

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Instituto de Ciencias Sociales y Administrativas
Departamento de Ciencias Sociales
Doctorado en Ciencias Sociales



Diseños institucionales y reflexividad: deserción escolar en la enseñanza media de México y Brasil.

Tesis para obtener el grado de
Doctor en Ciencias Sociales

Juan Carlos O'farrill Jiménez

Becado por el Consejo Nacional Humanidades Ciencia y Tecnología

Directora de Tesis

Dra. Gisselle de la Cruz Hermida

Codirector de Tesis:

Dr. Carlos Ornelas



Dedicatoria.

A mi esposa, Magdalena Andujo, su amor y su apoyo han sido imprescindibles en los años a través de los cuales transcurrió esta investigación.

A mi hijo Carlos porque si logro ser al menos un poco mejor cada día, será en gran medida para darle toda la felicidad que pueda.

A mi madre Olga Jiménez, por su ejemplo y educación que sentaron las bases de este momento.

A la memoria de mi padre Domingo O'farrill

A mi hermano Maiquel, por su apoyo

A Leticia Hurtado y la memoria de Iván Cabrera, porque han sido también mis padres a pesar de ese hecho fortuito que es compartir la sangre.

A mi familia política por aceptarme como un miembro más y entender mis ausencias durante el proceso que significó esta investigación

A lo amigos que a través de los años han sido también familia.

Agradecimientos

Al CONAHCYT por apoyar la realización de este estudio

A mi directora de Tesis Dra. Gisselle de la Cruz Herminda, por la confianza, y el apoyo que me ha brindado durante cuatro años. Por todo lo que me ha ayudado a crecer como profesional durante este proceso.

A mi co-director de Tesis Dr. Carlos Ornelas, por confiar desde el inicio en este proyecto. Por la inspiración y los importantes consejos que ayudaron a que esta investigación fuera posible

Al Comité Académico del Doctorado en Ciencias Sociales por brindarme los conocimientos necesarios para realizar este estudio y a su personal administrativo y de apoyo pues fueron un acompañamiento especial durante estos años.

A la Dra. Cleomar Manhas y al Instituto de Estudios Socioeconómicos por el apoyo y conocimiento brindados durante mi estancia de investigación en esa institución.

Al los Doctores Cesar Silva Montes, Alberto Castro Valles, Roberto Rodríguez Gómez, y Servando Pineda Jaime, por su lectura y retroalimentación durante este proceso investigativo y de redacción para que el documento final fuese la mejor versión posible.

Resumen

La deserción escolar en América Latina ha sido identificada durante años como un problema al que debe darse prioridad. Ello debido a sus consecuencias sociales e individuales. La problemática tiene su momento más crítico en la enseñanza media superior. Los abordajes al respecto han sido diversos, sin embargo, los avances no son concluyentes. El presente estudio se enfoca en dos países que han experimentado disminución en cuanto a la incidencia de este fenómeno: México y Brasil. Si bien esa disminución ha sido relativa, y persisten dificultades, constituyen contextos de gran valor para entender el modo en que interactúan distintas variables en la consecución del resultado de interés. A partir de ello, la pregunta esencial que buscó contestar este estudio fue ¿qué factores explican la deserción escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil en el periodo que va del 2000 al 2019? Para ello se hipotetizó que la explicación se encontraba en la configuración causal de tres condiciones necesarias y suficientes 1) los diseños institucionales 2) la reflexividad de agentes corporativos y 3) elementos del contexto socioeconómico. Se utilizó como marco teórico que permitió dar sentido a esta configuración causal, el enfoque morfogenético de la teoría social realista y se usó una estrategia metodológica basada en la Qualitative Comparative Analysis (QCA), implementado a partir de un análisis de conjuntos difusos. Los resultados indicaron que la configuración causal se da entre los diseños institucionales y la reflexividad de los agentes corporativos, teniendo un menor peso el contexto socioeconómico. El estudio discute el significado de este hallazgo y la pertinencia tanto de la teoría y la metodología utilizada en la búsqueda de nuevas zonas de sentido en la explicación de la deserción escolar.

Palabras claves: deserción escolar, diseños institucionales, reflexividad, agentes corporativos, enfoque morfogenético, conjuntos difusos.

Abstract

School dropouts in Latin America have been identified for years as a problem that must be given priority. This is due to the social and individual consequences. The problem has its most critical moment in upper secondary education. Approaches in this regard have been diverse, however, progress is not conclusive. The present study focuses on two countries that have experienced a decrease in the incidence of this phenomenon: Mexico and Brazil. Although this decrease has been relative, and difficulties persist, they constitute contexts of great value to understand the way in which different variables interact in achieving the result of interest. Based on this, the essential question that this study sought to answer was: What factors explain school dropouts in upper secondary education in Mexico and Brazil in the period from 2000 to 2019? For this, it was hypothesized that the explanation was found in the causal configuration of three necessary and sufficient conditions: 1) institutional designs, 2) the reflexivity of corporate agents and elements of the socioeconomic context. The morphogenetic approach of realist social theory was used as a theoretical framework that allowed us to make sense of this causal configuration, and a methodological strategy based on Qualitative Comparative Analysis (QCA) was used, implemented from a fuzzy set analysis. The results indicated that the causal configuration occurs between institutional designs and the reflexivity of corporate agents, with the socioeconomic context having less weight. The study discusses the significance of this finding and the relevance of both the theory and the methodology used in the search for new areas of meaning in the explanation of school dropout.

Keywords: school dropouts, institutional designs, reflexivity, corporate agents, morphogenetic approach, fuzzy sets.

Índice

Introducción	1
El problema de la deserción escolar en América Latina: razones para su estudio comparado desde una perspectiva morfogénica	1
1. Contextualización y alcances de la problemática.....	1
2. Antecedentes y razones para elegir las dimensiones de análisis.....	6
3. Pregunta de investigación, hipótesis y objetivos.....	12
3.1 Preguntas de investigación.....	13
3.2 Hipótesis	13
3.3 Objetivo general:.....	14
3.4 Objetivos específicos	14
4. Precisiones sobre el enfoque elegido	15
Capítulo 1.....	17
Marco teórico para el estudio de la deserción escolar.....	17
Introducción: precisiones epistemológicas.	17
1. La deserción escolar: teorías sustantivas.	19
1.1 Deserción escolar, el acto versus el proceso	20
1.2 Las teorías sustantivas.....	22
1.3 Tres órdenes causales para la deserción escolar	26
2. Estructura y agencia: soluciones conflacionarias.....	29
2.1 Colectivismo e individualismo: las críticas de Margaret Acher.	31
2.2 Entre la ontología de la praxis y la ontología realista.	35
2.3 Conflación en la teoría política.	38
3.1 Dualismo analítico y ciclo morfogénico.	42
3.2 Condicionamiento estructural y mediación a través de la agencia.....	45
3.3 Reflexividad y morfogénesis de la agencia.....	50
3.4 La deserción escolar desde perspectiva morfogénica.	53
Capítulo 2 Diseño Metodológico	55
Introducción	55
2. Diseños institucionales.....	57
3. Reflexividad de agentes corporativos en torno a la deserción escolar.....	59
4.Contexto socioeconómico.....	60
5-Estrategia metodológica	62

5.1 Análisis de configuraciones causales a partir de conjuntos difusos.....	64
5.2 Selección de los casos	69
5.3 Descripción de los contextos de investigación:	72
5.3.1 Brasil: generalidades y elementos relevantes de su diseño institucional en el ámbito educativo. .	72
5.3.2 México: generalidades y elementos relevantes de su diseño institucional en el ámbito educativo.	76
5.4 Fuentes de información y técnicas de procesamiento.....	81
Capítulo 3: Análisis y discusión de resultados.....	85
Introducción	85
1-Conjunto disminución de la deserción escolar elaborado a partir de lógica difusa	85
2-Conjunto Diseños Institucionales Integrales elaborado a partir de lógica difusa	88
3-Conjunto Reflexividad en torno a la deserción escolar elaborado a partir de lógica difusa	91
4- Conjunto Contexto Socioeconómico favorable a la permanencia escolar elaborado a partir de lógica difusa.....	96
5-Análisis de configuraciones difusas mediante tabla de verdad.....	105
6-Discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones	109
6.1 Propiedades estructurales y reflexividad: distintas posibilidades explicativas.	110
6.2 La deserción escolar: sus determinantes y la mediatización a través de la reflexividad.....	114
6.3 Síntesis conclusiva y de las principales recomendaciones.....	117
Referencias bibliográficas.....	119
Otras fuentes consultadas:.....	125
Anexos	132
Anexo 1 Matriz de datos para la variable contenidos de los diseños institucionales.....	132
Anexo 2 Matriz de datos para la variable reflexividad de agentes corporativos.....	135

Índice de tablas y figuras

Figura 1 Comparación entre de deserción escolar enseñanzas básicas y media superior en México y Brasil a inicios de siglo XXI.....	5
Figura 2 Modelo multidimensional de factores que contribuyen a la deserción escolar.....	28
Figura. 3. Fases del Ciclo Morfogenético.....	45
Figura 4 Dimensiones analíticas de la variable diseños institucionales.....	60
Figura 5 Dimensiones analíticas de la variable reflexividad de agente corporativos.....	61
Figura 6 Dimensiones analíticas de la variable contexto socioeconómico.....	63
Tabla 1 Valores de calibración en un conjunto difusos.....	69
Tabla 2. Relación de casos de estudio.....	73
Tabla 3 Fuentes de información, variables y procedimientos para procesar los datos.....	83
Tabla 4 Comportamiento de la deserción escolar por cada uno de los casos de estudio.....	87
Tabla 5 Umbrales establecidos para el conjunto disminución de la deserción escolar.....	89
Tabla 6 Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto disminución de la deserción escolar.....	89
Figura 7 Relación entre categorías y subcategorías de los diseños institucionales.....	91
Tabla 7. Relación entre los casos analizados y el contenido de los diseños institucionales.....	92
Tabla 8 Umbrales establecidos para el conjunto diseños institucionales integrales.....	93
Tabla 9 Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto diseños institucionales integrales.....	93
Figura. 8. Relación de la categoría orientación a contenidos socioeconómicos con las distintas categorías asociadas.....	94
Figura 9 Relación de la categoría orientación al problema con las distintas subcategorías asociadas.....	95
Figura 10 Relación de la categoría orientación a valores con las distintas categorías asociadas.....	95
Figura. 11. Relación entre la categoría interacción social conflictiva y las subcategorías asociadas.....	96
Tabla. 10. Relación entre los casos analizados y la reflexividad de los agentes corporativos.....	97
Tabla 11 Umbrales establecidos para el conjunto reflexividad de agentes corporativos.....	97

Tabla 12 Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto reflexividad de agentes corporativos.....	98
Tabla 13 Comportamiento del IDH en México y Brasil.....	98
Figura. 12 comportamiento del IDH en el contexto mexicano.....	100
Figura 13 Comportamiento del IDH en el contexto brasileño.....	101
Tabla 14 Comportamiento del coeficiente GINI en México y Brasil.....	101
Figura. 14. Comportamiento del coeficiente GINI en el contexto mexicano.....	103
Figura 15 Comportamiento del coeficiente GINI en el contexto brasileño.....	104
Tabla 15 Variaciones en las dimensiones del contexto socioeconómico y puntuaciones correspondientes a cada caso.....	105
Tabla 16 Umbrales establecidos para el conjunto contexto socioeconómico favorable.....	106
Tabla 17 Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto contexto socioeconómico favorable.....	106
Tabla 18 Protocolo para el cálculo de parámetros de ajuste.....	108
Tabla 19. Tabla de verdad.....	108
Tabla 20. Parámetros de ajuste de suficiencia para las configuraciones obtenidas en la tabla de verdad.....	110
Figura. 16. Relación de suficiencia.....	110

Introducción

El problema de la deserción escolar en América Latina: razones para su estudio comparado desde una perspectiva morfogenética

1. Contextualización y alcances de la problemática

América Latina se adentra en el siglo XXI con una doble agenda educativa. Por un lado, se aprecian los desafíos que caracterizan el nuevo siglo: construir una sociedad del conocimiento y avanzar en los progresos tecnológicos. A su vez, la región debe resolver asuntos característicos del siglo XX, destacando entre ellos, la cobertura educativa y la conclusión de los distintos niveles de enseñanza (Rodríguez, 2010).

A inicios de siglo, un trabajo de Espíndola & León (2002) introducían la idea de que la deserción escolar debía ser considerada un tema prioritario en el contexto latinoamericano. Para apoyarla, los autores indicaban que los avances en la cobertura educativa a un nivel básico estaban acompañados de deficiencias para el logro de aprendizajes efectivos y en la permanencia de los estudiantes en los niveles secundarios y de enseñanza media. Situación que terminaba “incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo en los sectores más desposeídos” (p.40).

Estos problemas persisten a finales de la segunda década del presente siglo. Lo anterior es constatado por Rodríguez (2019) quién, en un estudio comparado, revela que los esfuerzos por ampliar la cobertura educativa en la región tienen sus casos menos exitosos en países centroamericanos como Nicaragua, Guatemala Honduras y el Salvador. El mismo estudio muestra que la mayoría de los países del cono sur, y otros estados centroamericanos como México y Costa Rica presentan una elevada cobertura en coexistencia con dificultades para que el sistema logre revertir las desigualdades de origen de los educandos. Tales desigualdades redundan en problemas para el logro académico, y en la reproducción de fenómenos como la repitencia y la deserción escolar.

Las razones por las que se ha considerado la deserción escolar un problema que atañe al gobierno y la política pública en la región, por una parte, se configuran en torno al hecho de que la totalidad de las legislaciones educativas de América Latina reconocen el derecho a la educación

y colocan al Estado como garante de dicho derecho (Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas [OLPED], 2005).

Por otro lado, sin embargo, se aportan razones acerca de los efectos individuales y colectivos de la deserción escolar que deben ser analizados con detenimiento debido a que algunas de sus afirmaciones implican sesgos que es necesarios visualizar.

Se ha afirmado que quienes desertan pueden llegar a presentar dificultades de ajuste social lo cual en ocasiones podría conducir a problemas de conducta o específicamente a comportamientos delictivos (Battin-Pearson et al., 2000; Jimerson, et al., 2000). Pero así enunciado parece que se traza un camino directo de la puerta de la escuela a la entrada de la cárcel. Tampoco sería lícito asumir que la única trayectoria que conduce a la delincuencia es la deserción. Ni siquiera la misma debe ser entendida como una condición suficiente para desarrollar patologías del comportamiento en interacciones sociales. El Manual Estadístico de Enfermedades Mentales, en su quinta revisión (DSM-5), no enuncia la falta de escolaridad como un factor determinante en la aparición del Trastorno Antisocial de la Personalidad (American Psychiatric Association [APA], 2014).

Por otra parte, se alude a la asociación entre la deserción escolar y la pérdida de ingresos, la cual se fija alrededor del 19 % anual (Campbell, 2015). Con relación a esta perspectiva económica se colocan también los efectos colectivos de la problemática en cuestión al afirmar que los altos índices de abandono a instituciones educativas conducen a fuerzas laborales menos competentes y difíciles de calificar; mediatizan la reproducción social de la desigualdad y la pobreza; y provocan mayores gastos en programas sociales dirigidos a sectores que no logran generar, por sí mismos, los recursos para su subsistencia (Espíndola & León, 2002).

Un análisis realizado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en la edición de 2019 de su *Panorama Social de América Latina*, estructura también sus argumentos con base a esa idea de los efectos colectivos que tendrían altos índices de deserción escolar. Según dicha entidad, la capacidad de consumo de los estratos bajos y medios en América Latina creció en un 1.2 % y 5.1 % anual respectivamente entre 2002 y 2017. Aunque este crecimiento es valorado como positivo, la composición de ingresos de estos estratos sigue estando centrada en el empleo. Por lo cual la educación es una variable esencial para la sostenibilidad del crecimiento. Teniendo en cuenta que las personas con estudios postsecundarios apenas crecieron de 27.6 % a un 30.1 % en este periodo, y que las personas con secundaria incompleta (desertores

escolares en el nivel secundario) apenas disminuyó de 55.5 % a un 49.1 %, la CEPAL (2019), cuestiona la posibilidad que tienen las clases bajas y medias de seguir mejorando económicamente. Y afirma que ello estaría en dependencia de que su situación académica experimente un repunte en términos de culminación y éxito escolar.

Sin embargo, la relación entre titulación y remuneración económica no es directa. Partiendo del clásico estudio de Bourdieu y Passeron (2003), los investigadores chilenos León y Soto (2009) han afirmado que la generalización de la estrategia escolar como elemento de movilidad social, ha conducido a una suerte de inflación académica, en la cual cada vez es necesario obtener grados más altos para que la escuela pueda constituir un elemento mediatizador del ascenso en la estructura socio-clasista. Sería ingenuo, por otro lado, asumir que este ascenso depende únicamente del capital cultural brindado por la escuela, siendo mucho más compleja la estructura de capitales necesaria para la movilidad (Bourdieu, 2016; Bourdieu & Passeron, 2003).

Una vez que se fundamenta la dificultad de una asociación simple entre deserción escolar y fracaso económico, resulta lícito leer un cierto sesgo neoliberal en los argumentos antes expuestos acerca de los efectos colectivos de la problemática que se viene analizando. Ambos estudios basan sus afirmaciones en los datos y recomendaciones de la CEPAL. A inicios de la década de 1990 fue amplio el debate respecto a la similitud de la CEPAL y las propuestas neoliberales. Si bien algunos de sus principales representantes intentaron desmarcarse de esta comparación afirmando que dicha similitud era solo aparente y no de fondo (Fajnzyblber, 1994), excede los objetivos de este estudio dilucidar ese punto. Lo que se evalúa es un argumento concreto, en el que se refleja una visión neoliberal del papel de la escuela en la sociedad.

Parece relevante rescatar la idea de la educación como un derecho. Garantizar la permanencia sería en este caso un deber del Estado en tanto entidad responsable de propiciar las condiciones para que cada derecho sancionado logre su efectiva articulación en lo social. Además, al asumir que los efectos individuales y colectivos de la deserción son, más que de una causalidad lineal, el resultado de una compleja interacción de distintos factores se puede tomar algo de distancia de los sesgos que se han venido comentando y a la vez señalar la deserción como un factor de vulnerabilidad social que puede conducir a diversos daños, en lo económico y lo social.

Ahora bien, el fenómeno, no se manifiesta de igual manera en todas las sociedades del contexto regional. El citado estudio de Rodríguez (2019), muestra dos elementos importantes. De manera general, los índices de deserción escolar son aún elevados en América Latina, ello resalta

como situación preocupante. Pero, si se toma la década de los 90 como referencia, existen países en la región con reducciones significativas. Entre estos casos el más paradigmático es el de Brasil que en 1994 presentaba una tasa del 62.7% la cual ha disminuido hasta el 35.5 %. Otros casos relevantes han sido México con un avance del 71.6 % al 49.6 % y Chile del 35,7 % al 18.5 %. Por otra parte, se cuenta con países de escasas reducciones como Costa Rica 71.4 % al 58.1 %, y con casos como el de Uruguay que ha presentado un ligero aumento dentro de tasas que siempre fueron altas, variando de 66.3 % a 66.7 %.

Este panorama provoca un cuestionamiento acerca de aquellos factores que han causado que en algunos países hayan existido experiencias exitosas mientras en otros persiste o se agudiza la problemática en cuestión. La respuesta a dicha pregunta permitiría la acentuación de aquellos factores que han condicionado el avance y el afrontamiento de los elementos que dificultan la solución de la problemática a nivel regional. Además, permitirá identificar qué aspectos permanecen descuidados aún en aquellas sociedades que han conseguido mejorías respecto al problema en cuestión.

Un modo de abordar esta problemática es realizar una comparación entre distintos países incluyendo aquellos que han tenido éxito en la disminución de la deserción y también otros en los que el resultado positivo no haya sido alcanzado. Otra posibilidad es analizar países exitosos y comparar sus periodos de éxito con otros periodos en que la disminución de la deserción no se haya logrado, cumpliendo así la condición de tener periodos de resultados positivos y periodos de resultados negativos. Ello para buscar, a través del análisis, las causas de dichas variaciones. Por razones de recursos, se ha considerado que esta segunda opción es la más factible para la presente investigación.

La selección de Brasil y México como los contextos a analizar obedece entonces al hecho de que, tomando como referencia los años noventa, se observa en ellos un éxito relativo en la disminución de la deserción sin embargo la parcialidad de este hecho conduce la idea de que al segmentar temporalmente los análisis se podrán encontrar periodos no tan exitosos que permitan contrastar las posibles causas.

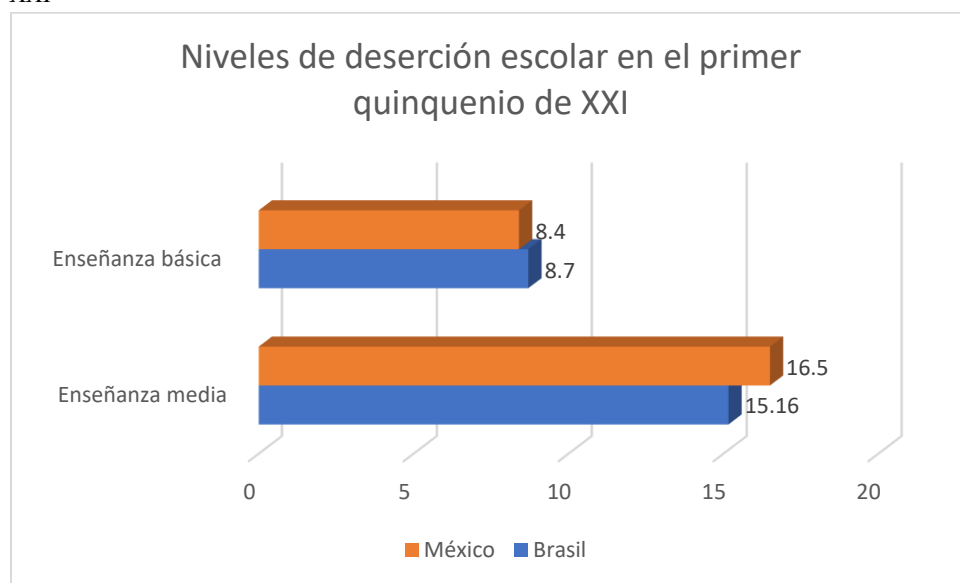
En cuanto al tiempo de análisis, se ha considerado oportuno comenzar el análisis a inicios del presente siglo y extenderlo por 20 años. Concluir en 2019 no es por demás un criterio arbitrario, sino que obedece a un cambio de contexto debido a la pandemia global ocasionada por el virus SARS-CoV-2. Esta contingencia sanitaria introduce variables en el análisis en extremo diferentes

a las presentes en las dos primeras décadas del siglo. Incluirlas en el estudio oscurecería las posibilidades de comparación.

Además, teniendo en cuenta que la enseñanza media superior ha sido considerada un punto de quiebre importante en las trayectorias académicas de los estudiantes (León & Soto, 2009) (Ballesteros & Valéry, 2012; Estrada-Ruiz, 2015), se ha analizado el comportamiento de la deserción escolar a inicios del periodo de estudio. Los resultados de este análisis pueden apreciarse en la figura.1. La diferencia entre la enseñanza básica y la media es de 6.4 puntos porcentuales en Brasil y de 8.1 en México. Ello puede ser considerado como evidencia del punto de quiebre antes comentado. En función de lo anterior se ha decidido centrar el análisis en la enseñanza media superior.

Figura 1

Comparación entre de deserción escolar enseñanzas básicas y media superior en México y Brasil a inicios de siglo XXI



Fuente: Elaboración propia a partir de la INEGI y Observatorio de Educação Ensino Médio e Gestão

Por otra parte, determinar el contexto y la relevancia de la comparación, es solo una parte de la tarea necesaria para plantear de manera adecuada este estudio. La otra tarea relevante es qué aspectos incluir en tal comparación. Ello dado que no se procederá de una manera totalmente inductiva, lo cual sería posible en estudio de casos únicos, es necesario, manejar de antemano un cúmulo de rasgos o aspectos comparables que permitan establecer criterios certeros en dicho análisis. Un examen al estado del arte en esta materia y los marcos explicativos tradicionales en el estudio de la deserción escolar puede ofrecer pistas acerca de dicho propósito.

2. Antecedentes y razones para elegir las dimensiones de análisis

La comprensión del modo en que las variables institucionales inciden en los estudiantes tuvo una evolución durante el siglo XX que se caracterizó por tres momentos fundamentales. Esta influencia puede ser entendida en términos de logro de los aprendizajes requeridos por cada nivel de enseñanza, pero también en términos de socialización y culminación exitosa de los estudios, elemento este íntimamente relacionado a la deserción escolar.

El primer momento de este desarrollo de la comprensión del fenómeno es el enfoque centrado en las desigualdades, fundamentado a partir de los trabajos clásicos de Coleman (1969) y Jencks (1972). Estos trabajos como indica el nombre del enfoque, se centran en el peso de las variables de origen económico y social en el desempeño escolar de los educandos.

El informe “Igualdad de oportunidades en la educación” presentado por Coleman (1969) mostraba los resultados de un análisis realizado a 4 000 escuelas, 60 000 profesores y 600 000 alumnos, que buscaba entender cuál era el aporte efectivo que hacen las escuelas al éxito académico de los alumnos, llegando a la conclusión que las variables escolares solo explicaban un 10 % de la varianza del éxito en el tránsito por el sistema educativo. Este estudio midió el éxito en función de la consecución de aprendizajes y las variables institucionales a través de estilos de enseñanza, materiales disponibles y diseños curriculares, a la vez que controlaba los factores económicos y sociales. A pesar de que la variable deserción no era contemplada, lo esencial de este primer modo de comprender la relación escuela-alumno es la colocación del elemento causal en el origen del educando. De ello pendería entonces el éxito o fracaso académico y por añadidura la permanencia o deserción.

La metodología transversal utilizada por el estudio citado fue criticada por Jencks (1972) y se diseñó un estudio longitudinal de 100 centros educacionales, pero las conclusiones fueron similares. A saber: la escuela aporta poca reducción a la distancia entre alumnos ricos y pobres, el hecho que la educación sea de calidad no incide en el futuro desarrollo profesional; los resultados y la trayectoria escolar se explica por el contexto social y el entorno familiar de origen.

Las críticas al enfoque de las desigualdades se originan en la limitación de los indicadores usados para medir la influencia de la institución educativa, restringiéndose casi de manera total a lo curricular y a los estilos de enseñanza. A partir de estas críticas y apoyándose en los estudios de psicología del aprendizaje aparece el enfoque centrado en factores de incidencia escolar

Al interior de este enfoque se desarrollaron formas de entender el modo en que la escuela

podría incidir en los alumnos. A saber, 1) aproximación de la deficiencia social y cultural y 2) aproximación de la diferencia. La primera de las aproximaciones afirmaba la necesidad de que la institución incorporara a los alumnos a los valores y la racionalidad escolar, consiguiendo con esto modificar sus determinantes de origen; mientras la segunda sostenía que solo cambiando la escuela y adaptándola a los códigos culturales y de aprendizaje de los alumnos puede lograrse los cambios esperados en estos (Alvariño, Arzola, Brunner, Recart, & Vizcarra, 2000)

La importancia de la aparición de este enfoque es que reintroduce la idea de que la institución educativa puede influir de una manera u otra en los educandos y anula el pesimismo de la determinación de origen. Además, a partir de lo anterior, se sientan las bases para la posterior aparición del enfoque sobre las variables de gestión. El cual elabora una taxonomía que organiza en tres niveles las variables que inciden en el desempeño y trayectoria escolar. Tales niveles son: origen, currículo y organización institucional (Alvariño et al., 2000).

En el campo específico de la deserción escolar, el análisis de las variables institucionales tiene uno de sus momentos más relevante en el trabajo de Tinto (1975). Al abordar el campo de estudio en cuestión, el autor critica la pobreza explicativa de las investigaciones que se dedican a describir o correlacionar factores de riesgos a la deserción a escolar. En su opinión ese enfoque impide una adecuada sistematización del modo en que los distintos determinantes interactúan en el tiempo para producir la deserción. Por ello se propone en la investigación citada formular un modelo que dé cuenta de la interacción entre los estudiantes y la institución educativa y como ella conduce a la deserción escolar o a la permanencia.

Para la elaboración de ese modelo, Tinto (1975), invoca el clásico trabajo de Durkheim (1989) sobre el suicidio. Específicamente se retoma el efecto de la integración al tejido social en la explicación que da el sociólogo francés a la conducta suicida, donde a menor integración moral y afiliación colectiva habrá más posibilidades de que una persona intente terminar con su vida. En analogía con esto, Tinto (1975) plantea la idea de que la institución educativa es también un sistema social, y que tendrán más probabilidades de desertar, aquellos estudiantes poco integrados a ella.

Al igual que Durkheim, el autor propone dos variantes de la integración en la explicación de la variable estudiada, a saber, la integración estructural normativa al ámbito académico y la integración social. Siendo la baja presencia de algunas de estos dos tipos de integración o de ambas las que explican la deserción. Plantea además la posibilidad de una interacción ella poco funcional

a la permanencia, por ejemplo, un estudiante con una integración social tan alta (citas, fiesta, según ejemplifica el propio autor), que afecte el tiempo dedicado a lo académico, conduciendo a su vez a la deserción.

Tinto (1975) sin embargo, crítica en Durkheim uno de los elementos que el sociólogo francés había hecho parte central de su propuesta metodológica: la búsqueda de explicar un hecho social por otro hecho social. A tenor de ello, la deserción no se debe explicar solo por elementos sociales, como por ejemplo los grados de interacción, si no que depende también de los factores individuales. En este sentido, el autor menciona que además de los atributos socio demográficos que habían sido usados tradicionalmente para analizar los elementos individuales de tal interacción, era necesario incluir elementos de orden psicológico como las expectativas de carrera y la motivación por el estudio de los educandos.

Así en última instancia, los elementos individuales determinarían el grado de integración que estudiante tendría inicialmente mientras que las características de la institución operarían sobre el cambio del compromiso de los estudiantes en los dos ámbitos que se han venido reseñando (académico y social). En su modelo, centrado fundamentalmente en la integración, dichos compromisos, son una variable de entrada — influyen en la vivencia inicial del educando en relación con la institución— y una variable de salida — mediatizan la toma de decisión sobre permanecer o abandonar la escuela.

El modelo, además integra la posibilidad de influencia de variables externas a la institución educativa a partir de la inclusión de una relación costo/beneficio en la toma de decisiones individuales. Así el impacto de los cambios en variables externas (ejemplo depresión económica), se refleja en la variabilidad de los compromisos del educando, sobre todo los académicos, a partir de un análisis de los costos y los beneficios que en la nueva situación se configuran en torno a invertir más o menos tiempo en el estudio (Tinto, 1975).

El trabajo de Tinto es sin duda un clásico en el estudio de la deserción escolar. En relación con el argumento que se viene sosteniendo este apartado, dicho trabajo, puede ser enmarcado en el modelo más general, descrito con anterioridad, centrado en los elementos institucionales, como mediatizadores del resto de factores determinantes. Ello, es de vital importancia a la hora de considerar el elemento institucional como relevante a la hora de configurar una explicación no solo a este nivel, si no a nivel sistémico, esto es para entender las tasas de deserción de un país o una región. El propio Tinto (1975) justificó la necesidad de su modelo como un elemento que aportase

información a los decisores públicos en la toma de decisiones en contraposición a los trabajos descriptivos que no permitían la adecuada elaboración de programas de política pública. Sin embargo, el modelo descrito hasta el momento hace especial énfasis en la educación superior. Si bien sus principales hallazgos se han extrapolado a otros niveles educativos, esa extrapolación no puede ser mecánica, si no que amerita un análisis de investigaciones que, siguiendo la lógica de esta interacción procesal definida por Tinto, enfoque sus análisis en niveles de enseñanza anteriores.

Desde la década de 1970, se siguió a 205 familias europeo-americanas en un estudio longitudinal conducido mediante análisis de ecuaciones estructurales. De estas familias, 154 fueron etiquetadas como irregulares, es decir, 47 estaban conformadas por madres solteras, en 53 no existía unión legal y 54 habitaban en barrios o hogares grupales. Las otras 51 familias eran parejas tradicionales. Dicho estudio mostró que las circunstancias económicas y el estrés familiar, así como el fracaso académico y los comportamientos problemáticos de los jóvenes, como el abuso de sustancias, explicaban la deserción (Garnier et al., 1997).

Otra investigación examinó el impacto de las experiencias escolares negativas en los sentimientos de rechazo, así como los comportamientos y actitudes que impactan negativamente en la escuela y conducen a la deserción. Los datos para este estudio se obtuvieron de una encuesta cuantitativa administrada a todos los estudiantes de séptimo grado en una muestra de la mitad de las 36 escuelas secundarias del Distrito Escolar Independiente de Houston. Los estudiantes contestaron las medidas durante tres años consecutivos. Aunque la muestra original estaba formada por 2.428 estudiantes, la eliminación de los valores faltantes de ausencias redujo el total a 1195. Se realizó un análisis a través de la ecuación del proceso y se concluyó que los bajos resultados educativos conducen a una disminución de los costos escolares (Kaplan et al., 1997).

A partir de la década de 1980, se seleccionó un estudio longitudinal de un grupo de 177 niños bajos ingresos durante 19 años. Los niños se seleccionaron desde antes de nacer a partir de 267 mujeres embarazadas que estaban en riesgo debido a la pobreza y otros factores como la edad educación y ser madre soltera. La investigación mostró que el cuidado infantil, así como los problemas financieros, los problemas de personalidad, el rendimiento académico y la participación de los padres en la escuela, predecían en gran medida el abandono tardío de la escuela (Jimerson et al., 2000).

Otro estudio enfocado en problemas de adaptación social y delincuencia realizado a partir

de ecuaciones estructurales con una muestra de 778 jóvenes de 14 años mostró que los factores que provocaron su deserción fueron problemas de conducta y bajo rendimiento académico. Específicamente, en esta muestra, las puntuaciones académicas bajas mediaron la relación entre la deserción escolar y otros factores como las actitudes antisociales de los compañeros, la baja participación escolar y las bajas expectativas.

Sin embargo, los modelos anteriores se limitan a entornos desarrollados en poblaciones en riesgo y no tienen en cuenta variables escolares como las condiciones del aula, las relaciones profesor-alumno. A partir de estas críticas, se desarrolló un modelo más reciente que al igual que los anteriores, se basa en estudios longitudinales y ecuaciones estructurales, pero toma como muestra una población de 672 estudiantes francocanadienses, el 54% son de sexo masculino, 46 de sexo femenino que tenían entre 12 y 13 años al iniciar el seguimiento.

La investigación reveló la existencia de cinco factores que provocan que las personas deserten de la escuela. Dos de estos factores surgen de circunstancias familiares y personales (relaciones entre padres e hijos y depresión adolescente) y problemas familiares, mientras que los otros tres son la inconsistencia académica y el bajo rendimiento. También hubo dos variables de fondo que contribuyeron indirectamente al desgaste a través de otros factores; estas variables fueron el género y el estatus socioeconómico. Al igual que en otros estudios, el modelo de este estudio muestra que la falta de integración académica es el predictor más importante de la deserción escolar (Fortin et al., 2012).

Estos antecedentes, coherentes con una tradición que como se ha reseñado tiene su origen en Tinto (1975) y que a partir de metodologías longitudinales, como propusiera aquel autor, han abordado el fenómeno durante las últimas décadas del siglo pasado y las dos décadas iniciales del presente siglo, consolidan la idea de que también en la enseñanzas medias anteriores a la universidad, es coherente una explicación centrada en la interacción estudiante-institución, influida por elementos individuales y contextuales.

El peso central de las variables institucionales en la explicación de la deserción escolar es uno de los principales motivos por el cual el presente estudio, centrado en un nivel sistémico. Ello siguiendo la idea de Tinto (1975), para quién una de las principales justificaciones de su modelo radicaba en generar herramienta que permitieran elaborar políticas públicas que incidieran en las variables determinantes centrales.

Miranda (2018) elabora una herramienta analítica para comprender cuanto se ajustan los

diseños de política pública a las variables cardinales que inciden en la deserción escolar. El estudio, llevado a cabo en el contexto mexicano resalta el hecho de que de los tres grandes grupos de dimensiones consideradas como esenciales: los apoyos económicos, los elementos socioemocionales y la integración a la institución, solo la primera dimensión concentra más de las tres cuartas partes de los programas u acciones estratégicas de política pública diseñadas desde la década de los 90 hasta la primera década del presente siglo.

Este estudio fue replicado por el mismo autor incluyendo otros países de Latinoamérica en una investigación comparada a partir de las mismas dimensiones analíticas (Miranda, 2019). En este nuevo trabajo, si bien las becas no son el principal elemento, si están combinados con otros elementos de vulnerabilidad socioeconómica como la ausencia de transporte y la pobreza intergeneracional, para configurar un desbalance respecto al tratamiento de elementos de integración institucional y configuración de sujetos. Uno de los países incluidos en esos estudios y a lo que se aplica esta descripción del contenido de los programas de política pública es Brasil

Sin bien se consideran relevantes los aspectos de vulnerabilidad social, una de las conclusiones de los estudios reseñados (Miranda, 2018, 2019), es que las políticas públicas no reflejan de manera adecuada la complejidad de la deserción escolar. En los términos de Tinto (1974), lo que configura la explicación es un proceso que, si bien incluye los elementos de vulnerabilidad social, contenidos en la determinación individual, especialmente en su perspectiva sociodemográfica, deben ser mediatizado por las variables institucionales siendo centrales la interacción. Los estudios subsecuentes que se reseñaron son consecuentes con esa idea, sin embargo, las políticas públicas en los contextos que se han venido comentando y con especial énfasis en Brasil y en México, parecen no completamente a ese modelo

Dar cuenta esta falta de adecuación, como también sugiere Miranda (2019) en sus conclusiones, justifica la idea incluir elementos que den cuenta del proceso reflexivo mediante el cual se ha llegado a dichos diseños. Ello implica adentrarse lo más posible en la subjetividad del agente a través de herramientas analíticas que abran nuevas zonas de sentido en la comprensión del fenómeno (González, 2007).

Si una de las fortalezas del enfoque de las políticas públicas es el servirse de los avances de la ciencia aplicada para el arribo a mejores diseños (Lasswell, 1970), valdría la pena preguntarse qué otros elementos alejan a los decisores de este ideal. Contestar esta interrogante debe ser parte integrante del propósito de este estudio.

En el término agente — que será abordado con detenimiento en el capítulo teórico de este estudio—, denota además del sujeto de la acción en un contexto social, su cualidad estrictamente colectiva. Siguiendo las ideas de Archer (1996, 2000, 2007, 2009, 2013), se asume que el término actor — más adecuado a una lógica individual—, y el término agente, no deben ser intercambiables. En tanto el actor se refiere a quién ejecuta determinados roles pautados en la estructura. Mientras los agentes, en su disposición primaria son colectividades preagrupadas con un mismo nivel de acceso los recursos materiales y el poder (Archer, 2009).

Por otra parte, los agentes primarios pueden agruparse alrededor de objetivos conscientemente elaborados, regularse a partir de proyectos y proponerse realizar transformaciones en la estructura. Este tipo de agentes, quienes ejercen en su más alto grado el poder causal de la agencia, su reflexividad — capacidad para percibirse en relación con las determinaciones estructurales y tomar decisiones en torno al cambio o la permanencia—, son denominados, por la teoría social realista (Archer, 2000) agentes corporativos. Los sindicatos, los partidos políticos, las organizaciones de la sociedad civil pueden ser considerados agentes de este tipo.

Las relaciones entre instituciones, contextos socioeconómicos, y agentes, en la determinación causal de fenómenos sociales, puede tener múltiples relaciones. Si bien los agentes primarios tienen un peso relativo en este fenómeno, los estudios sobre el surgimiento y transformación de los sistemas educativos europeos (Archer, 2013), muestran la importancia trascendental de la interacción entre agentes corporativos en la emergencia de nuevas propiedades estructurales en el ámbito de la educación. Por ello es este el nivel en el que se ha centrado la presente investigación.

3. Pregunta de investigación, hipótesis y objetivos

A partir de lo analizado hasta aquí se tienen tres dimensiones que permiten un acercamiento a contestar la pregunta esbozada en el apartado anterior acerca de los factores que explican la deserción escolar en distintas sociedades, entendiéndolo desde una perspectiva comparada. Los tres órdenes son 1) los diseños institucionales, 2) reflexividad de los agentes corporativos en torno a la deserción escolar y 3) elementos del contexto socioeconómico relevantes para la permanencia escolar.

