

¿Y si no termino la escuela?

La deserción escolar de la juventud salvadoreña entre 15 y 19 años

02 CUADERNOS FES



¿Y si no termino la escuela?

La deserción escolar de la juventud salvadoreña entre 15 y 19 años

 CUADERNOS FES

El Salvador, 2017
Fundación para la Educación Superior

Editor

Fundación para la Educación Superior

© FES, El Salvador, 2017

Autora principal

Carolina Rovira

Coordinadora, Fundación para la Educación Superior

Catedrática e investigadora, Escuela Superior de Economía y Negocios

Asistentes de investigación

Margarita Barrientos e Ivette Contreras

Corrección: Hana Sztarkman Aráuz / Diseño y diagramación: Contracorrientes Editores

Impresión: Imprinsa, S. A. de C. V.

Forma recomendada de citar este documento:

Fundación para la Educación Superior. (2017). *¿Y si no termino la escuela? La deserción escolar de la juventud salvadoreña entre 15 y 19 años*. Santa Tecla, El Salvador.

Con el apoyo financiero de:



FUNDACIÓN PARA LA
EDUCACIÓN SUPERIOR

Fundación para la Educación Superior

Km 12 1/2 carretera al puerto de La Libertad, calle Nueva a Comasagua

Santa Tecla, La Libertad, El Salvador

Tel. (503) 2234-9292

Presentación

Este documento es el segundo de la serie de investigaciones Cuadernos FES. La Fundación para la Educación Superior espera, con este esfuerzo, poner sobre la mesa de discusión de la política pública salvadoreña un tema fundamental: la deserción escolar. La deserción escolar –o salida precoz de la escuela– amenaza con truncar los sueños y posibilidades reales de desarrollo de miles de niñas, niños y jóvenes, y con comprometer las posibilidades de desarrollo del país. Estamos convencidos de que las sociedades que hablan abiertamente de sus problemas encuentran eventualmente los acuerdos, las herramientas y los recursos necesarios para resolverlos.

Agradecimientos

Este documento ha sido posible gracias al apoyo de la Fundación Gloria de Kriete y de la Escuela Superior de Economía y Negocios.

Agradecemos también la lectura de crítica realizada a este documento del licenciado José Everardo Rivera Bonilla y del doctor Manuel Sánchez Masferrer.

Finalmente, se agradece las entrevistas proporcionadas por el director de la Fundación para la Educación Superior, ingeniero Ricardo Poma y el director ejecutivo de FOMILENIO II, doctor William Pleites, que enriquecen este documento.



Índice

Introducción/ pág. 9

Capítulo 1. La deserción escolar: límite al desarrollo/ pág. 15

- a. Una definición/ pág. 15
 - b. Consecuencias personales y sociales/ pág. 17
 - c. Calidad y permanencia: esfuerzos que deben ser paralelos/ pág. 19
-

Capítulo 2. Juventud fuera de la escuela: el problema en números/ pág. 23

- a. Una mirada general/ pág. 23
 - b. La deserción escolar en el territorio/ pág. 26
 - c. La deserción en el tiempo/ pág. 29
-

Capítulo 3. ¿Por qué desertan?/ pág. 33

- a. Lo que dicen los datos/ pág. 33
 - b. Lo que nos cuentan las historias/ pág. 36
-

Capítulo 4. Reflexiones para la política/ pág. 43

Referencias bibliográficas/ pág. 47

Anexos/ pág. 51

- a. Anexo 1: Cálculo de la deserción escolar en la cohorte entre 15 y 19 años/ pág. 51
- b. Anexo 2: Resultados de la regresión probit/ pág. 55
- c. Anexo 3: Metodología de análisis cualitativo/ pág. 58

Tablas

Tabla 1: Definiciones de deserción escolar/ **pág. 16**

Tabla 2: Tasa de deserción por departamento y a nivel nacional para la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 27**

Tabla 3: Causas de la deserción escolar/ **pág. 34**

Gráficos

Gráfico 1: Tasa global de deserción de la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 24**

Gráfico 2: Situación educativa de los jóvenes de la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 25**

Gráfico 3: Tasa global de deserción urbana y rural para la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 26**

Gráfico 4: Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario para la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 28**

Gráfico 5: Tasa de deserción al finalizar el ciclo secundario para la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 28**

Gráfico 6: Tasa global de deserción 2000-2016 para la cohorte de 15 a 19 años/ **pág. 21**

Gráfico 7: Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario para la cohorte de 15 a 19 años (2000-2016)/ **pág. 30**

Gráfico 8: Tasa de deserción al finalizar la secundaria de la cohorte de 15 a 19 años (2000-2016)/ **pág. 30**

Gráfico 9: Deserción escolar de la cohorte de 15 a 19 años por quintil de ingresos/ **pág. 31**

Introducción

El trayecto escolar no es fácil, y para los salvadoreños se trunca, en promedio, siete años después de haberse comenzado. Muchos no completan los 12 años de formación escolar que son necesarios para garantizar una formación mínima de capacidades productivas y ciudadanas.

Napoleón Bonaparte escribió: “La educación de un niño comienza 18 años antes de su nacimiento”. Esta cita alude a lo determinantes que son para el éxito del proyecto educativo de un individuo, factores como la educación de sus padres, la situación económica de su familia y el capital cultural que hereda.

Además, hay circunstancias que afectan el camino diario a la escuela, tales como la distancia a recorrer o los peligros del trayecto; la pobreza de las familias que obliga al trabajo precoz, muchas veces difícil de compatibilizar con el estudio; o la falta de aspiraciones que hacen que se reproduzcan modelos ancestrales como la niña-madre, que casi nunca cabe en la escuela.

Por otro lado, la culminación de la trayectoria escolar se acompaña, para la mayoría de personas, de la promesa de un mundo mejor para ellos y sus familias. Terminar la escuela otorga la posibilidad de soñar y aspirar a una educación superior o de ingresar al mercado laboral formal. No es sorprendente, entonces, que en la lista de elementos que los salvadoreños reconocen como fundamentales para alcanzar el bienestar se encuentre, justamente, la educación (PNUD, 2013). Asimismo, es ampliamente aceptado en la esfera de la política pública que esta es una de las herramientas más poderosas



para desplegar las capacidades de los miembros de una sociedad y ponerlas al servicio del bienestar de los individuos y de las comunidades.

De hecho, la educación de calidad para todos los miembros de una sociedad es considerada el camino más seguro para construir comunidades más sanas, productivas, sostenibles, democráticas y con un fuerte tejido social. Así pues, que la educación importa es ya un consenso que comparten las personas comunes y los hacedores de política pública; sin embargo, persiste el desafío de hacerla valer para que cumpla las promesas y anhelos que sobre ella descansan.

En El Salvador, como en otros países del mundo, las esperanzas que muchos han puesto en su educación y en la de los suyos se frustran por dos grandes causas: su mala calidad –y, por ende, el no reconocimiento de dicha educación en los mercados laborales (FES, 2016)– y por la alta tasa de personas que no gozan de este derecho, pues no logran terminar la escuela.

Sobre el último punto, en un Estado de Derecho, la ciudadanía debe gozar de la garantía de una educación escolar completa. Esta garantía debería estar salvaguardada por la Constitución de la República, cosa que no sucede en El Salvador, pues en ella no se ha asumido la escolaridad completa de 12 años como un derecho. Por otro lado, como ya se ha dicho, la posibilidad de asistir a la escuela y terminarla no se otorga solo por decreto.

Para que el ideal de la educación pueda cumplirse, la sociedad debe tener ciertos mínimos satisfechos para sus miembros, pues también factores como la pobreza, el machismo, las injusticias de los mercados laborales y las desigualdades territoriales pueden ser causa de una trayectoria educativa frustrada.

Esta última premisa es la que inspira esta investigación: queremos que todos los niños y niñas tengan *el derecho y la oportunidad real de recorrer el camino a la escuela* y, para ello, es necesario que la sociedad reconozca lo dificultoso que puede ser este camino debido a las condiciones de vida que la niñez y la juventud enfrentan.

Ciertamente –particularmente en los últimos 15 años– se han tomado acciones concretas para transformar la realidad educativa de los países, y esto debe reconocerse

como pasos hacia adelante, pero aún resultan insuficientes. Los gobiernos del mundo en desarrollo, por ejemplo, se comprometieron en el año 2000 con agendas internacionales como la de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) que, desde la perspectiva educativa, pretendían universalizar la matrícula a nivel primario. Llegada la fecha de su cumplimiento en 2015, los ODM dieron resultados agrícolos a nivel internacional, pues la meta no se alcanzó en todos los países. En El Salvador, la matrícula primaria alcanzó casi el 100 %, pero las deudas en la calidad de la educación pública y la diversidad en la educación privada, han hecho que se cuestione la meta de matrícula como suficiente.

Recientemente, tanto los países desarrollados como los países en desarrollo se comprometieron con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que pretenden abordar de manera multidimensional los fenómenos que socavan el desarrollo. El ODS 4, que se refiere al tema educativo, busca una educación inclusiva y de calidad para todos. Por primera vez, la calidad de la educación y la permanencia en la escuela se definen como objetivos explícitos de política. La Agenda ha sido ratificada por los países miembros de Naciones Unidas, pero no siempre las políticas educativas nacionales han priorizado la permanencia de manera explícita.

En El Salvador, en ninguno de los ocho ejes estratégicos del Plan Nacional de Educación se postula de manera explícita la garantía de la permanencia escolar como meta. Sin embargo, la propuesta consensuada en el Consejo Nacional de Educación y producto de un diálogo multisectorial sobre la educación en El Salvador, sí postula como cuarto desafío que se garanticen 12 años de escolaridad (Plan El Salvador Educado). Por su parte, la Ley de Protección Integral para la Niñez y la Adolescencia de El Salvador (LEPINA) también determina que la educación obligatoria llega hasta el bachillerato.

Esto implica diferentes velocidades en la política pública para asumir un desafío que parece ya tener carácter urgente: asegurar a todos los ciudadanos un nivel educativo mínimo para intentar dotarles de mínimos de libertad que les permitan construir sus futuros. En nuestro país, demasiados niños y niñas no terminan el bachillerato, a pesar de que la mayoría ingresa a la escuela, pues una alta proporción la deja antes de tiempo.

Omitir la discusión sobre la deserción escolar está pasando factura. En esta publicación se utiliza una metodología validada por la UNESCO (2012) para calcular la deserción



dentro del grupo de jóvenes entre 15 y 19 años, y el resultado del que da cuenta este documento es dramático: cuatro de cada diez jóvenes en este rango de edad se encuentran ya fuera de la escuela sin haberla completado.

Este documento aborda la problemática de la deserción escolar en El Salvador y se centra en la situación educativa de la cohorte juvenil entre 15 y 19 años de edad. En el primer capítulo se plantean algunas posibles consecuencias personales y sociales de la deserción escolar y, con base en estas, se distinguen las exigencias mínimas que una sociedad debe hacer a su sistema escolar: calidad y permanencia. En el segundo capítulo se muestran las estadísticas de deserción escolar para la cohorte de 15 a 19 años de acuerdo con características sociodemográficas relevantes. En una tercera parte se discute la complejidad de las causas de esta problemática, combinando los resultados de un modelo de probabilidad y de una investigación de corte cualitativo. Finalmente, se pretende reflexionar sobre convertir la deserción escolar en un objetivo central de la política educativa del país, pues se plantea de manera tajante que todos los avances que se hagan en otros frentes de la política educativa, e incluso de la social, terminarán siendo mermados por la baja educación que la población acumula, debido a este silencioso y, generalmente, mal medido fenómeno.

