectivas con la finalidad de acceder a la racionalidad de quienes dejaron de asistir a su escuela.

Se construyeron instrumentos para recoger datos en campo: guías de observación del entorno, guiones de entrevista estructurada a profundidad, instrumentos de sondeo de opinión y cuestionario. El ejercicio de interpretación se hizo desde la hermenéutica analógica (Beuchot, 2000; Olivares, 2007), tomando en cuenta a tres tipos de informantes (el niño o adolescente que dejó de ir a la escuela, su maestro y su tutor), así como los datos recogidos de las observaciones realizadas tanto en los establecimientos escolares, como en las inmediaciones de los hogares. Los elementos que hacen posible la interpretación de los datos pueden visualizarse como tres esferas en constante movimiento que tienen intersección, dialogan entre sí y se ven influidas por los entornos que les rodean (gráfica 1).

GRÁFICA 1

Elementos que se toman en cuenta para la interpretación

Fuente: elaboración propia.⁴

De esta manera, es posible captar la naturaleza dinámica de la realidad considerando, por un lado, que el conocimiento que se construye es situacional y discurre en el tiempo (Ricoeur, 2004) y, por el otro, que tomando en cuenta la diversidad de expresiones concretas, hay elementos que permanecen y permiten proponer intervenciones útiles en circunstancias diversas (Olivares, 2007), sin perder el cometido de lograr que la educación básica haga sentido a los niños, niñas y adolescentes de las nuevas generaciones, a partir de la comprensión de sus contextos y retos históricos.

Con ayuda de este andamiaje y un enfoque multimodal, se procedió a recopilar la información, a codificar las respuestas de los informantes y luego se llevó a cabo un ejercicio de cuantificación. Esta fase del proceso permite visualizar con mayor claridad las magnitudes y las tendencias de los problemas, sin darle un valor absoluto a los datos estadísticos. Éstos se constituyeron en un elemento más en el proceso hermenéutico que permitió comprender la racionalidad de los principales protagonistas del estudio: los niños, niñas y adolescentes que dejaron de asistir a sus escuelas.

La elección de los municipios respondió a factores de logística y de recursos. La determinación de la muestra se hizo con las bases de datos de la Secretaría

de Educación de Guanajuato, que tiene registrados con nombre, apellido y centro escolar a los niños, niñas y adolescentes que han dejado de asistir a la escuela. De las listas de los cuatro municipios, se eligió una muestra aleatoria mediante el método probabilístico, considerando a escolares de primaria y secundaria. Se tomaron tanto niños pequeños como adolescentes ya que la entrevista, como herramienta de indagación, permite adaptar lenguajes y diálogos a las diferentes edades. Si bien la tasa de deserción es mayor en secundaria que en primaria, es más grave cuando el abandono se presenta en los primeros años de la escolaridad. Además, en números absolutos, de los 45 mil niños, niñas y adolescentes que pierde el sistema educativo en Guanajuato, la mitad son del nivel de primaria (Van Dijk y Hernández, 2009). Los datos de estadística descriptiva se obtuvieron con el *SPSS*® donde se hicieron cálculos sencillos de porcentajes y correlaciones significativas. De lo anterior se deriva que el estudio fue de carácter multimodal y responde al paradigma del pensamiento complejo (Gadamer, 1988; Morin, 2003).

En cuanto a la instrumentación práctica, se acudió a los domicilios registrados en los centros escolares de los niños y niñas de la muestra. A todos los informantes se les encontró en casa y su participación fue voluntaria. Los estudiantes investigadores, formados en educación comunitaria, lograron que los niños, niñas y adolescentes se sintieran tomados en cuenta, importantes, escuchados, respetados. Se acudió en promedio tres veces a cada domicilio; 35 de los 75 informantes de la población infantil o adolescente también participó en grupos focales, en los que se les devolvió la primera sistematización de los datos.

La dimensión del abandono escolar y la política pública en Guanajuato

Uno de los indicadores del sistema educativo nacional en educación básica es la “tasa de deserción escolar” que se define como “el número estimado de alumnos que abandonan la escuela entre ciclos consecutivos antes de concluir el nivel educativo, por cada cien alumnos matriculados al inicio de cursos del nivel educativo” (INEE, 2009a:174).

Según datos del INEE (2009a:177), en Guanajuato la tasa de deserción total en primaria es de 1.0 y en secundaria de 7.9 para el ciclo escolar 2007-2008. El estado se encuentra un poco abajo del promedio nacional en primaria y más de un punto arriba en secundaria. Para enfrentar este fenómeno, la política pública se concretó en el programa denominado *¡Quédate!*, cuyo objetivo es “incrementar la transición entre los grados y niveles de alumnos

en la educación básica, propiciando una disminución en la reprobación y deserción, así como la recuperación y atención de los niños que abandonaron la escuela” (SEG, 2008:14). Las estrategias de intervención del programa son:

- 1) no reprobación en primero de primaria;
- 2) distribución de cuadernillos a padres para fomentar el apoyo desde el hogar, titulados *En familia también se aprende*;
- 3) designación de un amigo tutor para niños con logro educativo bajo;
- 4) detección de alumnos en riesgo durante el ciclo escolar;
- 5) recuperación de *desertores* mediante la readmisión de niños y niñas que se arrepintieron de su decisión al mismo salón de clases; y
- 6) canalización adecuada de becas (SEG, 2008).

La política pública prevé un trabajo coordinado entre las secretarías de Educación y de Desarrollo Social y Humano así como el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) y el programa de financiamiento educativo para estudiantes (EDUCAFIN). Las acciones y metas del programa van encaminadas a resolver problemas económicos, al logro de mejores calificaciones para evitar la reprobación, y a convencer a los padres de familia que apoyen a sus hijos para que acudan y se queden en la escuela hasta concluir su educación básica.

