



FLACSO
MÉXICO

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES
SEDE ACADÉMICA MÉXICO

Maestría en Población y Desarrollo
Promoción XII
2016-2018

Factores próximos relacionados a la ocurrencia de abandono y rezago escolar a nivel secundaria y media en Colombia.

Tesis para obtener el grado de Maestra en Población y Desarrollo

Presenta:

Ángela María Rojas Ladino

Directora de tesis:

Dra. Úrsula Zurita Rivera

Lectores:

Maestro Lorenzo Gómez Morin Fuentes

Doctor José Antonio Pérez Islas

Seminario de investigación: Población, familia y pobreza

Línea de investigación: Política, políticas públicas y género

Ciudad de México. 2018

Esta maestría fue realizada gracias a una beca otorgada por el Consejo Nacional de Ciencias y Tecnología (CONACYT)

RESUMEN

A partir de la universalización de la educación básica y media durante las últimas décadas se han presentado nuevos desafíos en materia educativa, Colombia ha enfrentado el reto de garantizar como derecho el acceso y equidad en la educación para toda la población, pero hoy en día esto no se ha cumplido. El país presenta un sistema escolar de gran acceso, pero en el cual la mayoría de los estudiantes presentan truncamientos en sus trayectorias escolares, propiciando desigualdades educativas que se relacionan con desigualdades económicas, culturales, entre otras. Dos fenómenos que producen estos truncamientos son el rezago y el abandono escolar, los cuales evidencian un proceso de largo alcance de desenganche con el entorno escolar por parte de los jóvenes y que se relacionan con condiciones individuales, familiares y escolares. La presente investigación busca responder cuáles son los factores próximos al rezago y abandono escolar de los jóvenes de 12 a 17 años en Colombia, utilizando dos modelos de regresión logística para el análisis de cada uno de los fenómenos.

Palabras Clave: Derecho a la educación, educación secundaria y media, rezago escolar, abandono escolar, desenganche escolar, segregación escolar.

ABSTRACT

Since the universalization of basic and high education during the last decades new challenges in education have been presented, Colombia has faced the challenge of guaranteeing access and equity in education for the entire population as a right, but nowadays this It has not been fulfilled. The country presents a school system of great access, but in which the majority of students present truncations in their school trajectories, promoting educational inequalities that are related to economic, cultural inequalities, among others. Two phenomena that produce these truncations are lag and school dropouts, which show a long-range process of disengagement with the school environment by young people and that relate to individual, family and school conditions. The present research seeks to answer what are the factors close to the lag and dropout of young people from 12 to 17 years old in Colombia, using two logistic regression models for the analysis of each of the phenomena.

Keywords: Right to education, secondary and high education, school backwardness, school dropout, school disengagement, school segregation.

AGRADECIMIENTOS

A mi directora de tesis, la Dra. Úrsula Zurita; a la Dra. Cristina Gomes, coordinadora del seminario de tesis, al maestro Lorenzo Gómez Morin y al doctor José Antonio Pérez Islas. A todos por sus grandes aportes teóricos y metodológicos durante todo el proceso.

Agradezco a mis papás, a mi familia, a mis amigos y a mi compañero, Adrián, por apoyarme para empezar y culminar este gran reto.

A la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-México y al CONACYT.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO CONTEXTUAL	12
1.1. Planteamiento de problema	12
1.2. Marco contextual	16
2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL.....	41
2.1. La educación como derecho. Equidad educativa e inclusión social.....	44
2.2. Trayectorias escolares y los fenómenos de rezago y abandono.	51
2.3. Factores próximos del rezago y el abandono escolar	54
3. METODOLOGÍA.....	64
3.1. Pregunta de investigación.....	64
3.2. Objetivos.....	65
3.3. Hipótesis	66
3.4. Fuentes de información	66
3.5. Modelos	68
4. MODELOS DE REPETICIÓN Y ABANDONO ESCOLAR	69
4.1. Los jóvenes colombianos de 12 a 17 años.....	69
4.2. Modelo de abandono escolar	73
4.3. Modelo de rezago escolar	99
5. CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS	136
ANEXOS.....	144

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1. Pirámide de población por grupos quinquenales de edad y sexo. Colombia.....	17
Ilustración 2. Estructura del Sistema Educativo Colombiano.....	20
Ilustración 3. Mapa conceptual	43
Ilustración 4. Factores y variables.....	65
Ilustración 5. Nivel de probabilidad de rezago por departamento, Colombia, 2016.....	125

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Tasas escolares, educación secundaria y media, Colombia, 2016	21
Gráfica 2. Proporción de asistencia escolar por grupos etarios normativos. Colombia 2005-2014.	21
Gráfica 3. Matrícula por nivel educativo y zona. Colombia, 2016	22
Gráfica 4. Asistencia escolar del grupo de 12 a 17 años por tipo de entidad y quintil socioeconómico*	24
Gráfica 5. Índice Sintético de Calidad educativa por nivel y departamento. Colombia 2016	25
Gráfica 6. Población de 12 a 17 años por etnia y región. Colombia 2016.....	70
Gráfica 7. Trayectorias escolares exitosas y truncadas por abandono o rezago. Colombia, 2016.	72
Gráfica 8. Trayectorias escolares truncadas por rezago de grado (izq.) y por abandono (der.). Colombia, 2016.	73
Gráfica 9. Población con (der.) y sin (izq.) abandono escolar, de 12 a 17 años por quintil socioeconómico. Colombia 2016	85
Gráfica 10. Box-plot del ingreso per cápita entre jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	85
Gráfica 11. Actividad a la que mayor tiempo dedica la población de 12 a 17 años que abandona la escuela, desagregado por edad y sexo. Colombia 2016.	87
Gráfica 12. Razones declaradas por las cuales no estudia la población de 12 a 17 años. Colombia 2016.....	88
Gráfica 13. Razones declaradas de abandono por los jóvenes de 12 a 17 años por edades desagregadas, mujeres. Colombia 2016	89
Gráfica 14. Razones declaradas de abandono por los jóvenes de 12 a 17 años por edades desagregadas, hombres. Colombia 2016.....	90
Gráfica 15. Rezago 12 a 17 años por nivel educativo y sexo. Colombia 2016.....	101
Gráfica 16. Rezago de 12 a 17 años, por edades desagregadas y sexo. Colombia 2016	102
Gráfica 17. Efectos aleatorios del rezago escolar por departamentos. Colombia, 2016.	121
Gráfica 18. Predicción del rezago por departamento y clase de segregación escolar. Colombia, 2016.....	124
Gráfica 19. Relación entre la probabilidad de rezago y el ISCE por departamento. Colombia, 2016.....	127

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Porcentaje de matrícula por nivel, zona y sexo. Colombia, 2016.....	22
Tabla 2. Estudiantes que reprobaron el año. Nivel secundaria y media. Colombia 2015.....	27
Tabla 3. Abandono escolar interanual, niveles de secundaria y media. Colombia, 2015.	28
Tabla 4. Población que abandona el nivel de secundaria y media. Colombia, 2016.	75
Tabla 5. Zona de residencia jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016	75
Tabla 6. Condición de migración de jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.	76
Tabla 7. Grupo étnico de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	77
Tabla 8. Estado conyugal de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	78
Tabla 9. Parentesco con el jefe(a) del hogar de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	79
Tabla 10. Tipo de hogar de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	80
Tabla 11. Corresidencia con niños o niñas de 5 años o menos de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	81
Tabla 12. Clima educativo del hogar de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	82
Tabla 13. Características de la vivienda de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	83
Tabla 14. Percepción de las condiciones de vida de los jóvenes de 12 a 17 años con y sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	84
Tabla 15. Nivel de satisfacción respecto a la educación con y sin abandono escolar, de 12 a 17 años por quintil socioeconómico. Colombia 2016.....	87
Tabla 16. Prueba de independencia X^2 del modelo de abandono y tipo de variable	91
Tabla 17. Prueba de devianza de los tres modelos de abandono escolar para jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.....	93
Tabla 18. Momios de los modelos de rezago escolar.....	94
Tabla 19. Población rezagada de nivel y grado. Colombia, 2016.....	100
Tabla 20. Asistencia por niveles educativos y edad normativa. Colombia 2016.....	101
Tabla 21. Zona de residencia de jóvenes de 12 a 17 que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.....	103
Tabla 22. Migración de jóvenes de 12 a 17 que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.....	103
Tabla 23. Etnia de jóvenes de 12 a 17 que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016	104
Tabla 24. Parentesco con el jefe del hogar de jóvenes de 12 a 17 que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.....	105

Tabla 25. Corresidencia con niños o niñas de 5 años o menos de los jóvenes de 12 a 17 años con sin abandono escolar. Colombia, 2016.....	105
Tabla 26. Tipo de hogar de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016	106
Tabla 27. Clima educativo del hogar de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.	107
Tabla 28. Computador en el hogar de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.	108
Tabla 29. Características de la vivienda de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.	108
Tabla 30. Percepción de las condiciones de vida de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.	109
Tabla 31. Box-plot del ingreso per cápita entre jóvenes de 12 a 17 años con y sin rezago escolar. Colombia, 2016	110
Tabla 32. Nivel de satisfacción con respecto a la educación de jóvenes de 12 a 17 años que estudia, con y sin rezago de grado, Colombia 2016.....	111
Tabla 33. Tipo de institución de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016	112
Tabla 34. Distribución del ingreso per cápita por quintiles de los estudiantes de 12 a 17 años de instituciones oficiales (der.) y no oficiales (izq.). Colombia 2016	112
Tabla 35. Tipo de jornada escolar de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016	113
Tabla 36. Nivel del puntaje de la prueba SABER de las instituciones educativas de jóvenes de 12 a 17 años que estudian con y sin rezago de grado, Colombia 2016.....	114
Tabla 37. Prueba de independencia X ² del modelo de rezago y tipo de variable.....	115
Tabla 38. Momios de los modelos de rezago escolar por grado.	117

ÍNDICE DE SIGLAS

- ACNUR – Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
- DANE - Departamento Administrativo Nacional de Estadística
- DESC – Derechos Económicos, Sociales y Culturales.
- ICFES - Instituto Colombiano de Fomento para la Educación Superior.
- IDMC – (En inglés) Internal Displacement Monitoring Centre
- ISCE – Índice Sintético de Calidad Educativa.
- MEN – Ministerio de Educación Nacional.
- OCDE – (En inglés) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- PISA – (En inglés) Programme for International Student Assessment
- UNESCO – (En inglés) United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
- PNDE - Plan Nacional Decenal de Educación
- SGP - Sistema General de Participaciones
- PER - Proyecto de Educación Rural
- PAE - Programa de Alimentación Escolar
- PNUD – Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
- SED – Secretaría de Educación Distrital (Bogotá)
- SITEAL - Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina

INTRODUCCIÓN

La presente investigación pretende indagar por las causas del rezago y el abandono de los jóvenes durante la educación secundaria y media en Colombia, ahondando en factores sociodemográficos que influyen en la ocurrencia de estos eventos y caracterizando a la población afectada. Se establecen tres enfoques para el análisis de los fenómenos educativos: desde el individuo, desde la familia y desde la escuela, estas tres dimensiones entretejen las relaciones que se dan desde las instituciones y desde los agentes que participan en ellas, las cuales se ven reflejadas en las trayectorias educativas de los estudiantes.

Partiendo desde un enfoque de derechos, la educación es entendida como un derecho que deber ser garantizado por los Estados y ser brindada con equidad e inclusión para mejorar la vida de las personas, tanto a nivel personal como para su vida en sociedad, si este derecho no se cumple para la totalidad de la población, sin que las condiciones de origen influyan en las trayectorias educativas, la escuela sería considerada un dispositivo de la reproducción intergeneracional de las desigualdades.

El truncamiento de las trayectorias educativas puede darse por diversos fenómenos que producen un alejamiento de los entornos escolares, los fenómenos de rezago y abandono son dos de ellos. Ambos son fenómenos de largo alcance que hacen parte de un proceso paulatino de alejamiento de la escuela, los cuales están influenciados por factores individuales, familiares y escolares, y que truncan las trayectorias escolares lineales. Si el truncamiento de las trayectorias por estos fenómenos está ligado a desigualdades de origen, se estaría dando una violación al derecho de la educación que no sería garantizado por el Estado, el cual sería reforzado por la escuela al propiciar desigualdades educativas entre los jóvenes.

A partir de esto, desde una perspectiva sociodemográfica se analizará y caracterizará, por un lado, a la familia y a la escuela, como instituciones socializadoras que cumplen un papel importante para el desenvolvimiento de los jóvenes y en específico de sus trayectorias educativas; y por otro, al individuo, como agente con determinadas características, roles y perspectivas dentro de la sociedad. Estas tres dimensiones entretejen las relaciones y efectos que se dan desde las instituciones y desde los agentes que participan en ellas sobre los procesos educativos, tales como los posibles truncamientos en sus trayectorias, la reproducción de las desigualdades sociales y

educativas, y específicamente la ocurrencia del abandono y el rezago escolar como fenómenos de largo alcance.

Teniendo en cuenta estos tres grandes factores, se pretende rechazar o afirmar la hipótesis de que la probabilidad de la ocurrencia de eventos de rezago y abandono escolar de jóvenes de 12 a 17 años está dada principalmente por el factor familiar. Lo cual evidencia un vacío institucional por parte del sistema educativo colombiano para brindar acceso, continuidad y calidad educativa a toda la población, ya que la carga de la responsabilidad del derecho a la educación está siendo dada a la familia y al mercado, situación que genera truncamientos en las trayectorias escolares normativas. Estos fenómenos evidencian una exclusión concretada por dinámicas de segregación escolar en Colombia y que reflejan desigualdades de género, de etnia y de origen, generando una exclusión concretada por dinámicas de segregación escolar en Colombia.

Para tal fin se realizaron dos modelos logísticos, uno para determinar los factores próximos relacionados al rezago y otro para los factores relacionados al abandono escolar de los jóvenes en las edades normativas de educación secundaria y media, utilizando la Encuesta de Calidad de Vida del año 2016. Esta encuesta brinda información individual, educativa y del contexto del hogar, lo que permite vincular los problemas de rezago y abandono con aspectos de índole individual, como el sexo, la edad, condición migratoria, entre otros; con ámbitos familiares, tales como nivel socioeconómico, nivel de escolaridad de los padres, clima educativo del hogar, etc.; y con factores escolares, como el tipo de institución y la jornada escolar, los cuales a su vez, serán complementados con el puntaje promedio de las pruebas SABER para grado 9 y 11 del año 2016.

En el primer capítulo se expone el planteamiento del problema y el marco contextual de la educación en Colombia, en el cual se muestra el panorama actual de la matrícula en el sistema educativo colombiano, las políticas públicas que se han puesto en marcha recientemente y el estado del arte sobre las investigaciones sobre la materia en el país. El segundo capítulo contiene el marco teórico y conceptual que servirá de herramienta analítica de la investigación, el cual abarca la perspectiva de la educación como derecho, considerando la equidad educativa y la inclusión social, las definiciones de los fenómenos de rezago y abandono como fenómenos de largo alcance que truncan las trayectorias escolares, así como un acercamiento a los factores próximos del rezago y del abandono que se tendrán en cuenta: los individuales, los familiares y los escolares. En el capítulo 3 se expone la metodología a seguir, planteando la pregunta de investigación que se quiere

responder: ¿Cuáles son los factores próximos al rezago y abandono escolar de los jóvenes de 12 a 17 años en las distintas regiones de Colombia?, así como los objetivos general y específico para darle respuesta; luego, se trazan las hipótesis que se pretenden corroborar, y finalmente se plantea la metodología de los modelos a utilizar. El capítulo 4 expone los modelos para repetición y abandono, empezando con un análisis exploratorio de los datos y finalmente mostrando los resultados de los modelos. Por último, el capítulo quinto sintetiza las conclusiones generales de la investigación.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y MARCO CONTEXTUAL

1.1. Planteamiento de problema

Al igual que en la mayoría de países de América Latina, hacia finales del siglo XX y comienzos del XXI, Colombia amplió la cobertura de su sistema educativo en todos los niveles; cambios demográficos, económicos y sociales propiciaron esta ampliación. Pero si bien hoy en día la cobertura y asistencia escolar en la educación básica y media alcanzan altos niveles, se mantienen presentes diversas problemáticas dentro del sistema. Por un lado, la calidad de la educación que se imparte en muchos países latinoamericanos, incluyendo a Colombia, es muy baja en comparación con la de otras regiones del mundo, habiendo también asimetrías de calidad dentro de los mismos países (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, & Abarca, 2013); y por otro lado, existe un gran porcentaje de la población que aunque asiste o ha asistido a la escuela, presenta rupturas en sus trayectorias escolares propiciadas por rezago o abandono de la institución.

Estos elementos dan cuenta de un proceso de masificación de la educación con diversas problemáticas, como lo señala Dubet, durante mucho tiempo se pensó que la masificación escolar y la democratización eran equivalentes, pero se ha demostrado que no es así, las desigualdades escolares se entrelazan con otras desigualdades sociales, los avances en términos de equidad en el acceso contrastan con un panorama desigual en cuestiones de progresión, terminalidad, y calidad de los aprendizajes (Dubet et al., 2017). Esta situación se agudiza en el contexto latinoamericano y colombiano, en el cual la grave situación de desigualdad social se ha visto reflejada en un proceso educativo en expansión que ha transcurrido de forma paralela a un proceso de segmentación y polarización educativa (Reimers, 2002 & Rivera, 2000 en Bonal, 2005).

Pero la problemática de exclusión y desigualdad escolar va más allá de la cuestión meramente de indicadores educativos, es una cuestión de derechos humanos. La educación juega un papel importante en la cohesión social, es indisociable de la forma de concebir el tipo de sociedad, de bienestar al que se aspira y de la manera en que se concibe el "vivir juntos" (UNESCO, 2008), así, la educación es un factor fundamental en el desarrollo humano y social, proporciona herramientas en el proceso de formación integral de las personas, en donde no solamente se accede al conocimiento y la ciencia, sino que permite relaciones con los pares y formación para la ciudadanía y la vida en sociedad (Romero Medina, 2013).

De tal forma, siendo Colombia un Estado social de derecho, tiene entre sus obligaciones garantizar la sostenibilidad, cobertura y calidad de la educación para toda su población, si este derecho no se cumple sin que las condiciones de origen influyan en las trayectorias educativas, la escuela podría ser considerada un dispositivo de la reproducción intergeneracional de las desigualdades. Este papel decisivo de la escuela y de la educación es importante en sociedades desiguales como en Latinoamérica, y aún más en contextos como el actual en el que el pago al logro educativo ha ido disminuyendo para algunos niveles, lo cual puede afectar las expectativas con respecto a la educación (Behrman, Gaviria, & Szekely, 2001).

La implementación de políticas de ajuste y reforma estructural en la mayor parte de América Latina a partir de las décadas de los ochenta y noventa, produjeron el debilitamiento del sector público, esto, junto con la ampliación de la obligatoriedad de niveles educativos, genera un desbalance en el sector educativo en el que la escuela pública no tiene la capacidad de acoger al total de la población, de tal forma, gran parte de la responsabilidad de la educación es dada al mercado.

En Colombia, el derecho a la educación se ve promulgado a partir de la Constitución de 1991, en la cual, como Estado pluriétnico y multicultural, la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...). La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (...). El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Art. 67 de la Constitución Política de 1991). Sin embargo, debido al contexto descrito, se dificulta la implementación efectiva del mismo.

La hendidura creada en el sistema educativo empieza a agudizar brechas de desigualdad educativas que se ligan a otras desigualdades de ingreso, de raza, de género, entre otras, y que se ven reflejadas en una distribución desigual de las oportunidades educativas de calidad. En Colombia se puede ver evidenciada esta situación en los resultados de pruebas de rendimiento internacionales, el país presenta puntajes por debajo del promedio de equidad en los resultados educativos, y por debajo

del promedio del desempeño educativo en general, en comparación con países de la OCDE (OCDE & PISA, 2013).

A su vez, las condiciones de pobreza siguen siendo un obstáculo para acceder y permanecer en la educación de calidad, ya que los años de escolaridad difieren ampliamente según las condiciones de calidad de vida (Sarmiento, 2010 en Delgado, 2014). Asimismo, se ha ido dando un proceso de profunda segregación escolar, en el que la estratificación socioeconómica de los estudiantes por tipos de escuelas y colegios y la gran diferencia de calidad brindada por estos, agudizan las desigualdades educativas en el país.

Estas inequidades aumentan en zonas de conflicto. Colombia ha vivido un conflicto armado durante las últimas décadas que ha afectado a gran parte de la población, especialmente en zonas rurales del país. El conflicto armado impacta substancialmente a los niños y jóvenes de estas zonas, fenómenos como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, los daños a infraestructuras escolares, la agudización de la pobreza, entre otros, son obstáculos para que los jóvenes no continúen con normalidad procesos sociales como cursar una trayectoria escolar continua y acceder posteriormente al campo laboral de manera exitosa, de esta forma las oportunidades educativas y laborales en zonas de conflicto se vuelven limitadas. La violación del derecho a la educación se ha visto agravada por el conflicto armado y el incumplimiento del Estado como garante de derechos sociales. La Procuraduría General de la Nación (2006) evidenció el incumplimiento del gobierno colombiano para garantizar el derecho a la educación, en el periodo de revisión de 1991 a 2004, se demostró la relación de causa-efecto entre la poca garantía de los derechos por parte del Estado y las situaciones de violencia que derivan en violaciones (Granados Soler, 2016).

A partir de este panorama de incumplimiento del derecho integral a la educación y teniendo en cuenta la importancia social de la misma para el desenvolvimiento personal, la convivencia y la movilidad social, el presente trabajo pretende estudiar los fenómenos de rezago y abandono en la educación secundaria y media, evidenciando los factores individuales, familiares y escolares que influyen en la ocurrencia de estos sucesos como fenómenos de largo alcance, y caracterizando a los jóvenes que experimentan estos truncamientos no como un grupo homogéneo, sino teniendo en cuenta sus particularidades en condiciones sociales, materiales y demás variables estructuradoras de los individuos, para entender su relación con las instituciones y entre pares.

Estas características y relaciones se discuten a partir de los paradigmas del constructivismo y la teoría crítica que consideran la diferencia y el conflicto dentro de los hechos sociales. Si bien existe una estructura, no es simplemente la suma de individuos, sino que estos actúan e interaccionan, interpretan y reinterpretan la realidad, y de esta forma construyen símbolos, culturas, etc. (según ideas de Bourdieu y Guiddens). Así, la estructura no es sólo el marco donde se sitúan los individuos, sino que es a su vez construida por la interacción de los agentes. De esta manera, se pretenden retomar los factores individuales, situando a los sujetos dentro de colectividades y representaciones de raza, género, edad, entre otras variables sociodemográficas, como roles dentro la sociedad.

Igualmente, las instituciones como el Estado, la escuela y la familia cumplen un papel estructurante en la sociedad, así, el poder que se ejerce mediante estas también determina el accionar de los individuos (Elías; 2000). Estas estructuras y mecanismos de poder no son naturales, sino que son construcciones históricas que toman diversas representaciones y significados según la época y el lugar. La escuela como institución socializadora se entrelaza con otras instituciones tales como la familia y el trabajo y entretejen la relación dialéctica entre individuo y sociedad. Este proceso recíproco se establece a partir de las condiciones de las instituciones y del contexto histórico-social.

Una forma de observar esta articulación es desde la demografía, a partir de la cual se puede estudiar la interrelación entre el individuo, la familia y la escuela, para esto, una fuente de información importante son las encuestas de hogares, las cuales brindan información sobre la situación de bienestar de la población, tales como el acceso a bienes y servicios públicos, entre los que se encuentra la educación; la configuración de las relaciones familiares, entre otros datos. Esta información ayudará a determinar los lazos e interacciones entre las instituciones de la familia y la escuela, y el individuo, con los fenómenos de rezago y abandono escolar.

De esta manera, desde una perspectiva sociodemográfica se analizará y caracterizará, por un lado, a la familia y a la escuela, como instituciones socializadoras que cumplen un papel importante y cuyas configuraciones influyen en la vida de las personas; y por otro, al individuo, como agente con características y roles como el sexo, la edad, la etnia, entre otras. Bajo estas tres dimensiones se buscan determinar los distintos factores que contribuyen a la ocurrencia de los fenómenos escolares de rezago y abandono, como fenómenos de largo alcance que evidencian desigualdades educativas y sociales, mediante cambios en las relaciones y las expectativas educativas de los

estudiantes, y que pueden devenir en desigualdades, como privación de las capacidades básicas, de la movilidad social y de la democracia.

1.2. Marco contextual

El presente apartado expone el contexto actual colombiano, primero, haciendo una revisión de la situación demográfica del país y de su sistema educativo; y segundo, describiendo el estado actual de la matrícula en los niveles de interés, haciendo especial énfasis en las desigualdades sociales y educativas, así como en los fenómenos de rezago y abandono. En el apartado tres se realiza un acercamiento a las principales políticas educativas que se han puesto en marcha para solventar los problemas en materia de educación. Y finalmente, en el último apartado, se aborda el estado del arte sobre la educación en el país, especialmente sobre la educación secundaria y media, mostrando las principales corrientes investigativas, hallazgos y debates alrededor del tema.

1.2.1. Colombia y la educación básica y media

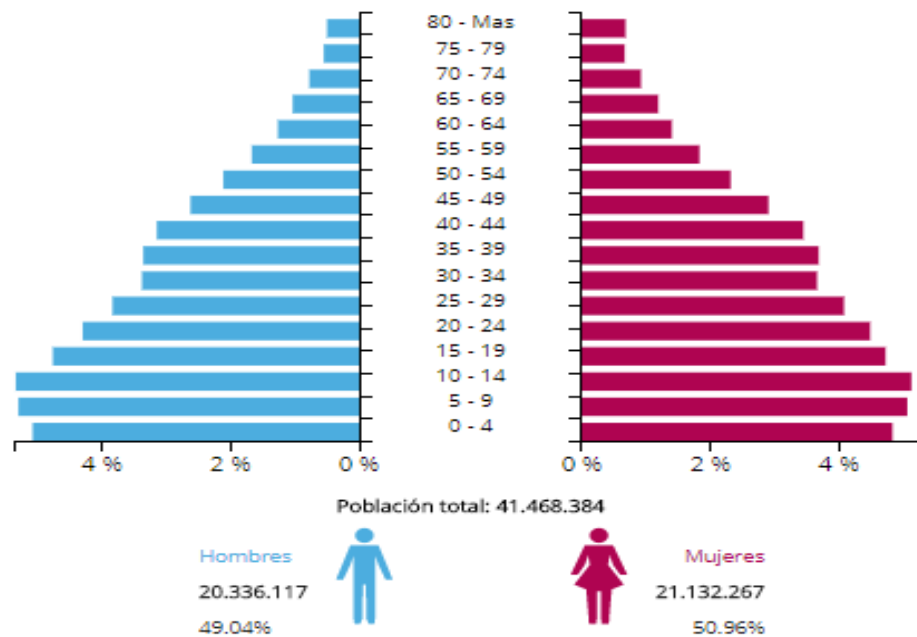
El contexto sociodemográfico del país es clave para entender la situación actual del sistema educativo colombiano con sus problemáticas particulares. La estructura y dinámicas poblacionales brindan entendimiento sobre la sociedad y sus procesos educativos puesto que, entre otros efectos, la fase de la transición demográfica influye en la capacidad del sistema educativo para ofrecer oportunidades educativas y en la distribución y aprovechamiento de tales oportunidades (Tapia, 2009), teniendo esto en cuenta, se presenta un breve panorama demográfico del país.

Colombia se encuentra en una etapa plena de la transición demográfica, es decir, está en el grupo de aquellos países con natalidad moderada y mortalidad moderada o baja, lo que determina un crecimiento poblacional natural moderado cercano al 2% (CELADE; 1992). El descenso de la mortalidad en el país se ha dado gracias a la transferencia tecnológica y al posterior descenso de la fecundidad que involucra a las nuevas tecnologías anticonceptivas y a la planificación familiar impulsada institucionalmente.

En esta segunda etapa de la transición, la identidad cultural, la religión, la etnia y el lenguaje intervienen en los patrones de la fecundidad. Las nuevas formas de comportamiento, de ideas de familia y de moralidad, por un lado, y el papel del Estado y la política en cuanto al control de la natalidad, por otro, son determinantes en esta transformación. Como se puede ver en la siguiente gráfica, la pirámide poblacional del país sigue siendo ancha en su base, aunque en los grupos etarios

más jóvenes empieza a verse una reducción, los grupos quinquenales de 10 a 14 años y de 15 a 19 años, los cuales incluyen a la población de interés del presente estudio, conforman en gran medida la composición poblacional del país, las proyecciones de población para el 2016 indican que el grupo etario de 12 a 17 años constituye el 10.6% de la población total del país (DANE, 2006).

ILUSTRACIÓN 1. PIRÁMIDE DE POBLACIÓN POR GRUPOS QUINQUENALES DE EDAD Y SEXO. COLOMBIA



Fuente: Geoportal DANE. Censo General 2005

El cambio en la fecundidad en Colombia y en muchos países de América Latina se ha dado muy rápidamente, en el país se pasó de tener un promedio de 6,8 hijos por mujer en 1960 a 2,3 en 2012 (Banco Mundial, 2012), para el caso colombiano, este cambio se vio influenciado por organismos no gubernamentales que promovían el descenso de las tasas de natalidad, Profamilia fue la organización que desde 1969 empezó a realizar campañas de información y promoción de servicios en cuanto al control de la natalidad, el gobierno no se vio muy involucrado directamente en este cambio demográfico (Cleland;1994). Asimismo, la creciente urbanización del país también condujo al cambio en las estructuras familiares, donde los divorcios y las madres solteras empezaron a emerger con más frecuencia y la fecundidad empezó a descender.

Estos cambios en la estructura y dinámica poblacional se han visto reflejados en la implementación y conformación del sistema educativo colombiano, la importancia de la configuración del bono

demográfico y con él una “ventana de oportunidades” para empezar un ciclo de beneficios y facilidades en las formas de vida de las sociedades, con altos estándares en los niveles de vida, implica grandes retos para las sociedades actuales, puesto que, como lo señalan Lee & Manson (2011) no es suficiente con el incremento de la población para que se dé un incremento económico, la implementación de políticas focalizadas determinadas por la estructura etaria de la población es esencial para que se aproveche toda la productividad que trae consigo el bono demográfico, entre las cuales entrarían las políticas educativas para todos los niveles.

El reto de aprovechar este dividendo se complejiza en sociedades como la colombiana, en la cual, la transición demográfica es muy rápida, el nivel de ingreso es bajo y las instituciones son débiles. En este contexto, la educación toma una gran importancia para el aprovechamiento del bono para el desarrollo del país. Bajo este panorama demográfico se analiza el sistema educativo para los niveles de secundaria y media en un momento coyuntural muy importante en el país, ya que, junto con las transformaciones demográficas se están dando transformaciones sociales y políticas. La ventana de oportunidades del bono demográfico se ve impulsada en un contexto de diálogo social y fin del conflicto armado que busca no solo detener el conflicto bélico sino también fortalecer las instituciones estatales y sociales y garantizar los derechos fundamentales de todos los ciudadanos. A partir de esto, a continuación, se explica cómo está estructurado el sistema educativo del país.

1.2.2. El Sistema Educativo Colombiano

El sistema educativo colombiano se ha ido reformando y ajustando a través de la historia a partir de cambios poblacionales, sociales y políticos. Durante el siglo XIX iglesia católica era la institución que controlaba la educación en el país, de esta forma se dictaminó tanto en la Constitución de 1886 como en el Concordato de 1887. Ya en el siglo XX, con la instauración de la República Liberal (1930-1946), el Estado pasó a ser el principal ente rector y administrador de la educación, se buscó la cobertura universal de la educación básica y se dividió la educación secundaria entre clásica y técnica.

En la Constitución de 1991 se contempla la educación como un derecho, la Constitución dictamina que la educación es “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (...). La educación será gratuita en las instituciones del Estado, sin perjuicio del cobro de derechos académicos a quienes puedan sufragarlos (...). El Estado, la sociedad y la familia son

responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica. La Nación y las entidades territoriales participarán en la dirección, financiación y administración de los servicios educativos estatales, en los términos que señalen la Constitución y la ley” (Art. 67 de la Constitución Política de 1991).

Con base en esto, se dictaminó la Ley General de Educación de 1994 (Ley 115), esta ley establece las bases del sistema educativo colombiano hasta el día de hoy, la definición, finalidad, programas, fomento y reglamentación de los niveles de la educación formal (preescolar, básica, secundaria, media y superior) y no formal en Colombia; en general define la prestación del servicio educativo por parte del Estado en cuanto a la organización de las instituciones educativas (creación, normas, etc.), administración, vigilancia y control administrativo, y los recursos para la financiación de la educación, así como la creación de escuelas técnicas, normalistas, entre otras.

Como se puede ver en la Ilustración 1, la educación formal en Colombia se divide en 5 niveles: preescolar, que comprende los primeros años escolares en la primera infancia, posteriormente, la educación obligatoria que abarca primaria (5 años) y secundaria (4 años), y la educación media con 2 años de instrucción. Después de estos 11 años se pasa a la educación superior, ya sea técnica, tecnológica o profesional.

Teniendo en cuenta la estructuración del sistema educativo del país, en el siguiente apartado se examina el estado de la matrícula en los niveles de educación secundaria y media, haciendo especial énfasis en las problemáticas de rezago y abandono escolar.

ILUSTRACIÓN 2. ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO COLOMBIANO

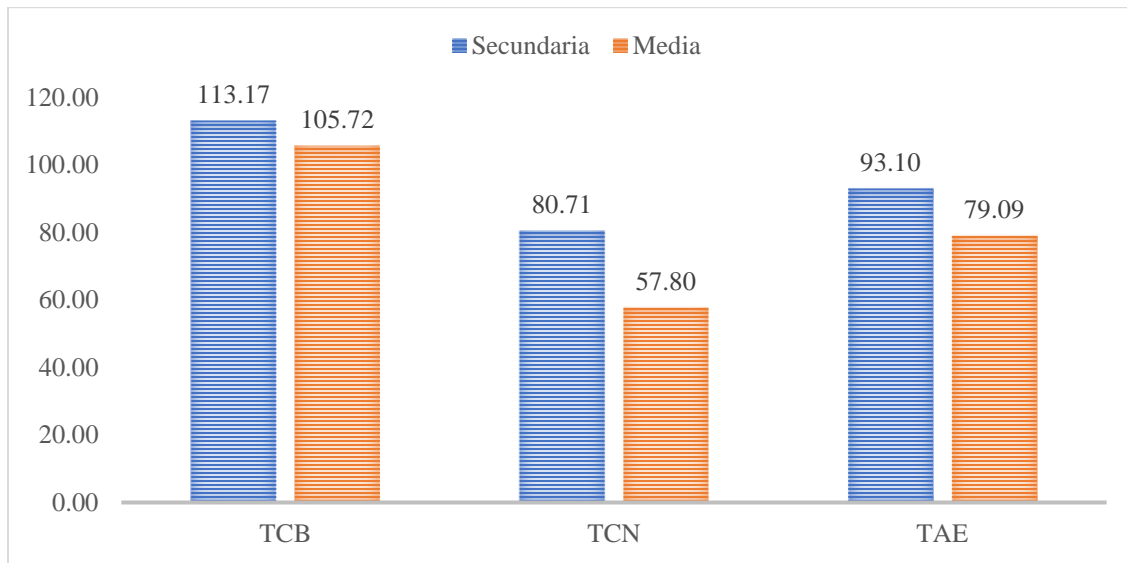


Fuente: Ministerio de Educación Nacional-OAPF. CINE: Clasificación Internacional para la Normalización de la Educación, Colombia, 2014

1.2.3. La matrícula en los niveles educativos de secundaria y media en Colombia

Para ver el estado de la asistencia y cobertura, se presentan a continuación las tasas educativas, las cuales permiten ver la situación de la educación en el país por niveles, brindando una mirada general del estado de la cuestión. La tasa de asistencia escolar (TAE) para el nivel de secundaria es de 93% y para media desciende a 79.09%; por otro lado, la tasa de cobertura bruta (TCB) se presenta en ambos casos por encima del 100%, esto indica que hay más personas en edades diferentes a la normativa en ambos niveles, a su vez, la tasa de cobertura neta (TCN) que se restringe sólo a la población en edad normativa para cada nivel es de 80,71% para secundaria y baja hasta el 57,80% para media, es decir, que casi la mitad de los jóvenes entre 16 y 17 años no están asistiendo al nivel educativo medio, ya sea por rezago o por abandono. La diferencia entre las dos tasas de cobertura evidencia el rezago en cada nivel.

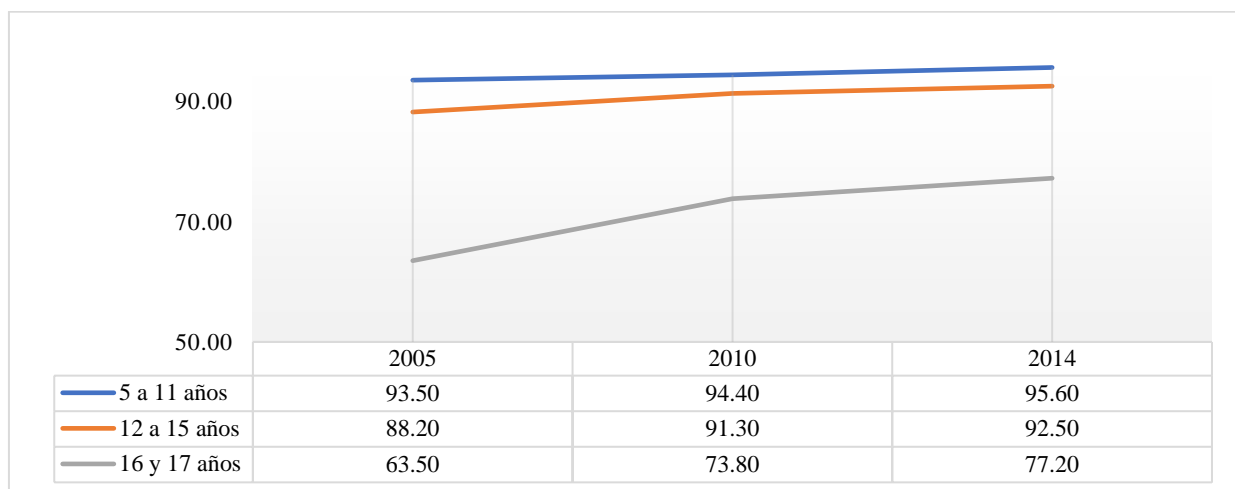
GRÁFICA 1. TASAS ESCOLARES, EDUCACIÓN SECUNDARIA Y MEDIA, COLOMBIA, 2016



Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

La cobertura del sistema educativo se ha ampliado considerablemente en todos los niveles, en la educación básica (primaria y secundaria) las coberturas brutas alcanzan casi el 100%, mientras que en los niveles de educación preescolar llega a 97% y media a 75% (Delgado, 2014). Esta ampliación en el acceso también se puede ver en el aumento de la proporción de asistencia escolar por grupos etarios normativos escolares en niños y jóvenes, la cual ha aumentado en todos los grupos de edad.

GRÁFICA 2. PROPORCIÓN DE ASISTENCIA ESCOLAR POR GRUPOS ETARIOS NORMATIVOS. COLOMBIA 2005-2014.



Fuente: Elaboración propia con datos del Ministerio de Educación y la Encuesta de Calidad de Vida

De la matrícula total nacional a nivel secundaria el 49,94% son hombres y el 50,06% son mujeres, mientras que para el nivel de educación media la diferencia aumenta en 7 puntos porcentuales, siendo el 53,7% de las asistentes mujeres y 46,28% los hombres. Tanto hombres como mujeres asisten en su mayoría a entidades educativas urbanas, la proporción del nivel de matrícula más bajo que se presenta es el de las mujeres rurales, con un 14% de la matrícula femenina, en comparación con un 18,75% de la matrícula masculina.

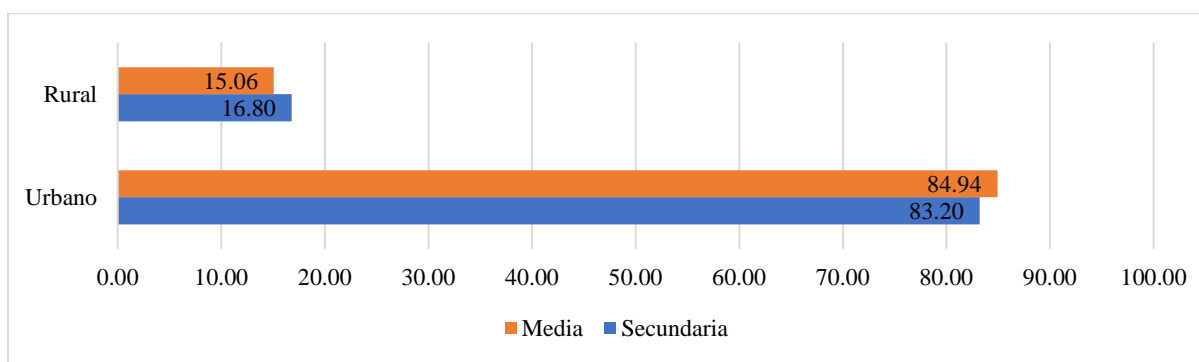
TABLA 1. PORCENTAJE DE MATRÍCULA POR NIVEL, ZONA Y SEXO. COLOMBIA, 2016

Nivel	Hombres			Mujeres		
	Total	Urbano	Rural	Total	Urbano	Rural
Secundaria	49.94%	82.60%	17.40%	50.06%	83.81%	16.19%
Media	46.28%	84.21%	18.75%	53.72%	85.56%	14.44%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Investigación de Educación Formal (EDUC), DANE, 2016.

Según cifras del Ministerio de Educación Nacional, en el año 2008, la tasa neta de matrícula para la educación básica y media fue 20,1 puntos porcentuales más alto en las zonas urbanas que en las rurales; para el año 2013, la diferencia se había reducido a 8,53 puntos (MEN, 2017). Para el año 2016, según el DANE, el 83,2% de la matrícula de básica secundaria a nivel nacional era urbana, mientras que el 16,8% era rural, esta proporción disminuye para la matrícula en educación media, situándose en un 85% en urbanas y 15% en zonas rurales. Se ha puesto gran énfasis en los últimos años en la creación de escuelas rurales para aumentar la tasa de cobertura, no obstante, los estudiantes de estas zonas siguen teniendo un alto riesgo de quedar rezagados o abandonar el sistema educativo.

GRÁFICA 3. MATRÍCULA POR NIVEL EDUCATIVO Y ZONA. COLOMBIA, 2016



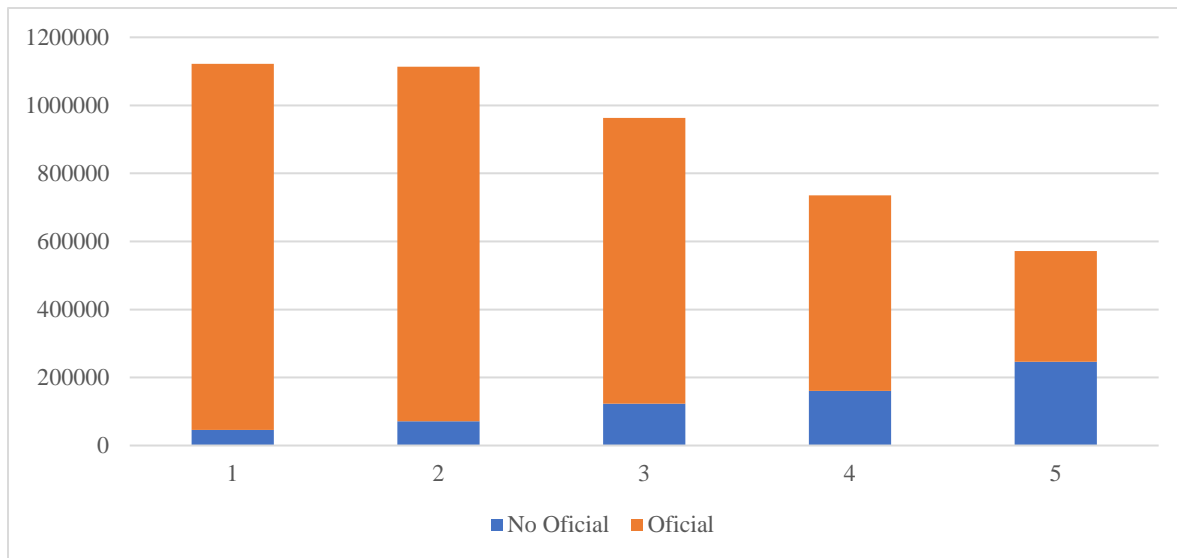
Fuente: Elaboración propia con datos de la Investigación de Educación Formal (EDUC), DANE, 2016.