La deserción escolar: límite al desarrollo

Una definición

Cuando se habla de deserción escolar, generalmente se hace referencia a la deserción intraanual, es decir, a la diferencia entre los niños que se matriculan al inicio de un año escolar y aquellos que aún están matriculados al final. Esta definición, fácil de operativizar desde una perspectiva estadística, oculta otras dinámicas comunes, por ejemplo: hay niños que dejan de asistir a la escuela, pero no hacen los trámites para que se les desafilie de la matrícula, y otros que terminan un año, pero no se matriculan al siguiente. Estos niños y niñas también salen de la escuela, pero no están contabilizados en la manera más tradicional de medir.

Lo cierto es que ni la literatura académica profundiza en una discusión epistemológica sobre el concepto de la deserción. En la mayoría de casos se hace una alusión genérica a alumnos que, en edad escolar, se encuentran fuera del sistema educativo formal (Fernández, Muñoz, Braña y Antón, 2010), y esta definición es poco ilustrativa para profundizar en la complejidad del fenómeno.

En los esfuerzos por proponer una definición de deserción escolar, una primera pregunta es si la deserción es una acción consciente o inconsciente. Desde una perspectiva económica, la deserción es producto de la decisión racional del alumno sobre la pertinencia de mantenerse en el sistema escolar (Baird, Chirwa, McIntosh y Ozler, 2010; Sapelli y Torche, 2004). Así, frente a opciones que le dan más beneficio, como la



de trabajar, es posible que decida desertar de la escuela. Asimismo, en condiciones de pobreza, este escenario de trabajo precoz se vuelve más plausible.

Desde otra esfera de análisis más cualitativo, hay autores que plantean la idea de la deserción como un proceso que empieza incluso antes de dejar efectivamente el sistema educativo (Guigue, 1998): son alumnos que no han dejado físicamente la escuela, pero que ya no tienen interés en el proceso educativo, fenómeno conocido como el *décrochage* o desarraigo (Esterle-Hedibel, 2006). Esta separación de la escuela –aunque se esté dentro de ella– puede ser causada por una serie de factores psicológicos, sociológicos y pedagógicos.

Este Cuaderno se posiciona desde una perspectiva sociológica que considera que la deserción es un fenómeno que se explica simultáneamente por diferentes factores, y depende de elementos individuales, familiares, demográficos, sociales y de la escuela misma, que interactúan entre sí. Este último posicionamiento es más complejo y dificulta la medición, pero permite abordar las causas del fenómeno de manera más completa.

Tabla 1
Definiciones de deserción escolar

Deserción como	Explicación
Definición operativa	Niño en edad escolar que no está matriculado en el sistema educativo
<i>Décrochage</i> o desarraigo	Niño que pertenece al sistema, pero está excluido o se excluye del proceso de aprendizaje
Decisión y evento puntual	El niño decide, en un momento, en función de lo que más le conviene, dejar el sistema
Proceso	La deserción no es una decisión puntual, sino que se gesta a raíz de una serie de experiencias
Fenómeno y proceso	La deserción se entiende como un fenómeno complejo que responde a procesos conscientes e inconscientes. Adicionalmente, es un proceso cuyas raíces están en las experiencias escolares y también de la vida del niño en su realidad

Fuente: Elaboración propia con base en Rovira, 2016.

Consecuencias personales y sociales

Desde la perspectiva del desarrollo humano, completar la escolaridad es una condición *sine qua non* para el bienestar individual y social: una persona que no completa la escuela y no desarrolla las competencias académicas mínimas que la sociedad certifica, está limitando su libertad. Para Amartya Sen, teórico del desarrollo humano, la libertad individual se alcanza en la medida en que una persona tiene la posibilidad real de “imaginar, buscar y alcanzar un proyecto vida que le resulte valioso” (Sen, 2010).

La capacidad de imaginar la vida que se desea y la posibilidad de ir tras aquello que se proyecta requiere haber desarrollado una serie de capacidades a lo largo de la vida (Nussbaum, 2011). Estas capacidades son de diversa naturaleza: algunas están inscritas en los genes, como la inteligencia, y otras se adquieren, influenciadas por la educación y las condiciones en que se vive.

La escuela es un espacio privilegiado, aunque no el único, para el desarrollo de estas capacidades. Desde el desarrollo de las habilidades básicas de la lectura y la escritura –que son, una vez adquiridas, las ventanas al mundo que nos rodea– hasta los procesos de socialización que se dan en la escuela, son todos aspectos fundamentales para que los individuos amplíen su libertad.

Ciertamente hay elementos fuera del control de cada uno que afectarán el desarrollo de estas capacidades. Algunos podrían considerarse “accidentes de cuna” (PNUD, 2013): tal es el caso de las condiciones de salud de la madre en la que se gestó la vida, la alimentación que recibió la madre durante el embarazo, su educación, o el nivel de ingreso del hogar en que se nace.

Pero, a pesar de estos elementos de la estructura social y a pesar de su fuerza determinística, la educación resulta un elemento fundamental para garantizar *la libertad* desde una perspectiva del desarrollo humano. Una sociedad educada supone madres y padres educados, hijos e hijas con más opciones de vida: círculos virtuosos hacia el desarrollo humano. Al contrario, la baja educación de las sociedades se asocia a la reproducción de desigualdades, a mayores niveles de pobreza y vulnerabilidad.



Por ello, una educación escolar truncada afecta el proyecto de vida de una persona, pero también limita a las sociedades en las que este fenómeno no se enfrenta.

En particular, existe un efecto virtuoso de educar a la juventud, ese grupo privilegiado que se encuentra en la adolescencia y está *ad portas* de entrar a la adultez. Ellos, que no solo son el futuro, sino el presente de las naciones y su capacidad creativa, emprendedora y ciudadana, son fundamentales para dar forma al país que se delinea hoy.

Vale preguntarse, ¿cuáles son las consecuencias sociales de que un 37% de la juventud entre 15 y 19 años se encuentre fuera de la escuela?:

- Una juventud poco educada es poco productiva, por lo que no puede contribuir como se esperaría al crecimiento del país una vez insertada en los mercados laborales. Según los cálculos realizados para esta publicación, al 2016, más de 250 000 jóvenes entre 15 y 19 años de un total de 682 932 son desertores, no terminarán el bachillerato y se sumarán a la mano de obra cuya inserción laboral es precaria. Adicionalmente, muchos de estos jóvenes probablemente se estén condenado a la pobreza, pues según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2013) se requieren al menos diez años de escolaridad para no ser pobre, y el 45 % de estos jóvenes desertan antes de alcanzar el noveno grado.
- Una juventud poco educada tiene menos herramientas para ejercer una ciudadanía activa. Los jóvenes, en general, pero en particular los menos educados, suelen participar poco en la política, ejerciendo de forma muy limitada su ciudadanía. La participación política, cuando se carece de educación, suele limitarse al ejercicio del voto e incluso, a veces, no hay conciencia ni de la importancia del mismo. Una ciudadanía sin opiniones, poco crítica y sin instrumentos para hacer valer sus derechos y plena conciencia de sus deberes, hará más difícil la construcción de una sociedad democrática, justa y equitativa (CEPAL, 2008).
- La falta de educación aumenta la vulnerabilidad de los jóvenes a diversos riesgos sociales, tales como la violencia sexual y el embarazo adolescente. Por ejemplo, el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA, 2015) plantea que a más educación, menor prevalencia de embarazo adolescente; de hecho,

según la Encuesta de Salud (Ministerio de Salud *et al.*, 2014), tres de cada cinco mujeres de 20 a 24 años que no habían cursado ningún grado educativo, tuvieron su primer parto antes de los 18 años, mientras que en aquellas encuestadas en el mismo segmento de edad, pero que lograron estudiar al menos el bachillerato, esta condición se encuentra solamente en una de cada 14.

- El grupo de jóvenes con menos educación es el más afectado por la violencia. Por un lado, como víctimas, pues generalmente residen en las zonas más peligrosas y estigmatizadas. Por otro, como victimarios, pues al tener menos oportunidades laborales, son más propensos a la marginación y a tener menos elementos cognitivos y morales, por su baja formación, para analizar las consecuencias de la violencia. Por tanto, pueden verse tentados a optar por la delincuencia o la ilegalidad (PNUD, 2015).

Claramente, la falta de educación es un freno al desarrollo de las personas y de las sociedades que la padecen; sin embargo, estas últimas suelen ser cómplices del problema al no enfrentarlo.

Calidad y permanencia: esfuerzos que deben ser paralelos

Poco o nada sirve la inversión en todos los ámbitos de la calidad escolar para aquellos niños y niñas que dejarán la escuela en algún momento de sus vidas. Dejar la escuela es una condena –casi siempre ineludible– a la precariedad laboral y a la vulnerabilidad social. Ciertamente, la calidad de la educación es fundamental para lograr la permanencia. Si los niños y niñas aprenden, encuentran nuevos significados y amplían sus horizontes en la escuela, es más probable que se queden en ella.

Sin embargo, si la escuela no es capaz de retener a su alumnado, de poco valdrá la calidad de educación que provea. Sabemos que el país ha realizado importantes avances desde la perspectiva del acceso a la educación primaria y en la cobertura en los diferentes niveles. A pesar de ello, la escolaridad promedio sigue siendo solo un poco mayor a siete años (DIGESTYC, 2017), y ha permanecido estancada desde hace varios años.



La calidad de la educación depende de diversos elementos. La literatura internacional resalta al menos cuatro de estos: en primer lugar, como garantes del proceso de una enseñanza de calidad, se encuentran los docentes. Los docentes deben estar preparados a nivel de contenidos, pero también en sus habilidades pedagógicas y socioemocionales, que son las que garantizan una interacción positiva con los alumnos (Darling-Hammond y Bransford, 2005).

Cada vez más investigaciones dan cuenta de la importancia de la dirección escolar y de su rol como líderes para enrumbar a las comunidades educativas hacia procesos creativos y que posibiliten el desarrollo de los alumnos (Clewel, Campbell y Perlman, 2007). El espacio en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje afecta también sus resultados, y puede promover o limitar su calidad. La infraestructura disponible es importante, pero también lo es un ambiente agradable y que favorezca los procesos cognitivos.

Finalmente, es importante decir que la realidad socioeconómica –pero también emocional– en que se desarrollan los alumnos, termina afectándoles profundamente en sus posibilidades de aprender: pobreza, violencia y marginación son realidades que destruyen la calidad de la enseñanza-aprendizaje (PNUD, 2013).

En 2016, el primer cuaderno publicado por la Fundación para la Educación Superior (FES) proponía transformar estos elementos en dimensiones medibles para poder aproximar, desde una perspectiva cuantitativa, la calidad escolar. Así, se construyó el índice de calidad escolar –ICE (FES, 2016). Los resultados no eran halagüeños para la educación de El Salvador: incluso los municipios con mejores resultados caían en la categoría de desempeño mediocre en términos absolutos.