Estas variables, deben analizarse en países donde el resultado exitoso haya sido alcanzado al menos de manera parcial y que permitan a la vez el contraste con periodos dentro de esos mismos

países en que no se haya logrado la disminución de la deserción. Esa son las razones por las que se han seleccionado México y Brasil como contextos de estudio. El periodo del 2000 al 2019, se justifica en la idea de realizar un análisis que se circunscriba al presente siglo, pero dejando fuera los cambios ocurridos a partir la pandemia global iniciada en 2020. Mientras la enseñanza media superior, se selecciona debido a que es el nivel donde se concentra más ampliamente la problemática en estudio

Teniendo en cuenta lo anterior se está en condición de plantear pregunta de investigación, hipótesis y objetivas en los siguientes términos:

3.1 Preguntas de investigación

La principal pregunta de investigación de este estudio puede ser expresada de la siguiente forma.

1. ¿Qué factores explican la deserción escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil en el periodo que va del 2000 al 2019?

Además, a partir de la anterior, un sistema de preguntas más específica guía determinados elementos de la indagación. Estas preguntas son las siguientes:

- ¿Cuál ha sido el comportamiento en términos porcentuales de la deserción en escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil, desde el año 2000 al 2019?
- ¿Cuál ha sido el tratamiento que han dado los diseños institucionales a la deserción escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil, desde el año 2000 al 2019?
- ¿Qué ha caracterizado la reflexividad de los agentes corporativos implicados en el sector educativo en torno a la deserción escolar en la enseñanza media superior de los estudiantes correspondientes desde el año 2000 al 2019?
- ¿En qué modo los elementos del contexto socioeconómico han potencian la disminución de la deserción escolar enseñanza media superior de los estudiantes correspondientes desde el año 2000 al 2019?

3.2 Hipótesis

- La deserción escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil, en el periodo del año 2000 al 2019 puede explicarse a partir de la configuración causal de tres condiciones necesarias y suficientes: 1) los diseños institucionales, 2) la reflexividad de los agentes corporativos implicados en el sector educativo y 3) elementos del contexto socioeconómico relevantes a la deserción escolar.

3.3 Objetivo general:

- Explicar la deserción escolar en la enseñanza media superior en México y Brasil en el periodo del año 2000 al 2019 a través de la configuración causal de tres condiciones necesarias y suficientes 1) los diseños institucionales 2) la reflexividad de agentes corporativos implicados en el sector educativo y 3) elementos del contexto socioeconómico relevantes a la deserción escolar

3.4 Objetivos específicos

- Describir en términos porcentuales el comportamiento de la deserción escolar en Brasil y México, desde el año 2000 al 2019.
- Analizar el tratamiento que dan los diseños institucionales a la deserción escolar en la enseñanza media superior de los estudiantes correspondientes, a partir los contenidos normativos y las políticas públicas
- Analizar la reflexividad de los agentes corporativos implicados en el sector educativo en torno a la deserción escolar en la enseñanza media superior de los estudiantes correspondientes.
- Valorar el modo en que elementos del contexto socioeconómico potencian la disminución de la deserción escolar en la enseñanza media superior de los estudiantes correspondientes.

4. Precisiones sobre el enfoque elegido

La presente investigación tiene como elemento central dar cuenta de los factores causales de un fenómeno social problemático: la deserción escolar. Ello implica una importante discusión teórica entorno al mismo. A su vez la hipótesis elaborada implica una configuración causal que señala la importancia de analizar cómo interactúan variables de orden estructural (diseños institucionales y elementos del contexto socioeconómico) y variables referidas a los agentes (reflexividad). Ello coloca el problema seleccionado en el marco general de la relación estructura y agencia.

Esta relación dilemática de las ciencias sociales ha sido objeto de amplias discusiones, tanto explícita como implícitamente. Las respuestas a tal dilema van desde el colectivismo metodológico, pasando por el individualismo, hasta los modelos integradores como el de la estructuración (Giddens, 1976, 1979), del campo (Bourdieu, 1988; Bourdieu & Passeron, 2003), el modelo transformacional de la acción social (Bhaskar, 1989a, 1989b) y el realismo morfogenético (Archer, 2000, 2009).

La necesidad de analizar la estructura y la agencia en términos de interacción es la principal razón de que se haya ponderado el realismo morfogenético por sobre el resto de los modelos. Esta teoría, a diferencia de otros intentos de integración, no analiza las dos dimensiones en cuestión como mutuamente constituyentes si no como productos de distintos grados de emergencia. Ello tiene como principal consecuencia la presencia de propiedades distintivas tanto de los agentes como de las estructuras, que son irreductibles y permiten observar interacciones entre ellas.

El realismo morfogenético se ha considerado, además, más adecuado que el nuevo institucionalismo. No solo porque algunas de las variantes de este último se circunscriben a lo que ha sido considerado como colectivismo metodológico (cuyas deficiencias discutiremos más adelante), sino porque la variante que más logra integrar estructura y agencia lo hace valiéndose del modelo de la elección racional, y la idea de subjetividad desde la que parte este estudio pretende no quedar limitada a la racionalidad instrumental.

El termino confluencia, empleado en diferentes apartados de este estudio, parte de la crítica realizada por Archer (2009), principal exponente del enfoque seleccionado, a diversos abordajes que históricamente se han centrado en el problema de la relación entre estructura y agencia. La confluencia es definida como “acción y efecto de fundir” (Real Academia Española [RAE], 2001). Con este término, la autora antes citada, hace referencia, como se discutirá a

profundidad en el apartado teórico, al modo que la teoría social funde la agencia y la estructura en uno de los dos elementos, haciendo que se pierda la posibilidad de analizar su interacción. Aunque existen en español términos más claros, se respeta la traducción de la terminología técnica realizada en las ediciones en este idioma de la obra de Margaret Archer.

La morfogénesis, por su parte tiene resonancias biológicas, pero no es en este sentido que el modelo elegido utiliza la palabra.

El elemento “morfo” es un reconocimiento al hecho de que la sociedad no tiene una forma pre-decida o un estado preferido; la parte “genética” es un reconocimiento a que la sociedad toma su forma y está formada por sus agentes, y que se origina a partir de las consecuencias no esperadas y no deseadas de sus actividades (Archer, 2009, p.35).

El capítulo 1 discute ampliamente las cuestiones teóricas que aquí son esbozadas. A partir de dicha discusión se elaboró el marco analítico que justificó las posteriores decisiones metodológicas. Estas son presentadas en el capítulo 2. El capítulo 3 aborda la presentación y discusión de los resultados obtenidos.

Capítulo 1

Marco teórico para el estudio de la deserción escolar

Introducción: precisiones epistemológicas.

Este capítulo tiene como principal objetivo formular un marco teórico que permita dar respuesta a la pregunta central del estudio. Los caminos esperados hacia esa respuesta se han formulado en la hipótesis. Al decir que la deserción escolar debe explicarse por la configuración causal de tres condiciones necesaria y suficientes, y que tales condiciones son los diseños institucionales, la reflexividad de los agentes corporativos y elementos del contexto socioeconómico relevantes a la deserción escolar, lo que se enuncia no es una tautología. No se pretende aglutinar todos los elementos relevantes de manera que sea imposible de falsear el argumento. Por el contrario, se intenta entender si la combinación de estos tres órdenes puede aportar una explicación cabal al problema de investigación, por oposición a programas explicativos que abordan la deserción solo a partir de uno de esos elementos.

Precisar y desglosar esta hipótesis debe transitar los caminos de la fundamentación teórica, antes de adentrarnos en los caminos metodológicos que permitan comprobar o refutar este planteamiento. Tal fundamentación implica necesariamente una toma de postura epistemológica. Iniciar este capítulo con precisiones en torno a la teoría del conocimiento no busca darle un alto vuelo filosófico al estudio. No se busca, tampoco, plantear análisis teóricos en términos que pudieran terminar alargando el necesario camino hacia los hechos. Consideramos necesario, más bien, precisar elementos en este orden. Se asume que solo así se podrán justificar de manera precisa las decisiones teóricas

En términos formales, se considera relevante asumir con Popper (1991) que una teoría científica supone un conjunto de axiomas o principios fundamentales que se formulan en un determinado lenguaje que es propio a cada teoría y que se denomina lenguaje teórico. De tales axiomas, por otra parte, se extraen consecuencias lógicas que deben contrastarse a la experiencia. Esta última debe ser descrita de un modo diferente a la teoría. Lo que ha dado en llamarse lenguaje observacional (Islas Mondragón, 2016).

Esta concepción de teoría corresponde de manera precisa al modo en que se intentará definir el marco teórico del presente estudio. Sin embargo, concluir que una teoría es la adecuada en una situación de oposición a otros modelos que se acercan al mismo campo de estudio, suele ser una tarea ardua que no siempre puede resolverse desde los postulados estrictamente

racionalistas de la escuela popperiana.

Para hacer dialogar las teorías se considera necesario incluir las formulaciones de Kuhn (1985) acerca de los paradigmas. Específicamente lo referido a la inconmensurabilidad de las teorías opuestas. Este postulado es uno de los más discutidos de la teoría del conocimiento de Kuhn. Sin embargo, se está de acuerdo con él en su defensa de la diversidad semántica como elemento crítico al enrolarse en discusiones teóricas. Un enfoque puede usar palabras similares a otro, incluso las mismas palabras. Pero estas, por lo regular, significan cosas diferentes.

Cuando el nuevo institucionalismo afirma que las instituciones suponen incentivos y restricciones para la conducta de los actores (Peters, 2003), suena muy parecido al enfoque morfogenético, cuando postula que las propiedades estructurales emergentes generan intereses creados y que para los agentes hay costos de oportunidad en no seguirlos (Archer, 2009). Sin embargo, las implicaciones de ambas afirmaciones son distintas por muchas razones. Una de ellas es que agente y actor tienen significados muy lejanos en ambos modelos. Actor es una noción casi siempre individualista en el nuevo institucionalismo, pero intercambiable por entes colectivos (el gobierno como actor político). Mientras en el enfoque morfogenético, agente se refiere siempre a un sujeto colectivo y actor a uno individual. Ambos términos jamás pueden ser reducidos ni intercambiados, so pena de anular el carácter emergente de ambos. Esta búsqueda de lo emergente es fundamental para este enfoque y totalmente indiferente al nuevo institucionalismo.

Esto tiene implicaciones para el lenguaje observacional que ya eran conocidas incluso por Comte cuando afirmaba “si por un lado toda teoría positiva ha de fundarse necesariamente en la observación, por otro resulta también evidente que, para poder observar, nuestra inteligencia necesita alguna teoría del tipo que sea” (Comte, 2000, p.5). Así, en sentido estricto, describir hechos desde una u otra teoría puede conducir a conclusiones distintas, aunque los hechos sean empíricamente similares. En ello, fundamentalmente, reside la importancia de saber elegir de manera adecuada las teorías que sirven a nuestros objetos de estudios.

En un extenso análisis de las proposiciones y discusiones de la escuela popperiana, versus los postulados de Kuhn, Ulises Moulines coloca este simple pero ilustrativo ejemplo de las implicaciones de las teorías:

Supongamos que dos astrónomos, uno ptolemaico y el otro copernicano, contemplan el mismo fenómeno: un amanecer en un cielo despejado. Ambos reciben, sin duda, los mismos estímulos sensoriales (o muy parecidos), las imágenes formadas en sus retinas respectivas son análogas. Pero lo que observan es muy

distinto: el astrónomo ptolemaico observa cómo un planeta, llamado Sol, se levanta sobre el horizonte y sigue su camino visible de giro en torno a la Tierra, que por supuesto no se mueve; en cambio, el astrónomo copernicano observa cómo la Tierra, que ahora es un planeta entre otros, gira sobre su propio eje, dando la impresión errónea de que es el Sol, ahora fijo, el que se mueve. No hay verdadera observación científica si no es conceptualizada dentro de cierto marco de interpretación previamente asumido (Moulines, 2017, p.225).

Ante las críticas racionalistas y empiristas a la inconmensurabilidad, se está en acuerdo con Kuhn (2012) en que inconmensurabilidad no significa siempre imposibilidad de comparar, si no la incapacidad de juzgar un enfoque desde otro porque sus lenguajes no son intercambiables, muchas veces ni siquiera se cuenta con equivalentes. Aunque hay teorías que no son comparables por referirse a realidades distintas y sin vínculos relevantes, existen abundantes casos en que esto no es cierto. Ejemplo de lo primero son el psicoanálisis que se ocupa del inconsciente y la mecánica cuántica que se ocupa del movimiento de los cuerpos. Mientras, las teorías de que se ocupa este capítulo son ejemplo de lo segundo. Teorías que, aun desde una semántica distinta, se abordan objetos similares: la deserción escolar, las instituciones, las relaciones entre las instituciones y entre estas y la agencia social.

Para Kuhn, por tanto, la comparabilidad, reside en la relación que se establece entre las teorías y el elemento común a ellas, en este caso el objeto o problema de investigación. De tal caso una teoría A puede ser más precisa que otra B para analizar un determinado problema, o puede ser más amplia, abarcando más elementos explicativos, a la vez, un importante rasgo que permite comparar una teoría con otra es su simplicidad, o sea su capacidad para explicar lo mismo con menos elementos y por último el autor, señala la fecundidad, refiriéndose a la cantidad de explicaciones desarrollada por una teoría (Kuhn, 2012).

En lo adelante, no se pretende a refutar teorías para que emerja el modelo que se considera correcto. En la mayoría de los casos se reconoce cierto acuerdo con los postulados de los modelos que no se asumirán como parte del marco analítico. Por ello, en lugar de refutarlos, se expone por qué el enfoque elegido, con base a todos o algunos de los cuatro criterios antes expuesto, es un mejor camino para acercarse a la pregunta que se pretende contestar.

1. La deserción escolar: teorías sustantivas.

Este estudio se ocupa en lo fundamental de la deserción escolar como fenómeno sustantivo. Sin embargo, la complejidad de tal fenómeno supone un cierto dilema. El acto de abandonar la escuela implica en última instancia una decisión individual de cada desertor. A la vez, se asocia a la

institución educativa, sus prácticas y el cómo las mismas interactúan con los individuos. También la deserción es una cuestión social, porque los desertores tienen un origen social (socialización, estatutos, clase) que pueden influir en su trayectoria académica. A la vez desde una lógica agregativa el fenómeno en cuestión tiene un efecto sobre las sociedades, ejemplo, menos capital humano para impulsar el desarrollo, o más mano de obra barata para competir en el mercado con base a salarios más bajos (Moreno-Brid & Ruiz-Nápoles, 2010).

Todas estas dimensiones son ciertas y efectivas. Sin embargo, no todas son útiles para cualquier estudio, siendo algunas perspectivas más adecuadas para analizar una faceta del problema que otras. A esta investigación, le interesa la deserción escolar desde una perspectiva sistémica. Ello porque el problema que se busca determinar radica en explicar las tasas de deserción de dos sociedades diferentes pero comparables. Por ello, el principal sentido de las discusiones que siguen reside en mostrar como los distintos acercamientos pueden, en forma combinada o no, utilizarse para elaborar un marco analítico que permita entender la deserción a este nivel sistémico.

1.1 Deserción escolar, el acto versus el proceso

A simple vista podría parecer que definir la deserción escolar es una cuestión sencilla. Hay un marco de actuación y un acto bastante estructurado e identificable al que se hace referencia desde la misma definición del fenómeno. Casi bastaría con extraer de un diccionario mínimamente aceptable una definición de las palabras “deserción” y “escolar”. Aunque ello no está demasiado lejos de ser cierto, la investigación científica requiere un alto grado de precisión. Más aún luego de lo comentado sobre la relevancia del elemento semántico.

Reyes et al. (2012) en una síntesis de las elaboraciones operativas realizadas para una investigación en el contexto colombiano por Manotas et al. (2011), han afirmado que la deserción escolar: “a nivel internacional se define como el proceso de abandono, voluntario o forzoso del programa matriculado por el estudiante, bien por causas académicas o por razones económicas” (p.165).

El apelativo de los autores al nivel internacional de la definición le otorga cierto aire de universalidad a la misma. Ello, sin embargo, surge del apego del estudio de Manotas et al. (2011) a los postulados de organismos hegemónicos como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Banco Mundial. Siguiendo criterios estrictamente teóricos algunas de sus afirmaciones pueden conducir a confusión.

En otra ocasión se ha afirmado que la deserción escolar puede definirse como un acto o como un proceso (O'farrill, 2019). La definición de Manotas et al. (2011), aunque se centra en el momento del abandono del programa educativo, denomina esto un proceso, lo cual es confuso. Un proceso, supone fases sucesivas de un fenómeno e irse de la escuela no sería si no el momento final de dichas etapas.

Esta confusión no se soluciona, como parecen suponer los autores, con una referencia a las causas del abandono, porque no existe claridad en como esas causas se organizan o interactúan para conducir a la deserción. Ello no tiene que ser objeto de todas las investigaciones. Un estudio puede proponerse analizar solo este momento final, el abandono en sí mismo, cualesquiera que sean sus causas. Y hacer una alusión agregativa a estas últimas para precisar que dan cierto límite a aquello que puede entenderse como deserción. Lo que no es coherente, ni consistente en este caso es decir que se está definiendo la deserción como un proceso. Basta decir que es un acto.

Los problemas de dicho concepto no concluyen ahí. Se ha afirmado que el sentido de acotar el acto con sus causas se justifica por el establecimiento de un cierto límite. En este caso, el límite es establecido por lo económico y lo académico. Según ello, solo se puede considerar desertores a quienes abandonen la escuela por un motivo económico (no poder pagar la matrícula, incompatibilidad con los horarios y roles a cumplir dentro de la institución por insertarse al mundo laboral), o académicas (no cumplir con los requisitos mínimos para aprobar las materias).

Esto deja fuera otro grupo de motivos por los que se abandona la escuela y también son causas de deserción. Quienes abandonan por una enfermedad o un embarazo adolescente, — por poner solo dos ejemplos que no son en ningún sentido ni académicos ni económicos—, son también desertores. Diversos estudios (Garnier, Stein, & Jacobs, 1997; Kaplan, Peck, & Kaplan, 1997; Jimerson et al. 2000 y Battin-Pearson et al. 2000), muestran que, además de lo académico y lo económico, deben incluirse otro grupo de causas que podríamos denominar personales, esto es relativas al sujeto, a sus decisiones, a su jerarquización de motivos (una madre adolescente cuyo proyecto de vida es ser esposa y madre).

Teniendo en cuenta lo anterior, parece lícito afirmar que la deserción escolar, en una perspectiva no procesual, puede ser definida como *el abandono, voluntario o forzoso de la actividad de estudio por vías institucionales, debido a causas académicas, personales u económicas*. Esto, acota de manera precisa el fenómeno entendido como acto, y lo dota de límites razonables.

La deserción también puede entenderse como un proceso. Castro y Rivas (2006) han afirmado que una perspectiva procesal del acto de abandonar la escuela implica asumir el tiempo como variable central. Ello ante la certeza que antes de irse físicamente de la escuela, el estudiante ya se ha ido subjetivamente. Esto, implica entender la interacción en el tiempo de las causas. Su definición supone un modelo donde hay variables causales, pero tales causas son mediatizadas por una variable que en última instancia decide el curso del proceso. Esta variable es el rendimiento académico.

Por ejemplo, tomemos dos personas con las mismas razones económicas o personales para desertar. Digamos dos madres solteras, o dos adolescentes adscritos a una absorbente actividad laboral que no pueden abandonar pues sus ingresos son esenciales para el hogar. De estos dos pares de personas, será más probable que abandone la escuela, quién tenga menor rendimiento y peor trayectoria académica. Probablemente porque los posibles beneficios de la escolarización se ven más lejanos ante la creencia, fundada en anteriores fracasos, de que no se es muy capaz en este ámbito.

Datos empíricos extraídos de estudios longitudinales y usando ecuaciones estructurales, apoyan definitivamente esta hipótesis (Fortin, Marcotte, Diallo, Potvin, & Royer, 2012). Es por lo que en anteriores estudios (O'farrill, 2016, 2019; O'farrill & Castro, 2018), se ha considerado relevante asumir el abandono a la escuela como el “resultado final de un proceso (individual y colectivo) de construcción de lo que se denomina fracaso escolar, en el cual aumentan significativamente las probabilidades de deserción” (Castro & Rivas, 2006, p.38).

Lo que se pretendía en tales investigaciones no era comprender a nivel sistémico las variables que explican los índices de deserción escolar, sino identificar estudiantes en riesgo de desertar e idear programas capaces de prevenir la deserción. Por ello, una definición de acto no era útil. No bastaba conocer los posibles factores causales si no describir como interactuaban en el tiempo hasta conducir al acto e intervenir antes de que este ocurriera. Aunque ahora también interesan las causas y cómo se configuran, se estudia la deserción como un acto que ya ha ocurrido y no como uno que es posible que ocurra (noción de proceso). Por ello se asume la primera definición como la que mejor puede guiar en el camino emprendido.

1.2 Las teorías sustantivas

Los dilemas teóricos asumidos al estudiar la deserción escolar no culminan con su definición conceptual. Al inicio de este apartado se ha posicionado la complejidad del fenómeno como una

de las principales causas de la diversidad teórica en los acercamientos a su solución. Tal complejidad ha llevado a diferentes autores a clasificar modelos de acercamiento en marcos explicativos más amplios.

Espíndola y León (2002) plantearon la existencia de dos marcos explicativos donde pueden colocarse diversos modelos teóricos. El primero de ellos, que podríamos denominar **sistémico**, se centra en la importancia causal de la situación económica y familiar, así, la pobreza, la marginalidad, la adscripción laboral temprana y la anomia familiar, son señalados como culpables directos o indirectos del abandono a la escuela. Mientras la existencia y reproducción de tales condiciones, es atribuida a elementos que escapan de la acción de la institución educativa: El Estado, el mercado, la comunidad en que se vive.

El segundo marco podría denominarse **institucional**. Hace referencia a acontecimientos y rasgos de las instituciones educativas que dificultan la permanencia de ciertos estudiantes dentro de la escuela. El bajo rendimiento, los problemas conductuales, y el autoritarismo son señalados como algunos de los principales elementos problemáticos. Así, “serían las características y la estructura misma del sistema escolar, junto con los propios agentes intraescuela, los responsables directos de la generación de los elementos expulsores” (p.54). Las instituciones educativas tendrían una baja capacidad socializadora, y poca influencia en reencausar las determinaciones de origen socioeconómico de los educandos.

Por otra parte, Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015) consideran la existencia de tres marcos donde pueden clasificarse las distintas teorías acerca de la deserción escolar. El marco **psicológico** busca analizar los rasgos de personalidad que diferencian a los alumnos que logran culminar sus estudios de aquellos que no lo logran (desertores escolares). El marco **sociológico**, con gran nivel de similitud con lo que ha sido descrito como marco **sistémico**, contiene teorías que buscan resaltar la influencia de factores externos al individuo, como son las condiciones económicas, la adscripción laboral temprana o las características de la estructura familiar. El tercer marco, denominado como **interaccionista** considerar la deserción como resultado de la interacción las características psicológicas y sociales del individuo con la institución escolar. En este caso también se han encontrado similitudes con uno de enfoques de la clasificación anterior. Esta vez con el marco institucional.

Ambas clasificaciones son extremadamente útiles. Las dos coinciden en considerar un grupo de teorías centradas en lo social a nivel sistémico y otras que hacen de la institución

educativa el límite total de sus explicaciones. Sin embargo, la segunda clasificación va más allá e incluye un tercer grupo de teorías que no se deben soslayar en este análisis. Por ello se presentan las diferentes teorías de la deserción escolar, bajo la clasificación de teorías: psicológico-individualistas, social-sistémicas e institucional-interactivas.

Las teorías **psicológico-individualistas** tienen un rasgo común, circunscriben su análisis al elemento individual. Fishbein y Ajzen (1975) desarrollaron un marco conceptual para entender la importancia del elemento subjetivo en el comportamiento individual. La explicación de la conducta individual se había debatido durante medio siglo entre dos tendencias altamente contrapuestas: el conductismo y el psicoanálisis. En la década de los 50 comenzaron a surgir alternativas como la psicología cognitiva. Ello supuso un nuevo intento de comprender el elemento subjetivo del comportamiento tan negado por los conductistas.

Por oposición a un enfoque ambientalista (respuesta siempre dominada por estímulos externos, ya sea de manera directa u operante) los cognitivistas incluyeron variables intervinientes como el procesamiento de la información o las creencias. Fishbein y Ajzen (1975) postularon que nuestra historia de vida nos lleva a desarrollar ciertas creencias o atribuciones acerca de los distintos objetos de la realidad. Nuestro comportamiento no sería una función del ambiente si no de dichas creencias. En el caso específico de la deserción escolar este modelo plantea que las creencias, conductas previas y las actitudes hacia la deserción escolar van a influir en la conducta de persistencia u abandono de los educandos. Aquellos sujetos cuya historia de vida los haya llevado a creer que la culminación de la escuela no es un destino manifiesto, tendrán mayores probabilidades de desertar que quienes supongan que dejar la escuela, debido a sus consecuencias, o cualquier otra razón, no es una buena alternativa. Ello independientemente de que ambos tipos de sujetos tengan una relación conflictiva con la institución.

Una variante de esta posición centrada en el individuo es la de Attinasi (1986) quien considera central el elemento subjetivo, pero sobre todo centrado en la creencia del estudiante de que puede ser exitoso en la escuela versus la asunción del fracaso escolar como una condición inevitable. Así el autor considera el rendimiento académico previo como una variable central.

En el apartado destinado a definir la deserción escolar, mostramos que para la definición procesual de Castro y Rivas (2006) este elemento académico es central y tal centralidad está confirmada por diversas investigaciones que organizan los factores causales a través de ecuaciones estructurales. En ese momento describimos la percepción de la posibilidad de fracasar como el

elemento diferencial entre dos estudiantes en una misma situación. El argumento que aporta Attinasi (1986) es el de afirmar que la historia de éxitos o fracasos anteriores, integran una formación psicológica emergente en todos los individuos, su autoconcepto o percepción de sí mismo. Esta formación psicológica se construye en relación con diferentes esferas de la vida (González-Rey & Mitjans, 1989) y una de sus dimensiones es la académica. La visión que de sí mismo tengan los estudiantes en relación con su mayor o menor habilidad para ser exitoso en la escuela es una variable cardinal para comprender porque unos estudiantes persisten y otros abandonan.

Bean y Eaton (2001) a su vez integran varias visiones individualistas y consideran que los elementos causales de la deserción no son únicos si no variados. Incluyen la actitud del estudiante hacia la deserción y la escuela, la historia de su comportamiento al interior de la institución, su percepción de autoeficacia y atribución interna (referente a sus habilidades) o externa (referente al contexto) acerca de su éxito o fracaso.

Las teorías **social-sistémicas** intentan poner su acento en una dimensión más colectiva de la problemática estudiada. Consideramos más exacto el termino social sistémico que los que solo acentúan una de esas dos dimensiones, en tanto los elementos causales que ponderan en este enfoque están en distintas dimensiones, correspondiendo una de ellas al nivel más amplio y estructural, digamos lo sistémico, y la otra al nivel de las interacciones sociales que pueden darse cara a cara. El mercado laboral o la desigualdad social son ejemplo de lo primero mientras las interacciones del educando con su familia disfuncional (padres violentos, estilos educativos inconsistentes etc.), son del segundo tipo.

Dentro de estas teorías destaca el modelo del riesgo social. A su interior existen distintas elaboraciones como las de Spady (1970) centrada en la influencia del entorno familiar, y las de Hammond, Linton, Smink, y Drew (2007), más abocados a los aspectos característicos de la cultura juvenil. Pero en esencia se plantea que las exposiciones de adolescentes y jóvenes a situaciones que aumentan las probabilidades de sufrir daño a su integridad física, psicosocial, moral o social disminuyen sus posibilidades de educabilidad.

La propia edad juvenil es una condición de riesgo. En este periodo etario se define la identidad y comienza un complejo proceso de maduración psicológica y social, que coloca a los sujetos en condiciones de sensibilidad a la violencia, el consumo de drogas y la experimentación sexual. Ello es especialmente problemático cuando se combina con condiciones de inequidad y

falta de bienestar social, entre las que destacan la exclusión, la pobreza o la discriminación étnica y racial. La condición juvenil al coincidir con aspectos de vulnerabilidad social sería determinante en que disminuyan las probabilidades de éxito académico aumentando el riesgo de deserción (Miranda, 2018).

Por su parte las teorías **institucional-interactivas** siguen de cierto modo siendo sociales. Sin embargo, su énfasis está en las interacciones sociales que se dan al interior de la institución educativa. En esta clasificación destacan fundamentalmente dos modelos, el de Desubjetivación y el de Desafiliación Escolar.

El modelo de desubjetivación plantea que la escuela en tanto institución no solo produce calificaciones y competencias, sino un determinado tipo de individuo con ciertas disposiciones que están insertas en una lógica de mercado. Ello hace que mientras para algunos estudiantes, por su origen de clase, étnico, geográfico, la escuela se constituye en fuente de socialización y construcción de ciudadanía, para otros se torna un obstáculo generador de vivencias desagradables (Dubet & Martuccelli, 1998). Este modelo no deja de lado los efectos de la pobreza y de la vulnerabilidad social en general, sino coloca a la cultura escolar y a sus efectos vivenciales como mediador entre las condiciones de origen y el deseo de permanecer.

El modelo de desafiliación escolar está derivado de los trabajos de Durkheim acerca del suicidio y coloca el acento en la falta de integración del estudiante con su institución educativa. Para Durkheim (1989) el suicidio tenía mayores probabilidades de ocurrir en individuos donde no había una suficiente integración con la sociedad, debido a la existencia de una divergencia entre los valores personales y los de la colectividad, así como una interacción insuficiente. Basado en ello Tinto (1975) ve a la institución escolar como un sistema con sus propios valores y estructuras sociales. Como consecuencia de este paralelismo se aborda la deserción como una suerte de suicidio, una forma de evadir la relación con una realidad que se ha identificado como hostil y al menos desagradable.

1.3 Tres órdenes causales para la deserción escolar

Los tres grupos de teorías antes expuestos podrían aportar importantes directrices para estudiar la deserción escolar. La elección está obviamente en dependencia de los objetivos del investigador. En O'farrill (2019), el objetivo estaba centrado en qué fortalezas desarrollar en el estudiante para, ante condiciones institucionales persistentes, evitar cursos de acción tendientes al fracaso y la deserción, por ello se utilizaron predominantemente teorías psicológico-individualistas y se intentó

desarrollar habilidades metacognitivas en los estudiantes en riesgo de deserción escolar. Al abordar una explicación que permanece en el nivel sistémico ese tipo de acercamiento no es aconsejable.

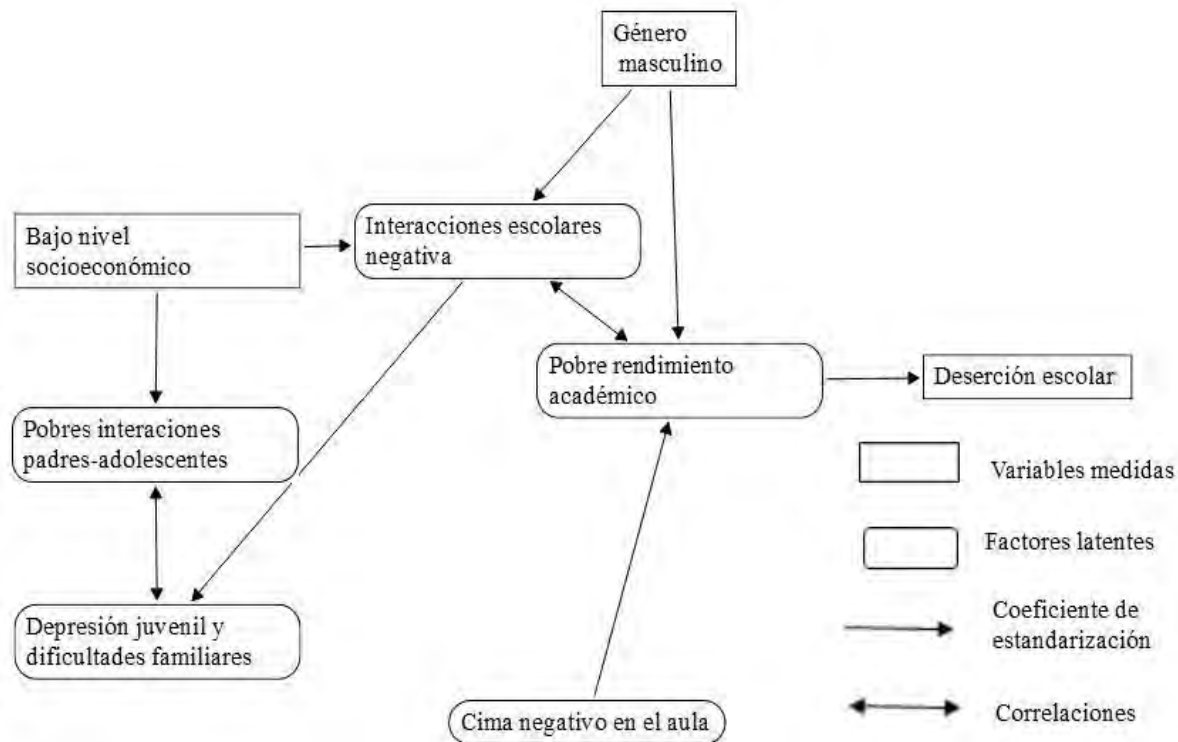
Se puede tomar la decisión de enfatizar el nivel psicológico-individual porque las herramientas y recursos que están al alcance de determinado estudio solo sirven para intervenir en ese nivel. Ello es diferente a considerar que este es el único relevante. Hay investigadores que lo asumen. Los hay para cada uno de los órdenes causales implicados. De hecho, cuando Espíndola y León (2002) y Suárez-Montes y Díaz-Subieta (2015), realizan su clasificación hablan de teorías que se circunscriben a cada uno de esos niveles. En la presente investigación se prefiere hablar, más bien, de ordenes causales pues se consideran ciertas las causas estructuradas a cada uno de los tres. Estas causas, sin embargo, operan en órdenes temporales distintos. Un análisis del modelo de ecuaciones estructurales para explicar la deserción escolar, elaborado en el trabajo ya citado de Fortin et al. (2012), puede aclarar este punto.

El modelo extraído de las ecuaciones estructurales que se puede observar en la figura 2, muestra variables de los tres órdenes antes comentados y todos fueron como esenciales para explicar la deserción escolar de 672 estudiantes canadienses francoparlantes, de los cuales 54 % fueron varones y 46 % fueron mujeres. Los estudiantes contaban entre 12 y 13 años en el momento de iniciar el estudio y se siguieron durante 8 años.

Las variables incluidas en el modelo incluyen elementos de lo social-sistémico como el bajo nivel socioeconómico, la interacción entre los padres y los adolescentes, y las dificultades familiares. La depresión juvenil, el género y el rendimiento académico, pueden atribuirse al orden individual psicológico. Mientras las interacciones escolares negativas y el clima negativo en el aula pertenecen al nivel institucional interactivo. Algunas de estas variables, probablemente, no incidan directamente en el momento de la deserción. Tienen un efecto acumulativo. Lo que muestra el modelo es una secuencia de interacciones y mediaciones, siendo el fracaso académico la mediación esencial, por la pérdida de sentido que afecta al involucramiento en actividades académicas. Una lógica de este tipo no es consistente con buscar explicaciones definitivas en cualquiera de los órdenes explicativos por separado.

Figura 2

Modelo multidimensional de factores que contribuyen a la deserción escolar



Fuente: Adaptado de Fortin et al., (2012).

Este estudio, no es el único antecedente al respecto. Garnier, et al., (1997), Kaplan, Peck, y Kaplan, (1997); Jimerson et al. (2000); y Battin-Pearson et al (2000), arribaron a conclusiones parecidas. La virtud del estudio de Fortin et al. (2012), radica en que evaluó más factores y no se centró en poblaciones en riesgo, sino que partió de una muestra universal para su contexto.

Teniendo en cuenta que es errado buscar explicaciones desde un solo nivel quedaría la justificación antes esgrimida en torno a las intervenciones. Una intervención puede, por diversos motivos, centrarse en uno de los niveles sin pretender exclusividad. Pero el presente estudio no busca en primer término la modificación (aunque esperemos que algunas propuestas de modificaciones se desprendan de él), sino comprensión. Entender por qué ha devenido un determinado estado de las cosas.

Una de las principales causas esbozadas se dirige a los diseños institucionales. El marco normativo de la institución educativa y los programas elaborados para prevenir la deserción escolar se constituirían en los principales determinantes. Consideramos que esa es una respuesta parcial. Los diseños institucionales no son independientes de los agentes. Son ellos quienes los hacen efectivos y entender su interacción y reflexividad es esencial como se intentará demostrar en posteriores apartados. Además, otros elementos estructurales relativamente ajenos a la institución educativa también afectan los resultados de la política sectorial.

Aun así, es necesario entender la contribución explicativa de los diseños institucionales. Miranda (2018), ha elaborado un exhaustivo marco analítico a fin de evaluar, a través de sus contenidos, las acciones de política pública llevadas a cabo en México con el objetivo de afrontar la deserción escolar. En su estudio menciona una serie de factores que se extraen de marcos explicativos correspondiente a dos de los órdenes causales aquí comentados.

En el orden social-sistémico, incluye: **factores de riesgo material** (lo económico), y **la cultura juvenil**. En el orden institucional-interactivo incluye la **participación, el trabajo colaborativo, el acompañamiento, el ambiente escolar y la integración**. A partir de estos elementos, el autor examina los contenidos de 16 acciones estrategias y programas de política pública llevados a cabo en México durante las últimas 3 décadas. El análisis arroja una concentración de las políticas en una de las dimensiones, la social sistémica, y en una sola de sus variables, la del riesgo material, en tanto 11 programas estaban destinados a apoyos económicos mientras 1 se ocupaba de la cultura juvenil, 4 de la participación, 2 del trabajo colaborativo, 5 del acompañamiento, 1 del ambiente escolar y 1 de la integración.

La falta adecuación de la acción pública a las dimensiones causales del fenómeno, es un elemento concluyente fundamental de este estudio. Pero otros elementos explicativos también podrían ser relevantes, por ejemplo, analizar el contenido de la política pública también acorde al modo en enfoca su atención a elementos del orden psicológico individual.

Hasta este momento se ha establecido que la deserción escolar será tratada como un acto, el de abandonar la actividad de estudio por vías institucionales; que este acto tiene su origen en elementos causales de tres órdenes fundamentales: psicológico-individual, institucional-interactivo, y social-sistémico, y que para analizar el por qué una determinada sociedad tiene determinadas tasas de deserción escolar, es de gran relevancia, comprender la adecuación de la política pública a los elementos que causan el fenómeno en cuestión. Se ha afirmado también que este no es el único elemento explicativo, si no que al menos hay otros dos. En lo adelante serán abordados, pero para comprender la lógica de análisis que se quiere posicionar, es imprescindible analizar un problema central en el estudio de las sociedades: el problema de la relación entre estructura y agencia.

2. Estructura y agencia: soluciones conflacionarias

Analizar un ejemplo concreto, permitirá mostrar por qué la adecuación de la política pública a las exigencias teóricas de un determinado fenómeno no puede por sí sola convertirse en solución.

Afirmarlo sería un retorno a lógica idealista de la filosofía clásica alemana. Si bien el ejemplo con que se iniciará esta sección no es directamente de un programa de política pública destinado a la deserción escolar, nos parece adecuado por corresponder a una reforma educativa en uno de los países que se pretende analizar. Esta reforma contenía programas y acciones estratégicas destinadas a afrontar la deserción, sin embargo, su análisis corresponde al momento empírico de este estudio. Aun así, algunos elementos de la reforma en general pueden darnos pistas del camino analítico que debemos seguir, así como de las trampas que entrañan las malas decisiones teóricas. El sexenio de 2012 a 2018, correspondiente en México a la presidencia de Enrique Peña Nieto, estuvo marcado por muchos aspectos de interés para diferentes perspectivas de investigación. La violencia impregnando cada parte de la sociedad como elemento de similitud a anteriores administraciones, la desaparición de un grupo de estudiantes de la escuela normalista de Ayotzinapa, escándalos de corrupción como la compra de la Casa Blanca, y la tensa relación con los Estados Unidos a partir del ascenso al poder en 2016 de la administración de Donald Trump, pueden ser algunos de estos aspectos más relevantes. Pero no podría hacerse una reseña política de este sexenio sin mencionar la reforma educativa que fue plataforma electoral y base política de todo el mandato de Peña Nieto.