Colombia cuenta con entidades educativas privadas, públicas y de alianza público-privadas. Según los datos del DANE. La mayoría de entidades educativas a nivel nacional son públicas, el 81% de los estudiantes de educación básica secundaria está matriculado en una institución oficial, esta proporción disminuye en dos puntos porcentuales para el caso de los estudiantes de educación media. Los principales departamentos y ciudades del país como Bogotá, Medellín, Antioquia y Valle del Cauca son los que presentan mayor porcentaje de matrícula en entidades educativas privadas, los cuales oscilan entre un 11 y un 33% en ambos niveles

Como se puede ver en la Gráfica 4, la asistencia a colegios privados aumenta a medida que aumenta el quintil socioeconómico, sólo el 7,1% de los alumnos que asisten a colegios privados pertenece al quintil uno de la distribución socioeconómica, asimismo, el 8,4% de los alumnos que asisten a colegios públicos son del quintil más alto. Esto es importante al ver las oportunidades escolares que tienen los jóvenes que asistirían a la secundaria y media, puesto que, como se señaló en el apartado anterior existe una fragmentación de las entidades educativas en las cuales la calidad juega un papel importante, se ha visto un proceso de segregación escolar, de cómo la estratificación socioeconómica de las escuelas y colegios contribuye a las desigualdades educativas en el país.

Según la OCDE, las pruebas Saber 5, 9 y 11 que se implementan a estudiantes de dichos grados de secundaria y media para medir saberes y competencias que deben aprender en estos niveles, se observa un rendimiento académico de los estudiantes diferenciado por tipo de colegio o escuela, en el lugar obtenido en las competencias de lenguaje y matemáticas en las pruebas se evidencia la marcada diferencia en el rendimiento académico entre los estudiantes de educación pública y privada, a favor de estas últimas (OCDE, 2016). Así, el promedio de calidad educativa de los colegios públicos es significativamente menor que la de los colegios privados.

GRÁFICA 4. ASISTENCIA ESCOLAR DEL GRUPO DE 12 A 17 AÑOS POR TIPO DE ENTIDAD Y QUINTIL SOCIOECONÓMICO*

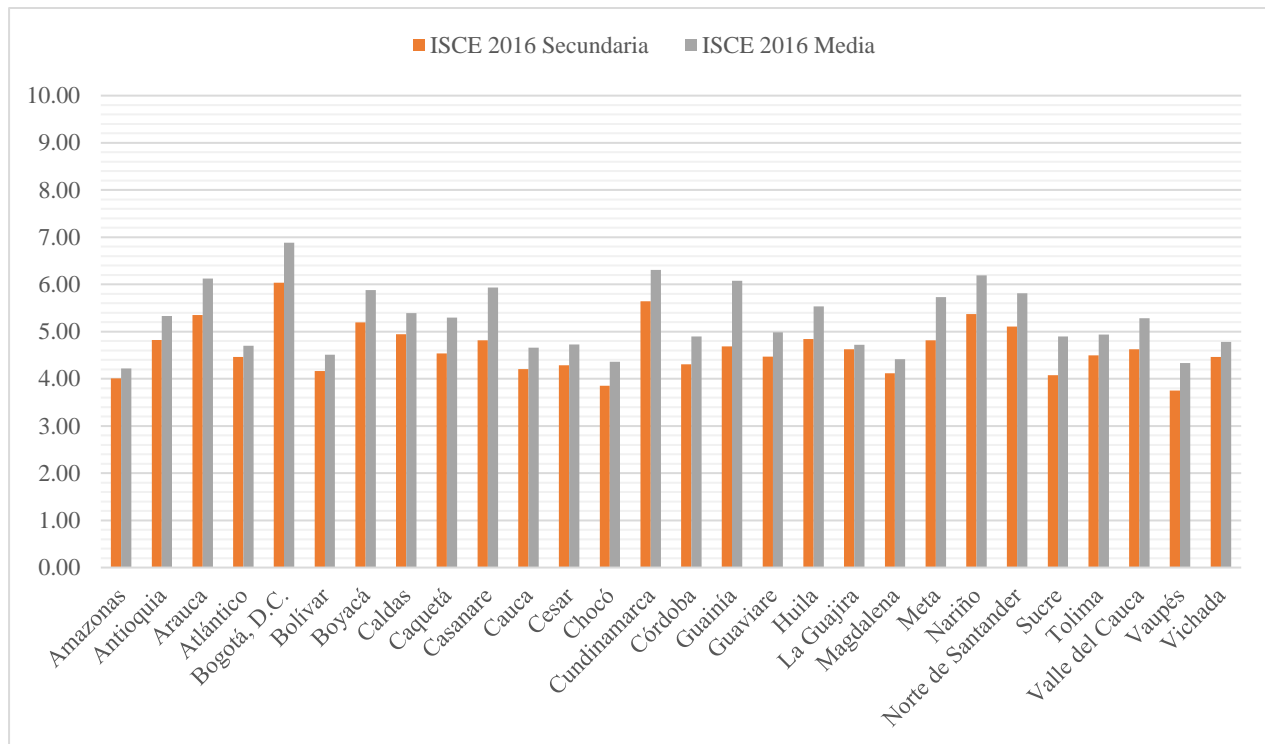


*Los quintiles socioeconómicos son contruidos a partir del ingreso per cápita.

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV (2016).

La calidad también es un tema trascendental dentro de los niveles educativos, para el seguimiento de la calidad de la educación brindada en las instituciones, en el 2015, Colombia introdujo el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), un índice multidimensional de la calidad de los colegios de una escala de 1 a 10, basado en la experiencia del Índice de Calidad de la Educación Básica de Brasil. El ISCE tiene en cuenta el desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales, el progreso, medido en términos de la reducción del porcentaje de estudiantes en el nivel de desempeño insuficiente, la repetición de grados y los factores relacionados con el entorno escolar (Ministerio de Educación Nacional, 2017b). Como se ve en la siguiente gráfica, para el año 2016 el índice fue más alto para el nivel de educación media que secundaria en todos los departamentos, de los cuales aquellos que presentaron un puntaje superior a 5 en ambos niveles fueron: Arauca, Bogotá, Boyacá, Cundinamarca, Nariño y Norte de Santander. El promedio del puntaje del índice para secundaria fue de 5.2 y para media de 5.8, lo que evidencia que aún hay grandes falencias en la calidad del sistema educativo en el país.

GRÁFICA 5. ÍNDICE SINTÉTICO DE CALIDAD EDUCATIVA POR NIVEL Y DEPARTAMENTO. COLOMBIA 2016



Fuente: Elaboración propia con datos de la Investigación de Educación Formal (Educ), DANE, 2016.

Las brechas de acceso, permanencia y calidad son más problemáticas en zonas de conflicto. El conflicto armado impacta substancialmente a los niños y jóvenes de zonas rurales, fenómenos como el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores, la agudización de la pobreza, entre otros, son obstáculos para que los jóvenes no continúen con normalidad procesos sociales como cursar una trayectoria escolar continua y acceder posteriormente al campo laboral de manera exitosa, de esta forma las oportunidades educativas y laborales en zonas de conflicto se vuelven limitadas. Según datos de la ACNUR, 5,7 millones de personas, en su mayoría indígenas o afrocolombianos, han sido desplazadas desde 1985 debido al conflicto armado (ACNUR, 2015; DMC, 2013 en OCDE, 2016). En 2013, se registraron como desplazados cerca de 110.000 estudiantes, una cifra cuatro veces mayor que la del 2005 (MEN, 2015^a en OCDE, 2016). Si bien en los últimos años se ha entrado en una etapa de posconflicto a partir de procesos de paz con los distintos actores y grupos armados, aún siguen persistiendo hechos de violencia (física, política y estructural) en las zonas marginadas del país que vulneran, entre otros derechos, el derecho a la educación de gran parte de la población.

Por otro lado, existe una brecha educativa con respecto a la pertenencia a un grupo étnico, la población que se autoproclama perteneciente a algún grupo étnico se estima en 6,3 millones de personas, de las cuales 5 millones son afrocolombianos y 1,3 millones indígenas. Ambos grupos presentan tasas de analfabetismo muy altas con relación a las del resto del país, en el 2005, mientras que la tasa a nivel nacional era de 28,6%, para población indígena y afrocolombiana era de 7,4% y 11,2%, respectivamente (DANE, 2009 en Delgado, 2014).

A pesar de logros de ampliación de la matrícula, los problemas de repitencia, abandono y rezago son persistentes en el país, en el año 2011, el 22% de los niños de 7 años estaban matriculados en un grado inferior al que corresponde a su edad, y el 53% de aquellos que estaban en el primer grado de educación básica secundaria estaban en extra edad (Rico & Trucco, 2014), además, en educación secundaria, 41% de los estudiantes de 15 años han repetido por lo menos un curso, lo que evidencia que hay demasiados estudiantes que no progresan de manera adecuada, repiten curso o abandonan la escuela (OCDE, 2016). En cuanto al nivel de educación media en Colombia, se debe recordar que este tiene una duración de dos años y está dirigida a estudiantes entre los 16 y 17 años (grados 10 y 11). Desde el año 2012, la educación media es gratuita en Colombia y el objetivo es que, para el año 2030 sea universal y obligatoria, esto a pesar de que el país ya cuenta con tasas de asistencia escolar bastantes altas para el nivel básico, y de que muchos países de la región ya se están alcanzando niveles de obligatoriedad de hasta 13 años. El acceso y la participación han ido aumentando constante, cada vez más jóvenes colombianos han logrado obtener el título de educación media, sin embargo, aún muchos estudiantes permanecen fuera de este nivel educativo, según D'Alessandre, el sistema educativo de Colombia ofrece trayectorias escolares extensas, pero con un nivel de graduación muy bajo, lo que evidencia una gran cobertura del sistema educativo, pero con falencias al interior del mismo, que impiden el desarrollo efectivo y exitoso de las trayectorias educativas por la ocurrencia de fenómenos como el abandono y el rezago (D'Alessandre en López & Operti Carlos Vargas Tamez, 2017).

Uno de los eventos que influye en la ocurrencia de estos fenómenos es la reprobación de un año lectivo, éste es un fenómeno que se presenta mayoritariamente en la educación pública, con más del 90% de los casos ocurriendo en este sector, tanto en zonas rurales como urbanas. Se debe tener en cuenta que la mayoría de las entidades educativas son públicas y que, al encargarse el mercado

de la educación, entra en consideración la ganancia monetaria, la cual es un factor que jugaría a favor de la no repetición.

Como se muestra en la Tabla 2, para el nivel secundaria, la reprobación sobre la matrícula rural es de 9,14%, mientras en la urbana se eleva a 11.62%. Los hombres superan la mitad de los reprobados en todos los casos, no obstante, las proporciones se acercan más entre los dos sexos en los colegios oficiales en zonas urbanas. Para el año 2015 el 5.95% de los estudiantes que cursaron algún nivel de educación media lo reprobaron, aunque menos que en nivel secundaria, esta cifra repercutirá en el rezago y posiblemente en el abandono. Al igual que en secundaria, el fenómeno en educación media es más recurrente en la matrícula urbana, y la mayoría de los casos se dan en colegios oficiales. En todos los casos, el evento se presenta más en hombres que en mujeres.

TABLA 2. ESTUDIANTES QUE REPROBARON EL AÑO. NIVEL SECUNDARIA Y MEDIA. COLOMBIA 2015

<i>Reprobación</i>										
Nivel secundario						Nivel Media				
Zona	%	Sector	%	Hombres (%)	Mujeres (%)	%	Sector	%	Hombre (%)	Mujer (%)
Rural	9.1	Oficial	97.1	63.04	36.96	4.8	Oficial	96.4	61.31	38.69
		No Oficial	2.9	64.08	35.92		No oficial	3.6	67.01	48.7
Urbano	11.6	Oficial	90.1	57.69	42.31	6.2	Oficial	88.6	56.39	43.61
		No Oficial	9.9	63.22	36.78		No oficial	11.4	64.18	35.82
<i>Porcentaje de estudiantes reprobados sobre el total de estudiantes</i>					11.00%					5.95%

Fuente: Elaboración propia con datos de la Investigación de Educación Formal (EDUC), DANE, 2016.

Por otro lado, el fenómeno del abandono se puede ver de forma interanual, es decir, aquellos estudiantes que abandonan el sistema educativo al terminar el año escolar y que no empiezan el siguiente. Para el nivel de secundaria se presentaron 133505 casos de abandono al terminar el año lectivo del 2015, al contrario de la reprobación, este fenómeno se presentó más en zonas rurales que urbanas, la gran mayoría de estos casos fueron en colegios oficiales (125671) y tanto en zonas urbanas como rurales, hubo más casos de hombres que de mujeres, aunque las proporciones se acercan bastante. El abandono interanual del año 2015 en el nivel medio presentó un total de 28503 casos, al igual que en la educación secundaria, se presentó más en la matrícula rural, no obstante, el porcentaje tanto para la zona rural como urbana es menor que en secundaria. La mayor

proporción de casos se da entre colegios oficiales en ambas zonas, y en la mayoría de los casos, se da en hombres, con excepción de la matrícula urbana de colegios oficiales, la cual presentó más casos de abandono escolar de mujeres.

TABLA 3. ABANDONO ESCOLAR INTERANUAL, NIVELES DE SECUNDARIA Y MEDIA. COLOMBIA, 2015.

Nivel secundario						Nivel Media				
Zona	Total	Sector	Total	Hombres	Mujeres	Total	Sector	Total	Hombre	Mujer
Rural	34825	Oficial	34284 (98.45%)	19746 (57.6%)	14538 (42.4%)	6000	Oficial	5885 (98.08%)	3074 (52,23%)	2811 (47,77%)
	-5.51%	No Oficial	541 (1.15%)	330 (61%)	211 (39%)		-3.52%	No oficial	115 (1.92%)	27994 (51.30%)
Urbano	98680	Oficial	91387 (92.61%)	50650 (55.42%)	40737 (44.58%)	22503	Oficial	20544 (91.29%)	59 (49.39%)	56 (50,61%)
	-3.93%	No Oficial	7293 (7.39%)	4036 (55.34%)	3257 (44.66%)		-2.50%	No oficial	1959 (8,71%)	1063 (54.26%)
Total de estudiantes que abandonaron					133505 (4,20%)	Total de la población que abandonó				28503 (2,64%)

Fuente: Elaboración propia con datos de la Investigación de Educación Formal (EDUC), DANE, 2016.

Hoy en día el sistema educativo colombiano presenta problemas en la cobertura, permanencia y calidad de la educación, los cuales se agudizan según las características socioeconómicas de los estudiantes. Asimismo, las brechas de calidad educativa crean procesos de segregación escolar entre las instituciones que afectan a los jóvenes, en lo que debería ser un derecho desde un principio de equidad para todos los ciudadanos. En el siguiente capítulo se presentan las acciones en política pública educativa que se han puesto en marcha para solventar estas problemáticas.

1.2.4. Acciones en política pública educativa. Lo que se ha hecho y lo que falta

El Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 establece a nivel nacional las prioridades educativas y las políticas públicas para alcanzarlas. A partir de lo fijado en la Ley 115 (Ley General de Educación) el PNDE “incluira las acciones correspondientes para dar cumplimiento a los mandatos constitucionales y legales sobre la prestación del servicio educativo. Este Plan tendrá carácter indicativo, será evaluado, revisado permanentemente y considerado en los planes nacionales y territoriales de desarrollo.” (Ministerio de Educación Nacional, 2017^a; 3).

El Plan se coordina con las estrategias de planeación de las entidades territoriales, las cuales tienen autonomía para efectuar y alcanzar las metas en materia de educación. El primer Plan Nacional

Decenal de Educación (1996-2005) fue impulsado por una gran movilización ciudadana y académica, sin embargo, no tuvo un gran impacto y fue ignorado por las entidades territoriales y por el gobierno nacional, aunque se alcanzaron algunas metas de cobertura y gestión, la mayoría del plan no se implementó. A partir de esta experiencia, el segundo Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 se estableció de manera participativa e inclusiva con distintos sectores sociales como un “pacto social por la educación”, asimismo, se integró un apartado de instancias y mecanismos de seguimiento, evaluación y participación, además de la obligatoriedad de su implementación para las entidades territoriales y el Estado, a partir de la formulación de proyectos educativos institucionales (PEI) (III Comisión Nacional de Seguimiento, 2017).

El PNDE contó con once propósitos alrededor de diez temas fundamentales: 1) Fines y calidad de la educación en el siglo XXI (Globalización y autonomía). 2) Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía. 3) Renovación pedagógica y uso de las TIC en la educación. 4) Ciencia y tecnología integradas a la educación. 5) Más y mejor inversión en educación. 6) Desarrollo infantil y educación inicial. 7) Equidad: acceso, permanencia y calidad. 8) Liderazgo, gestión, transparencia y rendición de cuentas en el sistema educativo. 9) Desarrollo profesional, dignificación y formación de docentes y directivos docentes. 10) Otros actores en y más allá del sistema educativo (Ministerio de Educación Nacional, 2017a).

Al finalizar el decenio se han realizado diversas evaluaciones de los logros y fallas de la implementación del Plan. En cuanto a cobertura, se lograron grandes avances en todos los niveles, sobre todo en secundaria y media. Igualmente, la tasa de deserción disminuyó, logrando reducirse durante el decenio en 2,13 puntos porcentuales; de la misma manera, la tasa de repitencia cayó en este periodo en 0,8 puntos porcentuales; y la extra-edad en 2,67 puntos. En cuanto al acceso, se ha trabajado en cerrar la brecha de cobertura urbana y rural, la cual disminuyó en 11,14 puntos porcentuales. En el tema de infraestructura, el Ministerio de Educación implementó varias estrategias para aumentar la construcción, ampliación y mejoramiento de la infraestructura educativa, en especial, en zonas marginadas y de alta vulnerabilidad y en zonas afectadas por el conflicto armado, los cultivos ilícitos y la débil presencia institucional (Ibidem).

Entre las estrategias implementadas por el Estado para garantizar el acceso y la permanencia en el sistema educativo, se definió una reforma del Sistema General de Participaciones (SGP) y un cambio en la metodología del cálculo de tipologías para que estuvieran más acordes a las

particularidades de las entidades territoriales, asignando las transferencias según el número de estudiantes en cada una. Esta, junto con otras estrategias universalistas se desarrollan en el conjunto del centro escolar, pues van destinadas, en general, a todo el alumnado, abarcando desde servicios proporcionados a alumnos y familias hasta intervenciones tempranas destinadas a abordar lo más pronto posible los problemas de asistencia para prevenir previsibles abandonos. Entre este grupo de políticas están la gratuidad universal para preescolar, primaria, básica y media, y la ampliación de la jornada. Además, se ha brindado atención psicológica, alimentación escolar (mediante el Programa de Alimentación Escolar (PAE)), dotación de útiles escolares y financiación de transporte escolar.

Se implementaron estrategias como “La escuela busca al niño” enfocada en vincular a niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, brindándoles seguimiento académico y social para evitar el abandono, así como la estrategia de “matriculaciones”, la cual se enfocó en aquellas regiones con las mayores brechas en cobertura educativa para lograr la inserción de niños, niñas y jóvenes al sistema escolar (Ibid.). Adicionalmente, para la ampliación de la cobertura rural se destaca la implementación y fortalecimiento de modelos educativos flexibles como Escuela Nueva, Preescolar Escolarizado y No Escolarizado Aceleración del Aprendizaje, entre otras estrategias del Proyecto de Educación Rural (PER) (Ibid.). Asimismo, existen aquellos programas específicos de escuela democrática basada en la inclusión, como el proyecto de modelos escolares para la equidad implementado en varias ciudades de Colombia, el cual pretende elevar las condiciones de acceso, retención y permanencia en la escuela, así como los resultados de aprendizaje (Ramírez, 2016).

Pero este tipo de políticas encaminadas a la cobertura y el acceso no son suficientes, porque, como señala Gonzáles (2014) “no sólo se trata de que el alumno permanezca en el centro sino de que sea participante y activo en la vida social y académica de éste. La mera presencia física no basta; estar físicamente presentes y no estar dispuestos a participar en la actividad académica en el aula, por ejemplo, es también una manera de ser absentista, lo que remite, a su vez, a la calidad y pertinencia del currículo, la enseñanza y el centro en tanto que factores que lo prevengan” (p. 10). Por ejemplo, en el caso concreto de la ampliación de la jornada, esta política no debe plantearse simplemente como el número de horas que los alumnos pasan en la escuela, sino que debe planear en qué invierten ese tiempo. Hacia esto va dirigido el programa “40x40” implementado en los colegios públicos de la ciudad de Bogotá a partir del año 2013, el cual amplía la jornada enseñando temas

como: matemáticas abordadas desde el pensamiento tecnológico o el desarrollo de robótica; expresión oral y escrita; aprendizaje de una segunda lengua; reflexión y análisis sobre ciencias sociales, y aplicación y reflexión de ciencias naturales; así como áreas desarrollo integral, donde se desarrollan capacidades de ciudadanía y convivencia (PNUD & SED, 2016). La ampliación de la jornada brinda una oportunidad para solventar la falta de estímulos y recursos educativos que no suple el clima educativo del hogar, y a la vez, es un soporte para la jornada de cuidado que tienen las familias con niños y jóvenes (D'Alessandre, 2014). Por lo cual, para la implementación de la jornada completa, junto a todos los elementos descritos anteriormente, también se debe tener en cuenta la infraestructura y el personal disponible, los subsidios alimentarios y de transporte, los salarios justos a la planta docente, entre otros elementos del engranaje educativo que se deben consolidar para que sea exitosa la medida. De esta manera, con políticas universalistas consolidadas, se pueden complementar las políticas con programas focalizados.

Algunos de los programas focalizados implementados en el país son estrategias para la inclusión, acceso y permanencia de la población vulnerable, desplazada, víctima del conflicto armado y población en situación de emergencias, además de acciones hacia la implementación de modelos flexibles de la oferta educativa y el bachillerato virtual. Otra estrategia enfocada a las instituciones educativas ha sido la organización de encuentros regionales y subregionales de permanencia escolar, enfocados a fortalecer la respuesta del sistema educativo ante situaciones de violencia, así como la formulación de planes escolares para la gestión del riesgo y la conformación de comités de educación en emergencias (Ministerio de Educación Nacional, 2017a).

Encaminados hacia el reconocimiento de la diversidad, la identidad, el respeto e inclusión en un país pluriétnico y multicultural y el reconocimiento de los sistemas educativos propios, comunitarios e interculturales, se implementaron modelos etnoeducativos para comunidades indígenas, afrocolombianas, palenqueras, raizales y Rom. Cabe resaltar que la matrícula de grupos étnicos aumentó durante el decenio un 10,33%. (Ibidem)

Por otro lado, se destaca la continuidad de “Familias en Acción”, un programa de transferencias condicionadas del cual uno de sus pilares es la asistencia escolar de los niños y las niñas, este tipo de programas han tenido resultados positivos principalmente en el aumento de matrícula en los primeros años escolares. En Colombia, el programa ha sido especialmente favorable para el aumento de la asistencia escolar de niños, niñas y jóvenes rurales, pero la eficacia de este tipo de

medidas se va perdiendo a medida que los jóvenes van creciendo (Busso, Cristia, Hincapié, Messina, & Ripani, 2017), puesto que no toman en cuenta otros factores que intervienen en sus trayectorias y que hacen que los jóvenes se vayan alejando de la escuela.

También se han implementado en el país programas de beca/premio tales como “Ser pilo paga”, el cual brinda incentivos a los alumnos para que permanezcan en la escuela secundaria y becas universitarias en universidades privadas a los alumnos con mejor promedio en las pruebas Saber 11, este programa está dirigido a incentivar a los alumnos de menores recursos para que mejoren su rendimiento escolar y continúen al nivel de educación superior. Pero estas acciones dirigidas a los mejores alumnos se enmarcan en una visión meritocrática y conservadora de la igualdad de oportunidades, este tipo de medidas deja de lado el capital social y cultural de los alumnos y de sus entornos, destacando a los pocos que pueden sobrepasarlo. La escuela no sólo debe ser el espacio que premia a los estudiantes sobresalientes de situaciones adversas, sino que debe brindarle a todos los alumnos las oportunidades de desarrollar el capital social y cultural que muchas veces no encuentran en el hogar, y no ampliar las brechas entre quienes disponen de mejores oportunidades por su origen y quienes no, como lo señala la III Comisión Nacional de Seguimiento, no se debe evadir “la necesidad de establecer un sistema educativo público en todo el país que alcance a tener efectos significativos en la realización del derecho en todos quienes lo requieran, independientemente de sus recursos y de sus habilidades académicas, lo que sí sería garantía de la equidad y la permanencia a la que se refirió el PNDE 2006-2016” (III Comisión Nacional de Seguimiento, 2017, p. 8).

La implementación de distintos tipos de programas han hecho que el país avance en materia de educación en los últimos años, como lo señala la OCDE (2016), entre los logros alcanzados por Colombia está el aumento de matrícula en ciertas regiones gracias a la expansión de modelos flexibles, la descentralización de los recursos destinados a la educación que se adaptan a las necesidades de las comunidades, el establecimiento de la gratuidad de la educación hasta el nivel medio, la implementación de programas que permitan recolectar la información sobre los alumnos, y tener en perspectiva para el futuro la obligatoriedad del nivel medio, no obstante, se debe tener en cuenta que la meta de la obligatoriedad está estipulada para 2030, mientras que en muchos países de la región (como Chile, Argentina y México) se está llegando a ciclos obligatorios de 12, 13 o 14 años (N. López, 2007).

A pesar de esto, los retos para los niveles de educación secundaria y media aún son grandes. Entre las debilidades del sistema educativo que destaca la OCDE (2016) en su evaluación sobre el estado de la educación en Colombia, está la ausencia de un currículo común y la baja calidad de la enseñanza, la cual se ve reflejada en los bajos resultados de pruebas como PISA, y que se agudizan en zonas marginadas tanto rurales como urbanas; la desvinculación de las escuelas con el mundo laboral y el abandono y el progreso inadecuado en la educación básica secundaria que se ve reflejado a su vez en la expansión en extraedad de la educación media.

Para alcanzar las metas propuestas, Colombia debe aumentar su gasto público en educación, el cual es muy bajo en comparación con otros países de América Latina, mientras que en el país oscila entre el 4% y el 5% del PIB, en otros países como Costa Rica (6,8%), Brasil (6,3%), y México (5,1%) se ha mantenido una inversión mayor. En buena parte, este bajo gasto se ve reflejado en los resultados de la calidad educativa del país en comparación con otros países, los resultados de las pruebas PISA arrojan bajos puntajes, incluso entre los países latinoamericanos (Ibidem). De la misma manera, la equidad en los resultados educativos también se refleja en los resultados promedio del aprendizaje. Según PISA, la equidad en la educación se define al proporcionar a todos los estudiantes, independientemente de su sexo, antecedentes familiares o situación socioeconómica, oportunidades similares para beneficiarse de la educación (OCDE & PISA, 2013), para el año 2012 Colombia se encontraba por debajo del promedio del desempeño en matemáticas y por debajo del promedio de equidad en los resultados educativos entre los países de la OCDE.

Por otro lado, en la evaluación hecha por la III Comisión Nacional de Seguimiento al Plan Decenal de Educación (2006.2017) realizada con el apoyo del Ministerio Nacional de Educación, y denominada “Segunda oportunidad desaprovechada”, se señala que, en cuanto al primer propósito del Plan, el cual dictamina que “El Estado debe garantizar el pleno cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de equidad para toda la población y la permanencia en el sistema educativo desde la educación inicial hasta su articulación con la educación superior” (III Comisión Nacional de Seguimiento, 2017, p. 7), no se alcanzaron las metas de acceso, oferta, permanencia y promoción con equidad, lo que implica considerar las condiciones socioeconómicas, territoriales, geográficas y culturales, lo mismo que las subjetividades y capacidades académicas de los estudiantes (Ibidem). Al igual que la evaluación de la OCDE, resalta que se mantienen desarticulados curricular, legal, administrativa y financieramente los diferentes niveles de

educación formal, así mismo, a pesar del énfasis en formación de competencias para alcanzar estándares universales por medio de pruebas como Saber y PISA, se siguen mostrando resultados muy bajos.

Para el segundo propósito del plan: “La educación en su función social, reconoce a los estudiantes como seres humanos y sujetos activos de derechos y atiende a las particularidades de los contextos local, regional, nacional e internacional, debe contribuir a la transformación de la realidad social, política y económica del país, al logro de la paz, a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social y al fomento de los valores democráticos, y a la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos.” (Ibid., p. 17), la Comisión señala que, si bien las escuelas en el país muchas veces representan un espacio seguro y confiable ante los contextos problemáticos en los que pueden estar insertas, la educación colombiana no se destaca por propiciar la creatividad ni la productividad, como tampoco por la participación política, crítica y propositiva de sus estudiantes y egresados (Ibid.). Asimismo, la Comisión señala que “Las instituciones reconocen atender más las competencias universales demandadas por los modelos económicos que procurar lograr los fines de la escuela. El seguimiento a la política educativa se sigue haciendo con base en los intereses de las instituciones, no en los derechos de cada estudiante, de su familia y comunidad, que es lo que demanda el enfoque de derecho a la educación” (Ibid., p. 18).

Para el tercer propósito, “Fortalecer la educación pública en todos sus niveles, como tema prioritario en las agendas nacionales y territoriales, en los planes de desarrollo e inversión de las entidades municipales, departamentales y nacionales, para asegurar a todos, condiciones de disponibilidad, acceso, permanencia y calidad en términos de igualdad, equidad e inclusión” (Ibid., p. 19), la Comisión sostiene que el fortalecimiento de la educación pública no es aún una política de Estado, si bien se hicieron avances en muchas entidades territoriales, no se logró articular satisfactoriamente con el Plan Nacional de Desarrollo y no se logró establecer la obligatoriedad de su implementación (Ibid.).

Para el cuarto propósito, al igual que el informe de la OCDE, la Comisión destaca el bajo gasto público en educación, si bien se estipuló una meta del 7% del PIB en inversión en educación, sólo se llegó al 4,53% (Ibid.). En cuanto al punto 7, dirigido a la pedagogía y los docentes, el documento presentado por la Comisión señala que, aunque se lograron avances en proyectos de formación docente, no se ha podido superar el llamado “malestar docente”, el que además de aspectos

salariales, involucra causas de prestación de servicios prestacionales y de salud, el bajo reconocimiento social y la baja garantía de estabilidad para los docentes estatales (Ibid.). Para el punto 9, relacionado con las víctimas del conflicto armado, el documento señala que los esfuerzos no han sido suficientes para saldar la deuda educativa, social, cultural y económica con las víctimas, y para los excombatientes.

Finalmente, para el objetivo 11: “La educación debe ser objeto de una política de Estado, expresada en una ley estatutaria concertada con la sociedad, para fortalecer su carácter público, gratuito, incluyente y de calidad.” El documento de la Comisión señala que “No se promulgó una ley estatutaria por el derecho a la educación. La educación en Colombia aún no es objeto de una política de Estado, menos una visión concertada y compartida por la sociedad para fortalecer su carácter de educación pública, gratuita, incluyente y de calidad.” (Tercera Comisión Nacional de Seguimiento, 2016, p. 39).

En conclusión, a pesar de los esfuerzos, estos no han sido suficientes para alcanzar las metas educativas estipuladas en el Plan, a pesar de la estrategia de crear un Plan de Educación que articule las acciones Estatales y de entidades territoriales, estas no han sido adoptadas de forma sistemática por todos los entes involucrados, no se ha logrado que la educación sea un asunto de Estado y de sociedad, como lo señala la Comisión “los gobiernos definen por su lado sus “políticas públicas” sin el enfoque de derecho y sin participación real de los sujetos de derechos; las iniciativas privadas por lo general se ofertan desde la lógica del mercado; y las familias optan según su capacidad adquisitiva en ese mercado.” (Ibidem, p. 53). Por esta razón, es necesario replantear la estrategia para el próximo Plan Decenal, evaluando las necesidades reales educativas a partir de la situación actual del país, y con un mayor seguimiento a la implementación de políticas y programas.

A partir de esta situación del estado de la educación en Colombia, múltiples investigaciones se han realizado para identificar causas y consecuencias y así ahondar en las problemáticas educativas del país, el siguiente capítulo expone los principales temas de investigación y los resultados y hallazgos en la cuestión educativa.

1.2.5. Estado del arte de la educación secundaria y media en Colombia

La educación en Colombia ha sido un tema recurrente en las investigaciones del ámbito académico del país, en los últimos años temas como la financiación, la calidad, las desigualdades, la libertad

de cátedra y la violencia política nutrieron la discusión nacional sobre el derecho a la educación en Colombia.

El funcionamiento y calidad de los diferentes niveles de la educación formal ha sido estudiada desde diversas perspectivas. Especialmente la importancia individual y social de la educación secundaria y media en los estudios educativos radica, entre otros motivos, en que estos son considerados como los niveles en que empiezan a explorarse los intereses y aptitudes de los jóvenes y sus identidades colectivas, y a dibujarse el futuro educativo y vocacional, es la etapa de orientación y selección de los diversos destinos ocupacionales posibles (Gómez, 2005).

Específicamente para el nivel medio, el Grupo de Estudios de Educación Media y Superior del Departamento de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia, tiene entre sus líneas de investigación el estudio de las relaciones entre educación académica y educación para el trabajo, la orientación socio-ocupacional y la equidad social en la educación. Entre sus hallazgos se evidencia la ausencia de iniciativas de orientación profesional y socio-ocupacional en el país, causada principalmente por la falta de recursos de las escuelas para desarrollar estos procesos (escasez de orientadores, desconocimiento del tema, carencia de materiales pedagógicos, información, etc.) (Gómez Campo, Celis Giraldo, Díaz Ríos, & Bautista Macia, 2014). Asimismo se ha expuesto cómo las experiencias de multiplicidad del currículum que se han puesto en práctica se basan en una tajante separación entre la educación técnica y la educación académica en la educación media, que reproduce la separación y jerarquización del trabajo manual y el trabajo intelectual, lo cual tiene múltiples consecuencias, como lo señala Gómez (2005) los estudiantes de educación secundaria y media se siguen enfrentado a un futuro con problemas de desempleo y subempleo, de jóvenes que no pueden acceder a la educación superior y la consiguiente frustración y desadaptación social de bachilleres académicos ante el poco valor ocupacional de su diploma, al bajo nivel de calificación técnica de la fuerza laboral y escasez de técnicos altamente calificados en áreas del conocimiento moderno.

Por otro lado, numerosos estudios han relacionado la calidad, medida a través de los resultados en distintas pruebas tanto nacionales como internacionales del logro académico, con variables intra y extraescolares, mediante metodologías como regresión lineal múltiple, regresión intercuartil, modelos jerárquicos, etc. Entre los principales trabajos están: Castaño (1998 en S. López, 2010), Gaviria y Barrientos (2001 en S. López, 2010) y Restrepo y Alviar (2005 en S. López, 2010). Estos

estudios han demostrado que variables como el estrato socioeconómico del estudiante, la escolaridad de los padres, el tipo de colegio al que asiste (público/privado), y la jornada (completa, mañana, tarde o fines de semana) inciden directamente en el logro escolar de los alumnos. Pertenecer a estratos altos (los cuales están relacionados a mayor calidad de vida de las familias), asistir a escuelas privadas de jornada completa, tener padres con alta escolaridad (reflejada en el capital cultural que reciben los jóvenes de sus familias), están directamente relacionadas con logros académicos elevados.

Asimismo, Caro (2000) estudió los factores escolares y extraescolares que afectaban el desempeño académico de los estudiantes de 3° y 5° elemental de Bogotá y determinó que el sector público tiene mayor homogeneidad, menor soporte administrativo y menor autonomía de los rectores sobre sus establecimientos educativos que su contraparte, el sector privado. Entre las variables intraescolares relativas a la calidad educativa se destacan las relacionadas con los docentes, Gómez (2013), señala que el interés en los docentes, las condiciones laborales de la profesión y su reconocimiento son factores esenciales para la calidad educativa. Casas et al. (2002) investigaron el cambio en la contextualización del examen del ICFES, a partir del año 2000 la importancia neta del colegio (que oscilaba entre el 13% y el 20% en 1999) pasó a estar entre el 6% y el 11% en el 2000. De igual manera, Correa (2004) estudió el efecto de la escuela en el logro educativo y concluye que la asistencia de un alumno a un colegio cualquiera del sistema implica una determinada probabilidad de acceder a una mayor (o menor) calidad en la educación, existen colegios que ofrecen una mayor probabilidad de alcanzar mayor aprendizaje, y establece que la fuerza de la relación entre el logro escolar y las características individuales y familiares varía positiva y significativamente entre los establecimientos; es decir, existen diferencias notables entre los colegios con respecto a su capacidad de compensar desigualdades sociales.

En cuanto a los retornos de la educación y asimetrías al acceso a los sistemas de educación, para el caso colombiano se han desarrollado estudios que los determinan a través de funciones de ingreso mincerianas (Núñez et al. 1998, Gordillo et al. 2005 en Correa, 2004)), evidenciando que estos han disminuido en el país a partir de la década de los 80, lo que se puede relacionar con la visión y las perspectivas educativas de los jóvenes.

Por otro lado, Delgado (2005, en Torres & Garcia, 2008) evaluó las asimetrías generacionales y de género en el acceso a los sistemas públicos de educación a partir de un modelo de generaciones

traslapadas, en el cual evidenció que existen mecanismos de transferencias intergeneracionales para la educación que permiten asignaciones eficientes, así como asimetrías de género que hacen que invertir en capital humano sea más rentable para los hombres. Gordillo et al. (2005, en Torres & Garcia, 2008) analizaron la evolución de los resultados de la educación en el Distrito de Bogotá sin estimar niveles de equidad (Torres & Garcia, 2008), y encontraron que la brecha educativa entre grupos poblacionales con mayor y con menor ingreso ha disminuido entre los años de 1997 y 2003, sobre todo en educación básica, sin embargo, existen aún grandes restricciones para que la población más pobre pueda acceder a la educación superior, incluso estas restricciones se han hecho más profundas. Las condiciones de pobreza siguen siendo un obstáculo para acceder y permanecer en educación de calidad. Según, Sarmiento (2010) la población mayor de 5 años del decil más pobre (medido por el Índice de Calidad de Vida), tiene en promedio apenas una cuarta parte de los años de escolaridad de la población en el decil más rico (2,9 frente a 12,9 años) (Sarmiento, 2010 en Delgado, 2014).

En cuanto a la segregación y fragmentación de las escuelas, Moreno (2012) señala que en Colombia para el 2009 existía una alta homogeneidad del nivel socioeconómico al interior de las escuelas y una alta heterogeneidad entre ellas, este significativo nivel de segregación se relacionaba, a su vez, con la desigualdad de resultados en las pruebas Saber (Moreno 2012 en Kruger, 2014).

Estos estudios evidencian la relación entre desigualdades sociales y educativas, vistas desde distintas perspectivas como el acceso y la calidad, lo que señala un reto para el mejoramiento de la educación en los distintos niveles en Colombia.

Otro tema objeto de estudio ha sido la etnoeducación (Granados Soler, 2016; Mejía, 2012; Walsh, 2007). A pesar de que la Constitución del país lo proclama como un Estado social de derecho, pluriétnico y multicultural, el cual cuenta con programas oficiales de etnoeducación, aún existen tensiones entre los pueblos indígenas, afrocolombianos y raizales y el Estado colombiano por el reconocimiento del derecho a una educación respetuosa de sus culturas. Según estas investigaciones, aún prevalecen vacíos en los procesos para una verdadera implementación y en el reconocimiento real de las necesidades y demandas de las comunidades sobre la educación (Caviedes y Castellanos 2007 en Granados Soler, 2016). Por su lado, Walsh (2007) señala que, a pesar de que se ha avanzado en la oficialización de programas especiales, no se ha dado un reconocimiento y asimilación por parte del sistema educativo de los conocimientos propios de las

culturas, los cuales se siguen tomando como un saber folklórico local, y no como epistemología o sistemas de conocimiento. Tanto pueblos indígenas como afrocolombianos han postulado alternativas educativas más holísticas: el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) posiciona la interculturalidad como un proyecto político, en la que establecen una educación propia acorde con sus necesidades; paralelamente, diversas organizaciones afrocolombianas denuncian el uso de textos escolares donde lo afro se reproduce en estereotipos que cooptan la idea de interculturalidad, reproduciendo ideas de occidentalización y coloniaje, por esto se plantea la necesidad de una educación propia reconocida como oficial.

Por otro lado, los efectos del conflicto armado en el derecho a la educación también han sido tema de investigación en el país, no sólo desde la academia sino desde organismos gubernamentales y no gubernamentales, nacionales y extranjeros. Colombia es uno de los países que registra mayor número de atentados contra las infraestructuras y zonas adyacentes a las escuelas, igualmente, se ha presentado sistemáticamente el uso de violencia de diversas formas contra maestros y maestras, desde amenazas y asesinato selectivo en las aulas de clase, hasta el desplazamiento forzado, la intimidación, el secuestro y la desaparición forzada, y hacia los alumnos mediante intimidaciones, desplazamiento forzado, reclutamiento infantil por parte de los grupos armados, entre otros hechos violentos (Romero Medina, 2013). Bajo este panorama, las escuelas se plantean como uno de los lugares con mayor riesgo potencial para estudiantes, profesores y para la infraestructura escolar. De esta forma, la escuela ha sido uno de los de los espacios más afectados por el conflicto armado, lo cual ha violentado el derecho a la educación de miles de niños y jóvenes. En Colombia el abandono escolar se da por pobreza, por desplazamiento forzado, por violaciones al Derecho Internacional Humanitario por parte de los actores armados y por la utilización de niños, niñas y jóvenes en actividades propias del narcotráfico. (Coalición contra la vinculación de los niños, niñas y jóvenes al conflicto armado colombiano, 2006 en Romero Medina, 2013).

A partir esta situación, en un contexto de diálogos de paz para el fin del conflicto con diversos actores armados, se ha propuesto una educación orientada a la paz, para Pérez (2014), la educación, en sociedades en conflicto, puede contribuir potencialmente a procesos de reparación y reconciliación, bajo esta línea la UNESCO identifica algunas medidas prioritarias para la construcción de paz desde la educación, como la reforma a los currículos, con especial énfasis en la asignatura de historia, con la intención de dirimir conflictos y ofrecer otras perspectivas de

análisis a los y las estudiantes; la descentralización de la administración educativa; y el destierro de la violencia de la escuela, eliminando, entre otros aspectos, prácticas violentas usadas como castigo (Pérez 2014 en Granados Soler, 2016).

Esta recopilación evidencia de manera breve el estado de la cuestión educativa en Colombia que se han desarrollado en los últimos años, por un lado, alrededor de los factores que inciden en la calidad y el logro educativo; y, por otro lado, en las desigualdades educativas que se ven complejizada por temas como el conflicto armado y la multiculturalidad del país. Muchas de las investigaciones se han visto reflejadas en recomendaciones de política pública y propuestas de mejoramiento en entidades educativas.

Mediante la exposición del contexto de la educación en Colombia de los niveles de secundaria y media realizada en este capítulo, se espera que se brinde un panorama general para entender los problemas de abandono y rezago en el país. Teniendo en cuenta este contexto, a continuación, se expone el marco teórico y conceptual que será utilizado como ruta que guiará la investigación.

2. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

La escuela y su papel en la sociedad han sido ampliamente estudiados desde diferentes perspectivas, el carácter social de la educación y su importancia en la vida social ha sido evidenciado por distintos autores, en la sociología, autores como Durkheim, Bourdieu, Luhmann, entre muchos otros, han señalado a la escuela como una de las instituciones de socialización más importantes desde la modernidad.