Los peores resultados se identifican regionalmente a lo largo de la franja costera y en la parte sur de la fosa central del país, continuando por Morazán y acercándose de nuevo a la franja costera por La Unión. Es importante resaltar que los municipios más poblados exhiben muy mal desempeño, y los que mejor desempeño muestran en el ICE son pequeños municipios en términos de población educativa.

En la misma publicación se planteaba que la educación de calidad es fundamental para garantizar el desarrollo económico y social de un país, pues es por medio de esta

que se logra construir una economía productiva, un tejido social cohesionado y una ciudadanía democrática.

Pero entonces, ¿qué deben demandarle las sociedades a las escuelas? Dos elementos son fundamentales: calidad y capacidad de retener a los alumnos hasta que completen su educación media.

Lo primero requiere de docentes preparados, liderazgo educativo, una currícula pertinente y unas condiciones mínimas de infraestructura. Lo segundo es más complejo de conseguir, pues no solo depende de variables educativas, sino de todo el entorno socioeconómico del alumnado.

Se suelen poner muchas expectativas sobre la escuela, pues se trata de un espacio de formación de capacidades cognitivas y emocionales, y de un lugar de socialización privilegiado. Después del seno familiar, suele ser la escuela el lugar en el que más tiempo permanecen los niños, niñas y adolescentes, y ahí deberían de desarrollar vínculos y ampliar su visión de mundo.

En circunstancias como las que se viven en la era posmoderna, en que la institución de la familia se encuentra en crisis, se espera que la escuela la reemplace. Incluso en realidades como la salvadoreña, de rampante e imparable violencia, se adjudica a la escuela un rol de prevención de la misma, aunque esto es muy cuestionado.

Ciertamente, el rol de la escuela es fundamental, aunque tiene límites. Parece razonable, sin embargo, aspirar a que la escuela eduque ciudadanos y les provea de una socialización secundaria complementaria a la de la familia, y les dote de conocimientos pertinentes para seguir la educación superior o ingresar a los mercados laborales. No siempre la escuela logra esto pues la sociedad no le exige, de manera intransigente, calidad y capacidad de retención del alumnado.



La deserción escolar tiene efectos tanto económicos como sociales. Las empresas estamos buscando, cada vez más, gente calificada y especializada.

Los jóvenes que terminan sus estudios de bachillerato y tienen la opción de continuar formándose a nivel técnico y universitario, tendrán la posibilidad de obtener una mejor oportunidad laboral y una mejor remuneración económica, y ofrecer así mayor bienestar a sus familias.

Los salvadoreños siempre hemos sido reconocidos por nuestra laboriosidad. Pero para ser competitivos a nivel regional y mundial, necesitamos mano de obra calificada; esto es lo que nos impulsará en temas de diferenciación, productividad e inversión.

Somos lo que somos por nuestra formación. Estoy convencido de que debemos invertir decididamente en la educación para pasar de un estado de pobreza y subdesarrollo hacia otro de bienestar y prosperidad económica, como lo han hecho otros países. Con educación lograremos que las nuevas generaciones cuenten con competencias y habilidades útiles, en sintonía con lo que necesita la sociedad, que les permitan desempeñarse mejor en el mercado laboral. Esto no solamente generará mayor ingreso, sino que también generará desarrollo económico y social.

La política educativa debe ir de la mano con la política social. Existen diversos factores sociales como la delincuencia, la inseguridad, la necesidad de generación de ingreso, la falta de motivación y la desintegración familiar, que inciden en la deserción escolar.

La prosperidad económica y social no se logra en el corto plazo, sino que requiere de una política de Estado –producto de una visión integral e incluyente– que no esté sujeta a vaivenes electorales”.

Ricardo Poma
Presidente de la FES

Juventud fuera de la escuela: el problema en números

Una mirada general

En el país la deserción solo se calcula intraanualmente, es decir, cuántos niños, niñas y adolescentes dejaron la escuela en cada año al restar la matrícula final de la inicial. Como se dijo anteriormente, esta definición subestima la deserción, pues no visibiliza dinámicas importantes de salida de la escuela. Según datos oficiales del Ministerio de Educación (MINED, 2015), esta asciende a 4.9% a nivel nacional para todos los niveles.

En este Cuaderno se propone, para efectos de cuantificación de la magnitud del fenómeno, adherirse a la metodología (ver Anexo 1) recomendada por la CEPAL (2002) y ratificada por la UNESCO (2012) para calcular la deserción del grupo de jóvenes que se encuentran entre los 15 y los 19 años en un momento del tiempo.

La selección de la cohorte entre los 15 y los 19 años no es antojadiza: se trata de una edad crítica desde la perspectiva de la trayectoria escolar. La juventud en esta cohorte ha pasado ya el ciclo primario y la transición al secundario, que son momentos críticos de deserción. Adicionalmente, en este rango de edad se permite su ingreso a los mercados laborales (con restricciones o no), y son años en los que fenómenos como el embarazo adolescente y el inicio precoz de familias se elevan en términos estadísticos. Por ello, es válido suponer que si un joven ya dejó la escuela en este rango de edad,

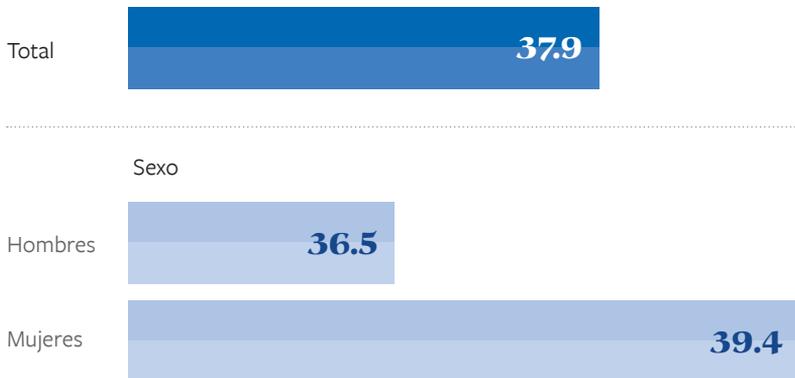


sea muy poco probable que se trate de una salida temporal, y sea válido tratarle como un desertor. Finalmente, en el contexto salvadoreño, se trata de una edad en la que la violencia victimiza a muchos jóvenes que dejan la escuela producto de amenazas y persecución (PNUD, 2015).

Siguiendo esta metodología con datos de la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (DIGESTYC, 2017), resulta que la tasa de deserción de la cohorte entre 15 y 19 años asciende al 37.9 %; es decir, cuatro de cada 10 jóvenes en este rango de edad han desertado de la escuela (ver Gráfico 1). El problema es mayor en el caso de las mujeres, cuya tasa de deserción asciende al 39.4 %, comparada con la tasa del 36.5 % para los hombres del mismo rango de edad.

Gráfico 1

Tasa global de deserción de la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje

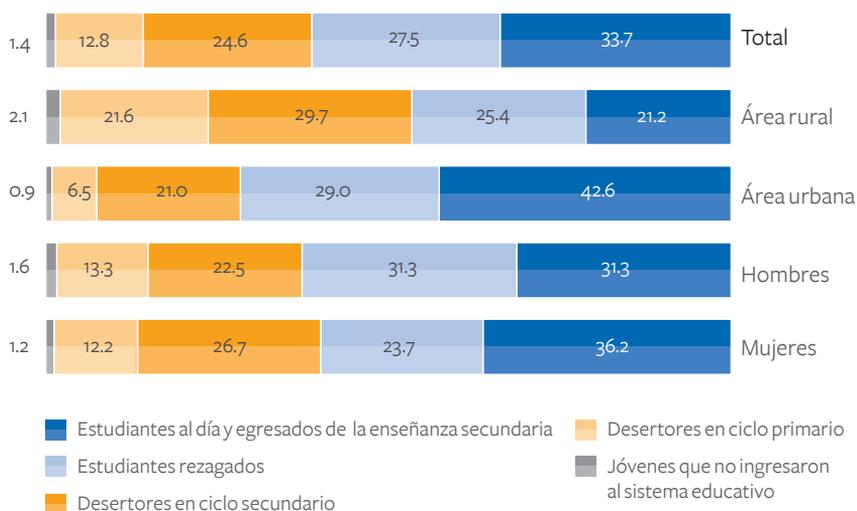


Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

Los datos permiten desagregaciones para profundizar la comprensión de la situación educativa general de los jóvenes de dicha cohorte (ver Gráfico 2).

Gráfico 2

Situación educativa de los jóvenes de la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

Del total de jóvenes entre 15 y 19 años, solo el 1.4 % nunca ingresó al sistema educativo, cifra que refleja los avances que ha logrado el país en el aumento de la matrícula. Como contraparte, el 12.8 % desertó en el ciclo primario, y el 24.6 % lo hizo en el ciclo secundario.

Es importante señalar que otro 27,5 % de los jóvenes en este rango de edad aún se encuentran dentro de la escuela, pero rezagados en edad, lo que los pone en una situación de riesgo de desertar. Finalmente, el 33,7 % de los jóvenes se encuentra en la escuela cursando el nivel que le corresponde o ya egresó de la enseñanza media.

Al contrastar la situación entre hombres y mujeres, se identifica que la brecha en detrimento de las mujeres se establece en el nivel secundario, durante el cual ellas desertan mayoritariamente (26,7 % versus 22,5 %). Otra brecha importante es la territorial: en el área rural, la deserción está muy por encima respecto a la del área urbana, lo que amerita un análisis más detallado en el siguiente acápite.

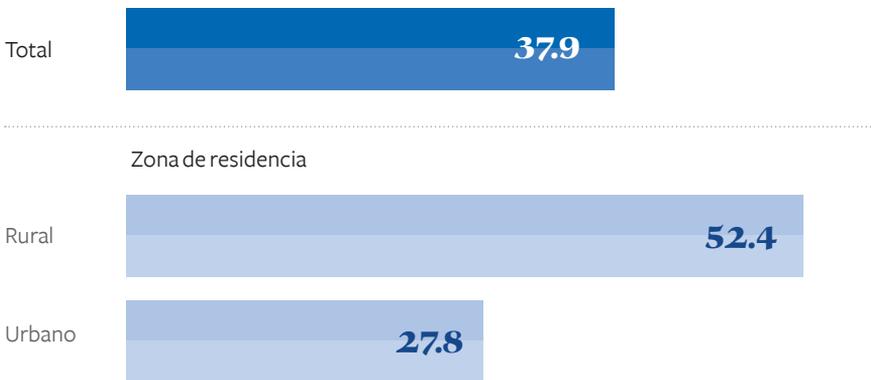


La deserción escolar en el territorio

La tasa global de deserción en la zona urbana es del 27.8 %, casi la mitad del 52.4 % que se calcula para las zonas rurales.