Si bien Guanajuato tiene un programa dirigido a los niños, niñas y adolescentes que dejaron de asistir a la escuela y que inició en el mismo periodo en el que se realizó el trabajo de campo de este estudio, éste únicamente responde a algunas de sus causas: al factor extra-edad, a la falta de apoyo en el hogar, a los problemas de orden administrativo y a los factores económicos. También realiza una labor preventiva con escolares que faltan o tienen bajo rendimiento. Esta política, según las estadísticas estatales, ha logrado disminuir con tres puntos el *índice de deserción escolar* en tres años de operación (SEG, 2010). Se atienden los problemas que tradicionalmente aparecen en la literatura como causantes del abandono escolar: contexto familiar y/o dificultades personales. El presente estudio arroja resultados que permiten ampliar la comprensión del fenómeno y con ello mejorar la política pública.

Los resultados de la indagación

Los niños, niñas y adolescentes

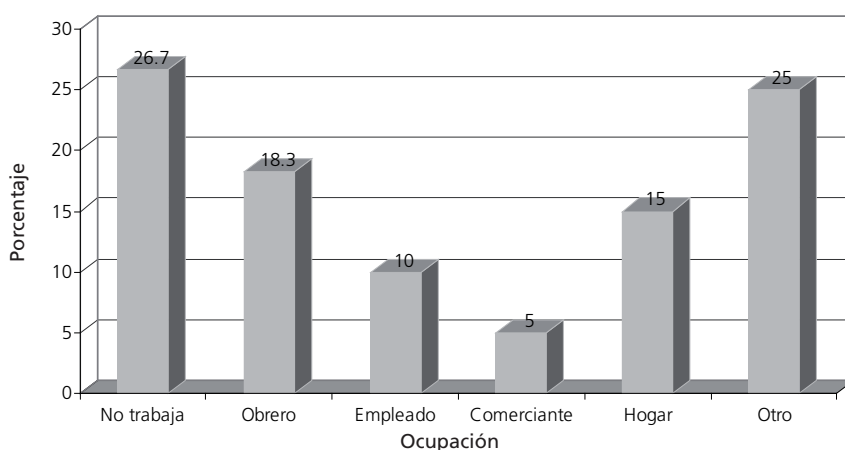
En total se entrevistaron a 75 niños, niñas y adolescentes.⁵ La mayoría de los informantes tenía entre 12 y 16 años de edad; la muestra es consistente

con los datos que arroja la estadística estatal, ya que entre los 14 y 17 años el abandono escolar tiene la tasa más alta en el estado de Guanajuato (SEG, 2010); 45% de los niños y niñas había abandonado su escuela en el nivel de primaria y 55% en secundaria; 63% de la muestra fueron varones, cifra consistente con la estadística estatal; 74% de quienes dejaron de asistir nunca había repetido año escolar y, en su última boleta, el promedio de calificaciones obtenidas por los niños y niñas de la muestra fue de ocho.

Las ocupaciones actuales de los menores entrevistados fueron: una cuarta parte ni trabaja, ni estudia, ni ayuda en el hogar. Constituyen el grupo social de los “ninis” y sólo están, pasivamente, dejando pasar sus años formativos, sin alguna actividad que los entusiasme, los rete o los motive. Son jóvenes en un estado de depresión crónica, presas fáciles para el narco-menudeo, grupos de pequeña criminalidad, bandas vecinales, o cualquier iniciativa que les ofrezca un espacio de pertenencia. Otra cantidad igual tiene ocupaciones referidas a oficios o a actividades que no quisieron compartir con los entrevistadores. Los demás niños y adolescentes del grupo estudiado, trabajan aprendiendo algún oficio que les gusta, trabajan en casa, ayudando a las labores domésticas o del traspatio, se insertan temporalmente en empleos que no les interesan pero sí les proporcionan algún ingreso, o son madres solteras y se dedican al cuidado de su hijo/a (gráfica 2).

GRÁFICA 2

Porcentaje de niños, niñas y adolescentes que dejaron su escuela por ocupación actual, 2009



Fuente: Elaboración propia del estudio, 2009.

Los tutores

En cuanto a los tutores fueron 50, mayormente mujeres, estuvieron dispuestos a compartir sus opiniones. La edad de los informantes de este grupo osciló entre los 20 y los 60 años, siendo la mayoría padres y madres entre los 35 y los 45 años. La escolaridad promedio fue: 76% de las madres y 68% de los padres tenía sólo primaria o menor escolaridad. Consecuentemente, el nivel de ingresos de las familias que se encontró es bajo y muy bajo. Algunos hogares visitados estaban en condición de extrema pobreza. El trato observado hacia los niños, niñas y adolescentes por parte de sus progenitores en sus casas, tampoco fue muy positivo en la mayoría de los casos. Los climas emocionales constatados son fríos y no hay mucha oportunidad de recibir halagos, palabras cariñosas, alientos y reconocimiento por sus contribuciones y esfuerzos. Cabe señalar aquí también, que muchos estudios han demostrado que, sobre todo en ambientes violentos y que presentan muchas carencias, una escuela acogedora, incluyente, que da seguridad física y emocional a los alumnos, es decir, que logra establecer un clima escolar afectivamente agradable, puede ser un espacio en el que las nuevas generaciones se logran construir positivamente, trascendiendo los problemas del entorno familiar (Tharp *et al.*, 2002; Fierro, 2005).

Los niños y niñas que crecen en ambientes emocionalmente tan hostiles, con frecuencia presentan dificultades para el aprendizaje, pero también caen en estados depresivos crónicos y son propensos a adquirir algún tipo de adicción.