La orientación de la escuela ha cambiado profundamente desde su nacimiento, desde ser una institución dirigida a la instrucción de las élites hasta la masificación de la escuela liberal, ha ido adoptando nuevas responsabilidades y deberes para los que, en un principio, no fue constituida, hasta ser considerada una de las formas de democratización, inclusión y equidad más importantes de las sociedades contemporáneas. El modelo que tome la escuela es muy importante para la constitución de una sociedad, para la formación de la conciencia, de las identidades individuales y sociales, de los valores y pautas de conducta, así como para la socialización de los roles esperados de estudiantes y futuros ciudadanos (Gómez, 2005). De esta forma, la escuela se establece como una institución central para el desarrollo del individuo y de la sociedad, a su vez, el derecho a la educación se ha constituido como uno de los derechos sociales, económicos y culturales más importantes que hayan sido asumidos por los Estados.

Pero este tipo de ideal no se ha concretado para una gran parte de la población, la masificación de la escuela no ha sido acompañada de todas las promesas de equidad e inclusión social y muchas personas se han quedado por fuera del derecho holístico a una educación de calidad, así, solo el acceso no significa permanencia y éxito educativo, muchas trayectorias educativas se ven truncadas, ya sea por eventos como la repitencia o el rezago, o en última instancia por abandonar la escuela. Esta exclusión deviene de desigualdades sociales, que a su vez se alimenta y se ve alimentada por desigualdades educativas, como lo señala Prichett (2013), “la burocracia central de la educación es eficaz para construir y dotar nuevas escuelas, aumentar la cobertura, y romper las barreras de acceso a la educación de los más pobres; pero, es ineficaz para cerrar la brecha del aprendizaje con respecto a los países más desarrollados” (Prichett, 2013 en Restrepo, 2015, p. 17).

De esta manera, la escuela puede ser vista desde dos perspectivas, como aquella institución equitativa, inclusiva y democrática que imparte el derecho a la educación de calidad para mejorar la vida social e individual de las personas; o como un dispositivo de reproducción intergeneracional

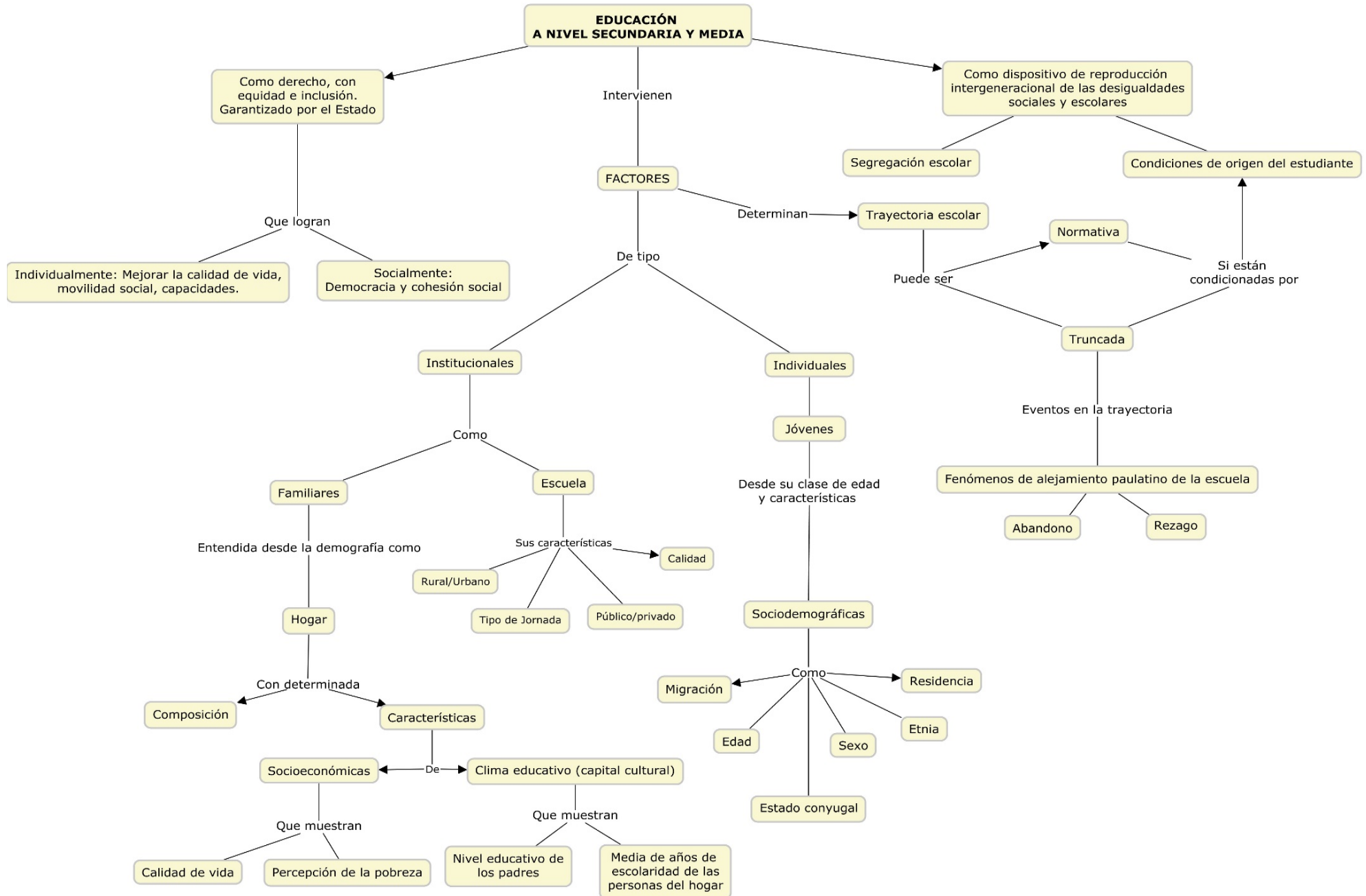
de las desigualdades sociales y educativas, en el que los jóvenes no se ven incluidos o aceptados, lo que genera estructuras sociales más rígidas, con menos movilidad social y mayor desigualdad en la distribución de oportunidades. Si el éxito o truncamiento de las trayectorias de los estudiantes está determinada por sus condiciones de origen, la escuela lo está excluyendo y no está cumpliendo su papel desde la equidad y la democracia, en este caso no se estaría cumpliendo el derecho a la educación, con cobertura y calidad.

Esta problemática es central en América Latina, donde las desigualdades sociales y educativas son evidentes entre los grupos sociales, lo cual deriva de la manera como se ha concebido el derecho a la educación y de las formas de implementación de la escuela en la región. A partir de las reformas estructurales que se dieron en la década de los ochenta del siglo pasado, el Estado delegó muchas de sus responsabilidades al mercado y la expansión de la educación que permitió el acceso de miles de personas a la educación básica y la alfabetización a gran parte de la población se dio a la par de una fragmentación y posterior segregación de la oferta educativa, en la que el mercado segmentaba la educación de calidad para algunos, mientras que el Estado brindaba el acceso básico con menor calidad a la gran mayoría.

Esta fragmentación genera desigualdades educativas, en donde el éxito o la ocurrencia de truncamientos en las trayectorias educativas se ven determinados por factores tanto escolares, tal como la calidad y tipo de escuela a la que asisten los alumnos; como familiares, como el capital cultural que posean los estudiantes, el clima educativo del hogar, el nivel socioeconómico, entre otros; e individuales, dependiendo del sexo, la edad, la afiliación étnica, la condición migratoria, etc.

A partir de esto, el presente capítulo expone el marco teórico desde el cual se analiza esta problemática educativa, abarcando los conceptos ilustrados en el mapa conceptual presentado a continuación.

ILUSTRACIÓN 3. MAPA CONCEPTUAL



El mapa muestra la educación a nivel secundaria y media y cómo ésta puede brindarse desde una perspectiva de la escuela y de la educación como derecho o como dispositivo de reproducción intergeneracional de las desigualdades. Estas perspectivas se abarcan en el primer apartado del presente capítulo, donde se hace un recorrido sobre las principales teorías que han sustentado la investigación y políticas en educación. Desde la idea de educación como derecho se pretende evidenciar el debate sobre equidad educativa e inclusión social a partir de las distintas teorías sobre justicia social y cómo diversas ideas han repercutido en las decisiones en materia educativa en la región, las cuales han configurado el panorama actual en la materia.

En el segundo apartado se exponen los conceptos de trayectorias escolares y se definen los principales fenómenos que se estudiarán: el rezago y el abandono. El entendimiento de las trayectorias escolares y de su truncamiento ayudan a ver la magnitud e importancia de la ocurrencia de estos fenómenos en ciertos segmentos sociales de la población escolar. En el mapa conceptual, los tipos de trayectorias escolares vinculan las perspectivas de la educación y la escuela y los factores que intervienen en la misma, los cuales se explican en el apartado tres.

En tal apartado se realiza un recorrido teórico sobre los principales factores a tener en cuenta que, como se puede ver en el mapa, son tanto institucionales como individuales, y se agrupan en: familiares, escolares e individuales. Asimismo, se realiza una revisión sobre las distintas investigaciones que han relacionado cada uno de estos factores con los resultados educativos de los estudiantes, de esta forma, se da un entendimiento de los fenómenos de rezago y abandono de manera global, mostrando cómo, al involucrar distintas instituciones y características del individuo, se configuran como problemas sociales y no como problemas individuales aislados. De esta manera, el mapa conceptual agrupa de forma general, las categorías y conceptos que se tomarán en cuenta para cada uno de los factores.

2.1. La educación como derecho. Equidad educativa e inclusión social.

Desde Smith hasta Sen, las distintas concepciones sobre justicia social han permeado las instituciones de la vida social y han determinado las políticas y el debate en torno a los derechos de los ciudadanos. La educación como derecho también ha estado rodeada por estos debates teóricos. En especial en América Latina, el tema de la educación se complejiza con aspectos propios de nuestras sociedades como las desigualdades sociales, que han hecho que el cumplimiento de muchos derechos, incluyendo el derecho a la educación, tenga grandes falencias,

así, la importancia de su cumplimiento le ha permitido mantenerse como prioridad en la agenda pública.

El derecho a la educación se enmarca entre los derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y se basa en criterios de igualdad y libertad (Hevia, 2010). La educación contribuye a mejorar el ingreso de las personas, a aumentar la competitividad, el crecimiento económico y a reducir las desigualdades, y según Naciones Unidas, es un prerrequisito para ejercer otros derechos civiles, económicos y sociales (Vegas & Petrow, 2008 en Cuenca, 2012). También está intrínsecamente relacionada con la inserción de los individuos en el mercado laboral, en esta relación no sólo influye la cantidad de años escolares acumulados (años de escolaridad vs. ingreso) sino también la calidad de la educación que es administrada (aprendizaje y habilidades cognitivas aprendidas, resultados en el mercado laboral e ingresos). De igual forma, la importancia de la educación en el desarrollo de la vida y el bienestar de las personas ha quedado estipulada en diversas investigaciones y acuerdos multilaterales y su implementación como derecho fundamental ha dependido de distintas ideas sobre justicia social.

En un primer momento, durante el siglo XX, la implementación del derecho a la educación se dio mediante la universalización del acceso, principalmente a los niveles de primaria y secundaria, según la UNESCO, son necesarios al menos 10 años obligatorios de educación para conseguir resultados de aprendizaje pertinentes (UNESCO, 2014), bajo este criterio, la mayoría de países de América Latina han logrado grandes avances en la cobertura de estos dos niveles educativos, basándose en ideales de universalización y de homogenización.

Estos criterios han dependido de distintas visiones de igualdad y acceso, el principal enfoque se ha dado desde la perspectiva de igualdad de oportunidades a partir del paradigma utilitarista de la igualdad, en el cual, siguiendo las ideas de Smith, todos los actores son actores racionales que actúan de acuerdo a la administración eficiente de los recursos, guiados por un principio maximizador, generando una idea de igualdad social que se ve traducida en igualdad de acceso a las instituciones educativas. De tal forma, en un primer momento las políticas educativas estuvieron marcadas por ideas homogeneizadoras y universalistas que llevaron a plantear los criterios escolares desde una igualdad de oportunidades meritocrática, en esta perspectiva “únicamente el esfuerzo personal y voluntario, fruto de la libre elección, justificaría la desigualdad de resultados” (Bolívar, 2012, p. 15).

Pero la evidencia empírica ha mostrado que la igualdad utilitarista por sí sola no evita que se reproduzcan desigualdades en el sistema educativo, en América Latina ha sido evidente la relación entre desigualdad en el ingreso y rendimiento promedio de los estudiantes (Cuenca, 2012). De esta forma, empiezan a ser tomados en cuenta otros aspectos de la vida social que explican los rendimientos educativos de los estudiantes, importa el contexto e importa el origen social, importan las identidades y las diferencias culturales. Es así como se adopta un paradigma de equidad tomando las ideas y principios de Rawls sobre justicia social, los cuales proporcionan y asignan derechos y deberes en las instituciones básicas de la sociedad, así como la distribución apropiada de los beneficios y las cargas de la cooperación social. Estas asignaciones toman en cuenta las desigualdades de la estructura básica de la sociedad, así, el concepto de justicia también debe definir la división correcta de las ventajas sociales (Rawls; 1995).

Si bien los conceptos de equidad e igualdad están correlacionados, no deben confundirse, puesto que implican distintos juicios éticos y de justicia social (Sánchez-santamaría & Ballester Vila, 2013), mientras que el derecho a la educación está vinculado a la universalización bajo el paradigma de la igualdad, asegurar el éxito educativo para todos se asocia al paradigma de la equidad (Bolívar, 2012), la igualdad de oportunidades desde la equidad toma en cuenta las condiciones iniciales, y por lo tanto, en ciertos casos, puede ser justo un trato desigual. La postura de la equidad basada en Rawls se distancia de la igualdad meritocrática al dejar de lado el principio de maximización y proponiendo el principio de la diferencia, este establece que “los recursos naturales y el estatus social no pueden ser éticamente relevantes. El mérito de los individuos no puede ser la base de las clasificaciones y exclusión escolar” (Bolívar, 2012, p. 23), de esta forma, el mérito no produce justicia por sí solo, sino que se deben tener en cuenta las desigualdades sociales y “naturales” para asegurar justicia social.

En la práctica, después de la implementación de la escolarización obligatoria más allá de la educación primaria, se empiezan a efectuar políticas de compensación y de lucha contra la exclusión que siguen la idea de equidad de Rawls; en América Latina, la mayoría de los Estados adoptan este tipo de políticas durante la década de los noventa para compensar los déficits de carácter social, cultural o lingüístico. Estas primeras políticas se producen a partir del institucionalismo trascendental de la teoría rawlsiana, desde un deber ser institucional que muchas veces no está acorde con las necesidades específicas de los contextos escolares, que victimizan a

los estudiantes en los casos de truncamiento o de trayectorias problemáticas, poniendo la carga de responsabilidad sobre las condiciones propias de los individuos y no sobre las instituciones, como lo señala Bolívar “estas políticas paternalistas impiden poner la atención en lo que pasa en el interior de la escuela, en el propio funcionamiento del sistema escolar y en su currículum, como generadores de desigualdades” (Bolívar, 2012, p. 34).

Posteriormente, con las ideas de Amartya Sen se amplía el marco conceptual de justicia social tomando un enfoque de capacidades. Sen se desliga de la idea de igualdad de Rawls al preguntarse ¿igualdad de qué?, para el autor, se debe extender el debate y entenderse en un contexto más amplio en el que se tengan en cuenta un gran conjunto de demandas sociales. Asimismo, destaca la igualdad de logro sobre la de eficiencia, puesto que permite mantener la misma distribución, pero se mejorarían las ventajas individuales, tomando en cuenta las consideraciones agregativas (Sen, 1992). Desde esta perspectiva, la educación debe brindarles a los individuos las capacidades necesarias para alcanzar un alto grado de bienestar y para ser ciudadanos con funcionamientos básicos similares. La mera inclusión no es suficiente “también se discrimina contra los que son incluidos en condiciones de desigualdad, es lo que Amartya Sen llama la “inclusión desfavorable” o la “exclusión de la inclusión equitativa”. Es por esto que la educación debe tener presente la diversidad cultural.” (Hevia, 2010, p. 33). De esta manera, se empieza a cuestionar qué produce y reproduce la escuela como institución social; la ampliación de la obligatoriedad a otros niveles educativos que en un principio no estaban pensados para el acceso masivo, como el nivel de secundaria, evidencia diversas problemáticas dentro del mismo funcionamiento de la institución, por lo que se empieza a dirigir la mirada hacia los mecanismos de discriminación al interior de la escuela, al propio funcionamiento interno de la misma y a las ideologías y valores que reproduce.

Con base en esto, la OCDE plantea que la equidad educativa debe articularse en torno a las dimensiones de inclusión y justicia social. Por un lado, la inclusión debe considerar el acceso, la participación y los logros académicos de los alumnos, prestando atención a las diferencias de origen, a aquellos en riesgo de estar excluidos y marginados (Sánchez-santamaría & Ballester Vila, 2013). Por otro lado, la justicia social se debe encaminar a garantizar para todos el acceso y alcance al aprendizaje de saberes que permitan realizar sus proyectos de vida, desde una perspectiva de “capability”, de dar acceso a la educación para que cada quien pueda desarrollar sus capacidades personales.

No obstante, las dos dimensiones de equidad e inclusión suponen tensiones entre homogeneidad y heterogeneidad, entre universalización y diversidad de contextos, dicotomías que se evidencian en las políticas adoptadas durante la década del 2000 en América Latina, en donde la escuela inclusiva se vuelve individualista y, tratando de maximizar las oportunidades de cada uno de los estudiantes, cae en un contexto de despolitización y “desociologización”, propio de una época de individualización (Bolívar, 2012), desdibujando fines de democracia, convivencia y cohesión social que también deben ser propios de la educación.

Partiendo de lo anterior, Sánchez-Santamaría y Ballester Vila proponen la dimensión de la “diversidad cohesiva”, la cual considera la diversidad de situaciones y necesidades de los alumnos, además de estar enfocada a la construcción de ciudadanías democráticas. De esta forma, la equidad se complejiza y se determina como “un estado del proceso educativo orientado a generar experiencias y situaciones exitosas para todos” (Sánchez-santamaría & Ballester Vila, 2013, p. 91).

La perspectiva de inclusión educativa que se adopta en el presente trabajo toma en cuenta tanto los factores intraescolares como los extraescolares y, alejándose de la idea de homogenización, las diferencias son asumidas como una constante (Essomba, 2006; Nilhom, 2006 en Ramírez, 2016). Esta visión impulsa propuestas como la de educación para la democracia, en la cual, las capacidades que crean los estudiantes también están dirigidas a la participación en las entidades escolares, junto con la aportación de la familia y del entorno. Desde la Declaración de Salamanca y su Marco de Acción de la UNESCO en 1994, las acciones dirigidas a la educación dan un giro hacia el planteamiento sistemático de la inclusión educativa (UNESCO, 1994 en Sánchez-santamaría & Ballester Vila, 2013). Asimismo, en América Latina, se han realizado distintos proyectos encaminados a fortalecer la participación democrática dentro de la escuela, los cuales implican activamente a toda la comunidad educativa ((Elboj, Puigdemívol, Soler, y Valls, 2002; Nilhom, 2006 en Ramírez, 2016).

De la misma manera, bajo este enfoque de derechos que implica equidad e inclusión social, la obligatoriedad de la educación se empieza a discutir más allá de la educación básica, hacia lo que en algunos países de América Latina se conoce como alta secundaria y en otros como educación media o media superior. En los últimos años, varios países de la región han ampliado la obligatoriedad hasta este nivel puesto que, siguiendo con la idea de capacidades y posibilidades de aprendizaje a lo largo de la vida, se ha visto necesario brindar un acceso equitativo a la educación

posbásica, con miras a crear un acceso igualmente equitativo a mejores condiciones de vida y a empleos más especializados y mejor remunerados. Es por esto que la UNESCO ha propuesto como meta educativa de la región aumentar el paso a una educación de calidad en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria y su finalización, consiguiendo que todos los egresados obtengan resultados del aprendizaje pertinentes basados en normas nacionales (UNESCO, 2014).

Aunque Colombia ha realizado esfuerzos para alcanzar esta meta, tales como la declaración de la gratuidad de la educación media, aún este nivel no es obligatorio, el país se ha propuesto alcanzarlo hasta el año 2030, este amplio margen de tiempo es muy exagerando en un país que, si bien tienen problemas en el nivel secundario, su tasa neta de escolaridad para este nivel es alto (como se pudo ver en el capítulo anterior). Dado esto, el país debe hacer más esfuerzos para alcanzar esta meta antes de lo propuesto y una de las formas es mejorando la calidad de la educación impartida en el nivel básico, como lo señala la UNESCO (2014, p. 6), “Esta tarea es particularmente difícil en los países menos adelantados, donde las posibilidades insuficientes de acceder a niveles de aprendizaje superiores han creado un déficit de conocimientos que tiene graves consecuencias para el desarrollo social y económico”. De tal forma, el país debe avanzar por este nuevo paradigma del derecho a la educación que va más allá de asegurar el acceso y la permanencia en la educación básica y que implica equidad e inclusión social.

Por otro lado, desde su antónimo, la exclusión educativa no se ve solamente como el aislamiento total del sistema, sino que es “definida como un proceso de alejamiento progresivo que se identifica en aspectos como la precariedad o la acumulación de barreras que impiden el acceso a mecanismos de protección” (Laparra et al., 2007 en Ramírez, 2016, p. 179), es por esto que se tienen en cuenta fenómenos como el rezago, la sobre edad y el abandono como factores de exclusión educativa.

Al complejizarse los conceptos de inclusión y equidad también se complejizan las políticas educativas, desde las políticas de compensación instauradas en los años 80 y 90 en la región, pasando por aquellas que están orientadas hacia la lucha contra la exclusión y por la individualización y maximización de oportunidades en los 2000, hasta las experiencias de la escuela democrática, las políticas han ido cambiando dependiendo del modelo de igualdad de oportunidades y justicia que se haya adoptado, se han diversificado, poniendo en marcha numerosos instrumentos de los cuales algunos han sido exitosos en contextos específicos, otros se han logrado transferirse a distintos escenarios y otros no han tenido muy buenos resultados. A pesar

de esta gran implementación y de la importancia de la educación en la agenda pública de la región, no se ha generado el impacto necesario en la sociedad para propiciar un cambio educativo trascendental, de igual manera, no se han logrado cerrar las brechas educativas que siguen persistiendo.

Desde su función reproductora de la desigualdad, la escuela vehiculiza un “arbitrario cultural” que en sí mismo contiene un factor de discriminación para los sectores populares puesto que exige soportes socioculturales externos a la escuela, en palabras de Bourdieu, un capital cultural necesario para poder avanzar exitosamente en la escolarización (Martuccelli, 2007 en Tiramonti, 2016). De esta manera, el sistema educativo puede compensar o perpetuar las desigualdades económicas, sociales, políticas y educativas, lo cual se relaciona a su vez con la repartición desigual de las oportunidades, con la corrupción y la discriminación. Esto depende de las medidas en política que se tomen y del impacto que logren tener.

En el caso de América Latina, las desigualdades educativas se pueden ver reflejadas en los resultados de las pruebas de aprendizaje, tales como las pruebas PISA, los cuales están por debajo del promedio mundial, evidenciando que el rendimiento educativo de la región es bajo comparado con países con PIB per cápita similares, una de las razones es que los países latinoamericanos invierten significativamente poco en educación por estudiante, con relación a otros países (Vegas & Petrow, 2008 en Cuenca, 2012).

Al ser la educación una herramienta que puede incentivar la inclusión, pero también la exclusión, es determinante la calidad de la educación que es impartida y la inclusión de todos los sectores de la población por igual al sistema educativo, al no garantizar estos elementos se estaría cayendo en una violación al derecho de la educación, puesto que las desigualdades educativas no son arbitrarias, sino que se determinan y complejizan con la interacción de otras desigualdades.

En Latinoamérica se evidencia una gran brecha de asistencia escolar y de resultados de aprendizaje que están mediados por aspectos socioeconómicos. A medida que el acceso ha aumentado, la brecha en el número de años de escolaridad entre distintos sectores sociales aumenta. El abandono es causado en gran parte por la pertenencia socioeconómica, al nivel de educación de los padres (años de escolaridad), al capital cultural, a la estructura familiar, al lenguaje que hablan, entre otros aspectos socioculturales (Ibidem). Desde los años sesenta en América Latina se profundiza la segregación de la población entre aquellos que acceden a las escuelas privadas y los que asisten a

la escuela pública (Tiramonti, 2016). Asimismo, en décadas posteriores, la adopción de un modelo neoliberal en la región ha generado un debilitamiento del Estado-nación y crisis de los aparatos administrativos, lo cual lleva a que los sistemas educativos en los distintos países no atiendan eficazmente a todas las personas (Neirotti, 2008 en Ramírez, 2016).

A partir de esto, se da un proceso de multiplicación de tipos de escuela, de las cuales un segmento pasa a ser abarcado por el mercado y otro por el Estado. Con esta segmentación entre modelos públicos, privados y mixtos devienen formas de inclusión desigual, basadas en el valor formativo de la educación, en las expectativas y en las representaciones sociales de la escuela, que inciden en las trayectorias educativas y posteriormente laborales de los jóvenes (Zúñiga Mata & Ibarra Suárez, 2016). De esta manera, se ha venido dando un proceso de fragmentación y segregación escolar, donde las distancias están dadas por los patrones de socialización que imperan en cada uno de los fragmentos socioculturalmente diferentes entre sí, pero homogéneos en su interior, creando distintas dinámicas de socialización escolar. Como lo señala Tiramonti (2016), son “Patrones que abarcan distintas concepciones del mundo, incluyendo la constelación de valores y disvalores que se promueven, las aspiraciones que incentivan o desalientan y, en definitiva, la trayectoria de vida para la cual se preparara a cada grupo” (Tiramonti, 2016, p. 168). La segregación escolar como proceso de dualidad estructural cambia las expectativas que los jóvenes tienen sobre la educación según el fragmento al que pertenezcan, lo cual repercute en las decisiones y acciones sobre las trayectorias y escolares y de vida, este concepto ayudará a explicar la situación actual de las instituciones educativas de secundaria y media en Colombia.

Desde esta conceptualización, tomando una perspectiva de derechos que abarca tanto la educación secundaria y como la media (a pesar de su no obligatoriedad actual), las dinámicas familiares y escolares se ven entrelazadas en procesos de socialización que inciden en las trayectorias escolares y de vida. Estas trayectorias, que desde muy temprana edad determinarán rasgos importantes en la vida de las personas, pueden ser vistas y comparadas en instituciones normativas como el sistema educativo.

2.2. Trayectorias escolares y los fenómenos de rezago y abandono.

Desde el enfoque del derecho a la educación se espera que todos los alumnos que ingresan al sistema escolar recorran una ruta previamente estipulada para que cumplan una instrucción del currículo común y así puedan continuar con el proceso educativo a lo largo de la vida. La linealidad

y normatividad del sistema educativo de los niveles básico y medio permiten trazar trayectorias muy homogéneas entre los estudiantes, son tres los factores principales que permiten concertar una trayectoria escolar teórica: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum y la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2009). Gracias a estos elementos, se pueden identificar las trayectorias más frecuentes que conllevan al paso exitoso de los alumnos por todos los niveles escolares. Sin embargo, hay un porcentaje de la población escolar que no recorre estas trayectorias y que presenta dificultades para avanzar por los distintos niveles, lo que genera trayectorias truncadas, “no encauzadas” o “efectivas”. Un conjunto complejo de factores tanto endógenos como exógenos a la escuela incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004 en Terigi, 2009, p. 12).

En los truncamientos intervienen factores tanto exógenos como endógenos a la escuela. Existe evidencia empírica que conecta el truncamiento de las trayectorias con fenómenos más complejos de desigualdad social, entre los que se encuentran las características de los hogares en términos de sus condiciones estructurales de vida, su interacción con el contexto en el que habitan, la composición de las familias y sus oportunidades y expectativas educativas, entre otros factores exógenos a la escuela (OEA, 2002). Mientras que, dentro de los elementos endógenos, se ha resaltado el papel de la institución en el proceso de desafiliación escolar y cómo estas situaciones pueden afectar a los jóvenes incrementando su vulnerabilidad (Gómez Morin, 2015).

Los fenómenos de rezago y abandono escolar son dos de los eventos que generan truncamientos que cambian las trayectorias escolares normalizadas, las cuales muchas veces van de la mano. Al presentarse un abandono de la escuela, generalmente va acompañado de casos anteriores de rezago, asimismo, el rezago suele contar con antecedentes de repitencia y sobre edad, lo que implica que son fenómenos de largo alcance. La literatura sobre el tema considera las causas del abandono escolar teniendo en cuenta sus antecedentes, así, el abandono es la culminación de un proceso más largo de dejar la escuela (Doll, Eslami, & Walters, 2013). En el presente trabajo se estudian los fenómenos de manera transversal, es decir, la ocurrencia de ellos en un momento específico del tiempo, por esta razón no se podrá conocer el proceso de encadenamiento con eventos anteriores ni las causalidades de los mismos, a pesar de ello, se tendrá en cuenta su condición como fenómenos de largo alcance al analizarlos. De igual forma, se tiene en cuenta la brecha entre las trayectorias

teóricas lineales marcadas por la normatividad del país y ciertas trayectorias no lineales, en este caso, truncadas por hechos de rezago o abandono.

Por un lado, el rezago se define como “la proporción de alumnos en determinada categoría que, dada su edad cronológica, muestra un atraso significativo en los años de estudio completados.” (Geldstein, Loayza, Fukazawa, Kaztman, & Feijoó, 2006, p. 60), y que, al ser un fenómeno de largo alcance, se desencadena por otros elementos, tales como la entrada tardía de los estudiantes al sistema escolar, la reprobación y la repetición de años escolares. Concretamente para el caso de estudio colombiano, se tomará el rezago como aquellos estudiantes que estén en grados inferiores a los correspondientes según la edad normativa, que en la secundaria es entre 12 a 15 años y en media entre los 16 y 17 años.

Por otro lado, el abandono se define como un proceso de alejamiento paulatino de un espacio cotidiano, que en este caso sería la escuela, el cual implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006 en Díaz, Guajardo, Fiegehen, Campos, & Grau, 2012). Para el caso de estudio particular que compete a este trabajo, se toma como parte del abandono a la población colombiana que se encuentra en el grupo etario de 12 a 17 que no asisten a la escuela, y cuya razón de abandono no sea por culminación del nivel educativo medio.

Los truncamientos en las trayectorias escolares, y específicamente, el rezago y el abandono son fenómenos que se han ligado a las desigualdades sociales que sufren los jóvenes, a las condiciones de origen, al ambiente educativo de los hogares, a la calidad de la educación a la que pueden acceder, a la etnia, al género, entre otros factores que pueden incidir en que determinada población tenga más probabilidades de truncar su trayectoria que otras, ligando desigualdades sociales con desigualdades escolares, lo que hace que se sigan reproduciendo estructuras rígidas de poca movilidad en la sociedad ante una escuela no inclusiva. A partir de esto, en el siguiente apartado se exponen los grupos de factores próximos de la ocurrencia de los fenómenos de abandono y rezago a tener en cuenta en la investigación.

2.3. Factores próximos del rezago y el abandono escolar

El éxito o truncamiento en las trayectorias escolares está relacionado con un entramado de múltiples factores, entre los que interactúan los estudiantes, la escuela, la familia y la sociedad civil, más aún en la etapa de la adolescencia e inicio de la juventud en la que “el adolescente vive una tensión permanente entre la conformidad a las normas escolares, el sentido del estudio, las demandas de los pares, la identidad personal y el mundo familiar” (Miñana, 2009, p. 212), que determinan sus decisiones, acciones y actitudes ante su entorno. Dada la importancia de esta interacción, en la presente investigación se intentan englobar los factores asociados a los fenómenos de abandono y rezago en tres grandes grupos: factores individuales, factores familiares y factores escolares. De esta manera, se pretende acaparar tanto la esfera dentro de la escuela como fuera de ella, sin considerar los factores intra y extraescolares como opuestos o excluyentes, sino al contrario, como interconectados y relacionándose constantemente. Aquello que pretende representar cada grupo de factores se explica a continuación.

2.3.1. Factores individuales

Como se mostró en el mapa conceptual, entre los factores individuales se tomarán principalmente características sociodemográficas. Los rasgos demográficos tales como la edad, el sexo y la etnia, se ven como construcciones socioculturales sujetas a variaciones sociohistóricas que las van resignificando (D’Alessandre, 2014), de esta manera, cada una de estas características individuales se deben tener en cuenta al convertir los recursos en capacidades para que las personas alcancen sus fines, es por esto que son esenciales para estudiar procesos educativos.

Ya que se tomará la edad normativa de dos niveles escolares específicos, el grupo etario se define claramente como uno de los elementos individuales más importantes, sin embargo, no se pretende limitar la descripción de la unidad de análisis a un rango de edad, por el contrario, al ser edades claves en el desarrollo de las personas, se complejizan los factores individuales con la etapa del ciclo de vida de los jóvenes adolescentes.

El concepto de juventud es bastante debatido, no existe un consenso sobre su delimitación y determinación como categoría social, de hecho, ni siquiera se tiene definido un grupo social de “la juventud”, sino que más bien se debe pensar en juventudes, en la pluralidad que implica abarcar esta etapa desde la interacción con variables demográficas y contextuales. Las juventudes van más

allá de un grupo de edad determinado sin diferencias en las distintas condiciones sociales, materiales y demás variables estructuradoras de los individuos, no son, como muchas veces se manifiesta, un concepto que posea una aparente neutralidad o que sea acrítico, sino uno que debe nutrirse con los criterios sociales conflictivos que lo rodean tales como la precariedad del mercado de trabajo, de la educación, la emancipación, la sobre cualificación o la falta de cualificación, entre otras (Brunet & Pizzi, 2013).

Estos criterios evidencian la dificultad de las transiciones a lo largo de la vida, bajo un marco amplio de relaciones sociales y de poder entre los jóvenes y con respecto a otras generaciones. Al ver las particularidades históricas y territoriales de cada generación, se evidencian varias “tensiones y paradojas” en la vida de los jóvenes actuales en comparación con generaciones anteriores, como la mayor educación, pero menor acceso a empleo, más acceso a información, pero menor acceso al poder, mayores expectativas de autonomía, pero menor posibilidades de alcanzarla, más servicios de salud pero que no se ve reflejada en su morbilidad, mayor consumo simbólico pero menor consumo material, etc. Estas tensiones dan cuenta de una nueva condición juvenil en las sociedades latinoamericanas contemporáneas que, a su vez, dentro de sí guarda grandes diferencia (Rico & Trucco, 2014).

Bourdieu argumenta que no es una categoría dada de forma objetiva, sino que son posiciones sociales que se producen y reproducen constantemente a partir de una lucha por la distribución de poderes entre los sujetos, por lo tanto, se debe enmarcar a las juventudes en un sistema de relaciones sociales que definan las clases de edad (Bourdieu, 2008 en Brunet & Pizzi, 2013). De esta manera, desde un enfoque nominalista se caracterizan los factores individuales de los jóvenes adolescentes colombianos como unidad de análisis a partir de las diferencias en las distintas condiciones sociales y materiales en las que se han producido como individuos (Ibidem) y no solamente teniendo en cuenta su fecha de nacimiento. De esta manera, se hace un análisis de las diferencias intra clase de edad teniendo en cuenta los “campos” (en palabras de Bourdieu) de la escuela y la familia, específicamente mirando las diferencias entre aquellos jóvenes que presentan truncamientos escolares y quienes no.

A partir de esto, los jóvenes son vistos como un grupo diverso y complejo en el cual se definen rasgos de identidad, de sexualidad, de relaciones familiares, educativas y laborales, así como experiencias políticas, sociales y religiosas, que confluyen en la conformación de distintas

capacidades (D'Alessandre 2014). Así, los tipos de relaciones (o ausencia, combinación o negación de ellas) que puedan tener con las culturas institucionales de la familia y la escuela y con las culturas juveniles influyen en las identidades, expectativas y proyectos de vida de los jóvenes. Todos estos elementos individuales influyen en mayor o menor medida en la experiencia que tengan las personas en un ciclo vital tan importante como es el del inicio de la juventud y en el proceso de transición a la vida adulta.

Finalmente, los factores individuales se plantean pensando en la capacidad de “agencia” del individuo, ya que la caracterización del mismo supone un reconocimiento a sus capacidades transformadoras (Sen, 2000), las cuales no están aisladas del resto de la sociedad, sino que dependen de marcos políticos, jurídicos y sociales que garanticen los derechos de cada uno, eliminando pobreza y desigualdades, para que, de esta forma, las personas puedan desarrollar sus capacidades al máximo. Es en este punto en el que el análisis de factores individuales se conecta con las estructuras sociales. De esta manera, los factores individuales estarán orientados principalmente a la identificación sociodemográfica de los jóvenes: su edad, sexo, etnia, el estado conyugal y la condición de migrante, todas estas características se verán en relación con los factores tanto familiares como escolares, para entender el peso que tienen en la ocurrencia o no del rezago o del abandono durante sus trayectorias escolares en la educación secundaria y media.

2.3.2. Factores familiares

El ámbito familiar, desde una perspectiva sociodemográfica, es uno de los factores explicativos de los fenómenos de rezago y abandono escolar. Siguiendo a Bourdieu (1980), la institución de la familia se basa en relaciones sociales establecidas en construcciones históricas de actores individuales y colectivos, estas formas pueden ser reproducidas, apropiadas, desplazadas y transformadas según las interacciones de los individuos. De esta manera, la familia no se toma como un concepto cerrado y establecido, sino como uno que se mantiene en constante transformación histórica en cuanto a su composición y estructura a partir de factores demográficos, económicos y sociales. Así mismo, tal como lo señalan Berger y Luckmann, la familia es un factor fundamental en los procesos de socialización primaria y en los procesos posteriores de vinculación con otras instituciones socializadoras (Berger & Luckmann, 2003).

La familia como un factor determinante tiene sustento tanto teórico como metodológico. Es considerada esencial para la vida social, desempeña funciones primordiales de socialización y

cuidado que, a su vez, son importantes para el desarrollo y bienestar de las personas (Ullmann, Valera, & Rico, 2014).

Para el entendimiento de las configuraciones familiares es importante tener en cuenta distintos tipos de capitales, como lo son el capital económico, humano, cultural y social de los miembros de la familia. Específicamente, el concepto de capital social planteado por Bourdieu se refiere a los recursos actuales o potenciales de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento, estas relaciones se establecen como permanentes y útiles entre individuos con propiedades en común, como lo es la familia (Bourdieu en Rabell; 2009). Por otro lado, el capital cultural para Bourdieu (Ibidem) se encuentra “incorporado” en los conocimientos que tiene una persona que le permiten realizar acciones acceder a recursos; “institucionalizado” en niveles educativos acreditados, como títulos, que permiten a las personas acceder a determinados puestos de trabajo; u “objetivado”, en distintos tipos de recursos materiales como libros o películas, estos recursos, tanto incorporados como institucionalizados dependen en principio en gran parte del entorno familiar al que se pertenece. Y finalmente, el capital económico, concretado en el hogar como unidad de gasto, evidencia la capacidad de adquisición de bienes y servicios para todos los miembros de la familia, de la misma manera que evidencia las estrategias de producción de trabajo y bienestar de todos los miembros del hogar. Estos tipos de capitales configuran distintas dinámicas familiares que evidencian su organización, los roles de sus miembros, sus relaciones, sus apoyos, etc., y que, específicamente, son decisivos en una edad del ciclo de vida tan importante como es la de los jóvenes adolescentes.

Estos conceptos ayudan a explicar por qué no basta con que los individuos tengan acceso a la escuela para que logren igualdad de condiciones de aprendizaje y de competencia en el mercado laboral, sino que también se debe tener en cuenta todo el ambiente cultural al que se ve expuesto en la familia y en su entorno social (PNUD & SED, 2016), las relaciones con sus familiares y sus pares, los roles que deben asumir en distintos momentos y las capacidades de las familias para mantener el acceso.

En cuanto a la relación de la familia con el comportamiento educativo de sus miembros, en diversos trabajos empíricos se ha evidenciado que existe una correlación entre las condiciones familiares y los resultados escolares de los alumnos (Sanzana, Salvo, Mieres, Mansilla, & Hederich, 2017). Así, se postula una asociación entre las opciones educativas de los jóvenes y la escolaridad de los

miembros del hogar, cuya correlación se basa no sólo en recursos económicos sino también en procesos de socialización (Solís, 2018). De esta forma, se han identificado variables como las expectativas educacionales de la familia, el nivel de educación de los padres o el clima educativo del hogar, como influyentes en el logro educativo de los hijos.

Desde estudios de la movilidad social, se ha mostrado que la educación es un vehículo para ésta al existir una correlación entre años de escolaridad de los padres y los hijos. Aquellos padres que han alcanzado un mayor nivel escolar valoran más la educación y las oportunidades que brinda en el mercado laboral y para la movilidad social. Asimismo, el vínculo entre el logro educativo de los hijos con respecto al entorno familiar ha sido también estudiado, la posición de los padres explica variables como el logro educativo y la calidad educativa alcanzada por los hijos. A partir de esta idea, Gaviria (2001), realiza un estudio para observar cuánto de la calidad educativa obtenida por los estudiantes de secundaria (medida a través de puntajes de prueba ICFES) está determinada por factores familiares y escolares, en este estudio, Gaviria señala que los factores familiares influyen en gran medida en la obtención de buenos puntajes en las pruebas de calidad educativa, puesto que los años de escolaridad de los padres pueden influenciar en la educación de sus hijos mediante dos mecanismos: primero, por la calidad de los planteles a los que puede acceder el hijo, teniendo en cuenta que en Colombia los planteles educativos que presentan mejores puntajes en las pruebas de calidad (tanto nacionales como internacionales) son los privados; y segundo, mediante el acompañamiento que realizan los padres a los hijos.

Por otro lado, para las familias, la escolaridad de los hijos presupone un costo en el manejo del bienestar del hogar, que un joven se dedique por completo a la escuela tiene efectos en las distribuciones de las tareas y gastos del hogar. Como lo señala D'Alessandre (2017) “la intensificación del trabajo de mercado y del trabajo de cuidado durante la adolescencia –y su impacto sobre cada trayectoria escolar– es una clara expresión de los roles que asumen las y los jóvenes en contextos de privaciones materiales persistentes” (N. López & Operti Carlos Vargas Tamez, 2017, p. 22), de esta forma, las estrategias de producción y de reproducción del bienestar al interior de los hogares repercuten en las trayectorias escolares de los jóvenes. Estas estrategias a su vez están determinadas por roles de género que orientan a los jóvenes hacia el mercado y a las jóvenes hacia el cuidado del hogar” (Esquivel, 2011 en López & Operti; 2017). Así, las trayectorias escolares exitosas, que siguen una linealidad en el sistema educativo, están

estrechamente relacionadas con las formas en que la familia priorizan la educación a otras formas de actividad y de roles dentro del hogar, como lo señala D'Alessandre (2014, p. 99) “Las trayectorias escolares exitosas son siempre las que pudieron ser protegidas de la infinidad de interferencias a las que están expuestas y por ello, constituyen una de las expresiones más acabadas del trabajo de cuidado que realizan las familias.”, de esta manera, existe un estrecho vínculo entre las trayectorias escolares, familiares y laborales, especialmente al inicio de la juventud.

Estas múltiples perspectivas evidencian cómo la familia refleja la estructura social, ya que dimensiones como los sistemas de estratificación y de diferenciación social, los patrones de autoridad, las formas de producción y distribución de bienes y servicios, entre otros, configuran el comportamiento familiar, el cual se ve reflejado en las trayectorias de vida de los jóvenes (Tuirán, 2001).