Gráfico 3

Tasa global de deserción urbana y rural para la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

El departamento con mayor deserción para la cohorte entre 15 y 19 años es La Unión, con un 52.6 % de esta población fuera de la escuela, y Chalatenango, con un 51.2 %. Aunque los datos no admiten un análisis pormenorizado de posibles causas para explicar estas dinámicas al nivel de desagregación departamental, es posible plantear algunas conjeturas. En el municipio de La Unión, por ejemplo, ciertas dinámicas como la migración y el embarazo adolescente podrían ser parte de las explicaciones de esta tasa de deserción. De hecho, según la DIGESTYC (2007), solo en el municipio de La Unión, la tasa de personas que recibe remesas asciende al 23,6 %, comparado con el 7.9% a nivel nacional. Por otro lado, en el mismo territorio, la tasa de embarazo

adolescente es de 42.9 por cada 1000 mujeres entre 10 y 19 años, comparada con la tasa del 37.8% a nivel nacional (UNFPA, 2015).

Por su parte, los departamentos de San Salvador y La Libertad son lo que presentan menores tasas de deserción, con tasas de 25,3% y 36,8% respectivamente, según los cálculos realizados en este cuaderno.

Tabla 2

Tasa de deserción por departamento y a nivel nacional para la cohorte de 15 a 19 años

Departamento	Tasa	Departamento	Tasa
La Unión	52.6%	La Paz	41.5%
Chalatenango	51.2%	Sonsonate	41.4%
Cabañas	50.8%	Santa Ana	40.2%
Ahuachapán	47.1%	Cuscatlán	38.0%
San Miguel	43.1%	NACIONAL	37.9%
Morazán	42.3%	La Libertad	36.8%
San Vicente	41.9%	San Salvador	25.3%
Usulután	41.5%		

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

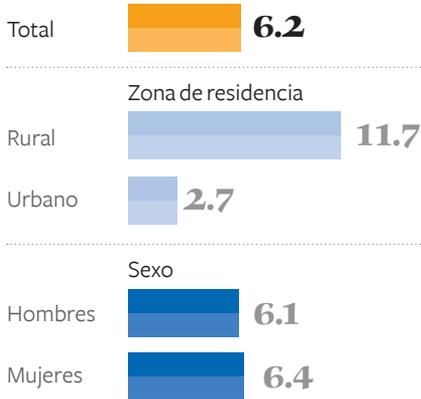
Si se analiza la tasa de deserción antes de finalizar el ciclo primario, encontramos que la zona rural presenta una tasa del 11.7% en relación con un 2.7% en la zona urbana. En este nivel educativo, la relación entre la deserción de hombres y mujeres es muy similar: 6.1% y 6.4%, respectivamente.

El Gráfico 5 permite ver el comportamiento de la deserción que sucede a lo largo del ciclo secundario y que, a nivel nacional, es del 28.7%. Una vez más existe una importante brecha entre la situación rural, que presenta una tasa del 38.9%, y la urbana, del 22.7%. En esta etapa, la diferencia entre hombres y mujeres es más marcada, con una tasa de deserción femenina del 30.9% contra una del 26.5% de los hombres.



Gráfico 4

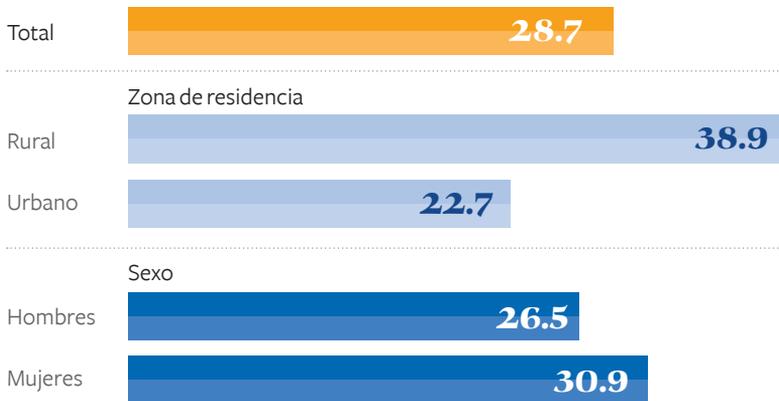
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario para la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

Gráfico 5

Tasa de deserción al finalizar el ciclo secundario para la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje



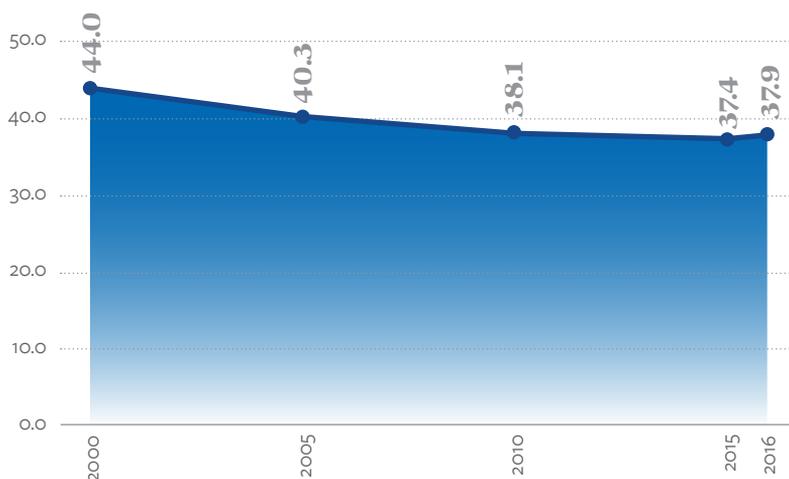
Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

La deserción en el tiempo

Los datos permiten analizar la dinámica de la deserción en la cohorte entre 15 y 19 años en el tiempo. Entre los años 2000 y 2016, es posible observar una disminución sostenida desde una tasa del 44 % en el 2000, a una del 37.4 % en 2016. La mayor caída se reporta entre 2000 y 2005, período en el que la tasa pasa del 44 % al 40.3 %. Entre 2015 y 2016 hay un leve aumento en la tasa global de deserción para este grupo, que pasa del 37.4 % al 37.9 %.

Gráfico 6

Tasa global de deserción 2000-2016 para la cohorte de 15 a 19 años, en porcentaje



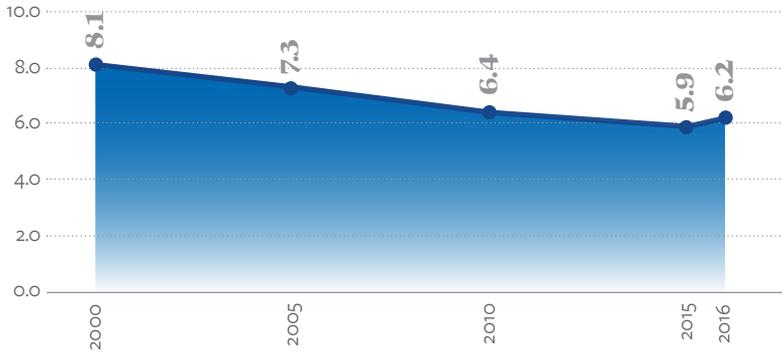
Fuente: Elaboración propia con base en las EHPM, varios años.

El Gráfico 7 recoge la tasa de deserción al finalizar el ciclo primario para la cohorte entre 15 a 19 años, y esta exhibe un comportamiento muy similar a la tasa global de deserción. De hecho, se reduce entre el 2000 y el 2015, y presenta una leve alza en 2016.



Gráfico 7

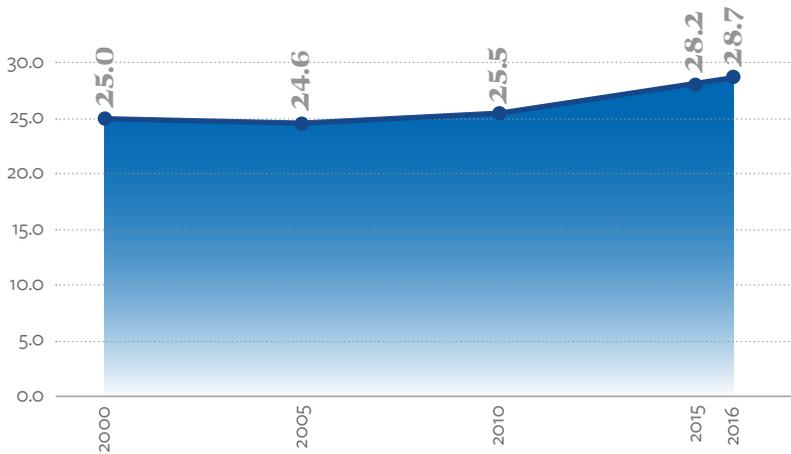
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario para la cohorte de 15 a 19 años (2000-2016), en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la EHPM, varios años.

Gráfico 8

Tasa de deserción al finalizar la secundaria de la cohorte de 15 a 19 años (2000-2016), en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la EHPM, varios años.

La tasa de deserción al finalizar la secundaria (Gráfico 8) presenta un comportamiento distinto. Esta tasa ha ido subiendo en el tiempo, con excepción de una leve caída entre 2000 y 2005. Efectivamente, en el año 2000, la tasa de deserción al finalizar la secundaria para este grupo era del 25 %, mientras que en el 2016 llegó al 28.7 %.

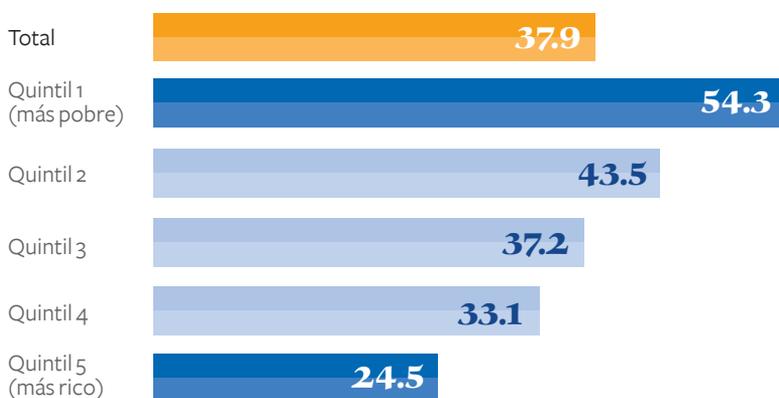
Este aumento da cuenta de que las dinámicas adversas a la permanencia en edades juveniles se han exacerbado en los últimos años: embarazo, adolescencia y migración, son algunos posibles ejemplos.

Como es de esperar, existe una relación directa entre la pobreza y la deserción escolar.

Como se observa en el Gráfico 9, los desertores son una proporción mayoritaria entre los jóvenes de los quintiles de ingreso 1 y 2, que son los más pobres. El número de desertores por quintil disminuye en la medida en que el nivel de ingreso aumenta. Obviamente, no se trata de concluir que la pobreza supone deserción, pero ya que la pobreza es una condición de carencias multidimensional que incluye menos educación de los padres, acceso limitado a servicios, hábitats precarios y mala nutrición, afecta de diversas maneras las posibilidades de educarse.

Gráfico 9

Deserción escolar de la cohorte de 15 a 19 años por quintil de ingresos, en porcentaje



Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).



La deserción de la juventud, a tasas como las que presenta la cohorte entre 15 y 19 años de edad, es incompatible con el desarrollo humano de un país que tiene como principal riqueza a su gente.

Se dice que la educación es una de las apuestas clave para que un país se transforme de manera sustancial. Pero esta puede ser una frase vacía si no se imparte una educación pertinente y de calidad.