La reforma supuso cambios institucionales importantes en el ámbito educativo. Reformó la constitución, elaboró nuevas leyes en el ámbito educativo y creó o fortaleció instituciones como el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Todo lo anterior tenía un objetivo explícito, enunciado tanto por el ejecutivo como por los firmantes del Pacto por México lograr una educación de calidad para todos.¹ La base ideológica de este objetivo era, por una parte, la búsqueda de alinear la educación con objetivos neoliberales sobre la base de las concepciones de la *nueva gestión pública*. Mientras por otro lado partía de la idea de la educación democrática.

Cuán adecuada fue cada medida a lo que teóricamente postulan estas vertientes puede ser un importante aspecto por discutir. Independientemente de ello, Ornelas (2018) ha mostrado de manera exhaustiva que la explicación del fracaso de la reforma está en los intereses corporativos que atacaba y en el modo en que la contra respuesta de los representantes de esos intereses hizo que los juegos de poder no se solucionaran de manera satisfactoria a la reforma.

¹ El Pacto fue firmado tanto por Partido Revolucionario Institucional (PRI), partido en el poder, como por dos de los principales opositores, Partido de la Revolución Democrática (PRD) y Partido de Acción Nacional (PAN). Firmaron también miembros el Poder Ejecutivo, y los presidentes de ambas cámaras del congreso.

Si bien los diseños institucionales como elemento estructural son relevantes, no son de ninguna manera la explicación última a un problema social como la deserción escolar. Tal explicación pasa por analizar el nivel de la agencia. Esto es el modo en que los agentes implicados en lo educativo interactúan entre sí y con los diseños. Para hacerlo más comprensible, es necesaria una cabal concepción de la relación entre estructura y agencia. Justamente a ello va destinado el presente subcapítulo.

2.1 Colectivismo e individualismo: las críticas de Margaret Archer.

La relación estructura y agencia es un problema central de la teoría social, y por extensión de la teoría política. Tomar una decisión sobre este debate fue una tarea esencial durante la producción teórica de las disciplinas sociales durante la década de los años 50. En ese momento los principales protagonistas del debate fueron el colectivismo y el individualismo. Ellos, tanto en su dimensión teórica como metodológica, defendieron nociones completamente opuestas de estructura social, agencia, y de la relación entre ambos elementos.

Concordamos con Archer (2009) en que los términos de este debate, tal y como se dieron en ese momento, tenían un fuerte trasfondo epistemológico, en función del empirismo positivista hegemónico. De tal caso, la superación de este tuvo como base la pérdida de hegemonía del positivismo en las últimas décadas del siglo XX. Este momento asistió a la aparición de lo que Ritzer (1993) llama síntesis integradoras. Pero tales síntesis no concluyeron con el peso de tener que elegir. Ellas pueden clasificarse entre aquellas que tratan a la estructura y la agencia como mutuamente constituyentes y aquellas que critican de estas teorías la fusión de los dos polos de análisis. Estas últimas pretenden analizar la interacción de éstas a partir de una noción estratificada de la realidad y defienden la emergencia como mecanismo de formación de los diferentes estratos.

Ejemplos de estas síntesis integradoras son, en el primer caso, la Teoría del Campo (Bourdieu, 1988; Bourdieu & Passeron, 2003), y la Teoría de la Estructuración (Giddens (1976), 1979) mientras que, en el segundo grupo de teorías, podemos citar el Modelo Transformacional de la Acción Social (Bhaskar, 1989a, 1989b) y el Enfoque Morfogenético (Archer, 2000, 2009, 1996).

Como se ha comentado en uno de los apartados de planteamiento del problema, esta investigación pretende defender la adecuación teórica y la relevancia del enfoque morfogenético para dar cuenta del problema de investigación que se trata. La razón principal para esto es que permite analizar estructura y agencia a partir de su separación analítica y también entender su

influencia mutua. Ello es esencial dado que nuestra hipótesis presenta órdenes causales distintos. Sería tautológico tratar esos órdenes como mutuamente constituyentes. A pesar de esa convicción, exponer todos los argumentos que nos llevan a decidimos por esta teoría sería apresurado sin antes hacer un recorrido, al menos breve, por el antiguo debate, individualismo versus colectivismo. También se considera esencial mostrar las soluciones alternativas.

Para posicionar argumentos relevantes de este análisis, nos serviremos de una herramienta analítica propuesta por la propia Archer (1996), para describir los problemas teóricos presentados por los principales acercamientos a la relación entre estructura y agencia. Esta herramienta es la noción de confluencia entendida como un modo de teorizar que al analizar la relación entre estructura y agencia anulan los poderes causales de uno de los dos elementos.

El debate teórico de la década de 1950 se caracterizó por dos tipos de confluencia. El ascendente correspondiente al individualismo, según el cual, los individuos eran el elemento constituyente último de la realidad y la estructura social no era más que un epifenómeno de ésta. Y el descendente según el cual los comportamientos de los individuos no podían ser entendidos sin referencias a entes colectivos o estructuras. Como he comentado, un criterio frecuente para entender los términos de este debate, así como su resultado, radica en el empirismo positivista como telón de fondo de ambos acercamientos.

Para Archer (2009), el individualismo sentó su validez en un postulado ontológico que le daba seguridad científica. El individuo es un ente observable, medible empíricamente que no puede negarse. Esto los llevó a formular la idea del individuo como componente último de la realidad social y a una idea de estructura social que de ningún modo podía ser a) autónoma e independiente de los individuos, b) preexistente, c) causalmente eficaz. Pero esta concepción ontológica supuso graves problemas metodológicos que los individualistas no supieron contestar. Uno de ellos es ¿qué parte del individuo se estudia? A esto los individualistas contestaban frecuentemente que sus disposiciones para actuar, ejemplo, los motivos de un estudiante para abandonar la escuela, o de un político para tomar una determinada decisión en detrimento de otra. Sin embargo, las disposiciones a la acción no son mucho más observables que las estructuras sociales reificadas que se critican a los colectivistas.

El individuo que defendían estas teorías era uno socializado, pero eso no quería decir que se aceptase una noción diferenciada de lo social. La estructura social no era más que las disposiciones de otros individuos y solo podía ser efectiva en la relación de ellos. La

discriminación racial y étnica no sería en ningún caso el resultado de la colonización social, cultural y económica, sino las disposiciones de individuos a ser racistas y discriminadores, por haber sido socializados por otros individuos racistas y discriminadores.

Ahora bien, esta noción del individuo socializado es presentada por los individualistas como el constituyente último de la realidad. La emergencia, es una noción relativa a los sistemas que se da a partir de relaciones internas y necesarias entre sus elementos constituyentes. Los elementos emergentes, no pueden reducirse a sus componentes sin perder su esencia, como el agua no puede ser reducida ni a hidrógeno ni a oxígeno. Los individualistas, sin embargo, postulaban que las estructuras sociales no son emergentes, sino epifenoménicas. No hay nada que las separe de sus componentes esenciales.

Ello no prueba que el individuo sea el componente último de la realidad en tanto, el individuo socializado puede volver a reducirse a un estrato inferior, sus disposiciones psicológicas. Por ejemplo, el racista que no lo es por su socialización, si no por cierto sadismo explicado en función de un complejo psicológico nuclear de tipo inconsciente como con frecuencia se hace al invocar el complejo de Edipo dentro de las teoría psicoanalíticas. A este argumento se puede contestar diciendo que no es posible tal reducción, porque el individuo socializado es irreductible a su inconsciente dado que es emergente a partir de relaciones internas y necesarias entre las características de su psicodinámica y elementos provenientes de su socialización. Pero ¿no era esto lo mismo que contestaba el colectivista al invocar el estatus emergente de la estructura social? ¿Que impide entonces hacer una nueva reducción? No se puede tampoco alegar la seguridad ontológica de que un individuo existe, en tanto, lo importante son sus disposiciones a la acción, entidades tan inobservables como las estructuras sociales emergentes, o como el inconsciente humano.

Otro pilar individualista es el de una estructura social dependiente de los individuos, no preexistente ni causalmente eficaz. El mismo también resulta insostenible porque, si ocurriera de este modo, no habría nada existente que los individuos no pudieran cambiar si se lo propusieran. Sin embargo, múltiples ejemplos apoyan la idea contraria, siendo tal vez el más ilustrativo el de una estructura demográfica.

Podría tomarse como ejemplo un país con baja natalidad y un alto envejecimiento poblacional como Cuba. Esta estructura poblacional afecta los cursos de acción y las posibilidades económicas entre muchas otras de sus habitantes. Las razones por la cuales no se cambia son una

cuestión empírica aparte, pero si se asume el caso hipotético de que los políticos quieran cambiarla y que discursivamente convenzan a la población en edad fértil de hacerlo ¿no resistiría aún durante años la estructura poblacional y sus consecuencias sobre los agentes? responder afirmativamente es una forma terminante de desbaratar el último argumento individualista.

Sobre el mismo telón de fondo del empirismo se coloca la crítica al colectivista. El colectivismo metodológico estaba desde tiempos de Durkheim entrampado entre empirismo y holismo. Durkheim con su búsqueda de definir los hechos sociales como cosas, había cedido a la exigencia empirista de objetividad. Sin embargo, el estudio de los hechos sociales inmateriales lo alejó de dicha objetividad, aun cuando para evitar la confusión y/o reducción psicológica, postuló que tales hechos sociales, aunque descansasen en las disposiciones individuales, suponían realidades externas y coercitivas (Durkheim, 1985)

Definir los hechos sociales como “cosas”, no evitó que la alusión a mentes colectivas, fuera fuertemente criticada por los individualistas debido a su escaso asidero ontológico. Por ello, en la lectura que realiza Archer (2009) se afirma que los colectivistas centraron su defensa en el aspecto metodológico, en tanto, alegaban que los individualistas no podían realizar análisis sociales solo en términos referentes al individuo, la referencia a entes colectivos debía ser incluida. No puedes analizar el comportamiento electoral, sin una referencia al sistema electoral.

Sin embargo, entrampados en el empirismo, los colectivistas fueron incapaces de defender un estatus ontológico para la estructura social basado en la emergencia. No pudieron, además, rebasar los aspectos más objetivos de la estructura, como, por ejemplo, los patrones institucionales. Eludieron así la posibilidad de examinar el resultado de las relaciones entre instituciones a un nivel estructural. Este es típicamente emergente y, aunque surge de las instituciones, no es reducible a ninguna. Ninguna institución se traza como objetivo generar condiciones estructurales como la marginalidad, la pobreza o la violencia de género. Pero estas propiedades estructurales existen, son emergentes.

La principal crítica de Margaret Archer es que tanto el individualismo como el colectivismo suponen soluciones conflacionarias al problema de la estructura y la agencia. Impiden de manera efectiva el análisis de su interacción, ya sea mediante el reduccionismo, la reificación o la falta de rigor ontológico debida al previo compromiso con una epistemología empirista. Los términos de esta crítica son traídos a este estudio, no por regresar a un debate en parte superado, sino porque permiten examinar las virtudes y defectos de las soluciones alternativa surgidas a final

del siglo pasado para entender la relación estructura y agencia. Paso inicial para decidir un marco analítico que permita abordar dicha relación en el contexto del estudio de la deserción escolar.

2.2 Entre la ontología de la praxis y la ontología realista.

Para las “teorías realistas” es contraproducente que en la teorización social no exista coherencia entre los niveles ontológico, teórico y metodológico. Tener conceptos que conformen las hipótesis sobre lo que ocurre en el nivel de “lo real”, es imposible o al menos engañoso si no se tiene una definición ontológica clara sobre la sociedad. De igual forma, sin conceptos ni definiciones claras, iniciar por el camino de lo metodológico, corre el riesgo de convertirse en un estéril instrumentalismo (Bhaskar, 1989b).

En el epígrafe anterior se ha discutido la idea de que tanto el individualismo como el colectivismo, atrapados por una teoría del conocimiento empirista, acentuaron uno de estos tres niveles sin lograr la adecuada coherencia con los otros dos. El individualismo, basado en la seguridad ontológica de que el individuo era el constituyente último de la sociedad, fue incapaz de ceder ante la evidencia metodológica de que este punto resultaba insostenible. A su vez, el colectivismo se basó en una crítica metodológica: es imposible hablar de individuos sin una referencia al contexto, a las estructuras, pero eludió dar una definición ontológica de la realidad social por lo que sus estructuras permanecieron ontológicamente misteriosas (Archer, 1995).

Siendo entonces el empirismo el pecado original de ambas aproximaciones, solo cuando este empezó a perder apoyo se pudo trascender este viejo debate del colectivismo y el individualismo, en la relación entre la estructura y agencia. Un punto cardinal de acuerdo con las nuevas alternativas surgidas (interaccionismo simbólico, teoría de la estructuración, teoría del campo, modelo transformacional de la acción social, enfoque morfogénico) está en la *dependencia de actividad*. Esto es, las estructuras sociales existen porque están pobladas, dependen para su eficacia causal de la acción humana (Cohen, 1990).

Lo anterior es un importante punto de consenso que parecía iba a permitir trascender por primera vez la dicotomía estructura-agencia, dando cuenta de forma efectiva del hecho problemático de la sociedad, la contradicción entre su constitución humana y su tendencia a configurar formas, estructuras que constriñen dicha acción, pero a la vez dependen de ellas (Archer, 2017). Pero este consenso rápidamente se dividió en torno a dos posiciones ontológicas contrapuestas, la ontología de la praxis defensora de la inseparabilidad de los dos conjuntos del problema (Giddens, 1976, 1979), y la ontología realista, defensora de una noción estratificada de

la realidad, a partir de la cual agencia y estructura son dos estratos emergentes, con propiedades diferentes, capaces de interactuar y susceptibles de ser analizadas por separados y en su interacción (Aedo, 2012; Archer, 2009; Bhaskar, 1989a, 1989b).

Si bien la *dependencia de actividad* había sido un punto consensual entre estas dos nuevas alternativas, un nuevo punto de divergencia apareció en función de definiciones ontológicas contrapuestas. Tal punto de ruptura tiene que ver con la introducción del *tiempo* como elemento constituyente de la teoría social. Para los defensores de la ontología de la praxis, especialmente para los teóricos de la estructuración, la dependencia de actividad debía ser *presente*. De lo anterior se desprenden tres puntos esenciales para lo que han sido denominadas teorías *elisionistas* por su insistencia en fusionar estructura y agencia como dos momentos de un mismo proceso (Ritzer, 1993).

Tales puntos son los siguientes 1) la estructura y la agencia no son analíticamente separables; 2) todo lo estructural depende de la actividad presente y es susceptible de ser transformado, y 3) toda eficiencia causal de las estructuras depende de que sea invocada por la agencia. A partir de lo anterior, la Teoría de la Estructuración, incorpora los recursos materiales y el poder, pues plantea que la estructura tiene existencia virtual y que todos sus poderes han sido suspendidos mientras no sean invocados, o sea actualizados por los agentes (Giddens, 1979).

Por su parte, los seguidores de la ontología realistas defienden la idea de que la realidad tiene niveles con características diferentes. Existen, en principio, tres grandes ordenes:

... la realidad natural, cuya característica definitoria es la autosuficiencia: porque su existencia no depende de nosotros, un hecho que no se ve comprometido por nuestra capacidad humana para intervenir en el mundo de la naturaleza y cambiarlo y (...) la realidad trascendental, donde la divinidad es tanto autosuficiente como inalterable a nuestro mandato (Archer, 2017, p. 77).

Por último, estaría la realidad social que es dependiente de la actividad humana, no tiene forma definida, pero configura estructuras que tienen poder causal (Archer, 2017).

Con esto no culmina el carácter estratificado de la realidad, al interno de lo social existen distintas dimensiones o estratos. La característica esencial de ellos es que son emergentes, surgen de la relación interna y necesaria de sus componentes, pero son irreductibles a ellos. Con anterioridad se ha explicado como el individuo de los individualistas era definido como emergente a partir de sus disposiciones psicológicas y su socialización. Del mismo modo, para los realistas, las estructuras sociales emergen de las relaciones entre los individuos en calidad de agentes, pero

son irreductible a ellas y adquieren poder causal (Bhaskar, 1989a).

Lo esencial de este enfoque es que cada estrato emergente tiene propiedades que les permiten interactuar con el otro. La causalidad de las estructuras estaría en la creación de intereses y costes de oportunidad a los agentes que ocupan determinadas posiciones en ellas, y el poder causal de los agentes estaría en su reflexividad, o sea en su capacidad para pensar las determinaciones estructurales y ponderar los costes de oportunidad en el trazado de sus cursos de acción.

Este modo de entender la relación entre estructura y agencia es, por ejemplo, muy similar al que postula el neo-institucionalismo de la elección racional. Donde los patrones institucionales suponen incentivos y restricciones para los actores y estos toman decisiones en función de deliberaciones racionales (Peters, 2003). Sin embargo, hay sutiles diferencias entre los dos enfoques, la primera es una insalvable diferenciación de agentes y actores. La segunda es que las teorías realistas, como el enfoque morfogénético, defienden una reflexividad que no puede ser reducida a la racionalidad instrumental (Williams, 2000)

Volviendo a los términos del nuevo debate entre defensores de las ontologías realistas y de la praxis, si para ambos es esencial la *dependencia de actividad*, para los primeros, esto no implica *dependencia de la actividad presente*. Las estructuras, según estos teóricos, no existen porque los individuos no quieran o no sepan cambiarlas, sino porque las mismas son resistentes al cambio y son una realidad separable de la agencia. Han emergido de la actividad, pero, como intuía Comte (2000) al afirmar que la mayoría de los actores estaban muertos, depende de los actores del pasado. En el presente lo que los agentes encuentran es un grupo de condiciones y distribución de posiciones, recursos y poder, además de buenas razones para transformarlas o sostenerlas. Con la dependencia de actividad desaparece el estatus ontológico misterioso de las estructuras y es posible, para los realistas, fundar las mismas sobre la base de la emergencia, marcando así su poder causal y su irreductibilidad.

De lo anterior se desprende que agencia y estructura, desde un punto de vista realista, no solo sí son separables, sino que es deseable para el análisis social que tal separación sea hecha. Si bien tal separabilidad tiene un importante antecedente en el Modelo Transformacional de la Acción Social (Bhaskar, 1989a, 1989b), su complemento metodológico está en el dualismo analítico base del Enfoque Morfogénético que, a partir del ciclo morfogénético/morfoestático, modela de manera efectiva la relación estructura y agencia en el cambio y sostenibilidad de los fenómenos sociales.

Siendo que el peso de tener que elegir no ha desaparecido ahora las cuestiones fundamentales no se nuclean en torno al antiguo debate entre individualistas y colectivistas. Lo esencial ahora parece ser la posibilidad o no de separar los conjuntos del problema y cómo introducir el tiempo en el mismo. Sin bien ambos enfoques lanzan ataques bastantes certeros al oponente, hemos afirmado desde las primeras líneas de este capítulo que refutar teorías con amplia aceptación y aplicabilidad no puede ser el objetivo de una investigación como las que nos proponemos. Más, cuando la diversidad semántica impide juzgar un enfoque desde los postulados del otro (Kuhn, 2012).

Hemos, por ello, preferido hablar de la adecuación de los modelos teóricos a nuestro problema de investigación como el criterio esencial para la toma de decisiones, pues tal y como afirmara Kuhn (2012) más que por criterios estrictamente racionalistas, las teorías son comparables en términos de precisión, amplitud, simplicidad y fecundidad. Por lo mismo, al intentar explicar la deserción escolar a partir de la configuración causal de elementos institucionales, agenciales y contextuales es más preciso y con más capacidad explicativa un modelo basado en la interacción entre estructura y agencia que uno basado en la inseparabilidad de estos.

Pero antes de afirmar de manera definitiva la adecuación del enfoque morfogenético a nuestro problema de estudio es necesario discutir otro modelo muy usual en el análisis de los aspectos que pretendemos abordar acerca de la deserción escolar, nos referimos al nuevo institucionalismo como teoría en boga para los análisis políticos y del cual consideramos pueden extraerse definiciones relevantes a nuestro estudio, aunque tenemos motivos para no usarlo como enfoque general. A continuación, expondremos tales motivos.

2.3 Conflación en la teoría política.

Se han dedicado varios aparados de este capítulo a entender como diversas agrupaciones de teorías han abordado el problema de la relación entre estructura y agencia. Con apoyatura en las ideas de Archer (1996), se ha afirmado que algunas de estas teorías pueden ser clasificadas como conflacionistas, lo cual expresa una tendencia a anular uno de los dos conjuntos de la relación, ya sea la estructura (conflacionismo ascendente) o la agencia (conflacionismo descendente).

También se ha examinado otro grupo de teorías que intentaron trascender estos problemas típicos del individualismo y el colectivismo metodológico, pero agregando que algunas de estas teorías, como la de la estructuración (Giddens, 1976, 1979) funden la relación analizada como partes de una dualidad, configurando un tercer tipo de conflacionismo que Archer (2009) nombra

como conflacionismo central. Mientras otras teorías como el modelo transformacional de la acción social (Bhaskar, 1989a, 1989b) y el enfoque morfogenético (Archer, 1996, 2009), prefieren analizar la interacción de estructura y agencia como un dualismo, entendiéndolo como realidades separables.

De estos dos modelos, se ha dicho que sin demeritar la relevancia de analizar estructura y agencia como mutuamente constituyentes, se considera, para los objetivos de nuestro estudio, más adecuado el considerar la separabilidad de estructura y agencia. Sin embargo, como gran parte de nuestro estudio aborda instituciones políticas, antes de decidirnos por este enfoque nos gustaría analizar algunos modelos específicos de la ciencia política.

El institucionalismo es en cierto sentido un enfoque de amplia tradición al interior de la teoría política. Para Peters (2003) el análisis de instituciones está en la base lo que significa pensar y estudiar la política. No obstante, el modelo institucional ha sido periodizado en dos grandes etapas con características diferenciales que son particularmente relevante. Es posible hablar de un viejo y un nuevo institucionalismo.

Es importante analizar las características de ambos para entender el modo en que tratan de forma explícita o implícita la relación entre estructura y agencia. Ello posibilitará estar más cerca de tomar una decisión teórica adecuada para el análisis del problema de estudio. Además, deben analizarse otras importantes aproximaciones teóricas de la ciencia política que desde su surgimiento han estado en constante diálogo con la vertiente institucional, a saber, la teoría conductista y la de la elección racional (Williams, 2000).

Aunque se hablaba del carácter ateórico del viejo institucionalismo, Peters (2003) señala que el mismo sí tenía teorías subyacentes que permiten entender la esencia de este modelo de acercamiento a lo político. Algunas de las características teóricas del institucionalismo son, el legalismo, el estructuralismo, el holismo, el historicismo y su tendencia al análisis normativo.

De lo anterior se desprende que los análisis institucionalistas daban un papel preponderante a la ley y su rol en el funcionamiento gubernamental. A su vez consideraban y guiaban su análisis basado en la idea de que sin la estructura no se podía encontrar la explicación del comportamiento. Les interesaba comprender el todo más que las partes de los sistemas políticos. Defendían la importancia de entender las decisiones tempranas para comprender el devenir de una determinada sociedad, y estaban particularmente interesados en el “buen gobierno”.

Examinando estas características, sobre todo el estructuralismo, el holismo y el legalismo

de este modelo, es factible afirmar que el mismo entendía la relación entre estructura y agencia desde una perspectiva que coincide cabalmente como lo que Archer (1996) denomina confluencia descendente. Muchas de estas características que reifican la estructura anulando los poderes causales de los individuos en su cualidad de agente, son lo que critican al viejo institucionalismo tanto el conductismo como la teoría de la elección racional, sin embargo, para resolverlos van al otro extremo.

Para Peters (2003) conductistas y partidarios de la elección racional estaban interesados por que existiese una formulación teórica clara en la ciencia política. Para los conductistas la explicación del comportamiento político podía encontrarse en función de disposiciones sociales o psicológicas del individuo entre las que destacaban la clase social o la filiación partidista. Mientras los teóricos de la elección racional consideraban que el mismo debía ser entendido en función de cálculos económicos, siendo los individuos buscadores de las mayores utilidades en cada toma de decisiones.

Estas teorías individualistas, se caracterizaban por la seguridad ontológica, descrita en epígrafes anteriores, que, sobre la base del empirismo, les otorgaba considerar al individuo como constituyente último de la sociedad. Aunque ambas corrientes consideraban diferentes variables centrales, ambos se centraban en ciertas disposiciones del individuo y defendía en lo metodológico la necesidad de centrarse en los individuos, dado que las colectividades (partidos políticos, grupos de interés) no tomaban decisiones si no que estas eran tomadas por individuos determinados dentro de tales colectividades.

Si el viejo institucionalismo puede ser considerado un ejemplo de confluencia descendente, no es menos cierto que tanto el conductismo como la elección racional pueden clasificarse dentro de lo que Archer (1996) denomina confluencia ascendente, caracterizada por defender que lo único relevante es la capacidad de agencia de los individuos, constituyendo la estructura un epifenómeno al que se podía llegar sumando, mediante determinadas reglas, los comportamientos individuales.

El nuevo institucionalismo surge en la década de 1980 a partir de las críticas de March y Olsen (1984) a lo que era considerado “ciencia normal” dentro del campo político en este momento, justo las teorías conductistas y de la elección racional.

Para esto autores, tales enfoques ponían demasiado acento en el contexto o lo que es lo mismo, hacían depender la política de cuestiones sociales como el crecimiento económico o la estructura de clase. Además, las consideraban en exceso reduccionistas viendo a las estructuras

siempre como dependientes de los individuos y nunca el modo en que estos son regulados por reglas y valores. Otras críticas apuntaban hacia el utilitarismo de estos enfoques y su creencia funcionalista de que la historia, en tanto proceso eficiente, avanza hacia cierto equilibrio de las sociedades.

A partir de estas críticas, se concluye la necesidad de volver a introducir las instituciones en el análisis de los procesos políticos. La piedra angular de esta nueva perspectiva es considerar a las instituciones como rasgos estructurales claves para la sociedad. Ella trasciende a los individuos mediante pautas de interacciones predecibles que define las relaciones entre los actores. De tal caso las instituciones son relativamente estables en el tiempo, afectan el comportamiento individual y suponen valores compartidos entre los individuos que las pueblan (Peters, 2003).

Sin embargo, a pesar de estas consideraciones centrales respecto a las instituciones, el nuevo institucionalismo no es un modelo único sino que tiene múltiples variantes como son 1) el normativo, centrado en las normas de las instituciones como vía de comprender el modo en que están funcionan y cómo moldean el comportamiento de los individuos; 2) el de la elección racional que analiza los comportamientos en un contexto de reglas e incentivos que suponen las instituciones y donde los individuos tratan de obtener los máximos beneficios, 3) el histórico, centrado en la dependencia de las decisiones institucionales tempranas 4) el empírico, enfocado a la comparación de las estructuras gubernamentales 5) el internacional defensor de la idea de que a nivel internacional existen interacciones pautadas de manera similar que al interno de las naciones y 6) el social enfocado a las interacciones estructuradas de tipo cuasi-institucional que se dan entre actores oficiales y no oficiales en el proceso de gobierno.

De estos enfoques los que más se acercan al problema del que se ocupa el presente estudio son el normativo por su énfasis en lo normativo, siendo esta una de las condiciones que hipotetizamos como necesaria en el análisis de la deserción escolar y el de la elección racional pues analiza la interacción entre estructura y agencia de una forma muy parecida como se pretender realizar en la presente investigación.

El enfoque normativo, tiene rasgos muy parecidos al viejo institucionalismo, tal y como señala acertadamente Peters (2003) colocándolo ello en el campo de la confluencia descendente razón esta por la que se ha eludido la posibilidad de darle un peso fundamental en el presente marco teórica. A pesar de ello se concuerda con March y Olsen (1989) en que las instituciones deben ser definidas como “conjuntos de reglas y rutinas interconectadas que definen las acciones

correctas en términos de relaciones entre roles y situaciones” (p.21).

Por otro lado, no es posible afirmar que el institucionalismo de la elección racional sea un modelo conflacionario. Al considerar las instituciones como incentivos y restricciones para la acción que los actores deben considerar de forma reflexiva en la decisión de sus cursos de acción, cumple con los requisitos de considerar de forma separada estructura y agencia, siendo la reflexividad, en tanto propiedad inherente a la agencia, el mediador fundamental entre ambos. Sin embargo, se considera imprescindible criticar la idea de reflexividad implícita en este enfoque.

El modelo de la elección racional, en su forma pura, y por extensión en su variante institucional, da por sentado que las motivaciones de los actores son siempre económicas, buscando maximizar sus utilidades. Esto no solo está limitado por la necesaria consideración de la racionalidad esencialmente limitada (Simon, 1990) que caracteriza al individuo humano sino porque deja fuera otras fuentes de motivación como pueden ser lo emocional o lo normativo.

Si bien aceptamos que los contextos institucionales suponen incentivos y restricciones para los actores y que tales incentivos y restricciones no compulsan automáticamente a la acción, sino que están mediados por la reflexividad de los individuos que están insertados en las situaciones de análisis, creemos que debemos defender una idea de reflexividad más compleja que la postulada de forma implícita por el modelo del institucionalismo de la elección racional.

Se ha afirmado que las principales teorías a considerar en el campo político, acorde a su adecuación al problema de estudio, son el viejo institucionalismo, el conductismo, la elección racional y el nuevo institucionalismo. Estos modelos en su mayoría se caracterizan por un análisis conflacionario de la relación entre estructura y agencia, esto es, hacen depender uno del otro anulando los poderes causales del opuesto. De las variantes del nuevo institucionalismo, el que integra dentro de sus postulados aspectos del modelo de la elección racional, elude el sesgo conflacionario sin embargo utiliza una idea de reflexividad demasiado limitada a la racionalidad instrumental. Es por ello por lo que se decide bordar la problemática de la deserción escolar en México y Brasil desde una perspectiva que también ve a la agencia y la estructura como entidades separadas pero que las vincula sobre la base de una idea más compleja de reflexividad.

3.1 Dualismo analítico y ciclo morfogénico.

Cuando se analizaron las diferentes variantes surgidas como alternativa al debate entre individualismo y colectivismo metodológico se afirmó que las mismas podían dividirse en dos grandes grupos. Por una parte, estaban aquellas que, como la Teoría de la Estructuración,

consideraban estructura y agencia como una dualidad y por tanto no se podían separar en su análisis. Mientras, por otro lado, se encontraban teorías como el Modelo Transformacional de la Acción Social y el Enfoque Morfogenético que defendían la idea de que estructura y agencia tenían propiedades emergentes, por tanto, eran diferentes entre sí y resultaba necesario, además de deseable, analizar su interacción o, para emplear la terminología de la autora, su juego mutuo (Archer, 2009).

Se había afirmado también que un importante punto de encuentro entre estos dos grupos de teorías era la *dependencia de actividad*. La misma se considera un rasgo ontológico esencial de la realidad social en tanto no puede hablarse de estructuras reificadas de naturaleza misteriosa como las mentes colectivas, si no que las estructuras no son otra cosa que el resultado de la acción humana. Sin embargo, lo que los defensores de la ontología realista rechazan es que, de la afirmación “sin personas no hay estructuras sociales”, haya que necesariamente concluir “estas estructuras, dadas las personas aquí presentes”.

Esto último implica que las estructuras del aquí y ahora son muchas veces resultado de la acción de las personas del pasado. Los actores presentes no son responsables por la creación de las distribuciones de roles e intereses asociados con que viven. Para continuar con el ejemplo de la reforma educativa mexicana de 2012 que se ha comentado, el presidencialismo, los pactos neoliberales y el corporativismo, por mencionar solo algunas de las propiedades estructurales asociadas a dicha reforma, no fueron resultado de la acción de Peña Nieto, ni de Elba Ester Gordillo, ni de ninguno de los actores que protagonizaron lo que Ornelas (2018), denomina la contienda por la educación. Sin embargo, lo que sí tenían esos actores eran intereses creados sobre mantener o transformar tales condiciones de la vida pública.

La dependencia de actividad, entonces, no es considerada por las teorías realistas como dependencia de la actividad presente. De la misma forma no consideran la estructura y la agencia como mutuamente constituyentes sino como entidades separables. Hay, por tanto, una ausencia de sincronización entre las propiedades emergentes de las estructuras y las experiencias reales de la gente. Las primeras son siempre anteriores y se transforman o reproducen mediante los agentes. Estos últimos no son portadores de las estructuras, ni sus representantes. Simplemente ocupan posiciones dentro de ella y tiene razones para cambiarla o reproducirla.

Las teorías realistas plantean entonces la necesidad de un análisis en dos partes que permita “distinguir claramente entre la génesis de las acciones humanas que están en las razones

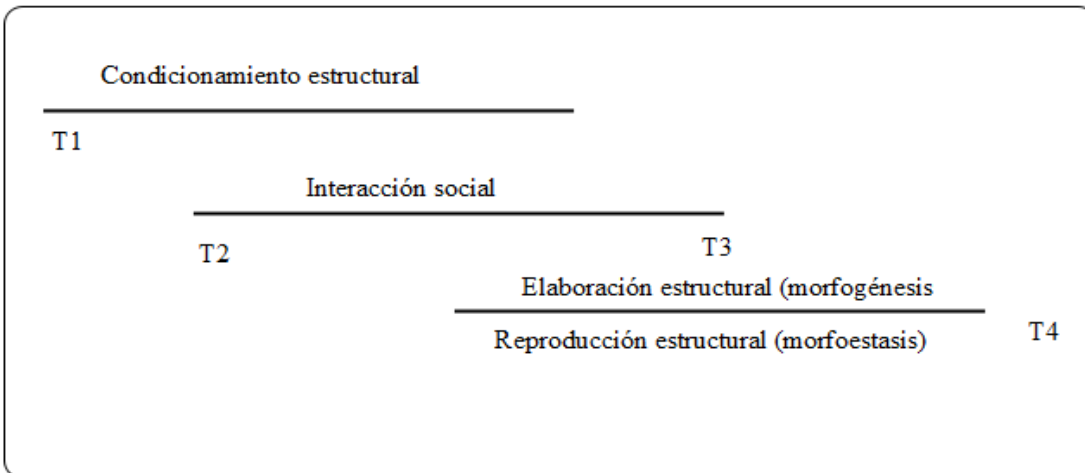
y planes de los seres humanos por un lado y las estructuras que gobiernan la reproducción y transformación de las actividades sociales por otro” (Bhaskar, 1989b, p79-80). Esto sería una descripción en dos momentos que separaría las propiedades de las estructuras sociales y luego analizaría lo que es accesible a los actores en el tiempo presente, lo cual se caracteriza por su incompletitud, distorsión y puntos de ignorancia (Archer, 2009).

El Enfoque Morfogénético, en específico, es una teoría desarrollada para entender el cambio y la estabilidad en los sistemas sociales. Denomina a los mismos, morfogénesis y morfoestasis. Utiliza la palabra morfo, en alusión a la conformación de una determinada forma, pues defiende la idea de que la sociedad no puede ser entendida por analogías a otros sistemas como pretende el funcionalismo. La sociedad es idéntica a sí misma, y no tiene forma preferida. Su cualidad esencial es que está poblada y son las interacciones de agentes humanos las que le dan una forma u otra. Ya sea que de sus interacciones surja la morfogénesis — cambio de la forma—, o morfoestasis — mantenimiento de ésta. (Archer, 2017).

Para entender esta cuestión en específico, teniendo como base la separabilidad de estructura y agencia, así como la falta de sincronidad de su emergencia, Archer (2009) integra las ideas de Lockwood (1964) quién plantea que existe muchas veces una diferencia entre “las relaciones ordenadas o conflictivas mantenidas por grupos de actores y las relaciones ordenadas o conflictivas que prevalecen entre las partes de la estructura social” (Archer, 2009, p.110). Puede haber integración social aun cuando sistémicamente existan contradicciones estructurales, esto es incompatibilidades entre las definiciones programáticas de instituciones. Y puede haber integración sistémica, armonía institucional, pero conflictos entre grupos social al interno de un sistema. La estabilidad y el cambio dependen entonces de cómo se conjugan la integración social y sistémica, siendo el momento de mayor potencial para el cambio cuando hay contradicciones sistémicas que son asumidas en la reflexividad de los agentes implicados y hacen que estos se tracen cursos de acción que entren en conflicto paralelo y correspondiente a la contradicción estructural, tal como teorizó el marxismo que sucedería entre burgueses y proletarios cuando los segundos adquiriesen conciencia de la situación de explotación en que estaban sumidos por los primeros.

Figura. 3

Fases del Ciclo Morfogénético.



Fuente: Tomado de Archer, M. (2009).

Así, el dualismo analítico debe expresarse en un modelo que permita entender como las relaciones de las partes interactúan con las personas y de esta interacción surge el cambio o la estabilidad social. Ese modelo, se ha afirmado, debe ser necesariamente diacrónico. En el caso específico del enfoque morfogénico se expresa en el ciclo morfogénico que puede apreciarse en la figura 3.

El mismo implica un análisis en tres tiempos. En un tiempo 1 se da la influencia o condicionamiento de la estructura sobre los agentes. Mientras en un tiempo 2 los grupos de agentes interactúan entre sí, ejerciendo su reflexividad y su poder relacional para vencer en los distintos conflictos. En este proceso establecen alianzas o disidencias. El resultado de estas interacciones dará lugar en un tiempo 3 a la elaboración estructural. La misma puede constituir el surgimiento de nuevas condiciones estructurales o en su defecto de la morfoestasis social.

Este ciclo morfogénico se puede aplicar a distintos problemas sustantivos. Archer (1996) lo ha empleado sobre todo en el análisis del surgimiento de los sistemas educativos europeos, y en el presente estudio, se asume que puede ser útil para el estudiar de la deserción escolar buscando su explicación en la intersección de los diseños institucionales, las condiciones económicas, entendida como propiedad estructural y la reflexividad de los agentes con intereses creados en el campo educativo. Aclarar el modo en que esto puede ser posible, implica, sin embargo, explicar cómo las estructuras y los agentes ejercen sus diferentes poderes.

3.2 Condicionamiento estructural y mediación a través de la agencia

Desde el antiguo debate, colectivistas metodológicos habían defendido el carácter emergente de las estructuras. Ello implicaba irreductibilidad en tanto lo emergente tenía en su base relaciones

internas y necesarias entre sus componentes. Lo que había emergido era más que la suma de las partes. De ahí la principal crítica realizada a las teorías individualistas.

En el apartado destinado a ello se defendió igualmente la idea de Archer (2009) de que uno de los problemas del colectivismo fue no poder desprenderse del empirismo y no lograr una concepción ontológica sobre la que basar la emergencia o al menos que esclareciese la naturaleza de lo estructural. Esta pieza ontológica, afirmamos con posterioridad, fue la dependencia de actividad. Sin embargo, los defensores de la ontología de la praxis como la Teoría de la Estructuración, en tanto consideran estructura y agencia como mutuamente constituyentes, niegan la emergencia como una propiedad de las estructuras.

Por su parte, el Enfoque Morfogenético, al defender los postulados emergentistas de la ontología realista y sobre la base de la dependencia de actividad, plantea que una estructura o para usar sus propios términos, una Propiedad Estructural Emergente, está conformada por “aquellas relaciones internas y necesarias que implican recursos materiales, ya sean físicos o humanos, y generan poderes causales que son parte de la propia relación” (Archer, 2009, p. 244)

Este modelo defiende, además, la idea de una realidad estratificada, esto es, dividida en distintos niveles. Por ello define que hay Propiedades Estructurales Emergentes en cuatro niveles fundamentales. El nivel posicional, el nivel de los roles, el nivel institucional y el nivel sistémico.

El nivel posicional se refiere a la distribución estructurada de recursos que agrupa de manera previa a las colectividades existentes en un sistema social. Esto ha sido denominado estratificación o clases sociales. Lo relevante son los recursos que en un momento determinado posee una colectividad en relación con los que posee otra. Tales recursos están distribuidos con anterioridad, es decir, resultaron de un ciclo morfogenético anterior y las colectividades de privilegiados y no privilegiados adquieren, con su posición, un interés determinado en cambiar o sostener tal distribución.