Para hacer observables estos conceptos por medio de variables socioeconómicas familiares se utiliza la noción de hogar. Según Laslett (1983), el vínculo entre la comunidad y la familia es el territorio, así, el hogar se establece con relación al territorio, a la economía, y a los miembros que se interrelacionan en ellos, de esta manera, el hogar ha servido como herramienta de clasificación concreta de los componentes familiares. En el presente estudio se utiliza el concepto de hogar utilizado por el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística en Colombia) en la Encuesta de Calidad de Vida de Colombia, en el cual “el hogar se concibe como un conjunto de personas unidas por lazos de afecto y solidaridad, cuyo objetivo es el desarrollo de sus miembros. En este sentido, los miembros de un hogar tienen que satisfacer necesidades en múltiples campos, a saber, económico, cultural, social y afectivo; por ello la relación entre el hogar y la sociedad es de gran importancia” (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2017b, p. 14) Esta definición servirá para determinar las condiciones de vida del hogar de los jóvenes del grupo etario a estudiar.

De esta manera, teniendo en cuenta los distintos tipos de capitales y los aspectos familiares que han sido identificados como relevantes en la interacción entre familia y trayectorias escolares, se seleccionaron las siguientes variables familiares a tener en cuenta, circunscritos a las condiciones de los hogares: la composición del hogar, el clima educativo del hogar, las características de la vivienda, la percepción de la calidad de vida, el ingreso per cápita de los jóvenes y la condición de ocupación de los jóvenes.

2.3.3. Factores escolares

La educación se plantea como un eje central para el desarrollo de las personas, influyendo en su curso y calidad de vida. Desde una mirada macro, hay evidencia empírica sobre la correlación positiva entre asistencia escolar y tasas de crecimiento económico (Pamuk et al.; 2011), así como con una elevada cohesión social (Bonaf, 2005); desde una mirada micro, la educación supone alcanzar capacidades y logros personales, pero para que estos efectos positivos se den, debe existir un marco institucional que lo permita. Las instituciones educativas no sólo deben asegurar el acceso de los niños, niñas y jóvenes, sino que deben brindar las condiciones de permanencia y culminación satisfactoria a educación de calidad, con especial énfasis en las poblaciones vulnerables que puedan ser más propensas a ser expulsados del sistema escolar, esto debe estar articulado con políticas laborales que permitan una inserción al mercado laboral de la población. Si este marco no es el adecuado o no está completo, no se estaría asegurando el cumplimiento del derecho a la educación.

De esta forma, el curso que tomen las trayectorias escolares y la ocurrencia de los fenómenos de rezago y abandono que las puedan cambiar, son producto de la interacción de factores tanto exógenos como endógenos a la escuela. Si bien las características sociodemográficas de los jóvenes y sus familias determinan en gran medida su comportamiento, también lo hace la estructura y el clima de las escuelas, las cuales establecen la inclusión o exclusión de alumnos de determinadas condiciones familiares, como lo señala Raywid (1997, 37), “El modo en que las escuelas están estructuradas afecta claramente al logro de los alumnos (...), a los patrones de asistencia a la escuela (...), y a las tasas de abandono (...). También marca una enorme diferencia entre alumnos en desventaja y aquellos que no lo están (...)” (Raywid, 1997 en González González, 2006), basándonos en una igualdad de oportunidades que va más allá de la meritocracia, las diferencias entre alumnos en desventaja deberían ser subsanadas por el sistema educativo, más no agudizadas.

Existen tres elementos importantes del sistema escolar que inciden en las trayectorias de los estudiantes: la estructura escolar, el clima educativo y la calidad educativa. La estructura escolar se refiere a la configuración de elementos macro de la institución como la matrícula, los docentes, la situación académica de los estudiantes, así como al número de entidades y tamaño de los centros escolares (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2017a); una nueva estructura institucional se impuso en América Latina a partir de las reformas socioeconómicas que tuvieron lugar en la década de los 90, la cual propició una mayor fragmentación escolar (LEIVAS,

2017) al ampliar la oferta educativa y elevar los costos de la educación de calidad. Por otro lado, otro elemento fundamental es el clima escolar, que se define como “un conjunto de significados, expectativas y valores que los miembros de la escuela comparten respecto de sus tareas, sus relaciones y su entorno (...), teniendo en cuenta varias dimensiones de interacción: la cultural – roles de maestros y alumnos-, la grupal –relaciones –confianza, afecto, por ejemplo- entre alumnos y entre estos y los maestros, y la motivacional –satisfacción de alumnos y maestros. El clima escolar también hace referencia a “representaciones compartidas”, que en lo cultural implica compartir “significados sobre el sentido de la educación” (p. 159), los objetivos de la escuela y el papel del maestro; en lo grupal implica prácticas de “cooperación y comunicación a nivel profesional, y afinidades a nivel personal” (p. 159), y en lo motivacional, “compromiso con los objetivos colectivos y personales y grado de satisfacción” (p. 159).” (Blanco; 2007 en PNUD-SED, 2016, p. 199); el papel del clima escolar es importante en las trayectorias de los alumnos, estos no se desenvuelven de igual manera en un ambiente despersonalizado, burocrático y gobernado por reglas o como una comunidad en la que cada individuo es conocido y tratado como tal, (Raywid, 1997 en González González, 2006). Finalmente, la calidad de la educación que brinda la escuela es otro factor fundamental que incide directamente no sólo en las trayectorias escolares sino también en las trayectorias de vida de los jóvenes.

Teniendo en cuenta componentes estructurales como el carácter público y privado de la entidad y la zona donde esté ubicada; de clima escolar, como las expectativas sobre la educación y los significados y sentidos de la escuela; y la calidad educativa, se puede ver cómo los estudiantes en Colombia están accediendo a sectores educativos fragmentados y segregados, heterogéneos entre sí y homogéneos en sí, cuya adscripción depende de las condiciones de origen de los estudiantes. En estos sectores, algunos estudiantes que pueden acceder a la educación ofrecida por el mercado acceden a su vez a educación de calidad con climas educativos que brindan un sentido positivo a la misma; mientras que aquellos que no lo pueden hacer acceden a escuelas públicas que en su mayoría no poseen la misma calidad de las escuelas privadas y que no brindan expectativas y sentidos fuertes con respecto a la educación.

La segregación escolar incide en el desarrollo de las trayectorias de los alumnos generando, en algunos casos, situaciones adversas dentro del ambiente escolar, dando como resultado la ocurrencia de rezago o abandono. Malas condiciones estructurales, de clima escolar y de calidad

educativa generan un proceso de desenganche escolar en el joven, en el que se toman en cuenta los atributos, valores, actitudes y conductas del estudiante que contribuyen alejarse paulatinamente de la escuela y finalmente de abandonar el sistema educativo (Ibidem). Este proceso de desenganche se puede ver evidenciado en las razones auto declaradas de abandono, como lo destaca el SITEAL, en América Latina, al iniciar la adolescencia empiezan a cambiar los motivos por los cuales los jóvenes se alejan de la escuela, tomando mayor importancia las razones de desinterés o desaliento por la actividad escolar y la necesidad de trabajar (SITEAL, 2013 en Gómez Morin, 2015).

Estas problemáticas de segregación y desenganche escolar son evidencia de desigualdades escolares que deben ser superadas por el derecho a la educación, el cual debe cubrir cuatro categorías fundamentales: la adaptabilidad, la cual plantea que es el Estado, a través de las instituciones educativas, el que se tiene que adaptar a los niños, niñas y jóvenes, y a sus necesidades, y no viceversa; la accesibilidad, que se refiere a la obligación del Estado de garantizar el acceso de los niño, niñas y jóvenes, sin discriminación, al sistema educativo; la aceptabilidad, en la cual el Estado está obligado a asegurarse de que todas las escuelas se ajusten a los criterios básicos de calidad, y a cerciorarse de que la educación sea aceptable tanto para los padres como para los niños; y finalmente la asequibilidad, la cual hace referencia a la oferta pública, en donde el Estado garantiza la financiación de las instituciones educativas. (ONU, 2000 en Romero Medina, 2013).

Entre los factores escolares a tener en cuenta en el presente estudio se tomarán en cuenta, para la población que abandona la escuela, la percepción sobre la educación y las razones por las cuales abandonó la escuela; y para la población que presenta rezago por grado, la percepción sobre la educación, la jornada escolar y tres niveles de segregación escolar: colegio oficial de baja calidad, colegio oficial de calidad media, colegio oficial alta calidad y colegio no oficial, esta es una variable latente construida a partir de la agrupación de las variables de tipo de institución (pública o privada) y puntaje promedio de las pruebas Saber 9 y Saber 11¹.

1 Para abarcar más variables escolares, en especial las correspondientes a clima escolar y calidad educativa, en un principio se quiso utilizar e Índice Sintético de Calidad Educativo, construido por el Ministerio de Educación de Colombia, pero no fue posible debido a que el Ministerio no brindó la información de manera desagregada del Índice, por esto se optó por la utilización de los puntajes de pruebas ICFES y de la percepción de la educación de la ECV-2016.

A partir de este marco teórico, se parte desde una perspectiva de derechos la cual contempla el derecho a la educación con escuelas que brinden educación incluyente y con equidad, enfocadas a construir ciudadanías democráticas y que fortalezcan la cohesión social, se pretende estudiar si se cumple o no este derecho en el país, a través del estudio de las trayectorias educativas que resultan truncadas por fenómenos de rezago y abandono, determinando que factores individuales, familiares y escolares están incidiendo, y si la brecha entre las trayectorias exitosas y truncadas se está dando a partir de desigualdades sociales y escolares.

Para poder identificar los factores de distinta índole que están relacionados con la ocurrencia de los fenómenos de truncamiento se realizarán dos modelos logísticos teniendo como principal herramienta una encuesta de hogares del país, este instrumento metodológico nos permite caracterizar tanto a los jóvenes que no han experimentado los eventos como aquellos que sí, y la encuesta de hogares ayuda a relacionar las condiciones y características de los tres factores desarrollados en este apartado, brindando una categorización a nivel individual sino también a nivel de los hogares y las escuelas. A partir de estos datos, se podrá dar una mirada más profunda al estado del derecho de la educación en el país en estos dos niveles. En el siguiente capítulo, se explica con más detalle la metodología, instrumentos y fuentes de información de la investigación.

3. METODOLOGÍA

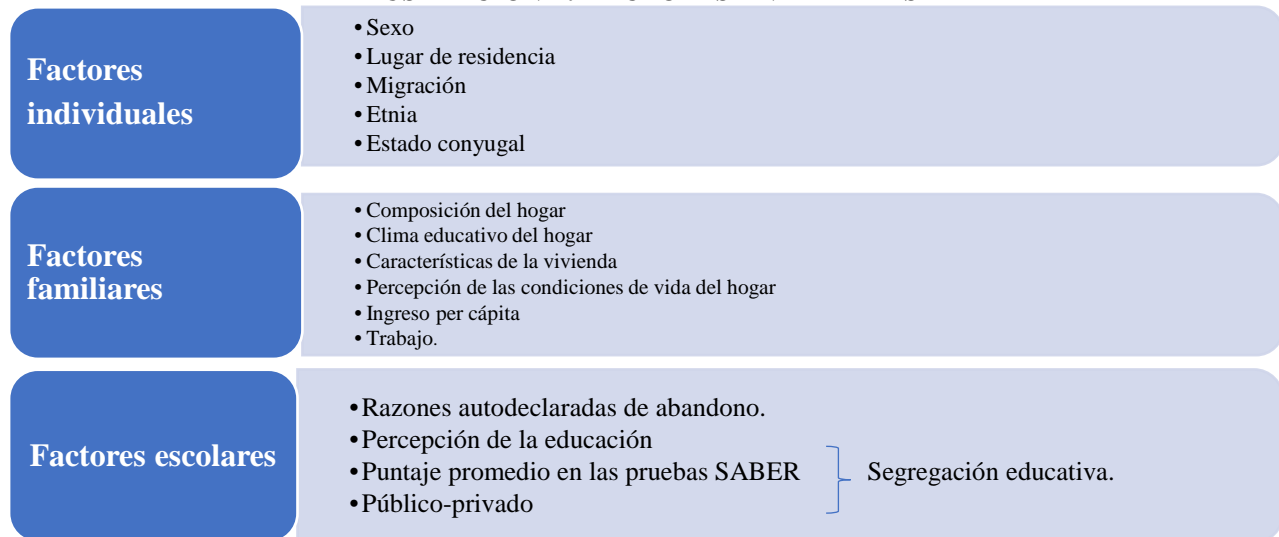
En este capítulo se exponen los principales elementos metodológicos de la investigación. Primero, se presenta la pregunta de investigación que se contestará, así como los objetivos, tanto principales como específicos para lograrlo. Y posteriormente, las hipótesis que se esperan comprobar y las fuentes de información que se utilizarán. Finalmente se muestran los modelos propuestos para cada uno de los casos.

3.1. Pregunta de investigación

En el presente trabajo se pretenden buscar los factores relacionados con el abandono y el rezago escolar en secundaria y media como procesos de largo alcance, las variables explicativas se agrupan en tres grupos principales: individuales, familiares y escolares. Tomando como unidad de análisis los jóvenes de 12 a 17 años que han presentado rezago o abandono en las distintas regiones de Colombia. Con lo anterior se pretende contestar a la pregunta ¿Cuáles son los factores próximos al rezago y abandono escolar de los jóvenes de 12 a 17 años en Colombia?.

En la siguiente ilustración se pueden observar las principales variables que se tomarán en cuenta en cada uno de los tres factores. Para tal fin se construirán dos modelos que ayuden a explicar cómo se relacionan estos factores con la población que abandona o que se rezagada en algún grado en la educación secundaria y media. El presente es un estudio de corte transversal, aunque esta metodología no permite ver el curso de vida de las personas, sí permite realizar un análisis más profundo de las condiciones de vida: la composición familiar, la condición de asistencia o rezago escolar, la condición de actividad de trabajo o cuidado, el clima educativo tanto en la escuela como en la familia entre otros elementos importantes para visibilizar el posicionamiento de los sujetos en la estructura social.

ILUSTRACIÓN 4. FACTORES Y VARIABLES



Fuente: Elaboración propia

3.2. Objetivos

El objetivo principal es identificar los factores individuales, familiares y escolares que están relacionados con el rezago y abandono escolar de jóvenes de 12 a 17 años en Colombia, a partir de la división de los tres grupos de factores: individuales, familiares y escolares. Los objetivos específicos son:

- Determinar el impacto de la relación entre las variables: sexo, lugar de residencia, migración, etnia y estado conyugal, con los fenómenos de rezago y abandono escolar.
- Determinar el impacto de la relación entre las variables de composición del hogar, clima educativo del hogar, características de la vivienda, percepción de las condiciones de vida, ingreso per cápita y condición de actividad, con los fenómenos de rezago y abandono escolar.
- Determinar el impacto de la relación entre las variables: razones declaradas de abandono, percepción de la educación, segregación escolar (calidad de la institución educativa y tipo de escuela), con los fenómenos de rezago y abandono escolar.

3.3. Hipótesis

La hipótesis principal que se pretende probar es que la probabilidad de la ocurrencia de eventos de rezago y abandono escolar de jóvenes de 12 a 17 años está dada principalmente por el factor familiar. Lo cual evidencia un vacío institucional por parte del sistema educativo colombiano para brindar acceso, continuidad y calidad educativa a toda la población, ya que la carga de la responsabilidad del derecho a la educación está siendo dada a la familia y al mercado, situación que genera truncamientos en las trayectorias escolares normativas. Estos fenómenos evidencian una exclusión concretada por dinámicas de segregación escolar en Colombia y que reflejan desigualdades de género, de etnia y de origen. A partir de esta hipótesis general, se plantea las siguientes hipótesis específicas:

- El factor individual del sexo determina en gran parte el tipo de trayectoria escolar de los jóvenes, si bien ambos presentan truncamientos, estos son generados por factores familiares y escolares distintos, impulsados por roles de género tradicionales.
- Dentro del factor familiar, el capital cultural y el capital económico son centrales para el éxito o truncamiento de las trayectorias educativas de los jóvenes, si bien los arreglos familiares, el parentesco, las percepciones de calidad de vida, entre otros elementos de las familias son importantes, estos están ligados al ingreso y al clima educativo de estas.
- Existe segregación escolar entre las escuelas privadas y las escuelas públicas en Colombia y la calidad de educación que se imparte en ellas. Asistir a una escuela con poca calidad educativa aumentaría las probabilidades de presentar rezago o abandono escolar, puesto que se crea un desenganche de la institución a partir de bajas expectativas con respecto a la educación. Esta segmentación no sólo se da entre tipos de escuela sino entre regiones del país, dado el centralismo del mismo, los departamentos como Cundinamarca, Antioquia y la ciudad de Bogotá y presentan probabilidades de ocurrencia de los fenómenos de truncamientos menores que en los departamentos apartados como La Guajira o Chocó.

3.4. Fuentes de información

Como fuentes de información principales se tomará en cuenta la Encuesta de Calidad de vida del año 2016 y los resultados de las pruebas Saber del año 2016 para los grados 9 y 11.

La Encuesta de Calidad de Vida de Colombia (ECV) es una encuesta por muestreo probabilístico cuyo objetivo es obtener información que permita analizar y realizar comparaciones de las condiciones socioeconómicas de los hogares colombianos, las cuales posibiliten hacer seguimiento a las variables necesarias para el diseño e implementación de políticas públicas (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2017b). La encuesta cuenta con tres niveles de análisis: personas, hogares y vivienda, en su versión del año 2016 el periodo de recolección fue septiembre-noviembre, la muestra está conformada por 22.893 hogares completos y 74.349 personas con información completa. Es representativa para el total nacional, cabeceras y centros poblados y rural disperso para 9 regiones y la ciudad de Buenaventura: Bogotá; Antioquia; Valle del Cauca; Caribe: Guajira, Cesar, Magdalena, Atlántico, Bolívar, Sucre y Córdoba; Oriental: Norte de Santander, Santander, Boyacá, Cundinamarca y Meta; Central: Caldas, Quindío, Risaralda, Tolima, Huila y Caquetá; Pacífica: Chocó, Cauca y Nariño; Orinoquía – Amazonía: Arauca, Casanare, Vichada, Guainía, Guaviare, Vaupés, Amazonas y Putumayo; San Andrés; y Buenaventura. El universo de la encuesta está conformado por la población civil no institucional que reside en todo el territorio nacional, la población objetivo excluye la parte rural de los departamentos de Arauca, Casanare, Putumayo, San Andrés, Amazonas, Guainía, Vaupés y Vichada.

Los módulos de la encuesta que se tomarán en cuenta son los siguientes: identificación y control, datos de la vivienda, datos del hogar, características y composición del hogar, salud, educación, fuerza de trabajo, tenencia y financiación de la vivienda que ocupa el hogar y condiciones de vida del hogar y tenencia de bienes.

El diseño muestral de la encuesta está dado por una submuestra de una muestra maestra que también utilizan otras encuestas de hogares del país. El marco muestral está constituido por el inventario cartográfico y el archivo agregado de viviendas y hogares del Censo General de Población y Vivienda de 2005. El diseño muestral es probabilístico, estratificado, multietápico y de conglomerados, las categorías de conglomerados de la muestra son las unidades primarias de muestreo (municipios de 7000 y más habitantes), los criterios de aplicación para estas unidades fueron tanto geográficos como socioeconómicos: las unidades secundarias de muestreo (manzanas en las cabeceras municipales y secciones en los centros poblados – rural disperso del municipio); y las unidades terciarias de muestreo (áreas de 10 viviendas en promedio tanto en la cabecera como

en los centros poblados – rural disperso del municipio) (Ibidem). Por otro lado, se utilizará el puntaje promedio en las pruebas Saber 9 y 11 (dando a cada componente la misma ponderación), desagregado por tipo de escuela, zona de la escuela y departamento, e imputando los resultados promedio a los alumnos por estas categorías, el puntaje servirá como aproximación a la calidad educativa impartida en las escuelas.

3.5. Modelos

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y corroborar las hipótesis propuestas, se proponen dos modelos de regresión logística, uno para rezago y otro para abandono que incluyen los tres principales factores a estudiar. Como se destacó anteriormente, se utiliza el método de regresión porque permite identificar factores familiares, individuales y escolares en un momento específico del tiempo, pudiendo abarcar más aspectos a identificar en los jóvenes que probablemente experimenten los eventos de truncamientos. Y de tipo logística puesto que, al tener en cuenta variables dicotómicas, permite comparar la población que ha experimentado el evento de rezago o el de abandono con respecto de aquellos que, por el contrario, cuentan con trayectorias lineales.

En el modelo de abandono escolar, las variables pertenecientes al factor individual se analizaron por separado. Para el factor familiar, en un principio se planteó agrupar las distintas variables en grupos, pero finalmente se decidió dejar las variables sin agrupar puesto que no contaban con correlaciones muy altas entre sí. Finalmente, se decidió excluir el factor escolar de este, puesto que su única variable no resultó aportar en nada al modelo. En el modelo de rezago escolar, los factores individuales y familiares se analizaron de la misma manera que el modelo anterior. Para el factor escolar, primero se crearon clases latentes que englobaran las variables de calidad educativa (medida por la clasificación alta, media y baja del puntaje de la prueba Saber 9 y Saber 11) y tipo de institución, para reflejar la estrecha relación entre estas dos variables, las cuales evidencian, como se señaló en el marco teórico, la segregación escolar que se presenta actualmente en Colombia, pero finalmente esta relación y agrupación se realizó por medio de análisis cluster de K medias, puesto que las variables no cumplían con los supuestos suficientes para realizar las clases latentes. Finalmente, para observar la diferencia entre departamentos, se formuló un modelo de regresión logística multinivel, el cual evidencia esta diferencia, tomando en cuenta, además la segregación escolar (construida a partir de la aglomeración anteriormente mencionada) como variable contextual dentro de cada uno de los departamentos.

4. MODELOS DE REPETICIÓN Y ABANDONO ESCOLAR

En el presente capítulo se presenta el análisis de las variables relacionadas con cada uno de los factores para abarcar las problemáticas de truncamientos escolares de rezago y abandono, así como el proceso de construcción de los modelos de regresión logística para determinar cuáles de ellas están próximas a la ocurrencia de los eventos escolares, de tal manera que se determine qué tipo de visión educativa y de escuela está tomando el país, si una planteada desde la equidad, la inclusión social y la democracia u otra más limitada. En un primer momento, se caracteriza brevemente a la población joven en Colombia, centrándose en sus trayectorias escolares; posteriormente, se aborda el modelo de abandono escolar, iniciando con un análisis exploratorio de los datos por factores, luego se expone la información sobre la construcción del modelo y finalmente, sus resultados. El tercer apartado se ocupa del modelo de rezago con los mismos elementos.

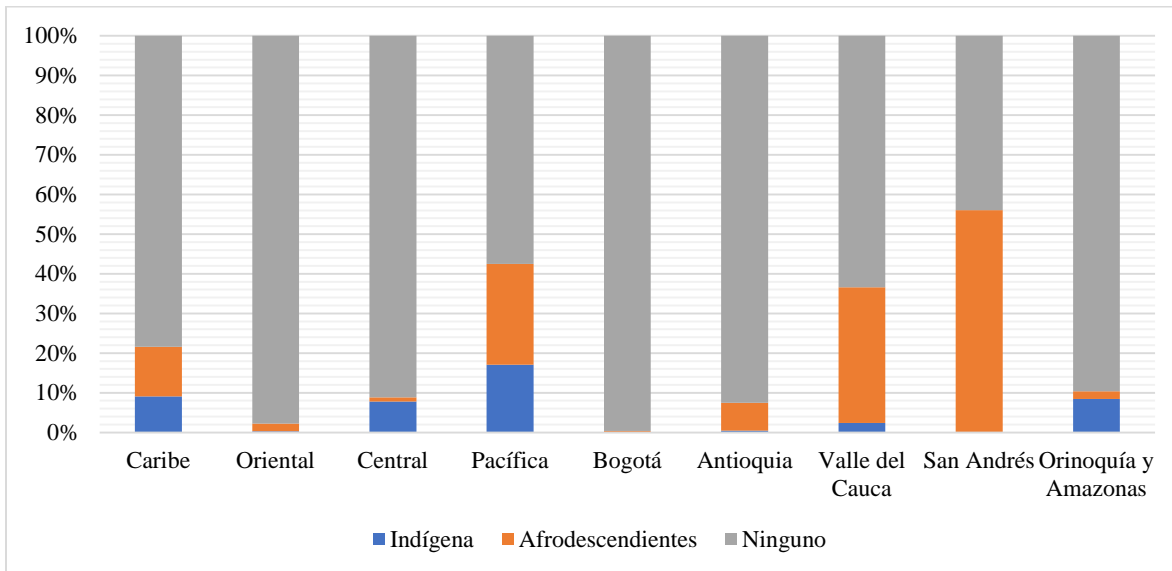
Para la construcción de los modelos se utilizó principalmente la Encuesta de Calidad de Vida 2016, la cual brinda la información de las variables que conformarán los tres factores principales de análisis. En el anexo 1 se muestran las frecuencias absolutas y los porcentajes de las variables a tener en cuenta según cada uno de los factores para los dos modelos, en el anexo 2 se muestra esta misma información ponderada.

4.1. Los jóvenes colombianos de 12 a 17 años

La población objetivo se enmarca en los jóvenes de 12 a 17 años de Colombia, y bajo su “clase de edad” se busca caracterizarlos. Esta categorización, como lo señala José Antonio Pérez (2017), establece grupos en función de la edad, pero teniendo en cuenta sus respectivas asignaciones sociales en cuanto comportamientos, obligaciones, perspectivas, privilegios, etc. De esta forma, los jóvenes adolescentes o jóvenes de edad temprana pertenecientes a esta clase de edad comparten perspectivas y condiciones históricas que los determinan de una u otra forma, teniendo en cuenta que el grupo presenta grandes diferencias entre sí, configurando distintos segmentos que lo hacen muy heterogéneo. Como se mencionó en el capítulo anterior, se pretenden estudiar las diferencias intra-grupos entre aquellos jóvenes que presentan truncamientos en sus trayectorias escolares y quienes no, mediante variables de los 3 factores mencionados, que han sido identificadas por diversos estudios como importantes para el desarrollo educativo.

La clase de edad de los jóvenes de 12 a 17 años de Colombia conforma el 11,21% de la población muestral de la encuesta, de los cuales 54% son hombres y 46% son mujeres. Del total, el 73% viven en zonas urbanas y el 9,7% son afrodescendientes, quienes están ubicados principalmente en las regiones pacífica, Caribe, Valle del Cauca y las islas de San Andrés y Providencia, y el 5% son indígenas, ubicados en la región Pacífica, Caribe, Orinoquía y Amazonía.

GRÁFICA 6. POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS POR ETNIA Y REGIÓN. COLOMBIA 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

El 15,34% de los jóvenes son migrantes y la principal razón de la migración es por razones familiares (acompañar a algún familiar o miembro del hogar), las siguientes razones declaradas son por violencia (11,2%) y por necesidades educativas (9,3%).

En cuanto a la composición familiar, la gran mayoría de los jóvenes no están unidos (97,8%) y en su mayoría son hijos(as) o hijastros(as) del(a) jefe de hogar; de esta forma, muchos (70%) pertenecen a hogares nucleares, pero no necesariamente biparentales, solo el 49,8% vive con ambos padres. El 66,2 % de los jóvenes viven en hogares con climas educativos medios (promedio de escolaridad de los integrantes del hogar mayores de 15 años), y sólo un 6% cuentan con clima educativo alto, esta variable, que refleja de manera aproximada el capital cultural, es importante en el desempeño escolar de los mismos. Otra variable primordial ligada al clima educativo es la escolaridad de la madre, el 40,7% de las madres de los jóvenes tiene un nivel de educación tecnológica, técnica o universitaria, seguido por un 31,6% que solo tiene hasta primaria. Estas

variables además de reflejar el capital cultural al que están expuestos los alumnos desde el hogar, se relaciona con las expectativas construidas ante la educación.

Por otro lado, con respecto al ingreso per cápita, la mayoría de jóvenes se encuentran en el primer quintil de la distribución (26,54%) mientras que solo un 11,57% de esta población se encuentra en el quinto quintil, el más rico de la distribución. Como se ha visto en capítulos anteriores, los ingresos económicos de la familia son importantes para el logro educativo de los jóvenes, puesto que acceder y permanecer en educación de calidad significa una inversión por parte de la familia y de sus arreglos sobre el bienestar.

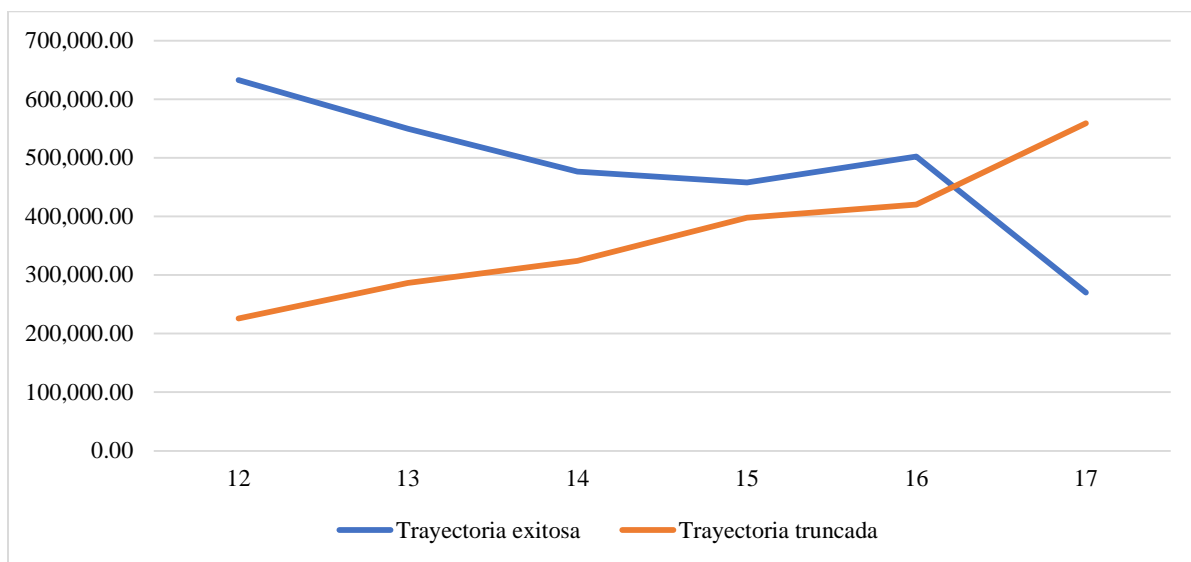
La mayoría de los jóvenes de estas edades tiene como principal actividad ser estudiante (86%), mientras que el 7% se dedica a las labores del hogar y el 4.2% a trabajar o buscar trabajo, no obstante, con los datos de la encuesta no se puede determinar la población que trabaja y estudia al mismo tiempo. De la población entre 12 y 17 años que estudia, el 86% lo hace en una institución oficial, y sólo un 13% asiste a jornada única o completa, mientras que el 66% lo hace en la jornada de la mañana.

En esta clase de edad, tanto la relación con las instituciones como con sus pares juegan un papel muy importante en la constitución de su identidad, de sus distintos roles, actividades, perspectivas, etc.; así como con la interacción con su entorno económico, político y cultural. Todos estos elementos configuran el tipo de trayectoria de vida que tomarán, y más específicamente, la culminación exitosa o no de la trayectoria educativa de la educación básica y media, la cual será determinante para su configuración individual y su papel social.

El paso por los niveles educativos de secundaria y media que se analizan en este trabajo acarrearán una multiplicidad de elementos para los jóvenes, más allá de su rol de estudiantes, en su trayectoria de vida. La culminación exitosa de una trayectoria escolar implica responsabilidades estatales e institucionales, así como la puesta en marcha de distintos tipos de capitales familiares para protegerla, y a su vez, esfuerzo, aspiraciones y confianza en la educación por parte de los alumnos. Y especialmente, es necesaria la materialización de todos estos esfuerzos en un sistema educativo que brinde educación de calidad con equidad e inclusión para generar experiencias y situaciones exitosas para todas y todos.

En la siguiente gráfica se muestran las trayectorias escolares exitosas y las trayectorias escolares truncadas por los eventos de abandono o rezago en las edades normativas de los niveles de secundaria y media. Como se puede observar, a los 12 años, edad normativa de inicio de la secundaria, se ve una tendencia de muchas trayectorias escolares exitosas y pocas truncadas, situación que sería la ideal para durante el paso por todos los niveles educativos. Pero este escenario va cambiando a lo largo de los años, donde los truncamientos van en aumento. A los 16 años, edad normativa de la educación media, estas tendencias se afirman hasta el punto de invertirse, en la educación media en Colombia hay más trayectorias truncadas que exitosas. En general, las trayectorias truncadas por alguno de los dos fenómenos en cuestión alcanzan el 43,4% de los casos, de los jóvenes de 12 a 17 años.

GRÁFICA 7. TRAYECTORIAS ESCOLARES EXITOSAS Y TRUNCADAS POR ABANDONO O REZAGO. COLOMBIA, 2016

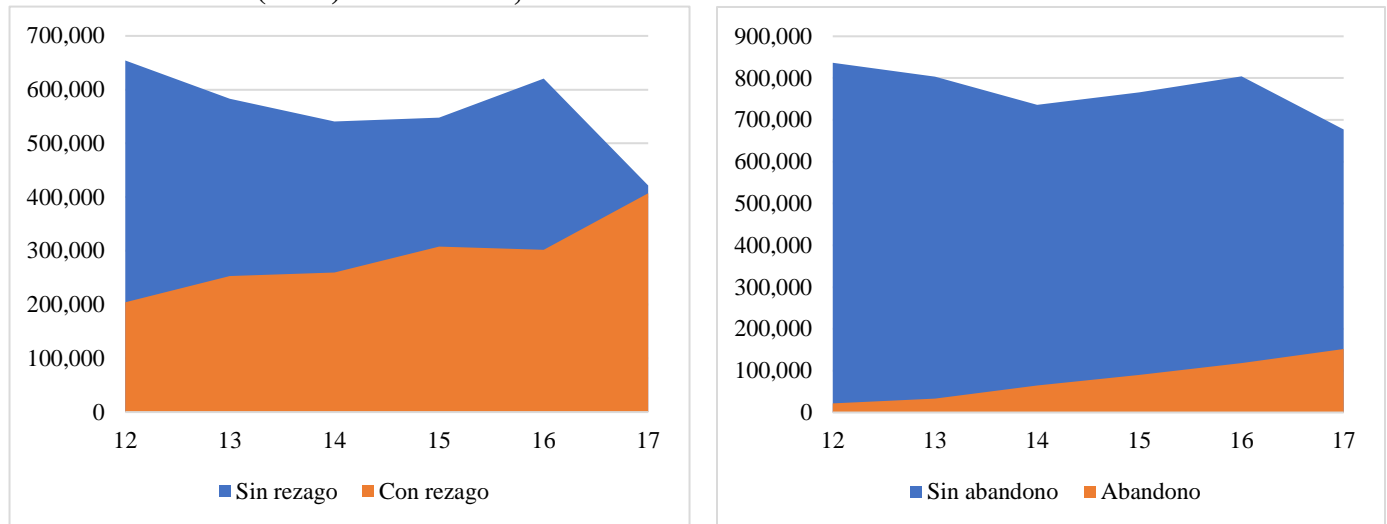


Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Esta situación evidencia el delicado estado de la educación en Colombia, en la cual se presentan altas tasas de cobertura y acceso, pero con truncamientos y dificultades para culminar los niveles exitosamente. Al ver en detalle las trayectorias truncadas vemos que la mayoría son dadas por el rezago, el cual aumenta paulatinamente durante la secundaria y de manera más acelerada durante la educación media; por otro lado, si bien el abandono no acumula tantos casos, sí se ve un aumento sostenido de alumnos que abandonan la escuela a lo largo de las edades normativas. De tal manera que, aunque se esté brindando un acceso gratuito y masivo a las instituciones escolares, estas

todavía no son capaces de brindar condiciones de permanencia a gran parte de los alumnos, sino que se está dando una inclusión desfavorable, propia de no ir más allá de igualdad de oportunidades meritocrática.

GRÁFICA 8. TRAYECTORIAS ESCOLARES TRUNCADAS POR REZAGO DE GRADO (IZQ.) Y POR ABANDONO (DER.). COLOMBIA, 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

En este contexto, se analizarán los dos tipos de trayectorias truncadas, por un lado, aquellas que por rezago de grado, y por otro, por abandono escolar, ambas comparadas con aquellas que no experimentaron ninguno de los fenómenos, abarcando diversas variables de los factores individuales, familiares y escolares para determinar cuáles son más próximos a la ocurrencia de los truncamientos, de esta forma, se busca evidenciar cuáles son los elementos que la escuela debe abordar para que pueda tener una visión más equitativa, inclusiva y democrática, teniendo en cuenta las condiciones y diferencias de todos los estudiantes sin generar precariedad o acumulación de barreras que impiden el acceso a mecanismos de protección de su trayectorias educativas.

4.2. Modelo de abandono escolar

Aunque el abandono escolar no presenta tantos casos como otros eventos, es una problemática que sigue afectando a un grupo poblacional específico, es un fenómeno de truncamiento de carácter procesual ya que es un estado límite de un proceso de desenganche escolar por parte de los alumnos, este desenganche o alejamiento paulatino se produce por una multiplicidad de factores que llevan a que el alumno rompa los lazos (definitiva o parcialmente) con la institución escolar, generando

un cambio tajante en su trayectoria de vida. Con la presente investigación, se pretenden identificar y jerarquizar estos factores próximos relacionados a que un joven o una joven se desenganchen totalmente del ámbito escolar oficial.

Para la construcción del abandono escolar se tuvo en cuenta las edades normativas estipuladas en la Ley General de educación en su artículo 18 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 67 de la Constitución de 1991 que determinan que los jóvenes de 12 a 17 años deben asistir a los niveles de educación secundaria y media (Ministerio de educación nacional, 1994). Asimismo, se retomó la definición del DANE (2012). A partir de esto, en los siguientes apartados se exponen las variables que abarcan los tres grupos de factores, bajo el contexto de la ocurrencia o no del abandono escolar.

4.2.1. Análisis exploratorio de los datos. Los jóvenes de 12 a 17 años que abandonan la escuela

Factores individuales

Para el año 2016, el 9,4% de jóvenes del grupo etario de 12 a 17 años abandonó la escuela o no estaba asistiendo a ninguna institución educativa al momento de la encuesta, de los cuales el 62% son hombres y el 38% son mujeres, esta diferencia entre sexos es estadísticamente significativa.² Esto podría indicar que las trayectorias educativas de las mujeres están siendo de alguna forma, más protegidas que las trayectorias de los hombres, al menos hasta el punto de no abandonar la escuela transitoria o definitivamente. De igual forma, las razones por las cuales los jóvenes y las jóvenes abandonan la escuela son diferentes, las cuales se analizarán más adelante. Por otro lado, los departamentos con más abandono escolar son Antioquia (14,73% del total de casos de abandono), Valle del Cauca (7,02%) y el Cauca (5.83%)³.

² Todas las pruebas de hipótesis realizadas para establecer la significancia estadística de las diferencias entre grupos son hechas con un 95% de confiabilidad.

³ Estos resultados son con el efecto ponderador. Sin este efecto, los tres primeros departamentos siguen siendo los mismos, pero con proporciones distintas: Valle del Cauca (18.32% del total de casos de abandono), Antioquia (17,34%) y Cauca (8,72%).

TABLA 4. POBLACIÓN QUE ABANDONA EL NIVEL DE SECUNDARIA Y MEDIA. COLOMBIA, 2016.

Población que abandona el nivel de secundaria y media			
	Frecuencia	Porcentaje	Acumulado
No abandono	4,623,150	90.6%	90.6%
Abandono	479,876	9.4%	100%
Total	5,103,026	100%	

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Al observar los datos ponderados se tiene que los jóvenes que no abandonan la escuela se encuentran sobre todo en las ciudades y sólo un 24,58% se encuentra en el campo, para los jóvenes que si lo hacen esta diferencia se acorta, ubicándose el 46% en las zonas rurales. Pero al observar los datos sin ponderar, la proporción de jóvenes rurales aumenta, para el grupo que no presenta abandono, 40.28% viven en zonas rurales y 59,72% en urbanas, mientras que para los que sí, la mayoría es rural con un 57,14%, es importante considerar esta cifra puesto que las ponderaciones pueden minimizar efectos en las minorías, además como se vio en el apartado metodológico, la encuesta no es representativa para zonas rurales de algunos departamentos del país.

Si tenemos en cuenta estas últimas cifras, el abandono es un fenómeno que afecta en mayor medida a jóvenes que viven en zonas rurales. Esta situación se produce desde los primeros niveles educativos, como lo señala D’Alssandre (2014) entre los adolescentes que residen en las áreas rurales de los países de la región la probabilidad de culminar el nivel primario descende en 10 puntos porcentuales respecto de quienes viven en las ciudades, esto puede revelar una entrada más temprana al mundo del trabajo (doméstico o al mercado laboral) por parte de los jóvenes rurales que de los jóvenes urbanos.

TABLA 5. ZONA DE RESIDENCIA JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016

	No	Sí
Rural	1,136,428	219,581
	24.58%	45.76%
Urbano	219,581	260,295
	75.42%	54.24%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Por otro lado, el 25% de los jóvenes que abandonan la escuela son migrantes, mientras que sólo un 14% de quienes no experimentan el fenómeno lo son, esta diferencia entre proporciones es estadísticamente significativa. Para ambos grupos, la principal razón para migrar es el acompañamiento de otro familiar, lo cual se entiende por la clase de edad de minoría de edad en la que se encuentran los adolescentes; mientras que la segunda razón para aquellos que no abandonan la escuela es por razones de violencia (amenazas o riesgo para la vida) con un 11,6% de los casos y la tercera por necesidad de educación; para los jóvenes que sí lo hacen la segunda razón de migración es por razones laborales (9.2%) y la tercera por violencia (9%), lo cual evidencia que tanto la violencia como las necesidades económicas siguen estando entre las principales razones para migrar.

Así, la migración puede ser tanto perjudicial como beneficiosa para las trayectorias escolares, como lo señala Patricio Solís (2018, p. 70): “El cambio de residencia puede ser disruptivo en la trayectoria educativa de los jóvenes, en tanto implica una doble adaptación: de lugar de residencia y de escuela; pero la migración podría también facilitar la continuidad escolar, cuando los jóvenes migran para continuar estudiando o tienen en sus destinos mayor oferta o facilidades para continuar con los estudios”, todo depende de las razones que impulsan la decisión y de las condiciones de los individuos y las familias para enfrentar el proceso migratorio.

TABLA 6. CONDICIÓN DE MIGRACIÓN DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
No	3,958,412	361,602
Migrante	85.62%	75.35%
Migrante	664,738	118,274
	14.38%	24.65%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

En cuanto a la etnia, la mayoría de los jóvenes de ambos grupos no se consideran pertenecientes a ninguna, y si bien las proporciones de población indígena, afrodescendiente, raizal o palenquero son mayores en el grupo que abandona, las diferencias entre grupos no son grandes. Como se ha visto en apartados anteriores, existe una brecha educativa con los grupos étnicos minoritarios en el país, puede que esta brecha se evidencie más en el acceso que en fenómenos como el abandono.

Cabe recordar que el ponderador de las variables aplica un efecto homogeneizador, invisibilizando, en algunos casos, a las minorías. Sin ponderar, la proporción de afrodescendientes para ambos grupos asciende alrededor del 17% y de indígenas entre 6% y 8%.

TABLA 7. GRUPO ÉTNICO DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
Indígena	225,110	33,392
	4.87%	6.96%
Afrodescendiente, raizal o palenquero	442,801	52,610
	9.58%	10.96%
Ninguno	3,955,238	393,875
	85.55%	82.08%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

En lo referente al estado conyugal, mientras menos del 1% de los jóvenes que no abandonan la escuela están unidos, el 15, 6% de los que sí lo hacen están en algún tipo de unión, esta diferencia es estadísticamente significativa y puede indicar que ésta es una variable importante para la ocurrencia del abandono escolar, puesto que implica una organización familiar distinta que trae consigo grandes responsabilidades para los jóvenes y sus hogares (nuevos y extensos).