Los maestros

De los maestros, 60 estuvieron dispuestos a contestar el cuestionario, la mayoría del nivel primaria (64%), pues algunos de secundaria no recordaban a su ex-alumno/a. La planta docente fue madura: 60% tenía entre 30 y 55 años y 56% más de 15 años frente a grupo, y se encontraron varios maestros con más de 30 años de servicio. Sólo algunos profesores eran más jóvenes. La gran mayoría tiene plaza permanente (92%). El 63% fueron varones, lo que le dio al estudio un sesgo de masculinidad ya que, a nivel estatal, hay más mujeres que hombres en la nómina.

La visión de estos maestros es tradicional, pues consideran que su obligación es la de transmitir los conocimientos que les marca el programa. No consideran la necesidad de propiciar la facilitación de aprendizajes en sus alumnos, el maestro no se concibe a sí mismo como garante de los derechos

del niño en ámbitos como la provisión de conocimiento significativo y pertinente con el entorno, la protección contra la violencia, la participación infantil en la toma de decisiones, la vinculación con las familias y la comunidad, y formación democrática. Así, no se sienten responsables del abandono escolar de sus alumnos, y la mayoría describió a sus ex-alumnos como estudiantes “de regular o bajo rendimiento, inquietos, desinteresados, con problemas en el hogar”.

Las escuelas y los hogares

Se visitaron 20 escuelas de donde salieron los niños y niñas informantes. La infraestructura de los establecimientos que participaron del estudio, en general cuenta con el mínimo indispensable: aulas, dirección, patio cívico, agua potable y canchas deportivas. Sin embargo, hay otros planteles que no cuentan con alguno de estos elementos. Se encontraron cinco instituciones sin identificación visible y 12 con los baños sucios; en cuanto a otros equipamientos hubo muchas carencias: faltan bibliotecas, juegos, laboratorios de ciencias, salas de cómputo, equipos deportivos organizados (cuadro 1).

CUADRO 1

Escuelas según equipamiento, 2009

Características del equipamiento	%
Cuenta con canchas deportivas	90
Cuenta con biblioteca	40
Cuenta con juegos	40
Cuenta con enciclopedias	40
Dispone de sala de cómputo	25
Cuenta con laboratorio de ciencias	10
Cuentan con equipos deportivos organizados	33

Fuente: Elaboración propia del estudio, 20 escuelas.

En cuanto al clima escolar, se encontraron canales aceptables de comunicación entre los miembros de la planta docente; pero sólo 35% mostró un ambiente cálido, de confianza y diálogo real entre profesores y escolares.

La mayoría de los establecimientos tienen canales formales de vinculación con los tutores aunque sólo en la mitad se encontró una participación de ellos en las asociaciones de padres de familia.

Los hogares y el entorno

Se acudió a 73 hogares, de los cuales fueron accesibles con transporte público en 70% de los casos y para llegar a las demás viviendas fue necesario caminar entre uno y cinco kilómetros. 90% de las casas cuenta con los servicios de agua y luz y están construidas con materiales durables. Sin embargo, los entornos en general son descuidados, sin mantenimiento y revelan un nivel socio-económico pobre o muy precario. Las colonias y comunidades visitadas son poco amables para las personas. Los espacios públicos no son seguros para que los niños y niñas jueguen en las tardes con sus pares. En varias colonias hay vías rápidas, sin lugar suficiente para peatones y bicicletas; no hay áreas verdes o juegos; hay presencia de pandillas, narcomenudeo y elementos de seguridad que, sin sentido común, impiden la presencia de adolescentes en las calles.

Desde el punto de vista de la provisión que brindan los contextos a los escolares, se observa que quienes abandonan la escuela tienen pocos elementos de apoyo que les ayuden a trascender los obstáculos que se les presentan durante su trayectoria escolar.

Otro factor que no ayudó a los niños y niñas entrevistados a quedarse en la escuela fue la baja escolaridad de sus padres, pues manifestaron haber recibido muy poco apoyo o ayuda con las tareas escolares. Dato corroborado por los propios padres y tutores, quienes en las entrevistas expresaron su dificultad en ayudar en lo concreto a sus hijos. Se observa que la provisión de los apoyos necesarios es pobre y las acciones del programa *¡Quédate!* van encaminadas a involucrar a los padres en la educación de sus hijos, pero más como un acto de voluntarismo. La asignación de un tutor de apoyo académico es una medida acertada del programa; 36% de los padres de familia no tenían interés en que sus hijos o hijas siguieran estudiando. Conflictos de los padres de familia con los maestros o los directores, también fueron detonadores para apoyar a sus hijos a que abandonaran la escuela. En colonias o familias con más de un niño que había abandonado sus estudios, la presión entre pares (21%) fue un elemento adicional que ayudó a la toma de decisión de los actores a truncar su trayectoria escolar.

Estas razones de contexto y las dificultades internas en las dinámicas familiares, fueron mencionadas por los maestros como causantes del abandono, sin que ellos se sintieran apelados frente a la problemática. Desde su visión, estas cuestiones no les competen y, por lo tanto, toca a otros resolverlas.

Frente a esta realidad llena de carencias, no debe extrañar que 24% de los niños, niñas y adolescentes de la muestra dejaron de asistir a la escuela por razones de orden económico. Para estos niños, la canalización de becas mediante la coordinación interinstitucional que plantea el programa *¡Quédate!* es un acierto y puede ayudar a subsanar los mecanismos de corrupción que se dan en las escuelas en la asignación de las mismas (25% de los propios niños y niñas propusieron como medida para prevenir el abandono escolar *que den becas* y 11% *que den de comer en la escuela*). La pobreza como obstáculo flagrante sólo se presentó en tres hogares, en donde los niños no asistían *porque no habían comido y desayunado y me daba miedo que se fueran a desmayar* (madre de familia en Valle de Santiago). Sin embargo, en el caso en los que los padres de familia se oponen a que sus hijos sigan asistiendo a la escuela, el que reciban una beca puede empoderar a los niños y brindar los argumentos necesarios, frente a sus progenitores, para que tengan permiso de acudir.