El nivel de los roles se caracteriza porque los mismos suelen ser interdependientes. El alumno requiere necesariamente un maestro y viceversa. Los posibles roles de una sociedad están prefijados, en ciclos morfogenéticos anteriores. En la baja edad media no estaba disponible el rol de senador, aunque si lo había estado en la edad antigua. Los roles deben ser distinguidos de sus ocupantes en que aquellos son más estables, son estructurales.

El nivel institucional agrupa las reglas y rutinas que engloban y definen el modo correcto de ejercer los roles en determinadas situaciones. Es más amplio y abarcador que los roles, aunque

en cierta medida los incluye. De nuevo, la distinción entre lo estructural y lo relativo a la agencia se traza analizando por una parte los diseños de reglas y rutinas y por otro lo que los actores hacen al interior de ese contexto para personalizar su actuar y aportar dinamismo a lo institucional.

Mientras el nivel sistémico se caracteriza por relaciones entre instituciones apareciendo un nuevo nivel de emergencia. Estas relaciones han sido denominadas de segundo orden pues, si la distribución de recursos, los roles y las instituciones son resultado de la acción humana, las propiedades sistémicas o de segundo orden, son el resultado de las relaciones de los distintos resultados. Estas relaciones institucionales pueden ser complementarias o conflictivas, dando lugar a los grados de integración sistémica de que hablaba Lockwood (1964).

En el ejemplo del caso de la reforma educativa mexicana de 2012, puede afirmarse que el corporativismo creado por la Revolución Mexicana y el Estado Neoliberal que se comenzó a instaurar a partir de la década de 1980, tenían relaciones de incompatibilidad. Ese conflicto fue actualizado con mayor o menor intensidad por parte de distintas administraciones y explotó con toda fuerza en la reforma. El Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y la Reforma Educativa promovida por Peña Nieto y el Pacto Por México quedaron a ambos lados del conflicto. Fueron agentes corporativos concretos que actualizaron en un tiempo posterior a la aparición de la contradicción estructural un conflicto determinado. Ello apunta a confirmar la idea de que la baja integración social no siempre coincide temporalmente con la baja integración sistémica.

Otro ejemplo puede encontrarse en las relaciones establecidas entre la Iglesia Católica y el estado comunista de Cuba durante los años de 1960. La iglesia por su declarado anticomunismo hizo frecuente proselitismo en contra de la revolución de Fidel Castro. Apoyó a feligreses que se entrenaron fuera del país para invadir la isla en Bahía de Cochinos y protagonizó la masiva salida de niños sin sus padres en lo que fue conocido como Operación Peter Pan. A su vez el Estado cerró las escuelas religiosas y le quitó la mayoría del poder que hasta ese momento tenía la institución.

Por otra parte, este nivel implica que las instituciones pueden estar relacionadas de manera interna y necesaria o pueden estar relacionadas de forma contingente. La relación entre un Estado de Bienestar y la Educación Pública es interna y necesaria, ambos se necesitan mutuamente. Mientras el Estado de Bienestar puede beneficiarse o no de la Iglesia como institución, pero su relación es contingente, nadie afirmaría que la Iglesia no puede existir sin el Estado de Bienestar porque durante mucho tiempo esto ocurrió.

Los elementos expuestos en los párrafos anteriores muestran que en función de los

términos de necesidad y compatibilidad se puede establecer una combinación tipo tabla de cuatro por cuatro que tenga como resultado una tipología de las relaciones entre instituciones. Así las relaciones entre instituciones pueden ser de compatibilidades necesarias como lo son la del Estado de Bienestar con la Educación Pública o de Incompatibilidades Contingentes como se dan entre la Iglesia Católica y el estado comunista al inicio de la Revolución Cubana, en este último caso la contingencia viene dada porque no se necesitan para existir.

Las relaciones pueden a su vez ser también de compatibilidad contingente cuando dos instituciones no están interna y necesariamente relacionadas, ejemplo el Estado y la Iglesia, pero se benefician de su relación como se ha dado en variados momentos históricos en diferentes sociedades. A su vez, dos instituciones pueden estar relacionadas de forma interna y necesaria como la iniciativa empresarial privada y el Estado, pero en parte entorpecerse entre sí, tal y como hacen efectivamente ambas.

La iniciativa empresarial privada necesita al Estado, si se quiere, para garantizar leyes que los protejan, pero sus intereses se ven limitados por los impuestos. El estado a la vez necesita de los empresarios para tener ingresos vía esos impuestos, y su interés sería tener cada vez más ingresos para sus obras públicas y por tanto cobrar más impuestos. Pero si sigue hasta el final este interés, la empresa quebraría y la afectación económica ahogaría al Estado. A su vez la iniciativa empresarial ha teorizado sobre la desaparición del Estado, pero solo ha llegado hasta volverlo el Estado mínimo del neoliberalismo, en tanto la desaparición completa de esta entidad terminaría afectando sus intereses. Se asiste entonces a una relación de incompatibilidad necesaria

Defender una estructura emergente no reificada y dependiente de la actividad implica necesariamente una mediación a través de la agencia humana. Al menos eso es lo que defiende el Enfoque Morfogenético. La estructura no ejerce una presión hidráulica sobre los agentes, sino que le da razones para actuar. Así el condicionamiento estructural en el Enfoque Morfogenético puede entenderse sobre la base de cinco elementos: la ubicación involuntaria de los agentes, los intereses creados que se asocian a tales posiciones, ciertos grados de libertad interpretativas, los costes de oportunidad implicados en la promoción o no de los intereses y la guía direccional de los agentes (Archer, 2009).

La ubicación involuntaria se refiere a que los agentes en el comienzo del ciclo morfogenético están en un punto relativo a la distribución de recursos y de poder que no eligieron en tanto es resultado de la acción de agentes del pasado. Esta posición condiciona los roles a los

que se puede aspirar y las instituciones más probables de las que ser parte.

En función de la ubicación y de los privilegios que se posean o no, cada posición tiene un conjunto de intereses creados. Ellos no son intereses relativos a los agentes sino a la ubicación, aunque solo son efectivos al incluirse como contenido de la reflexividad. Recuperar la rectoría de la educación, objetivo expresado en el Pacto por México y configurado en la reforma educativa de 2012, era ya interés relativo al Estado Mexicano desde hacía al menos 20 años. Pero el modo en que distintas administraciones intentó más tímida o decididamente lograrlo es cuestión relativa al poder de la agencia.

Al decir que el interés creado no es una determinación unívoca de lo que hará la agencia se establece entonces el tercer punto que permite entender el condicionamiento estructural. Los grados de libertad interpretativa de los agentes. Ellos pueden ser más o menos consciente de los intereses relativos a la posición que ocupan y por tanto enrolarse en mayor medida en su promoción o logro.

Sin embargo, si se deja abierta la puerta de los grados de libertad se puede terminar en una versión individualista del análisis entre estructura y agencia. El agente puede reconocer o no, seguir o no, los intereses creados de su posición, pero, y ahí va el cuarto elemento analítico, existe costos de oportunidad de no seguir los intereses. Se pierden votos, se pierde efectivo o se pierde poder. Los efectos pudieran ser disímiles, pero la idea es la misma, se paga un costo por no seguir determinados intereses.

Además de los intereses asociados a la posición, a los roles y las instituciones, entender la sociedad a nivel sistémico implica comprender el modo en que las relaciones de segundo orden afectan los cursos de acción de los agentes corporativos otorgándoles una guía direccional. Esto tiene que ver con las relaciones de necesidad y compatibilidad que se han comentado con anterioridad. Así cada una de estas relaciones tendría una determinada guía direccional que tiene que ver con la lógica situacional en que se encuentran

Los agentes corporativos que están al interior de relaciones de complementariedades necesarias tendrían una lógica situacional de proteger este patrón institucional pues es bueno a sus intereses. Mientras quienes se enfrentan a incompatibilidades necesarias solo pueden sostener el patrón mediante el establecimiento de compromisos a modo de contrato social. Quienes se enfrenten a situaciones de incompatibilidades contingentes estarían en una lógica situacional de eliminación, correspondiente a lo intentado por el Estado Mexicano con el corporativismo del SNTE en la

Reforma del 2012 y para quienes están en relaciones de compatibilidades contingentes la lógica situacional es de oportunismo.

Esta guía direccional nuevamente no es una presión hidráulica sino razones para actuar en función de unos determinados intereses y de los costes de oportunidad de no seguirlos. Sin embargo, las ventajas objetivas deben ser consideradas como subjetivamente ventajosas para poder configurar cursos de acción y los conflictos o desventajas deben ser subjetivamente vistos como tales. Ello es lo que establece la dependencia de actividad y es por ello por lo que los agentes son la única causa efectiva de la vida social. Es necesario mostrar entonces como se concibe la agencia desde el Enfoque Morfogénético.

3.3 Reflexividad y morfogénesis de la agencia.

Es importante comenzar este epígrafe aclarando algo que se mencionó en la introducción a este marco teórico, pero sobre lo que no se ha regresado después. Para el enfoque morfogenético, los términos actores, agente e individuo no son intercambiables ni significan lo mismo. Específicamente esto es cierto respecto a cómo se concibe el agente y el actor, considerados dos niveles de emergencia que se pueden dar en una misma persona, pero en temporalidades diferentes (Archer, 2000). Ir por partes puede tornar este asunto más claro.

Para el enfoque morfogenético un agente es siempre un sujeto colectivo. Los agentes pueden ser primarios y corporativos. Si se regresa un poco al condicionamiento de las estructuras se recordará que las mismas otorgan una serie de intereses creados para la acción, en función de una distribución predeterminada de recursos, posiciones involuntarias y poder. Tal distribución es lo que determina la agencia primaria, definida como colectividades pre-agrupadas con un mismo nivel de acceso los recursos materiales y el poder (Archer, 2009).

Lo anterior puede ilustrarse con un ejemplo hipotético. Puede tomarse una comunidad de bajos recursos de cualquier ciudad latinoamericana. En esta comunidad la mayoría de los niños y adolescentes provienen de familias que no han avanzado mucho en los estudios, que viven del salario mínimo o de una economía en cierto sentido al margen de la legalidad. Muchos tendrán que combinar, desde muy temprano, el trabajo y los estudios. Esto niños y adolescentes tienen menos recursos en cuanto a capital cultural (la mediación que pueden establecer los padres) y económico que, digamos, los niños y adolescentes de clase media. Los padres de estos últimos probablemente fueron a la universidad, tiene un empleo remunerado superior al mínimo y prestaciones laborales que hacen más llevadera su vida cotidiana.

A partir de esta distribución desigual de recursos, unos tendrán intereses creados en transformar su situación mientras otros prefieren que se mantenga así o, si desean que cambie, no serán los mismos cambios que desea la anterior colectividad. Los niños de la primera comunidad, por ejemplo, tendrán más razones para abandonar tempranamente la escuela, debido a que, partir con un bajo capital cultural en esta “carrera” implica desventajas que redundan en tempranas experiencias de fracaso y llevan a ver cómo menos probable un retorno del tiempo y dinero invertido en la formación por vías institucionales.

Los agentes primarios comparten intereses y muchas veces siguen cursos de acción similares, ello hace que logren un efecto acumulativo que afecta la estructura social. Los índices de violencia, de deserción escolar o de embarazo adolescente, tienen un peso en el gasto público y en el desarrollo del país, pero no son el resultado de una colectividad consciente de sí misma que se haya coordinado para promover sus intereses, sino del efecto acumulado de cursos de acción, de individuos que comparten una misma posición, posesión de recursos materiales y de poder. Estas colectividades, por tanto, tienen capacidad de acción, son agentes, aunque su falta de coordinación les coloque el apellido de primarios.

La otra cara de la moneda también es posible. Grupos que han nacido para promover los intereses de una determinada colectividad y que se organizan y ejercen presión de manera proyectada y consciente como pueden ser los partidos políticos, los sindicatos, los movimientos sociales y las organizaciones de la sociedad civil. A estos segundos, el enfoque morfogenético les llama agentes corporativos (Archer, 1995).

Por su parte los actores son siempre individuos concretos. Son quienes personalizan los roles disponibles en una sociedad determinada, pero no son los roles, si no la forma que son ejercidos. El rol de maestro o de estudiante está determinado por las reglas institucionalmente definidas. Las reglas muchas veces determinan quienes pueden llegar a personificar los roles o quienes con mayor facilidad pueden acceder a ellos. Sin embargo, que el presidente de la república sean un rol pautado no afecta el hecho de que ese rol va a ser personificado de forma diferente por diferentes actores.

Ahora bien, es importante establecer un vínculo entre agentes y actores. Este vínculo emerge a partir del elemento humano del proceso. Cada persona es agente por su pertenencia a una colectividad determinada que puede ser primaria o corporativa y es actor al insertarse en los contextos institucionales. Además, esa persona va a estar inserta en varias instituciones. Va a ser

maestro, pero va a ser tal vez también padre e hincha del América. Y el dinamismo, la particularidad con que ejerce los roles pautados, recaerá sobre su cualidad agente que es donde descansan los intereses que quiere promover (Aedo, 2012).

El estudiante que, como agente primario, tiene bajo capital cultural y al que le gustaría que las personas den menos peso a lo académico que a sus habilidades físicas, y que está convencido que terminar la escuela no le servirá de nada o no está en su capacidad alcanzar algo relevante a través de la escuela, ejercerá el rol de estudiante de un manera diferente que aquel que aprendió a leer en preescolar porque sus padres pagaron un colegio privado que ofrecía esa habilidad como un valor agregado. Ello, porque este segundo entrará con ventajas al sistema educativo y tendrá razones para mantener su situación de privilegio. De nuevo, razones no implica presión hidráulica. Pero no seguir estos intereses tendrá importantes costos de oportunidad.

De tal caso, el enfoque morfogenético defiende lo que denomina un modelo estratificado de persona caracterizado por niveles de emergencia. Un nivel sería la persona como agente y otro nivel la persona como actor. Ambos vinculados por la continuidad de la conciencia en tanto un sujeto determinado no ejerce su capacidad de agencia olvidando que se debe a determinados roles y viceversa. Otros niveles de la persona humana corresponderían a lo que Durkheim llamaba hechos psicológicos, sin embargo, son aspectos en los que no se profundizará durante el presente marco teórico.

Sin embargo, lo que sí define claramente el enfoque es que tanto el actor como el agente poseen, como poder emergente, la cualidad humana de ser intencionales y de proyectarse hacia el futuro. Esto se ejerce a partir del concepto de reflexividad, definido como “el ejercicio básico de la capacidad mental compartida por todas las personas normales, para considerarse en relación con sus contextos sociales y viceversa” (Archer, 2007, p. 4). Para el enfoque, tales deliberaciones son la base sobre las que las personas determinan sus futuros cursos de acción, siempre falible y siempre bajo sus propias descripciones

Los agentes reflexionan sobre sus condiciones y se proyectan hacia el futuro estando ello en la base de como ejercen sus roles, y de cómo actúan para mantenerlos, transformarlos o alcanzar nuevos roles. Los agentes corporativos, además, en su carácter autoconsciente, usan la reflexividad para guiar sus interacciones con otros agentes corporativos y primarios a quienes pueden manipular o intentar captar para que sirvan a sus intereses.

Si se examina el ciclo morfogenético, vemos entonces que, si en un tiempo 1 se da el

condicionamiento estructural, este condicionamiento es efectivo en el tiempo 2 mediante el modo en que los agentes incluyen tales condiciones en los contenidos de su reflexividad y trazan proyectos que guían su interacción social que conducirá a la reproducción o transformación total o parcial de la realidad. Y a la vez en este proceso se da lo que Archer (2009) denomina morfogénesis de la agencia y que consiste en que, durante la interacción social y la elaboración estructural, la agencia se transforma en el sentido de que aparecen nuevos agentes corporativos, unos desaparecen y otros se fusionan.

La agencia humana es por tanto un proceso mediador entre el condicionamiento estructural y las posibilidades de reproducción y transformación de una sociedad. Un elemento esencial en ello es la reflexividad de los agentes que condiciona el modo particular en que se ejercen los roles sociales y guía la interacción social dando lugar a la morfogénesis doble que transforma la propia agencia y la estructura. Es necesario ver entonces como esto puede ser útil para entender el modo en determinadas sociedades aumentan disminuyen o mantienen los índices de deserción escolar.

3.4 La deserción escolar desde perspectiva morfogenética.

El epígrafe 1 de este capítulo estuvo completamente destinado a justificar la idea de que los contenidos de los diseños institucionales son una importante variable de análisis a la hora de estudiar la deserción escolar. Se mostró además como se pretende proceder analíticamente para evaluar cuan abarcadores o limitados son esos contenidos, lo cual permitirá juzgar los diseños. Sin embargo, después de hacer un recorrido por la discusión teórica de estructura y agencia es posible afirmar que limitarse a esto no es solo idealista, sino que también implica confluencia descendente impidiendo una cabal comprensión del fenómeno.

En los epígrafes 2 y 3 se ha intentado justificar que estructura y agencia son separables analíticamente y que tal separación implica un análisis diacrónico. En una perspectiva morfogenética los contenidos de los diseños institucionales pueden entenderse entonces como una propiedad estructural emergente de nivel institucional que afecta los intereses creados de cada uno de los agentes primarios y corporativos implicados en el fenómeno. Estos agentes a su vez interactúan y hacen efectivos o no tales diseños. Permiten que se apliquen o los boicotean, los transforman o los mantiene. De tal caso, el resultado esperado por los diseños no va a depender únicamente de tales diseños, sino que será condición necesaria pero no suficiente para que se logren mejoras en el fenómeno.

Hasta este punto se aprecia de forma clara el modo en que la hipótesis de este estudio puede ser analizada desde una perspectiva morfogénica. Sin embargo, si se examinan los modelos explicativos de la deserción escolar, se puede apreciar que este análisis se está limitando a explicaciones que abarcan únicamente el nivel interactivo institucional dejando fuera el nivel individual psicológico y el social sistémico.

Se considera que deducir las causas individual psicológicas de los niveles social sistémico e institucional interactivo nos regresaría al problema de la reificación que se ha intentado evitar desde el principio. El nivel individual psicológico debe estudiarse a partir del análisis de los proyectos de vida de esos agentes primarios que pueblan el sistema educativo y que ejercen de maneras más o menos convencidas el rol de estudiante. Sin embargo, rastrear 20 años atrás a estudiantes desertores y explorar sus proyectos de vida, se torna una tarea poco factible al menos si se pretende realizar con rigor. Este nivel por tanto escapa de los alcances de la presente investigación y se considera que sería un análisis relevante para futuros estudios.

Sin embargo, la influencia de lo social-sistémico si se puede estudiar desde el modelo que se está planteando. El enfoque morfogénico postula un nivel sistémico de las propiedades estructurales emergentes, que se ocupa no ya de los diseños de las instituciones si no de las relaciones entre ellas y de los resultados de esas relaciones. Se ha visto como estas relaciones crean guías direccionales para los agentes corporativos, sin embargo, el modelo de riesgo social muestra como algunos de estos resultados: los índices de pobreza, el capital cultural de origen, los recursos económicos u otros factores de riesgo pueden afectar la educabilidad de los educandos y su permanencia en el sistema educativo. Por tanto, este es un nivel de análisis que podría ser relevante y es a ello, justamente, a lo que se referido nuestra hipótesis con el calificativo de elementos del contexto socioeconómicos relevantes para la permanencia/deserción escolar.

Hasta este momento entonces se tiene un modelo teórico capaz de abarcar todos los aspectos de nuestra hipótesis y que contiene en sí los conceptos esenciales. Resta ahora explicar como tales conceptos se convierten en variables y como serán susceptibles de ser observadas en la realidad a fin de que se pueda contrastar dicha hipótesis y arribar a conclusiones relevantes para el problema de estudio.

Capítulo 2 Diseño Metodológico

Introducción

Para Ragin (2007) el proceso de la investigación social supone el diálogo entre ideas y pruebas empíricas. Sin embargo, este es un dialogo guiado por ciertas mediaciones. Para el autor citado, las ideas antes de descender al orden fáctico conducen a marcos analíticos que aportan las dimensiones de análisis de un determinado fenómeno y permiten establecer un puente con los modos de observar la realidad. A su vez, tales modos, denominados pruebas empíricas, conducen al establecimiento de imágenes sobre un fenómeno concreto. Estas últimas configuran síntesis explicativas que enriquecen, reformulan y profundizan las ideas que conforman el corpus de la teoría social. Ello, según sea el caso, puede configurarse tanto a nivel de teoría sustantiva o general. Hasta el momento en el presente documento han primado las ideas, esto es discusiones teóricas en torno a una problemática de estudio que abarca tanto formulaciones generales como sustantivas y que justifican una determinada hipótesis de investigación. El presente capítulo pretende, en un primer momento, definir las dimensiones analíticas que integran cada una de las variables que conforman las hipótesis presentadas y justificadas en los anteriores apartados. Para transitar hacia las pruebas empíricas, se discute la estrategia metodológica que se ha decidido emplear.

Un importante momento será la justificación de la elección de un del diseño orientado a partir del Qualitative Comparative Analysis (QCA), tal y como es definido por Ragin (1987) y la explicación de la pertinencia del análisis de conjuntos difusos para examinar la hipótesis planteada. Para el establecimiento de los conjuntos difusos será necesario que las variables seleccionadas y observadas en sus distintas dimensiones se transformen en conjuntos. El modo en que se realiza tales transformaciones y como se calibra la pertenencia de los casos a los conjuntos, por tanto, deberá estar claramente definido.

El último momento del proceso de investigación es el de las pruebas empíricas, correspondiendo la construcción de imágenes a posteriores apartados. Así, en función de las pruebas empíricas, se explicitarán las fuentes de información y los procedimientos con que se procesará la misma.

1. Deserción escolar

La variable dependiente contenida en la hipótesis que guía este estudio es la de deserción escolar. La principal discusión conceptual en torno a la deserción escolar está dirigida a diferenciar concepciones orientadas a la deserción escolar como un acto o como un proceso. En ese momento se partió de un concepto de deserción tomado de Reyes et al., (2012), para quienes la deserción podía entenderse como “el proceso de abandono voluntario o forzoso del programa matriculado por el estudiante, bien por causas académicas o por razones económicas” (p.165). Sobre este concepto se criticó la idea de afirmar que la deserción era un proceso sin precisar el modo en que las causas se combinan para conducir al momento del abandono. Se afirmó que sería mejor decir que lo que se significaba era un acto. Se estuvo de acuerdo con los autores en la necesidad de una delimitación de tal acto a partir de los motivos. Sin embargo, se concluyó que, además de las mencionadas causas económicas y académicas, debía incluirse otra categoría de causas que se han denominado personales.

A partir de lo anterior, se pasó a definir la deserción escolar como un acto que se establece a partir del *abandono, voluntario o forzoso de la actividad de estudio por vías institucionales, debido a causas académicas, personales u económicas.*

Este concepto se diferencia claramente de un concepto orientado al proceso como el de Castro y Rivas (2006) para quienes la deserción escolar es “el resultado final de un proceso (individual y colectivo) de construcción de lo que se denomina fracaso escolar, en el cual aumentan significativamente las probabilidades de deserción” (p.38). En este caso, las causas o determinantes no se mencionan de una manera agregativa, sino que se presenta una causa mediadora, en este caso asociada a la dimensión académica.

El primer objetivo específico de este estudio, “describir en términos porcentuales el comportamiento de la deserción escolar en Brasil y México desde el 2000 hasta el 2019”, señala de manera precisa que la investigación se debe orientar hacia la deserción como acto y tratar a la misma como una variable numérica. Lo anterior tiene importantes implicaciones que se explicaran en otro apartado pues es importante recordar que todas las variables analizadas deberán ser convertidas en conjuntos difusos.

Uno de los modos más aceptados para medir la deserción escolar es a partir de la siguiente fórmula:

$$\frac{({}_tMI^{niv} - {}_tMEg^{niv}) - ({}_{t+1}MI^{niv} - {}_{t+1}ANI^{niv}_1)}{{}_tMI^{niv}} \times 100$$

Donde:

${}_tMI^{niv}$ Matrícula inicial del ciclo escolar t en el nivel educativo niv

${}_tMEg^{niv}$ Alumnos egresados del nivel educativo niv en el ciclo escolar t

${}_{t+1}ANI^{niv}_1$ Alumnos de nuevo ingreso a primer grado del nivel educativo niv en el ciclo escolar t+1

Niv: Nivel o tipo educativo: primaria, secundaria o media superior.

t: Ciclo escolar (G)

Luego de establecer esta variable numérica, en cada uno de los casos que se definió en los dos contextos de estudios, a saber, Brasil y México, se calibró su pertenencia al conjunto de los casos que disminuyen la deserción escolar. El modo en que se realiza la calibración de esta pertenencia a partir de fórmulas logarítmicas que transforman las variables en un conjunto de 0 a 1, se explicará en apartados posteriores.

2. Diseños institucionales

Para March y Olsen (1989) las instituciones deben ser definidas como “conjuntos de reglas y rutinas interconectadas que definen las acciones correctas en términos de relaciones entre roles y situaciones” (p.21). Ello implica además determinar cuál es la situación, qué papel se desempeña, y cuál es la función de los roles en dichas situaciones.

Los sistemas educativos no escapan a esta definición de reglas y prácticas. Las mismas matizan el modo que se lleva a cabo la educación en cada sociedad y cómo los distintos actores implicados en ellas deben actuar. Ello está definido no solo por las leyes que rigen esta actividad si no por las políticas públicas que hacen efectivas las leyes establecidas.

La situación esencial en el caso de la educación es la consecución del éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ello implica dos roles fundamentales, el de enseñante y el de aprendiz. Aunque hay otros relacionados como por ejemplo los directivos y otros trabajadores. La gestión institucional de este proceso y las variables implicadas en su éxito tiene una larga data y una evolución que va desde considerar la escuela como una organización con poca efectividad en transformar las diferencias de origen con que los educandos se insertan en el sistema educativo (Coleman, 1969; Jencks, 1972), hasta la certeza de que las variables de gestión pueden ser

relevantes en el logro de indicadores de eficiencia como lo son la permanencia y culminación de los niveles educativos por oposición a la deserción escolar (Alvariño et al., 2000).

Resulta relevante entender como los diferentes países definen a la educación como institución y como esas definiciones desde lo más general a los más particular pueden afectar el fenómeno de la deserción escolar. Un elemento importante de esta definición se estructura en torno a lo normativo, con aspectos como la definición de ciclo obligatorio de enseñanza. Si bien desde finales del siglo pasado se ha defendido la importancia en términos individuales y colectivos de la permanencia en la escuela, en países de la región, por ejemplo, México, apenas en la segunda década del presente siglo se señala como obligatoria la enseñanza media superior (*Diario Oficial de la Federación*, 2012), existiendo antes un alto grado de discrecionalidad que podría ser contraproducente con otros intentos de lograr la permanencia.

Por otra parte, un importante elemento de análisis tiene que ver con la acción pública y el tratamiento que da al fenómeno. Es de gran importancia la aplicación de un marco analítico para la política pública en torno a la deserción escolar desarrollado por Miranda (2018). Este autor describe los tres modelos que permiten dar cuenta del fenómeno como son a) el de Riesgo Social, b) el de Desafiliación Escolar y c) el de Desubjetivación. En función de ellos define un grupo de factores causales esenciales para la deserción, a saber 1) riesgo material, 2) cultura juvenil (estos correspondientes al primer modelo), 3) Participación, 4) Trabajo colaborativo, 5) Acompañamiento (correspondientes al modelo de Desafiliación Escolar), 6) Ambiente escolar y 7) Integración (correspondientes al modelo de Desubjetivación). Con posterioridad examina el contenido 16 programas de política pública desarrollados en México desde finales del pasado siglo, y concluye que los mismo se han concentrado en una sola dimensión, el riesgo material, descuidando el resto de los factores.

Por otra parte, un análisis de las causas de la deserción escolar realizada por Suárez-Montes & Díaz-Subieta (2015), mostró que es factible incluir en este marco analítico variables de corte individual subjetivo, donde se incluya, como se ha mostrado en el marco teórico de este estudio, aspectos como el tratamiento que se da a la percepción de autoeficacia y a los proyectos de vida. A esta dimensión hemos preferido llamarla riesgo psicológico

Aunque las dimensiones riesgo social, desafiliación y desubjetivación han sido usadas por Miranda (2018) para el análisis del contenido de las políticas públicas, al integrar la variable diseño institucional, se consideró oportuno incluir en el análisis de los diseños normativos, la

dimensión riesgo psicológico, junto a los contenidos de las anteriormente mencionados.

Figura 4

Dimensiones analíticas de la variable diseños institucionales



Fuente: Elaboración propia

3. Reflexividad de agentes corporativos en torno a la deserción escolar.

La concepción de agente defendida en el marco teórico de este estudio implica que este es siempre un ente colectivo. Los agentes pueden ser entendidos como primarios, conjunto de individuos que comparten un mismo nivel de acceso a los recursos materiales, culturales y de poder pero que no están coordinados entre sí. Ejemplo, estudiantes provenientes de familias de bajos ingresos y con poco capital cultural de origen. También se asume la existencia agente corporativos, grupos autoconscientes de sus intereses creados y con una coordinación establecida para defenderlos. Ejemplo: partidos políticos, sindicatos, asociaciones de la sociedad civil, movimientos sociales, entre otros.

Los agentes y las estructuras tienen una relación de relativa independencia. Esta idea, además de evitar la confluencia descendente permite enunciar la existencia de intencionalidad por parte de estos. Tal intencionalidad, no solo significa que en sus comportamientos persiguen intereses propios, algo que está implícito al concepto de agencia, sino que la relación entre estructura y agencia está mediatizada por la reflexividad de estos últimos

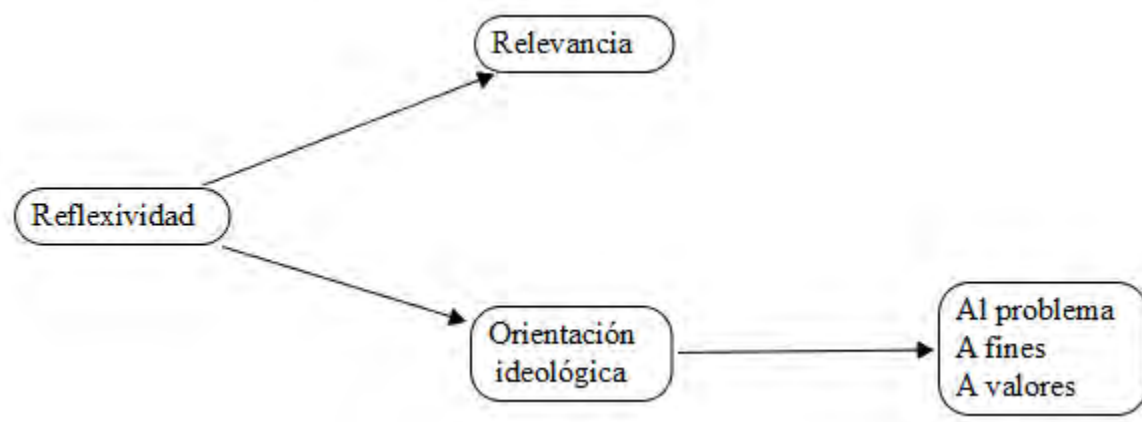
Para Archer (2007) el concepto de reflexividad significa “el ejercicio básico de la capacidad mental compartida por todas las personas normales, para considerarse en relación con sus contextos sociales y viceversa (p.4)”. La misma constituye la base sobre la cual los agentes corporativos deciden sus cursos de acción. Una de las cuestiones fundamentales es analizar qué ha caracterizado la reflexividad en torno a la deserción escolar de agentes corporativos significativos

para el sector educativo; estos agentes serían como en el trabajo de Ornelas (2018), sindicatos de maestros y partidos políticos en el poder. Aunque consideramos que podría argumentarse la existencia de otros agentes corporativos, estos son los que mayor incidencia tienen en la interacción con los diseños institucionales.

Una de las cuestiones imprescindibles que deben examinarse es la relevancia de la deserción escolar para estos actores, a partir del análisis de la frecuencia con que incluyen su afrontamiento en sus programas y líneas de acción. Además, teniendo en cuenta que la reflexividad puede estar orientada ideológicamente por criterios normativos o por criterios instrumentales (Archer, 2009) y que el enfoque de las políticas públicas hace deseable una reflexividad orientada al problema (Parsons, 2013), se ha incluido una segunda dimensión de la reflexividad a la que se le ha denominado orientación ideológica y que puede evaluarse a través de los tres indicadores recién comentados.

Figura 5

Dimensiones analíticas de la variable reflexividad de agente corporativos



Fuente: Elaboración propia

4.Contexto socioeconómico.

La deserción escolar, por otra parte, no solo tiene que ver con el diseño específico de la institución educativa y con el modo en que interactúan los agentes implicados en ella. Esto se puede apreciar de manera clara si se examina uno de los modelos fundamentales de acercamiento al fenómeno, el de Riesgo Social. Este modelo plantea que la exposición a la pobreza, la discriminación étnica o racial, la marginalidad, entre otros factores de orden sistémico, disminuyen la educabilidad de los estudiantes y los coloca en riesgo de deserción (Miranda, 2018).

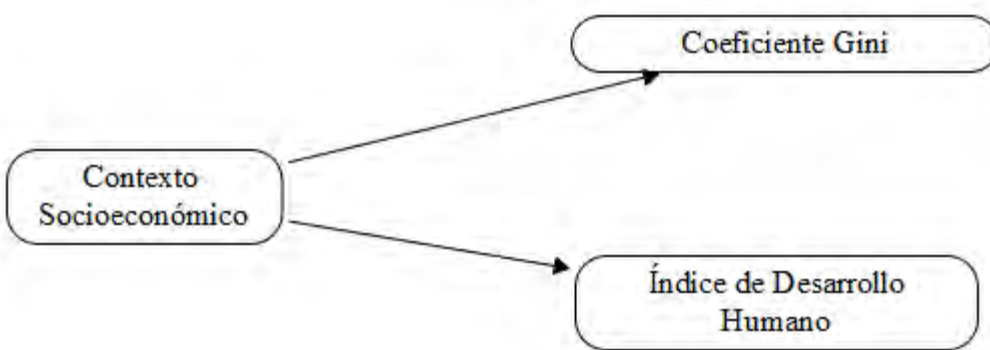
En ningún caso puede decirse que la pobreza o la discriminación sistémica dependan del diseño específico de una institución. Más bien podría entenderse como condiciones de la sociedad a nivel sistémico que emergen (en el sentido que le da a la emergencia el enfoque morfogenético) de las relaciones institucionales y la actividad de los agentes primarios y corporativos.

Estas condiciones constituyen propiedades estructurales emergentes, por eso, aunque pueden ser el resultado de los agentes del pasado, condicionan los cursos de acción de los agentes del presente brindándole razones para seguir determinados cursos de acción. Uno de los ejes centrales de este estudio ha sido intentar comprender el problema de la deserción escolar a nivel sistémico de modo que se dé cuenta de elementos estructurales y referentes a la agencia en su mutua determinación. Sin embargo, hasta el momento, el análisis de la estructura se ha limitado a los diseños institucionales. Con la variable contexto socioeconómico se pretende dar cuenta de factores externos al contexto educativo que puedan influir en el tratamiento que se da a asuntos públicos como por ejemplo la educación, o en las oportunidades de permanencia en la escuela de los educandos.

Se considera que el análisis de dos importantes índices macroeconómicos puede ayudar a conformar esta variable y entender si los contextos socioeconómicos de los distintos casos a analizar son favorables o no a la permanencia en la institución escolar. Estos dos índices son el coeficiente GINI y el Índice de Desarrollo Humano (IDH).

El primer elemento relevante en el análisis es el nivel de desigualdad que hay en la sociedades o casos a comparar. Ello es relevante, sobre todo, en el marco del modelo de riesgo social pues en la medida en que exista más desigualdad existirá una mayor proporción de personas en situaciones de vulnerabilidad y, en el subconjunto de estas personas que se encuentre en edad escolar, aumentará la probabilidad de deserción.

Figura 6
Dimensiones analíticas de la variable contexto socioeconómico



La medida más usada para medir la desigualdad de una sociedad es el coeficiente GINI, y este usa como referencia la curva de Lorenz. Esta última es un gráfico que muestra la varianza de la distribución del tamaño de ingreso a partir de la igualdad perfecta. El coeficiente Gini, puede definirse como una medida agregada de la desigualdad de ingresos que va de 0 (igualdad perfecta) a 1 (desigualdad perfecta). El mismo se mide gráficamente dividiendo el área entre la línea de igualdad perfecta y la curva de Lorenz por el área total que se encuentra a la derecha de la línea de igualdad en un diagrama de Lorenz. Cuanto mayor sea el valor del coeficiente mayor será la desigualdad en la distribución del ingreso; cuanto menor sea, más equitativa será la distribución del ingreso (Todaro & Smith, 2015).

Por otra parte, como esta medida no se enfoca exactamente al bienestar, se decidió incluir el Índice de Desarrollo Humano (IDH) el cual está conformado por indicadores como Esperanza de vida al nacer (indicador de salud), escolaridad promedio e ingreso per cápita, lo cual brinda una información más global de la capacidad de una sociedad para brindar calidad de vida a sus habitantes (Todaro & Smith, 2015). En este sentido, esperamos que los casos con mayores puntajes en IDH posean menores índices de deserción escolar.

5-Estrategia metodológica

Para intentar hacer lo más clara posible la justificación de las decisiones metodológicas que guían este estudio se tomarán como base algunas ideas de Ragin (2007). En “La construcción de la investigación social” este autor afirma que las investigaciones en este campo de estudio se orientan a alguno o varios de los siguientes fines: 1) identificar patrones y relaciones generales; 2) comprobar y refinar teorías, 3) hacer predicciones; 4) interpretar los fenómenos cultural o históricamente relevantes, 5) explorar la diversidad, 6) dar voz y 7) hacer progresar la teoría.

Los tres primeros fines, en función de su afán generalizador y de alto alcance exigen un amplio número de casos u observaciones, sin embargo, por este mismo motivo están limitados a enfocarse en pocos aspectos o variables a observar. Para el autor citado la estrategia metodológica por excelencia de los estudios dirigidos a estos fines es la investigación cuantitativa, basada en correlaciones de variables y otros procedimientos de análisis multivariantes.

Los fines cuatro, seis y siete, están en el caso contrario. La excepcionalidad de los fenómenos cultural e históricamente relevantes, o de grupos marginados a los que dar voz, hace muy limitada la búsqueda de generalizaciones y dado que casi por necesidad habrá pocos casos, la riqueza de estos análisis está en que son capaces de analizar muchos aspectos de tales casos. Lo mismo ocurre al intentar elaborar nuevas formulaciones teóricas a modo de hipótesis. La tarea en ese caso se basa más en la complejidad y profundidad que en la capacidad de generalización. Analizar muchos aspectos, en pocos casos, sigue pareciendo el camino más certero y, para el autor citado, la estrategia de elección es la cualitativa.

El diseño de este estudio, sin embargo, ha apuntado desde el inicio hacia una estrategia comparada. Para Ragin (2007) el quinto fin de una investigación social es la exploración de la diversidad. Un análisis que busca entender las desviaciones de la norma general, pero con cierto afán de comprobación de hipótesis lo cual evita que se ubique completamente dentro de la lógica inductiva de los estudios cualitativos. Un tipo de estudio que se encuentra a medio camino de las lógicas cuantitativas y cualitativas y que, por ende, trabaja con un número moderado de casos y un número moderado de aspectos observar. Cuya generalización es limitada, pero permite extraer conclusiones certeras sobre los casos de observación y formular teorías de rango medio.

En ciencia política y en ciencia social en general los estudios comparados han tenido siempre un papel central (Parsons, 2013). Desde la etapa fundacional del campo de estudio, Comte (2000) planteó la comparación de unas sociedades con otras y de una misma sociedad en diferentes momentos de su historia, como uno de los principales modos de extraer conclusiones científicas acerca del objeto de estudio que en sus inicios llamó física social. Aunque tal vez hoy seamos más conservadores a la hora de plantear la búsqueda de leyes invariantes acerca de lo social, la comparación sigue siendo una herramienta clave.

En el caso de la presente investigación se ha considerado que comparar dos de las sociedades más grandes y de importancia regional en los ámbitos económicos y educativos, a saber, México y Brasil, puede aportar elementos de interés acerca del fenómeno estudiado y las

causas del aumento o disminución de su incidencia, sin buscar una generalización amplia, pero con la ventaja de que, ceder en capacidad generalizadora, permite ganar en profundidad de análisis.