De los jóvenes unidos y que abandonaron la escuela, 83% no vive con ninguno de los padres, y su principal razón para abandonar la escuela es para encargarse de las labores del hogar o por embarazo (59%), además, la mayoría de los casos de uniones (52.84%) se presentan en zonas rurales, lo que da pie a mostrar diferencias entre los arreglos familiares de los jóvenes rurales y urbanos. Al desagregar por sexos, vemos que de la población unida y que abandona la escuela el 89% son mujeres, la conformación de un hogar podría representar una alternativa de trayectoria de vida que toman las mujeres, la cual implica la interrupción de las trayectorias escolares y que supone una transición distinta a la vida adulta, como lo señala D’Alessandre (2014), “las adolescentes (...) viven la maternidad como vía de crecimiento y acceso al mundo adulto y como instrumento de revalorización de sí mismas dentro del núcleo familiar y social. Entre los adolescentes pertenecientes a los sectores sociales más carenciados, la maternidad se transforma casi en el único medio de tener algo propio, de concretar un proyecto personal realizable” (Instituto

Nacional de la Familia y de la Mujer, 1995:59 en D’Alessandre, 2014). Esto indicaría que aquellos jóvenes que empiezan un nuevo hogar suelen terminar abandonando la escuela, según Solís (2018), para el caso mexicano, quienes no corresiden con sus padres, se encuentran en una relación de parentesco distinta a la de hijos o nietos, y han transitado ya a la vida en pareja, es decir, quienes empiezan un nuevo hogar, tienen menor propensión a continuar en la educación media superior. Esta situación se estaría repitiendo para los jóvenes colombianos. De esta forma, la diferencia entre la proporción de unidos y no unidos entre los dos grupos de jóvenes con o sin abandono escolar, puede ser un indicio de la importancia de este hecho en el abandono escolar. Por estar tan ligado al tipo de arreglos familiares, esta variable se considerará para el modelo de abandono dentro del factor familiar.

TABLA 8. ESTADO CONYUGAL DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
No unido	4,583,452	405,213
	99.14%	84.44%
Unido	39,698	74,663
	0.86%	15.56%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Factores familiares

La composición familiar de los hogares permite ver los arreglos de los mismos para la producción y reproducción del bienestar de sus miembros. Si bien la educación de los jóvenes es una responsabilidad compartida entre las instituciones sociales de la escuela y la familia, esto no debe significar que la mayor parte de la carga de responsabilidad recaiga sobre las familias y las condiciones de origen de los jóvenes. Como se vio en el capítulo anterior, se ha evidenciado la estrecha relación entre el origen social de los estudiantes y su logro escolar, lo que demuestra falencias dentro del sistema educativo para asimilar la carga correspondiente de esta institución para proteger las trayectorias de todos los alumnos, en especial los de orígenes socioeconómicos vulnerables.

La primera variable para identificar el tipo de rol que tienen los jóvenes en el hogar es por medio del parentesco, en ambos grupos la mayoría de los jóvenes son hijos o hijastros del jefe o jefa del

hogar, cabe resaltar que mientras que de aquellos jóvenes que no presentan abandono escolar solo el 13.7% se declara como jefe del hogar, para el grupo de jóvenes que han abandonado la escuela esta proporción sube en 8.13 puntos porcentuales. Ligándolo con la variable anterior, podría indicar que conformar un nuevo hogar, ya sea estando unido o no (60,2% de aquellos jóvenes que presentan abandono y que se declaran jefes del hogar están en algún tipo de unión), representa una variable importante en la irrupción de las trayectorias escolares.

TABLA 9. PARENTESCO CON EL JEFE(A) DEL HOGAR DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
Jefe (a) del hogar o pareja	631,599	104,559
	13.66%	21.79%
Hijo(a) hijastro(a)	3,679,499	324,994
	79.59%	67.72%
Otro pariente	311,727	50,323
	6.74%	10.49%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

La composición y tipo de hogar también ha sido vista como una variable que puede interferir en las trayectorias escolares de los jóvenes. En ambos grupos, los jóvenes pertenecen en su mayoría a hogares nucleares biparentales, es decir, hogares con hijos, en los que no hay otros familiares o miembros no familiares. Para los jóvenes que presentan abandono aumenta la proporción de pertenencia a hogares nucleares monoparentales y a otro tipo de hogares (ampliados, compuestos o unipersonales). Al observar por zona de residencia de los jóvenes del grupo de edad de 12 a 17 años, se observa un aumento en hogares que presentan arreglos distintos al nuclear biparental en comparación a los hogares de este tipo en ambientes urbanos, mientras que el arreglo familiar nuclear biparental es el 75% de los casos en zonas urbanas, este porcentaje desciende en 9,31 puntos porcentuales para las zonas rurales, esto es debido a formas de trabajo, de cultura y formas de vida propias de la familia campesina que tienden a compartir el terreno con más miembros de la familia.

Según Mier et al. (2004), las familias nucleares tienen mejores recursos educativos y económicos y parecen ser el mejor entorno y, comparativamente, las nucleares tienen el ingreso más alto y las

extensas el más bajo, sobre todo si son del sector agrícola (Mier y Terán y Rabell, 2004 en Pérez Islas, 2017), esta situación se confirma en los hogares de los jóvenes colombianos, donde los hogares nucleares biparentales presentan un mayor ingreso per cápita promedio y un mayor promedio de años de educación, en comparación con los hogares con otras composiciones, incluyendo los hogares nucleares monoparentales. De esta forma, teniendo en cuenta los recursos educativos y económicos con los que cuentan los hogares nucleares, el pertenecer a este tipo de hogares podría ser una variable que influya en las trayectorias de los jóvenes.

TABLA 10. TIPO DE HOGAR DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
Nuclear biparental	3,276,955	291,124
	70.88%	60.67%
Nuclear monoparental	639,911	88,535
	13.84%	18.45%
Otro (Ampliado, compuesto o unipersonal)	706,285	100,218
	15.28%	20.88%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Otra variable relacionada con la composición del hogar que puede influenciar el desarrollo de las trayectorias escolares de los jóvenes es la coresidencia con niños o niñas de cinco años o menos, ya que, eventualmente, las familias pueden demandar la participación del cuidado de los niños y niñas por parte de los jóvenes, lo que podría ser incompatible con su rendimiento escolar (Geldstein et al., 2006). Se ha evidenciado que, en varios países de América Latina como Nicaragua, México y Argentina, la convivencia con niños o niñas pequeñas (hijos, sobrinos, hermanos, etc.), se encuentra asociada al aumento de la probabilidad de abandonar la escuela (D'Alessandre, 2014; Geldstein et al., 2006), no obstante, esta probabilidad cambia según el género, el clima educativo del hogar y la cobertura en educación del país. En Colombia, un 41,3% de los jóvenes que abandonan la escuela coresiden con al menos un niño o niña menor de 5 años en el hogar, esta proporción baja en 15.77 puntos porcentuales para el grupo que no presenta abandono escolar, esta diferencia entre los dos grupos es estadísticamente significativa.

TABLA 11. CORRESIDENCIA CON NIÑOS O NIÑAS DE 5 AÑOS O MENOS DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
Sin niños de 5 años o menos	3442270.8	281,645
	74.46	58.69
Con niños de 5 años o menos	1,180,879	198,231
	25.54	41.31

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Además de la composición del hogar, otro elemento familiar importante son los capitales que dispone la familia para los jóvenes, al ser esta una de las instituciones primarias de socialización, los tipos de recursos a los que pueda acceder el/la joven desde temprana edad determinará en parte sus perspectivas y expectativas de vida, en particular las relacionadas con la educación.

En primer lugar, una aproximación al capital cultural de las familias se puede hacer a través del clima educativo del hogar de los jóvenes, es decir, el promedio de años de escolaridad de las personas mayores de 15 años del hogar, que para quienes no presentan abandono es de 8,9 años y de 6 años para quienes han abandonado la escuela, al realizar la prueba de hipótesis de diferencia de medias se obtiene que esta diferencia es estadísticamente significativa, lo que indica una primer gran diferencia en el capital cultural entre los jóvenes que abandonan la escuelas. Como proxy al clima educativo del hogar, el promedio de años de escolaridad se puede ver en tres niveles: alto (más de 12 años de educación), medio (entre 6 y 12 años de educación) y bajo (menos de 6 años de educación). Como se puede ver en la Tabla 12, para ambos grupos, la mayoría se concentra en hogares con clima educativo medio, pero mientras que 14,5% de aquellos que no abandonan la escuela pertenecen a hogares con clima educativo alto, solo el 0,6% de quienes la abandonan pertenecen a hogares de este tipo.

Para ahondar en el clima educativo al que están expuestos los jóvenes desde su hogar se puede observar el nivel de escolaridad de la madre. Para el grupo de jóvenes que no presenta abandono, un 44% de las madres cuentan con educación técnica, tecnológica o universitaria, seguido por un 30% de las madres con educación primaria; mientras que para los jóvenes que abandonan el sistema escolar, la mayoría de las madres solo cuentan con primaria (52%), seguido por un 20% con ninguna educación (o no sabe). A nivel rural, los jóvenes con abandono presentan en su mayoría

un clima educativo bajo (66,7%), en comparación con la mayoría urbana con clima educativo medio (64,6%), esta situación se confirma al ver la educación de la madre, en zonas rurales las madres que sólo cuentan con educación primaria acumulan el 54,89% de los casos, mientras que en zonas urbanas es del 20,98%.

TABLA 12. CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016

	No	Sí
Bajo	832392	235724
	18.00%	49.12%
Medio	3136389	241080
	67.84%	50.24%
Alto	654369	3072
	14.15%	0.64%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

En segundo lugar, el otro capital familiar que se tomará en cuenta es el capital económico, pero esto se hacen aproximaciones desde las condiciones de vida, las percepciones de las mismas y el ingreso per cápita. Con respecto a las características de las viviendas donde habitan los jóvenes, se tomaron en cuenta las características físicas de la misma como el tipo, el material del piso, del techo y de las paredes para determinar si una vivienda es inadecuada o no; el hacinamiento, y si cuenta con todos los servicios básicos (energía, alcantarillado, acueducto y recolección de basuras)⁴.

En general, para las tres variables, los hogares de los jóvenes que no presentan abandono tienen mejores características que las viviendas de los jóvenes que sí han abandonado la escuela, para todos los casos, estas diferencias son estadísticamente significativas. También cabe resaltar que, entre los jóvenes que abandonan la escuela, los jóvenes rurales presentan peores características de vivienda en todos los casos que los jóvenes urbanos, esto se debe muchas veces a la conformación de la vida rural en sí, puesto que materiales, servicios y formas de vida son distintas. Estas

⁴ Ésta característica en particular está estrechamente relacionada con la ubicación de residencia, ya sea urbana o rural, por tal razón no se tomará en cuenta en el modelo

diferencias podrían indicar que las características de la vivienda influyen en la ocurrencia del abandono escolar.

TABLA 13. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

Características de la vivienda	No	Sí
Vivienda adecuada	4,343,142	423,274
	93.94%	88.20%
Vivienda inadecuada	280,008	56,602
	6.06%	11.80%
Sin hacinamiento	4,161,073	395,377
	90.01%	82.39%
Con hacinamiento	462,077	84,499
	9.99%	17.61%
Con todos los servicios básicos	3,233,009	226,695
	69.93%	47.24%
Sin algún servicio básico	1,390,140	253,181
	30.07%	52.76%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Con respecto a la percepción de las condiciones de vida del hogar, se toman en cuenta tres variables: la percepción de las condiciones de vida, de los ingresos del hogar (si estos alcanzan o no a cubrir los gastos mínimos) y la pobreza subjetiva (hogares que se consideran pobres o no)⁵. En todas las variables, la percepción de las condiciones es peor para el grupo que abandona la escuela, para los tres casos, la diferencia es estadísticamente significativa. Para la pobreza subjetiva y los gastos mínimos, la mala percepción de la población con abandono escolar sobrepasa el 50%. Así que las condiciones de vida, desde una postura subjetiva, puede ser un factor importante en la ocurrencia del abandono escolar de los jóvenes de 12 a 17 años.

⁵ El concepto de pobreza subjetiva se retoma de la metodología de la ECV en la que se denomina como indicador de pobreza subjetiva el porcentaje de hogares que se considera pobre en el país. (Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE, 2017b)

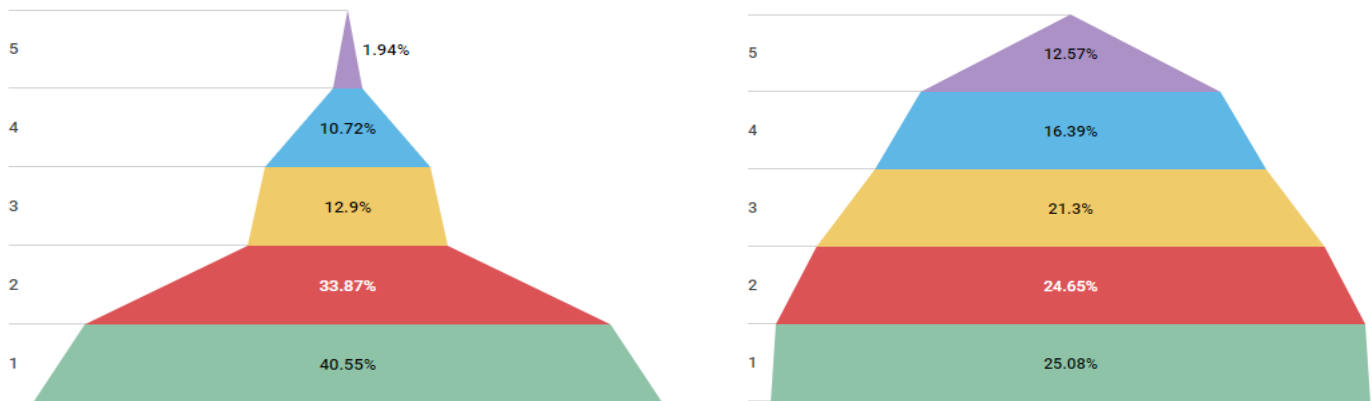
TABLA 14. PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016

Variable	Percepción	No	Sí
Percepción de las condiciones de vida	Buenas	3,455,137	278,067
		74.77%	57.95%
	Malas	1,166,119	201,769
		25.23%	42.05%
Pobreza subjetiva	No se considera pobre	2,890,676	205,712
		62.55%	42.87%
	Sí se considera pobre	1,730,580	274,123
		41.68%	57.13%
El ingreso del hogar alcanza a cubrir gastos mínimos	Alcanza a cubrir gastos	2,839,203	197,779
		61.44%	41.22%
	No alcanza a cubrir gastos	1,782,053	282,057
		38.56%	58.78%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Por último, para completar la aproximación del capital económico de la familia se observa el ingreso per cápita de los jóvenes, la siguiente gráfica evidencia que, de aquellos que abandonaron la escuela, el 40.6% pertenecen al primer quintil de la distribución de ingresos per cápita, el primero y el segundo quintil acumulan el 74.4% de los casos de abandono, mientras que para aquellos que no abandonan la escuela, los dos primeros quintiles no alcanzan a acumular más del 50% (49,7%), aunque la distribución sigue conservando una forma piramidal, esta no está tan concentrada en los primeros quintiles y es más ancha en la cúspide.

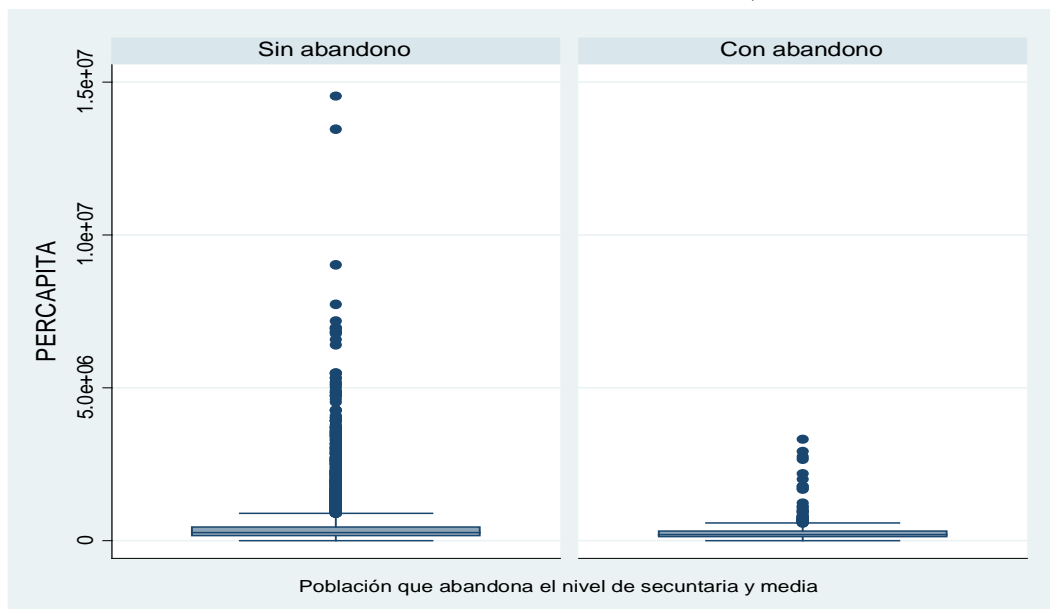
GRÁFICA 9. POBLACIÓN CON (DER.) Y SIN (IZQ.) ABANDONO ESCOLAR, DE 12 A 17 AÑOS POR QUINTIL SOCIOECONÓMICO. COLOMBIA 2016



Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

Al ver más en detalle la distribución del ingreso per cápita en los jóvenes que presentan y no presentan abandono escolar, podemos ver que el cuartil superior del ingreso es mayor para el grupo sin abandono escolar, así mismo, los valores máximos y *outliers* son mucho más elevados en este grupo, la media de ingreso per cápita para aquellos que presentan abandono escolar es significativamente menor que para aquellos que no presentan abandono. Lo cual reafirma el hecho de que el capital económico es muy importante para el logro educativo de los jóvenes.

GRÁFICA 10. BOX-PLOT DEL INGRESO PER CÁPITA ENTRE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016

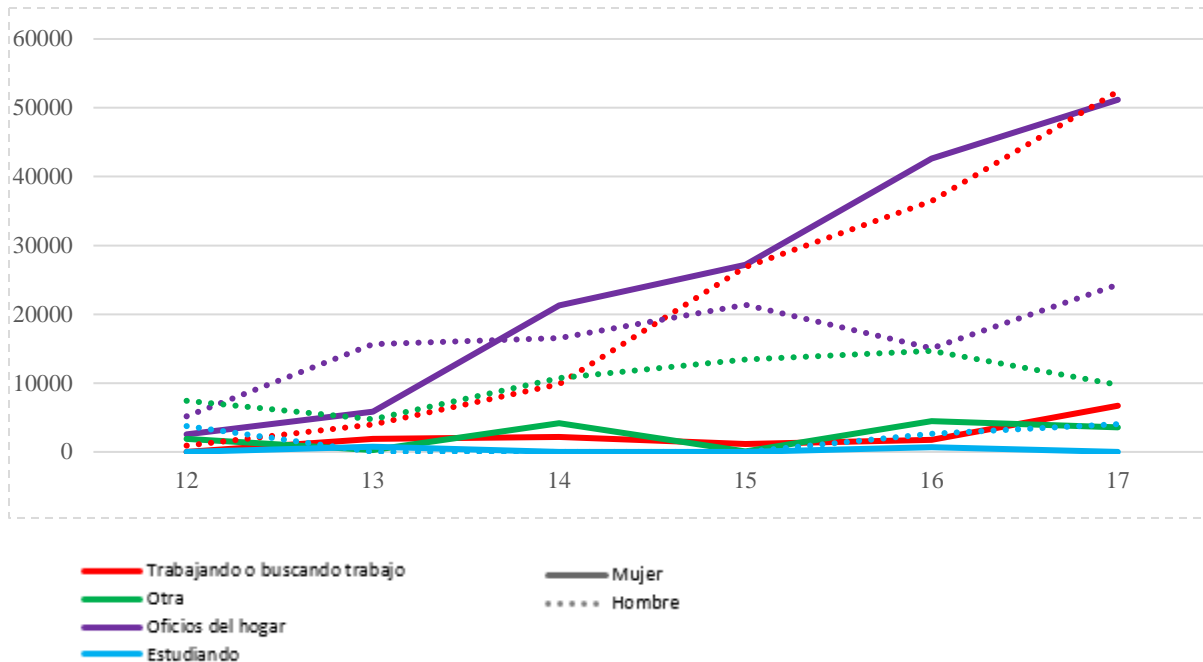


Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Finalmente, entre las variables familiares a considerar está la principal actividad de los jóvenes, la cual se consideran dentro de este factor porque es intrínsecos a la organización de la familia, dado el rol de hijos que tienen la mayoría de jóvenes del grupo estudiado. Mientras que el 95% del grupo que no presenta abandono estudia, de aquellos que abandonaron la escuela 52% se dedica a los oficios del hogar y el 30% a trabajar o buscar trabajo. Si bien estas diferencias entre los dos grupos son predecibles, nos permite dar una mirada sobre la inserción temprana de los jóvenes en el mundo laboral, ya sea en trabajo doméstico y de cuidado o en el mercado laboral. Esta inserción es difícil para los jóvenes en general, debido a la flexibilización de condiciones laborales y trabajo tercerizado de las políticas neoliberales en muchos países de América Latina que han traído consigo un aumento del desempleo y subempleo, de la informalidad y de los empleos desprotegidos, pero esta situación se agudiza con el abandono escolar. Como lo señalan López et al. (2017, p. 30) “en todos los países de la región la tasa de actividad es considerablemente más alta entre las y los jóvenes de 15 a 17 años que interrumpieron su trayectoria escolar. Entre los varones, la probabilidad de que trabajen en el mercado se cuadruplica cuando están desescolarizados y, entre las mujeres, la posibilidad se triplica. En algunos de los países donde la proporción de adolescentes que permanece fuera de la escuela y la tasa de actividad general son relativamente bajas –como en el caso de Argentina, Ecuador y Colombia–, la intensificación del trabajo de mercado entre quienes dejan la escuela es considerablemente más alta. Sumada a esta tendencia, la brecha de género en la tasa de actividad de las y los jóvenes escolarizados y no escolarizados se sextuplica” De esta forma se evidencia que los jóvenes que abandonan la escuela se incorporan de manera temprana al mercado laboral, aunque esta inserción femenina puede aplazarse por labores domésticas y de cuidado.

Al ver las actividades a las que mayor tiempo le dedica la población que abandona la escuela podemos ver que la actividad predominante de las mujeres de distintas edades es encargarse de los oficios del hogar, es casi inexistente la proporción de las jóvenes que se dedican a trabajar o buscar trabajo, esta proporción solo empieza a subir un poco a los 17 años; mientras que, para los hombres, a partir de los 15 años la dedicación a los oficios del hogar empieza a descender y a tomar más relevancia el trabajo hasta volverse la principal. Esto puede indicar que a medida que avanzan en la adolescencia los jóvenes van afianzando roles de género tradicionales en el hogar, los cuales se evidencia de forma más contundente con el cambio de actividad de estudiante al romperse la trayectoria escolar por abandono.

GRÁFICA 11. ACTIVIDAD A LA QUE MAYOR TIEMPO DEDICA LA POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS QUE ABANDONA LA ESCUELA, DESAGREGADO POR EDAD Y SEXO. COLOMBIA 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Factores escolares

Entre los factores escolares referidos a los grupos de jóvenes con y sin abandono escolar está el nivel de satisfacción respecto a la educación, como es de esperarse, el nivel de insatisfacción del grupo que abandona la escuela es significativamente mayor que el del grupo que no, sin embargo, cabe señalar que aquellos que no abandonan la escuela alcanzan casi un 20% de insatisfacción con la educación, lo que podría relacionarse un riesgo de alejamiento de la idea de la educación, que se vería reflejado en distintas formas de desenganche escolar previas al abandono.

TABLA 15. NIVEL DE SATISFACCIÓN RESPECTO A LA EDUCACIÓN CON Y SIN ABANDONO ESCOLAR, DE 12 A 17 AÑOS POR QUINTIL SOCIOECONÓMICO. COLOMBIA 2016

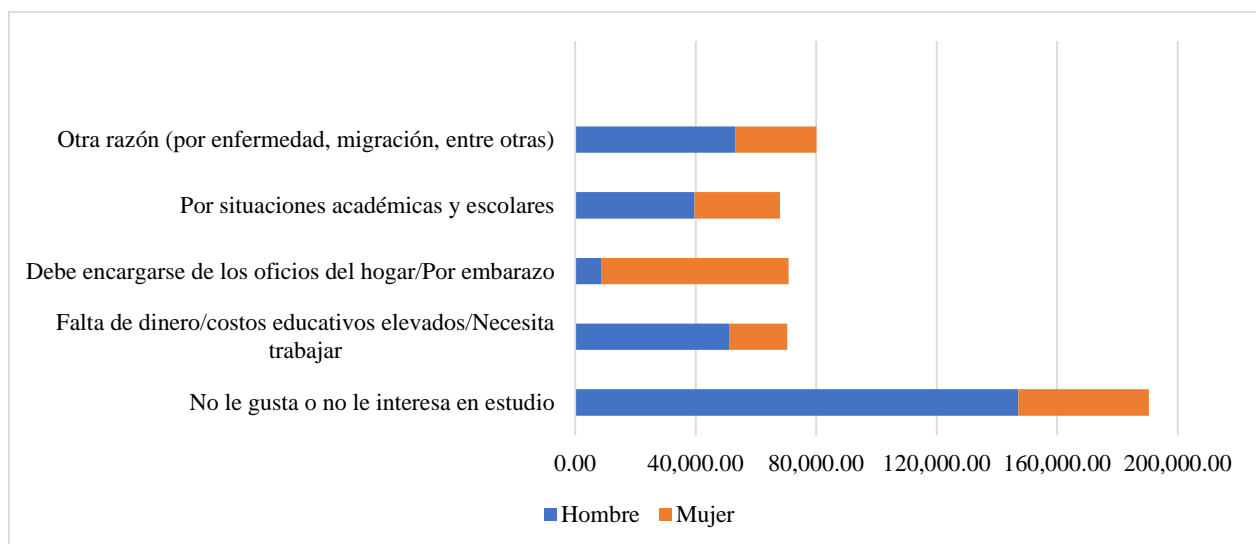
	No	Sí
Satisfecho	3,607,507	341,251
	80.6%	71.41%
Insatisfecho	868,511	136,629
	19.4%	28.59%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Otro de los factores escolares son las razones declaradas de no estudiar. La razón que más manifestaron los jóvenes es “no le gusta o no le interesa el estudio” con un 40%, seguida por “otras razones” (de carácter más individual como enfermedades), la “falta de dinero, costos de estudio elevados o necesita trabajar”, y “por situaciones académicas y escolares” (que incluye: inseguridad o malos tratos en el establecimiento educativo, falta de cupos, no existe centro educativo cercano o el establecimiento asignado es muy lejano; bajos resultados en el periodo académico y repetición de cursos), y el encargarse de los oficios del hogar y por embarazo, constituyen, cada una el 15% de los casos.

Tanto la primera como la tercera razón declarada evidencian un desenganche escolar de los alumnos con los ambientes escolares que finalmente resulta en trayectorias escolares truncadas. No hay que olvidar que tanto el rezago como el abandono son procesos de largo alcance, dados durante los años de escolaridad, y en los cuales intervienen factores al interior de la escuela como institución como el clima escolar, la calidad de la educación impartida, entre otros que hacen que algunos alumnos no se sientan identificados con las expectativas de vida que les proponen, así que estas razones evidencia el momento último en el que los jóvenes deciden abandonar la escuela y desvincularse totalmente.

GRÁFICA 12. RAZONES DECLARADAS POR LAS CUALES NO ESTUDIA LA POBLACIÓN DE 12 A 17 AÑOS. COLOMBIA 2016.

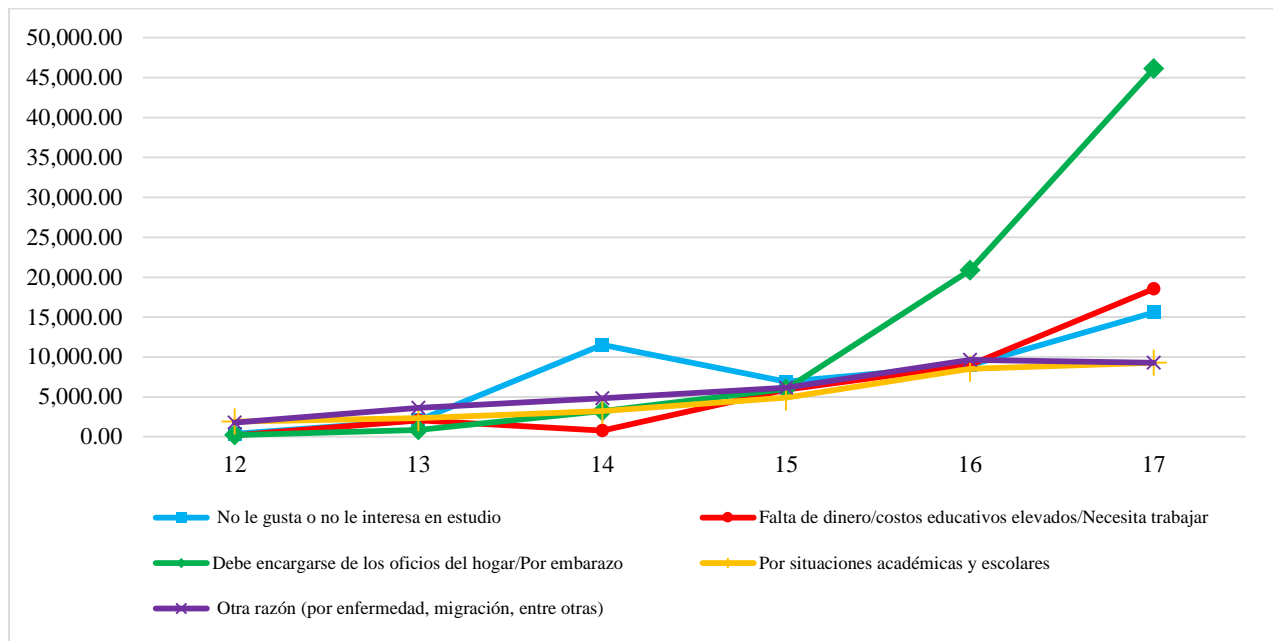


Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

De acuerdo con el SITEAL (2013), las causas del abandono escolar en América Latina evidencian que al inicio de la juventud los motivos por los cuales los adolescentes se alejan de la escuela son principalmente las dificultades económicas, la discapacidad, y los problemas de oferta, mientras que a medida que van creciendo la estructura de motivos cambia y el desinterés o desaliento por la actividad escolar se vuelve más importante hasta ubicarse en primer lugar. Esta tendencia se corrobora en Colombia como se puede ver en la gráfica anterior.

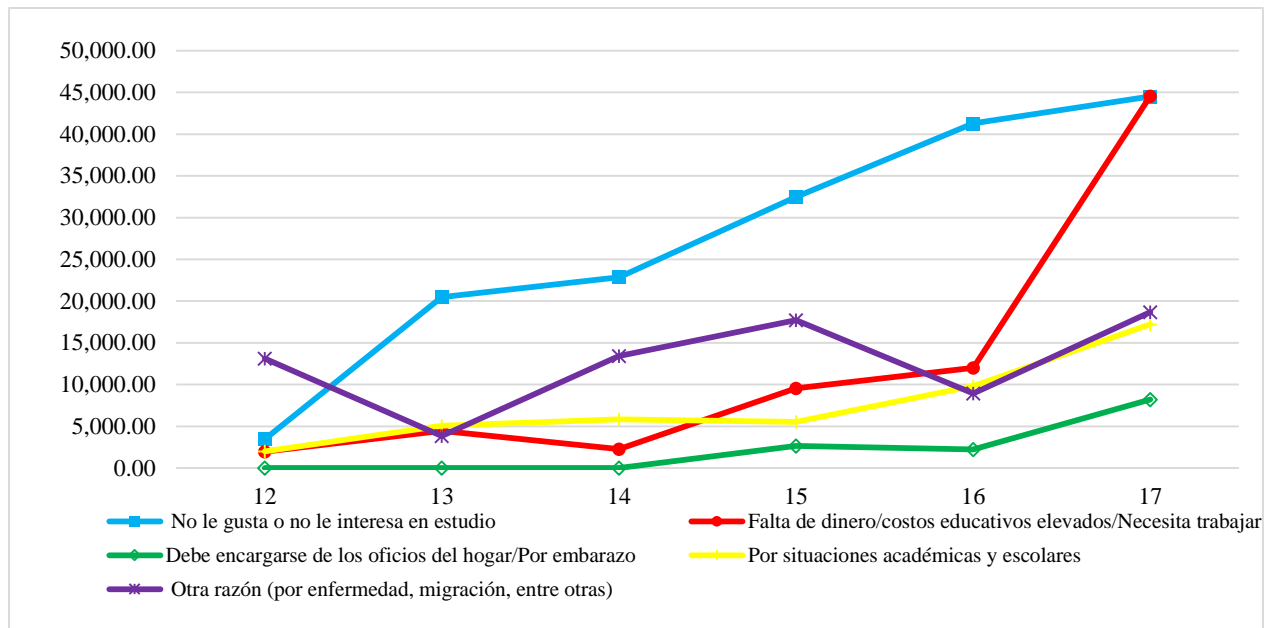
Al desagregar, las razones por las cuales los jóvenes abandonan cambian dependiendo de su edad y sexo. Al principio de la adolescencia (12 años), las razones son variadas por enfermedad, migración, entre otras; a medida que van avanzando los años, las razones económicas y de falta de interés en el estudio empiezan a tomar más fuerza. Y para los 17 años, las razones parecen cambiar para ambos sexos, mientras que para los hombres las dos razones importantes son el desinterés y la falta de dinero; para las mujeres la principal razón pasa a ser “encargarse de los oficios del hogar”, y la siguiente, la falta de dinero. Las situaciones académicas problemáticas parecen mantenerse constantes en tercer lugar para ambos sexos.

GRÁFICA 13. RAZONES DECLARADAS DE ABANDONO POR LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS POR EDADES DESAGREGADAS, MUJERES. COLOMBIA 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

GRÁFICA 14. RAZONES DECLARADAS DE ABANDONO POR LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS POR EDADES DESAGREGADAS, HOMBRES. COLOMBIA 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Estas dinámicas de abandono muestran cómo se van afianzando los roles de géneros y los papeles que cumplen los jóvenes en la producción del bienestar del hogar, mientras que los hombres jóvenes se ven expuestos a la búsqueda de empleo desde temprana edad, situación que se va incrementando con el paso de los años; para el caso de las mujeres, aunque al principio de la adolescencia no parece haber una razón predominante, hay un cambio hacia las razones de cuidado a partir de los 15 años, en el que se evidencia que abandonan la escuela para encargarse de las laborales del hogar. Así, en estas edades ya empiezan a asignárseles a las mujeres actividades en el ámbito privado mientras que a los hombres en lo público.

Esto no quiere decir que la reproducción de roles de género normativos no esté presente para aquellos jóvenes que no abandonan la escuela, sin embargo, al transitar a la vida adulta mediante un truncamiento de la trayectoria escolar, las expectativas y formas de vida pueden estar más determinadas por lo que se supone deben hacer según su género. De esta forma, como lo señala el SITEAL (Ibidem) el desinterés por el estudio dialoga con otros motivos asociados al abandono: la reproducción de la vida doméstica, la posibilidad de conformar una nueva familia y la participación del mundo del trabajo, estos motivos se ligan y pueden llegar a legitimar el proceso de ruptura con la escuela.

4.2.2. Aplicación del modelo de abandono escolar

Para el modelo que explica los factores próximos al abandono escolar de jóvenes colombianos de 12 a 17 años se seleccionaron las variables independientes que se muestran en el siguiente cuadro, junto con el tipo y los valores p de la prueba de independencia X^2 de cada una, cuya hipótesis nula plantea la independencia entre la variable dependiente y la variable independiente, la cual se rechaza si X^2 es menor a 0.05. Al realizar la prueba, se determina que se rechaza la hipótesis nula para cada una de las variables que conforman el modelo con respecto a la variable del abandono, sin embargo, se incluirán debido a la posible interacción entre ellas.

TABLA 16. PRUEBA DE INDEPENDENCIA X^2 DEL MODELO DE ABANDONO Y TIPO DE VARIABLE

Variables	Tipo	X^2
Sexo	Cualitativa binaria	0.000
Edad	Cuantitativa	0.000
Zona	Cualitativa binaria	0.000
Migración	Cualitativa binaria	0.000
Etnia	Cualitativa nominal	0.019
Estado conyugal	Cualitativa binaria	0.000
Parentesco	Cualitativa nominal	0.000
Tipo hogar	Cualitativa nominal	0.000
Menores de 5 años en el hogar	Cualitativa binaria	0.000
Clima educativo del hogar	Cualitativa ordinal	0.000
Vivienda inadecuada	Cualitativa binaria	0.000
Hacinamiento	Cualitativa binaria	0.000
Servicios Públicos	Cualitativa binaria	0.000
Condiciones de vida	Cualitativa binaria	0.000
Pobreza subjetiva	Cualitativa binaria	0.000
Gasto mínimo	Cualitativa binaria	0.000
Quintil socioeconómico	Cualitativa ordinal	0.000
Principal ocupación	Cualitativa nominal	0.000
Satisfacción educativa	Cualitativa binaria	0.000

Fuente: Elaboración propia

En el anexo 3 se muestra la correlación policórica entre las variables, cuyos puntajes se encuentran por debajo de 0.7, lo que nos indica que no hay correlaciones de alto grado entre las variables, por tanto, no habrá colinealidad en el modelo.

Pruebas de modelos

A partir de las variables seleccionadas se realizaron distintos modelos para ajustar el modelo final. El primero o modelo nulo está conformado por las variables del factor individual, es decir: sexo, migrante y etnia (Anexo 3).

Todas las variables presentaron valores p menores a 0.005, excepto las variables de etnia, afrodescendiente e indígena, la cual parece no ser significativa, pero se mantienen las variables hasta ver la bondad de ajuste del modelo. Los resultados de la prueba de bondad de ajuste Hosmer-Lemeshow, cuya hipótesis nula es probar la igualdad de distribuciones, es decir, el buen ajuste del modelo de datos arroja un p -valor superior a 0.05, lo que implica que lo observado se ajusta suficientemente a lo esperado bajo el modelo, el valor p de este modelo da 0.2671, lo cual indica un buen ajuste del mismo. Por esta razón se mantienen todas las variables.

El segundo modelo (Anexo 4) contiene las variables del factor individual y el factor familiar, al ver los valores p de las distintas variables vemos que varias tienen valores superiores 0.005, no obstante, se conservan hasta ver la prueba de ajuste del modelo. Así mismo, la variable quintil 4 no resulta significativa, pero al hacer la prueba Walt con las otras variables de quintil resulta un p valor de 0.0092, por lo cual se mantiene, como las variables de quintil de ingreso per cápita no parecen tener un comportamiento lineal se dejan desagregadas por quintiles. El pseudo R^2 de este modelo es de 0.7145 y un valor p de la prueba Hosmer-Lemeshow de 0.1372, dado que sigue siendo superior a 0.005 se conservan todas las variables tanto individuales como familiares.

Posteriormente, se realiza una prueba de devianza o razón de verosimilitud cuya hipótesis nula determina si la inserción de nuevas variables, en este caso las variables familiares, es pertinente para el modelo, si el valor p es menor a 0.05 la hipótesis nula de mejoramiento del modelo no se rechaza. Con 19 de grados de libertad y un p -valor menor a 0.000 se establece que las características familiares incorporadas son de gran importancia para el modelo.

El tercer modelo (Anexo 5) incluye la única variable escolar para el abandono, la variable de satisfacción educativa. El p -valor de la variable satisfacción educativa (sateduca_) es mucho mayor

a 0.005, al igual que en la prueba Walt, lo que indica que la variable no es significativa para explicar el abandono. Al hacer la prueba de bondad de ajuste el puntaje del valor p es de 0.000, mostrando que este modelo no se ajusta bien a lo observado. Con la prueba de devianza para determinar si la variable incorporada representa una contribución al modelo, se obtiene un valor p es de 0.5960, lo que indica que esta variable no contribuye al modelo, por lo cual no se implementará.

En la siguiente tabla se pueden ver las pruebas de devianza de cada uno de los modelos, la primera, compara el modelo 1 con el 2 para determinar si las variables familiares son pertinentes, el segundo, se compara el modelo 2 y 3 para saber si la variable educativa aporta el modelo, lo cual se rechaza.

TABLA 17. PRUEBA DE DEVIANZA DE LOS TRES MODELOS DE ABANDONO ESCOLAR PARA JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS, COLOMBIA.

Comparación modelo 1 (A) y modelo 2 (B)		
Likelihood-ratio test	LR chi2(14) =	4025.96
(Assumption: A nested in B)	Prob > = chi2	0
Comparación modelo 2 (B) y modelo 3 (C)		
Likelihood-ratio test	LR chi2(1) =	0.28
(Assumption: C nested in B)	Prob > = chi2	0.5960

Para concluir, se probaron las interacciones entre las variables de zona por etnia, zona por migrante, zona por tipo de hogar, zona por vivienda inadecuada, zona por principal ocupación, parentesco por tipo de hogar, tipo de hogar por hogar con menores de 5 años o menos, sexo por hogar con menores de 5 años o menos y quintil socioeconómico por clima educativo. Solo la interacción zona y etnia no afectó negativamente la bondad de ajuste del modelo, se realizó esta interacción que 69% de los indígenas vive en zonas rurales, entonces, la condición indígena podría estar influyendo y por esto será tenida en cuenta.

A partir de esto, se construye la siguiente tabla con los momios propios de las variables de cada modelo y con el p valor que indica la significancia de cada una.

TABLA 18. MOMIOS DE LOS MODELOS DE REZAGO ESCOLAR.

Variables	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z
Sexo								
Hombre								
Mujer (ref.)	0.6121	<0.001	0.4122	<0.001	0.4114	<0.001	0.4119	<0.001
Edad (cont.)	1.5147	<0.001	0.8892	<0.05	0.8888	<0.05	0.8887	<0.05
Zona								
Rural (ref.)								
Urbano	0.4721	<0.001	1.2850	>0.05	1.2904	>0.05	1.3613	<0.05
Etnia								
Ninguna (ref.)								
Afrodescendiente	1.1782	>0.05	0.9017	>0.05	0.9021	>0.05	1.0105	>0.05
Indígena	1.2672	>0.05	0.7891	>0.05	0.7839	>0.05	0.8850	>0.05
Migrante								
No migrante (ref.)								
Migrante	1.5607	<0.001	1.7421	0.001	1.7417	0.001	1.7540	0.001
Estado conyugal								
No unido (ref.)								
Unido			2.6993	<0.001	2.6972	<0.001	2.6750	<0.001
Parentesco								
Hijo(a) (ref.)								
Jefe (a) o compañero (a) educativo			1.1086	>0.05	1.1187	>0.05	1.1230	>0.05
Clima (referencia: alto)								
Alto (ref.)								
Medio			14.8127	<0.001	14.7161	<0.001	14.7753	<0.001
Bajo			5.5831	0.001	5.5389	0.001	5.5947	0.001
Tipo de hogar (ref.: nuclear biparental)								
Nuclear biparental (ref.)								
Nuclear monoparental			1.1086	>0.05	1.1088	>0.05	1.1048	>0.05
Otro			0.9895	>0.05	0.9901	>0.05	0.9907	>0.05
Corresidencia con menores de 5 años o menos								
Sin coresidencia (ref.)								
Con coresidencia			1.3205	>0.05	1.3232	>0.05	1.3169	>0.05
Vivienda inadecuada								
Vivienda adecuada (ref.)								