Lo que El Salvador necesita es una propuesta educativa que entusiasme a los jóvenes, que les “enseñe a aprender”, que les forme técnica y humanamente, y que les prepare para una inserción laboral no precaria.

No se trata solo de gastar más en educación. Se requiere, sobre todo, diseñar una auténtica estrategia de fortalecimiento de las capacidades productivas y ciudadanas de la población en edad escolar. Una propuesta que les disuada de desertar y que les inspire a convertirse en agentes de cambio social.

Ampliar el alcance de proyectos de desarrollo sostenible, que tengan como objetivos explícitos la reducción de la deserción escolar por medio de la transformación de la propuesta de educación pública, es fundamental para que el país aproveche el bono demográfico que le queda y que, en gran medida, se está desperdiciando”.

William Pleites
Director Ejecutivo de FOMILENIO II

¿Por qué desertan?

Lo que dicen los datos

¿Por qué cuatro de cada 10 jóvenes entre 15 y 19 años ya han dejado la escuela en El Salvador? La respuesta no es única, ni unívoca.

Según la EHPM de 2016 (DIGESTYC, 2017), las principales causas para desertar de la escuela son “no le interesa” (32.5%), “muy caro” (23.4%) y “necesita trabajar” (15.5%). La falta de interés y la necesidad de trabajar son respuestas mayoritarias en el caso de los hombres, mientras que el costo de la educación es una preocupación de igual magnitud para hombres y mujeres. Finalmente, para las mujeres, “el trabajo doméstico” y “el embarazo” son posibles razones que pesan más que para los hombres (ver Tabla 1). Pero, ¿qué significan estas respuestas? ¿A qué realidades y dinámicas sociales aluden?

Estas respuestas denuncian que, en El Salvador, las condiciones en que algunos niños y niñas viven son tales, que dejar la escuela es casi un destino fatal. Un hábitat empobrecido, sin espacios para el estudio, sin libros, sin tiempo ni recursos para el ocio creador, boicotea las posibilidades de terminar la escuela, pues obliga al trabajo precoz o al inicio de una familia prematuramente, al margen de lo que esta provea (Rovira, 2016). O bien, son datos que dan cuenta de hogares con padres con baja educación y que, por lo tanto, la valoran muy poco, pues esta no ha significado nada para ellos. Padres que no tienen herramientas para apoyar de manera real la educación de sus hijos, a pesar de los enormes deseos que pueden tener de que lo logren (Rovira, 2016; PNUD, 2013).

Adicionalmente, en El Salvador no es posible dejar de hablar de la violencia ni de la inseguridad, que vuelven peligrosos los caminos a la escuela y, en algunos casos, también su seno (PNUD, 2015).



Es urgente que la escuela asuma su rol contra la deserción escolar de la mano de una política social activa, y consciente de que el abandono escolar es uno de los problemas que más afectan al desarrollo. Obviar o naturalizar esta realidad es permitir que, desde la escuela, se reproduzcan las injusticias sociales que están afuera de ella.

Sin embargo, la pobreza, la desigualdad, la vulnerabilidad y la violencia no son menester de la política educativa, lo que equivale a decir que la deserción escolar tampoco es solo responsabilidad de la política educativa.

Tabla 3
Causas de la deserción escolar

Causa de deserción	Área		Sexo		2014
	Rural	Urbana	Hombre	Mujer	
Necesita trabajar	14.7%	16.6%	24.3%	7.3%	15.5%
Causas del hogar	5.9%	6.9%	2.1%	10.3%	6.3%
Muy caro	20.2%	27.5%	22.8%	23.9%	23.4%
Enfermedad	0.9%	0.9%	0.8%	1.0%	0.9%
Discapacidad	0.3%	0.6%	0.2%	0.6%	0.4%
Padre y/o madre no quiere	0.7%	0.4%	0.2%	0.9%	0.6%
Por la edad	0.4%	0.2%	0.5%	0.2%	0.3%
Finalizó sus estudios	0.2%	0.3%	0.2%	0.3%	0.2%
No hay escuela cerca	4.4%	0.0%	1.7%	3.2%	2.5%
No le interesa	36.0%	27.7%	34.9%	30.2%	32.5%
Repite mucho	0.2%	0.2%	0.3%	0.2%	0.2%
Trabajo doméstico	6.9%	5.7%	0.1%	12.2%	6.4%
Centro de enseñanza inhabilitado	0.1%	0.0%	0.1%	0.0%	0.0%
No hay escuela para adultos	0.1%	0.1%	0.0%	0.1%	0.1%
Por embarazo	0.2%	0.5%	0.0%	0.7%	0.3%
Por maternidad	0.4%	0.7%	0.0%	1.0%	0.5%
Otros	2.7%	5.1%	4.2%	3.3%	3.7%
Violencia o inseguridad	5.7%	6.6%	7.7%	4.6%	6.1%
Total	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Fuente: Elaboración propia con base en la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016 (DIGESTYC, 2017).

Recuadro 1**Modelando la probabilidad de desertar**

A partir de un modelo econométrico tipo probit, se explica la probabilidad de desertar en función de diversas variables sociodemográficas (ver Anexo 2).

Los resultados del modelo nos dicen que las siguientes condiciones aumentan la probabilidad de desertar.

Vivir en una zona rural: las escuelas suelen estar más deterioradas en las zonas rurales que en la zona urbana. El formato más común es la escuela multigrado y, para avanzar en la escolaridad, generalmente hay que asumir una distancia mayor en el trayecto a la escuela. Esto tiene costos económicos y/o de seguridad.

Ausencia de ingresos por remesas en el hogar: tradicionalmente se asume que la migración afecta la escolaridad, pues muchos niños migran antes de terminar la escuela. La familia que recibe remesas puede tener menos necesidad de que los hijos trabajen y/o recursos para satisfacer requerimientos para apoyar la educación: cuadernos, libros, etcétera. Hay que aclarar que este efecto es válido para los jóvenes que no han emigrado, pues aquellos que ya emigraron no aparecen en la base de datos de la EHPM. No se puede explorar con el modelo la probabilidad de abandonar la escuela debido a la migración.

Presencia de adultos poco escolarizados en el hogar: la educación de los padres es fundamental en la educabilidad de los hijos. Cuando los padres son poco educados, no suelen valorar la educación, no tienen herramientas para apoyar a los hijos de manera práctica en sus estudios, y suelen tener carencias económicas que pronto inciden en la inserción laboral precoz de los niños.

Presencia de violencia en los centros escolares: si educarse supone un riesgo, hay un desincentivo para dejar la escuela. En el país, la violencia se ha convertido en la nueva amenaza a la permanencia.

Mayor prevalencia del embarazo adolescente en el municipio: aunque legalmente la escuela no discrimina a las niñas y jóvenes embarazadas, las obligaciones de la maternidad son una barrera enorme para la continuidad de los estudios.

Sin embargo, la decisión de desertar es más compleja que la sola presencia de estos u otros factores en la vida de las personas. De hecho, estos factores o influencias se acumulan en la vida para acabar truncando la trayectoria escolar de una persona.

La niñez y la juventud que desertan en El Salvador son el recordatorio de las deudas que, como sociedad, tenemos con la garantía de las libertades y derechos mínimos de sus miembros.

Fuente: Elaboración propia.



Lo que nos cuentan las historias

Este acápite se construye a partir de historias. Todos los protagonistas de estas historias son desertores, viven en condiciones precarias y/o en pobreza, y han asumido su destino con muy poca nostalgia: el camino de la escuela no era para ellos¹.

Las historias de Silvia, Katherine, Griselda, Josselyn y Vilma comparten un elemento central como causa de la deserción escolar: iniciaron un hogar a temprana edad. En el caso de Silvia, su pareja le pidió que dejara la escuela, pues ahora que vivían juntos debía asumir su rol de cuidar la casa y atenderlo a él. Para Katherine, Griselda y Josselyn, una vez “acompañadas”, pronto llegó el primer embarazo. Una vez embarazadas, ya no pudieron seguir estudiando, pues debían cuidar a sus hijos. Por último, para Vilma, el orden de los eventos se invierte: quedó embarazada antes de “acompañarse”, y cuando el novio se enteró de la noticia (luego de que ella lo evitara por un tiempo), le pidió que se fuera a vivir con él. Dejó la escuela por vergüenza.

Por otro lado, Carmen, protagonista de otra historia de deserción, no dejó la escuela a raíz de una relación sentimental, sino por las carencias económicas. Pero la historia esconde otros elementos además de la falta de recursos. Carmen cuenta que su padre se había separado de su madre y, al dejar la casa, dejó también de contribuir como sostén económico. Era él quien proveía los recursos para ir a la escuela. Según Carmen, él ya no quiso que ella estudiara, pues consideraba que la escuela no servía para nada, particularmente para una mujer.

El caso de Abel, otro de los entrevistados, es diferente, puesto que él no expresa interés en formar una familia, condición que fue condena para las mujeres de estas historias. Trabajó solo después de haber dejado ya la escuela y, contrario a lo que sucede con muchos desertores, su madre siempre estuvo al tanto de sus estudios y le ayudaba en lo que podía con los contenidos. Mientras que las historias de las chicas podrían pasar por iteraciones de una misma fórmula que lleva a la deserción escolar, Abel parece haber tenido un ambiente más propicio para el estudio.

1/ Este capítulo fue construido con base en el análisis cualitativo de ocho entrevistas a jóvenes desertores. Se utilizó análisis documental para analizar las entrevistas (vea detalles del método en el Anexo 3).

De hecho, en contraste con las jóvenes, a Abel las estadísticas le favorecían: es hombre, sus padres son bachilleres, recibe remesas y asegura que no se siente asediado por la violencia. Sin embargo, luego de pasar tres años cursando el bachillerato, su nivel de escolaridad aún es de noveno grado, y decidió dejar la escuela.

A partir del análisis de esta serie de historias, se concluye que dos grandes elementos son comunes a esta juventud cuya educación quedó inconclusa. El primero es que viven en entornos que les llevan, casi irremediablemente, a asumir roles que les alejan de la trayectoria educativa. El segundo, que la escuela no acoge las realidades de estos jóvenes, no es capaz de acompañarles en las necesidades afectivas ni en las dificultades de aprendizaje, ni mucho menos apoyarles para luchar contra el peso del entorno.

El peso del entorno

El entorno de la pobreza constituye un escenario en el que la deserción escolar es muy común. Aunque podemos considerar, desde una posición cómoda, que para “todos” la educación es un ideal que se busca con ahínco, esto no es cierto. Entre los más pobres, con frecuencia, la creencia acerca de la capacidad de la escuela para abrir puertas a una vida mejor es un discurso vacío, sin verdadero fundamento en la realidad.

En primer lugar, la pobreza se caracteriza por ser una condición de aislamiento y marginación, aspectos que pueden ser físicos y/o mentales, ya sea que se trate de una comunidad rural remota, donde unos cuantos kilómetros representan un mundo de distancia, o bien de una comunidad en la marginalidad de la ciudad, donde el aislamiento se vuelve evidente a través del contraste. Este aislamiento empieza por ser físico, pero suele ir acompañado de otras condiciones de carencia; en particular, limita la visión del mundo al que la persona puede aspirar, y poco a poco favorece la construcción de un muro de resignación frente a la asunción de roles fatales: el del niño-trabajador, el de la madre-niña, el de desertores.