Sin embargo, es importante realizar algunas precisiones respecto al modo en que se abordará la comparación. Para Ragin (1987), la comparación por excelencia es orientada a casos. Esto se centra en un amplio conocimiento de múltiples aspectos de los casos observados y a partir de ello realiza comparaciones y establece conclusiones. Sin embargo, existe un acercamiento comparado orientado a variables que posee mucha aceptación en la corriente principal de la ciencia social.

A medio camino entre los estudios orientados a casos y la precisión estadística de los estudios orientados a variables, Ragin (1987, 2000, 2008) presentó y desarrolló un modelo denominado Qualitative Comparative Analysis (QCA) el cual analiza la pertenencia de los casos a configuraciones de causas que son entendidas como conjuntos y que permite, además de una perspectiva comprensiva típica de los estudios orientados a casos, la comprobación de hipótesis características de los estudios orientados a variables. El siguiente epígrafe de este capítulo estará destinado a especificar el modo en que opera este tipo de análisis.

5.1 Análisis de configuraciones causales a partir de conjuntos difusos

Una de las ideas básicas de la obra *Redesigning Social Inquiry: fuzzy set and beyond*, Ragin (2008) es que las relaciones de pertenencia a conjuntos están subvaloradas en la ciencia social. Ello, para el autor, resulta contradictorio dado que la teoría social de manera casi general es de carácter verbal y por tanto está expresada en términos de conjuntos y relaciones de conjunto.

Por ejemplo, cuando en el marco teórico de este estudio se ha afirmado que el modelo de riesgo social plantea que los estudiantes con problemas económicos tienen más probabilidades de desertar de la escuela, es porque se ha observado que un número amplio de estudiantes con problemas económicos abandona la institución educativa sin culminar los estudios y una conclusión ineludible para ello en términos de conjuntos sería que “los desertores escolares son un subconjunto de los estudiantes con problemas económicos”.

Un estudio orientado a variables transformaría estos conjuntos en dos variables, a saber, estatus socioeconómico y deserción escolar, con posterioridad buscaría establecer correlaciones y modelos de regresión entre estas variables. Sin embargo, QCA presupone que, dado que la teoría social está formulada en términos de conjuntos debe ser evaluada respetando la naturaleza de dicha formulación.

La relación de conjunto más sencilla es la de subconjuntos de categorías anidadas. Por ejemplo, los perros son un subconjunto de los mamíferos, un perro contiene todas las características de un mamífero y si se representa esta relación utilizando diagramas de Venn, el círculo que representa el conjunto de los perros estaría completamente contenido dentro de un círculo más amplio que representa el de los mamíferos (Ragin, 2008). Este tipo de conjunto podría ser denominado conjunto cerrado (*crip set*), sin embargo, muchos fenómenos sociales no se comportan de esta manera.

Volvamos al ejemplo del modelo de riesgo social. Un número significativo de los estudiantes que desertan tiene problemas económicos. Se dijo entonces que los estudiantes que desertan son un subconjunto de aquellos con problemas económicos, sin embargo, existen estudiantes que desertan sin tener problemas económicos, digamos jóvenes de clase media que tienen recursos para pagar la escuela pero que no se adaptan a las normas de esta, no consiguen sentirse parte de la cultura institucional, se desmotivan fracasan académicamente y eligen un camino no escolarizado (modelo de desafiliación).

Este es un caso diferente, ningún perro puede no ser mamífero, pero un desertor escolar si puede no ser económicamente desfavorecido. Por tanto, el círculo de los desertores escolares, si se vuelve a usar el diagrama de Venn, no está completamente dentro del círculo, más amplio, de los estudiantes con problemas económicos. La pertenencia es parcial, se está entonces ante lo que Ragin (2000, 2008) denomina conjuntos difusos (*fuzzy set*).

QCA trabaja mediante configuraciones de causas que permiten explicar un fenómeno. En el marco analítico que se sigue en este estudio se busca examinar si los casos que pertenecen al conjunto de los que han disminuido la deserción escolar están contenidos dentro de los siguientes conjuntos: 1) Aquellos que presentan diseños institucionales que abordan de manera integral la deserción escolar 2) Reflexividad de agentes corporativos potenciadora de los diseños y 3) Contexto socioeconómico favorable a la permanencia en la escuela.

Ahora bien, en su formulación inicial QCA trabajaba con conjuntos cerrados. A este tipo de análisis Ragin (1987) le ha denominado *Crip-Set Qualitative Compative Analysis (csQCA)*. El análisis de conjuntos cerrados supone la utilización de elementos típicos de la lógica booleana. El primero de tales elementos radica en observar los fenómenos sociales o, en este caso, la pertenencia a conjuntos utilizando la dicotomía de presencia (1) o ausencia (0). Además, se realizan tablas de verdad que permiten visualizar la interacción entre los casos y las configuraciones causales que se

pretende analizar. Por último, se utilizan operadores lógicos que combinan las distintas variables o conjuntos para conformar las configuraciones causales.

Los operadores lógicos utilizados son los siguientes, adición (*), disyunción (+) o negación (~) y por ejemplo si se quisiera ilustrar este procedimiento usando la hipótesis del presente estudio, se denotarían las condiciones causales o conjuntos como: A: Diseños institucionales con tratamientos integrales; B: Reflexividad de agentes corporativos potenciadora de los diseños y C: Contextos socioeconómico favorable a la permanencia escolar; y la configuración causal que se pretende analizar se expresaría de la siguiente forma: $A*B*C$. Se afirma en ese caso que la disminución de la deserción escolar se da cuando existe conjunción de las tres condiciones causales, lo que sería diferente a esperar la siguiente configuración causal: $A*\sim B*C$ donde la disminución de la deserción es el resultado de la presencia de las condiciones A y C más la necesaria ausencia de la condición B.

Se ha afirmado, sin embargo, que el comportamiento de fenómenos como la deserción escolar se asemeja más a un conjunto difuso que a un conjunto cerrado. Ello, como reconoce posteriormente Ragin (2000, 2008), sucede en la mayoría de los fenómenos sociales. Es por lo que, en las posteriores elaboraciones del modelo metodológico que se viene reseñando, avanza hacia lo que denomina *Fuzzy-Set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA)*.

Este tipo de análisis sigue interesado en examinar la pertenencia de cada caso a los distintos conjuntos que son objeto de análisis. Sin embargo, en lugar de usar criterios binarios se asignan grados de pertenencia en una escala de 0 a 1. Un caso, por ejemplo, puede tener una pertenencia al conjunto de 0.98, su cercanía a 1 implica que el caso estaría más dentro que fuera del conjunto. En el análisis, cada caso podría presentar diferentes grados de pertenencia a los distintos conjuntos examinados lo cual enriquece el análisis y permite arribar a imágenes complejas de la realidad social que se examina.

El procedimiento mediante el cual se asignan valores de pertenencia a los distintos conjuntos se denomina calibración. Esta es una forma de medición que busca equilibrar criterios cualitativos y cuantitativos.

La medición en un sentido cualitativo busca distinguir variaciones relevantes de variaciones irrelevantes, ejemplo: ¿cuánto debe disminuir la deserción escolar en una sociedad para afirmar que esta disminución es relevante, o sea, que país X pertenece a aquellos con bajo nivel de deserción? Aunque se exprese numéricamente el comportamiento de la deserción escolar

que se le califique como alta o baja depende de criterios teóricos externos al propio proceso de medición. Tales criterios permiten fijar umbrales.

La medición cuantitativa, en cambio, busca ubicar de manera precisa los casos entre sí, es decir, permite saber el dato preciso de la deserción escolar en Brasil, México, Cuba, Chile, Uruguay, entre otros o de estos mismos países en diferentes periodos temporales. También permite afirmar, por ejemplo, que Chile tiene más deserción escolar que México y menos que Cuba, o bien que Uruguay ha aumentado sus niveles de deserción desde la década del noventa al momento actual.

Lo que hace la calibración es combinar ambos intereses, permite ubicar los casos entre sí, y, a la vez, establecer umbrales de pertenencia a conjuntos como los países con baja o alta deserción escolar. Esto último a partir de criterios cualitativos extraídos de la teoría sustantiva. Este tipo de medida es usual en la ciencia naturales, los grados Celsius, como medida para medir la temperatura del agua, contienen umbrales como 0 grado o 100 grados. Son una medida calibrada para expresar los saltos cualitativos.

A partir de lo anterior se afirma que el proceso de calibración debe estar basado en un adecuado conocimiento teórico de los conceptos, los casos y la evidencia empírica. En él, las variables se traducen de escalas a conjunto difusos y se asignan grados de pertenencia a distintos conjuntos. Al usar *csQCA* solo existía la posibilidad de dos valores “membresía completa” (1) y no membresía (0), mientras en *fsQCA*, como se muestra en la tabla 1 los modos de examinar los conjuntos son diversos, ya sea a través de intervalos discretos o en una escala de valores continuos.

Para realizar la calibración pueden utilizarse dos métodos. El método directo examina las estimaciones usando logaritmos sobre la base la probabilidad de que un caso determinado pertenezca completamente a un determinado conjunto. El mismo puede usarse en el caso de conjuntos de valores continuos, como el que se muestra en la columna 5 de la tabla 1. A su vez, el método indirecto se usa cuando se agrupan en intervalos como los de las columnas 2, 3 y 4. En este método se ordenan los casos de forma cualitativa siguiendo criterios teóricos y luego esta clasificación se revaloriza mediante un modelo logarítmico fraccional.

Tabla 1
Valores de calibración en un conjunto difusos

Conjuntos cerrados o discretos (crisp set)
Versus
Conjuntos difusos (fuzzy sets)

Conjuntos cerrados discretos (1)	Conjunto de tres valores	Conjunto de cinco valores	Conjunto de siete valores	Conjunto de valores conjuntos
1=completamente dentro	1=completamente dentro	1=completamente dentro 0.75=más bien dentro que fuera	1=completamente dentro 0.83=casi membresía completa 0.67=más bien dentro	1=completamente dentro Los valores numéricos indican que el grado de membresía es más bien dentro que fuera ($0.5 < x_i < 1$)
	0.5= ni totalmente fuera ni totalmente dentro	0.50=crossover ni dentro ni fuera	0.50=crossover ni dentro ni fuera	.50=crossover ni dentro ni fuera
0=completamente fuera	0=completamente fuera	0.25=más fuera que dentro 0=completamente fuera	0.33=más bien fuera 0.17= casi completamente fuera 0=completamente fuera	Los valores numéricos indican que el grado de membresía es más bien fuera que dentro ($0 < x_i < 0.5$)

Fuente: Ragin, C. (2008)

El análisis que realiza *fsQCA* opera en términos de necesidad y suficiencia. El análisis de este tipo puede realizarse mediante una prueba probabilística si se cuenta con un número suficiente

de casos. En muchas ocasiones, empero, el número de casos es pequeño y la necesidad y suficiencia de las causas para explicar el resultado solo puede evaluarse mediante las tablas de verdad.

La tabla de verdad debe contener todas las configuraciones hipotéticas que derivan de las combinaciones lógicas de los conjuntos analizados. El número de combinaciones se extrae de la fórmula 2^k donde 2 equivale a dos posibilidades (membresía completa y no membresía) y k representa el número de conjuntos. En el caso del estudio que nos ocupa, al examinarse una configuración causal compuesta por tres condiciones o conjuntos la fórmula 2^k , se despeja $2 \times 2 \times 2$ lo que daría un total de 8 configuraciones. Ragin (2000, 2008) planteó la necesidad de ser cautelosos con el número de condiciones causales pues cuando estas superan en demasía el número de casos conduciría a configuraciones causales para los que no se cuenta con evidencia empírica, a lo que el autor le denomina “diversidad limitada”.

Al analizar la necesidad y suficiencia mediante tablas de verdad, se realiza una comparación aritmética de los valores membresía a las causas y al resultado. La necesidad implica que el resultado es un subconjunto de la causa. Ello se manifiesta en el hecho de el resultado debe ser inferior o igual al valor de membresía de la causa. A su vez, en la suficiencia, la causa es un subconjunto del resultado (Ragin, 2008).

Este análisis también tiene parámetros de ajuste que implican calcular la consistencia y cobertura de los criterios de necesidad y suficiencia establecidos. La consistencia evalúa el grado en que un subconjunto está contenido en el otro, mientras la cobertura es la proporción de casos positivos explicados en base a una configuración de causas (Ragin, 2008). Si “X” es la causa o la configuración causal, mientras “Y” es el resultado, “i” el valor de determinada observación y min la elección del valor más bajo, la fórmula para el cálculo de la consistencia de necesidad es: $Y \subseteq X = \sum (\min (X_i, Y_i)) / \sum Y_i$ y para la consistencia de suficiencia sería $Y \subseteq X = \sum (\min (X_i, Y_i)) / \sum X_i$, mientras para la cobertura la fórmula es: $\sum (\min(X_i, Y_i)) / \sum Y_i$.

5.2 Selección de los casos

En los estudios comparados los casos más que integrar una muestra constituyen un criterio de agrupación de unidades que comparten un conjunto de rasgos que se vinculan a un resultado. Existen tres métodos para seleccionar los casos en un estudio comparado.

El primero es el “Método de las semejanzas”, el mismo parte de la idea de que si dos o más casos son semejantes en determinada circunstancia tal elemento común explica la causa del

resultado. Por ello se seleccionan casos que difieren en algunas de las variables independientes, pero presentan resultados similares.

En segundo lugar, “El método de las diferencias”. En él, si dos casos son semejantes en todo salvo en un aspecto y en uno de ellos aparece el fenómeno de interés y en el otro no, entonces el elemento diferente se considera la causa. De lo anterior se desprende que se seleccionen casos similares en cuanto a variables independientes, pero no presentan el mismo resultado.

Por último, se encuentra “El método combinado”, que plantea que si en dos casos o en más en los cuales aparece el resultado esperado se presenta una circunstancia común, a la vez que en dos o más casos existe ausencia de los resultados y comparten entre sí de manera única la ausencia de dicha circunstancia, entonces la misma se constituye en explicación del resultado (De la Cruz, 2019).

En QCA la identificación de causalidades se realiza en función de análisis de necesidad y suficiencia. Ello implica que aquellas condiciones comunes que se presentan en un conjunto de casos contribuyen a la identificación de las condiciones necesarias para la aparición del resultado objeto de análisis. Por otra parte, en el entendido de que la causalidad solo puede identificarse en las condiciones suficientes, es importante agregar las mismas se extraen no de la similitud de los casos sino de las diferencias que presentan entre ellos. Es decir, aquellos resultados que se consideran contradictorios en una muestra ayudan a entender que condiciones explican las variaciones entre los casos que muestran un resultado y aquellos que no (Ragin, 1987).

Debido a lo anterior QCA, basado el método combinado antes descrito, postula la pertinencia de seleccionar los casos sobre la base de lo que denomina “Método indirecto de las diferencias”. En el mismo, se aglutinan y analizan casos que muestran el resultado objeto de interés para identificar las condiciones comunes entre ellos. Con posterioridad se trabaja con un conjunto de casos que no presentan el resultado y los disímiles resultados se explican a partir de distintas configuraciones de variables independiente a lo que se le denomina “configuración de causas” (Ragin, 1987).

En el caso de la presente investigación el fenómeno de interés o variable dependiente es la deserción escolar. El estudio comparado de (Rodríguez 2019), plantea que desde la década del 90 hasta mediados de la presente década se presentaron reducciones significativas en 4 países de América Latina a saber México (71.6%-49.6), Brasil (62.7 %- 35.5%), Chile (35.7%-18.5 %), Cuba (33.8% -17.4%). Estos países poseen diseños institucionales en lo educativo muy diferentes

que van desde la completa gratuidad en Cuba hasta una privatización muy extendida como en Chile, lo cual torna de interés un análisis basado en el método indirecto de las diferencias.

Por razones de tiempo y recursos limitados se decidió seleccionar para integrar la muestra a dos de los países que han presentado reducciones significativas: México y Brasil, países de gran importancia en materia social y económica para la región. Sin embargo, siguiendo el criterio de selección antes comentados y basados en la idea de Haydu (1998) para quién es factible la posibilidad de usar períodos temporales como casos, se ha decidido considerar los países seleccionados como unidades de observación y los períodos de tiempo como unidades de análisis. Ello permite aumentar el número de casos y en cada uno de ellos pueden aparecer más casos positivos y negativos, a saber, periodos en los que se da y no el resultado objeto de análisis.

Este criterio de selección contrasta con el hecho de que uno de los elementos esenciales del análisis que se pretende realizar se ubica en torno a la política públicas lo cual, enmarcado dentro del esquema de considerar la temporalidad como variable, implica la consideración del ciclo de las políticas públicas como un posible criterio de periodización.

Para Parsons (2013) el ciclo de las políticas o el enfoque basado en etapas es el criterio esencial del análisis del proceso de las políticas públicas. A pesar de ello el autor plantea la necesidad de no incurrir en el peligro de sobredimensionar este esquema heurístico por los riesgos que entraña la excesiva racionalización del proceso, con lo que se refiere a que una política pública está determinada por factores como los actores o las gubernaturas que a veces excede las nociones de inteligibilidad que nos aporta el ciclo.

El ciclo o etapas de la política pública tiene varias clasificaciones, asumiendo las propuestas por Parsons (2013), podemos hablar de la 1) aparición de un problema, 2) su definición, 3) la identificación de respuestas y soluciones alternativas, 4) la evaluación de opciones, 5) la selección de opciones de políticas públicas 6) Implementación y 7) Evaluación. Aunque no se ofrece un periodo preciso para hablar del recorrido de este ciclo, y se considera que ofrecerlo redundaría en el llamado exceso de racionalismo que menciona el autor, puede suponerse por la complejidad que entraña el proceso, que el ciclo excede los criterios de relevo de administraciones que se ha fijado en promedio de cinco años.

Sin embargo, la ausencia e incluso lo no recomendable de fijar un periodo fijo para este ciclo, y la amplitud de casos que proporciona un análisis con la periodización propuesta nos considerar como modo idóneo esta forma de periodización. Empero, se considera que la

continuidad y variaciones de las distintas políticas de un periodo a otro y sus efectos en la variación de los índices de deserción puede ser un importante criterio de análisis, sobre la base normativa de que en políticas públicas es más deseable el incrementalismo que los borroneos y cuenta nueva.

La conformación de los casos quedaría como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Tabla 2.

Relación de casos de estudio

México	Brasil
2000-2006 (Caso 1)	2003-2006 (Caso 5)
2006-2012 (Caso 2)	2007-2010 (Caso 6)
2012-2018 (Caso 3)	2011-2014 (Caso 7)
2018-2019 (Caso 4)	2015-2018 (Caso 8)
	2019 (Caso 9)

Fuente: Elaboración propia

5.3 Descripción de los contextos de investigación:

Una vez justificadas las periodizaciones y precisados los casos, resulta necesario establecer una presentación general de los dos contextos a los que pertenecen tales casos. Esta contextualización abarcará generalidades de los dos países, así como elementos de sus diseños institucionales y su política públicas. La descripción no es exhaustiva sino contextual. No implica tampoco un análisis. El análisis de los contenidos de los diseños institucionales se realiza en torno a los objetivos precisados y con la metodología descrita. Ello corresponde al capítulo de resultados del presente estudio y no está en contextualización.

5.3.1 Brasil: generalidades y elementos relevantes de su diseño institucional en el ámbito educativo.

El nombre oficial del país es República Federativa del Brasil. Posee una extensión de 8, 5 millones de km². Está conformado por 52 estados. Su ubicación geográfica es América del Sur. Tiene fronteras con el océano Atlántico, así como con Guyana Francesa, Surinam, Guyana, Venezuela, Colombia, Perú, Bolivia, Paraguay y Argentina (Senado Federal, 2008).

Desde un punto de vista político, este país se define como una república democrática y se basa en un sistema presidencial. Reconoce la división de poderes los cuales están distribuidos a la manera clásica en ejecutivo, legislativo y judicial. Los dos primeros poderes se eligen de manera directa a través de un voto obligatorio para aquellos ciudadanos que cuenten con alfabetización y que están comprendidos entre los 18 y 70 años. El cargo de presidente de la república ejerce

concentra la cualidad de jefe de Estado y de gobierno de la federación. Una vez elegido su mandato consta de cuatro años y se le permite una reelección consecutiva (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2019).

Durante los periodos que comprende este estudio el cargo de presidente fue ejercido por 6 ciudadanos perteneciente a cuatro partidos políticos. Al inicio del periodo de análisis ejercía la presidencia Fernando Enrique Cardoso quién había iniciado su mandato en enero de 1995 y ejerció durante dos periodos hasta diciembre de 2002. Este presidente pertenecía al Partido de la Social Democracia Brasileña (PSDB), organización de centroizquierda que definía una agenda tendiente a la socialdemocracia. Del 2003 al 2010, la presidencia fue ocupada por Luiz Ignacio Lula da Silva, quien ejerció también por dos mandatos consecutivos. Su organización política de origen es el Partido de los Trabajadores, organización política de izquierda, surgido del sindicalismo a finales de la década de 1970 y que accede al poder ejecutivo por primera vez durante el primer mandato del mencionado Lula da Silva. A partir de enero de 2011 la presidencia fue ejercida por Dilma Rousseff perteneciente, igual manera al Partido de los Trabajadores. Esta presidenta ejerció hasta 2016 cuando fue sometida a un juicio político y destituida. A partir de este proceso, el poder pasa a su vicepresidente Michel Temer, quién ejerció el cargo de ese momento a diciembre de 2018. A pesar de estar en un gobierno encabezado por el Partido de los Trabajadores, la procedencia de Temer era del Movimiento Democrático Brasileño, de orientación de centro y que es uno de los partidos de mayor representación en todo Brasil con participación destacada en la mayoría de los gobiernos posteriores a la restauración democrática de 1980. El último presidente del periodo de análisis fue Jair Bolsonaro, quien ocupó el cargo de enero de 2019 a diciembre de 2022. Su organización política de procedencia fue el partido liberal partido que se define como de ideología conservadora en lo social y con orientaciones ampliamente liberales en el terreno económico (UNESCO, 2019).

A partir de 1996, en base la Ley 9394 de Directrices y base de la educación, se establece que el sistema educativo brasileño se divide en educación básica y superior. Corresponde a la educación básica un periodo de 13 años que abarca desde los 4 a los 17 años. La misma esta seccionada en educación infantil, enseñanza fundamental y enseñanza media (Congresso Nacional, 1996).

Según esta misma fuente la educación infantil tiene como propósito fundamental contribuir al desarrollo integral del niño y la niña, tanto de un punto de vista físico como en lo

referente a sus dimensiones psicológicas, intelectuales y sociales, sirviendo como complemento al ámbito familiar y comunitario.

A su vez la enseñanza fundamental corresponde a las edades de 6 a 14 años, y se encuentra dividida en dos ciclos de cinco y cuatro años respectivamente. El objetivo esencial de este nivel es promover el desarrollo de la capacidad de aprendizaje, así como la comprensión del ambiente natural y social, incluyendo el ámbito político, tecnológico artístico, así como la formación de valores.

Y la enseñanza media consta de tres años abarcando de los 15 a los 17. La misma tiene como propósito consolidar y profundizar los conocimientos que han sido adquiridos en los anteriores niveles, de manera que posibiliten la continuidad de estudio, así como la incorporación al mundo laboral. Este nivel educativo, en el Brasil, consta de una base común curricular que es definida a nivel nacional y contiene además itinerarios formativos que deben ser adecuados a cada contexto local. Los mismos corresponden a las siguientes áreas: lenguaje, matemáticas, ciencias y tecnologías de la vida, ciencias humanas y sociales aplicadas y formación técnica profesional.

La política educativa brasileña está articulada a partir de regulaciones, inversiones, bienes, servicios y transferencias que el Estado promueve a fin de brindar garantías para que se cumpla el derecho a la educación. En este sentido son fundamentales los instrumentos de planificación. Dos de los más relevantes entre estos instrumentos son el Plan Plurianual y el Plan Nacional de Educación (UNESCO, 2019).

El Plan Plurianual explicita las dimensiones programáticas, así como las líneas estratégicas que han sido asumidas por el Gobierno federal para la implementar políticas públicas, programas temáticos y de gestión. Mientras el Plan Nacional de Educación que constituye el instrumento esencial para la planificación de la educación en Brasil, posibilitando la articulación de los planes estatales, distritales y municipales con la directriz nacional y sirve de base para canalizar la financiación a partir prever el porcentaje del Producto Interno Bruto que se invertirá en educación.

Además de la planificación destacan una serie programas que tienen entre sus objetivos generales o específicos garantizar la permanencia escolar y el éxito académico y por consiguiente abordan distintas dimensiones identificadas como determinantes de la deserción escolar. Entre estos programas destacan los siguientes:

- ❖ Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE)

- ❖ Programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE)
- ❖ Projovent integrado
- ❖ Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo.
- ❖ Programa Educación Media Innovadora.

El Programa Nacional de Alimentación Escolar (PNAE), busca contribuir al aprendizaje de los estudiantes, así como a su rendimiento en el ámbito escolar. Para ello fomenta hábitos alimenticios y transfiere recursos del gobierno que permiten a los estudiantes acceder recibir alimentación en las escuelas, lo cual, además ataca las vulnerabilidades que en este sentido pudieran derivarse de la situación económica de los educandos y sus familias. Está dirigido a estudiantes de educación básica, comprendiendo entre ellos la enseñanza media (Ministério da Educação, 2018).

El Programa Nacional de Apoyo al Transporte Escolar (PNATE), tiene como uno de sus propósitos fundamentales que los estudiantes tengan garantizado el transporte a sus centros educativos, sobre todo aquellos educandos que deben trasladarse desde zonas rurales. Ello se concreta a partir de un subsidio al transporte escolar. Así mismo se brinda financiación al estado al igual que al distrito federal y a los municipios con el objetivo de que se solventen los gastos de transporte. Al igual que el anterior los educandos a los que cubre este programa son los ubicados a lo largo de la educación básica incluyendo los de enseñanza media (Congresso Nacional, 2004)

El Projovent integrado se propone como finalidad la promoción de la inclusión social de aquellos jóvenes que han sido socializados en contextos vulnerables o con desventajas sociales. Para ello se combinan el estímulo económico, actividades educativas complementarias y formación en materia laboral. Este programa comprende subprogramas entre los que destacan:

- ❖ Projovent urbano: brinda transferencias monetarias durante 18 meses para la formación laboral y ciudadana.
- ❖ Projovent agrícola: brinda 12 transferencias monetarias destinadas a que los jóvenes desarrollen habilidades en el trabajo agrícola.
- ❖ Projovent trabajador: brinda 6 transferencias monetaria además de cursos de cursos de formación laboral que se adaptan al contexto local.
- ❖ Projovent adolescente: brinda actividades educativas alternativas entre las que destacan tutorías y seguimiento por parte de un equipo de profesionistas.

- ❖ Projovent se articula, además con Bolsa Familia, un programa de becas destinados a jóvenes con vulnerabilidades económicas. Los educandos que forman parte de Bolsa Familia acceden de manera directa a Projovent adolescentes (UNESCO, 2019).

El Programa Nacional de Acceso a la Enseñanza Técnica y Empleo (PRONATEC), articula una serie de acciones y transferencias de fondo a través de otros programas como “Brasil profesionalizado” y “Bolsa-Formación” que permite ampliar las posibilidades de los educandos de la enseñanza media de acceder a oportunidades de inclusión social, educación y trabajo decente (UNESCO, 2019a).

Y el Programa de Educación Media Innovadora (PROEMI) apoya y fortalece los niveles estatales y distritales del sistema educativo en un intento de promover la formación integral y el liderazgo de los jóvenes a través de actividades destinadas al fomento de la educación científica y humanista, la lectura, la apreciación artística, el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones así como el empleo de metodologías que se caractericen por su creatividad y fomento de la emancipación (Ministério da Educação, 2016).

5.3.2 México: generalidades y elementos relevantes de su diseño institucional en el ámbito educativo.

El nombre oficial del país es Estados Unidos Mexicanos, su ubicación geográfica es América del Norte, específicamente en su parte meridional. Posee fronteras con Estados Unidos de América, Guatemala, Belice, con el golfo de México, el mar Caribe y el océano. Su superficie territorial es de 1. 964.375 km² y posee 32 entidades federativas. Las mismas se seccionan en 2457 municipio además del caso de la Ciudad de México que cuenta con 16 alcaldías (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2020)

Desde un punto de vista político, México se define como una república representativa, democrática, federal y laica. Reconoce la soberanía y libertad de los estados que la componen, los cuales se vinculan entre sí a través de la federación, regida por los principios asentados en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reconoce la clásica división de poderes en ejecutivo, legislativo y judicial. Quién ocupa el cargo de presidente funge, además como jefe de Estado y jefe de gobierno, además de comandante supremo de las Fuerzas Armadas. El cargo se elige a través de voto directo y universal. Se ejerce durante un periodo de seis años sin posibilidad de reelección (UNESCO, 2019b).

Durante el periodo que abarca el presente estudio, ejecutivo ha sido ocupado por cuatro presidentes perteneciente a tres partidos políticos. A partir del año 2000, el cargo de presidente fue

ocupado por Vicente Fox, del Partido Acción Nacional (PAN), quien gobernó durante el periodo 2000-2006. El PAN es un partido de centroderecha que se ha destacado por su enfoque en políticas económicas de mercado y valores conservadores. Le siguió Felipe Calderón, también del PAN, quien asumió la presidencia en 2006 y concluyó su mandato en 2012. Enrique Peña Nieto, del Partido Revolucionario Institucional (PRI), asumió la presidencia en 2012 y concluyó su mandato en 2018. El PRI es un partido de centro que ha desempeñado un papel predominante en la política mexicana, con un enfoque en políticas de corte pragmático y una plataforma que ha variado a lo largo de los años. Andrés Manuel López Obrador, del Movimiento Regeneración Nacional (MORENA), asumió la presidencia en 2018 y actualmente sigue en el cargo, ya que su mandato se extiende hasta 2024. MORENA es un partido de izquierda que ha impulsado políticas para las cuales reivindica discursivamente que contienen un corte progresista y un enfoque en la justicia social (UNESCO, 2019b).

La Ley General de Educación rige el sistema educativo mexicano. El mismo se define a partir de una composición que incluye: educación básica, educación media superior y educación superior. La educación básica contiene el, el nivel inicial y preescolar, el nivel primario y el nivel secundario, mientras la educación media superior comprende el bachillerato. Se ofrece también, por parte de la Federación otras modalidades educativas de acuerdo con particularidades de distintos grupos sociales entre dichas modalidades destacan la educación indígena, comunitaria y especial (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, 2019).

La educación inicial y preescolar contiene dos niveles, el primero de los cuales, dirigido a niños desde 45 días de nacidos hasta los dos años, se denomina inicial, mientras el preescolar comprende niños de 3 a 5 años. La educación primaria, es el siguiente momento de la enseñanza básica. Tiene carácter obligatorio para todos los estados que conforman la federación y de preferencia abarca desde los 6 hasta los 11 años. La educación básica termina en el nivel secundario. También tiene carácter obligatorio. La edad de referencia para la secundaria es de los 12 a los 14 años, pero los adultos pueden cursarla a partir de modalidades de educación para trabajadores y educación para adultos.

La enseñanza media superior constituye el ultimo nivel considera como obligatorio por el diseño institucional de la educación mexicana. En relación con ella se toma como referencia las edades comprendidas entre los 15 y los 17 años. Se ofrece este nivel en tres modalidades: bachillerato general, bachillerato tecnológico y educación media superior. Se establece por parte

del sistema nacional de bachillerato un marco curricular común, a partir de la finalización de la parte común de la enseñanza las distintas modalidades cuentan con sus propias propuestas y planes educativos.

La política educativa mexicana se basa en la coordinación de regulaciones, inversiones, recursos, servicios y transferencias que el Estado implementa con el propósito de asegurar el cumplimiento del derecho a la educación. En este contexto, resultan esenciales los dispositivos de planificación. Entre ellos destacan el Plan Nacional de Desarrollo y el Programa Sectorial de Educación (UNESCO, 2019b).

El Plana Nacional de Desarrollo describe la planificación que el Gobierno ha delineado con el propósito de impulsar el progreso de México. Enumera cinco objetivos nacionales y propone estrategias que abarcan diferentes áreas. También identifica los desafíos y las posibilidades que se presentan en cada sector y en relación con cada uno de estos objetivos, y presenta un plan detallado para lograr cada meta. Además, establece criterios de medición y directrices para que las agencias gubernamentales pongan en práctica estas iniciativas (UNESCO, 2019b).

A su vez, según la misma fuente, el Programa Sectorial de Educación Expone los principios fundamentales del plan sectorial, que se estructura en cuatro secciones y proporciona un análisis para contextualizar el programa. Establece conexiones con el Programa Nacional de Desarrollo Social de México, detallando cómo se vincula con los objetivos a nivel nacional. Además, presenta los diversos objetivos, estrategias, y medidas con sus correspondientes fichas técnicas de indicadores.

Además de la planificación, se resaltan una serie de programas que, ya sea en sus objetivos generales o específicos, buscan asegurar que los estudiantes continúen su educación con éxito, abordando así diversas dimensiones identificadas como factores que influyen en el abandono escolar. Entre estos programas, sobresalen los siguientes:

- ❖ Programa de Escuelas de Tiempo Completo
- ❖ Prospera
- ❖ Constrúyete
- ❖ Estrategia Movimiento Contra el Abandono Escolar.
- ❖ Modelo de Emprendedores de la Educación Media Superior
- ❖ Programa de Becas en Educación Media Superior.

El Programa Escuelas de Tiempo Completo tiene como objetivo principal garantizar que los estudiantes de las escuelas públicas de educación básica tengan condiciones que favorezcan un aprendizaje más efectivo y un desarrollo integral. Esto se logra mediante la extensión y aprovechamiento óptimo de la jornada escolar, así como la implementación de estrategias de mejora en el aprendizaje para prevenir el abandono escolar y reforzar la permanencia en la escuela. El programa proporciona recursos educativos adicionales pertinentes y promueve la actualización de las instalaciones y el equipamiento de las escuelas (SEP, 2015a).

Prospera es un programa que proporciona asistencia financiera directa a las familias mexicanas con el propósito de reforzar su nutrición, salud y educación. Su objetivo principal es coordinar y consolidar la variedad de programas y políticas sociales, incluyendo aquellos relacionados con la generación de ingresos, el bienestar económico, la inclusión financiera, el empleo, la educación, la alimentación y la salud, dirigidos a personas en situación de pobreza. Estos se ofrecen bajo el principio de corresponsabilidad, con el fin de que las familias puedan mejorar sus condiciones de vida, garantizar el acceso a sus derechos sociales y promover el desarrollo social en igualdad de oportunidades (Secretaría del Bienestar, 2019).

En lo que concierne al componente educativo, el programa se enfoca en apoyar la inscripción, permanencia y asistencia regular de los hijos de las familias beneficiarias en la educación primaria, secundaria y media superior. Se otorgan becas y recursos para la compra de material escolar a los estudiantes beneficiarios. Además, para motivar el éxito académico de los becados de educación media superior, se les brinda un incentivo económico para completar este nivel educativo. Para aquellos que terminan la secundaria y/o la preparatoria, mediante la acreditación de sus conocimientos adquiridos, se ofrece apoyo económico para obtener la certificación de estos niveles. También, se proporciona asistencia de transporte a los becados de educación media superior, y se facilita su conexión con organizaciones públicas y privadas que ofrecen programas de becas (UNESCO, 2019b).

Constrúyete compila un conjunto de medidas coordinadas que se enfocan en la mejora de los entornos educativos y el aprendizaje de los estudiantes en la educación media superior. Proporciona capacitación a los profesores y directores e incluye apoyo técnico para llevar a cabo las siguientes acciones: establecimiento del Comité Escolar "Construye T", realización de un diagnóstico participativo, desarrollo de un plan de trabajo escolar, promulgación de acuerdos para

fomentar una convivencia saludable, creación de un proyecto escolar y juvenil, y la realización de procesos de autoevaluación (SEP, 2015b).

El Movimiento contra el Abandono Escolar representa una estrategia completa y a nivel nacional que involucra a autoridades educativas tanto a nivel federal como estatal, directores de escuelas, profesores, padres de familia, estudiantes y la sociedad en general. Su objetivo es aumentar significativamente el acceso, la permanencia y la finalización exitosa de los estudios de nivel medio superior.

El movimiento tiene como objetivo transformar la mentalidad de las comunidades escolares, centrándose en el apoyo a los estudiantes como su enfoque principal. Promueve una mentalidad proactiva en lugar de reactiva y aboga por un cambio de actitud en las escuelas. En lugar de considerar que solo los estudiantes con "buenas calificaciones" deben quedarse en la escuela, se enfoca en la idea de que los estudiantes desarrollan sus habilidades a diferentes ritmos y en distintos niveles, y que todos deben tener igualdad de oportunidades para completar su educación media superior (SEP, 2014).

El Modelo de Emprendedores en la Educación Media Superior tiene como objetivo fomentar el espíritu emprendedor entre los estudiantes que están cursando esta etapa educativa. Los elementos fundamentales de este modelo incluyen: el desarrollo de habilidades emprendedoras, la creación de entornos propicios para el emprendimiento a través de Centros de Emprendedores, la conexión con la comunidad emprendedora y la provisión de incentivos para los estudiantes emprendedores (UNESCO, 2019b).

El objetivo central del Programa de Becas en Educación Media Superior es reducir el abandono escolar, mejorar la tasa de graduación en la educación media superior y aumentar la transición de los estudiantes de un nivel educativo a otro. Además, busca ampliar las oportunidades de acceso a la educación en todas las regiones y para diversos segmentos de la población, especialmente para los jóvenes que se encuentran en situaciones de desventaja o vulnerabilidad (UNESCO, 2019b).

Este programa está dirigido principalmente a estudiantes con necesidades económicas más acuciantes. Lo logra mediante la implementación de criterios de focalización que se centran en evaluar principalmente los ingresos familiares, en particular aquellos por debajo del cuarto decil, en los estudiantes que cursan la educación media superior en la mayoría de sus modalidades.

5.4 Fuentes de información y técnicas de procesamiento.

Después de transitar de las ideas a los marcos analíticos en el modo en que sugiere Ragin (2007), se ha presentado una parte importante del diseño mediante el cual se pretende establecer el diálogo con las pruebas empíricas que permita arribar a imágenes que sintetizen las interrogantes planteadas sobre la realidad que se pretende estudiar. Se ha explicado cómo se procede en un diseño comparado basado en QCA a través del análisis de conjuntos difusos, y los criterios utilizados para la selección de los casos. Sin embargo, quedan cuestiones que aún se deben precisar, entre ellas las fuentes para obtener información de cada caso de estudio y los procedimientos a utilizar en el procesamiento de los datos.

Al explicar la estrategia metodológica se ha comentado que QCA, aunque incluye algunas preocupaciones típicas de los estudios orientados a variables, es un diseño que tiene la mayoría de las características de las investigaciones orientadas a casos. De hecho, es una cuestión aún discutida si los estudios de casos deben entenderse como un diseño cualitativo específico o como una acotación de los aspectos a estudiar dentro de una realidad para la cual pueden emplearse diversos diseños (Creswell & Poth, 2016). Los estudios de casos implican el estudio de uno o varios casos dentro de contextos específicos en escenarios contemporáneos (Yin, 2009). En el presente estudio se tienen varios casos en dos contextos, Brasil y México, acotados en periodos temporales específicos. Y una importante decisión a tomar siempre sobre los casos radica en desarrollar o seleccionar procedimientos de recogida de información.

Entre las fuentes de información comunes se encuentran observaciones, documentos y materiales audiovisuales. Yin (2009) recomienda seis tipos de información para recopilar: documentos, registros de archivo, entrevistas, observaciones directas, observación participante y artefactos físicos. En el caso del presente estudio se usarán fundamentalmente documentos en repositorios digitales y reportes macroeconómicos. Las columnas 1 a la 3 de la tabla 3 muestran la relación entre estas fuentes de información y las variables a las que van dirigidas, así como unas muestras de los repositorios digitales o bases de datos en los que pueden consultarse.