Vivienda inadecuada	1.2492	>0.05	1.2500	>0.05	1.2544	>0.05
Hacinamiento						
Sin hacinamiento(ref.)						
Con hacinamiento	0.9459	>0.05	0.9438	>0.05	0.9401	>0.05
Percepción condiciones de vida						
Buenas (ref.)						
Malas	0.9423	>0.05	0.9496	>0.05	0.9444	>0.05
Pobreza subjetiva						
No pobre (ref.)						
Pobre	1.1467	>0.05	1.1522	>0.05	1.1512	>0.05
Percepción gasto mínimo						
Suficiente (ref.)						
Insuficiente	1.2128	>0.05	1.2192	>0.05	1.2098	>0.05
Quintil per cápita						
Quintil 1	2.5632	<0.05	2.5692	<0.05	2.5907	<0.05
Quintil 2	1.6956	>0.05	1.6912	>0.05	1.7203	>0.05
Quintil 3	1.4097	>0.05	1.4087	>0.05	1.4128	>0.05
Quintil 4	1.7254	>0.05	1.7279	>0.05	1.7187	>0.05
Quintil 5 (ref.)						
Principal ocupación (referencia: estudia)						
Estudia (referencia)						
Trabajar o buscar trabajo	1193.73 8	<0.001	1204.183	<0.001	1199.407	<0.001
Oficios del hogar	1445.94 3	<0.001	1454.396	<0.001	1457.212	<0.001
Otro	566.061	<0.001	571.858	<0.001	566.6805	<0.001
Satisfacción educativa						
Satisfecho (ref.)						
Insatisfecho			0.9230476	>0.05		
Constante	0.0004 033	<0.001	0.00063 49	<0.001	0.0004033	<0.001
Chi Cuadrada de Walt	3.05 (Pr >F=0.0808)		602.60 (Pr > F= 0.0000)		0.28 (Pr > F=0.5956)	602.26 (Pr > F= 0.0000)
Pseudo R ²	0.0881		0.7145		0.7145	0.7147
Total de casos	8337		8337		8337	8337

Como se puede observar, en el modelo nulo tiene un pseudo R² de 0.0881 y una Chi cuadrada de Walt de solo 3.05, cuyo p valor mayor a 0.05 muestra que la implementación de todas las variables individuales resulta en un modelo poco significativo. En segunda instancia, se evidencia que no

resultan significativas las variables de migración y que las variables de zona, etnia, parentesco, tipo de hogar, coresidencia con menores de 5 años o menos en el hogar, de condiciones de la vivienda, de percepciones de las condiciones de vida y algunos quintiles de la distribución no resultan muy significativos con valores p superiores a 0.05. Al todas las variables individuales y familiares el pseudo R^2 se eleva a 0.7145, y su Chi cuadrada de Wald es de 602.60, la cual resulta significativa con un valor p menor a 0.0001, es decir es un buen modelo que explica de manera adecuada el fenómeno del abandono escolar. Posteriormente, el tercer modelo, el cual incluye la variable de satisfacción educativa muestra que esta no resulta significativa, a pesar de que la pseudo R^2 del modelo sigue manteniéndose igual, la prueba de Chi cuadrado de Wald disminuye hasta un valor p de 0.28, lo cual resulta en un modelo no significativo con las variables de los tres factores.

Finalmente, el modelo 4, el cual incluye la interacción entre zona y etnia mantiene todos los valores p de las variables individuales iguales a los modelos anteriores, el pseudo R^2 del mismo se eleva a 0.7147 y la prueba Chi cuadrado de Wald da un valor de 602.26 el cual resulta significativo, indicando que muchas de las personas que pertenecen a alguna etnia, viven en las zonas rurales del país, lo cual estaría relacionado con la linealidad o no de sus trayectorias escolares. Este último modelo será el que se analizará para la variable dependiente abandono escolar.

4.2.3. Análisis y resultados

El objetivo de aplicar esta metodología de regresión logística es identificar cuáles son las variables más importantes dentro de cada uno de los factores, puesto que, como se explicitó en el capítulo anterior, la linealidad o truncamientos de las trayectorias escolares están influenciadas por múltiples factores tanto al interior de la escuela como fuera de ella. Ya que no se está dando un derecho a la educación completo para los jóvenes del país, a continuación, se identifican las variables próximas que hacen que aumente la probabilidad de la ocurrencia del fenómeno de abandono escolar.

Para el factor individual, entre las pruebas estadísticas de los predictores individuales que resultaron mayormente significativas (p valor <0.005) están el sexo, la edad y la migración. Tanto el sexo como la edad son las dos categorías sociodemográficas principales que sirven para identificar los roles que están tomando los jóvenes en esta clase de edad. Los resultados muestran que el sexo femenino presenta momios 58.81 % más bajos en la probabilidad de abandono escolar con respecto a los hombres, lo cual confirma que es un fenómeno que afecta más a los hombres, e

indicaría que en las trayectorias escolares de las mujeres funcionan un poco mejor las estrategias de protección de sus trayectorias, al menos hasta el punto de no llegar hasta el punto último el desenganche escolar. Asimismo, por cada año que aumenta la edad, los momios de abandono escolar disminuye en 11.13%, mostrando que no necesariamente son los jóvenes de educación media quienes están abandonando la escuela, sino que aún antes se da este rompimiento con el entorno escolar, durante la educación secundaria y posiblemente aún más entre el tránsito entre la educación secundaria y la educación media, este hecho estaría evidenciado la desvinculación del nivel medio tanto con el nivel secundario como con el mundo laboral.

Por otro lado, ser migrante aumenta los momios de abandono escolar en 75.4%, con relación a los no migrantes, esto muestra que la migración está jugando en contra de la linealidad de las trayectorias, los lugares receptores de los migrantes no están brindando las condiciones de cobertura y permanencia escolar para los jóvenes que llegan con su familia, principalmente por razones de pobreza y de violencia. Finalmente, la identificación étnica afrodescendiente e indígena no resulta significativa, igualmente, la variable de zona de residencia pierde significancia con la incorporación de las variables familiares (con una significancia del 5% ($p\text{-valor}>0.05$), lo que da cuenta de que las condiciones materiales de vida son las que realmente son significantes, tanto en zonas rurales como en zonas urbanas marginadas.

En cuanto al factor familiar, que miden tanto la estructura y composición del hogar como los capitales disponibles, los cuales cumplen un papel importante como apoyo de las trayectorias educativas. Las variables que mayor significancia tuvieron fueron el estado conyugal, el clima educativo y el quintil por ingreso per cápita. Para la composición de los hogares, el estar unido aumenta los momios de la probabilidad de abandono 2.68 veces más con relación a los jóvenes no unidos, lo que reafirmaría que la conformación de un nuevo hogar limita las condiciones de seguir con los estudios. Asimismo, con un nivel de significancia medio (un p valor de 0.07), la variable de coresidencia con niños y niñas de cinco años o menos eleva los momios de abandono en 31.69%, este aumento estaría relacionado con la carga de cuidado extra que implicaría para los jóvenes, y sobre todo para las jóvenes, la presencia de los menores en el hogar y que estaría propiciando un alejamiento de las prácticas educativas.

Mientras que para el capital cultural, pertenecer a un clima educativo medio aumenta los momios de abandono en 5.6 veces y si se pertenece a un hogar con clima educativo bajo esta cifra aumenta

en 14.78 veces, ambos con relación a la pertenencia de hogares con clima educativo alto, esto confirma que el clima educativo es una de las variables más importantes para la protección de las trayectorias educativas desde las familias y que aquellos que no cuentan con un capital de esta índole alto no están encontrando el apoyo o complemento del mismo en las instituciones escolares. Por otro lado, la única variable significativa para aproximarse al capital económico del hogar es la distribución económica por ingresos per cápita, pertenecer al primer quintil de la distribución aumenta los momios de abandonar la escuela 2.59 veces, con relación a pertenecer al quintil 5, esta categoría es la única significativa entre los quintiles, no obstante, se destaca que pertenecer al quintil 3 es el que menor proporción de aumento de momios tiene (41%, mientras que pertenecer al quintil 2 o 4 aumenta la proporción a 72%), esto nos muestra que, pese a que se asegura el acceso de todos los jóvenes a través de la gratuidad de ambos niveles educativos, las condiciones materiales del hogar siguen afectando de manera negativa la permanencia en los mismos.

Finalmente, como es de esperarse, las categorías de principal ocupación son las que más altos *odds ratio* presentaron, si bien es obvio que aumentarán los momios de abandono con la categoría de referencia (principal ocupación: estudia), es interesante ver cuál de las actividades a las que se pueden dedicar los jóvenes es la que presenta un mayor aumento en los momios del abandono, mientras que para la principal ocupación de trabajar o buscar trabajo se aumentan los momios 1119 veces, para la principal ocupación de oficios del hogar esta cifra aumenta a 1475 veces (la referida a otros aumento 567 veces), esto evidencia que, aunque una de las principales razones de abandono escolar es por razones económicas, trabajar o buscar trabajo no es a lo que se dediquen mayoritariamente los jóvenes, sino que al abandonar la escuela, es más probable que los jóvenes se dediquen, en un primer momento, a las labores del hogar más no inmediatamente a una entrada temprana al mundo laboral., lo cual está ligado a que la principal razón de abandono escolar sea porque no le gusta la escuela, que sugiere un abandono motivado por un desenganche escolar que culmina el rompimiento de los lazos con la institución por parte de los jóvenes, más que por obligaciones económicas. Las variables tipo de hogar, condiciones de vida y percepciones de las condiciones de vida no resultaron significativas.

Así, las características tanto individuales como familiares descritas evidencian que el grupo de jóvenes que abandona la escuela lo está haciendo bajo particularidades específicas de su entorno familiar y de sus características personales, lo que los diferencia tajantemente de sus pares que

siguen estudiando. Estas particularidades no están siendo tomadas en cuenta por el sistema educativo colombiano, llevando el desenganche hasta el punto de la exclusión de este grupo de mujeres y hombres que no están terminando un ciclo escolar que asegure las capacidades tanto individuales como sociales (de ciudadanía como de democracia) para asegurar trayectorias de vida exitosas para la mayoría. La importancia del género, la edad y las condiciones socioeconómicas y culturales de la familia, evidencia que la escuela no está tomando en cuenta las particularidades de origen de los alumnos que entran al sistema educativo, creando una inclusión, en primer lugar, pero que finalmente termina excluyendo a aquellos con desventajas desde el hogar y desde sus condiciones individuales.

4.3. Modelo de rezago escolar

El segundo evento de truncamiento a analizar es el rezago escolar, al igual que el abandono, éste es un proceso de largo alcance de desenganche paulatino con la institución escolar, que tiene otros eventos precedentes que lo desencadenan, como la sobre edad y la repitencia, pero que además se repite con mucha más frecuencia y que afecta en gran medida tanto a los jóvenes en la educación media como en la educación secundaria (tomando como referente sus edades normativas). Si bien el rezago no implica un alejamiento tan radical del ámbito escolar como el abandono que implica una exclusión tajante de los que están fuera del sistema escolar, sí es una forma de truncamiento de las trayectorias educativas que alude a una exclusión de la inclusión educativa que puede llevar a una ruptura más definitiva.

Para la construcción del rezago escolar se tomó en cuenta lo estipulado por la Ley General de Educación y por el DANE. Como referencia para el marco de edades normativas para los niveles escolares se refiere al artículo 18 de la Ley 115 de 1994 y el artículo 67 de la Constitución de 1991 que determina: para preescolar: de 5 a 6 años; primaria: de 7 a 11 años; secundaria: de 12 a 15 años; media: 16 y 17 años (Ministerio de educación nacional, 1994). Asimismo, se retomó la definición del DANE (2012) de rezago escolar, basada en la definición de privación por rezago educativo de la construcción del Índice Multidimensional de la Pobreza, la cual considera el rezago por grado escolar como el número de años aprobados inferior a la norma nacional según edad normativa de niños entre 7 a 17, pero para la presente investigación se limita a las edades de 12 a 17 años, teniendo presente tanto los años de escolaridad como el último grado aprobado. No se consideraron aquellas personas que han cursado más del nivel de educación media o del grado 11.

En los siguientes apartados se exponen las variables propias de los factores individuales, familiares y escolares.

4.3.1. Análisis exploratorio de los datos. Los jóvenes de 12 a 17 años con rezago de grado escolar.

Como se observó en el primer apartado del presente capítulo, el fenómeno del rezago educativo está muy presente en los jóvenes del país, especialmente para los niveles de secundaria y media. Del total personas del grupo etario de 12 a 17 años que estudian, el 17,81% está rezaga del nivel (quienes están en un nivel educativo menor del que deberían estar por su edad según la normatividad), si miramos el rezago por grado, es decir, aquellos que cuentan con rezago de un año o más en el grado en que se encuentra, aumenta la proporción a un 38.5%.

TABLA 19. POBLACIÓN REZAGADA DE NIVEL Y GRADO. COLOMBIA, 2016.

	Población rezagada de nivel	Población rezagada de grado
No rezagada	3,703,293	2,771,303
	82.19%	61.51%
Rezagada	802,231	1,734,220
	17.81%	38.49%
Total	4,505,524	4,505,524

Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

La proporción de estudiantes rezagados por niveles es estadísticamente significativa mayor en la educación media que en la secundaria, esto se entiende ya que los rezagados por grado van quedándose en los niveles de primaria y secundaria, lo que hace que pocos estén llegando en la edad normativa a la educación media, como se puede ver en el siguiente cuadro, el 80.7% de los estudiantes de 12 a 15 años se encuentran cursando algún nivel de la educación secundaria, mientras que para las edades de 17 y 18 años, solo un 57.8% se encuentra en algún grado del nivel medio, con más del 30% del grupo rezagado en otros niveles, mientras que los estudiantes de 18% y más, el 13.3% de estudiantes están en la educación media y en total, alcanzan casi el 20% de población en rezago.

TABLA 20. ASISTENCIA POR NIVELES EDUCATIVOS Y EDAD NORMATIVA. COLOMBIA 2016

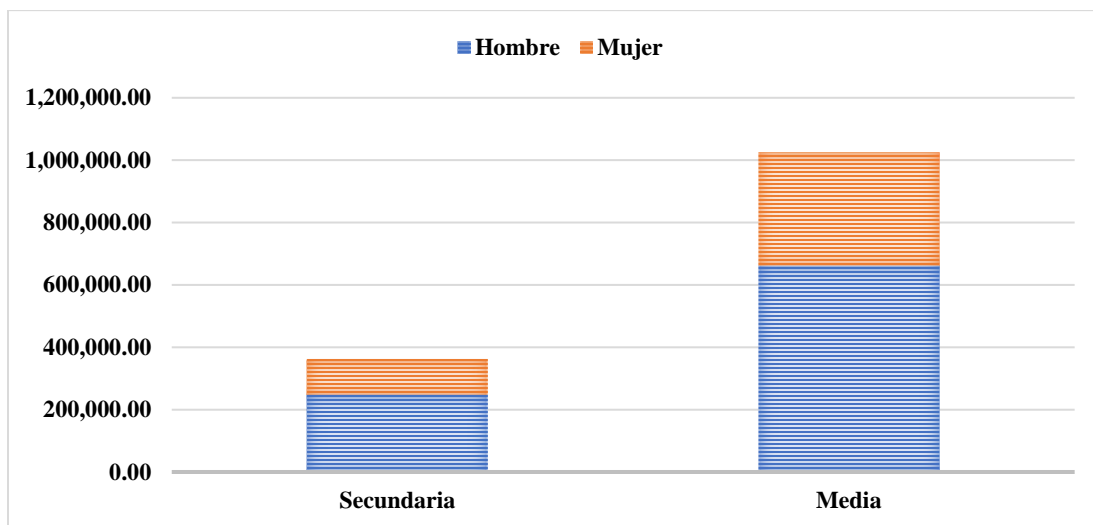
Nivel educativo	Edad normativa			
	11 años o menos	De 12 a 15 años	16 y 17 años	18 años o más
Preescolar y Primaria	92.88	11.63	0.94	0.72
Secundaria	7.11	80.71	30.77	4.89
Media	0.00	7.66	57.8	13.27
Profesional	0.00	0.00	10.48	81.12

Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

Factores individuales

Tanto a nivel de secundaria como en media, la mayoría de estudiantes que presentan rezago son hombres, aunque esta proporción se equipara un poco más entre los dos sexos en el nivel de educación media. Lo que indica que en el truncamiento de las trayectorias educativas el sexo es uno de los determinantes para su ocurrencia, y nuevamente sugiriendo que las trayectorias escolares de las mujeres suelen ser más lineales que las de los hombres.

GRÁFICA 15. REZAGO 12 A 17 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y SEXO. COLOMBIA 2016

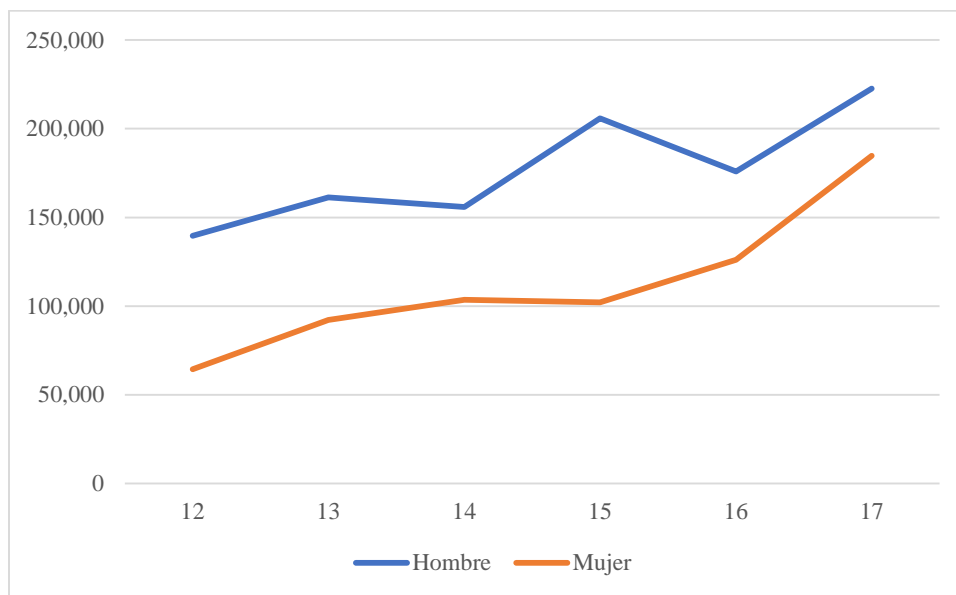


Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016.

Al analizar el fenómeno por edades desagregadas podemos ver que, tanto en hombres como en mujeres, éste tiene una actividad ascendente similar a lo largo de los años, lo que es entendible, como se señaló anteriormente, por el carácter acumulativo del fenómeno. Sin embargo, se destacan ciertas diferencias, en los hombres, la edad en que empieza el aumento del rezago son los 14 años,

disminuye a los 15 y vuelve a elevarse a partir de los 16 años (edad normativa de inicio de la educación secundaria). Mientras que, para las mujeres, el pico de aumento empieza a los 15 años y se mantiene hasta los 17, disminuyendo la brecha con los hombres en los últimos años. Esto nos indicaría que, mientras que para los hombres los grados problemáticos empiezan desde mediados de la secundaria, para las mujeres es a finales de la educación secundaria e inicios de la educación media. Cabe resaltar que en todas las edades los hombres presentaron más casos de truncamientos por rezago de grado.

GRÁFICA 16. REZAGO DE 12 A 17 AÑOS, POR EDADES DESAGREGADAS Y SEXO. COLOMBIA 2016



Fuente: Construcción propia a partir de la ECV-2016

Tanto jóvenes con y sin rezago de grado se ubican en su mayoría en zonas urbanas, aunque la proporción de jóvenes que sí presenta rezago aumenta en 8.67 puntos porcentuales su frecuencia en zonas rurales que aquellos que no lo presentan. A diferencia del abandono, este es un fenómeno educativo mayoritariamente urbano, como lo señalan Geldstein et al. (2016) “el acceso y permanencia en el sistema educativo de los niños rurales es marcadamente inferior al de los niños urbanos, lo que responde a las oportunidades de acceso a instituciones de enseñanza, a los requerimientos de calificaciones para el trabajo en uno y otro medio, pero también a la capacidad de las familias de cumplir un rol complementario al de las escuelas”, de esta forma, en zonas rurales el rompimiento de lazos con la escuela se da de forma más abrupta por la entrada más temprana al

mercado laboral, por el rol de la familia, por la capacidad del sistema escolar y de las expectativas en los jóvenes rurales sobre terminar satisfactoriamente los ciclos escolares, entre otros elementos que difieren entre la dos zonas. Es por esto que el proceso de desenganche escolar por medio del rezago no se evidencia en grandes proporciones en las zonas rurales.

TABLA 21. ZONA DE RESIDENCIA DE JÓVENES DE 12 A 17 QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Rural	586,487	517,267
	21.16%	29.83%
Urbano	2,184,816	1,216,954
	78.84%	70.17%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Por otro lado, se muestra que más del 80% de los jóvenes de los dos grupos no son migrantes, pero la proporción de los que sí lo son del grupo de jóvenes que presenta rezago es significativamente mayor que la de aquellos que no se han rezagado. Entre las razones para migrar, ambos grupos reportan como principal el acompañamiento a familiares, lo cual es entendible, puesto que los jóvenes adolescentes de este grupo de edad, en su mayoría, no han conformado un nuevo hogar. Las subsiguientes razones para ambos grupos son por razones de violencia (10,66% para quienes no presentan rezago y 12, 15% para quienes sí), y necesidad de educación, la cual aumenta en 4,42 puntos porcentuales para el grupo rezagado (8,7% y 13,12% respectivamente). De esta forma, la migración puede ser una variable importante que incide en el rezago, puesto que el cambio de residencia podría generar absentismo y rezago.

TABLA 22. MIGRACIÓN DE JÓVENES DE 12 A 17 QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
No migrante	2,409,512	1,445,836
	86.95%	83.37%
Migrante	361,791	288,385
	13.05%	16.63%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Al igual que en el fenómeno del abandono, la población rezagada no presenta grandes diferencias porcentuales de autoproclamación étnica con respecto a aquellos que no se rezagan, en ambos grupos, la mayoría sobrepasa con el 80% la no referencia a alguna etnia, seguidos por los afrodescendientes, raizales o palenqueros y en menor proporción, la población indígena. Pero nuevamente, si quitamos el efecto del ponderador, las poblaciones minoritarias aumentan su proporción, para el caso de los afrodescendientes, la proporción sube a 16,45% en el grupo que no presenta rezago y a 20,26% en el grupo que sí presenta; mientras que la proporción de indígenas oscila en los dos grupos entre el 5% y el 7%. Puesto que la población indígena y afrodescendiente se localiza mayoritariamente en las regiones Pacífica, Caribe, Valle del Cauca y San Andrés y Providencia, es importante resaltar que si desagregamos la población que presenta rezago por regiones (sin ponderar), la región que presenta más rezago es el Valle del Cauca (20,75%), seguida por la región Caribe (16,96%) y en tercer lugar la Pacífica (14,97%), de esta forma, se puede ver más directamente la incidencia del fenómeno del rezago en poblaciones étnicas minoritarias.⁶

TABLA 23. ETNIA DE JÓVENES DE 12 A 17 QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Indígena	119,941	97,208.75
	4.33%	5.61%
Afrodescendiente, raizal o palenquero	238,578	190,112
	8.61%	10.96%
Ninguno	2,412,785	1,446,899
	87.06%	83.43%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Factores familiares

El ámbito familiar nos permite realizar una mirada panorámica sobre los factores próximos a los truncamientos de las trayectorias educativas más allá de las paredes de la escuela; como el abandono, el rezago guarda relaciones con las formas de arreglos y capacidades que tengas las familias para brindar a los jóvenes lo necesario (hasta donde sus características lo permitan) para

⁶ No se tomó en cuenta el estado conyugal de los jóvenes en este caso, puesto para los dos grupos, los jóvenes no unidos superan el 97% de los casos, así que no parece una variable significativa que influya en el rezago.

sus trayectorias escolares, lo cual se puede ver a través de las características de los hogares. En cuanto a la composición y estructura familiar, la mayoría de jóvenes de 12 a 17 que estudian son hijos(as) o hijastros(as) del jefe(a) del hogar, pero la proporción baja en 4.45 puntos porcentuales para el grupo de jóvenes que presenta rezago de grado, como se evidenció en el apartado anterior, la conformación de un nuevo hogar puede ser una razón ligada al truncamiento de trayectorias.

TABLA 24. PARENTESCO CON EL JEFE DEL HOGAR DE JÓVENES DE 12 A 17 QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Jefe (a) del hogar o pareja	360,404	250,080
	13%	14.42%
Hijo(a) hijastro(a)	2,256,932	1,334,892
	81.44%	76.99%
Otro pariente	153,967	148,924
	5.56%	8.59%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Otra variable importante de la composición familiar es la presencia de niños o niñas de 5 años o menos, la cual puede repercutir en las trayectorias de los jóvenes ya sea por la entrada al mercado laboral o a las labores de cuidado en el hogar, esta diferencia se da por género y suele afianzarse a medida que los adolescentes van creciendo. Para el caso de los dos grupos de jóvenes analizados se encontró que la proporción de hogares con niños o niñas de 5 años o menos es mayor en el grupo que sí presenta rezago, esta diferencia es estadísticamente significativa, lo podría significar que el tiempo que dedican los jóvenes a labores de cuidado de los menores o en algunos casos de trabajo para ayudar con su sustento económico podría estar afectando el tiempo y calidad que invierten en sus estudios.

TABLA 25. CORRESIDENCIA CON NIÑOS O NIÑAS DE 5 AÑOS O MENOS DE LOS JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON SIN ABANDONO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.

	No	Sí
Sin niños(as) de 5 años o menos	2,112,268	1240506.7
	76.22%	71.53%
Con niños(as) de 5 años o menos	659,035	493,714
	23.78%	28.47%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Al puntualizar en la composición del hogar y dada la condición de hijos(as) de la mayoría de los jóvenes, podemos comprobar que en ambos grupos la mayoría pertenece a hogares nucleares biparentales, sin embargo, cabe señalar que los jóvenes que presentan rezago aumentan su proporción en hogares nucleares monoparentales y en hogares ampliados, compuestos o unipersonales. Esta categorización permite ver los arreglos familiares de los jóvenes que presentan rezago y ligarlas a sus condiciones materiales de existencia, puesto que, como lo señalan Geldeinst et al. (2006), existe evidencia (en su caso para el área metropolitana de Buenos Aires) de que el logro de escolar de los niños no se debe tanto a las diferentes estructuras familiares a las que pertenecen sino a la pobreza.

TABLA 26. TIPO DE HOGAR DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Nuclear biparental	2,062,970	1,126,138
	74.44%	64.94%
Nuclear monoparental	365,402	265,907
	13.19%	15.33%
Otro (Ampliado, compuesto o unipersonal)	342,932	342,176
	12.37%	19.73%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Un acercamiento al capital cultural del hogar se puede hacer a través de su clima educativo, el cual, en ambos grupos el nivel predominante es el clima medio, aunque la proporción baja en 5.23 puntos porcentuales para el grupo de jóvenes que presenta rezago. Mientras que en los hogares con clima educativo bajo representan el 12% de los hogares de los jóvenes sin rezago, esta proporción aumenta al 27% para los jóvenes que sí lo presentan (Tabla 27). Este cambio en la distribución por grupos evidencia la importancia de la escolaridad de los miembros del hogar para proteger las trayectorias escolares de los jóvenes, así como sus expectativas con respecto a los logros educativos.

Al ver en detalle el clima educativo por medio de la escolaridad de la madre de los jóvenes se evidencian grandes diferencias entre los dos grupos, mientras que el 52% de las madres de quienes no presentan rezago tienen educación técnica, tecnológica o universitaria, sólo el 30% de las madres de los jóvenes con rezago educativo cuentan con este nivel de educación, y la mayoría

cuentan con educación primaria (36,41%). Igualmente, en cuanto a la persona con la que permanecen los jóvenes después de la escuela (más del 85% de los jóvenes de ambos grupos permanecen con una persona del hogar después de asistir a la escuela), existen diferencias entre su nivel educativo dependiendo del grupo, para aquellos jóvenes que no presentan rezago, un 44% de las personas con las que permanecen después de la escuela cuentan con educación técnica, tecnológica o universitaria, mientras que solo un 27,85% de las personas del hogar con la que permanecen los jóvenes con rezago cuentan con este nivel educativo. Al desagregar por tipo de hogar, se denota que de los hogares con clima educativo alto el 90% son nucleares monoparentales, mientras que para el clima educativo bajo el 39% se acumulan en hogares no nucleares biparentales.

De esta manera, se puede ver como el nivel educativo incide en la visión y expectativas que tienen los jóvenes en la educación, así como en el apoyo extraescolar con el que pueden contar en sus hogares.

TABLA 27. CLIMA EDUCATIVO DEL HOGAR DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016.

	No	Sí
Bajo	332814	464776
	12.01%	26.80%
Medio	1943243	1123749
	70.12%	64.80%
Alto	495246	145695
	17.87%	8.40%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Otro elemento material importante en el capital cultural al que pueden acceder los jóvenes desde el hogar es la tenencia de un computador, es importante resaltar que en los dos grupos más 80% de los jóvenes no cuentan con un computador en el hogar, el cual es una herramienta de ayuda para deberes extraescolares y que puede incidir positivamente en el logro educativo de los jóvenes. La proporción que cuentan con computador en la casa es de 10,75% para quienes no experimentan el truncamiento, mientras que para aquellos con rezago es de 7,22% y esta diferencia es estadísticamente significativa.

TABLA 28. COMPUTADOR EN EL HOGAR DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016.

	No	Sí
Cuenta con computador	297,773	125,128
	10.75%	7.22%
No cuenta con computador	2,471,636	1,609,092
	89.25%	92.78%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Por otra parte, el capital económico, en lo referido a las características de la vivienda, la proporción de viviendas inadecuadas es mayor en el grupo de jóvenes con rezago educativo, y en todos los casos la diferencia es estadísticamente significativa, lo cual indica que las condiciones materiales de vida de los jóvenes repercuten en la forma en la que desarrollan sus trayectorias. Al igual que en el modelo del abandono, la variable servicios básicos de la vivienda no se utilizará por su estrecha relación con la zona de residencia, ya sea urbana o rural.

TABLA 29. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016.

Características de la vivienda	No	Sí
Vivienda adecuada	2648364	1585931
	95.56	91.45
Vivienda inadecuada	122939	148289
	4.44	8.55
Sin hacinamiento	2,564,306	1,495,556
	92.53	86.24
Con hacinamiento	206,997	238,665
	7.47	13.76
Con todos los servicios básicos	2,032,938	1,122,393
	73.36	64.72
Sin algún servicio básico	738,366	611,828
	26.64	35.28

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Otra forma de ver las condiciones de vida de los hogares de los jóvenes es a través de sus percepciones, las cuales se miden por la percepción sobre las condiciones de vida, la pobreza y los ingresos. En todas las variables, la proporción de respuestas negativas es mayor en el grupo de jóvenes que presentan rezago educativo, y en todos los casos esta diferencia es estadísticamente significativa. De esta manera se confirma la idea de que las condiciones de vida, en este caso su percepción, afecta en las trayectorias educativas de los jóvenes, lo que pone una gran carga de la responsabilidad social de la educación de los jóvenes sobre sus familias y sus condiciones de vida.

TABLA 30. PERCEPCIÓN DE LAS CONDICIONES DE VIDA DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016.

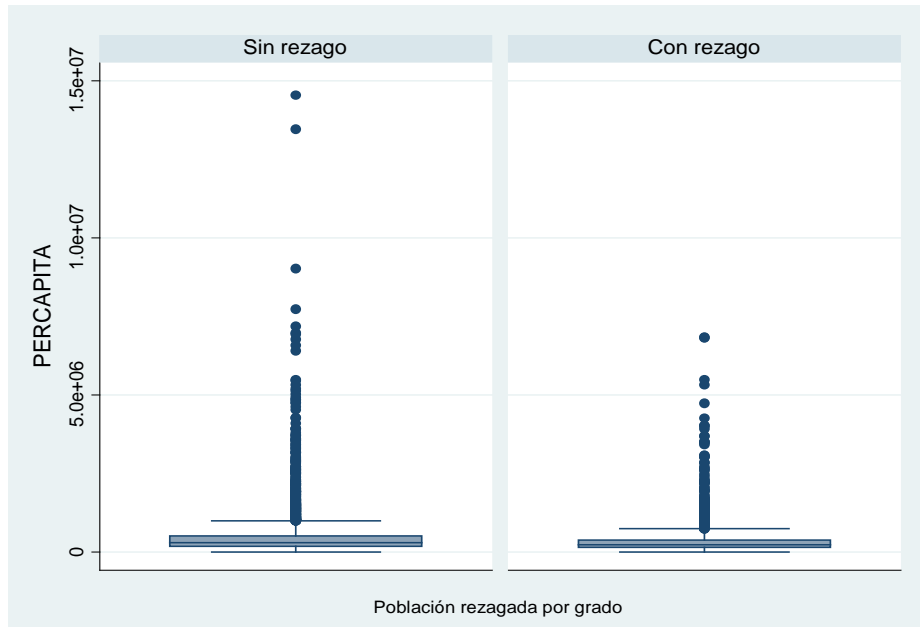
Variable	Percepción	No	Sí
Percepción de las condiciones de vida	Buenas	2,172,947	1,206,254
		78.46	69.56
	Malas	596,462	527,967
		21.54	30.44
Pobreza subjetiva	No se considera pobre	1859797	964720
		67.15	55.63
	Sí se considera pobre	909613	769500
		32.85	44.37
El ingreso del hogar alcanza a cubrir gastos mínimos	Alcanza a cubrir gastos	1,803,056	978,927
		65.11	56.45
	No alcanza a cubrir gastos	966,354	755,294
		34.89	43.55

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Al observar la distribución en el ingreso per cápita entre los dos grupos de jóvenes podemos ver que el cuartil superior, así como los valores atípicos de la población con rezago son mucho más altos en la población no rezagada. En cuanto a la diferencia de medias, la media del ingreso per cápita de los jóvenes con rezago es significativamente menor que la de los jóvenes que no experimentan el fenómeno. Aunque las diferencias son menos marcadas entre estos dos grupos que entre los grupos analizados en el abandono, sí existen diferencias de ingreso importantes entre los jóvenes con y sin rezago que están permeando sus trayectorias educativas. Al ver los extremos de la distribución, mientras que al primer quintil del ingreso de los jóvenes sin rezago pertenecen

21,59% de ellos, para los que sí lo experimentaron aumentó a un 30,21%; igualmente, en el quintil más rico se concentran 14, 32% de los jóvenes sin rezago, y 10,1% de los jóvenes que sí advierten rezago de grado.

TABLA 31. BOX-PLOT DEL INGRESO PER CÁPITA ENTRE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS CON Y SIN REZAGO ESCOLAR. COLOMBIA, 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Factores escolares

Para abarcar el factor escolar se buscó tomar variables que retomaran tres elementos primordiales del ámbito escolar: lo estructural, el clima educativo y la calidad. Las variables por las cuales se pretende hacer una aproximación a estos elementos son el tipo de jornada escolar, la percepción de la educación y la segregación educativa (a través del tipo de institución y la calidad de la misma). Si bien los ámbitos mencionados son amplios y complejos y van mucho más allá de lo que se recopila a continuación con las variables mencionadas, estas logran aproximarse de cierta manera al tipo de educación al que están accediendo los jóvenes en el país en esta clase de edad.

En primer lugar, la percepción que tienen los jóvenes sobre la educación nos brinda una mirada sobre las expectativas que tienen frente a los servicios educativos a los que pueden acceder y sobre el clima educativo en el que están. En ambos grupos, la mayoría de los jóvenes se declararon

satisfechos con respecto a la educación, y aunque la proporción de insatisfechos es mayor en el grupo que sí presenta rezago, esta diferencia con la proporción del otro grupo no es significativa, lo que nos dice que esta no es la mejor variable para ver el impacto de las expectativas y del clima educativo en las trayectorias escolares. Para medir esto, hace falta adentrarse en las dinámicas al interior de las instituciones con estudios de corte cualitativo.

TABLA 32. NIVEL DE SATISFACCIÓN CON RESPECTO A LA EDUCACIÓN DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIA, CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016.

	No	Sí
Satisfecho	2,196,132	1,331,714
	82.46%	78.42%
Insatisfecho	467,084	366,422
	17.54%	21.58%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

En cuanto a las escuelas a las que asisten los jóvenes, en ambos grupos más del 80% acude a escuelas oficiales, pero la proporción de jóvenes que presentan rezago y asisten a escuelas oficiales es significativamente mayor que la de aquellos que también asisten a este tipo de escuelas, pero no presentan rezago. Al comparar el tipo de institución con el clima educativo del hogar de los jóvenes, se denota que la mayoría de los estudiantes tanto de instituciones oficiales como no oficiales cuentan con clima educativo medio, (57,24% para no oficiales y 69, 89% para oficiales), no obstante, los no oficiales acumulan más porcentaje con clima educativo alto (39,27%) y los oficiales con clima educativo bajo (20,09%). La concentración del clima educativo medio en ambas instituciones puede evidenciar el aumento de la escolaridad en la población en los últimos años, es decir una disminución de la brecha educativa entre los hogares, así como una apertura de ciertas instituciones no oficiales (Krüger, 2014).

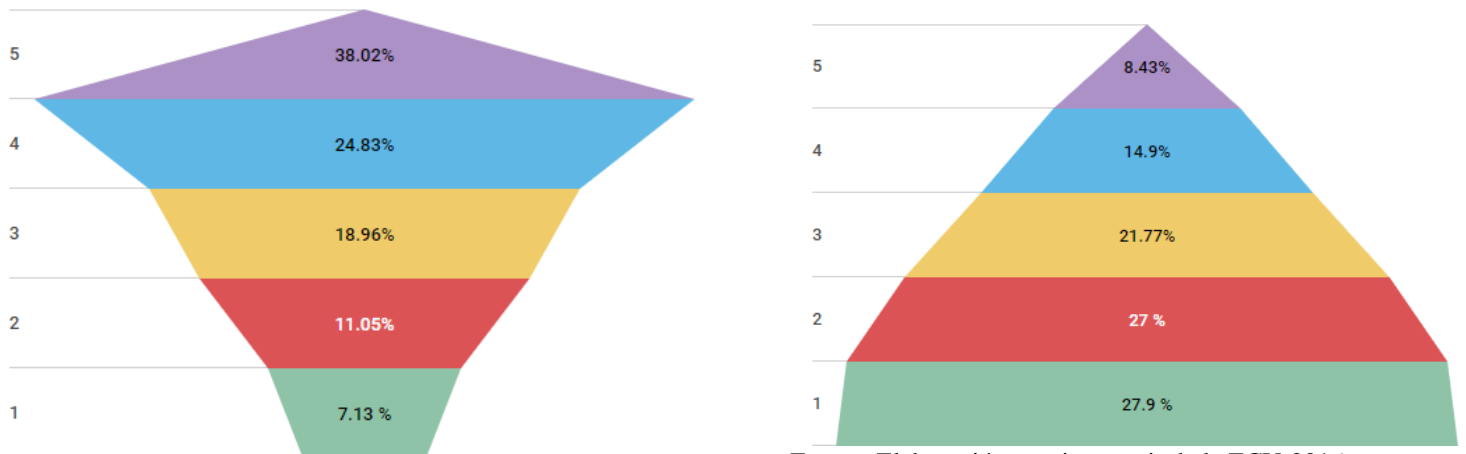
TABLA 33. TIPO DE INSTITUCIÓN DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
No Oficial	427,981	220,478
	15.44	12.71
Oficial	2,343,322	1,513,742
	84.56	87.29

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Al observar la distribución en el ingreso de los jóvenes que asisten a los distintos tipos de instituciones podemos ver que son totalmente opuestas, mientras que los colegios no oficiales presentan una pirámide invertida, concentrando lo mayoría de la población en los estratos más altos, la forma de la distribución de los colegios oficiales se asemeja más a una pirámide clásica, acumulando la mayoría de la población en los primeros quintiles, así que se evidencia una diferencia marcada que relaciona el tipo de institución y el ingreso per cápita.

TABLA 34. DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO PER CÁPITA POR QUINTILES DE LOS ESTUDIANTES DE 12 A 17 AÑOS DE INSTITUCIONES OFICIALES (DER.) Y NO OFICIALES (IZQ.). COLOMBIA 2016



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Estos contrastes no serían problemáticos si no existieran diferencias tajantes entre los tipos de escuelas públicas y privadas en cuanto a la calidad que se imparte en las mismas o el número de horas que los alumnos de unas u otras instituciones tienen de instrucción, lo cual, como se muestra a continuación, es el caso en Colombia.

Para el tipo de jornada escolar al que asisten, sólo un 10,4% de la población que experimenta el fenómeno asiste a jornada única o completa, mientras que la mayoría (un 65,3%) asiste a la jornada de la mañana y en segunda medida a la de la tarde (24,3%). Para los jóvenes que no presentan rezago la asistencia a jornada única o completa aumenta a 15,14% y la jornada de la mañana es igualmente la que mayor frecuencia presenta con un 68,84% de los casos.

A pesar de que unas de las metas de sistema educativo del país es ofrecer jornada continua para la mayoría de los estudiantes, alcanzar este objetivo parece aún lejano. La implementación de la jornada completa ayudaría, por un lado, a ampliar el currículum visto por los jóvenes y, por otro lado, reduciría la carga a las familias en cuanto al cuidado de los jóvenes adolescentes. Al observar la distribución por tipo de escuela vemos que un 27,36% de los colegios no oficiales ofrecen jornada única o completa mientras que solo el 11,28% de los oficiales ofrecen este tipo de jornada, además, se debe tener en cuenta que las instituciones que ya la implementaron cumplan con las condiciones de infraestructura y de planta docentes y administrativa para llevarla a cabo de manera exitosa. La gran diferencia porcentual entre los dos tipos de instituciones sigue evidenciando la fragmentación de escuelas que se da en el país.

TABLA 35. TIPO DE JORNADA ESCOLAR DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Mañana	1,907,884	1,036,997
	68.84%	65.26%
Tarde, noche o fines de semana	443,716	386,286
	16.01%	24.31%
Única o completa	419,703	165,702
	15.14%	10.43%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Para medir la calidad educativa de las escuelas a las que asisten los jóvenes de 12 a 17 años se realizó un promedio de los componentes de las pruebas Saber 9 y Saber 11 (lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales e inglés) por tipo de institución, jornada y departamento, a partir de este promedio se crearon tres categorías: puntaje bajo, medio y alto. Al observar los resultados de las pruebas en los dos grupos de jóvenes podemos ver que la mayor

proporción de aquellos con rezago escolar se acumula en un puntaje bajo (39,6%), mientras que de quienes no lo presentan, sus escuelas acumulan en sus puntajes altos la mayor proporción (36,2%). Aunque las diferencias no son muy marcadas, si se puede ver una tendencia a que los estudiantes con rezago asistan a escuelas de menor calidad. Si desagregamos los puntajes por tipo de institución se ve una diferencia tajante, el 93% de los colegios no oficiales tienen un puntaje alto en las pruebas Saber, mientras que solo un 23% de los oficiales tienen este puntaje.

Así, la calidad de las instituciones señala una vez más la segmentación y fragmentación escolar de las instituciones educativas en el país, esto implica que la gran mayoría de los jóvenes no tienen la posibilidad de acceder a educación de calidad que garantice su permanencia y aprendizaje, lo cual repercute en las expectativas del logro educativa en la vida de los jóvenes e influye en un alejamiento de la escuela por parte de los alumnos.

TABLA 36. NIVEL DEL PUNTAJE DE LA PRUEBA SABER DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS QUE ESTUDIAN CON Y SIN REZAGO DE GRADO, COLOMBIA 2016

	No	Sí
Bajo	900,920	686,253
	32.51%	39.57%
Medio	867,102	558,477
	31.29%	32.20%
Alto	1,003,282	489,490
	36.20%	28.23%

Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016

Este panorama de las diferentes variables a analizar en el modelo ayuda a visibilizar aquellas que pueden influir con un mayor peso en la ocurrencia de los fenómenos de truncamiento, de esta forma, en el siguiente apartado se expone el proceso de realización de los modelos.

4.3.2. Aplicación del modelo de rezago escolar por grado

Para el modelo de abandono se utilizaron las variables que se encuentran en la siguiente tabla, en ella se puede ver el tipo de variable y el valor p de la prueba de independencia X^2 , al igual que en el modelo de abandono, no se rechaza la hipótesis nula para ninguna de las variables, sin embargo, se utilizarán en el modelo puesto que pueden estar relacionadas con el clima educativo del hogar.