Silvia, Carmen, Griselda y Vilma viven en una comunidad cuyos límites se mezclan con los de una finca de café. Es un entorno donde la ciudad más próxima (nunca más lejana de cinco kilómetros) parece muy distante; un entorno de padres o madres ausentes, ya sea porque las familias se desintegran o bien porque se debe trabajar mucho y no es posible estar presente en la cotidianidad de los hijos. Lo común es criarse con abuelos



y que los hermanos mayores asuman el cuidado de los más pequeños. Se trata de un entorno donde es usual encontrar que la gente no supera el tercer grado y donde las ocupaciones más comunes no requieren de educación formal.

Por su parte, Abel, Josselyn y Katherine viven, técnicamente, en zonas urbanas. Abel y Josselyn viven en los límites del casco urbano de la capital, y Katherine se encuentra en el corazón de una ciudad mediana y, aunque no viven el aislamiento de la ruralidad, sí viven en marginación. Los hogares de Abel y Josselyn abren la puerta a un mundo de contrastes: de un lado, las vitrinas de las tiendas de marcas extranjeras en los centros comerciales y, al lado, en sus hogares, la realidad oscura de derechos de vía tomados ilegalmente, casas de lámina, pisos de tierra, veredas, quebradas y vegetación que crece sin control.

De esta manera, el aislamiento que inicia en el lugar de habitación (y que va acompañado de otras carencias, por supuesto) se convierte en una barrera, ya que la realidad en que se vive se instala en la identidad de las personas: son espacios de vida en los que la educación no es una vía para desarrollar un proyecto de vida valioso.

Cuando se interioriza esta falta de oportunidades y opciones para desarrollar la vida, dejan de haber aspiraciones más allá de la realidad y se comienza a desear solo lo que se percibe como posible. Para Abel, el sueño más “loco” era ir a la universidad. ¿Por qué es una locura? Porque nadie de su entorno, nadie como él, lo ha logrado.

Por otro lado, es incapaz de explicar qué caminos pudo haber abierto con la educación. Lo único concreto que sabe es que aquellos que estudian, parecen tener trabajos menos sacrificados (no se dedican a la agricultura, servicios de limpieza, ventas en la calle, etcétera.) y le gustaría acceder a un trabajo de ese tipo. Por otra parte, las madres jóvenes ya olvidaron si tuvieron sueños y depositan las pocas esperanzas en los hijos, quienes, antes de caminar, cargan en sus espaldas el peso de hacer algo por la familia, un peso que, generalmente, les aplasta.

De igual forma, el aislamiento o la separación no son únicamente físicos, sino también afectivos. La vida de la pobreza es una donde la convivencia es, con frecuencia, escasa, y orientada a lo concreto y cotidiano. Ese es el caso de las jóvenes de nuestro relato, que vivían en virtual abandono en lo afectivo, pese a que la mayoría contaba con familias numerosas, o que, en el mejor de los casos, tenían presentes a ambos padres.

Esto vuelve a los jóvenes particularmente vulnerables a caer en vicios o a optar por compañías peligrosas que los alejan del estudio.

Katherine decidió por “la vida de la calle”: una vida de vagancia con amistades que la instigaban a actos de agresividad y vandalismo. “La calle” le proporcionó la validación que su madre no le dio y que los abuelos nunca podrían llegar a satisfacer completamente.

Durante toda su vida, Katherine buscó llenar el vacío de resguardo y validación que provocó la distancia de su madre y la completa ausencia del padre. Su intento por evitar la condena de soledad afectiva en la que fue colocada por la vida la llevó, finalmente, a aceptar el otro designio del hogar temprano y a abandonar la escuela.

Así, el verdadero yugo del aislamiento es la falta de exposición a otras realidades que muestren caminos diferentes para la vida. Aquellos que persisten en el estudio son aquellos quienes, de alguna manera, han tenido la suerte de encontrarse con una grieta en el muro del aislamiento para ver un destello de otras realidades, ya sea en la forma de un familiar que haya sido capaz de completar la escuela y proveer un ejemplo cercano de acceso a otro tipo de vida, o bien tener un padre o madre que no solo apoyen la escuela en el discurso, sino, concretamente, propiciando el ambiente y la disciplina para el estudio.

En ese mundo aislado, donde todo lo que se ve es más de lo mismo y el acceso a otras circunstancias y medios de vida es casi insólito, no queda mayor cosa que la resignación. ¿Cómo rebelarse ante el peso de ese entorno, si todo aquello que les aleja de la escuela es parte del curso normal de la vida?

Y así se asumen roles casi fatales, sin mayor discusión.

Por ejemplo, cinco de las siete historias que hemos presentado en este capítulo son casos de jóvenes que dejaron la escuela por iniciar un hogar precozmente. Este destino se asume como opción ante la imposibilidad de aspirar a otros proyectos de vida, particularmente los que puedan ser impulsados a través de la educación.

Estas jóvenes viven en un entorno donde la mayoría de mujeres fueron madres muy temprano y donde los roles tradicionales de género están muy marcados: mientras que los hombres trabajan el campo, las mujeres pertenecen a la casa y los hijos. Es un



entorno donde los hombres, en ningún instante, cuestionan si es apropiado perseguir relaciones con muchachas que apenas han pasado la pubertad e, incluso, son insistentes en sus aproximaciones. Es un entorno donde tener novio e ir a la escuela son dos circunstancias rápidamente incompatibles. Ser novia significa rechazar la escuela, como si la escuela perteneciera exclusivamente al mundo de la niñez, la inocencia y la “decencia”, a lo cual se pierde derecho cuando una joven se acompaña.

Cuando la vida no presenta mayores opciones, como suele suceder en la pobreza y la marginación, las personas asumen los roles que el entorno les refuerza. Sin la fuerza necesaria para seguir un camino transgresor como la educación, la persona no tiene asideros para resistirse a la realidad.

Cuando la escuela es una realidad sin sentido

Cada uno de estos jóvenes entró a la escuela a pesar de llevar la carga de su entorno en las espaldas, y la escuela no supo retenerles. ¿Cómo es este encuentro de realidades? Una realidad donde todo es limitado se enfrenta a una donde, en teoría, la gente se forma para superar las limitaciones. ¿Qué les pasa a estos jóvenes en la escuela?

Todos los jóvenes entrevistados coinciden en que la escuela es importante para “ser alguien en la vida”; a algunos les gustaba estudiar y otros confiesan no haber sido muy dedicados. Otro aspecto en común es que ninguno es capaz de trazar una trayectoria más o menos clara sobre para qué habría sido útil terminar la escuela, es decir, ninguno puede explicar qué oportunidades se volverían accesibles a través del estudio.

De hecho, en la práctica, algunas de las ocupaciones que les parecen deseables ni siquiera requieren completar los estudios formales. Por ejemplo, Katherine dice querer estudiar y luego tener una carrera como cosmetóloga. O bien, proyectan caminos que valoran por elementos al margen de la educación, como Griselda, que quisiera ser policía porque una vez vio a su prima que “se veía bien bonita con su uniforme”; o Carmen, a quien le gustaría ser licenciada, porque se ven ordenados, aseados y tratan bien a las personas.

Abel, por su parte, se decepcionó de la escuela puesto que no le dio nada práctico, nada valioso para trabajar. Abel pensó que aprendería un oficio. Cuenta que varios de sus compañeros pasaron por lo mismo: no les gustó su bachillerato o no era lo que pensaban. Abel entró al bachillerato técnico en electrónica con la idea de que este era

más práctico. Sin embargo, pronto se encontró con que no era el caso. Llegaba a las clases y no entendía. Le comentaba a sus maestros y compañeros, quienes le explicaban, pero ya no era capaz de resolver sus tareas por sí mismo.

Abel vivió la frustración del fracaso, algo que marcó su experiencia en la escuela. Las circunstancias del entorno de Abel eran más favorables que las de las demás jóvenes; sin embargo, la escuela le falló cuando no supo trasladar al joven las expectativas que tenía sobre su esfuerzo y aptitudes, sellando esa máxima que la historia de estos jóvenes refuerza a cada momento: “La escuela no es para mí”. Así, el mundo de la escuela puede ser uno que carezca de sentido para los jóvenes.

Al final, el valor de la escuela es principalmente instrumental o pragmático. Es decir, se valora en función de su utilidad. Y si algo tenían en común todos estos casos es que el discurso sobre el valor de la educación no estaba fundamentado en evidencias ni en aspiraciones concretas.

Estas historias indican la complejidad del fenómeno de la deserción escolar, aun si de manera limitada. La deserción es el resultado de la influencia de una serie de factores culturales, socioeconómicos y emocionales en la vida de una persona, y de cómo esta influencia interactúa con la institucionalidad escolar.

Así, en las historias de los desertores identificamos dos elementos que favorecen la deserción:

- 01 En primer lugar, el peso de un entorno, donde las aspiraciones por el estudio formal no tienen eco y que asigna roles fatales. Desde la realidad particular de la pobreza se identifican dos circunstancias que empujan hacia la deserción: el aislamiento y la marginación, que restringen en la persona el conocimiento y aspiración de desarrollarse en otras realidades.
- 02 Segundo, el encuentro con una realidad escolar “sin sentido” que, con frecuencia, no es capaz de trasladar a los jóvenes las expectativas que tiene de ellos, ni de reforzar el deseo por transgredir la realidad de la pobreza hacia la decisión definitiva de completar la escuela. Esa rebeldía, si existe en el joven, puede ser especialmente frustrante si ni en la escuela ni en el hogar encuentra los elementos para apropiarse del proyecto escolar.

Reflexiones para la política

Los datos de deserción calculados para la cohorte juvenil entre los 15 y 19 años dan cuenta de un problema grave: demasiados de ellos no terminan el trayecto escolar.

Dejar la escuela antes de terminar el bachillerato repercute directamente en las posibilidades de desarrollo humano de estos jóvenes, pues las falencias de formación de competencias restringen sus oportunidades de inserción y de satisfacción laboral.

Por otro lado, la sociedad también pierde en términos de productividad, pues asume los costos de una mano de obra informal, poco calificada y sin protección social. Adicionalmente, el tejido social se debilita, pues el espíritu de colectividad y la identidad de un “nosotros” común que forma la escuela se desvanece.

Por todo lo anterior, es posible afirmar que reducir la deserción debe ser un objetivo de la política social y no solo de la política educativa. El compromiso de la sociedad con la educación de sus miembros al universalizar el derecho y la posibilidad real de terminar el bachillerato debe reflejarse, de manera clara, al menos en dos temas: un compromiso fiscal para asignar más recursos a la calidad de los docentes y las mejoras en la educación, y programas y políticas que, desde diversos ámbitos, apoyen la permanencia escolar. Un área de intervención clave es la lucha contra la violencia, con énfasis en mantener libres de violencia los espacios de la niñez y la juventud, donde la escuela y sus caminos son centrales.