Tabla 3

Fuentes de información, variables y procedimientos para procesar los datos

Variables de estudio	Fuente de información	Repositorios digitales o bases de datos	Procedimiento de procesamiento	Software
----------------------	-----------------------	---	--------------------------------	----------

			de datos	
Deserción escolar	Revisión documental	-Observatorio de Educação Ensino Médio e Gestão -INEGI -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación --Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.	Estadística descriptiva	SPSS
Diseños institucionales	Revisión documental	-Sistema de Información de Tendencia Educativas en América Latina. -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	Análisis de contenido	MAXQDA

IS agentes corporativos	Revisión documental	-Sistema de Información de Tendencia Educativas en América Latina. -Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira -Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación	Análisis de contenido	MAXQDA
Contexto socioeconómico	Revisión documental	INEGI Banco Mundial Banco Interamericano de Desarrollo	Estadística descriptiva e inferencial	SPSS

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la deserción escolar, se obtuvo la información, en los casos del contexto mexicano, de los sitios del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), y del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, mientras para los casos referentes a Brasil, la información de esta variable se extrajo del Observatorio de Educação Ensino Médio e Gestão y del Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Con excepción del INEGI estos sitios contienen también información sobre los diseños normativos y políticas públicas dirigidas a la enseñanza media superior de los contextos referidos, dimensiones estas de la variable diseños institucionales. Para esta variable además se consultó el

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina que es un sitio de referencia a nivel regional en materia educativa y que es administrado por la UNESCO.

La variable Reflexividad de Agentes Corporativos fue evaluada también por revisión de documentos, usando los mismos sitios de la variable Diseños Institucionales, en concreto con ello se evaluó la reflexividad de las organizaciones políticas en el poder en los casos seleccionados, al indagar en la relevancia que le dan en sus programas y decisiones públicas al problema en cuestión. En esta revisión se indagó además en los contenidos de la reflexividad en términos de orientación ideológica utilizando las dimensiones antes comentadas en el apartado 3 de este capítulo. Los agentes corporativos sobre los que se revisaron documentos programáticos y discursos fueron sindicatos de maestros y partidos políticos en el poder en cada uno de los periodos analizados.

Para la variable contexto socioeconómico, a su vez, se utilizó la revisión de bases de datos que contienen información relevante desde el punto de vista macroeconómico, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo y el INEGI.

La naturaleza de QCA implica que se puedan usar procesamientos cualitativos de variables y a la vez cuantitativos siempre que estos sirvan para conformar conjuntos difusos que deberán ser calibrados de la forma en que se ha comentado en epígrafes anteriores. Los procesamientos cuantitativos conducen por lo general a conjuntos de valores continuos (columna 5 tabla 1) mientras los procesamientos cualitativos conducen a conjuntos de intervalos discretos (columna 2, 3 y 4, tabla 1), pero podrían conducir conjuntos de valores continuos si, a través de la categoría que emergen en el análisis de contenido, se pueden construir escalas con estas variables cualitativas (Ragin, 2008)

Teniendo en cuenta lo anterior, tal y como se muestra en las columnas 4 y 5 de la tabla 3 las variables deserción escolar y contexto socioeconómico se procesaron de modo cuantitativo a través de estadística descriptiva e inferencial. El procesamiento se realizó mediante el paquete estadístico SPSS. Al resto de las variables se le dio un tratamiento cualitativo mediante análisis de contenido que se efectuó a través del programa para métodos mixtos MAXQDA.

Capítulo 3: Análisis y discusión de resultados

Introducción

Los resultados obtenidos en este estudio contienen tanto información cuantitativa como información cualitativa. En ambos casos las variables han sido transformadas en conjuntos difusos mediante los métodos de calibración descritos en el apartado metodológico. En el caso de las variables cualitativas se construyeron índices para obtener valores numéricos que hiciesen posible de delimitación de umbrales de pertenencia a los conjuntos elaborados.

Para la asignación de los grados de membresía de cada caso a los conjuntos se utilizaron tres umbrales, siendo esta una de las posibilidades descritas en Ragin (2008). Se trabajó a partir de la utilización de tres umbrales. A saber, membresía completa, punto intermedio y no membresía. A partir de ellos se realizaron cálculo de las probabilidades que estaban asociadas en cada caso a la pertenencia a alguno de esto niveles especificados. Junto a ella se estimaron los logaritmos de probabilidad que le correspondían. La fórmula para el cálculo probabilístico se expresa: grado de membresía/1-grado de membresía. Los logaritmos fueron aquellos naturales de la probabilidad que estaba asociada a los conjuntos.

Luego de la construcción de cada uno de los conjuntos se evaluaron los parámetros de consistencia y cobertura de los criterios de necesidad y suficiencia establecidos mediante los procedimientos y fórmulas comentados en el apartado metodológico de este estudio. Y para evaluar la hipótesis central de esta investigación se elaboró una tabla de verdad con todas las posibles combinaciones de los conjuntos considerados como causas.

Con posterioridad se discuten los resultados obtenidos mediante estos procedimientos y se señalan futuras líneas de estudio que se desprenden de los mismos.

1-Conjunto disminución de la deserción escolar elaborado a partir de lógica difusa

El primero paso en la construcción del conjunto deserción fue la obtención de los datos sobre el comportamiento de esta variable en cada uno de los casos de estudio. El resultado de este comportamiento se puede visualizar en la tabla 4.

Tabla 4

Comportamiento de la deserción escolar por cada uno de los casos de estudio.

Casos	Deserción Escolar en porciento
México 2000-2006 (Caso 1)	16.5
México 2006-2012 (Caso 2)	14.9
México 2012-2018 (Caso 3)	13.3

México 2018-actualidad (Caso 4)	10.8
Brasil 2003-2006 (Caso 5)	15.16
Brasil 2007-2010 (Caso 6)	11.2
Brasil 2011-2014 (Caso 7)	8.4
Brasil 2015-2018 (Caso 8)	6.7
Brasil 2019(Caso 9)	12.17

Fuente: Elaboración propia

Como se puede apreciar en dicha tabla el caso 1, correspondiente a México del 2000 al 2006 fue el que tuvo mayor incidencia en cuanto a deserción escolar, seguido por el caso 5 correspondiente a Brasil del 2003 al 2006. El sentido hacia el que apuntan dichos resultados implica que la disminución de la deserción escolar fue avanzando en la medida en que avanzó el periodo de dos décadas utilizado para el análisis. Sin embargo, en algunos contextos, como el del caso 9 se muestra como la progresión del avance en esta materia fue relativo, existiendo momentos de cierto retroceso.

Un elemento esencial para la calibración es la determinación de umbrales de membresías a los conjuntos. En este caso resultaba necesario fijar un umbral a partir del cual se pudiera considerar que había existido una disminución de la deserción. Esto es necesariamente un punto problemático en tanto no se logró determinar una justificación teórica para este umbral. Las teorías sustantivas de la deserción escolar son ricas en análisis respecto a las dimensiones y determinantes del fenómeno, pero no trazan con claridad un umbral para fijar que determinado caso pertenece al conjunto de quienes han disminuido de forma significativa la deserción.

La decisión tomada al respecto fue la de fijar como umbral de completa membresía un valor perteneciente al nivel de enseñanza inmediatamente anterior al analizado. La justificación de esto es que como se ha argumentado en el planteamiento del problema, es generalmente a partir de la enseñanza media superior donde los niveles de deserción se empiezan a considerar más problemáticos. Ello no implica que en la enseñanza básica no haya deserción escolar, ni que no sea necesario disminuir sus niveles. Simplemente significa que lograr que los niveles de deserción de la enseñanza media superior alcancen los de la enseñanza básica, suponen un salto cualitativo en el problema analizado. Justo ese salto cualitativo es el que permite fijar el umbral de pertenencia al conjunto disminución de la deserción escolar.

Para ello se revisaron los niveles de deserción escolar de Brasil y México en el periodo donde inicia nuestro estudio, esto es a inicios de la primera década del presente siglo. La deserción escolar en la enseñanza básica en Brasil estaba fijada en 8.7 según datos del Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, mientras en México era de 8.4 según datos del INEGI. Se tomó el menor de estos valores, como umbral de pertenencia al conjunto, considerando ser los más conservadores posibles. Teniendo en cuenta que esto se tomó del contexto mexicano, se fijó como umbral de no pertenencia, el nivel deserción escolar en la enseñanza media superior mexicano inmediatamente antes del periodo de análisis, esto es 17.5, también según el INEGI. El punto medio se estableció a partir de la mediana entre estos dos valores, a saber 12.9

La relación de los umbrales de membresía de este conjunto, con sus probabilidades asociadas y sus logaritmos de probabilidad son presentados en la tabla 5

Tabla 5

Umbrales establecidos para el conjunto disminución de la deserción escolar.

	Membresías disminución de la deserción escolar	Valor	Probabilidad asociada	Logaritmo de probabilidad
Total membresía	8.3	0.99	148.4	5
Crossover	12.9	0.50	1.00	00
No membresía	17.5	0.05	0.05	-3

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la calibración de cada uno de estos casos usando los mencionados umbrales de membresía se puede apreciar en la tabla 6.

Tabla 6

Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto disminución de la deserción escolar.

Caso	Valor	Desviación	Escala	Producto	Grado de membresía
Mx 2000-2006 (Caso 1)	16.5	3.6	-1.09	-3.9	0.02
Mx 2006-2012 (Caso 2)	14.9	2	-1.09	-2.2	0.09
Mx 2012-2018 (Caso 3)	13.3	0.4	-1.09	-0.4	0.4
Mx 2018-2019(Caso 4)	10.8	-2.1	-1.09	2.3	0.90
Br 2003-2006 (Caso 5)	15.1	2.2	-1.09	-2.4	0.08
Br 2007-2010 (Caso 6)	11.2	1.7	-1.09	-1.9	0.13
Br 2011-2014 (Caso 7)	8.4	-4.5	-1.09	4.9	0.99
Br 2015-2018 (Caso 8)	6.7	-6.2	-0.65	4.3	0.98
Br 2019-actualidad (Caso 9)	12.17	-0.73	-1.09	0.79	0.68

Fuente: Elaboración propia

La columna 2 de la tabla 6 muestra el comportamiento de la deserción escolar en cada uno de los casos que son objeto de estudio. A su vez la tercera columna muestra las desviaciones de cada caso respecto del punto intermedio que fue mostrado en la tabla 5.

La columna 4 muestra el resultado de transformar los valores de la columna 3 en logaritmos de probabilidad en este caso denominado “escala”. Es importante establecer el modo en que se diferencia la escala de los casos que están por encima del punto intermedio, de aquellos que están por debajo. En referencia a los primeros se puede expresar que el cociente del logaritmo de probabilidad correspondiente al umbral de membresía completa y la desviación del punto intermedio respecto al valor de la ya mencionada máxima membresía. Para aquellos casos que están por debajo del punto intermedio, el cálculo de la escala es similar, pero ubicando una inversión de la magnitud. Debido a ello se realiza un cociente en el logaritmo de probabilidad que corresponde al umbral de no membresía y a desviación que tiene de este mismo umbral, el punto intermedio.

Al multiplicar las cifras de la columna número tres y de la columna número cuatro, se obtienen los valores que han sido ubicados en la columna cinco. Para obtener los datos de la columna seis, correspondiente al grado de membresía de cada caso al conjunto en cuestión se aplica la fórmula $\text{grado de membresía} = \exp(\text{logaritmo de probabilidad}) / [1 + \exp(\text{logaritmo de probabilidad})]$ (Ragin, 2008).

2-Conjunto Diseños Institucionales Integrales elaborado a partir de lógica difusa

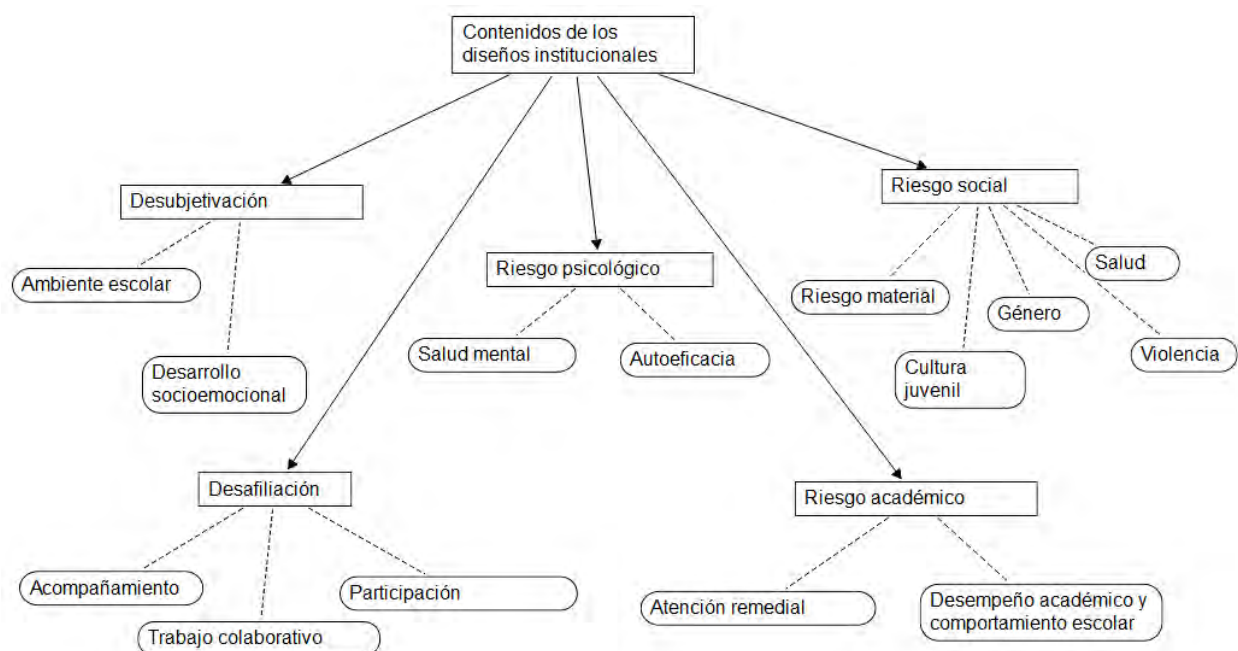
Los análisis realizados para la elaboración del conjunto diseños institucionales integrales fueron efectuados en lo fundamental mediante el método cualitativo de análisis de contenido. Ello implicó el seguir una lógica que en cierta medida fue inductiva a pesar de partir de elaboraciones teóricas que permitían orientar la búsqueda y clasificación de los contenidos de los diseños analizados.

Se revisaron un total de 227 documentos que rigen o han regido la educación media superior en México y Brasil en distintos momentos del periodo de análisis. De estos documentos se localizaron datos relevantes al análisis en 78 documentos en lo fundamental leyes, decretos y programas de política pública. Para la selección de estos documentos se utilizó la base de datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL). Los datos fueron analizados con la ayuda del programa para métodos cualitativos MAXQDA. A partir de este procesamiento se determinados se codificaron segmentos en una parte de estos documentos. Estos segmentos codificados pueden ser consultados en el anexo 1.

Inicialmente sobre la base de las elaboraciones teóricas (ver capítulo 2) y de los antecedentes de investigación (Miranda, 2018, 2019), se había definido la posibilidad de clasificar los contenidos de los diseños en aquellos que se ocupaban del riesgo social, la desafiliación y la desubjetivación. Sin embargo, la revisión de documentos permitió la emergencia de dos categorías más y un total de quince subcategorías. La figura 7 muestra la relación entre las categorías y subcategorías que describen los diseños institucionales en los contextos y periodos de análisis. A su vez el anexo 1 muestra la relación entre categorías, subcategorías y los trechos de documentos codificados para la obtención de estas.

Figura 7

Relación entre categorías y subcategorías de los diseños institucionales



Fuente: Elaboración propia

La pretensión de este análisis empero no fue dar cuenta desde un punto de vista descriptivo de los contenidos de los diseños sino entender hasta qué punto se aplicaron diseños integrales. Dada la multideterminación de la deserción escolar, tal y como ha sido discutida en el apartado metodológico de este documento, entendemos como diseños integrales aquellos que suponen el abordaje de diferentes dimensiones de la deserción escolar.

La tabla 7 muestra la relación de los casos, las categorías y la cantidad de contenidos o subcategorías encontradas en cada uno de ellos. La máxima posibilidad, lo que supondría la mayor integralidad, sería la presencia de 15 contenidos, tal y como muestra la columna 7. Esto

corresponde al caso en que un periodo de análisis concentre todas las categorías y subcategorías encontradas. La propia columna 7 muestra la relación entre los contenidos encontrados en cada caso, y la máxima posibilidad o sea 15.

Tabla 7.

Relación entre los casos analizados y el contenido de los diseños institucionales.

Casos	Riesgo académico	Desubjetivación	Desafiliación	Riesgo psicológico	Riesgo social	Sumatoria de contenidos/Máxima posibilidad de contenidos
Mx 2000-2006 (Caso 1)	1	1	0	0	1	3/15
Mx 2006-2012 (Caso 2)	0	0	0	0	1	1/15
Mx 2012-2018 (Caso 3)	1	3	3	1	5	13/15
Mx 2018-actualidad (Caso 4)	2	3	3	3	5	15/15
Br 2003-2006 (Caso 5)	2		1	1	4	8/15
Br 2007-2010 (Caso 6)	2	2	1	1	4	10/15
Br 2011-2014 (Caso 7)		3	1	1	4	9/15
Br 2015-2018 (Caso 8)	0	3	3	1	4	11/15
Br 2019-actualidad (Caso 9)	0	3	3	1	4	11/15

Fuente: Elaboración propia

A partir de la anterior distribución de datos, se decidió realizar la calibración para la conformación del conjunto diseños institucionales integrales considerando 15 como el umbral de total membresía 8 (la mitad aritmética redondeada) como el punto intermedio y 4 como el umbral de no membresía. La tabla 8 muestra la relación entre los umbrales de membresía, sus probabilidades asociadas y sus logaritmos de probabilidad.

Tabla 8*Umbrales establecidos para el conjunto diseños institucionales integrales.*

	Membresías conjunto deserción	Valor	Probabilidad asociada	Logaritmo de probabilidad
Total membresía	15	0.99	148.4	5
Crossover	8	0.50	1.00	00
No membresía	4	0.05	0.05	-3

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la calibración de cada uno de estos casos usando los mencionados umbrales de membresía se puede apreciar en la tabla 9

Tabla 9*Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto diseños institucionales integrales.*

Caso	Valor	Desviación	Escala	Producto	Grado de membresía
Mx 2000-2006 (Caso 1)	3	-5	0.75	-3.8	0.02
Mx 2006-2012 (Caso 2)	1	-7	0.75	-5.3	0.003
Mx 2012-2018 (Caso 3)	13	5	0.71	3.6	0.97
Mx 2018-2022(Caso 4)	15	7	0.71	4.9	0.99
Br 2003-2006 (Caso 5)	8	0	0	0	0.5
Br 2007-2010 (Caso 6)	10	2	0.71	1.42	0.81
Br 2011-2014 (Caso 7)	9	1	0.71	0.71	0.66
Br 2015-2018 (Caso 8)	11	3	0.71	2.13	0.89
Br 2019-actualidad (Caso 9)	11	3	0.71	2.13	0.89

Fuente: Elaboración propia

La columna 2 de la tabla 9 muestra la sumatoria de los contenidos de los diseños institucionales en cada uno de los casos que son objeto de estudio. A su vez la tercera columna muestra las desviaciones de cada caso respecto del punto intermedio que fue mostrado en la tabla 8. El contenido del resto de las columnas se obtiene a partir de los mismos procedimientos explicados para la tabla 6.

3-Conjunto Reflexividad en torno a la deserción escolar elaborado a partir de lógica difusa

Al igual que en el conjunto anterior, los análisis referentes a la reflexividad en torno a la deserción escolar fueron efectuados a partir del método cualitativo. La lógica inductiva permitió enriquecer y modificar el sistema de categorías y subcategorías que habían sido planteada de antemano en el

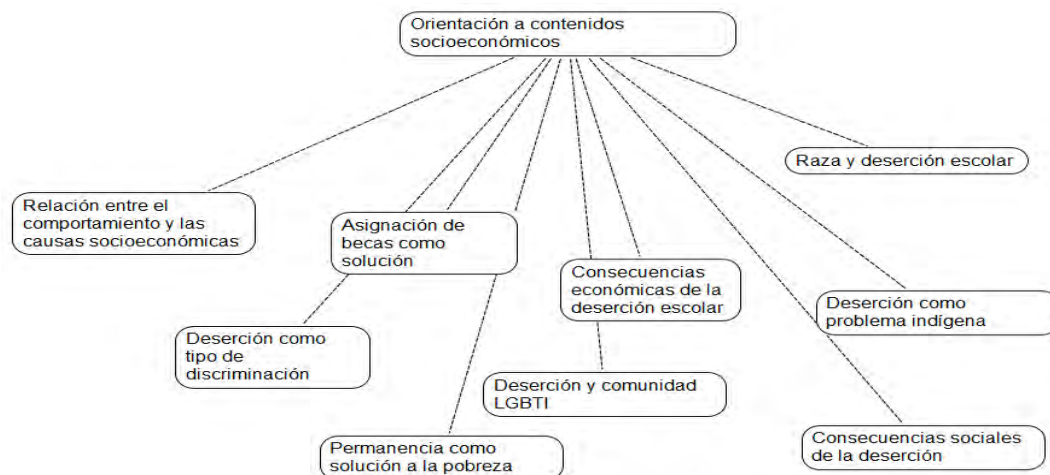
diseño del estudio.

Se revisaron un total de 80 documentos relativos a proyecciones públicas y publicaciones periódicas en medios digitales tanto de los partidos políticos encargados de liderar la política educativa en los distintos periodos de análisis en México y Brasil como de los principales sindicatos de trabajadores de la educación de ambos países (ver capítulo 3 apartado 5.5 referente a las fuentes de información). En una parte de estos documentos se codificaron segmentos que permitieron establecer el análisis. Estos segmentos codificados se pueden consultar en el anexo 2.

El marco analítico elegido para el abordaje de la reflexividad planteaba la indagación de dos dimensiones fundamentales. Una de estas dimensiones fue la relevancia de la reflexividad, abordada a partir de la frecuencia de aparición de contenidos referidos a la deserción escolar en los distintos periodos de análisis. Mientras la otra dimensión hace referencia a la orientación ideológica. En el caso de esta segunda fue donde emergieron de forma inductiva la mayor cantidad de categorías y subcategorías. Una relación entre las categorías y subcategorías emergentes y los trechos de discurso de los que fueron inducidos se puede consultar en el anexo 2

Figura. 8

Relación de la categoría orientación a contenidos socioeconómicos con las distintas categorías asociadas



Fuente: Elaboración propia

La primera categoría de análisis referente a la orientación ideológica ha sido orientación centrada en contenidos socioeconómico. En la figura 8 se puede observar la relación entre estas categorías las subcategorías asociadas a ella surgidas en el análisis.

Otra de las categorías que emergieron en el análisis fue la orientación ideológica centrada en la solución de problemas. En la figura 9 podemos apreciar la relación entre esta categoría y las

distintas subcategorías asociadas a ella.

Figura 9

Relación de la categoría orientación al problema con las distintas subcategorías asociadas



Fuente: Elaboración propia

También emergió la categoría orientación a valores. En la figura 10 se puede apreciar la relación entre esta categoría y las distintivas subcategorías asociadas ella.

Figura 10

Relación de la categoría orientación a valores con las distintas categorías asociadas



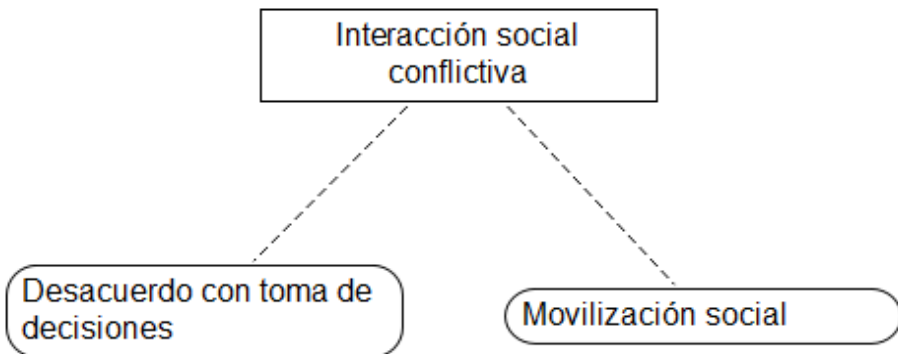
Fuente: Elaboración propia

Por último, es necesario mencionar la emergencia de una categoría de análisis que no clasifica dentro de la orientación ideológica y que no había sido considerada en principio, pero dada la relevancia de su aparición se decidió incluir como otra dimensión que caracteriza la reflexividad de los agentes corporativos en torno a la deserción escolar. En este caso se trata de la

categoría Interacción Social Conflictiva. La figura 11 muestra la relación entre esta categoría y las dos subcategorías que fueron identificadas en el análisis.

Figura. 11

Relación entre la categoría interacción social conflictiva y las subcategorías asociadas.



Fuente: Elaboración propia

El principal propósito de estos análisis consistió en dar cuenta del comportamiento de la reflexividad en torno a la deserción escolar. En este sentido se buscaba captar como variaba entre los casos la relevancia asignada al fenómeno estudiado a partir su frecuencia de aparición en el discurso de los agentes. Además de indagar en la densidad de esta reflexividad en cada uno de los periodos de análisis.

Teniendo en cuenta esto, para poder calibrar el conjunto reflexividad de agentes corporativos se elaboró un índice de reflexividad. En la elaboración de el mismo, se consideró que el contexto de mayor reflexividad es aquel en que existía una frecuencia de aparición de la reflexividad superior a diez menciones en el discurso de los agentes, además de presencia de todas las otras dimensiones de la reflexividad que emergieron en el análisis. A cada caso donde existían estas condiciones se le otorgó un punto mientras en aquellos en que esto no se cumplía se les daba cero puntos.

Siguiendo esta lógica la mayor puntuación a la que podía aspirar un caso era a 5, resultado de la presencia de una alta reflexividad (superior a 10 menciones), además de la presencia elementos reflexivos orientados a contenidos socioeconómicos, al problema y a valores, además de la presencia de elementos de interacción social conflictiva. La tabla 10 muestra el resultado de la elaboración de este índice.

Tabla. 10

Relación entre los casos analizados y la reflexividad de los agentes corporativos.

Casos	Relevancia	O. Contenidos Socioeconómicos	Orientación al problema	Orientación a valores	Interacción conflictiva	Sumatoria
Mx 2000-2006 (Caso 1)	7	5	0	0	0	1
Mx 2006-2012 (Caso 2)	14	2	8	2	0	4
Mx 2012-2018 (Caso 3)	10	2	4	1	0	4
Mx 2018-actualidad (Caso 4)	15	1	2	1	0	4
Br 2003-2006 (Caso 5)	6	0	2	1	0	2
Br 2007-2010 (Caso 6)	5	3	1	2	0	3
Br 2011-2014 (Caso 7)	16	9	4	4	1	5
Br 2015-2018 (Caso 8)	13	1	1	2	1	5
Br 2019-actualidad (Caso 9)	10	6	0	1	0	3

Fuente: Elaboración propia

A partir de la anterior distribución de datos, se decidió realizar la calibración para la conformación del conjunto reflexividad de agentes corporativos considerando 5 como el umbral de total membresía 2.5 (la mitad aritmética) como el punto intermedio y 1 como el umbral de no membresía. La tabla 11 muestra la relación entre los umbrales de membresía, sus probabilidades asociadas y sus logaritmos de probabilidad.

Tabla 11

Umbrales establecidos para el conjunto reflexividad de agentes corporativos

	Membresías disminución de la deserción escolar	Valor	Probabilidad asociada	Logaritmo de probabilidad
Total membresía	5	0.99	148.4	5
Crossover	2.5	0.50	1.00	00
No membresía	1	0.05	0.05	-3

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la calibración de cada uno de estos casos usando los mencionados umbrales de membresía se puede apreciar en la tabla 12.

Tabla 12

Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto reflexividad de agentes corporativos.

Caso	Valor	Desviación	Escala	Producto	Grado de membresía
Mx 2000-2006 (Caso 1)	1	-1.5	2	-3	0.03
Mx 2006-2012 (Caso 2)	4	1.5	2	3	0.95
Mx 2012-2018 (Caso 3)	4	1.5	2	3	0.95
Mx 2018-2019(Caso 4)	4	1.5	2	3	0.95
Br 2003-2006 (Caso 5)	2	-0.5	2	-1	0.26
Br 2007-2010 (Caso 6)	3	0.5	2	1	0.73
Br 2011-2014 (Caso 7)	5	2.5	2	5	0.99
Br 2015-2018 (Caso 8)	5	2.5	2	5	0.99
Br 2019-actualidad (Caso 9)	3	0.5	2	1	0.73

Fuente: Elaboración propia

La columna 2 de la tabla 12 muestra la sumatoria de la variable reflexividad de agentes corporativos en cada uno de los casos que son objeto de estudio. A su vez la tercera columna muestra las desviaciones de cada caso respecto del punto intermedio que fue mostrado en la tabla 11. El contenido del resto de las columnas se obtiene a partir de los mismos procedimientos explicados para la tabla 6.

4- Conjunto Contexto Socioeconómico favorable a la permanencia escolar elaborado a partir de lógica difusa.

Cómo ya se comentado para la operacionalización del contexto socioeconómico se decidió utilizar dos medidas macroeconómicas a saber el coeficiente GINI, una medida de desigualdad y el índice de desarrollo humano (IDH), una medida del bienestar que incluye aspectos referentes a la salud, los ingresos económicos y los niveles educativos de una sociedad determinada.

Para obtener los datos que nos permitieron observar el comportamiento de esta variable en los casos analizados se utilizó como fuente las bases de datos del Banco Mundial y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. La tabla 13 muestra el comportamiento del IDH para México y Brasil en el marco temporal que está implicado en el análisis.

Tabla 13

Comportamiento del IDH en México y Brasil

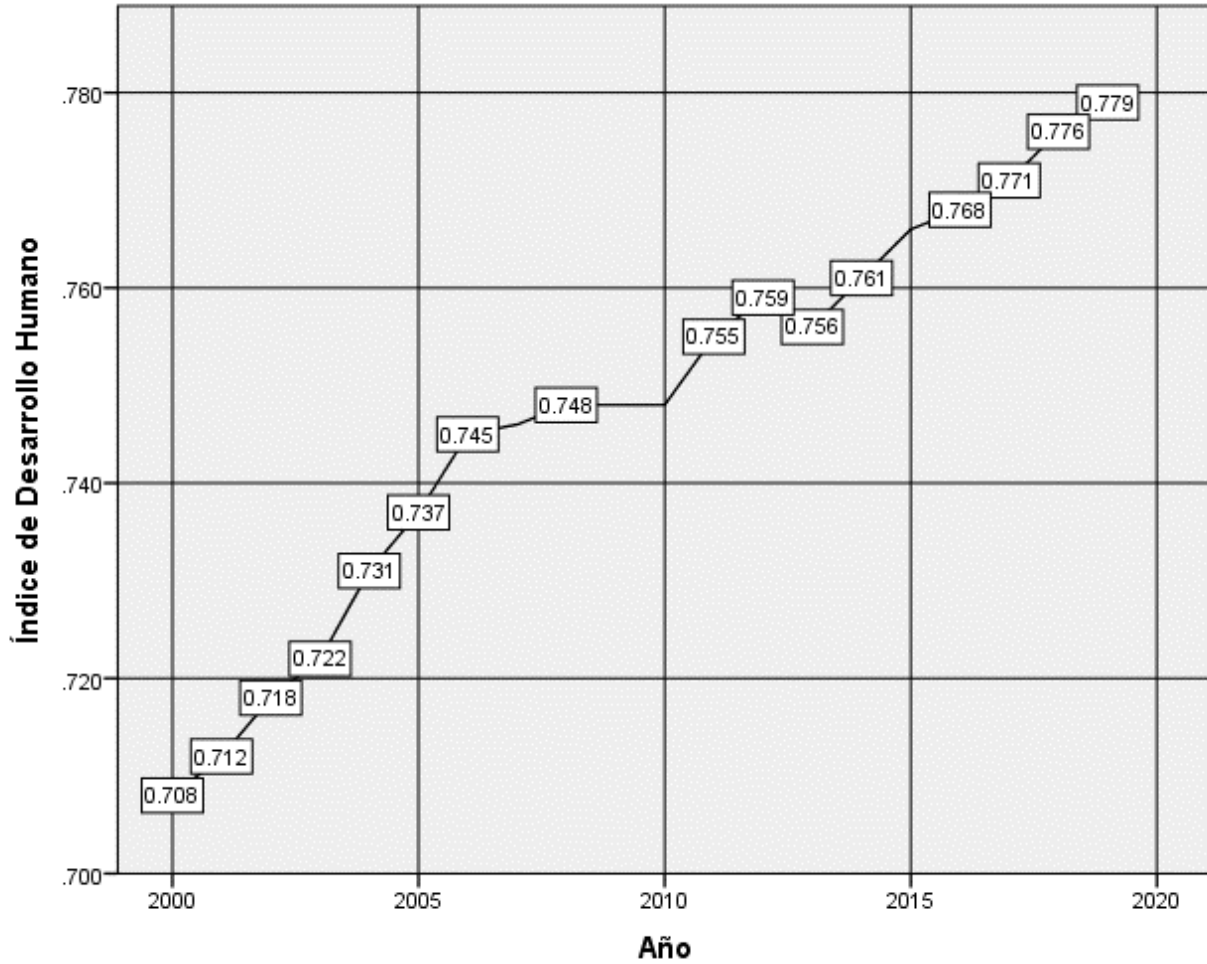
	Índice de Desarrollo
--	----------------------

Año	Humano	
	México	Brasil
2000	0,708	0,685
2001	0,712	0,691
2002	0,718	0,699
2003	0,722	0,695
2004	0,731	0,698
2005	0,737	0,700
2006	0,745	0,702
2007	0,746	0,706
2008	0,748	0,717
2009	0,748	0,719
2010	0,748	0,727
2011	0,755	0,731
2012	0,759	0,735
2013	0,756	0,753
2014	0,761	0,756
2015	0,766	0,756
2016	0,768	0,758
2017	0,771	0,761
2018	0,776	0,762
2019	0,779	0,765

Fuente: Elaboración propia

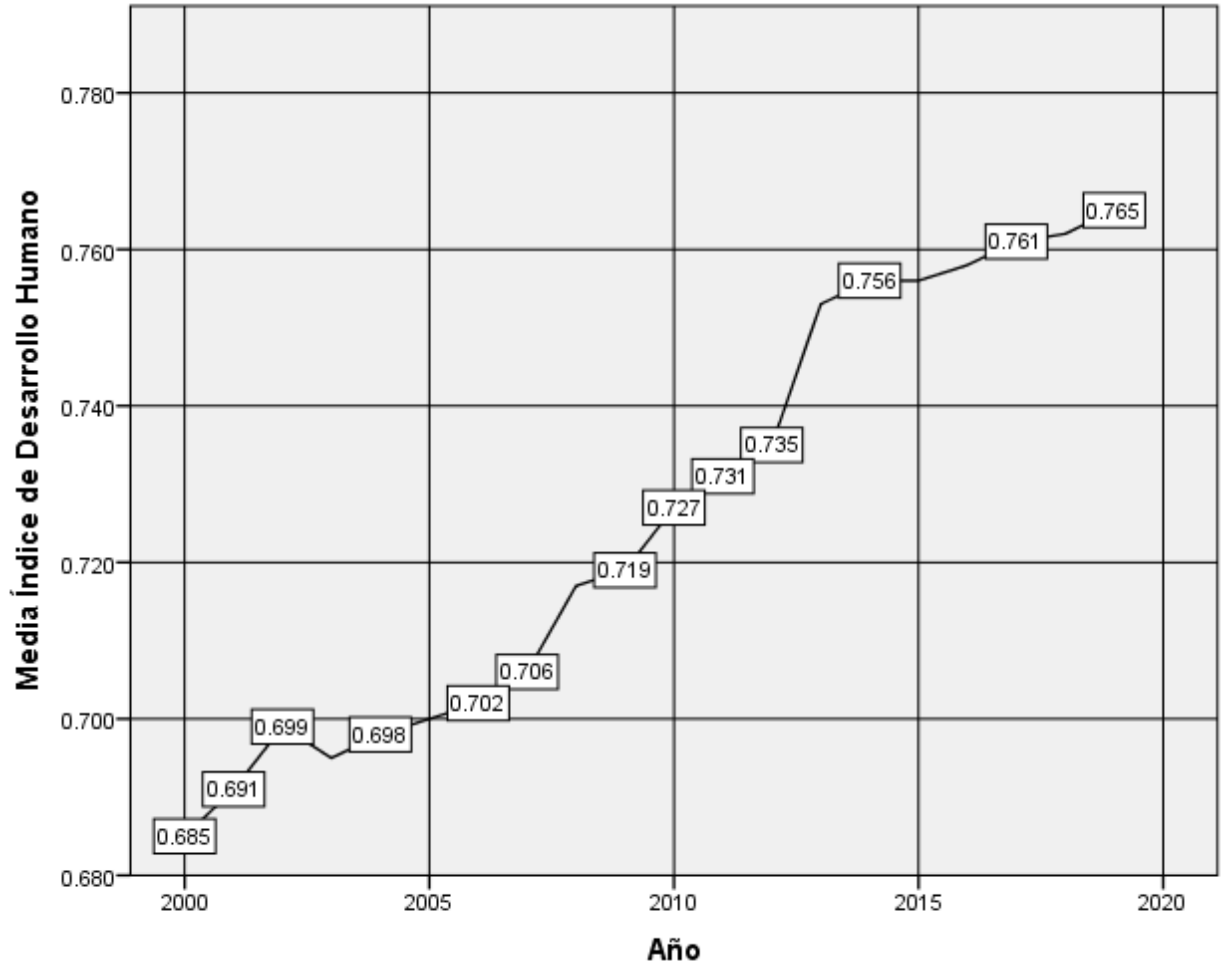
A su vez la figura 12 muestra de una forma más clara como ha sido la dinámica incremental de esta variable en el contexto mexicano.

Figura. 12
Comportamiento del IDH en el contexto mexicano



De la misma manera la figura. 13 muestra el comportamiento del IDH en el contexto brasileño. El mismo también presenta una tendencia decreciente, aunque en los últimos años del análisis, la gráfica expresa una tendencia cercana a la meseta, lo cual parece indicar una desaceleración del desarrollo humano en tanto medida de bienestar.

Figura 13
Comportamiento del IDH en el contexto brasileño



Fuente: Elaboración propia

A su vez en la tabla 14 podemos observar el comportamiento del coeficiente GINI en ambos países. Los años que aparecen son aquellos en que no se realizó la medición o al menos no se reporta en la fuente consultada.