TABLA 37. PRUEBA DE INDEPENDENCIA X² DEL MODELO DE REZAGO Y TIPO DE VARIABLE

Variables	Tipo	X²
Sexo	Cualitativa binaria	0.000
Zona	Cualitativa binaria	0.000
Edad	Continua	0.000
Migración	Cualitativa binaria	0.000
Etnia	Cualitativa nominal	0.000
Parentesco	Cualitativa nominal	0.001
Tipo hogar	Cualitativa binaria	0.000
Menor de 5 años en el hogar	Cualitativa binaria	0.000
Clima educativo del hogar	Cualitativa ordinal	0.000
Persona con la que permanece después de la escuela	Cualitativa nominal	0.034
Cuenta con computador	Cualitativa binaria	0.000
Vivienda inadecuada	Cualitativa binaria	0.000
Hacinamiento	Cualitativa binaria	0.000
Satisfacción educativa	Cualitativa binaria	0.013
Tipo de institución educativa	Cualitativa binaria	0.003
Jornada	Cualitativa nominal	0.000
Puntaje en prueba saber	Cualitativa ordinal	0.000

Agrupación por cluster

Al realizar las correlaciones policóricas de las variables, se evidencia que la mayoría están por debajo de 0.7, excepto por el tipo de institución y el puntaje en la prueba Saber, la cual arroja un resultado de -.78, esto nos confirma la alta correlación entre estas dos variables, que se podía vislumbrar desde los estadísticos descriptivos, la cual indica que la calidad educativa (medida por la prueba Saber 9 y 11) está ligada al tipo de institución (pública o privada) a la que asistan los jóvenes. Dada esta correlación, se realiza una agrupación de las mismas a través de análisis cluster con el método de K medias con distancia de variables mixtas Gower, con el fin de construir la variable latente de segregación de la calidad educativa por tipo de escuela.

Para el análisis cluster de las dos variables educativas anteriormente mencionadas se realizó la prueba Calinski/Harabasz pseudo-F para determinar el grupo correcto de agrupaciones de la

variable latente, esta prueba se basa en la relación entre la varianza entre los grupos y la varianza dentro de los grupos, de manera que un valor mayor del cociente indica una mejor partición (Calinski y Harabasz, 1974 en Martínez-Comeche, 2016), de esta forma se definen cuatro categorías de la variable: No oficial, Oficial bajo, Oficial medio y Oficial alto (en el anexo 9 se muestra el número de grupos con los respectivos resultados de la prueba).

Dado lo anterior, se midió nuevamente la correlación policórica (anexo 8) entre las variables a utilizar, incluyendo las cuatro clases de la variable latente “segregación escolar”, en vez de las variables originales y ninguna de las variables presenta correlaciones mayores o iguales a 0.7, por lo que indica que no existen correlaciones fuertes entre ellas y no habrá colinealidad.

Modelo de rezago escolar por grado

En primer lugar, se construyó un modelo nulo del rezago, el cual contiene las variables del factor individual: sexo, edad, zona, migrante y etnia (anexo 10). En este primer modelo, todas las variables individuales cuentan con valores p significativos, y el pseudo R2 del modelo es de 0.0455. No obstante, al hacer la prueba de bondad de ajuste Hosmer-Lemeshow, esta arroja un valor menor a 0.00001, lo cual demuestra que no los datos no se ajustan adecuadamente a lo que se quiere explicar.

En el segundo modelo se implementaron las variables familiares (anexo 11). En este, distintas variables arrojan un p-valor mayor a 0.005, pero se conservan hasta observar la bondad de ajuste del modelo en su totalidad. El pseudo R2 del modelo aumenta a 0.1161 y al realizar la prueba de bondad de ajuste, se observa que este modelo presenta un buen ajuste de los datos con p valor igual a 0.2278, por esta razón se conservarán todas las variables familiares. Finalmente, al realizar la prueba de devianza para comparar el modelo nulo con el modelo 2 y determinar si las variables familiares son trascendentes para el modelo, esta arroja un p valor menor a 0.005, lo que confirma la importancia de su incorporación.

El tercer modelo incorpora las variables escolares de satisfacción educativa y jornada (anexo 12). A pesar de que algunas variables no cuentan con un valor p menor a 0.005, se mantienen, puesto que la prueba de bondad de ajuste arroja un valor p de 0.3406, asimismo, la prueba de devianza confirma que las variables educativas aportan sustancialmente al modelo.

Finalmente, se realizaron las interacciones entre distintas variables: zona por etnia, zona por clima educativo, tipo de hogar por hacinamiento, parentesco por tipo de hogar, clima educativo por quintil, gasto mínimo por pobreza subjetiva y hacinamiento por vivienda inadecuada. La única interacción que aumenta la bondad de ajuste del modelo y pasa la prueba de devianza (<0.05) es la de vivienda inadecuada por hacinamiento, así que se incluirá en el modelo.

En la siguiente gráfica se muestran las comparaciones entre las pruebas de devianza de los modelos.

PRUEBA DE DEVIANZA DE LOS TRES MODELOS DE REZAGO ESCOLAR PARA JÓVENES DE 12 A 17 AÑOS, COLOMBIA.

Comparación modelo 1 (A) y modelo 2 (B)			
Likelihood-ratio test	LR chi2(18)	=	663.7
(Assumption: A nested in B)	Prob > chi2	=	0.0000
Comparación modelo 2 (B) y modelo 3 (C)			
Likelihood-ratio test	LR chi2(5)	=	59.48
(Assumption: C nested in B)	Prob > chi2	=	0.0000
Comparación modelo 3 (C) y modelo 4 (D)			
Likelihood-ratio test	LR chi2(1)	=	11.28
(Assumption: D nested in C)	Prob > chi2	=	0.0008

A partir de las pruebas de los modelos, se comparan en la siguiente tabla los resultados de cada uno con sus respectivos momios y niveles de significancia de las variables arrojados en los 4 modelos de regresión logística construidos.

TABLA 38. MOMIOS DE LOS MODELOS DE REZAGO ESCOLAR POR GRADO.

Variables	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z	Odds Ratio	P>z
Sexo								
Hombre (ref.)								
Mujer	0.5849	<0.001	0.5601	<0.001	0.5602	<0.001	0.5621	<0.001
Edad (cont.)	1.2359	<0.001	1.3148	<0.001	1.3143	<0.001	1.3144	<0.001
Zona								
Rural (ref.)								
Urbano	0.5929	<0.001	0.9586	>0.05	0.8729	<0.05	0.8709	<0.05
Etnia								
Ninguna (ref.)								
Afrodescendiente	1.5016	<0.001	1.4394	<0.001	1.3973	<0.001	1.3987	<0.001
Indígena	1.2496	<0.05	0.8244	>0.05	0.8645	>0.05	0.8662	>0.05

Migrante	No migrante (ref.)								
	Migrante	<u>1.2318</u>	<0.001	1.3497	<0.001	1.3334	<0.001	1.3297	<0.001
Parentesco	Hijo(a) (ref.)								
	Jefe (a) o compañero (a)			1.0269	>0.05	1.0297	>0.05	1.0268	>0.05
	Otro			1.2608	>0.05	1.2612	0.0500	1.2740	<0.05
Clima educativo (referencia: alto)	Alto (ref.)								
	Medio			6.2557	<0.001	5.8751	<0.001	5.9376	<0.001
	Bajo			2.2003	<0.001	2.0655	<0.001	2.0739	<0.001
Tipo de hogar (ref.: nuclear biparental	Nuclear biparental (ref.)								
	Nuclear monoparental			1.3342	<0.001	1.3497	<0.001	1.3544	<0.001
	Otro			1.2719	<0.05	1.2915	<0.05	1.2825	<0.05
Corresidencia con menores de 5 años o menos	Sin coresidencia (ref.)								
	Con coresidencia			1.2264	<0.005	1.2157	<0.005	1.2194	<0.005
Pos- escuela	Alguien del hogar (ref.)								
	Institución			1.2663	>0.05	1.2842	>0.05	1.2965	>0.05
	Solo			1.3094	<0.05	1.3100	<0.05	1.3095	<0.05
Computador en el hogar	Cuenta (ref.)								
	No cuenta			0.9677	>0.05	0.9749	>0.05	0.9787	>0.05
Vivienda inadecuada	Vivienda adecuada (ref.)								
	Vivienda inadecuada			1.3873	<0.005	1.4021	0.0010	1.1589	>0.05
Hacinamiento	Sin hacinamiento(ref.)								
	Con hacinamiento			1.5320	<0.001	1.5261	<0.001	1.3494	<0.05
Percepción condiciones de vida	Buenas (ref.)								
	Malas			1.0496	>0.05	1.0399	>0.05	1.0388	>0.05
Pobreza subjetiva	No pobre (ref.)								
	Pobre			1.1194	>0.05	1.1255	0.0500	1.1273	<0.05
Percepción gasto mínimo	Suficiente (ref.)								

Insuficiente	1.2041	<0.005	1.2075	<0.005	1.2088	<0.005
Quintil per cápita						
Quintil 1	1.3333	<0.05	1.2759	>0.05	1.2800	>0.05
Quintil 2	1.2192	>0.05	1.1678	>0.05	1.1699	>0.05
Quintil 3	1.3121	<0.05	1.2575	>0.05	1.2528	>0.05
Quintil 4	1.0261	>0.05	0.9743	>0.05	0.9701	>0.05
Quintil 5 (ref.)						
Satisfacción educativa						
Satisfecho (ref.)						
Insatisfecho			1.0904	>0.05	1.0925	>0.05
Jornada						
Completa (ref.)						
Mañana			1.2525	<0.05	1.2517	<0.05
Tarde, noche, FDS.			2.0959	<0.001	2.0932	<0.001
Constante	0.0461	<0.001	0.0031	<0.001	0.0028	<0.001
Chi Cuadrada de Walt	4.52 (Pr > F= 0.0335)					
Pseudo R2	0.0455					
Total de casos	7066					

El primer modelo con variables individuales o modelo nulo tiene todas las variables significativas con un p-valor menor a 0.0001, excepto por la categoría de etnia indígena, la cual presenta un valor p menor a 0.05, en general, el modelo tiene una pseudo R2 de 0.0455 y una Chi2 de Wald de 4.52. El total de casos se modificó a 7066 en todos los modelos debido a los valores faltantes (*missing values*) de la variable “jornada escolar”, y para poder hacer comparables los modelos.

El modelo 2, el cual incluye tanto las variables individuales como las familiares, vuelve la variable individual “zona” como no significativa (p valor >0.05) al igual de la categoría de etnia indígena. En cuanto a las variables familiares, el clima educativo del hogar, el hacinamiento, y el tipo de hogar en su categoría nuclear monoparental, arrojan resultados significativos con valores p <0.000; con significancia media está la categoría “otro” de tipo de hogar, la coresidencia con menores de 5 años o menos, la vivienda inadecuada, la percepción del gasto mínimo y la categoría de quintil per cápita 1 y 3. El modelo tiene una pseudo R2 de 0.1161 y una Chi cuadrada de Wald de 11.21.

El tercer modelo incluye los tres factores. De las variables individuales cambia la significancia de la zona, la cual arroja un valor p menor 0.05, y de las variables familiares, la variable de vivienda inadecuada se vuelve más significativa con un valor p de 0.0001, y todas las categorías de quintil

per cápita pierden significancia. En cuanto a las variables escolares, las que son significativas con un nivel del 5% son la jornada escolar y la categoría de segregación escolar “oficial bajo”.

Finalmente, el modelo 4, el cual incluye la interacción entre vivienda inadecuada y hacinamiento, vuelve significativa la categoría de “otro tipo de hogar” y disminuye el p valor de las categorías vivienda inadecuada, hacinamiento y pobreza subjetiva.

Modelo multinivel: logit de dos niveles con intercepto aleatorio.

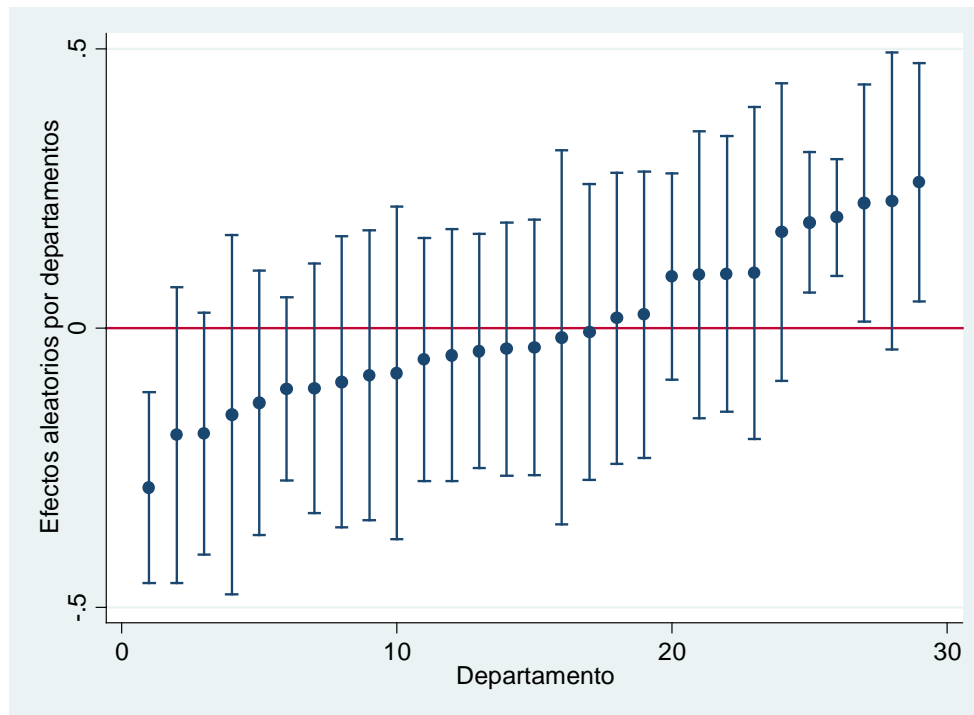
A partir del modelo 4 se construyó un modelo multinivel logit de intercepto aleatorio, para ver los efectos de las variables por cada uno de los departamentos del país, incluyendo como variable contextual la de segregación escolar, esto para dar respuesta a la tercera hipótesis de la investigación y poder ver las diferencias de las probabilidades del truncamiento escolar por rezago entre los distintos departamentos, teniendo presente la calidad de las instituciones educativas en los mismos.

En primer lugar, se construyó un modelo nulo sólo con la variable de rezago como variable independiente, tomando una estructura de dos niveles con n individuos en el nivel 1 (estudiantes) que están anidados a j grupos en el nivel 2 (departamentos), con n_j individuos en el grupo j , donde los efectos del grupo o los residuales del nivel 2 u_j y los residuales del nivel 1 e_{ij} son asumidos como independientes y con distribuciones normales con medias cero. El modelo logístico nulo sería el siguiente:

$$\log(\pi_{ij}/1-\pi_{ij}) = \beta_0 + \beta_1 x_{ij} + u_j; \text{ donde } u_j \sim N(0, \sigma^2 u)$$

Este primer modelo muestra que las posibilidades de presentar rezago en un departamento “promedio” (con $u_j = 0$) son aproximadamente 0.59, con su correspondiente probabilidad de 0.37, de igual manera, la varianza entre estados entre los *log-odds* de experimentar rezago se estima en 0.035 con un error estándar de 0.02, para saber si esta varianza es significativa, se realiza un test de Wald, el cual arroja un valor p de la distribución Chi2 menor 0.0001, lo que indica que la variación de la ocurrencia del rezago es significativa entre departamentos en la proporción de quienes pueden experimentar rezago escolar. La siguiente gráfica muestra esta variación, donde los casos se distribuyen de distinta manera alrededor de la media según el departamento al que se pertenezca.

GRÁFICA 17. EFECTOS ALEATORIOS DEL REZAGO ESCOLAR POR DEPARTAMENTOS. COLOMBIA, 2016.



Fuente: Elaboración propia a partir de la ECV-2016.

A partir de esto se crea el segundo modelo con todas las variables explicativas expuestas en el apartado anterior. Con 7 puntos de integración, el modelo arroja un resultado de 887.59 en la prueba Chi2, así mismo, un p valor menor de 0.0005 en el test LR vs. regresión logística de distribución chi2 con 2 grados de libertad, por lo tanto, se concluye que existe una variación significativa entre los departamentos en la probabilidad de presentar rezago entre los jóvenes.

4.3.3. Análisis y resultados

Las diferencias entre los jóvenes estudiantes que han presentado algún tipo de truncamiento por rezago de grado con los que no, evidencia particularidades sistemáticas de sus condiciones de origen y de tipo de educación al que acceden que manifiestan una “inclusión excluyente” dentro del mismo sistema educativo. A continuación, se exponen las variables de los distintos factores que más peso tienen para la probabilidad de ocurrencia del fenómeno.

Del factor individual, las variables con mayor significancia son el sexo, la edad, la migración y la categoría de etnia afrodescendiente. La variable sexo muestra una disminución de momios en la

probabilidad de presentar rezago de grado para el sexo femenino de 43,79%, lo cual indica que es un fenómeno que se presenta mucho más en los jóvenes hombres, siguiendo la misma línea de los truncamientos por abandono, los mecanismos para las protecciones de las trayectorias de los hombres no están funcionando del todo. En cuanto a la edad, por cada año de aumento, los momios aumentan en 31.44%, esto es entendible por el carácter acumulativo del fenómeno. Asimismo, la condición de migrante de los jóvenes aumenta los momios del rezago de grado en 32.97% más que sus pares que no presentan rezago, como se señaló en el apartado descriptivo, la migración puede hacer que los jóvenes interrumpen temporalmente su trayectoria escolar generando rezago. De igual forma, la pertenencia a la etnia afrodescendiente aumenta la probabilidad de ocurrencia del rezago de grado en 39.87% en comparación de los estudiantes que no presentan ninguna afiliación étnica, al tener en cuenta que la mayoría de los jóvenes afrodescendientes viven en zonas urbanas, el acceso a las instituciones no sería el mayor problema, sino más bien que la permanencia y la calidad de la misma no estaría asegurando la linealidad de las trayectorias para toda la población, poniendo trabas especialmente a los estudiantes afrocolombianos, de esta forma la escuela estaría reproduciendo también desigualdades étnicas dentro de la institución. Finalmente, con una significancia media, la variable de zona de residencia evidencia que los momios disminuyen en 12.91% para las zonas urbanas.

Para la composición y la disposición de capital de los hogares, las variables familiares que resultaron más significativas fueron el tipo de hogar, la presencia de menores de 5 años o menos en el hogar, el clima educativo del hogar y la percepción del gasto mínimo. La pertenencia a un tipo de hogar nuclear monoparental aumenta los momios de rezago educativo en 35.44% y para otro tipo de hogares en 28.25%, ambos en comparación con los hogares nucleares biparentales, de esta forma, los hogares compuestos o ampliados estarían conformando una red de apoyo para las trayectorias escolares de los jóvenes aún más sólida que la de un joven de un hogar que sólo vive con alguno de sus padres, igualmente se confirma la idea de que los hogares nucleares biparentales aseguran en mayor medida las trayectorias escolares continuas tanto por el mayor capital económico como cultural de este tipo de hogares que se ha comprobado también en otros contextos. Igualmente, la coresidencia con niños y niñas de 5 años o menos aumenta la probabilidad de ocurrencia del rezago en estos niveles en 21,94%, de tal forma, se puede ver como la configuración de las responsabilidades de cuidado dentro del hogar que pueden tener los jóvenes afecta la linealidad de sus trayectorias educativas.

Por otro lado, un clima educativo bajo en el hogar aumenta los momios de rezago 5.94 veces y uno medio en 2.07 veces, en comparación con aquellos estudiantes que pertenecen a hogares con clima educativo alto, el apoyo extraescolar con el que cuente el estudiante en su hogar es vital para no generar fenómenos de largo alcance de ruptura con la escuela, y si se empiezan a dar, de no perpetuarlos o reproducirlos hasta llegar al abandono. A la par, la mala percepción de los ingresos aumenta los momios en 20.88%, y con significancia media, la variable de considerarse pobre aumenta las probabilidades de ocurrencia en 12.73%. Aunque con poca significancia, las categorías quintil per cápita muestran que pertenecer al quintil 1 de la distribución aumenta las probabilidades de rezago en un 28%, al segundo quintil en 17%, al tercer en 25% y pertenecer al cuarto quintil disminuye las probabilidades de rezago un 2.87%, todas las categorías con relación al quintil 5 de distribución de ingreso per cápita. Finalmente, entre las variables con significancia media se encuentra el hacinamiento, las cuales aumentan los momios en 15.89% y 34.94% respectivamente.

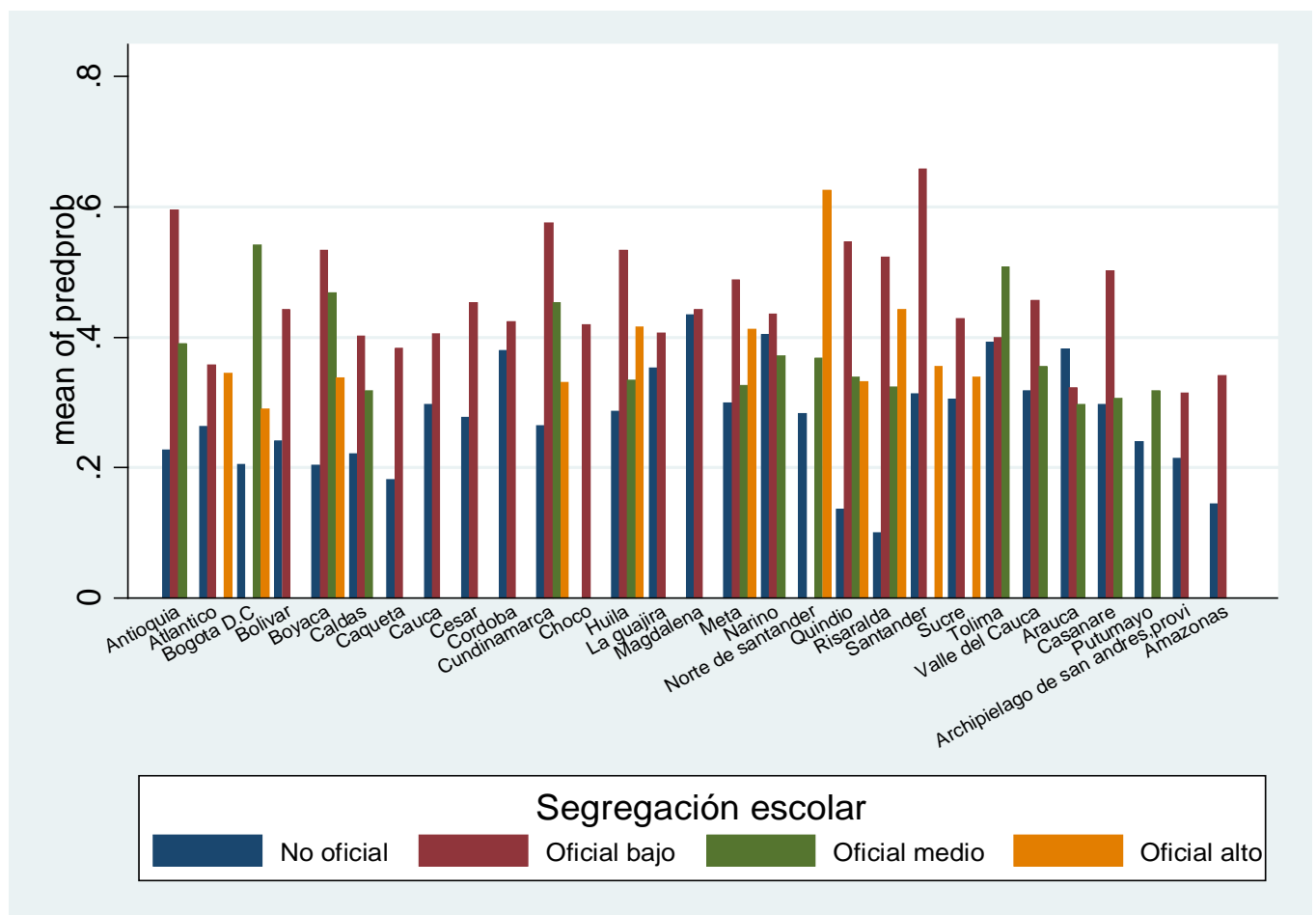
Si bien las variables de percepción también están dirigidas a medir aproximadamente el capital económico de las familias, es curioso que éstas hayan resultado más significativas en el modelo que el propio ingreso per cápita, una posible razón por la que se podría estar generando es porque más allá de su ingreso efectivo, los hogares con malas percepciones no dan tanta importancia a la linealidad de las trayectorias de los jóvenes del hogar y se les encomienda más labores de cuidado y de trabajo a la par que realizan sus estudios, disminuyendo también las expectativas que tienen los jóvenes con respecto a la educación, sin embargo, esta hipótesis no se puede comprobar con los datos disponibles, puesto que sería necesaria información detallada sobre el uso del tiempo de los miembros del hogar así como de sus percepciones y expectativas.

Finalmente, para el componente escolar, como variable que se aproxima a las condiciones estructurales, se tomó la jornada escolar, la cual arrojó resultados bastante significativos. Teniendo en cuenta como categoría de referencia la jornada única o completa, los estudiantes que asisten a la jornada de la mañana aumentan los momios de rezago de grado en 35,17%, mientras que asistir a la jornada de la tarde, noche o fines de semana duplica la probabilidad, esto puede darse porque aquellos que asisten a este tipo de jornadas ya presentan un alejamiento de la escuela por diversos motivos y sin embargo quieren continuar con sus estudios. Aunque solo el tipo de jornada al que se asiste no da mucha información sobre la estructura educativa de la institución o el tipo de educación que reciben los jóvenes, los resultados nos muestran que el sólo hecho de asistir a

colegios que no tengan las capacidades estructurales de ofrecer jornadas completas, puede aumentar las probabilidades de rezagarse.

En cuanto a la segregación escolar, como se denotó desde la exploración de los datos, existe una relación entre el tipo de institución al que se asiste, la calidad de la misma y la probabilidad de rezagarse. En la siguiente gráfica se puede ver que, entre los puntajes predictivos de la probabilidad de rezago escolar entre los distintos departamentos del país, en la mayoría de los casos los puntajes más bajos se encuentran en las instituciones educativas no oficiales, y los más altos en las instituciones educativas oficiales de calidad baja, esto puede indicar que la calidad y el tipo de institución estarían incidiendo en el nivel de enganche o de desenganche escolar que tengan los jóvenes.

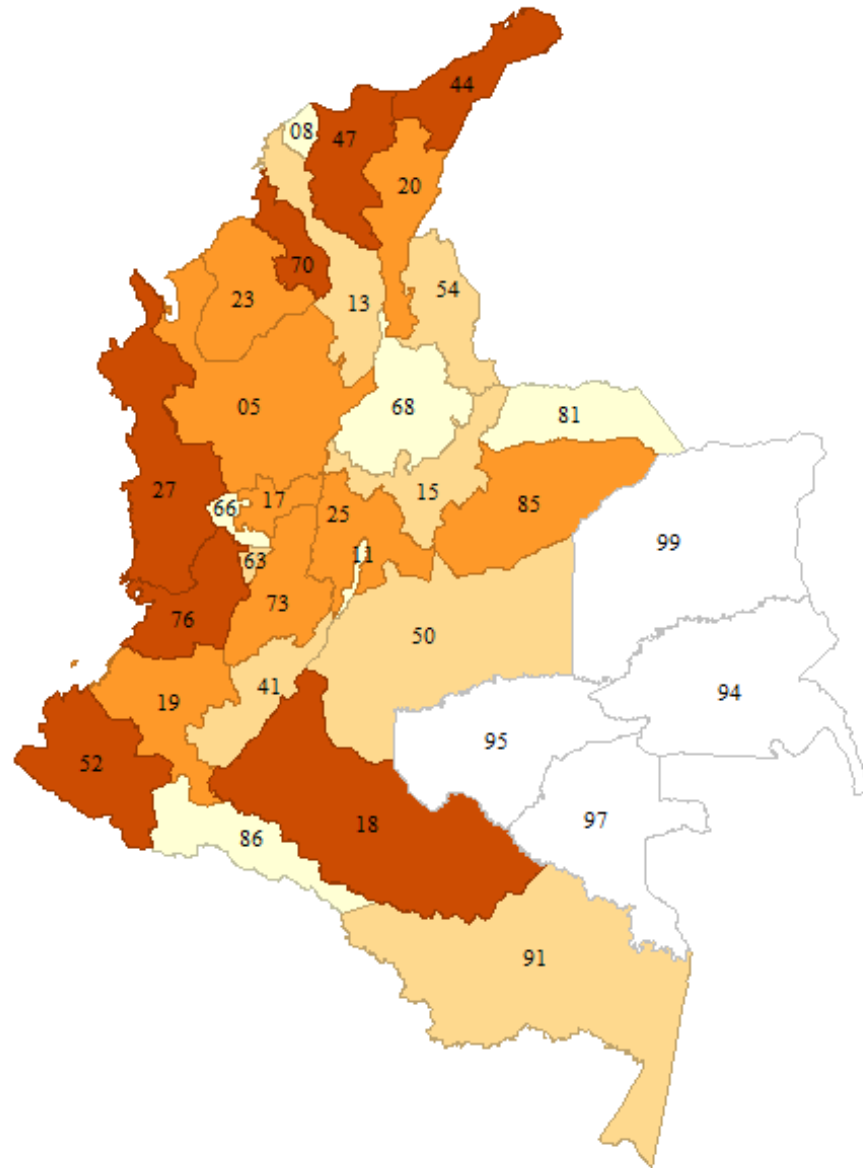
GRÁFICA 18. PREDICCIÓN DEL REZAGO POR DEPARTAMENTO Y CLASE DE SEGREGACIÓN ESCOLAR. COLOMBIA, 2016.



Fuente: Elaboración propia

ILUSTRACIÓN 5. NIVEL DE PROBABILIDAD DE REZAGO POR DEPARTAMENTO, COLOMBIA, 2016.

88



Niveles ponderados probabilidad rezago educativo



Fuente: Elaboración propia.

Al observar en la Ilustración 5⁷ los puntajes ponderados predictores de la probabilidad de rezago por departamentos, se denota que regiones centrales como Bogotá y Santander presentan puntajes bajos, mientras que regiones alejadas y tradicionalmente con indicadores socioeconómicos bajos como Chocó y La Guajira presentan puntajes altos de probabilidad de rezago entre los jóvenes, así, según el departamento en el que vivan los jóvenes pueden acceder a cierto nivel de calidad en la educación y a su vez a las posibilidades de cursar trayectorias lineales o no que esto acarrea. Cabe resaltar que Colombia es un país centralista lo que puede explicar en gran medida que la calidad de la educación siga dependiendo en parte de la ubicación geográfica que se tenga y de la distancia en la que se encuentre con respecto al poder central.

Existen asimetrías dentro del mismo sistema educativo de cada departamento que no se logran evidenciar en el mapa, las probabilidades de presentar rezago no sólo varían por departamentos, sino dentro de ellos dependiendo de la categoría de la segregación escolar, estas diferencias internas se pueden ver la Gráfica 19. En dicha gráfica se puede observar que existe una relación lineal inversa entre la probabilidad media de rezago por departamento y la calidad educativa medida por el promedio por departamento del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)⁸, entre menor la probabilidad de rezago educativo mayor la calidad educativa. Los colores indican la brecha de las trayectorias educativas medida por la desviación estándar de las probabilidades de rezago, entre más oscuro el azul menor es la brecha y entre más oscuro el rojo es mayor; el tamaño de las burbujas corresponde a la proporción de estudiantes rezagados de 12 a 17 años entre los estudiantes de esta clase de edad dentro del departamento.

Se evidencia que hay regiones con alta calidad educativa, con baja probabilidad de rezago y con brechas estrechas como Bogotá, Putumayo y Quindío, y otros con alta probabilidad de rezago, baja calidad educativa y brechas amplias como Chocó, La Guajira y Caquetá. Llaman la atención los departamentos de Santander, Norte de Santander y Arauca los cuales presentan probabilidades bajas y puntajes altos, pero brechas elevadas en la educación al interior del departamento. En general, se puede observar una tendencia de brechas bajas (tonos de azul) en puntajes de calidad altos y probabilidades bajas; y brechas grandes en puntajes de calidad bajos y probabilidades de rezago altas, lo que indica que sí habría una estrecha relación entre la calidad educativa, teniendo en

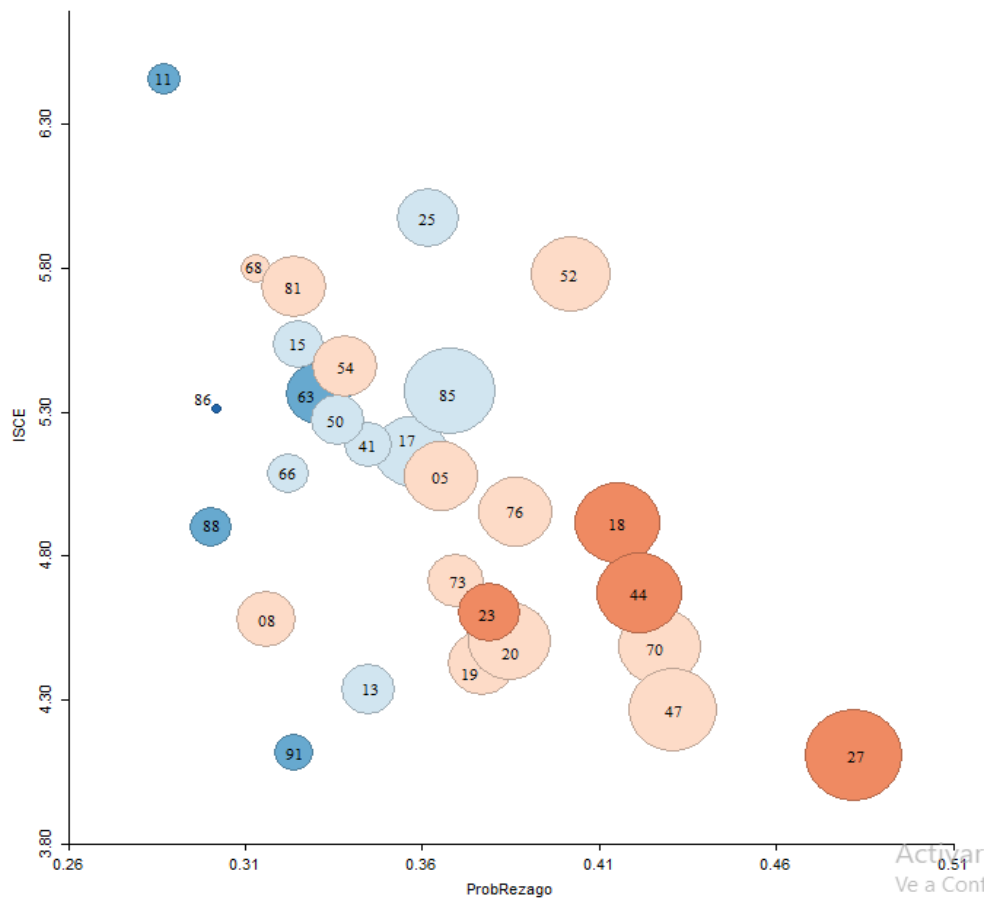
⁷ La correspondencia entre números y departamentos para la ilustración 4 y la gráfica 43 pueden verse en el anexo 15.

⁸ Puntaje promedio de los niveles de secundaria y media por departamento en 2016

cuenta instituciones tanto públicas como privadas, en las trayectorias educativas de los jóvenes, en este caso, vistas desde el rezago escolar por grado.

El vínculo creado entre la institución educativa y el estudiante tiene como base las expectativas de trayectorias de vida que pueda brindar la educación a todos los jóvenes sin importar sus condiciones de origen, y las cuales dependen en gran medida de la calidad educativa de los niveles de secundaria y media. Esta relación será decisiva para la continuidad lineal de las trayectorias escolares de los jóvenes colombianos hacia el nivel superior, puesto que para acceder a la universidad pública (que en el país no es gratuita, pero sí más accesible económicamente), se debe realizar un examen de conocimientos, el cual exige haber tenido una buena calidad en la educación secundaria y media. De esta forma, se sigue prologando la segregación escolar entre los que pueden acceder a educación de calidad y los que no.

GRÁFICA 19. RELACIÓN ENTRE LA PROBABILIDAD DE REZAGO Y EL ISCE POR DEPARTAMENTO. COLOMBIA, 2016



Fuente: Elaboración propia

Mediante los modelos propuestos se logró determinar qué factores y variables influyen en la ocurrencia de los fenómenos de truncamiento estudiados e identificar qué aspectos de los jóvenes y sus trasfondos no está tomando en cuenta el sistema educativo y aún más, que discriminaciones sociales está reproduciendo dentro de sí mismo, generando otras desigualdades educativas.

Con estos resultados, se pueden ver similitudes entre los estudiantes que presentan truncamientos escolares por ambos fenómenos. Los factores y variables más influyentes para la ocurrencia de cada fenómeno, las diferencias y similitudes y las consideraciones con respecto a las preguntas e hipótesis de la investigación se exponen en el siguiente capítulo.

5. CONCLUSIONES

El abandono y el rezago son fenómenos complejos y de largo alcance en los que intervienen múltiples factores, si bien el sistema educativo del país debería asegurar el acceso, permanencia y calidad a cada uno de los jóvenes del país, y ofrecer el éxito educativo de todas y todos, esto no está sucediendo. Si bien Colombia ha implementado políticas desde diversos paradigmas del derecho a la educación, parece que el país está aún en una idea de inclusión no equitativa y valorando sólo el logro meritocrático de aquellos que sobresalen, al no asegurar y proteger las trayectorias educativas de los estudiantes aún no se ha llegado a cumplir con un derecho a la educación holístico para todos y todas.

A partir del panorama de una implementación del derecho a la educación no completada, donde las desigualdades sociales se acumulan e interactúan y producen desigualdades educativas, se buscó caracterizar a la población de jóvenes que se está quedando excluida de este derecho y cuyo truncamiento en las trayectorias educativas tienen repercusiones en la vida social del país. A continuación, se exponen los elementos que más influyen en los truncamientos de las trayectorias en los diferentes factores y las semejanzas y diferencias entre los tipos de fenómenos.

Ambos fenómenos de truncamiento mostraron muchas variables similares en los distintos factores influyen los truncamientos de las trayectorias, aunque con distintos pesos para cada fenómeno, estas están generando efectos que propician el desenganche escolar, en mayor o menor medida, entre los jóvenes colombianos.

A nivel individual, ser hombre y migrante son los dos elementos que más inciden en la ocurrencia tanto del abandono como del rezago escolar. Por un lado, es más probable que los hombres abandonen la escuela o se rezaguen en algún grado escolar que las mujeres, este hecho estaría ligado al afianzamiento de los roles de género que se empieza dar entre los jóvenes, a partir de sus relaciones entre pares y con las instituciones, y que perfilan sus decisiones y trayectorias de vida, reafirmando lo que han expuesto otros estudios de la región (D'Alessandre & Mattioli, 2015; Rawls, 2006; Vidales, 2009). El hecho de que la principal razón de abandono escolar tanto hombres como para mujeres sea la falta de interés o gusto en los estudios es evidencia de un proceso de desenganche escolar que puede generar truncamientos y culminar en el abandono (total o temporal) de la escuela, pero este desenganche tiene consecuencias distintas para hombres y para mujeres, las cuales están ligadas a roles tradicionales de género que se reafirman en momentos cruciales de

paso a la vida adulta. Si ahondamos en las principales actividades a las que se dedican los jóvenes y las razones declaradas de abandono, se puede ver una marcada diferencia entre los sexos, mientras que los hombres fluctúan entre la falta de interés por el estudio, el trabajo doméstico (en edades tempranas) y el trabajo en el hogar, las principales razones y actividad de las mujeres es la labor doméstica, algunas veces junto con situaciones de embarazo y unión conyugal. Si a los jóvenes hombres se les asignan roles de proveedores, planteando como una alternativa muy fuerte el mundo laboral desde temprana edad, donde la valorización de los conocimientos de la escuela se contraponen con la valorización de la experiencia laboral, lo que puede traer como consecuencia truncamientos de sus trayectorias escolares, para las mujeres, se les asigna el ámbito de lo privado, del cuidado del hogar y del trabajo doméstico, lo cual no siempre va en contraposición con la continuación de los estudios, dando una doble o hasta triple carga a las jóvenes: el estudio, el trabajo doméstico y la procreación.

Por otro lado, la migración puede beneficiar o afectar una trayectoria educativa, todo depende de la intención de la migración, si es para continuar o mejorar los estudios o si es por razones de pobreza o violencia; en el caso de los jóvenes colombianos, la migración está siendo un factor negativo para el proceso educativo, si miramos las razones de migración, vemos que entre las principales están las razones por trabajo y por violencia, de esta manera, los jóvenes colombianos siguen migrando hoy en día a razón del conflicto armado y por pobreza, elementos que pueden afectar las trayectorias escolares hasta el punto de desvinculación total o temporal. El fuerte peso negativo de la migración sobre las trayectorias escolares (sobre todo en el abandono), es muy importante en un país como Colombia, el cual presenta una de las mayores cifras de desplazamiento interno en el mundo⁹, y que afecta de especial manera las instituciones educativas, a los docentes y sobre todo a los jóvenes en sus trayectorias educativas y sus expectativas de vida. El Estado Colombiano debe hacer especial esfuerzo en proteger a las poblaciones más vulnerables (en zonas rural, con bajos ingresos y afrodescendientes e indígenas) para que no aumente la cifra de desplazados ni por la violencia ni por la pobreza, además, se deben asegurar los derechos fundamentales, entre ellos el derecho a la educación, de las personas que fueron desplazadas, ya sea en los lugares receptores o mediante el retorno seguro y con garantías de no repetición de las

⁹ Según el Centro de Monitoreo de Desplazamiento Interno (IDMC, por sus siglas en inglés), para diciembre de 2017 Colombia ocupaba el segundo lugar de países con mayor número de desplazados internos por razones de conflicto y violencia en el mundo con 6,509,000 desplazados internos en el país (IDMC, 2018)

familias desplazadas, es evidente que las políticas y programas puestos en marcha no han dado resultados y que se requieren mayores acciones y compromisos por parte del Estado.

En cuanto al factor familiar, las variables que mayor influencia tuvieron en ambos fenómenos fueron las referidas a los capitales cultural y económico, de tal forma que se confirma la hipótesis de que los elementos familiares más importantes para la linealidad o no de las trayectorias educativas son el capital cultural y económico de los hogares, en este caso vistos desde el clima educativo (años de educación de los miembros del hogar) y quintil de ingreso (per cápita). Estos dos capitales son elementos trascendentales para que los jóvenes transiten de manera exitosa por la escuela, tanto por el apoyo académico que puedan tener en casa, por las expectativas que logren formar desde el hogar con respecto a la educación, como por la calidad a la educación a la que pueden acceder y a los bienes y servicios a los que tengan acceso para complementar el proceso educativo.

El pertenecer a un clima educativo bajo o medio, con respecto a un clima educativa alto afecta significativamente la ocurrencia de truncamientos en las trayectorias escolares, la relación entre el logro educativo y los truncamientos ha sido evidenciada en varios países de Latinoamérica como Brasil, México, Argentina y también en Colombia (López et. Al, 2017; Díaz Ríos, 2007; Geldstein et. Al, 2006; Krügues, 2014). Para el caso colombiano, las condiciones familiares y en especial su capital cultural, impactan considerablemente en las trayectorias educativas de los jóvenes y en sus posibilidades de movilidad social, esto corroboraría el estudio de Gaviria (2001) que, midiendo el logro educativo mediante los puntajes del ICFES (ahora Saber 11) en Colombia, concluye que los factores familiares influyen en gran medida en la obtención de buenos puntajes en las pruebas de calidad educativa, puesto que los años de escolaridad de los padres pueden influenciar en la educación de sus hijos mediante dos mecanismos: primero, por la calidad de los planteles a los que puede acceder el hijo y segundo, mediante el acompañamiento que realizan los padres a los hijos. Con los resultados del presente estudio se puede ver que los factores familiares pueden condicionar hasta tal punto las trayectorias educativas que no solo afectan el logro en las pruebas de conocimientos, sino que pueden propiciar truncamientos por rezago y abandono de la escuela. Así, se reafirma que, en el país, para lograr una mayor probabilidad de linealidad de las trayectorias educativas de los jóvenes colombianos es necesario pertenecer a un clima educativo alto, esto estaría bloqueando la posibilidad de miles de jóvenes, cuyas condiciones de origen condicionan

sus tránsitos escolares, y donde la escuela reproduce un arbitrario cultural que discrimina a aquellos que no tengan determinados soportes socioculturales al no brindarlos y equiparar a todos los estudiantes.