Si contrastamos las realidades del entorno con la política pública, encontramos que no hay un esfuerzo por brindar a las generaciones jóvenes aquellos elementos de la cultura, de los que carecen en el hogar. En el programa gubernamental *¡Quédate!* no hay medidas conducentes a mejorar las infraestructuras, el clima escolar y a buscar una mejor vinculación hogar-escuela, involucrando en los procesos educativos las problemáticas de los entornos. Más bien, se reproducen estas condiciones en los establecimientos escolares, y se tiene la visión de que es necesario convencer a los alumnos y padres de familia a que se disciplinen y garanticen la conclusión de la educación básica de sus hijos. La formación no explícita que implementa el programa es conducente hacia la ciudadanía obediente y no hacia una democrática y participativa. Lo mismo se observa en cuanto a la protección de la integridad física y emocional de los escolares, pues no hay esfuerzos encaminados a la recomposición del tejido social desde las asociaciones de padres de familias, ni un mayor involucramiento por parte de los maestros en las problemáticas de las colonias y comunidades en las que trabajan.

La política pública omite la implementación de medidas que provean en las colonias y comunidades oportunidades colectivas de apoyo, como podrían ser clubes de tareas y actividades recreativas con educadores comunitarios, vinculados a las escuelas que empiecen a ocupar los espacios públicos, convirtiéndolos en ambientes amables y seguros para quienes crecen en estos entornos hostiles.

La provisión académica

El apoyo académico a niños con bajo logro educativo es un acierto del programa *¡Quédate!*, ya que el estudio revela que, antes de su puesta en pie, 49% de los informantes nunca recibió apoyo alguno con sus tareas. Sin embargo, además de ayudarlos académicamente, sería necesario revisar la oferta curricular de los servicios educativos. En el estudio se indagaron los intereses disciplinares de los niños, niñas y adolescentes; los resultados son poco halagadores (cuadro 2).

CUADRO 2

Porcentaje de alumnos: si les gustaban o no las materias según el currículo escolar, 2009

Te gustaba	Sí (%)	No (%)
Educación física	87	13
Español	72	28
Educación artística	56	44
Matemáticas	53	47
Historia	43	57
Educación cívica	41	59
Geografía	35	65
Ciencias naturales	32	68
Inglés	25	75

Fuente: elaboración propia, datos de 75 informantes.

Se observa que las materias preferidas fueron educación física, español y educación artística. ¿Qué nos dice esta selección?, que las actividades que implican el desarrollo integral de las posibilidades comunicativas y de

trabajo en equipo son las que mayor satisfacción brindan a personas en sus años formativos. Estas materias se relacionan de manera directa con la construcción de la identidad, pues permiten el trabajo en equipo, el diálogo, la comunicación, la comprensión tanto cognitiva como emocional, comunicativa y física del yo y del otro. Educación física y artística son disciplinas que suponen movimiento, juego, expresión y responden a las necesidades kinésicas de personas en pleno desarrollo físico, acelerado por el desarrollo hormonal (Pollack, 1998). Los adolescentes requieren conocerse a través del diálogo con otros, que se encuentran inmersos en los mismos cambios desconcertantes que ellos. Se reconoce en estas respuestas también, el énfasis de la capacitación magisterial en la enseñanza del español centrada en el alumno, que definitivamente ha sido otro acierto en la política pública, así como la obligatoriedad de una hora diaria de educación física. Los niños y niñas que fueron a escuelas que no contaban con canchas deportivas (11%) propusieron como medida para evitar el abandono escolar *que pongan canchas en las escuelas*.

Lo que falta es poner el mismo peso a las materias de expresión artística, que desarrollan el lado derecho del cerebro para lograr la interconexión entre ambos hemisferios cerebrales y, con ello, potenciar la capacidad global de aprendizaje de las nuevas generaciones.

El estudio revela que dos terceras partes de la oferta educativa no les gustó a los informantes. Encontrarse en espacios donde gran parte del día es “aburrido”, porque los contenidos no hacen sentido –son abstractos, no permiten una vinculación con las experiencias cotidianas de los niños, niñas y adolescentes, ni despiertan el interés por adentrarse en otros mundos y otras experiencias– y se constituyen, por lo tanto, en una enorme violencia cultural, entendida ésta como “la imposición de un amplísimo entramado de valores que legitima una cultura opresiva porque es acrítica y delegadora, y prepara a quienes la sufren a colaborar pasiva o activamente en estructuras injustas e insolidarias” (Gómez Gil, 2007). La formación ciudadana implícita es contraria a lo establecido en el marco legal.

Llama la atención que 36% de los niños, niñas y adolescentes dijo que la principal razón para salirse fue que *no le gustaban las clases, hacían las clases muy aburridas* y 3% más lo expresó de otra manera, diciendo: *los maestros no explicaban bien*. Cuando los docentes logran interesar a los estudiantes en los contenidos y éstos permiten llegar al asombro en quien aprende, la escuela adquiere sentido y el logro educativo aumenta sensiblemente

(Bruner, 2002; Maturana y Pörksen, 2007). Si bien más niños opinaron que los profesores no sabían explicar, no para todos esto fue la razón de mayor peso para dejar la escuela, sino sólo un agravante más. Cuando los alumnos se aburren y no se comprometen con sus procesos de aprendizaje, aparecen más problemas de disciplina y violencia en los establecimientos escolares (Fierro, 2008).