Tabla 14
Comportamiento del coeficiente GINI en México y Brasil

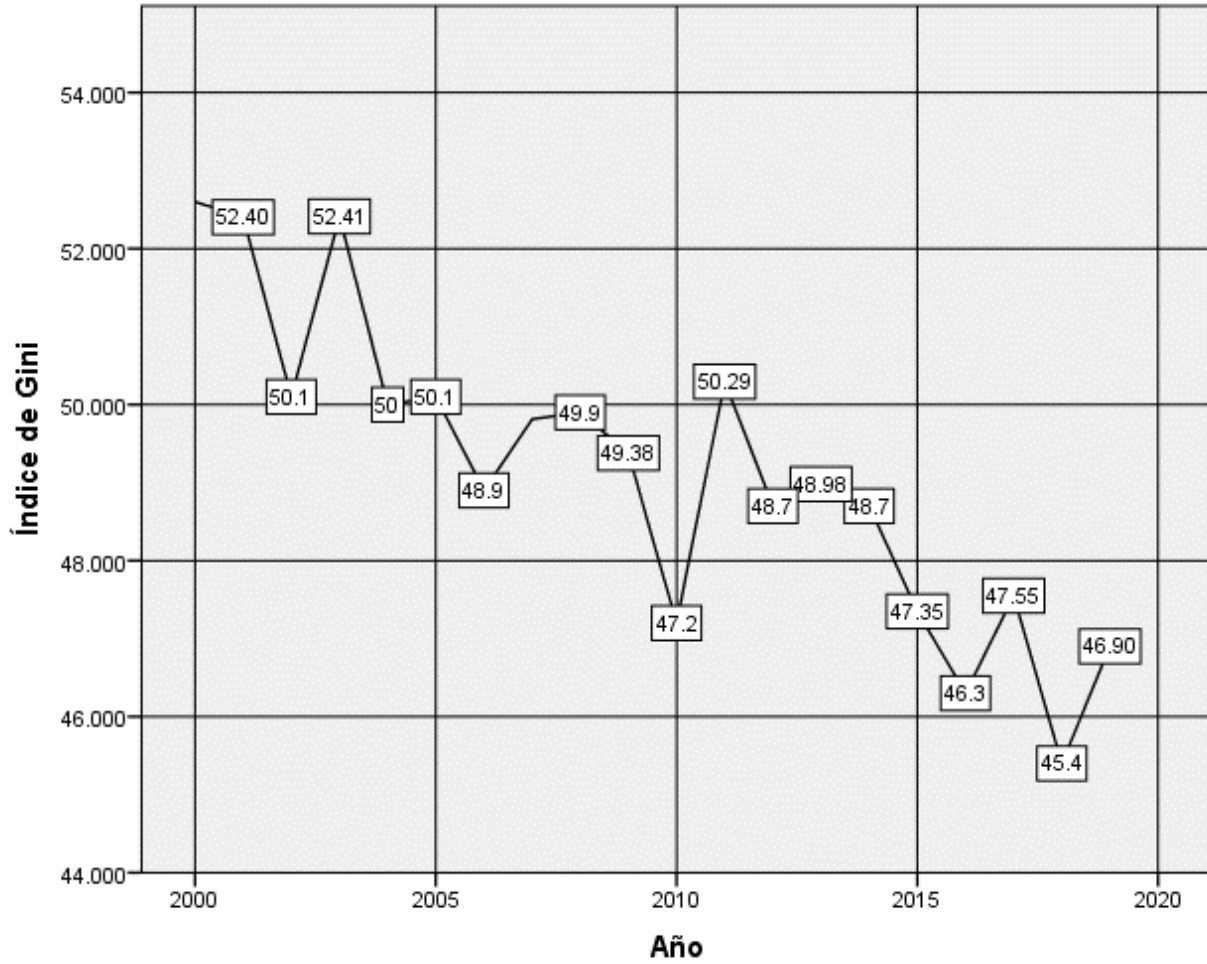
Año	Coeficiente GINI	
	Brasil	México
2000		52.6
2001	58.4	
2002	58.1	50.1
2003	57.6	

2004	56.5	50
2005	56.3	50.1
2006	55.6	48.9
2007	54.9	
2008	54	49.9
2009	53.7	
2010		47.2
2011	52.9	
2012	53.5	48.7
2013	52.8	
2014	52.1	48.7
2015	51.9	
2016	53.3	46.3
2017	53.3	
2018	53.9	45.4
2019	53.4	

Fuente: Elaboración propia

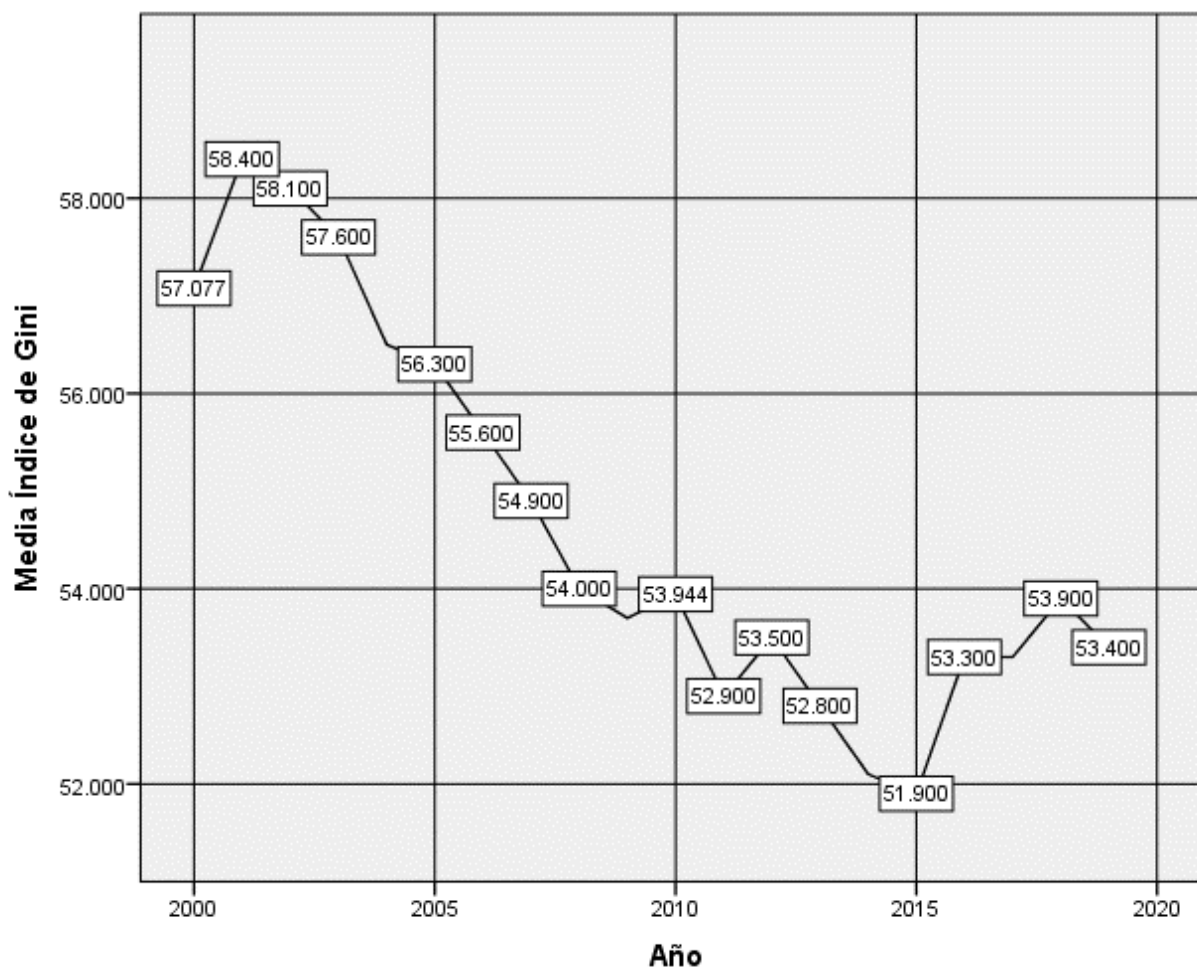
De igual manera los datos obtenidos para contexto mexicano se pueden visualizar en la figura 14. Donde se observa que, si bien la disminución de la desigualdad ha sido creciente en los años analizados, el trazo de la gráfica muestra picos con constantes alternancia en breves periodos de tiempo que parece indicar inestabilidad en el comportamiento de la desigualdad económica.

Figura. 14
Comportamiento del coeficiente GINI en el contexto mexicano



Fuente: Elaboración propia

Figura 15
Comportamiento del coeficiente GINI en el contexto brasileño



Fuente: Elaboración propia

A partir de estos datos se construyó un índice que sirviera de base a la conformación del contexto socioeconómico favorable a la permanencia escolar como un conjunto difuso. Los procedimientos para la conformación de ese índice son descritos a continuación.

El IDH se interpreta en un sentido positivo, ello significa que mientras más alto es el número mayor bienestar existe y viceversa. Por ello para medir su aporte al contexto socioeconómico de cada caso se asignaron puntuaciones a partir de la variación respecto al inicio y final del período y respecto a una comparación con el período anterior.

Las puntuaciones se distribuyeron del siguiente modo:

- 1 punto si existe aumento de IDH entre inicio y final del periodo, pero no es mayor que la variación ocurrida en el periodo anterior.

- 2 puntos si existe aumento de IDH entre inicio y final del periodo, y este aumento es mayor que la variación ocurrida en el periodo anterior.
- 0 puntos si no se dan ninguno de los dos aumentos.

A su vez el coeficiente GINI se interpreta de forma negativa, mientras mayor es el coeficiente mayor desigualdad existe, mientras más cercano a cero, se interpreta como mayor igualdad. Para medir su aporte al contexto socioeconómico de cada caso se asignaron puntuaciones a partir de la variación respecto al inicio y final del período y respecto a una comparación con el período anterior.

Las puntuaciones se distribuyeron como sigue:

- 1 punto si existe disminución de GINI entre inicio y final del periodo, pero no es mayor la disminución que la ocurrida en el periodo anterior.
- 2 puntos si existe disminución de GINI entre inicio y final del periodo, y esta disminución es mayor que la variación ocurrida en el periodo anterior.
- 0 puntos si no se dan ninguno de las dos variaciones anteriores.
- El total mayor número de puntos que puede aportar cada indicador a cada periodo es de 2 y el mínimo es de 0. La puntuación máxima que puede tener cada periodo es de 4 y mínimo es de 0.

A continuación, en la tabla 15 se muestran las variaciones de cada caso en cada uno de los indicadores y las puntuaciones respectivamente asignadas.

Tabla 15

Variaciones en las dimensiones del contexto socioeconómico y puntuaciones correspondientes a cada caso.

	Línea base	Mx 2000-2006 (Caso 1)	Mx 2006-2012 (Caso 2)	Mx 2012-2018 (Caso 3)	Mx 2018-actualidad (Caso 4)	
Aumento del IDH	0.033	0.037	0.014	0.017	-0.039	
Subtotal de puntos		2	1	2	0	
Disminución del GINI	-0,2	-3.7	-0.2	-3.3	8.724	
Subtotal de puntos		2	1	2	0	
Total de puntos por caso		4	2	4	0	
	Línea base	Br 2003-2006 (Caso 5)	Br 2007-2010 (Caso 6)	Br 2011-2014 (Caso 7)	Br 2015-2018 (Caso 8)	Br 2019-actualidad (Caso 9)

Aumento del IDH	0.01	0.007	0.021	0.025	0.006	0.023
Subtotal de puntos		2	2	2	1	2
Disminución del GINI	0.523	-2	-0.956	-0.8	2	-1.44
Subtotal de puntos		2	1	1	0	2
Total		4	3	3	1	2

Fuente: Elaboración propia

A partir de la anterior distribución de datos, se decidió realizar la calibración para la conformación del conjunto contexto socioeconómico favorable a la permanencia considerando 4 como el umbral de total membresía 2 (la mitad aritmética) como el punto intermedio y 1 como el umbral de no membresía. La tabla 16 muestra la relación entre los umbrales de membresía, sus probabilidades asociadas y sus logaritmos de probabilidad

Tabla 16

Umbrales establecidos para el conjunto contexto socioeconómico favorable.

	Membresías conjunto deserción	Valor	Probabilidad asociada	Logaritmo de probabilidad
Total membresía	4	0.99	148.4	5
Crossover	2	0.50	1.00	00
No membresía	1	0.05	0.05	-3

Fuente: Elaboración propia

El resultado de la calibración de cada uno de estos casos usando los mencionados umbrales de membresía se puede apreciar en la tabla 17

Tabla 17

Grado de membresía de cada uno de los casos al conjunto contexto socioeconómico favorable.

Caso	Valor	Desviación	Escala	Producto	Grado de membresía
Mx 2000-2006 (Caso 1)	4	2	2.5	5	0.99
Mx 2006-2012 (Caso 2)	2	0	0	0	0.5
Mx 2012-2018 (Caso 3)	4	2	2.5	4	0.98
Mx 2018-2022(Caso 4)	0	-2	3	-6	0
Br 2003-2006 (Caso 5)	4	2	2.5	5	0.99
Br 2007-2010 (Caso 6)	3	1	2.5	2.5	0.92
Br 2011-2014 (Caso 7)	3	1	2.5	2.5	0.92
Br 2015-2018 (Caso 8)	1	-1	3	-3	0.05

Br 2019-actualidad (Caso 9)	4	2	2.5	5	0.99
--------------------------------	---	---	-----	---	------

Fuente: Elaboración propia

La columna 2 de la tabla 17 muestra la sumatoria de la variable contexto socioeconómico favorable en cada uno de los casos que son objeto de estudio. A su vez la tercera columna muestra las desviaciones de cada caso respecto del punto intermedio que fue mostrado en la tabla 16. El contenido del resto de las columnas se obtiene a partir de los mismos procedimientos explicados para la tabla 6.

5-Análisis de configuraciones difusas mediante tabla de verdad

Cómo se ha venido comentando, el principal procedimiento para la evaluación de la hipótesis que conduce la presente investigación es el análisis de configuraciones difusas. Tales configuraciones derivan los conjuntos que se han presentado en los apartados anteriores. En concreto cada configuración corresponde a las distintas combinaciones que se dan entre los distintos conjuntos

El argumento causal se expresa en términos de necesidad y suficiencia. Mientras el alcance explicativo está determinado a través de los parámetros de ajuste denominados consistencia y cobertura que se van a deducir de las relaciones aritméticas entre los valores de membresía de los casos en relación con cada conjunto. Estos parámetros se calculan tanto para las condiciones necesarias como para las suficientes (Ragin, 2008).

Una condición se considera necesaria cuando el resultado (en este caso la disminución de la deserción escolar) es un subconjunto de la causa, por tanto, el valor de membresía del resultado debe ser inferior o igual al valor de membresía de la causa ($Y_i \leq X_i$) siendo X la causa o configuración causal y Y el resultado, (i) denota los valores individuales de cada una de las observaciones (Ragin, 2008).

Por su parte las condiciones suficientes implican que el valor de membresía de la causa es menor o igual al valor del resultado. Ello implica que la causa es un subconjunto del resultado ($X_i \leq Y_i$). La tabla 18 muestra el protocolo para determinar los parámetros de ajuste que hemos venido comentando.

Tabla 18*Protocolo para el cálculo de parámetros de ajuste.*

Protocolo para evaluar consistencia y cobertura		
Tipos de conjuntos		
Procedimiento	Causa (X) es un subconjunto del resultado (Y) (suficiencia)	Resultado (Y) es un subconjunto de la causa (X) (Necesidad)
Paso 1	Evaluar la consistencia usando $\sum \min (X_i, Y_i) / \sum X_i$	Evaluar la consistencia utilizando $\sum \min (X_i, Y_i) / \sum Y_i$
Paso 2	Si es consistente, valorar cobertura utilizando $\sum \min (X_i, Y_i) / \sum Y_i$	Si es consistente, valorar la cobertura utilizando $\sum \min (X_i, Y_i) / \sum X_i$

Fuente: Elaboración propia

Para determinar que configuraciones son relevantes en el presente estudio y a la vez evaluar la hipótesis con que se trabaja, se elaboró una tabla de verdad. Como se ha comentado en el apartado metodológico, una tabla de verdad evalúa las posibles combinaciones lógicas de cada uno de los conjuntos con que se trabaja, ello supone un procedimiento cercano a los diseños experimentales, en tanto se evalúa la incidencia de diferentes posibilidades causales. La cantidad de combinaciones o configuraciones deriva de la fórmula 2^k , donde k representa el número de conjuntos considerados como causa. De ello se desprende que, a un espacio de 3 conjuntos, como el de esta investigación, le corresponden 8 combinaciones lógicas. La tabla 19 muestra los resultados obtenidos al elaborar esta tabla de verdad.

Tabla 19.*Tabla de verdad.*

Casos	Resultados	Condiciones			Espacio de atributos/configuraciones posibles/tipos de atributos							
		R	D	C	r*d*c	r*d*C	r*D*c	r*D*C	R*d*c	R*d*C	R*D*c	R*D*C
Mx 2000-2006 (Caso 1)	0.02	0.03	0.02	0.99	0.01	0.97	0.01	0.02	0.01	0.03	0.01	0.02
Mx 2006-2012 (Caso 2)	0.09	0.95	0.003	0.5	0.05	0.05	0.003	0.003	0.5	0.5	0.003	0.003
Mx 2012-2018 (Caso 3)	0.4	0.95	0.97	0.98	0.02	0.03	0.02	0.05	0.02	0.03	0.02	0.95
Mx 2018-2019(Caso 4)	0.9	0.95	0.99	0	0.01	0	0.05	0	0.01	0	0.95	0
Br 2003-2006 (Caso 5)	0.08	0.26	0.5	0.99	0.01	0.5	0.01	0.5	0.01	0.26	0.01	0.26
Br 2007-2010 (Caso 6)	0.13	0.73	0.81	0.92	0.08	0.19	0.08	0.27	0.08	0.19	0.08	0.73
Br 2011-	0.99	0.99	0.66	0.92	0.01	0.01	0.01	0.01	0.08	0.34	0.08	0.66

2014 (Caso 7)												
Br 2015- 2018 (Caso 8)	0.98	0.99	0.89	0.05	0.01	0.01	0.01	0.01	0.11	0.05	0.89	0.05
Br 2019- actualidad (Caso 9)	0.68	0.73	0.89	0.99	0.01	0.11	0.01	0.27	0.01	0.11	0.01	0.73
Casos con valores superiores a 0.50					0	0	0	0	0	0	2	2
Casos con valores de resultado superiores a 0.50					0	0	0	0	0	0	2	2

DE: Disminución de la deserción escolar
R: Reflexividad de agentes corporativos
D: Diseños institucionales integrales
C: Contexto socioeconómico favorable a la permanencia escolar
r: Negación de reflexividad de agentes corporativos
d: Negación de diseños institucionales integrales
d: Negación de contexto socioeconómico favorable
El operador lógico (*) en la intersección tres condiciones, considera el valor de membresía más bajo entre las mismas.
El operador lógico de negación () en la intersección de las tres condiciones considera sustracción. El cálculo de la pertenencia en el supuesto de negación supone la sustracción del grado de pertenencia al valor 1. Ejemplo: El valor que correspondería a la negación o ausencia de diseños institucionales integrales en el caso 4 (México 2018-2019) es de $1-0.95=0.05$

Fuente: Elaboración propia

El análisis de los valores que arroja esta tabla permite establecer que existen dos configuraciones causales que parecerían explicar la disminución de la deserción escolar. La primera de estas configuraciones se expresa $R*D*c$, estos es casos donde se conjugan la presencia de diseños institucionales integrales y una alta reflexividad de los agentes corporativos en torno a la deserción escolar, pero donde el contexto socioeconómico no es favorable a la permanencia en la escuela.

A su vez la otra configuración, en apariencia relevante se expresa $R*D*C$, ello implica la conjunción de diseños institucionales integrales una alta reflexividad de los agentes corporativos en torno a la deserción escolar y contextos socioeconómicos favorables.

La segunda de las configuraciones aparentemente válidas refleja la principal hipótesis del estudio. Sin embargo, la aparición de configuraciones relevantes debe ser contrastada con los parámetros de ajuste antes descrito en función de la consistencia y cobertura. Los parámetros de

ajustes de suficiencia del resultado son presentados en la tabla 19.

Tabla 20

Parámetros de ajuste de suficiencia para las configuraciones obtenidas en la tabla de verdad.

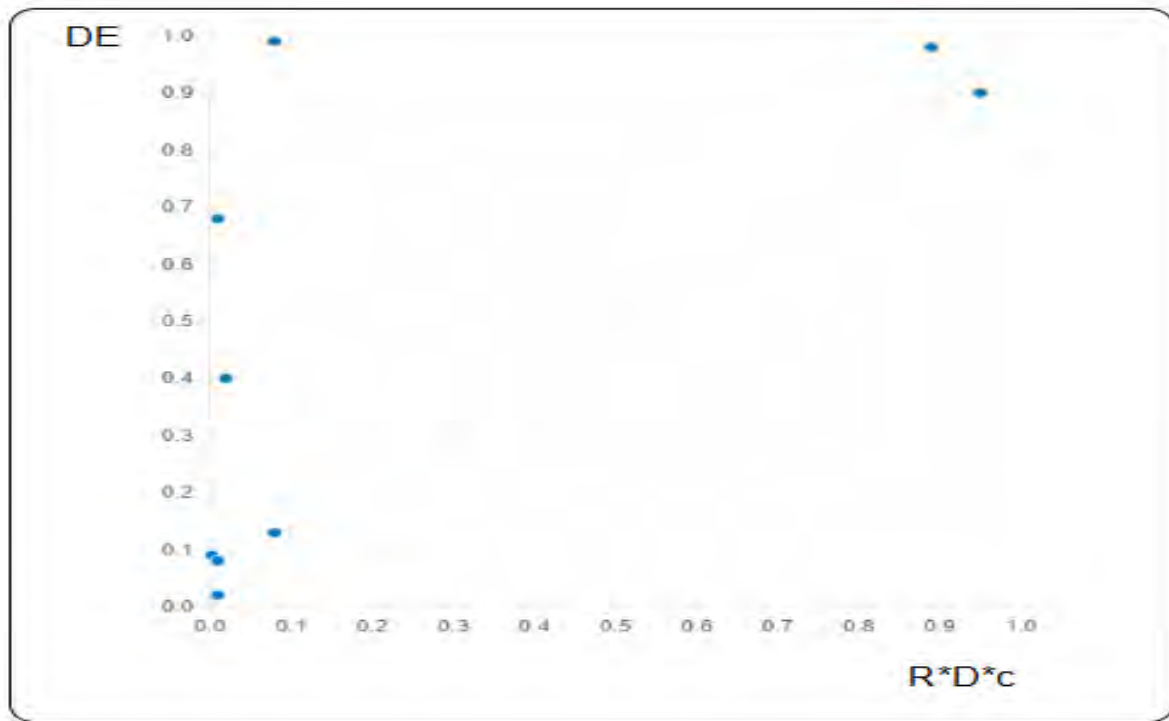
Configuraciones/Parámetros de ajuste	Consistencia de suficiencia	Cobertura de suficiencia
R*D*c	0.975645	0.469087
R*D*C	0.594475	0.47377

Fuente: Elaboración propia

Los resultados contenidos en la tabla 20 muestran que la solución propuesta en nuestra hipótesis inicial no es consistente como configuración suficiente para obtener el resultado que se analiza, esto es la disminución de la deserción escolar, además también muestra una cobertura baja, inferior a 0.5. Por su parte la otra configuración obtenida muestra una alta consistencia, ello es un amplio ajuste teórico en la capacidad explicativa para comprender los resultados de disminución de la deserción escolar. Este nivel de cobertura se puede observar en la figura 16 donde se aprecia que al distribuir gráficamente el resultado y la causa la segunda constituye un subconjunto de la primera.

Figura. 16

Relación de suficiencia



Fuente: Elaboración propia

A su vez la cobertura de esta configuración es baja. Ello fundamentalmente expresa un reducido número de casos que son explicados por la configuración causal. Es una posibilidad que se desprende de la cantidad de casos analizados y que señala la necesidad de realizar estudios que partiendo de estos resultados evalúan esta configuración en un espacio más amplio tanto de casos positivos de disminución como de casos negativos. Las implicaciones de esto y en general de los resultados obtenidos, son discutidas en el siguiente apartado de este capítulo.

6-Discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones

Desde el momento en que fue planteada la hipótesis de este proyecto, se intentó defender que la misma no entrañaba trampas ni tautologías. Ello se concretó, al inicio del apartado teórico, en la argumentación de que el sentido de la hipótesis no radicaba en mezclar todos los factores explicativos², sino en oponer un programa explicativo basado en la configuración causal de estas tres condiciones a aquellos que han centrado sus explicaciones en uno solo de estos niveles (conflacionismo ascendente y descendente) o en la fusión de estos (conflacionismo central).

El hecho de que no haya sido consistente una explicación basada en la combinación de las tres condiciones que desde inicio se incluyeron en el proyecto, no invalida el tipo de explicación que buscábamos. Es evidente que señala un argumento distinto al expuesto de forma inicial. Sin embargo, haber encontrado una configuración explicativa donde la interacción entre los diseños institucionales y la reflexividad de los agentes corporativos explica la disminución de la deserción escolar independientemente de las variaciones del contexto socioeconómico, abre zonas de sentido, distintas a los argumentos en los cuales se abordan los niveles explicativos por separados o en fusión.

Esta zona de sentido implica una lógica de argumentación que intenta acercarse al fenómeno desde una perspectiva distinta. Como se ha expuesto con anterioridad, la principal crítica que realiza este estudio al abordaje tradicional de la deserción escolar radica el problema que se ha discutido bajo el termino de conflacionismo. Y a lo que apuntan los resultados obtenidos es a una explicación coherente con el postulado dualista del realismo morfogenético. Este postulado busca indagar en la interacción de agentes y estructuras, más allá de que la explicación se decida en uno de los dos polos, o de una fusión entre el contexto, las estructura y los agentes. Justamente

² De hecho, pueden pensarse otros elementos como la reflexividad de los desertores. Aspecto cuyas implicaciones a luz de los resultados que hemos obtenido se discutirán con posterioridad en este mismo capítulo.

porque no se ha entendido la estructura y la agencia como las dos caras de una dualidad (argumento del confluencia central, ejemplo, teoría de la estructuración de Giddens), se puede observar la separación entre dos elementos estructurales: el contexto socioeconómico y los diseños institucionales que en sus distintas interacciones con los agentes producen resultados diferenciales. En una de las posibilidades el argumento es irrelevante mientras en el otro, se convierte en una condición suficiente para la explicación de la deserción escolar. En lo que sigue intentaremos precisar de formas más detalladas las posibles implicaciones de este hallazgo.

6.1 Propiedades estructurales y reflexividad: distintas posibilidades explicativas.

El primer elemento que necesitamos puntualizar para entender el significado de los resultados obtenidos en el presente estudio tiene que ver con el modo que se ha asumido para explicar el condicionamiento estructural. El aparato teórico defendido por este estudio, en base a la teoría social que descansa en la ontología realista (Archer, 2009; Bhaskar, 1989a), plantea la idea de que el condicionamiento estructural no se da a modo de una determinación fatalista sino a través de la mediación de la agencia social (Archer, 2000).

El condicionamiento estructural supone razones para actuar que deben ser sopesadas a través de una propiedad emergente de la agencia social que ha sido denominada reflexividad y que se define como “el ejercicio básico de la capacidad mental compartida por todas las personas normales, para considerarse en relación con sus contextos sociales y viceversa” (Archer, 2007, p. 4).

Los resultados de la presente investigación apuntan a la existencia de una acción compartida o una configuración causal que explica la disminución de la deserción escolar en México y Brasil a partir de dos elementos. Estos elementos corresponden por un lado a una propiedad estructural emergente de nivel institucional y por otro lado a un elemento relativo a la agencia, esto es la reflexividad de algunos agentes corporativos en torno al problema de la deserción escolar.

Las propiedades estructurales emergentes han sido definidas como “aquellas relaciones internas y necesarias que implican recursos materiales ya sean físicos o humanos, y generan poderes causales que son parte de la propia relación” (Archer, 2009, p. 244). Estas propiedades se dan en cuatro niveles, el nivel posicional, el nivel de los roles, el nivel institucional y el nivel sistémico. Todos estos niveles han sido definidos y ejemplificados en el capítulo teórico de este documento. Pero para objeto de discutir los resultados es relevante integrar el sentido de los niveles

institucional y sistémico en tanto son los que están más directamente relacionados a la presente investigación.

Los diseños institucionales son específicamente una propiedad estructural de nivel institucional. Se refieren a la reglas y rutinas que definen el modo correcto de ejercer los roles en determinadas situaciones (Archer, 2009). Esto es lo que se ha analizado bajo el nombre de diseño normativo, y que se ha extendido a los programas de política pública en tanto suponen el modo en que estas normas se especifican en torno a un problema en cuestión, en este caso, la deserción escolar.

Lo que se buscó al analizar esta variable, fue la variación en la integralidad de los diseños. Se partió del supuesto de que siendo la deserción escolar un problema considerado primordial desde el pasado siglo (Espíndola & León, 2002; Rodríguez, 2019), difícilmente encontraríamos casos con ausencias de diseños. De lo que se trataba entonces era de entender qué sucedía cuando esos diseños abordaban la deserción escolar desde una perspectiva multidimensional. Esto es lo que se ha llamado integralidad de los diseños.

A la vez, teniendo en cuenta que, como se acaba de mencionar, la causalidad de las estructuras no tiene que ver ni con una suerte de cosificación de la vida social ni con una determinación unívoca, se asumió que esta causalidad solo sería efectiva cuando estuviese acompañada de una alta reflexividad por parte de los agentes corporativos. Esto es que quienes pueblan los diseños, hayan identificado y hecho del problema una prioridad. Pues si existe independencia entre la estructura y la agencia social (Aedo, 2012), es esperable que se dé la conjunción de, por ejemplo, diseños institucionales que abordan de forma integral el problema de la deserción escolar, con agentes cuya la reflexividad no esté orientada al problema. En tanto los diseños institucionales no necesariamente son el resultado de los agentes del presente (argumento conflacionista central, según el cual parece afirmarse “estas estructuras dadas las personas aquí presentes”) si no que puede existir una relación diacrónica entre los agentes que promueven ciertos diseños y el momento en el que estos diseños son efectivamente aplicados, argumento de dualismo morfogenético que introduce el tiempo como una variable central en el análisis.

Ahora, el argumento general que se ha encontrado tiene sus especificidades cuando se busca precisar exactamente cuál es el sentido del hallazgo. Ello no solo señala la parte particular a la que corresponde este si no que, a la vez, da contorno a sus límites para indicar cuales podrían ser algunos posibles caminos hacia los que orientar, en el futuro, una línea de investigación que

parta de la perspectiva que hemos querido sostener.

Decir que la reflexividad y los diseños institucionales son las condiciones suficientes para explicar la deserción escolar en la educación media superior de México y Brasil, traza un velo sobre al final quienes son los que ejercen tal reflexividad. Porque es importante recordar que hemos seleccionados, por razones que no necesariamente implican exclusividad, un nivel determinado de la agencia: esto es la agencia corporativa.

Los agentes corporativos, se ha dicho, son aquellos que a diferencia de los primarios son autoconsciente de su condición y, por lo mismo, son capaces de articular su acción social (Archer, 2009). La primera consecuencia de esta selección es que quedan fueran los desertores escolares, en tanto su condición es la de agente primario, comparten un nivel de acceso a los recursos y una determinada posición en la estructura, pero no se encuentran articulados a partir de un proyecto común. Este es un punto al que se regresará al final de esta discusión.

Además de la exclusión de los agentes primarios, los resultados de nuestro estudio no se refieren tampoco a todos los posibles agentes corporativos que tienen una relación con el ámbito educativo. La especificidad de nuestro resultado se estructura en torno a la reflexividad ejercida por los partidos políticos que ocuparon el poder ejecutivo en cada uno de los periodos analizados y los sindicatos de maestros en tanto agencia corporativa que agrupa a ese agente primario, el maestro, que es en última instancia uno de los eslabones centrales en la ejecución de cualquier diseño que se ocupe de la educación.

Pero existen otras posibilidades. Los fenómenos educativos, cualquiera del que decidamos ocuparnos y por extensión el de la deserción escolar, también son objeto de reflexividad por parte de aquellas fuerzas políticas que, aún sin ejercer el poder ejecutivo, tiene una influencia relativa en el campo en cuestión. Por otra parte, si la referencia a propiedades estructurales emergentes de orden sistémico tiene algún poder explicativo, más allá de lo que se ha desechado como el argumento conflacionista del colectivismo metodológico, es porque existen relaciones interinstitucionales, y a consecuencia de ello, porque los agentes comprometidos en una trama institucional distinta también tienen una relación (ya sea complementaria o conflictiva) con aquellos implicados más directamente en lo que nos ocupa. Cabría preguntarse si el sector empresarial no tendría influencia en los diseños y las discusiones en torno él. Si este sector de cierta manera no influye en lo que sobre la deserción o permanencia se decide en tanto, de lo que se trata, en última instancia, es de la formación o no de su futura fuerza de trabajo.

Incluir estos otros agentes corporativos no solo enriquecería las propiedades explicativas si no que añadiría un nuevo nivel de discusión. Lo que se introduce entonces trasciende el marco de la reflexividad, para adentrarse en una categoría más abarcadora sobre la base de lo que se ha descrito en el apartado teórico bajo el nombre de guía direccional. Esta categoría, sería la interacción social, de lo que se desprende que tal vez en cierta medida haya una relación entre los diseños institucionales, la interacción social de agentes corporativos y la deserción escolar.

Al trascender el nivel de la reflexividad, ese nivel no fue incluido en nuestro análisis. El resultado de nuestro estudio parece más cercano a una confirmación de lo que Peters (2003) argumenta bajo la idea de la lógica bidireccional entre actores e instituciones y que tiene su expresión más coherente con el argumento en el modelo del nuevo institucionalismo de la elección racional. Sin embargo, no se eligió esa lógica de argumentación por las diferencias ya comentadas entre las nociones de actor en el nuevo institucionalismo y lo que se entiende por actor y agencia en el realismo morfogénético. Siendo esta última noción más específica. Además de que el tipo de reflexividad del que da cuenta la elección racional está acotada a una lógica instrumental que en el realismo morfogénético se incluye, pero también se trasciende.

Pero la interacción social no da cuenta exactamente de esta bidireccionalidad que al parecer es lo que está en última instancia implicado en un resultado a corto plazo. La interacción social, en tanto corresponde al segundo tiempo del ciclo morfogénético (Archer, 2009) estaría más bien ligada a la aparición de una morfogénesis o sea de un cambio en las estructuras, en este caso en el diseño institucional, tal y como queda asentado en el clásico trabajo de Archer sobre el origen de los sistemas educativos (Archer, 2013).

Con lo anterior, lo que se intenta decir es, nuestro resultado apunta a la reflexividad de los dos actores más directamente implicados en que el diseño sea efectivo, es por eso por lo que se da una relación tan fuerte en su configuración para explicar la deserción y probablemente por lo que su efecto es independiente de conjuntos cuya lógica es sistémica como el contexto socioeconómico. Y es en esta lógica que la reflexividad tiene más poder explicativo. Sin embargo, ello no excluye la posibilidad de un análisis que incluya los elementos reflexivos de otros actores con una relación menos directa. Solo que en ese caso habría que dar más peso a las consecuencias que esa reflexividad tiene en la interacción social (conflictiva o complementaria) y el efecto que ello tendría en la deserción escolar estaría mediatizado por el cambio institucional, esto es la morfogénesis de la estructura que en última instancia es lo que estaría en juego.

La lógica de lo que se viene argumentando sirve para entender por qué el contexto socioeconómico favorable no se constituyó en un conjunto con peso en la explicación. Este conjunto responde a una lógica externa a la institución educativa. Ello no quiere decir que las relaciones interinstitucionales no tengan peso, en última instancia de eso es de lo que se trata en el nivel sistémico, sino de que su carácter causal está más asociado a la interacción social que a la reflexividad. Por esta ruta, su efecto sobre la deserción escolar dependería de la elaboración estructural que podría definirse como cambios en los diseños.

Además, al observar los componentes que usamos para mediar el contexto socioeconómico favorable podría argumentarse que las dimensiones de ese conjunto, el bienestar y la desigualdad podrían tener una relación más directa en la reflexividad de los desertores escolares que en la de los agentes corporativos analizados. Ello se previó pues nuestra hipótesis estaba dirigida a que ello, en sinergia con la lógica institucional, conducirían a una explicación más robusta. Pero, si se analiza el resultado lo que nos indica es que teóricamente el argumento no es consistente. Sí se encuentra una conjunción entre que se dieran las tres condiciones y el resultado de disminuir la deserción escolar, pero el parámetro de ajuste de consistencia que en última instancia refiriere a una consistencia teórica (Ragin, 2008) no fue lo suficientemente alto. Ello señala que tal vez deba analizarse este conjunto directamente con relación a la reflexividad de los desertores y que para entender la relación del contexto socioeconómico con la interacción social corporativa tal y como describimos en el párrafo anterior deban tenerse en cuenta otras variables macroeconómicas como el Producto Interno Bruto, el Producto Nacional Bruto y analizar además los montos de inversión pública en la educación y su relación con las interacciones mencionadas. El siguiente apartado de la presente discusión se ocupará en cierta medida de este asunto.

Por último, dado que el parámetro de ajuste de consistencia para una configuración suficiente fue alto, se considera que la validez teórica del hallazgo es muy relevante, sin embargo, al ser no tan alto el parámetro de consistencia, referente al número de casos, una futura recomendación es explorar este resultado ampliando la cantidad de casos positivos (aquellos en los que se da la disminución de la deserción escolar) y negativos (aquellos en los que este resultado no acontece).

6.2 La deserción escolar: sus determinantes y la mediatización a través de la reflexividad.

El argumento central de esta investigación no giró en torno a los determinantes de la deserción escolar. Los asume, más bien, en una perspectiva instrumental, para determinar cuáles son

necesarios incluir en un diseño institucional que se considere integral. Ello en base a la hipótesis, según la cual estos diseños, en combinación con otras dos condiciones, darían como resultado una explicación acerca la variación de la deserción escolar. Esto implica un argumento a nivel sistémico que no es mecánicamente extrapolable al nivel institucional.

A pesar de ello, los resultados, son la consecuencia de acciones específicas de manipulación de estos determinantes. Los diseños institucionales examinados, tanto en su vertiente normativa como en la de acciones y programas de política pública, han actuado — a partir de la mediación de la reflexividad de los agentes— sobre los elementos que determinan la deserción escolar. En este sentido es lícito discutir qué significado podría atribuirse a estos resultados en relación a dichos determinantes. Además, el análisis de como los estudios clásicos han abordado el fenómeno en cuestión permite dar cuenta de una posible explicación al papel de los contextos socioeconómicos en la explicación de la deserción escolar.

El modelo de Tinto (1975) hace énfasis en la perspectiva procesal. Por su parte los resultados de la presente investigación no dan cuenta de un proceso si no la capacidad explicativa distintas configuraciones causales a partir de la comparación de casos. Ello como se ha comentado en un nivel, el sistémico, al que Tinto (1975), alude, pero del que sus investigaciones no se ocupan. Sin embargo, el hecho de que la configuración contenida en nuestra hipótesis no fuese la configuración relevante, si no aquella que excluyese el contexto socioeconómico, es coherente con los planteamientos del mencionado autor.

El mismo, específicamente, se refiere a los elementos socioeconómico como una de las variables que determinan las condiciones con las que el individuo se inserta en una determinada institución. Este es un sentido similar al modo de acción que también el presente estudio hipotetizó para la variable en cuestión. Según Tinto (1975) las variaciones en el contexto socioeconómico no tendrán una incidencia directa en la decisión tomada por el educando de permanecer o abandonar la escuela. Ellas más bien incidirán en sus compromisos institucionales a partir de una relación costo/beneficio con relación a la actividad académica, esto es cuan conveniente es dedicar más o menos tiempo al estudio en las condiciones actuales.

La lógica de lo que este autor plantea es similar a lo que ya se ha adelantado en el apartado anterior de la presente discusión de resultados. Es la reflexividad del desertor escolar la que permitía dar cuenta de cómo el contexto socioeconómico influye en el estudiante. Lo que los resultados del presente estudio muestran, no es que la variable no esté asociada a la deserción

escolar, si no que el argumento teórico en la que se la relaciona con los diseños institucionales y la reflexividad de los agentes corporativos no es consistente. Tal argumento fue construido pensando también en el peso que tendría este contexto en las decisiones de los políticos y el comportamiento de los sindicatos. Sin bien el modelo de Tinto aclara una parte del asunto, el segundo elemento parece tener más que ver, como se comentó en el apartado anterior en la necesidad de integrar la interacción social además de la reflexividad de los agentes.

El hecho de que el contexto socioeconómico influya directamente en los compromisos institucionales del estudiante se asocia en varios estudios (Garnier et al., 1997; Kaplan et al., 1997; Jimerson et al., 2000; Fortin et al., 2012) a una variabilidad en el rendimiento académico que en una última instancia redundaría en la deserción de los estudiantes en su permanencia dentro de la institución. Esta ruta que va del contexto socioeconómico al compromiso y el rendimiento antes que la deserción, confirma la ideas de Tinto (1975) y es coherente con el resultado obtenido la presente investigación.

Sin embargo, se considera acertada la idea de abordar el análisis de la reflexividad del desertor escolar a partir de una lógica de costo/beneficio, tal y como sugiere el autor citado. Como se argumentado en otros momentos de esta investigación, la idea de una reflexividad limitada a sus dimensiones instrumentales es limitante para el análisis de los elementos subjetivos del comportamiento. El presente estudio, basados en los trabajos de Archer (2009), articula la idea de una reflexividad que además de los elementos instrumentales incluya contenidos axiológicos. Por otra parte, se considera que los trabajos de González- Rey (2011), brindan herramientas que serían valiosas desde un punto de vista teórico y metodológico para integrar los elementos afectivos en la reflexividad del desertor escolar.