La política educativa, por su parte, debe trabajar fuertemente en seis ejes:

- 01 Cerrar la brecha urbana-rural, mejorando las condiciones de permanencia de los niños y jóvenes en el área rural. En este punto es central el rescate de la calidad de la escuela rural multigrado, que ha estado en el abandono por décadas y que alberga a muchos de los niños que terminan desertando. Adicionalmente, las inversiones en infraestructura, equipamiento y docentes para aumentar la cobertura en educación media son fundamentales para garantizar el cierre de esta brecha.
- 02 Buscar desde el currículum, y de manera explícita, una transformación cultural que apoye la vivencia de una nueva relación entre los géneros. Es fundamental educar a los jóvenes para reducir la maternidad y paternidad precoces. Es prioritaria la construcción de nuevas identidades de género, femineidades que no necesiten de la maternidad para realizarse y masculinidades que no refuercen su identidad en la irresponsabilidad parental.
- 03 La escuela no puede hacerse cargo de las debilidades de la familia y de las falencias que esta presenta en el apoyo y desarrollo de los hijos, pero debe encontrar mecanismos para vincularse de forma más productiva con el hogar. En los contextos más desprovistos y, por ende, con más deserción, la educación que recibe el niño debe permitirle superar las restricciones del entorno y darle las herramientas para superar, incluso, la visión restringida sobre el futuro que tiene su propia familia. Estas familias, que generalmente no valoran la escuela y no ven en la educación una opción válida, deben ser también educados sobre la importancia de terminar la escuela.
- 04 Trabajar en una educación pertinente, cercana a las realidades territoriales desde una perspectiva económica, social y política. La educación debe responder a las necesidades de la demanda de mano de obra y, si no hay tejido productivo, debe permitir la formación de competencias que conviertan a los egresados en agentes de cambio desde una perspectiva económica, apoyando, por ejemplo, el emprendimiento. Asimismo, es esencial que los jóvenes desarrollen aquellas competencias para la vida que los mercados laborales requieren y resienten no encontrar: responsabilidad, disciplina, creatividad.

- 05 La escuela debe ser consciente de los riesgos de desertar que algunos alumnos tienen debido al peso del entorno. Para luchar contra esos riesgos, la escuela debe dar a los alumnos la capacidad de entender que otro mundo es posible, darles herramientas para que se tracen el camino hacia sus sueños y la convicción de que estos se realizan mediante la educación. La escuela no puede dejar de ser el lugar de las aspiraciones y los sueños.
- 06 Finalmente, es fundamental preservar el espacio de la utopía libre de violencia. La escuela debe ser un espacio de paz para que se formen los ciudadanos del presente y del futuro.

Referencias bibliográficas

- Baird, S., Chirwa, E., McIntosh, C., & Olzer, B. (2010). The short-term impacts of a schooling conditional cash transfer program on the sexual behavior of young women. *Health Economics*, 19, 55-18.
- Barboza Martínez, A. (2006). Sobre el método de la interpretación documental y el uso de las imágenes en la Sociología: Karl Mannheim, Aby Warburg y Pierre Bourdieu. *Sociedade e Estado*, 21 (2), 391-414.
- CEPAL (2002). *Panorama social de América Latina (2001-2002)*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe.
- CEPAL (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica: un modelo para armar*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, División de Desarrollo Local.
- Clewell, B. C., Campbell, P. B., & Perlman, L. (2007). *Good Schools in Poor Neighborhoods*. Washington, D.C.: Urban Institute Press.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (2005). *Preparing Teachers for a Changing World*. (L. Darling-Hammond, & J. Bransford, Eds.) San Francisco: Jossey Bass.
- DIGESTYC (2007). *VI Censo de Población y V de Vivienda; Tomo V, Vivienda: Características de las Viviendas*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos. Recuperado en noviembre 2017, de http://www.digestyc.gob.sv/biblioteca/CENSOS/CENAPOVI2007/Tomo_V_Caracteristicas_de_Las_Viviendas.pdf
- DIGESTYC (2016). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2015*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- DIGESTYC (2017). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2016*. San Salvador: Ministerio de Economía, Dirección General de Estadísticas y Censos.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absenteeism, school exclusion, disengagement from school: contributions from recent research. *Deviance et Société*, 30(1), 41-65.
- Fernández, E., Muñoz, R., Braña, F., & Antón, J. (2010). Algunas apreciaciones aritméticas sobre el fracaso y el abandono escolar en España. *Revista de Educación, Volumen extraordinario*, 207-324.



- FES (2016). *¿Qué es una buena escuela? Una propuesta de índice de calidad escolar*. Santa Tecla: Escuela Superior de Economía y Negocios, Fundación para la Educación Superior.
- Guigue, M. C. (1998). *Le décrochage scolaire*. (B. Gerde, Collectif, & M.-C. Bloch, Eds.) *Les lycéens décrocheurs: de l'impasse aux chemins de traverse*, 25-38.
- MINED (2015). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador: Ministerio de Educación. Recuperado en noviembre 2017, de <http://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/OBSERVATORIO%20MINED%202015.pdf>
- Ministerio de Salud, Instituto Nacional de Salud, DIGESTYC, UNICEF (2015). *Encuesta Nacional de Salud 2014 - Encuesta de Indicadores Múltiples por Conglomerados 2014, Resultados Principales*. San Salvador. Recuperado en noviembre 2017, de https://mics-surveys-prod.s3.amazonaws.com/MICS5/Latin%20America%20and%20Caribbean/El%20Salvador/2014/Key%20findings/El%20Salvador%202014%20MICS%20KFR_Spanish.pdf
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating Capabilities*. Cambridge: Harvard University Press.
- PNUD (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano de El Salvador 2013. Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible. Diagnóstico y propuesta*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- PNUD (2015). *Entre esperanzas y miedo. La juventud y la violencia en El Salvador*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rovira, C. (2016). *La distinción en la miseria de posición. Estudio de casos de desertores y no desertores en una comunidad rural pobre de El Salvador*. San Salvador: Tesis Doctoral para el grado de doctor en Ciencias de la Educación Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma situación? *Cuadernos de Economía*, 41(123), 173-198.
- Sen, A. (2010). *La idea de la Justicia*. México, D.F.: Taurus.
- UNESCO (2012). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia una educación para todos al 2015*. Santiago de Chile: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- UNFPA (2015). *Mapa de embarazos en niñas y adolescentes en El Salvador*. San Salvador: Fondo de Población de las Naciones Unidas. Recuperado en noviembre 2017, de <http://www.inclusion-social.gob.sv/wp-content/uploads/2016/09/El-Salvador-Mapa-de-Embarazos-2015.pdf>

Anexos

Anexo 1

Cálculo de la deserción escolar en la cohorte entre 15 y 19 años

Se ha tomado la Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples (EHPM) 2016 (DIGESTYC, 2017), elaborada por la Dirección General de Estadísticas y Censos del Ministerio de Economía, como base para identificar a los jóvenes que desertaron del sistema educativo.

Definiciones

Todas las variables han sido construidas para el universo de jóvenes de 15-19 años. Para construir la metodología, se siguieron las definiciones desarrolladas en el Panorama social de América Latina 2001-2002, elaborado por la CEPAL (2002).

- Tasa global de deserción: es el porcentaje obtenido de dividir el número de jóvenes que han asistido alguna vez al sistema educativo y desertaron en algún momento, entre el total de jóvenes de 15-19 años.
- Tasa de deserción temprana: porcentaje obtenido de dividir el número de jóvenes que desertaron tempranamente (aquellos que no completaron el ciclo de educación primaria y no asisten actualmente a la escuela) entre el número de jóvenes de 15-19 años que alguna vez hayan asistido al sistema educativo.
- Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario: porcentaje obtenido de dividir el número de jóvenes que terminaron el ciclo primario, pero no completaron el primer año de secundaria (séptimo grado), entre el número de jóvenes de 15-19 años que alguna vez hayan asistido al sistema educativo y no hayan desertado tempranamente.
- Tasa de deserción al finalizar el ciclo secundario: porcentaje obtenido de dividir el número de jóvenes que desertaron luego de haber completado séptimo grado, entre el número de jóvenes que alguna vez hayan asistido al sistema educativo y no hayan desertado tempranamente ni al finalizar el ciclo primario.

**Resultados de los cálculos para diferentes años**

Situación educacional al año 2000	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(1) Jóvenes que no ingresaron al sistema educativo	5.7	9.5	2.5	6.0	5.3
(2) Desertores tempranos (durante ciclo primario)	17.7	27.6	9.4	16.8	18.5
(3) Desertores al finalizar el ciclo primario	6.2	8.2	4.5	6.0	6.4
(4) Subtotal desertores en ciclo primario (2+3)	23.8	35.9	13.9	22.8	24.9
(5) Desertores al inicio del ciclo secundario	3.4	3.8	3.1	3.2	3.6
(6) Desertores al término del ciclo secundario	14.3	11.9	16.2	13.7	14.9
(7) Subtotal desertores en ciclo secundario (5+6)	17.6	15.7	19.3	16.8	18.5
(8) Total desertores (2+3+5+6)	41.5	51.6	33.2	39.6	43.4
(9) Estudiantes muy rezagados	18.3	20.1	16.7	20.9	15.6
(10) Estudiantes rezagados	11.1	9.2	12.6	11.2	10.9
(11) Subtotal estudiantes rezagados (9+10)	29.4	29.4	29.3	32.1	26.6
(12) Estudiantes al día	19.6	7.5	29.5	18.6	20.6
(13) Egresados de la enseñanza secundaria	3.9	2.0	5.5	3.7	4.1
(14) Total estudiantes y egresados (11+12+13)	52.9	38.9	64.4	54.4	51.3
(15) Total jóvenes entre 15 y 19 años de edad (1+8+14)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tasa global de deserción	44.0	57.0	34.0	42.1	45.9
Tasa de deserción temprana	18.7	30.5	9.7	17.9	19.6
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario	8.1	13.1	5.1	7.7	8.4
Tasa de deserción en secundaria	25.0	28.7	23.0	23.6	26.5

Situación educacional al año 2005	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(1) Jóvenes que no ingresaron al sistema educativo	3.2	5.3	1.5	3.2	3.1
(2) Desertores tempranos (durante ciclo primario)	14.1	22.7	7.4	13.2	15.0
(3) Desertores al finalizar el ciclo primario	6.1	9.3	3.5	5.9	6.3
(4) Subtotal desertores en ciclo primario (2+3)	20.2	32.0	11.0	19.1	21.3

Situación educacional al año 2005	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(5) Desertores al inicio del ciclo secundario	3.7	4.7	2.8	3.8	3.5
(6) Desertores al término del ciclo secundario	15.2	15.8	14.7	15.0	15.4
(7) Subtotal desertores en ciclo secundario (5+6)	18.9	20.5	17.6	18.8	18.9
(8) Total desertores (2+3+5+6)	39.0	52.5	28.5	37.9	40.2
(9) Estudiantes muy rezagados	17.1	18.2	16.3	19.2	15.0
(10) Estudiantes rezagados	12.3	10.6	13.7	13.5	11.1
(11) Subtotal estudiantes rezagados (9+10)	29.4	28.8	29.9	32.7	26.1
(12) Estudiantes al día	23.6	10.7	33.7	22.0	25.3
(13) Egresados de la enseñanza secundaria	4.7	2.7	6.3	4.2	5.3
(14) Total estudiantes y egresados (11+12+13)	57.8	42.2	70.0	58.9	56.7
(15) Total jóvenes entre 15 y 19 años de edad (1+8+14)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tasa global de deserción	40.3	55.4	29.0	39.2	41.5
Tasa de deserción temprana	14.6	23.9	7.5	13.7	15.5
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario	7.3	12.9	3.9	7.0	7.7
Tasa de deserción en secundaria	24.6	32.7	20.1	24.2	25.0