Estos datos obligan, al sistema escolar en su conjunto, a revisar la oferta educativa, tanto con respecto de los temas, como las metodologías de aprendizaje-enseñanza, pues es evidente que ésta no es significativa para los alumnos que abandonan la escuela pues por ello pierden interés en sus estudios, convirtiéndose en un factor más que imposibilita el pleno ejercicio del derecho a la educación con calidad y equidad. 15% de los niños, niñas y adolescentes propusieron como medida para evitar el abandono escolar *capacitar a los maestros para que hagan sus clases más interesantes*.

La protección que brindan los centros escolares

Ciertamente, la política de no reprobación es acertada, pues la extra-edad es un factor que aumenta el riesgo del abandono escolar, como se infiere de los datos estadísticos estatales, en voz de los actores: “me señalaban como tonto por ser grande en mi salón”, “no tenía de qué hablar con mis compañeros de aula”, “en el recreo los de mi edad no me invitaban a jugar con ellos o a platicar”. El ser diferente es un grave problema en los años de escuela: 12% de niños comentó no haber regresado a las aulas, porque “ya soy más grande que mis compañeros y me da pena verme así”. Socialmente, estas percepciones provocan discriminación y exclusión, y son una manifestación de violencia. En consecuencia, la política pública de evitar al máximo la reprobación es una medida acertada, sobre todo en los primeros años de primaria, que es el momento en el que, estadísticamente hablando, todavía muchos pequeños dejan de ir a la escuela. En el estudio, una cuarta parte de los niños, niñas y adolescentes entrevistados había sido repetidora y, de ellos, 26% había reprobado el primer grado de primaria. La no reprobación responde a la protección del bienestar emocional de los escolares; sin embargo, las acciones se quedan cortas, porque no hay capacitación a los maestros que les permita trabajar curricularmente con niños y niñas que no pueden seguir el ritmo de aprendizaje de los demás compañeros de salón, asegurando el mínimo logro educativo que permita a los estudiantes seguir interesados y motivados en sus procesos de aprendizaje.

Para indagar más sobre el nivel de protección que se brinda en los centros escolares, se platicó con los niños, niñas y adolescentes sobre su relación con los maestros. Una quinta parte de los informantes se sintió siempre escuchado por sus profesores y dos quintas partes nunca. En consecuencia, no es de extrañar que, cuando se les preguntó sobre si sintieron suficiente confianza con sus maestros para acercarse a platicar sobre algún problema, la mitad no sintió confianza, y sólo 16% de los niños sí se sintió cómodo compartiendo problemas con su docente.

Los profesores no brindan la seguridad emocional que los estudiantes necesitan para poder encontrar el apoyo y sentirse cómodos frente a los retos de la vida. Para los informantes esto ni siquiera se percibe como una omisión o problema; el maestro sigue siendo una autoridad distante con una función muy definida de “enseñar bien”. Los niños, niñas y adolescentes se sienten cuidados por sus maestros cuando estos “explican bien”, “responden a sus preguntas” y “les tienen paciencia”. En este sentido, el paradigma tradicional de la función de la educación prevalece tanto entre los menores de edad como entre los docentes y los tutores.

En cuanto al apoyo para la construcción de su autoestima, la realimentación que recibieron los chicos y chicas como personas fue muy limitada. Se enumeran a continuación las respuestas afirmativas que se obtuvieron a la pregunta de si sus maestros les hicieron sentir bien alguna vez: “inteligentes” (26%), “buenos” (34%), “estudiosos” (22%), “importantes” (20%), “responsables” (24%), “puntuales” (29%) y “cumplidos” (27 por ciento).

Hubo 6% de los informantes que jamás recibieron algún comentario personal positivo por parte de sus docentes y 30% que tuvieron realimentación positiva *casi nunca*. Se constató en este estudio, que los profesores, que contestaron el cuestionario, no tienen conciencia con respecto a la importancia de la realimentación positiva para una persona en su proceso de formación. Aunque los propios niños no lo reconocen explícitamente, el no sentirse valorados como personas contribuye a que los estudiantes, a quienes se les presenta cualquier otro problema, no encuentren una razón convincente para continuar en el aula. Una persona que es tomada en cuenta de manera positiva por sus profesores, seguramente logrará sortear las dificultades que se le presenten con mayor facilidad, que una que no lo es.

Durante las entrevistas también se preguntó a los niños, niñas y adolescentes con respecto al principal motivo para dejar la escuela; es decir, dentro de un fenómeno multi-causal en el que una situación se suma a

otra y conduce a cierta toma de decisiones, siempre hay un detonante directo que, finalmente, el sujeto asume como la causa de mayor peso. En el caso de 19% de los informantes, ésta fue las exigencias de los maestros. Este dato corrobora el sentimiento de los niños, niñas y adolescentes de no sentirse tomados en cuenta, de no ser valorados. La relación, que se da únicamente en términos de transmisión de conocimientos por parte de los docentes, tiende a convertir a los alumnos en objetos que requieren producir ciertos resultados –medidos en términos del logro educativo–, en lugar de personas con grandes potenciales que necesitan tener la oportunidad y los espacios necesarios para desarrollarse plenamente.

Si bien la relación con los maestros es fundamental y determina en gran medida el clima humano en el aula, otro elemento que pesa es la relación con las y los compañeros de clase y de la escuela. Las relaciones entre pares no sólo tienen influencia en el aula sino que también determinan el bienestar en los recreos, a la entrada y salida de clases y, frecuentemente, en el trayecto del hogar a la escuela y viceversa. Las relaciones entre iguales son muy importantes para el desarrollo social y para el avance académico en los niños. Un poco más de la mitad de los informantes mencionó que la relación con sus pares era de amistad; una cuarta parte consideró que era de compañeros y el resto tuvo dificultades en sus relaciones sociales. Hubo extremos que consideraron que no existió relación alguna con sus pares y otros que era de franca enemistad. A continuación algunos testimonios textuales:

Me salí de la escuela un tiempo y ya nadie me habló, tuve problema con un chavo y por eso me salí en otro momento (mujer, 12 años).