Así podría resumirse que la relación estructura y agencia, puede ser relevante a la hora de explicar el acto de desertar tomando como referencia la reflexividad del estudiante. Tal vez en el diálogo con este agente primario, tenga más sentido la relación entre el contexto socioeconómico y la reflexividad. Pero si esto se plantea como una posible línea de investigación se considera que el principal desafío en ese sentido sería lograr una teoría robusta de la subjetividad que trascienda los elementos instrumentales. Suponer que se puede hacer coincidir los argumentos discursivos de los estudiantes con las verdaderas razones de su abandono podría ser una ruta engañosa. Quede para futuros abordajes el cómo eludir las posibles dificultades de ese planteamiento, aunque los trabajos de Archer (2009) y González- Rey (2011), pueden ser valiosos en este sentido, y los

estudios clásicos y contemporáneos de la deserción escolar pueden aportar adecuados modelos de comprensión en ese empeño.

6.3 Síntesis conclusiva y de las principales recomendaciones

A modo de síntesis de lo abordado a lo largo de este capítulo se pueden establecer los siguientes elementos que son centrales en el estudio que se ha discutido y que apuntan directamente a la recuperación precisa de cada uno de los objetivos planteado por el estudio.

Al analizar en términos porcentuales el comportamiento de la deserción escolar en México y Brasil durante el periodo que va del 2000 al 2019 se pudo establecer que la misma tuvo una tendencia permanente a la disminución. Esta tendencia se interpreta de forma positiva, pero debe matizarse con la idea de que hubo momentos de leves retrocesos que sin embargo nunca llegaron a superar los niveles de deserción anterior al periodo de análisis.

Los diseños institucionales abordados en sus dimensiones de contenidos normativos y políticas públicas apuntan a la idea de un afrontamiento a la deserción escolar que descansó en cinco ejes fundamentales, a saber la disminución de elementos asociados al riesgo académico, la búsqueda de incidir de manera positiva en la subjetivación que acontece en el contexto escolar, el fomento de lazos de entre los estudiantes y la institución educativa así como la disminución de factores de salud mental que se pueden constituir en elementos de riesgos psicológico además de un amplio abordaje de elementos de riesgo social entre los que destacaron la prevención de la violencia y la disminución del riesgo material a partir de la asignación de becas. Estos contenidos se presentaron en ocasiones de forma aislada y en otros casos de manera integral logrando un abordaje multidimensional de la problemática.

La reflexividad de los agentes corporativos se nucleó en torno cuatro dimensiones fundamentales, ellas son: contenidos reflexivos dirigidos a abordar la deserción como problema en sus vínculos con aspectos de la dinámica social y económicas, contenidos dirigidos a abordar la deserción escolar desde una perspectiva directamente apegada a los valores del grupo en cuestión, contenidos orientados al abordaje multidimensional del problema y una dimensión referida a cierta interacción social conflictiva pero potenciadora de la búsqueda de soluciones a la deserción.

Los elementos del contexto socioeconómico resultaron en cierta medida relevantes para comprender la deserción escolar, pero al incluirlos en relación con otras variables no aportaron una adecuada consistencia explicativa.

En lo fundamental no hubo suficiente consistencia para corroborar la hipótesis de que la deserción escolar en la enseñanza media superior de México y Brasil se explicaría por la configuración causal del contexto socioeconómico, los diseños institucionales y la reflexividad de agentes corporativos. En su lugar, los resultados apuntan a que los principales factores explicativos están en la relación bidireccional que se da entre agentes y diseños institucionales con independencia de las variaciones en el contexto socioeconómico.

Además, a partir de los resultados obtenidos se recomienda continuar examinando la relación entre diseños institucionales y reflexividad en otros contextos y con una muestra más amplia tanto de casos en que disminuya la deserción como casos en que este resultado no esté presente. Se considera, por otra parte, que sería importante indagar en la relación entre la interacción social de un grupo más amplio de agentes corporativos y en como la elaboración estructural que sigue a esta interacción se relaciona con la deserción escolar. Para este tipo de análisis podría ser interesante tomar la misma muestra de casos o una más amplia pero que los incluya. Por último, de la discusión de los resultados de la presente investigación se desprende la necesidad de realizar análisis que indaguen en la relación estructura y agencia, en una lógica de trabajo que incluya la reflexividad de los sujetos de la deserción escolar aportando una dimensión fundamental a la comprensión del problema.

Referencias bibliográficas

- Aedo, A. (2012). Agentes, estructuras y su juego mutuo: una crítica al enfoque morfogenético de Margaret Archer. *Revista Central de Sociología*, 7(7), 38-59.
- Alvariño, C., Arzola, S., Brunner, J. J., Recart, M., & Vizcarra, R. (2000). *Gestión escolar. Un estado del arte de la literatura*: Red Paideia. Revista de Educación.
- Archer, M. (1995). *Realist social theory: The morphogenetic approach*: Cambridge university press.
- Archer, M. (1996). *Culture and agency: The place of culture in social theory*: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000). *Being human: The problem of agency*: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2009). *Teoría social realista: En enfoque morfogenético*: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Archer, M. (2013). *Social origins of educational systems*: Routledge.
- Archer, M. (2017). The vexatious fact of society. In T. Brock, M. Carrigan & G. Scambler (Eds.), *Structure, Culture and Agency: selected papers of Margaret Archer*. London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Attinasi, L. C. (1986). *Getting in: Mexican American Students' perceptions of their college-going behavior with implications for their freshman year persistence in the University*. In ASHE 1986 Annual Meeting Paper, San Antonio, TX. (ERIC No. ED 268 869).
- Ballesteros, G. G., & Valéry, P. (2012). Horizontes laborales y educativos para los jóvenes en México. *Para un análisis crítico del concepto de poscolonialidad*, 1020.
- Bean, J., & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 3(1), 73-89.
- Bhaskar, R. (1989a). *The possibility of naturalism*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.
- Bhaskar, R. (1989b). *Reclaiming Reality*. London: Verso.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92, 568-582.
- Bourdieu, P. (2016). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.C., (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019). Ley general de educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Campbell, C. (2015). The socioeconomic consequences of dropping out of high school: evidence from an analysis of siblings. *Soc Sci Res*, 51, 108-118. doi: 10.1016/j.ssresearch.2014.12.011
- Castro, B., & Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad hoy*, 11, 35-72.
- CEPAL. (2019). *Panorama Social de América Latina*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cohen, I. (1990). Structuration Theory and Social Order: Five issues in brief. In J. Clark, C. Modgil & S. MNodgil (Eds.), *Anthony Giddens: Consensus and Controversy* Basing-stoke: Falmer.
- Coleman, J. (1969). *Equal Educational Opportunity*. Cambridge Mass: Harvard University Press.
- Comte, A. (2000). *Curso de filosofía positiva*. São Paulo: Abril Cultural.
- Congresso Nacional. (1996). *Lei N° 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Congresso Nacional. (2004). *Lei N° 10.880, de 9 de Junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educaçã o de Jovens e Adultos, dispõ e sobre o repasse de recursos financeiros do*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*: Sage publications.
- Diario Oficial de la Federación* (2012, 9 de febrero). Decreto por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela. *Sociología de la experiencia escolar*, 1, 9-11.
- Durkheim, E. (1985). *Las reglas del método sociológico* (Vol. 86): Ediciones Akal.
- Durkheim, E. (1989). *El suicidio* (Vol. 37): Ediciones Akal.

- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación* (30), 39-62
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008.
- Fajnzylber, F. (1994). La cepal y el neoliberalismo: entrevista a Fernando Fajnzylber. *revista de la cepal*.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). A Bayesian analysis of attribution processes. *Psychological bulletin*, 82(2), 261.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P., & Royer, É. (2012). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583. doi: 10.1007/s10212-012-0129-2
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: a 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34, 395–419.
- Giddens, A. (1976). *New rules of Sociological Method*. London: Hutchindon.
- Giddens, A. (1979). *Central Problems in Social Theory*. London: Mcmillan.
- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad: los procesos de construcción de la información*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- González-Rey, F., & Mitjans, A. (1989). *La personalidad, su educación y desarrollo*. La Habana: Pueblo y Educación.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs: A Technical Report*. National Dropout Prevention Center/Network (NDPC/N).
- Haydu, J. (1998). Making use of the past: Time periods as cases to compare and as sequences of problem solving. *American Journal of Sociology*, 104(2), 339-371.
- Islas Mondragón, D. (2016). La distinción metodológica entre el lenguaje teórico y el lenguaje observacional: un análisis epistemológico. *Andamios*, 13(31), 37-59.
- Jencks, C. (1972). *Inequality*. Nueva York: Basic Books.
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38, 525–549.

- Ibarrola, M. d. (2012). Los grandes problemas del sistema educativo mexicano. *Perfiles Educativos*, 34(número especial)
- Kaplan, D. S., Peck, B. M., & Kaplan, H. B. (1997). Decomposing the academic failure–dropout relationship: a longitudinal analysis. *The Journal of Educational Research*, 90, 331–343.
- Kuhn, T. (1985). *La estructura de las revoluciones científicas*: Traducción Agustín Contin), 6ta. Ed., México, Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. S. (2012). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago press.
- Lasswell, H. D. (1970). The emerging conception of the policy sciences. *Policy sciences*, 1(1), 3-14.
- León, O. D., & Soto, F. G. (2009). De los herederos a los desheredados. Juventud, capital escolar y trayectorias de vida. *Revista de Ciencias Sociales*(25), 34-45.
- Lockwood, D. (1964). Social Integración and System Integración. In G.-K. Zollschan & W. Hirsch (Eds.), *Explorations in Social Change* (pp. 244-257). Boston: Houghton Mifflin.
- Manotas, C., Llanos, L., & Gutiérrez, C. (2011). *Factores que inciden en la deserción escolar en las instituciones educativas estatales de básica secundaria del municipio de Baranoa, en el departamento del Atlántico*. (Trabajo de investigación como requisito para optar el título de Especialista en Estudios Pedagógicos), Corporación Universitaria de La Costa, Barranquilla.
- March, J. G., & Olsen, J. (1984). The New Institutionalism: Organizational Factors in Political Life. *American Political Science Review* (78), 738-749.
- March, J. G., & Olsen, J. (1989). *Rediscovering Institutions*. New York Free Press.
- Ministério da Educação (2016). Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador - Adesão. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministério da Educação. (2018). Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE: “Ações de Alimentação e Nutrição no PNAE”. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica* (51), 2-20
- Miranda, F. (2019). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 9(14), 11-30.

- Moreno-Brid, J. C., & Ruiz-Nápoles, P. (2010). La educación superior y el desarrollo económico en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 171-188.
- Moulines, C. U. (2017). *Popper y Kuhn: Dos gigantes de la filosofía de la ciencia del siglo XX*: EMSE.
- O'farrill, J. (2016). *La construcción del fracaso escolar en adolescentes y jóvenes: un análisis desde la realidad cubana*. Congreso internacional de investigadores sobre juventud, La Habana.
- O'farrill, J. (2019). *Intervención instruccional para potenciar habilidades metacognitivas en estudiantes de preparatoria en riesgo de deserción escolar*. (Tesis para obtener el grado de Maestro en Psicología), Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Ciudad Juárez.
- O'farrill, J., & Castro, A. (2018). Habilidades metacognitivas y rendimiento académico en estudiantes de educación media superior. *Memorias del XXVI Congreso Mexicano de Psicología*.
- Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas (2005). *Las reformas educativas en los países del Cono Sur*. Buenos Aires: AFUTU.
- Ornelas, C. (2018). *La contienda por la educación: globalización, neocorporativismo y democracia*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Parsons, W. (2013). *Políticas públicas: una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*: Flacso México.
- Peters, G. (2003). *El nuevo institucionalismo: teoría institucional en ciencia política*. Barcelona: Editorial Geidsa.
- Popper, K. R. (1991). *Conjeturas y refutaciones: el desarrollo del conocimiento científico*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Ragin, C. (1987). *The Comparative Method: moving beyond qualitative and quantitative strategies*. Los Angeles: Universidad of California Press.
- Ragin, C. (2000). *Fuzzy-Set: Social Science* Chicago: The University of Chicago Press.
- Ragin, C. C. (2007). *La Construcción de la Investigación Social: Introducción a Los Métodos Y a Su Diversidad*: Siglo del Hombre editores.
- Ragin, C. C. (2008). *Redesigning social inquiry: Fuzzy sets and beyond*. Chicago: The University of Chicago Press.

- Reyes, L., Castañeda, E., & Pabón, D. (2012). Causas psicosociales de la deserción universitaria. *Revista Logos Ciencia y Tecnología*, 4(1), 164-168.
- Ritzer, G. (1993). *Teoría sociológica contemporánea*. Ed. MacGrawHill, Madrid.
- Rodríguez, M. L. (2019). Problemas y limitaciones de la educación en América Latina. Un estudio comparado. *Foro de Educación*.
- Secretaría del Bienestar. (2019). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2019. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Movimiento contral el Abandono Escolar*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). Acuerdo No. 18/12/15. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Programa Construye T*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Senado Federal (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Senado Federal (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>.
- Simon, H. A. (1990). Bounded rationality *Utility and probability* (pp. 15-18): Springer.
- Spady, W. G. (1970). Dropouts from higher education: An interdisciplinary review and synthesis. *Interchange*, 1(1), 64-85.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Rev. salud pública*, 17(2), 300-313.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of educational research*, 45(1), 89-125.
- Todaro, M., & Smith, S. (2015). *Economic Development* (12 ed.). New York: Pearsons.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (Vol. 5): SAGE Publications.
- Williams, S. (2000). Is rational choice theory "unreasonable"? In M. Archer & J. Q. Tritter (Eds.), *Rational Choice Theory: Resisting Colonization* (pp. 57-72). London: Taylor and Francis

Otras fuentes consultadas:

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (1993). Ley general de educación. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2014). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019a). Ley general de educación. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2019b). Ley general de los derechos de niñas, niños y adolescentes. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2019c). Ley reglamentaria del artículo 3ro. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia de mejora continua de la educación. . *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2020). Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Camara de Diputados. (2014). *Plano Nacional de Educaçao 2014-2024*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional (1990). *Lei N° 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congreso General de los Estados Unidos Mexicanos. (2013). Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. . *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (1996). *Lei N° 9.394/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2004). *Lei N° 10.880, de 9 de Junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educaçã o de Jovens e Adultos, dispõ e sobre o repasse de recursos financeiros do*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2007). *Lei no. 11.494, de 20 de junho de 2007*.

<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2008). *Lei No. 11.692, de 10 de junho de 2008.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2013). *Lei N° 12.796, de 4 de Abril de 2013. Altera a Lei N° 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2019). *Lei No. 13.971, de 27 de dezembro de 2019.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Congresso Nacional. (2020). *Lei No. 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Diário Oficial da União.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Informe de la Evaluación Específica de Desempeño 2010-2011.* <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2013). *Subsidios generales para organismos descentralizados estatales.* <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2017). *Ficha de monitoreo del Programa de Formación de Recursos Humanos basada en Competencias.*

Camara de Diputados. (2014). *Plano Nacional de Educação 2014-2024.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Directoria de Estadísticas Educativas. (2019). *Censo Escolar da Educação Básica de 2019.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Gobierno de México Ley General del Servicio Profesional Docente. *Diario Oficial de la Federación.* <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Gobierno de México (2013). *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Gobierno de México(2019). *Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017a). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior.*
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017b). *Políticas para mejorar la permanencia*

- de los jóvenes en la enseñanza media superior. *Documentos ejecutivos de la política pública*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário. (2015). *O Programa Bolsa Família e o Programa Criança Feliz. Perguntas e Respostas (para Visitadores do Programa Criança Feliz)*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação (2018). *Programa novo mais educacao*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (1999). *O atual Regimento Interno do CNE foi instituído por força da Portaria MEC nº 1.306 de 02/09/1999, resultante da homologação do Parecer CNE/CP nº 99, de julho de 1999*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2011). *Resolução o CD/FNDE Nº 69, de 28 de Novembro de 2011. Estabelece os critérios de transferência automática de recursos a municípios, estados e ao Distrito Federal, a título de apoio financeiro, para construção de unidades de educação*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2012a). *Orientação às Famílias*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2012b). *Resolução Nº 42, de 28 de agosto de 2012*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2013a). *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2013b). *Programa Nacional de Educação do Campo PRONACAMPO. Documento Orientador*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2014). *Principais Ações e Programas de responsabilidade do Ministério da Educação no PPA 2012-2015*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação (2015). *Portaria/MEC Nº 817, de 13 de agosto de 2015. Dispõe sobre a oferta da Bolsa-Formação no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - Pronatec, de que trata a Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, e dá outras providências*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2016a). *Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versão Revista*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação (2016b). *Programa Ensino Médio Inovador Documento Orientador - Adesão*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

- Ministerios de Educação. (2017). *Compromisso Nacional pela Educação Básica*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2018a). Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. *Diario Oficial da União*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2018b). *Portaria No.649, de 10 de julho de 2018 Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2019a). *Política nacional de alfabetição*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação. (2019b). *Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação (2019c). *Programa Nacional das Escolas CívicoMilitares (Pecim)*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministerios de Educação (2018). *Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE: “Ações de Alimentação e Nutrição no PNAE”*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Ministério do Trabalho e Emprego (2008). *Portaria/MTE Nº 991, de 27/11/2008. Aprova Termo de Referência e estabelece os critérios e as normas de transferência automática de recursos financeiros a Estados, a Municípios e ao Distrito Federal, relativos ao Projovem Trabalhador - Juventude Cidadã*.
- Secretaría del Bienestar. (2019). Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación de PROSPERA Programa de Inclusión Social, para el ejercicio fiscal 2019. *Diario oficial*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. *La estructura del sistema educativo mexicano*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. *Modelo mexicano de Formación Dual*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2001). *Programa nacional de educación 2001-2006*.
<https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2007). Programa sectorial de educación 2007-2012. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2008a). Acuerdo No. 442/2008. Por el que se establece el

- Sistema Nacional de Bachillerato en un arco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública (2008b). Acuerdo número 433 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de becas de Excelencia Académica en Educación Media Superior. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Programa de educación básica para niños y niñas de Familias Jornaleras Agrícolas*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2013). Decreto por el que se aprueba el programa sectorial de educación 2013-2018. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Movimiento contral el Abandono Escolar*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2015a). Acuerdo No. 18/12/15. Por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2016. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2015b). *Programa Construye T*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Modelo Educativo para la Educación Obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Modelo educativo: equidad e inclusión*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública (2017c). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la educación media superior*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2018). Acuerdo número 19/11/18 por el que se emiten los Lineamientos de Operación del Programa de la Reforma Educativa. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2019a). Acuerdo número 21/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Escuelas de Tiempo Completo para el ejercicio fiscal 2020. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública (2019b). Acuerdo número 32/12/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Atención de Planteles Federales de Educación Media

- Superior con Estudiantes con Discapacidad (PAPFEMS para el ejercicio fiscal 2020. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2019c). Anexo del Acuerdo número 10/02/19 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa Nacional de Becas para el ejercicio fiscal 2019. *Diario Oficial de la Federación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2019d). *Programa sectorial de educación 2019-2024*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Lineamientos para la operación del programa de innovación e investigación tecnológica y educativa*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2020b). Programa de Expansión de la Educación Media Superior y Superior, para el tipo superior U079. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2020c). Programa sectorial de educación 2020-2024. *Diario oficial*. <https://siteal.iiep.unesco.org/> Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños . y Adolescentes. (2017). Programa nacional de protección de niñas, niños y adolescente 2016-2018. *Diario Oficial de la Federación* <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Secretaría de Educación Pública. (2020d). *La mejora continua de la educación: principios, marco de referencias y ejes de actuación*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Senado Federal. (2008). *Constituição da República Federativa do Brasil*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Presidência da República. (2001). *Lei Nº 10.219, de 11 de Abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Presidência da República. (2008). *Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Presidência da República. (2014). *Lei No. 13.005, de 25 de junho de 2014*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Presidência da República. (2015). *Plano Plurianual 2016-2019*. <https://> Ministério da Saúde Saúde, M. r. d. (2007). *Programa Saúde na Escola (PSE): Saúde e educação integral das crianças, adolescentes e jovens*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>
- Presidência da República (2017). *Relatório nacional voluntário sobre os objetivos de desenvolvimento sustentável*. <https://siteal.iiep.unesco.org/politicas>

Anexos

Anexo 1 Matriz de datos para la variable contenidos de los diseños institucionales

Categorías	Subcategorías	Treichos codificados.
Riesgo académico	Desempeño académico y comportamiento escolar	-(...) destacan 3 factores escolares que aumentan la probabilidad de abandonar la escuela. Dos de ellos se encuentran por encima del factor económico: reprobación e inasistencia. Aun cuando la escolaridad de la madre es un factor en el cual la escuela no puede incidir directamente, lo puede hacer de forma indirecta a través de las tutorías. <i>(México movimiento contra abandono escolar, P. 1: 1656)</i>
	Atención remedial	-Fomentar que los planteles establezcan esquemas de atención diferencial de aquellos alumnos que presenten bajos niveles de aprovechamiento o se encuentren en riesgo de abandono escolar. <i>(México Programa Nacional de Educación 2001-2006, P. 170: 633)</i>
Desubjetivación	Respeto y atención de la diversidad	-Objetivo sectorial: Asegurar mayor cobertura, inclusión y equidad educativa entre todos los grupos de la población para la construcción de una sociedad más justa <i>(México Programa sectorial educacion 2013_2018, P. 45: 1021)</i> - Nesse sentido, para que a inclusão social se efetive, é fundamental a incorporaçã, aos documentos curriculares, de narrativas dos grupos historicamente excluídos, de modo que se contemple, nas políticas públicas educacionais, a diversidade humana, social, cultural, econômica da sociedade brasileira, tendo em vista a superaçã de discriminaçõs. <i>(Brasil Base Nacional Comum Curricular. Proposta Preliminar. Segunda Versã Revist (Brasil Propuesta BNCC, P. 1: 434). 28: 825)</i>
	Desarrollo socioemocional	-Ofrecer acciones de acompañamiento y asesoría para las y los estudiantes de educación media superior mediante un sistema integral de tutorías y desarrollo socioemocional. <i>(México Programa Sectorial Educación, P. 48: 644).</i> - (...) incluam iniciativas que, diretamente ou em parceria com instituições da comunidade, incentivem e viabilizem a permanência das crianças beneficiárias na rede escolar, por meio de ações socioeducativas de apoio aos trabalhos escolares, de alimentação e de práticas desportivas e culturais em horário complementar ao das aulas <i>(Brasil Programa Nacional de Renta Mínima, P. 2: 2478)</i>
	Ambiente escolar	-En este contexto, Construye T se concentra en dar acompañamiento y apoyo a los planteles participantes; es decir, dota de herramientas y capacidades a docentes y directivos para acompañar a sus estudiantes en su proceso de formación y mejorar el ambiente escolar; <i>(México Programa Construye T , P. 3: 550)</i> -Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou quaisquer formas de discriminação, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão <i>(Brasil Plano Nacional Educación, P. 55: 241)</i>
Desafiliación	Acompañamiento	-Por su parte, la educación media superior otorga especial atención al fortalecimiento de la comunicación y la participación activa de las familias en su currículo. El acompañamiento a la trayectoria educativa de los jóvenes no sólo es clave en su proceso de aprendizaje, como ya se mencionó, lo es también para promover su permanencia en la escuela, lo cual es de la mayor relevancia para enfrentar el abandono escolar. <i>(México Modelo Educativo Educación Obligatoria, P. 182: 124)</i> - Essa mobilizaçã visa pactuar metas entre a escola e a comunidade escolar, por isso reuniões periódicas devem ser realizadas com todos os segmentos da comunidade para que sejam feitas avaliaçõs das metas estabelecidas, relacionando-as ao desenvolvimento do Programa. Nesses

		encontros, é importante deixar claro que a aprendizagem dos estudantes e a superação do fracasso é responsabilidade compartilhada com a família. (Br Programa PNME, P. 5: 959)
	Trabajo colaborativo	<p>-(...) fortalecer el vínculo entre los distintos miembros de la comunidad escolar, particularmente entre docentes y estudiantes. (México_Programa Construye T , P. 3: 1636)</p> <p>- É importante que os grupos sejam heterogêneos, a fim de possibilitar a aprendizagem entre pares. Isso significa que a escola deve selecionar estudantes que não estão necessariamente em nenhum dos grupos acima, mas que demonstrem interesse em participar das atividades propostas e em passar mais tempo na escola. Esses estudantes podem exercer liderança no grupo, motivando os colegas a superarem suas dificuldades e, em razão do sucesso escolar que possuem, estão em condições de mediar a aprendizagem dos colegas. (Br Programa PNME, P. 6: 138)</p>
	Participación	<p>- Manual del proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar: Herramientas para apoyar el proceso de planeación participativa para el plan contra el abandono escolar que tienen el objetivo de propiciar la participación de toda la comunidad educativa en la identificación de las principales causas del abandono escolar y la realización de un diagnóstico profundo de la situación a partir del cual se diseñará un plan contra el abandono escolar en el plantel. (México_movimiento_contra_abandono_escolar, P. 6: 2730)</p> <p>- A comunidade escolar, aqui considerada como o coletivo formado por professores, estudantes, gestores, pessoas da área administrativa, família e comunidade, de forma geral, uma vez envolvida na construção do Projeto Político Pedagógico, deverá acompanhar ativamente a construção e a viabilização do PNME compreendendo os deveres e as responsabilidades de cada um dos segmentos, sempre que for solicitada, com o propósito de atingir os objetivos do Programa. (Br Programa PNME, P. 4: 1600)</p>
Riesgo psicológico	Salud mental	-(...) servicios especiales de prevención y atención médica y psicosocial a las víctimas de negligencia, maltrato, explotación, abuso, crueldad y opresión; (Br Protección Niños, P. 11: 1048)
	Autoeficacia	-(...) se refiere a la capacidad del joven para enfrentar de manera positiva y asertiva los distintos riesgos a los que se enfrenta por su edad, su contexto familiar, su condición socioeconómica y las vicisitudes de la vida en general (México_Programa Construye T , P. 2: 693)
Riesgo social	Violencia	<p>-Por otra parte, las desigualdades se manifiestan en el propio aprovechamiento de las niñas, niños y jóvenes, así como en la discriminación que viven cotidianamente al interior del sistema educativo. De manera crónica, las personas que provienen de los estratos de menores ingresos, los estudiantes de turnos vespertinos, los hablantes de lenguas indígenas, los habitantes urbanos que residen en zonas marginadas, quienes forman parte de comunidades indígenas, los residentes de las localidades rurales y las poblaciones de regiones menos desarrolladas, obtienen resultados más bajos, acumulan déficits marcados que propician el abandono escolar y con ello tienen menos posibilidades de desarrollar al máximo su potencial. (México_Modelo Educativo Edu Obli, P. 152: 519)</p> <p>- Ningún niño o adolescente será objeto de cualquier forma de negligencia, discriminación, explotación, violencia, crueldad y opresión, siendo castigado conforme a la ley cualquier atentado a sus derechos fundamentales, por acción u omisión. (Br Protección Niños, P. 2: 1900)</p>
	Salud	<p>-Realizar acciones para prevenir conductas de riesgo (violencia, adicciones, salud sexual y reproductiva, entre otros) que suelen desembocar en el truncamiento de la trayectoria educativa. (México_Programa_sectorial_educacion_2013_2018, P. 24: 2789)</p> <p>- Queda asegurada la atención médica al niño y al adolescente, a través del Sistema Único de Salud, garantizándose el acceso universal e igualitario a las acciones y servicios para la promoción, protección y recuperación de la salud. (Br Protección Niños, P. 3: 1962)</p>
	Género	-Fortalecer el acompañamiento y asesoría, con enfoque de derechos humanos y perspectiva de

		género, que garantice la retención escolar de madres adolescentes y estudiantes embarazadas para la conclusión de los estudios. (México_Programa Sectorial Educación, P. 48: 1685) -
	Cultura juvenil	-Ampliar las estrategias de reincorporación educativa de los jóvenes, atendiendo la diversidad de sus contextos sociales. (México_Directrices Permanencia EMS, P. 34: 1093). -Este CIC envolve ações de incentivo ao projeto de vida do estudante a atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. (Br_Programa Ensino Médio Inovador, P. 15: 102)
	Riesgo material	-Fortalecer las modalidades de becas y otros estímulos dirigidos a favorecer la retención de los jóvenes en riesgo de abandono escolar. (México_Programa_sectorial_educacion_2013_2018, P. 24: 2644). - Na educação, o Bolsa Família ajuda a manter os alunos na escola, as taxas de abandono entre beneficiários do Programa são menores do que os demais alunos da rede pública e as taxas de aprovação são equiparadas as demais, ou seja, crianças e adolescentes do PBF frequentam a escola e são aprovados, diminuindo a desigualdade educacional e apoiando oportunidades para um futuro melhor (Brasil_Plan Plurianual 2016-2019, P. 78: 2330)

Anexo 2 Matriz de datos para la variable reflexividad de agentes corporativos

Categorías	Subcategorías	Trecos codificados.
Orientación a contenidos socioeconómicos	Relación entre el comportamiento y las causas socioeconómicas	<p>-En los niveles educativos superiores el fenómeno del abandono es aún mayor; aunque existen notables excepciones, quienes logran un grado universitario provienen por lo general de familias de ingresos medios y altos. Las desigualdades educativas son notables, sobre todo entre el medio rural y el urbano y, en especial, en la población indígena. (Plan Nacional de Dilo 2000-2006, P. 46: 4247)</p> <p>-Asimismo, la deserción escolar en la educación básica es alta, sobre todo en el nivel de secundaria, donde sólo 76.3% de los estudiantes que ingresan concluyen el ciclo. En los niveles educativos superiores el fenómeno del abandono es aún mayor; aunque existen notables excepciones, quienes logran un grado universitario provienen por lo general de familias de ingresos medios y altos. Las desigualdades educativas son notables, sobre todo entre el medio rural y el urbano y, en especial, en la población indígena (Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, P. 84: 2140)</p>
	Asignación de becas como solución	<p>-Disminuir los riesgos de deserción escolar mediante sistemas de becas diseñados para proteger a los estudiantes provenientes de familias con apremios económicos. Otorgar apoyos económicos a los estudiantes que, ante la disyuntiva de continuar sus estudios o apoyar económicamente a sus familias, se vean forzados a suspender o abandonar su formación escolar. (Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, P. 104: 98)</p> <p>-Abandono escolar é menor entre crianças e jovens que recebem Bolsa Família ... média de abandono escolar para alunos do ensino fundamental naquele ano foi de 4,8%, entre os participantes do programa registrou-se um índice de 3,6%. Entre os alunos do ensino médio a diferença é maior: ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 1: 749)</p>
	Deserción como problema indígena	<p>-La población indígena aún enfrenta severos rezagos: desnutrición y deficiencias nutricionales, en las regiones indígenas, las formas moderada y severa de desnutrición crónica se han incrementado; mortalidad y morbilidad materna e infantil, resultantes de deficiencias y problemas de cobertura, calidad y falta de servicios de salud adecuados, que no han permitido abatir las tasas de mortalidad materna e infantil, erradicar enfermedades y prevenir enfermedades endémicas; rezago educativo, persiste el monolingüismo, el logro escolar es bajo, y se acompaña de alta deserción escolar y mínimo rendimiento académico, no se han reducido las brechas con la población no indígena, en las tasas de continuidad educativa y rendimiento escolar; inequidad de género, las mujeres indígenas son el sector de la población femenina más vulnerable en el país, la migración creciente, resultante de sus magros ingresos, (el 80 por ciento percibe menos de dos salarios mínimos (PND 2007-2012, P. 49: 134)</p>
	Consecuencias económicas de la deserción escolar	<p>Evasão escolar e falta de mão de obra qualificada preocupam economista ... brasileira para os próximos dez anos. Para ele, a evasão escolar e a falta de mão de obra qualificada apontam para um cenário pouco promissor. “Tem o apagão de mão de obra que vigorava em 2007 e 2008. ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 2: 1481)</p>
	Raza y deserción escolar	<p>Países diferentes, problemas semelhantes ... gênero e abandono escolar. “Temos nos EUA, até 50% dos estudantes hispânicos, negros e indígenas (que se parecem com a gente) e que abandonam a escola”, relatou Weaver. Entre os professores, de acordo ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 1: 434)</p>
	Deserción como tipo de discriminación	<p>Como parte de la estrategia de difusión de las acciones y logros del Colegiado Nacional de Educación Indígena, se presentan los siguientes resultados de septiembre y octubre de 2016: Se compartió la publicación del documento “Discriminación, Racismo y Deserción escolar”. (Blog y Redes Sociales del Colegiado Nacional de Educación Indígena, P. 4: 3525)</p>
	Consecuencias sociales de la deserción	<p>Pouca educação, altos índices de homicídio ... esta, mas para entendê-la como parte viva da sociedade. A violência, a exploração do trabalho infantil, a gravidez na adolescência e a falta de motivação são motivos que levam à evasão escolar (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 4: 450)</p>
	Deserción y comunidad LGBTI	<p>... de Educação da Câmara dos Deputados, debatedores denunciaram preconceito contra alunos LGBTI+ nas escolas, o que em muitos casos levaria até à evasão escolar. Para eles, a proposta de militarização das ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 4: 1140)</p>

	Permanencia como solución a la pobreza	Con el fin de garantizar un progreso social incluyente se abatirán las causas de la pobreza: desnutrición crónica y endémica, deserción escolar temprana, insuficiencia de capacidades individuales para desempeñar actividades productivas y falta de oportunidades para participar en el desarrollo social y económico. (Plan Nacional de Desarrollo 2000-2006, P. 90: 3582)
Orientación al problema	Identificación temprana	-Implementar un programa de alerta temprana para identificar a los niños y jóvenes en riesgo de desertar. (México Plan Nacional de Dlo 2013-2018, P. 77: 2197) -Prevenir os agravos incidentes na população de jovens entre 10 e 24 anos de idade, pela identificação de grupos de risco, detecção prematura de doenças, e educação preventiva, e reduzir a gravidez precoce na adolescência (Plano Purianual Programas e gerentes, P. 30: 1557)
	Tutorías y acompañamiento	Ampliar la operación de los sistemas de apoyo tutorial, con el fin de reducir los niveles de deserción de los estudiantes y favorecer la conclusión oportuna de sus estudios. (México Plan Nacional de Dlo 2013-2018, P. 77: 2017)
	Tránsito entre subsistemas	Ajustar mecanismos académicos y administrativos que faciliten el tránsito entre modalidades y servicios educativos, y eviten discontinuidades en el trayecto escolar. (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 24: 2989)
	Capacitación docente	Capacitar a directores, docentes y tutores en el uso de herramientas que ayuden a evitar el abandono escolar en la educación media superior (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 24: 2071)
	Respeto a la diversidad	Propiciar el aprecio por las diversas expresiones de la cultura, la práctica del deporte y la sana convivencia, libre de discriminación y violencia. (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 24: 3298)
	Violencia y deserción escolar	Em regiões pacificadas é a queda da evasão escolar. No primeiro segmento, de 24 unidades, 14 conseguiram reduzir os índices de abandono de alunos entre 2009 e 2011, e duas mantiveram as taxas estáveis. ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 4: 187)
	Afrontamiento como obligación legal	-La educación media superior (EMS), al ser ahora parte de la formación obligatoria establecida en el Artículo 3o de la Constitución, tiene el fin de profundizar en la formación integral de los estudiantes, independientemente de que al término de esta etapa continúen sus estudios o ingresen al mundo del trabajo. Asimismo, es la última etapa educativa antes de que las personas lleguen a la edad adulta. Por ello, es fundamental ampliar las oportunidades de los jóvenes para cursar este tipo educativo. También es muy importante que los jóvenes no abandonen los estudios. La tasa de abandono escolar en EMS fue del 15 por ciento al concluir el ciclo 2011-2012, lo cual significa que 650 mil alumnos dejaron la escuela en ese periodo. (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 6: 3615)
	Programas de inducción e integración	Promover programas de inducción e integración de estudiantes de nuevo ingreso al entorno escolar en la educación media superior. (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 24: 2222)
	Salud mental	Realizar acciones para prevenir conductas de riesgo (violencia, adicciones, salud sexual y reproductiva, entre otros) que suelen desembocar en el truncamiento de la trayectoria educativa. (programa sectorial educacion 2013 2018, P. 24: 2789)
	Función del directivo	Perfil directivo: Coordina acciones académicas enfocadas a la inclusión educativa, disminución del abandono escolar y aumento de la eficiencia terminal. (Perfiles- Educación-Media, P. 15: 1711)
	Objetivo relevante	Garantir o acesso e a permanência de todos os adolescentes e jovens do ensino médio regular, com melhoria de qualidade. (Caderno 6 Relatório de Avaliação do Plano Plurianual 2004 2, P. 51: 86)
	Infraestructura y deserción escolar	os problemas de infraestrutura nas escolas da periferia atuam como verdadeiros estimuladores para a evasão escolar e desinteresse pelos estudos. "A vida é difícil em casa com as limitações financeira. (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 4: 1514)
	Programas remediales	Establecer programas remediales de apoyo a estudiantes de nuevo ingreso que presenten carencias académicas y que fortalezcan el desarrollo de hábitos de estudio entre los estudiantes. (México Plan Nacional de Dlo 2013-2018, P. 77: 2306)
Deserción, salud y educación sexual	CNTE mobiliza escolas de todo o país na campanha de combate à Aids ... trabalha pela redução da infecção pelo HIV e dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência. Segundo a coordenadora nacional do projeto, professora Fátima Silva, que é secretária ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 2: 1400)	

Orientación a valores	Deserción como indicador de la calidad del sistema educativo	-Este indicador refleja los impactos de los índices de reprobación y deserción escolar a lo largo del Sistema Educativo (educación básica, media superior y educación superior). Muestra la capacidad del Sistema Educativo para avanzar en el mejoramiento del flujo escolar. En la medida en que el indicador sea más alto, se manifestará un manejo más eficiente y efectivo de los recursos destinados a la educación. (México_Plan Nacional de Dlo 2013-2018, P. 116: 844) -são aqueles que retratam dimensões sociais específicas. Pode-se citar como exemplos a taxa de evasão escolar e a taxa de desemprego; (Indicadores programas-guia metodologico, P. 31: 62)
	Evaluación y calidad como soluciones a deserción	-Asegurar que la evaluación en la escuela y en el sistema educativo sirva al propósito de prevenir la exclusión y el abandono escolar. (programa_sectorial_educacion_2013_2018, P. 17: 788) -Ampliar a oferta de vagas e melhorar a qualidade da educação profissional (Plano Purianual Programas e gerentes, P. 18: 754)
	Valorización del profesor como solución a deserción escolar	“A valorização do professor começa pelo piso”, diz Mercadante ... ar 100 km pra ir e mais 100 pra voltar. No ensino médio, o que nós identificamos é uma evasão escolar muito alta. Uma parte é por causa da defasagem idade-série que vai se acumulando e se manifesta no ens .. (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 2: 767)
	Deserción como resultado de una educación de calidad	Disminuir el abandono escolar, mejorar la eficiencia terminal en cada nivel educativo y aumentar las tasas de transición entre un nivel y otro. (programa_sectorial_educacion_2013_2018, P. 13: 1423)
	Falta de profesores	Faltam profissionais na rede estadual de ensino ... não muda a situação de milhões de analfabetos e analfabetos funcionais, de crianças e jovens na idade escolar fora da escola, do alto índice de evasão escolar, da falta de professores, coordenadores pedagógicos ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 2: 1512)
	Educación y bienestar	• Sociais: são aqueles que apontam o nível de bem-estar geral e de qualidade de vida da população, principalmente em relação à saúde, educação, trabalho, renda, segurança, habitação, transporte, aspectos demográficos e outros;8 (Indicadores_programas-guia_metodologico, P. 30: 866)
Interacción conflictiva	Desacuerdo con toma de decisiones	Moção de repúdio à decisão da Secretaria Municipal de Educação de Formosa (GO) que impede o acesso dos 29/3/23, 21:26 Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação https://www.cnte.org.br/index.php/busca?searchword=Abandono escolar&searchphrase=all&start=80 3/5 estudantes à escola na modalidade Jovens e Adultos (EJA) ... modalidade de Jovens e Adultos, passando das 19h para as 18h. Tal medida, como não poderia ser diferente, tem elevado o abandono escolar de dezenas de estudantes que estudam nas três escolas municipais . (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 2: 1862)
	Movilización social	Campanha É da Nossa Conta! convoca a sociedade civil para luta contra o trabalho infantil e adolescente ... de vista socioculturais, econômicos, vinculados à oferta da educação, às políticas financeiras e técnicas, que levam ao abandono escolar. Além disso, revela que muitas crianças acabam deixando a escola ... (Busca - CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educa, P. 3: 845)