Situación educacional al año 2010	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(1) Jóvenes que no ingresaron al sistema educativo	2.4	3.9	1.4	2.6	2.2
(2) Desertores tempranos (durante ciclo primario)	11.0	17.5	6.6	11.7	10.4
(3) Desertores al finalizar el ciclo primario	5.5	9.5	2.8	5.1	5.9
(4) Subtotal desertores en ciclo primario (2+3)	16.5	27.0	9.3	16.8	16.3
(5) Desertores al inicio del ciclo secundario	3.8	5.1	2.9	3.6	3.9
(6) Desertores al término del ciclo secundario	16.9	18.0	16.1	14.9	18.9
(7) Subtotal desertores en ciclo secundario (5+6)	20.7	23.1	19.0	18.6	22.8
(8) Total desertores (2+3+5+6)	37.2	50.1	28.3	35.3	39.1
(9) Estudiantes muy rezagados	17.0	18.2	16.1	19.8	14.1
(10) Estudiantes rezagados	13.7	11.3	15.5	14.1	13.3
(11) Subtotal estudiantes rezagados (9+10)	30.7	29.5	31.6	33.9	27.4



Situación educacional al año 2010	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(12) Estudiantes al día	23.4	11.5	31.6	22.8	24.0
(13) Egresados de la enseñanza secundaria	6.3	5.1	7.1	5.4	7.3
(14) Total estudiantes y egresados (11+12+13)	60.4	46.1	70.3	62.1	58.7
(15) Total jóvenes entre 15 y 19 años de edad (1+8+14)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tasa global de deserción	38.1	52.1	28.7	36.3	40.0
Tasa de deserción temprana	11.3	18.2	6.7	12.0	10.6
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario	6.4	12.1	3.0	5.9	6.8
Tasa de deserción en secundaria	25.5	33.4	21.3	23.0	28.0

Situación educacional al año 2016	Zona de residencia			Sexo	
	Total	Rural	Urbana	Hombres	Mujeres
(1) Jóvenes que no ingresaron al sistema educativo	1.4	2.1	0.9	1.6	1.2
(2) Desertores tempranos (durante ciclo primario)	7.1	11.5	3.9	7.8	6.3
(3) Desertores al finalizar el ciclo primario	5.7	10.1	2.6	5.5	5.9
(4) Subtotal desertores en ciclo primario (2+3)	12.8	21.6	6.5	13.3	12.2
(5) Desertores al inicio del ciclo secundario	4.1	5.9	2.8	3.8	4.4
(6) Desertores al término del ciclo secundario	20.5	23.8	18.2	18.8	22.3
(7) Subtotal desertores en ciclo secundario (5+6)	24.6	29.7	21.0	22.5	26.7
(8) Total desertores (2+3+5+6)	37.4	51.3	27.5	35.9	38.9
(9) Estudiantes muy rezagados	13.8	13.7	13.9	16.8	10.8
(10) Estudiantes rezagados	13.7	11.7	15.1	14.4	12.9
(11) Subtotal estudiantes rezagados (9+10)	27.5	25.4	29.0	31.3	23.7
(12) Estudiantes al día	25.3	13.9	33.4	23.8	26.8
(13) Egresados de la enseñanza secundaria	8.4	7.3	9.2	7.4	9.4
(14) Total estudiantes y egresados (11+12+13)	61.2	46.6	71.6	62.5	59.9
(15) Total jóvenes entre 15 y 19 años de edad (1+8+14)	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tasa global de deserción	37.9	52.4	27.8	36.5	39.4
Tasa de deserción temprana	7.2	11.7	4.0	8.0	6.4
Tasa de deserción al finalizar el ciclo primario	6.2	11.7	2.7	6.1	6.4
Tasa de deserción en secundaria	28.7	38.9	22.7	26.5	30.9

Anexo 2

Resultados de la regresión probit

Para la construcción de variables se utilizaron tres diferentes fuentes:

- Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2015, elaborada por la DIGESTYC (2016): con esta base de datos se identificó a los jóvenes que desertaron del sistema educativo.
- Base de datos del Observatorio del Ministerio de Educación 2015: permitió identificar la exposición a la violencia que los jóvenes padecen dependiendo de su departamento de residencia.
- Mapa de embarazos de niñas y adolescentes en El Salvador 2015, elaborado por UNFPA (2015): brinda información sobre la prevalencia de embarazos adolescentes por departamento.

Se han tomado 11 variables que la literatura evidencia como significativas en el proceso de deserción de los jóvenes de 15-19 años. La Tabla 1 muestra las estadísticas descriptivas de estas variables. Se han utilizado la EHPM 2015 y los datos del Observatorio 2015 del Ministerio de Educación para conducir el análisis.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas 2015

	Observaciones	Promedio	Desviación estándar	Valor mínimo	Valor máximo
Desertor: desertor=1; aún en el sistema educativo o graduado de bachillerato=0	706028	0.18	0.38	0	1
Área de residencia: rural=0; urbana=1	706028	0.59	0.49	0	1
Promedio de años de educación de las mujeres (30 años o más) en el hogar	635958	5.74	4.62	0	19
Promedio de años de educación de los hombres (30 años o más) en el hogar	476674	6.38	4.86	0	25
Ingreso por remesas	706028	50.03	134.28	0	2000
Jefe del hogar: mujer=1; hombre=0	706028	0.38	0.49	0	1
Ingreso familiar	706028	604.85	601.78	22	19838
Promedio de años de educación de las personas (30 años o más) en el hogar	662630	5.93	4.39	0	20



Tabla 1. Estadísticas descriptivas 2015

Porcentaje de centros educativos en el departamento en donde reside el joven que afirmaron tener problemas relacionados con la violencia	706028	0.73	0.04	0.64	0.84
Porcentaje de centros educativos en el departamento en donde reside el joven que afirmaron que la comunidad tiene problemas de seguridad	706028	0.49	0.11	0.36	0.72
Porcentaje de centros educativos en el departamento en donde reside el joven que afirmaron que la deserción en el centro educativo está relacionada con la violencia	706028	0.53	0.17	0.34	0.88
Prevalencia de registro de embarazos por cada mil niñas y adolescentes en el departamento donde reside el joven	706028	37.35	5.23	30.6	45.3

Fuente: elaboración propia con base en la EHPM (2016), Observatorio MINED (2015), y UNFPA (2015).

La variable dependiente es una variable binaria que toma el valor de 1 si el joven (15-19 años) es un desertor, y toma el valor de 0 si se mantiene en el sistema educativo o ya se graduó de bachillerato.

Interpretación de las regresiones

Bajo el modelo, se puede concluir lo siguiente:

- Vivir en un área urbana reduce la probabilidad de desertar en 7.85 % (vivir en un área rural aumenta la probabilidad de desertar en 7.85 %).
- El aumento de un dólar adicional en ingreso por remesas reduce la probabilidad de desertar en 0.02 % (recibir un dólar menos de remesas aumenta la probabilidad de desertar en 0.02 %).
- El incremento del promedio de años de educación de los adultos en el hogar reduce la probabilidad de deserción. Si el promedio de años de educación incrementa en un año, la probabilidad de desertar cae en 3.21 % (si el promedio de años de educación de los adultos se reduce en un año, la probabilidad de desertar aumenta en 3.21 %).

- El incremento del porcentaje de centros educativos que reportan violencia en el departamento en donde se reside aumenta la probabilidad de desertar en 30.60% (reducir el porcentaje de centros educativos que reportan violencia en un 1% reduce la probabilidad de desertar en 30.60%)
- El incremento de la prevalencia de registro de embarazos en una unidad por cada mil niñas y adolescentes en el departamento de residencia del joven aumenta la probabilidad de desertar en 0.23% (la reducción de la prevalencia de registro de embarazos por cada mil niñas y adolescentes reduce la probabilidad de desertar en 0.23%).



Anexo 3

Metodología de análisis cualitativo

Las entrevistas del Capítulo 3 se analizaron aplicando el método de interpretación documental (Barbosa Martínez; 2006) que sigue estos pasos:

Paso 1. Escuchar las grabaciones: marcar los pasajes que, a “primera vista”, parecen tener alta densidad discursiva por aludir a un tema clave (*a priori*) para la investigación.

Paso 2. Transcribir los documentos: en esta etapa puede elegirse transcribir solo algunas de las partes del documento, las llamadas “metáforas”, es decir, párrafos que concentran alta densidad de información desde la perspectiva de la pregunta de investigación. Sin embargo, se decide transcribir *verbatim* para asegurar que se tiene la totalidad de la información, aun si en el proceso de análisis puede hacerse una selección de ciertos pasajes para profundizar el análisis.

Paso 3. Codificar sin ordenar: se codifica de manera abierta el documento marcando los grandes temas que surgen. En esta etapa se hace, una vez más, la búsqueda de “metáforas”, además de resaltarse los temas que interesan a la investigación en función de sus objetivos. Se decide qué temas (párrafos) van quedando fuera, y qué temas no considerados emergen.

Paso 4. Codificar ordenando tópicos: hay una segunda etapa de codificación en que los temas se ordenan. Se identifican relaciones entre ellos y jerarquías.

Paso 5. Interpretación inmanente: es el primer nivel de interpretación y se refiere a la documentación del significado literal del discurso: “lo que se dice”. Supone una suerte de parafraseo del documento, resaltando los temas y subtemas identificados en las etapas anteriores.

Paso 6. Interpretación documental: es la etapa clave del método. En esta etapa, el investigador debe hacer la lectura del documento en su contexto, tomando en cuenta el lenguaje no verbal, los silencios, los gestos, el espacio en que se desarrolla el sujeto. Es una etapa circular, a la que se vuelve varias veces y que se retoma en la medida

en que se avanza en el análisis de más documentos para repensar, buscar relaciones, contradicciones, etcétera.

Paso 7. Tipologías sociológicas: finalmente, emergen las grandes categorías sociológicas, los elementos estructurales que explican la disposición y la práctica de los sujetos en su realidad.

¿Y si no termino la escuela?

La deserción escolar de la juventud salvadoreña
entre 15 y 19 años

Este documento es el segundo de la serie de investigaciones Cuadernos FES. La Fundación para la Educación Superior espera, con este esfuerzo, poner sobre la mesa de discusión de la política pública salvadoreña un tema fundamental: la deserción escolar. La deserción escolar –o salida precoz de la escuela– amenaza con truncar los sueños y posibilidades reales de desarrollo de miles de niñas, niños y jóvenes, y con comprometer las posibilidades de desarrollo del país. Estamos convencidos de que las sociedades que hablan abiertamente de sus problemas encuentran eventualmente los acuerdos, las herramientas y los recursos necesarios para resolverlos.