Me trataban mal y a veces se burlaban de mí (varón, 14 años).

Me decían cosas y me deban patadas (varón 10 años).

Un muchacho me besaba y me tocaba, me acosaba y una compañera me levantaba falsos, como una vez dijo que estaba embarazada (mujer 16 años).

Con muchachas tuve un problema porque decían que tomé un celular y no había sido yo (varón 15 años).

Esta información se complementó con otras preguntas: 24% siempre sintió confianza con sus compañeros y compañeras, y 22% siempre se divertía con

sus pares. La cultura de la desconfianza se ve reflejada en las percepciones infantiles: “A unos no les podía confiar nada porque iban de argüenderos” (varón 13 años).

Entre los informantes que mencionaron haber pasado buenos ratos con sus compañeros, encontramos relaciones que no se restringieron al ámbito escolar y trascendieron sus muros:

Cotorreamos cuando salíamos de clases, y nos íbamos a la biblioteca de Explora a chatear, jugábamos en el salón (mujer 14 años).

Jugábamos en el recreo futbol, los sábados íbamos a la deportiva a jugar o nadar (varón 14 años).

Hacíamos tareas en equipo (mujer 12 años).

A pesar de las vivencias agradables y amistosas que también fueron reportadas y que, por cierto, perduran aun cuando se haya dejado de ir a la escuela, llama la atención que para aproximadamente uno de cada cuatro estudiantes la relación entre pares fue muy negativa (de enemistad o nula). Si aumentamos estas dificultades a un ambiente de poca confianza con los maestros, se comprende que para los niños la asistencia a la escuela fue poco grata y no debe extrañar que hayan tomado la decisión de salirse. Tampoco es difícil comprender, bajo estas circunstancias, el apoyo de padres, madres, hermanos y amigos a que no regresen a la escuela; 13% de la población infantil afirmó que los problemas con sus compañeros fue el principal detonador para el abandono escolar y 20% de los niños, niñas y adolescentes mencionaron, como una medida conducente a prevenir el abandono escolar, *que no permitan violencia entre alumnos*.

Esta violencia, que se ha acuñado con el término anglosajón *bullying* es un fenómeno creciente y preocupante. Hasta ahora, los maestros no han asumido la responsabilidad de fomentar el compañerismo entre iguales, encontrar mecanismos que aseguren la inclusión entre los niños y niñas de los grupos a quienes son diferentes, actuar como mediadores en conflictos y abrir oportunidades para el ejercicio de resolución no violenta de conflictos entre pares (Goleman, 1997, 2006). A los niños, niñas y adolescentes les resulta muy problemático reconocer que las relaciones con sus compañeros son un obstáculo real para asistir a la escuela. La violencia reportada por los informantes siempre fue directa. Razones como homosexualidad,

diferencia de nivel económico, carácter introvertido, son algunas de las respuestas de los niños y niñas a la pregunta sobre lo que originó la actitud agresiva de sus compañeros.

Dado que la escuela también es el espacio donde las generaciones jóvenes aprenden a relacionarse entre sí y a adquirir redes sociales propias —además de las que les ofrecen los lazos familiares y de amistad de sus progenitores—, es importante dar atención a la formación docente en desarrollo humano.

El discurso de los maestros es consistente con sus actitudes, pues se observó en las escuelas una relación distante con los alumnos, métodos tradicionales de enseñanza, muy pocas intervenciones formativas e indiferencia frente a la violencia entre pares que se presentaba en el recreo. *Así se llevan los niños hoy en día*, fue la respuesta, casi sarcástica, de algún maestro interpelado, por alguno de los investigadores, a intervenir a la hora del recreo.

Llama la atención que en los documentos oficiales no aparece la violencia como razón para abandonar la escuela. La imposición cultural del sistema educativo, así como la violencia estructural que provocan la organización escolar y las formas de relación de los profesores con sus alumnos, no se perciben por parte del sistema educativo como problemas y no hay política pública que esté encaminada a sensibilizar a los profesores y a capacitarlos para establecer relaciones cálidas y respetuosas que validen a sus estudiantes como personas. Si bien, en algunos espacios, ya se reconoce la violencia entre pares como un problema serio en las escuelas, no hay política pública para capacitar en la mediación de conflictos y para establecer, de manera amable, una cultura de aprecio y respeto por todos los actores en los establecimientos escolares. La protección de la integridad física, emocional, cognitiva y espiritual de los alumnos es muy débil por parte de los maestros y directivos.

La participación activa de los estudiantes en sus propios procesos de aprendizaje y en las instancias de toma de decisiones en las escuelas es prácticamente inexistente. En una cultura que fomenta la obediencia como máximo valor, tanto en los hogares como en las escuelas, no llama la atención que sólo 8% de los informantes consideraron importante ampliar los espacios de participación como una medida que ayudaría a prevenir el abandono escolar. La política pública tampoco visualiza la participación estudiantil como una prioridad y no hay acciones encaminadas en ese sentido.

Vinculación de la escuela con el entorno

De los adolescentes 17%, sobre todo varones, expresaron que les es más interesante la inserción al mundo laboral que la escuela. Es más significativo para ellos aprender en el trabajo muchas cosas que les interesan y que no se ven en las aulas. Sobre todo en el caso de aquellos cuyos padres tienen pequeñas empresas (servicios mecánicos, herrería, carpintería, electricidad, plomería) y establecen una buena relación con ellos para enseñarles el oficio, es clara la preferencia y, consecuentemente, la razón del abandono escolar. Además, culturalmente, a los varones en la adolescencia se les exige que empiecen a trabajar, pues si quieren formar familia necesitan demostrarse a sí mismos y a su entorno que son capaces de proveer los medios necesarios para la supervivencia.

Así, de los informantes, una cuarta parte ya está formalmente participando en el mercado laboral. Inclusive hubo dos pequeños que trabajan en el corte de brócoli y la expresión textual de una de ellos fue: “trabajo en el corte de brócoli, me gusta mucho, sobre todo en la mañanita cuando tiene gotitas de agua y la tierra huele bien bonito” (niña de 10 años, municipio de Romita).

Frente a esta realidad, la política pública educativa no tiene respuesta, pues los establecimientos escolares no se vinculan con el mundo laboral circundante. Con la prohibición formal del trabajo infantil se ha caído en el error de no comprender que niños y niñas desean aprender a trabajar y que, en la medida que su inserción sea formativa y no explotadora, puede ofrecer mayor significación y pertinencia que contenidos disciplinares abstractos, instrumentales y desvinculados de la realidad. La educación tiene el reto de asociar una capacitación en oficios y trabajos que pueden realizarse en el entorno inmediato de los establecimientos escolares, con una formación en el auto-cuidado, en el cuidado del planeta y en el ejercicio participativo de la ciudadanía. Los tres ámbitos formativos mencionados son los requisitos establecidos para la educación básica en la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

En cuanto al deseo del grupo de estudio de regresar a terminar la educación básica, la mayoría de los niños (72 %) contestó que sí quisieran volver a la escuela, y más de un cuarto de la población entrevistada, es decir, 28% dijo que no quieren reintegrarse. Para los alumnos que sí quieren regresar, y los obstáculos sólo son administrativos o económicos, la política pública en Guanajuato con su programa *¡Quédate!* da respuesta a la necesidad inmediata de retomar la asistencia a la escuela. Sin embargo,

desde la perspectiva del derecho a la educación con calidad y equidad, el planteamiento no logra que el estado cumpla sus funciones de garante. Se atienden los factores del contexto, pero los obstáculos inherentes al sistema educativo no se perciben, ni se reflejan en los planteamientos de política pública.

Conclusiones

A la luz de la CIDN el abandono escolar es una violación al ejercicio del derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes que, por cualquier motivo, deciden dejar de asistir a la escuela. Escuchar a estos sujetos de derecho y tomar en cuenta sus percepciones y opiniones es un buen punto de partida para el diseño de políticas públicas adecuadas para resolver el problema. Implicaría, además, un reconocimiento real a la ciudadanía que les confiere el marco legal vigente.

El estudio corrobora que el abandono escolar es multi-causal y si bien la política pública y los maestros que participaron ven los problemas principales en el contexto familiar y en las características personales de los escolares, ellos nos aportan otros elementos a tomar en cuenta:

- En los establecimientos escolares visitados las malas condiciones del entorno se reflejan y reproducen, en lugar de crear ambientes de buen trato, de cuidado del entorno y con elementos que estimulen a los estudiantes a permanecer en ellos.
- Cuando hay conflictos entre maestros, directivos y padres de familia, éstos se constituyen en un obstáculo para escuchar a los escolares, dar respuestas a sus necesidades y resolver sus problemas.
- La falta de confianza entre escolares y maestros es un factor que, aunado a otras dificultades, se constituye en un elemento más que favorece el abandono escolar.
- Las relaciones entre pares de enemistad o aquellas que provocan exclusión, discriminación y violencia directa, ya sea verbal o física, son un factor de peso a la hora de tomar la decisión de dejar la escuela.
- La oferta curricular es poco significativa y pertinente para niños, niñas y adolescentes de entornos pobres y/o marginados, como demostraron los porcentajes de agrado de las materias cursadas, así como las aseveraciones de los informantes que dijeron haber dejado la escuela por aburrimiento o porque *no les gustaban las clases*.

- La seguridad emocional, la escucha activa, la realimentación positiva y espacios de participación fueron condiciones que los alumnos, que dejaron de asistir a la escuela, no encontraron en la interacción con sus maestros quienes en sus respuestas tampoco consideran que tengan obligaciones en este sentido y, consecuentemente, no se asumen garantes de la protección de los derechos del niño.
- Para los niños, niñas y adolescentes del estudio, la falta de vinculación de la escuela con el mundo laboral del entorno fue otro factor importante que contribuyó a provocar el abandono escolar.

Los problemas señalados por los niños y las condiciones detectadas por la investigación, revelan que en la escuela se requieren cambios sustantivos para trascender problemas que actualmente impiden a muchos niños y niñas ejercer su derecho a la educación básica. Las políticas públicas ubican los problemas en los *alumnos desertores* (personas sin luz y además criminales) en lugar de encontrar formas para intervenir en los establecimientos escolares con acercamientos que faciliten y promuevan cambios de fondo. Se cae en lo que Einstein señalaba *No trates de resolver un problema mediante los mecanismos que lo provocaron*. Programas como *¡Quédate!* sólo tratan de convencer al niño de hacer un mejor esfuerzo para adaptarse a un sistema escolar que presenta los problemas señalados. No hay planteamientos que apunten a cambiar contenidos, formas de enseñanza, organización escolar. Tampoco se proponen espacios de participación y escucha de los escolares. La única concesión que se hace es dar a los niños un tiempo mayor para adaptarse al sistema escolar, evitando la reprobación en primero de primaria.

La racionalidad de los niños que los conduce a dejar de asistir a sus escuelas es perfectamente comprensible desde sus vivencias: no son valorados y viven en ambientes igualmente violentos que en sus hogares. Pero, además, tienen que quedarse quietos por horas, en aulas hacinadas, aburridos y donde dejan de ser personas para convertirse en un objeto más que tiene que producir buenos resultados en los exámenes.

Sugerencias

Para que la educación media sea relevante en los entornos suburbanos y rurales, donde las generaciones actuales son las primeras de sus familias que pueden acceder a la secundaria, como ciclo con el que culminan la educación básica, la escuela tiene que volver a re-pensar su función. Es

necesario lograr que el paso por la escuela realmente sea una experiencia enriquecedora, que permita a los niños, niñas y adolescentes participar conscientemente en la construcción de su propio plan de vida, de su visión de futuro para salvaguardar la vida en el planeta y ejercer su ciudadanía con la finalidad de contribuir con la gobernanza de su país.

Notas

¹ En México, la educación básica comprende tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.

² El estudio se condujo con financiamiento del CONACYT, participaron la Universidad de Guanajuato y el Instituto de Planeación del Estado de Guanajuato. Los municipios en los que se trabajó fueron León, Romita, Silao y Valle de Santiago. El universo fue de 75 niños, niñas y adolescentes entre los 6 y los 17 años y participaron en el estudio 60 de sus tutores y 50 de sus maestros. Asimismo colaboraron: Laura

Ortega, L. Karina Quintero, Mario Hernández, Fabián Garnica, Georgina Camarillo, Edgar López, José Sánchez y Liliana Laurel.

³ Conjunto de indicadores que definen el grado de avance de desarrollo humano de los países por parte del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

⁴ El esquema se retoma del informe técnico de la investigación (Van Dijk, 2010).

⁵ Las cifras y cuadros de este artículo se retoman del informe técnico en extenso (Van Dijk, 2010).

Referencias

- Aguilar, Luis F. (2003). *La hechura de las políticas*, tercera edición, primera reimp., Ciudad de México: Miguel Ángel Porrúa.
- Beuchot, Mauricio (2000). *En el camino de la hermenéutica analógica*, España: San Esteban.
- Bruner, Jerome (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*, Traducción de J.C. Gómez Crespo y J. Linaza, Madrid: Alianza.
- Fierro, Cecilia (2005). “El problema de la indisciplina desde la perspectiva de la gestión directiva en escuelas públicas del nivel básico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. X, núm. 27, México, pp. 1133-1148.
- Gadamer, Hans Georg (1988). *Verdad y método I*, traducción de Ana Agud Aparicio y Rafael Agapito, Salamanca: Sígueme.
- Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos (2008). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*, Ciudad de México: Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos.
- Goleman, Daniel (1997). *Emotional intelligence, why it can matter more than IQ*, Estados Unidos: Bantam Books.
- Goleman, Daniel (2006). *Social intelligence, the new science of human relations*, Estados Unidos: Bantam Books.
- Gómez Gil, Alicia (2007). *Las violencias contra la mujer: tipología, definiciones y alternativas*. Disponible en: <http://isonomia.uji.es/violenciacontramujeres2007b/html.php?file=curso/16-introduccion.html> (consultado 10 de diciembre 2009).
- INEE (2009a). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- INEE (2009b). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.

- Maturana, Humberto y Pörksen, Bernhard (2007). *Del ser al hacer. Los orígenes de la biología del conocer*, Santiago de Chile: JC Sáez Editor.
- Morin, Edgar (2003). *Introducción al pensamiento complejo*, traducción de Marcelo Pakman, sexta reimp., Madrid: Gedisa.
- Olivares, Paloma (2007). *La recuperación de la persona como sub-jectum, desde la hermenéutica analógica. Una propuesta de interpretación de la antropología*, tesis doctoral, Ciudad de México: UNAM.
- ONU (1989). *La Convención Internacional de los Derechos del Niño*, Ginebra, Suiza: ONU.
- Pollack, William (1998). *Real boys, rescuing our sons from the myths of noyhood*, Nueva York: An owl book Henry Holt and Company.
- Ricœur, Paul (2004). *Del texto a la acción*, traducción de Pablo Corona, Ciudad de México: FCE.
- SEG (2008). *PROEDUCA. Formación integral. Programa sectorial de educación, visión 2012*, Guanajuato: Secretaría de Educación de Guanajuato.
- SEG (2010) *Estadísticas educativas*. Disponible en: http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html (consultado 11 de octubre 2010).
- Tharp, Ronald et al. (2002). *Transformar la enseñanza. Excelencia, equidad, inclusión y armonía en las aulas y las escuelas*, traducción de Genis Sánchez Barberán, Barcelona: Paidós.
- Torres, Rosa María (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*, San Sebastián, España: X Congreso Nacional de Educación Comparada “El derecho a la educación en un mundo globalizado”.
- Van Dijk, Sylvia (2009). *Valoración de preescolares comunitarios en el Valle de México desde un enfoque de derechos. Caso Save the Children*, tesis doctoral, Hidalgo: UAEH.
- Van Dijk, Sylvia (coord.) (2010). *Escolares de Guanajuato entre el abandono, la deserción y la expulsión*, publicación digital (CD) Guanajuato: IPLANEG-UG.
- Van Dijk, Sylvia y Hernández, Mario (2009). “Escolares de Guanajuato entre el abandono, la deserción y la expulsión. Análisis estadístico de la población que deja de asistir a la escuela en los niveles de primaria y medio de la educación básica”, *Educatio, revista de investigación educativa*, año 4, núm. 8, pp. 70-98.
- Zurita, Úrsula (2011). “Los desafíos del derecho a la educación en México a propósito de la participación social y la violencia escolar”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 48, pp. 131-158.

Artículo recibido: 4 de febrero de 2011

Dictaminado: 24 de marzo de 2011

Segunda versión: 25 de abril de 2011

Comentarios: 7 de junio de 2011

Aceptado: 4 de agosto de 2011