Aunque para ambos fenómenos resultaron importantes variables relacionadas con el capital económico, estas son de distinta índole. Para el abandono escolar, los jóvenes que pertenecen al primer quintil de la distribución son los que más probabilidad de abandono escolar presentan, mientras que, para el rezago educativo, ninguno de los quintiles socioeconómicos arrojó resultados significativos, las variables de percepción de las condiciones de vida, del ingreso resultaron significativas. Aunque unas y otras miden elementos distintos del capital económico, si evidencian condiciones de vida similares que podría estar afectando las trayectorias tanto material como simbólicamente, en las expectativas y confianza en la educación. Aunque para confirmar la hipótesis sobre esto último, habría que ahondar más en las opiniones y formas de vida al interior de las familias.

A parte de estos elementos comunes, cada fenómeno mostró ciertos elementos particulares que propician la ocurrencia de uno o de otro. Estar unido implica un mayor riesgo de abandono, mientras que para el rezago ni siquiera considera por el poco número de casos de uniones que hay entre los estudiantes. La condición de unión implica una transición a la vida adulta distinta a la continuación de la trayectoria escolar, hay que recordar que las unidas son en su mayoría mujeres, lo que evidencia la idea de doble opción de trayectorias para las mujeres en la transición de la vida adulta, una de las cuales es la maternidad y la conformación de un nuevo hogar la cual permite a las jóvenes ganar estatus, reconocimiento y aceptación social, y que se legitima y consolida para las jóvenes adolescentes en contextos socioeconómicos y culturales que no ofrecen oportunidades de realización (D'Alessandre, 2014), en contraposición a la continuidad de sus trayectorias escolares a pesar de la doble o triple carga.

En cambio, para el rezago educativo los elementos del ámbito familiar que más peso tienen son el pertenecer a un hogar nuclear monoparental, las condiciones de hacinamiento, la coresidencia con niños y niñas de cinco años o menos, y permanecer solo después de la escuela. Por un lado, los arreglos familiares nucleares monoparentales pueden no brindarle el apoyo necesario a los jóvenes para que tengan una trayectoria lineal, por el contrario, pueden exigir mayor participación de ellos en las labores domésticas y económicas del hogar, para el caso de México, según Solís (2018), la

corresidencia de los padres tiene efectos estadísticamente significativos sobre el destino de los jóvenes en la transición a la educación media superior, de la misma manera sucedería en Colombia para la transición lineal por los niveles de secundaria y media, lo que estaría unido, a su vez con la permanencia solos después de la escuela al no tener una red de apoyo en el hogar que lo ayude con las tareas extra escolares. Igualmente, la coresidencia con niños también puede implicar mayor participación en las labores de cuidado, esto puede generar incompatibilidades con su asistencia y/o rendimiento en las escuelas o colegios (Geldstein et. Al, 2006). Además, la variable estructural que, si bien está ligada al capital económico con el que cuenta la familia, también se relaciona con los arreglos familiares y de cuidado que se tengan al interior del hogar (como se vio con la variable de la coresidencia con niños).

En cuanto al factor escolar, una de las limitaciones del estudio es que con la fuente principal con la que se desarrolló la investigación no fue posible la incorporación de variables significativas del ámbito educativo para el fenómeno del abandono, para esto, haría falta ahondar con un estudio longitudinal retomando las características escolares de las instituciones educativas en las estuvieron vinculados los jóvenes que finalmente abandonaron la escuela, y determinar si este abandono es permanente o transitorio.

Para el modelo de rezago, el tipo de jornada escolar es determinante para su probabilidad de ocurrencia, sobre todo asistir a la jornada de la tarde, noche y fines de semana. Como se ha destacado en diversos estudios la jornada completa es una medida de compensación de las desventajas socioeconómicas, al permitir a todos, el desarrollo de la interacción colectiva en la escuela, esta interacción tradicionalmente es exclusiva de los estudiantes socialmente aventajados (PNUD-SED, 2016) y los sigue siendo para los jóvenes colombianos. Sin embargo, cabe resaltar que la ampliación de la jornada no sólo implica un aumento cuantitativo del número de horas que el estudiante pase en la institución, sino también un aumento cualitativo en la enseñanza y de la planta docente.

Por otro, al observar las probabilidades de rezago entre departamentos y dentro de los mismos se puede ver que hay una gran varianza dependiendo de la región del país en que se habita, lo cual está atravesado por dinámicas centralistas que evidencian la no existencia de una política nacional responsable en materia de educación que repercuta en todos y cada uno de los departamentos. De la misma forma, hay muchas diferencias en las probabilidades de rezago si se pertenece a un colegio

oficial o no oficial, esto evidencia un proceso de segregación educativa al interior del sistema escolar, que distribuye desigualmente las oportunidades educativas de calidad y que depende, sobre todo, del poder adquisitivo de las familias de los jóvenes. Al observar la relación entre calidad educativa (medida por el ISCE) y las probabilidades de rezago vemos que hay una relación entre ellas, la calidad estaría afectando la linealidad de las trayectorias. De esta forma, la elección de los elegidos, como los llamaría Bourdieu, estaría configurándose desde mucho antes de la educación superior, a pesar del acceso casi universal a la educación secundaria y media, la diferencia en la calidad estaría generando que muchos estudiantes o empiecen un proceso de desenganche escolar y que trunquen sus trayectorias por rezago o abandono, o que no pueden acceder a la educación superior de calidad, teniendo en cuenta que la educación pública en Colombia no es gratuita. Lo que Bourdieu llamó “generación engañada”, es decir, los hijos de la clase trabajadora en Francia, en relación con la escasa correspondencia entre sus esfuerzos de inversión y su bajo aprovechamiento en el mercado de trabajo (Bourdieu: 1998, p. 250), se estaría evidenciando actualmente en Colombia en la falta de interés y gusto por la escuela por parte de estudiantes que no ven que esta institución ofrezca opciones reales para sus trayectorias de vida.

De esta manera, la hipótesis 3 no se rechaza porque se puede ver la existencia un fenómeno de segregación escolar en el sistema educativo colombiano, igualmente, se puede ver la segregación tiene una varianza significativa entre departamentos. Sin embargo, cabe resaltar que se deben analizar más elementos al interior de la escuela como el currículum, las condiciones de los docentes, la calidad de los materiales educativos, el clima educativo, etc., para ampliar la idea de segregación escolar.

En general, las características familiares son las que más pesan, ya sea por tipo de hogar, coresidencia con menores, condiciones de vida o quintil socioeconómico, además, en ambos casos la variable que aumenta mayoritariamente las probabilidades es el clima educativo del hogar. Estos resultados indican que no se rechaza la hipótesis general que plantea que el mayor peso en la ocurrencia de los fenómenos son los factores familiares, lo cual evidencia un vacío institucional por parte del sistema educativo colombiano para brindar acceso, continuidad y calidad educativa a toda la población, ya que la carga de la responsabilidad del derecho a la educación está siendo dada a la familia y al mercado, situación que genera truncamientos en las trayectorias. La escuela colombiana y sus características intrínsecas serían, como lo señalan Espíndola y León (2002) los

responsables directos de la generación de los elementos expulsores (y de truncamiento) de este, ya fuera por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico (adverso) en el que se desenvuelven los niños y jóvenes.

Si bien es cierto que la escuela como institución no puede cambiar las condiciones de vida de las familias, si puede hacer que sea un lugar más inclusivo para jóvenes de todos los orígenes. Las políticas públicas en el país deben ir encaminadas a mejorar y fortalecer el sistema educativo colombiano, para que pase de ser un sistema con altas tasas de ingreso, pero con altas probabilidades de truncamiento, y que ofrezca educación de calidad y democrática para todos los jóvenes. Es trascendental que el país cambie el enfoque meritocrático y conservador de la igualdad de oportunidades en su política pública, puesto que implica no abrir la posibilidad de educación de calidad y con garantías de protección de las trayectorias educativas de todos y todas, además de ir en detrimento del sistema educativo público en todos los niveles. El presente decenio, Colombia debe transitar a un derecho educativo democrático, equitativo e incluyente cuya diversidad cohesiva esté orientada a asegurar el aprendizaje de todos los estudiantes. Esto es importante en un contexto como en el que se vive en Colombia actualmente, donde el proceso de paz exige acciones significativas para que se garantice la no repetición, acciones que van desde la distribución más igualitaria de oportunidades educativas y sociales hasta cambios en dinámicas como su clima escolar, su currículo, etc.

Los resultados expuestos en la presente investigación pretenden nutrir el debate sobre la situación actual del sistema de educación del país, cabe resaltar, que al ser un estudio transversal se limita sólo establecer relaciones entre las variables y los fenómenos de truncamiento y no la direccionalidad de su causalidad. Además, es preciso ahondar con investigaciones de otro tipo (tanto cuantitativas longitudinales como cualitativas) para dar respuesta a esta direccionalidad, así como para ahondar en preguntas e hipótesis que quedaron abiertas durante la investigación.

REFERENCIAS

- Banco Mundial. (2012). *Datos de Fecundidad*. Recuperado de: https://www.google.com.mx/publicdata/explore?ds=d5bncppjof8f9_&met_y=sp_dyn_tfrt_in&hl=es&dl=es
- Behrman, R. & Gaviria, A. & Szekely, M. (2001) Intergenerational Mobility in Latin America. *Economía*, 2(1), 1-31. doi:10.1353/eco.2001.0010
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación Educativa De América Latina Y El Caribe para todos al 2015*. Orealc/Unesco. Recuperado de: http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1009&context=cesar_guadalupe
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social (RIEJS)*, 1(1), 9–45. Recuperado de: <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>
- Bonal, X. (2005). La política de las omisiones: globalización, educación y pobreza en América Latina. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 81–104.
- Bourdieu, P. (1980). La tierra y las estrategias matrimoniales. En Bourdieu, P., *El sentido práctico* (pp. 245-285). Madrid: Taurus Humanidades.
- Brunet, I., & Pizzi, A. (2013). El enfoque nominalista de la juventud. Una alternativa crítica a la perspectiva funcionalista. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 51–62.
- Busso, M., Cristia, J., Hincapié, D., Messina, J., & Ripani, L. (2017). *Aprender Mejor. Políticas públicas para el desarrollo de habilidades*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8495/Aprender_mejor_%20Políticas_publicas_para_el_desarrollo_de_habilidades.PDF
- Caro, B. L. (2000). Factores asociados al logro académico de los alumnos de 3º y 5º de primaria en Bogotá. *Coyuntura Social*, (22), 65-80.

- Casas, A., Gamboa, L. y Piñeros, L. (2002). El efecto escuela en Colombia: 1999–2000. *Borradores de Investigación*, Universidad del Rosario, (27), 3-37.
- CELADE. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (1992). *La transición demográfica en América Latina*. Recuperado de: https://www.cepal.org/celade/sitdem/de_sitdemtransdemdoc00e.html
- Cleland, J. (1994). Different pathways to demographic transition. *Population - the Complex Reality: A Report of the Population Summit of the World's Scientific Academies*, Graham-Smith, Francis, Colorado, Estados Unidos: American Press.
- Correa, J. J. (2004). Determinantes del rendimiento educativo de los estudiantes de secundaria en Cali: un análisis multinivel. *Revista Sociedad y Economía*, 6, 81–105.
- Cuenca, R. (2012). Sobre justicia social y su relación con la educación en tiempos de desigualdad. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 1(1), 79–93.
- D'Alessandre, V. (2014). *El desafío de universalizar el nivel medio. Trayectorias escolares y curso de vida de los adolescentes y jóvenes latinoamericanos*. Siteal. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/libro_digital/516/el-desafio-de-universalizar-el-nivel-medio-trayectorias-escolares-y-curso-de-vida-
- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?*. IPE-UNESCO. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Centro de investigación económica y social. Informe final, FEDESARROLLO. Bogotá, Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística - DANE. (2006). *Proyecciones de población a nivel nacional y departamental por sexo y edades simples hasta 80 años y más*. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/proyecciones-de-poblacion>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE. (2017a). *Investigación de Educación Formal (EDUC), 2015*, Bogotá, Colombia.

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE. (2017b). *Metodología General Encuesta Nacional de Calidad de Vida - ECV 2016*, Bogotá, Colombia.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, D. (2012). *Pobreza en Colombia*. Oficina de Prensa DANE. Recuperado de: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/condiciones_vida/pobreza/cp_pobreza_2011.pdf
- Díaz, O. E., Guajardo, D. C., Fiegehen, L. G., Campos, J. L., & Grau, E. S. C. (2012). Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: Un estudio de caso. *Revista Lusofona de Educacao*, (20), 47–64.
- Doll, J. J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports. *SAGE Open*. 1-15. doi: 10.1177/2158244013503834
- Echarri, C. (2009). Estructura y composición de los hogares en la ENDIFAM. En Rabell Romero, Cecilia (coord.), *Tramas familiares en el México contemporáneo. Una perspectiva sociodemográfica* (pp. 143-175). México: UNAM/IIS y El Colegio de México.
- Elías, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona, España: Península.
- Fanfani, E. T., Dubet, F., Tenti, E., Javier, F., Saus, B., Del, M., Azevedo, J. (2017). *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Gaviria, A. y Barrientos, H. (2001) “Determinantes de la calidad de la educación en Colombia”, *Planeación y Desarrollo*, 22(3), 339-386.
- Geldstein, R. N., Loayza, N., Fukazawa, C., Kaztman, R., & Feijoó, M. del C. (2006). Nuevas dinámicas familiares y su impacto en la escolarización de los adolescentes. *Siteal*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_libro_debate_4.pdf
- Gómez Campo, V. M., Celis Giraldo, J. E., Díaz Ríos, C. M., & Bautista Macia, M. (2014). Aportes a la sociología de la educación. Trayectoria del Grupo de Estudios de Educación Media y Superior, 2003-2013. *Revista Colombiana de Sociología*, 37(1), 69–98. doi: 10.15446/rcs

- Gómez Morin, L. (2015). *Prevención del abandono escolar en la educación secundaria. Una propuesta de acción desde la supervisión escolar*. Diplomado Superior en Formación de Supervisores para Prevenir el Abandono Escolar en Secundaria, FLACSO. Ciudad de México, México.
- Gómez, V. M. (2005). Modalidades de educación secundaria y formación de actitudes y disposiciones frente al conocimiento en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, 25–42. doi: 10.15446/rcs
- Gómez, V. M. (2013). El docente y la profesión docente : su papel en la desigualdad social de educación de calidad. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 143–161. doi: 10.15446/rcs
- González González, M. T. (2006). Absentismo y abandono escolar: Una situación singular de la exclusión educativa. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 4(1), 1–15.
- González González, M. T. (2014). School absenteeism: some possible actions from the school. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 12(2), 5–27. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4674391&info=resumen&idioma=ENG>
- Granados Soler, D. (2016). La educación como una garantía de no repetición en tiempos de negociación de la paz. *Trabajo Social*, 18, 56–74. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/58571>
- Hevia, R. (2010). El Derecho a la Educación y la Educación en Derechos Humanos en el contexto internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, 25–39.
- IDMC-International Displacement Monitoring Centre. (2018). *Colombia*. Recuperado de: <http://www.internal-displacement.org/countries/colombia>
- III Comisión Nacional de Seguimiento. (2017). *Balance sobre la ejecución al Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 Pacto social por la educación*. Bogotá, Colombia
- Kruger, N. (2014). Más allá del acceso : segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513–542.

- Laslett, P. (1983). *Family and household as work group and kin-group: areas of traditional Europe compared*. En R. Wall, J. Robin and Peter Laslett. *Family forms in historic Europe*. (pp. 513–563). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lee, R. & Manson, A. (2011), Aging and intergenerational transfers. *Generational Economics in a Changing World. Population and Development Review*, 37. 115-142.
- LEIVAS, M. (2017). Educación Secundaria, Desigualdad Educativa Y Nuevo Desarrollismo En La Argentina Pos 2001. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 57–88. Recuperado de: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=fua&AN=121475378&lang=es&site=ehost-live>
- López, N. (2007). *Las nuevas leyes de educación en América Latina. Una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- López, N., & Operti Carlos Vargas Tamez, R. (2017). *Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes. Notas para repensar la educación secundaria en América Latina*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247578s.pdf>
- López, S. (2010). Aspectos determinantes de la calidad de la educación pública en Medellín: un análisis de los incentivos docentes. *Ensayos de Economía*, (37), 169–200. Recuperado de: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/ede/article/viewFile/27894/28134>
- Martínez-Comeche, J. A. (2017). Determinación de grupos de usuarios de bibliotecas digitales mediante el análisis de ficheros log. *Revista Española de Documentación Científica*, 40(3), 1-19. doi: 10.3989/redc.2017.3.1420
- Mejía, M. R. (2012). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. *Ciencia Política*, 11, 28–156. Recuperado de: <http://revistas.unal.edu.co/index.php/cienciapol/article/view/41504>
- Miñana, C. (2009). ¿Quién es el usuario del “servicio educativo”? coproducción y definición de los actores y del servicio en Colombia (1991-2006). *Análisis Político*, 22(67), 207–223. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/45823/47353>
- Ministerio de educación nacional. (1994). *Ley 115 febrero 8 de 1994*. Congreso de La República

de Colombia. doi: 10.1017/CBO9781107415324.004

Ministerio de Educación Nacional. (2017a). *Pacto social por la educación*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2017b). *Resolución 665 del 24 de enero de 2017. “Por la cual se establece el cronograma del Índice Sintético de Calidad de la Educación (ISCE) para el año 2017 y se dicatan otras disposiciones”*. Bogotá, Colombia.

OCDE. (2016). *Educación en Colombia. Aspectos Destacados*. Recuperado de: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf

OECD (2013), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed*. París, Francia: PISA, OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264201132-en

OEA. (2002). *Estrategias sistemáticas de atención a la deserción, la repitencia y la sobriedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Un balane de los años '90 en la Argentina*. Buenos Aires, Argentina: MECT & OEA.

PÉREZ ISLAS, J. A. (2017). “ *La ruptura del acceso a la vida adulta. Trayectorias y significados juveniles entre la familia, la escuela y el trabajo*”. (Tesis de doctorado en Ciencias Sociales) Universidad Autónoma Metropolitana, México.

PNUD, & SED. (2016). *Educación de Calidad. Para una ciudad y un país equitativos*. Bogotá, Colombia.

Ramírez, A. A. (2016). Repensar la inclusión social desde la educación: algunas experiencias en América Latina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5(1), 177–194. doi: 10.15366/riejs2016.5.1

Rawls, J. (2006). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México, México: Fondo De Cultura Económica.

Restrepo, J. A. (2015). Revision del Estado del Arte de la relacion entre Educacion y Desarrollo Economico. *Revista de Economía Del Caribe*, 2106(16), 13–32. Recuperado de: http://fresno.ulima.edu.pe/ss_bd00102.nsf/RecursoReferido?OpenForm&id=PROQUEST-41716&url=/docview/1762902570?accountid=45277

- Rico, M. N., & Trucco, D. (2014). Adolescentes: Derecho a la educación y al bienestar futuro. *CEPAL- UNICEF: Serie Políticas Sociales, 190*, 60–61.
- Romero Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis Político, 26(77)*, 57–84. Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-47052013000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- Sánchez-santamaría, J., & Ballester Vila, M. G. (2013). Desarrollando el éxito educativo para todos : reflexiones , propuestas y retos conceptuales en torno a la equidad educativa. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 12(2)*, 85–104.
- Sanzana, M. B., Salvo, S., Mieres, M., Mansilla, J., & Hederich, C. (2017). Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares. *Perfiles Latinoamericanos, 25(50)*, 361–386. doi: 10.18504/pl2550-016-2017
- Sen, A. (1992). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Planeta.
- SITEAL. Sistema de Información de Tendencias Educativas en America Latina. (2013). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? *Dato Destacado, 28*. Recuperado de: http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/421/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela
- Solís, P. (2018). La transición de la secundaria a la educación media superior en México: El difícil camino a la cobertura universal. *Perfiles Educativos, 40(159)*, 66–89.
- Tapia, G. (2009). El acceso y el abandono de la educación básica obligatoria en México, 1990-2005. Balance demográfico de las oportunidades educativas de los jóvenes de 15 a 19 años. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 7(4)*, 219-252.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, OEA. Recuperado de: http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/Las_Trayectorias_Escolares_Flavia_Terigi.pdf
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América

- Latina. *Revista Internacional de Educación Para La Justicia Social*, 5(1), 163–176. doi: 10.15366/riejs2016.5.1
- Torres, V., & Garcia, M. (2008). Equidad En La Educación Preescolar , Primaria , Secundaria Y Media En El Distrito Capital. *Cuadernos De Economía*, 28(49), 131–154.
- Tuirán, R. (2001). *Estructura familiar y trayectorias de vida*. En Gómes, C. (Comp.), *Procesos sociales, población y familia. Alternativas teóricas y empíricas en la investigación sobre vida doméstica* (pp.23.65). México, D.F.: FLACSO - Sede México.
- Ullmann, H., Valera, C. M., & Rico, M. N. (2014). La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010. Los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado. *Serie Políticas Sociales*, 193. Recuperado de: <http://www.cepal.org/es/publicaciones/36717-la-evolucion-de-las-estructuras-familiares-en-america-latina-1990-2010-los-retos>
- UNESCO. (2008). *La Educación Inclusiva: el cambio hacia el futuro*. Conferencia Internacional de Educación, cuadragésima octava reunión. Ginrebra, Suiza: ED/BIE/CONFINTED.
- UNESCO. (2014). *Documento de posición sobre la educación después de 2015*. UNESCO. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002273/227336s.pdf>
- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En La Educación*, 7, 320–341. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 19(48). 25-35.
- Zúñiga Mata, L. A., & Ibarra Suárez, J. J. (2016). Semejantes y diferentes. Selección social en el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México. *Universidades-Unión de Universidades de América Latina y El Caribe*, (68), 9–22.

ANEXOS

1. Factores y variables de abandono y rezago, frecuencias y porcentajes sin ponderar.

FACTORES Y VARIABLES. ENCUESTA DE CALIDAD DE VIDA 2016															
Variables				Modelo de Abandono				TOTAL		Modelo de rezago				TOTAL	
				12 a 17						12 a 17					
				No		Sí		No		Sí					
Factor	Variable	Tipo	Categorías	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
DEPENDIENTE															
Abandono escolar	Cualitativa binaria	0. No	0. No	7,420	89.00	-	-	7420	89.00	-	-	-	-		
			1. Sí	-	-	917	11.00	917	11.00	-	-	-	-		
Rezago escolar	Cualitativa binaria	0. No	0. No	-	-	-	-	5,465	65.55	4,364	60.31	-	-		
			1. Sí	-	-	-	-	2,872	34.45	-	-	2,872	39.69		
INDEPENDIENTES															
Individuales del joven	Sexo	Cualitativa binaria	0. Hombre	3,778	50.92	569	62.05	4,347	52.14	2,026	46.43	1,665	57.97		
			1. Mujer	3,642	49.08	348	37.95	3,990	47.86	2,338	53.57	1,207	42.03		
	Lugar de residencia	Cualitativa binaria	0. Rural	2,989	40.28	524	57.14	3,513	42.14	1,594	36.53	1,309	45.58		
			1. Urbano	4,431	59.72	393	42.86	4,824	57.86	2,770	63.47	1,563	54.42		
	Migración	Cualitativa binaria	0. No Migrante	6,313	85.08	718	78.3	7,031	84.33	3,765	86.27	2,390	83.22		
			1. Migrante	1,107	14.92	199	21.7	1,306	15.67	599	13.73	482	16.78		
	Etnia	Cualitativa nominal	1. Indígena 2. Afrodescendiente, raizal o palenquero 3. Ninguno	1. Indígena	453	6.11	78	8.51	531	6.37	242	5.55	194	6.75	
				2. Afrodescendiente, raizal o palenquero	1,324	17.84	159	17.34	1,483	17.79	718	16.45	582	20.26	
				3. Ninguno	5,643	76.05	680	74.15	6,323	75.84	3,404	78	2,096	72.98	
	Estado conyugal	Cualitativa nominal	0. No unido 1. Unido	0. No unido	7,349	99.04	788	85.93	8,137	97.60	4,341	99.47	2,842	98.96	
1. Unido				71	0.96	129	14.07	200	2.40	23	0.53	30	1.04		
Familiar	Composición del hogar. Parentesco	Cualitativo nominal	1. Jefe (a) del hogar o pareja	1,090	14.69	180	19.63	1,270	15.24	635	14.55	427	14.87		
			2. Hijo(a) hijastro(a)	5,835	78.65	649	70.77	6,484	77.77	3,480	79.74	2,216	77.19		
			4. Otro pariente	495	6.66	88	9.6	583	6.99	249	5.71	229	7.97		
	Composición del hogar. Tipo Hogar	Cualitativa nominal	1. Nuclear biparental 2. Nuclear monoparental 3. Otro (Ampliado, compuesto o unipersonal)	1. Nuclear biparental	5,349	72.09	594	64.78	5,943	71.28	3,337	76.47	1,881	65.49	
				2. Nuclear monoparental	959	12.92	141	15.38	1,100	13.19	510	11.69	433	15.08	
				3. Otro (Ampliado, compuesto o unipersonal)	1,112	14.99	182	19.85	1,294	15.52	517	11.85	558	19.43	
	Composición del hogar.	Cualitativa nominal	1. Corresidencia	3,690	49.73	321	35.01	4,011	48.11	2,324	53.25	1,283	44.67		

Hogar monoparental		con ambos padres												
		2. Corresidencia con alguno de los padres	2,867	38.64	355	38.71	3,222	38.65	1,618	37.08	1,181	41.12	2,799	38.68
		3. Corresidencia con ninguno de los padres	863	11.63	241	26.28	1,104	13.24	422	9.67	408	14.21	830	11.47
		Composición del hogar. Corresidencia con niños de 5 años o menos												
	Cualitativa binaria	0. Sin niños de 5 años o menos	5,633	75.92	575	62.7	6,208	74.46	3,413	78.21	2,083	72.53	5,496	75.95
		1. Con niños de 5 años o menos	1,787	24.08	342	37.3	2,129	25.54	951	21.79	789	27.47	1,740	24.05
Clima educativo del hogar. Promedio años escolaridad hogar (>=15)	Cualitativa nominal	1. Baja	1750	23.58	501	54.63	2251	27.00	717	16.43	978	34.05	1695	23.42
		2. Media	4901	66.05	411	44.82	5312	63.72	3039	69.64	1748	60.86	4787	66.16
		3. Alta	769	10.36	5	0.55	774	9.28	608	13.93	146	5.08	754	10.42
Clima educativo del hogar. Escolaridad de la madre	Cualitativa ordinal	1. Ninguno o no sabe	664	8.95	187	20.39	851	10.21	241	5.52	391	13.61	632	8.73
		2. Primaria	2,568	34.61	497	54.2	3,065	36.76	1,310	30.02	1,194	41.57	2,504	34.6
		3. Secundaria	1,328	17.9	144	15.7	1,472	17.66	768	17.6	526	18.31	1,294	17.88
		4. Técnica, tecnológica o universidad	2,860	38.54	89	9.71	17.66	35.37	2,045	46.86	761	26.5	2,806	38.78
Clima educativo del hogar. Permanencia después de la escuela	Cualitativa nominal	1. Con una persona del hogar	-	-	-	-	7,144	85.69	3,813	87.37	2,497	86.94	6,310	87.2
		2. Con una persona de otro hogar o institución	-	-	-	-	324	3.89	195	4.47	103	3.59	298	4.12
		3. Solo	-	-	-	-	869	10.42	356	8.16	272	9.47	628	8.68
Clima educativo del hogar. Escolaridad de la persona con la que permanece después de la escuela	Cualitativa nominal	1. Ninguna o no sabe	-	-	-	-	1,228	16.49	509	12.75	511	19.68	1,020	15.48
		2. Primaria	-	-	-	-	2,901	38.96	1,374	34.43	1,107	42.63	2,481	37.66
		3. Secundaria	-	-	-	-	985	13.23	525	13.15	357	13.75	882	13.39
		4. Técnica, tecnológica o universidad	-	-	-	-	2,332	31.32	1,583	39.66	622	23.95	2,205	33.47
Clima educativo del hogar. El hogar cuenta con computador	Cualitativa binaria	0. Cuenta	485	6.54	11	1.20	496	5.95	330	7.56	144	5.01	474	6.55
		1. No cuenta	6,934	93.46	905	98.8	7,839	94.05	4,034	92.44	2,728	94.99	6,762	93.45
Características de la vivienda. Vivienda inadecuada	Cualitativa binaria	0. Vivienda adecuada	6,874	92.64	796	86.80	7670	92.00	4129	94.62	2577	89.73	6706	92.68
		1. Vivienda inadecuada	546	7.36	121	13.20	667	8.00	235	5.38	295	10.27	530	7.32
Características de la vivienda. Hacimientos	Cualitativa binaria	0. Sin hacimientos	6,649	89.61	761	82.99	7,410	88.88	4,033	92.42	2,453	85.41	6,486	89.64
		1. Con hacimientos	771	10.39	156	17.01	927	11.12	331	7.58	419	14.59	750	10.36

	Características de la vivienda. Servicios básicos de la vivienda	Cualitativa binaria	0. Con todos los servicios básicos	4,159	56.05	354	38.60	4,513	54.13	2,612	59.85	1,452	50.56	4,064	56.16
			1. Sin alguno de los servicios básicos	3,261	43.95	563	61.40	3,824	45.87	1,752	40.15	1,420	49.44	3,172	43.84
	Percepción de las condiciones de vida del hogar. Percepción de las condiciones de vida	Cualitativa ordinal	0. Buenas	5,292	71.33	537	58.62	5,829	69.92	3,263	74.77	1,906	66.36	5,169	71.43
			1. Malas	2,128	28.68	380	41.44	2,508	30.08	1,101	25.23	966	33.64	2,067	28.57
	Percepción de las condiciones de vida del hogar. Pobreza subjetiva	Cualitativa binaria	0. No	4,327	58.32	380	41.44	4,707	56.46	2,755	63.13	1,470	51.18	4,225	58.39
			1. Sí	3,093	41.68	237	58.56	3,630	43.54	1,609	36.87	1,402.00	48.82	3,011	41.61
Percepción de las condiciones de vida del hogar. Hogares que su ingreso no alcanza a cubrir gastos mínimos	Cualitativa binaria	0. Alcanzan a cubrir gastos	4,269	57.53	386	42.09	4,655	55.84	2,709	62.08	1,459	50.8	4,168	57.61	
		1. No alcanzan a cubrir gastos	3,151	42.47	531	57.91	3,682	44.16	1,655	37.92	1,413	49.20	3,067	42.39	
Ingreso per cápita (Quintiles)	Cualitativa ordinal	1. Primer Quintil	1,717	23.14	294	32.06	2,011	24.12	1,149	26.33	1,065	37.08	2,214	30.6	
		2. Segundo Quintil	1,648	22.21	269	29.33	1,917	22.99	1,132	25.94	779	27.12	1,911	26.41	
		3. Tercer Quintil	1,413	19.04	181	19.74	1,594	19.12	865	19.82	540	18.8	1,405	19.42	
		4. Cuarto Quintil	1,382	18.63	122	13.3	1,504	18.04	689	15.79	301	10.48	990	13.68	
		5. Quinto Quintil	1,260	16.98	51	5.56	1,311	15.73	529	12.12	187	6.51	716	9.89	
Principal actividad	Cualitativa nominal	1. Trabajando o buscando trabajo	109	1.47	292	31.84	401	4.81	18	0.41	50	1.74	68	0.94	
		2. Estudiando	6,987	94.16	14	1.53	7,001	83.98	4,254	97.48	2,723	94.81	6,977	96.42	
		3. Oficios del hogar	204	2.75	474	51.69	678	8.13	58	1.33	60	2.09	118	1.63	
		4. Otra	120	1.62	137	14.94	257	3.08	34	0.78	39	1.36	73	1.01	
Escolares	Razón no estudiar	Cualitativa nominal	1. No le gusta o no le interesa en estudio	-	-	382	41.66	382	41.66	-	-	-	-	-	-
			2. Falta de dinero/costos educativos elevados/Necesita trabajar	-	-	151	16.47	151	16.47	-	-	-	-	-	-
			3. Debe encargarse de los oficios del hogar/Por embarazo	-	-	135	14.72	135	14.72	-	-	-	-	-	-

		4. Por situaciones académicas y escolares	-	-	125	13.63	125	13.63	-	-	-	-	-	-
		5. Otra razón (por enfermedad, migración, entre otras)	-	-	124	13.52	124	13.52	-	-	-	-	-	-
Nivel de satisfacción respecto a la educación	Cualitativa binaria	0. Satisfecho	6,091	82.09	691	75.35	6,782	81.35	3,635	83.3	2,318	80.71	5,953	82.27
		1. Insatisfecho	1,329	17.91	226	24.65	1,555	18.65	729	16.7	554	19.29	1,283	17.73
Tipo de escuela	Cualitativa binaria	0. No Oficial	-	-	-	-	751	10.38	490	11.23	261	9.09	751	10.38
		1. Oficial	-	-	-	-	6,485	89.62	3,874	88.77	2,611	90.91	6,485	89.62
Jornada escolar	Cualitativa nominal	1. Mañana	-	-	-	-	5,087	71.99	3,207	73.49	1,880	69.58	5,087	71.99
		2. Tarde, noche o fines de semana	-	-	-	-	1,147	16.23	592	13.57	555	20.54	1,147	16.23
		3. Única o completa	-	-	-	-	832	11.77	565	12.95	267	9.88	832	11.77
Puntaje promedio pruebas SABER	Cualitativa ordinal	1. Bajo	-	-	-	-	-	-	1,572	36.03	1,165	40.56	2,737	37.83
		2. Medio	-	-	-	-	-	-	1,725	39.54	1,166	40.6	2,891	39.96
		3. Alto	-	-	-	-	-	-	1,066	24.43	541	18.84	1,607	22.21

2. Factores y variables de abandono y rezago, frecuencias y porcentajes ponderados

FACTORES Y VARIABLES. ENCUESTA DE CALIDAD DE VIDA 2016. Ponderados															
Variables				Modelo de Abandono 12 a 17				TOTAL		Modelo de rezago 12 a 17 años				TOTAL	
				No		Sí				No		Sí			
Factor	Variable	Tipo	Categorías	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%		
DEPENDIENTE															
Abandono escolar	Cualitativa binaria	0. No		4,623,150	90.60	-	-	4623150	90.60	-	-	-	-	-	-
			1. Sí	-	-	479,876	9.40	479,876	9.40	-	-	-	-	-	-
Rezago escolar	Cualitativa binaria	0. No		-	-	-	-	3,368,806	66.02	2,771,303	61.51	-	-	2,771,303	61.51
			1. Sí	-	-	-	-	1,734,220	33.98	-	-	1,734,220	38.49	1,734,220	38.49
INDEPENDIENTES															
Individuales del joven	Sexo	Cualitativa binaria	0. Hombre	2,457,289	53.15	299,677	62.45	2,756,965	54.03	1,330,788	48.02	1,061,125	61.19	2,391,912	53.09
			1. Mujer	2,165,861	46.85	180,200	37.55	2,346,060	45.97	1,440,516	51.98	673,095	38.81	2,113,611	46.91
	Lugar de residencia	Cualitativa binaria	0. Rural	1,136,428	24.58	219,581	45.76	1,356,009	26.57	586,487	21.16	517,267	29.83	1,103,754	24.5
			1. Urbano	219,581	75.42	260,295	54.24	3,747,017	73.43	2,184,816	78.84	1,216,954	70.17	3,401,770	75.5
		Cualitativa binaria	0. No Migrante	3,958,412	85.62	361,602	75.35	4,320,013	84.66	2,409,512	86.95	1,445,836	83.37	3,855,348	85.57
			1. Migrante	664,738	14.38	118,274	24.65	783,013	15.34	361,791	13.05	288,385	16.63	650,176	14.43
	Etnia	Cualitativa nominal	1. Indígena	225,110	4.87	33,392	6.96	258,502	5.07	119,941	4.33	97,208.75	5.61	217,150	4.82
			2. Afrodescendiente, raizal o palenquero	442,801	9.58	52,610	10.96	495,411	9.71	238,578	8.61	190,112	10.96	428,690	9.51
		Cualitativa nominal	3. Ninguno	3,955,238	85.55	393,875	82.08	4,349,113	85.23	2,412,785	87.06	1,446,899	83.43	3,859,684	85.67
			0. No unido	4,583,452	99.14	405,213	84.44	4,988,665	97.76	2,757,687	99.51	1,720,069	99.18	4,477,756	99.38
Estado conyugal	Cualitativa nominal	1. Unido	39,698	0.86	74,663	15.56	114,361	2.24	13,616	0.49	14,151.24	0.82	27,767	0.62	
Familiares	Composición del hogar. Parentesco	Cualitativa nominal	1. jefe (a) del hogar o pareja	631,599	13.66	104,559	21.79	736,158	14.43	360,404	13	250,080	14.42	610,484	13.55
			2. Hijo(a) hijastro(a)	3,679,499	79.59	324,994	67.72	4,004,493	78.48	2,256,932	81.44	1,334,892	76.97	3,591,824	79.72
			3. Otro pariente	311,727	6.74	50,323	10.49	362,050	7.10	153,967	5.56	149,249	8.61	303,216	6.73
	Composición del hogar. Tipo Hogar	Cualitativa binaria	1. Nuclear biparental	3,276,955	70.88	291,124	60.67	3,568,078	69.92	2,062,970	74.44	1,126,138	64.94	3,189,107	70.78
			2. Nuclear monoparental	639,911	13.84	88,535	18.45	728,445	14.27	365,402	13.19	265,907	15.33	631,309	14.01
			1. Otro (Ampliado, compuesto o unipersonal)	706,285	15.28	100,218	20.88	806,502	15.8	342,932	12.37	342,176	19.73	685,107	15.21

Composición del hogar. Hogar monoparental	Cualitativa nominal	1. Corresidencia con ambos padres	2,370,542	51.28	169,499	35.32	2,540,041	49.78	1,741,417	55.01	798,625	46.05	2,323,113	51.56
		2. Corresidencia con alguno de los padres	1,779,471	38.49	187,760	39.13	1,967,231	38.55	1,028,924	37.13	709,147	40.89	1,738,071	38.58
		3. Corresidencia con ninguno de los padres	473,137	10.23	122,617	25.55	595,753	11.67	217,891	7.86	226,449	13.06	444,339	9.86
Composición del hogar. Corresidencia con niños de 5 años o menos	Cualitativa binaria	0. Sin niños de 5 años o menos	3442270.8	74.46	281,645	58.69	3,723,916	72.97	2,112,268	76.22	1240506.7	71.53	3,352,775	74.41
		1. Con niños de 5 años o menos	1,180,879	25.54	198,231	41.31	1379109.8	27.03	659,035	23.78	493,714	28.47	1152748.7	25.59
Clima educativo del hogar. Promedio años escolaridad hogar (>=15)	Cualitativa nominal	1. Baja	832392	18.00	235724	49.12	1068116	20.93	332814	12.01	464776	26.80	797591	17.70
		2. Media	3136389	67.84	241080	50.24	3377469	66.19	1943243	70.12	1123749	64.80	3066992	68.07
		3. Alta	654369	14.15	3072	0.64	657441	12.88	495246	17.87	145695	8.40	640941	14.23
Clima educativo del hogar. Escolaridad de la madre	Cualitativa ordinal	1. Ninguno o no sabe	352,247	7.62	95,218	19.84	447,465	8.77	133,874	4.83	216,284	12.47	350,158	7.77
		2. Primaria	1,366,150	29.55	247,554	51.59	1,613,703	31.62	688,025	24.83	631,506	36.41	1,319,531	29.29
		3. Secundaria	864,657	18.7	90,850	18.93	955,507	18.72	485,603	17.52	351,229	20.25	836,831	18.57
		4. Técnica, tecnológica o universidad	2,040,095	44.13	46,255	9.64	2086350.1	40.88	1,463,802	52.82	535,201	30.86	1999003.2	44.37
Clima educativo del hogar. Permanencia después de la escuela	Cualitativa nominal	1. Con una persona del hogar	-	-	-	-	4,303,464	84.33	2,357,006	85.05	1,497,635	86.36	3,854,640	85.55
		2. Con una persona de otro hogar o institución	-	-	-	-	243,539	4.77	153,884	5.55	66,650	3.84	220,533	4.89
		3. Solo	-	-	-	-	556,023	10.9	260,414	9.4	169,936	9.8	430,350	9.55
Clima educativo del hogar. Escolaridad de la persona con la que permanece después de la escuela	Cualitativa nominal	1. Ninguna o no sabe	-	-	-	-	718,251	15.85	314,350	12.59	295,097	18.88	609,447	15.01
		2. Primaria	-	-	-	-	1,542,662	34.05	727,932	29.15	598,064	38.27	1,325,995	32.66
		3. Secundaria	-	-	-	-	649,231	14.33	353,084	14.14	234,263	14.99	587,347	14.47
		4. Técnica, tecnológica o universidad	-	-	-	-	1,620,336	35.77	1,101,942	44.13	435,218	27.85	1,537,160	37.86
Clima educativo del hogar. El hogar cuenta con computador	Cualitativa binaria	0. Cuenta	-	-	-	-	443,463	8.69	299,667	10.81	125,128	7.22	424,795	9.43
		1. No cuenta	-	-	-	-	4,657,629	91.31	2,471,636	89.19	1,609,092	92.78	4,080,729	90.57
Características de la vivienda. Vivienda inadecuada	Cualitativa binaria	0. Vivienda adecuada	4,343,142	93.94	423,274	88.20	4766416	93.40	2648364	95.56	1585931	91.45	4234295	93.98
		1. Vivienda inadecuada	280,008	6.06	56,602	11.80	336610	6.60	122939	4.44	148289	8.55	271228	6.02

	Características de la vivienda. Hacinaamiento	Cualitativa binaria	0. Sin hacinaamiento	4,161,073	90.01	395,377	82.39	4,556,450	89.29	2,564,306	92.53	1,495,556	86.24	4,059,862	90.11
			1. Con hacinaamiento	462,077	9.99	84,499	17.61	546,576	10.71	206,997	7.47	238,665	13.76	445,662	9.89
	Características de la vivienda. Servicios básicos de la vivienda	Cualitativa binaria	0. Con todos los servicios básicos	3,233,009	69.93	226,695	47.24	3,459,704	67.8	2,032,938	73.36	1,122,393	64.72	3,155,330	70.03
			1. Sin alguno de los servicios básicos	1,390,140	30.07	253,181	52.76	1,643,322	32.2	738,366	26.64	611,828	35.28	1,350,193	29.97
	Percepción de las condiciones de vida del hogar. Percepción de las condiciones de vida	Cualitativa ordinal	0. Buenas	3,455,137	74.77	278,067	57.95	3,733,204	73.16	2,174,841	78.48	1,206,254	69.56	3,381,095	75.04
			1. Malas	1,168,013	25.26	201,809	42.05	1,369,822	26.84	596,462	21.52	527,967	30.44	1,124,429	24.96
	Percepción de las condiciones de vida del hogar. Pobreza subjetiva	Cualitativa binaria	0. No	2,890,676	62.53	205,712	42.87	3,096,388	60.68	1,859,797	67.11	964,720	55.63	2,824,517	62.69
			1. Sí	1,732,474	37.47	274,164	57.13	2,006,637	39.32	911,507	32.89	769,500	44.37	1,681,007	37.31
	Percepción de las condiciones de vida del hogar. Hogares que su ingreso no alcanza a cubrir gastos mínimos	Cualitativa binaria	0. Alcanzan a cubrir gastos	2,839,203	61.41	197,779	41.21	3,036,982	59.51	1,804,950	65.13	978,927	56.45	2,783,876	61.79
			1. No alcanzan a cubrir gastos	1,783,947	38.59	282,097	58.79	2,066,044	40.49	966,354	34.87	755,294	43.55	1,721,647	38.21
	Ingreso per cápita (Quintiles)	Cualitativa ordinal	1. Primer Quintil	1,159,594	25.08	194,591	40.55	1,354,186	26.54	598,275	21.59	523,992	30.21	1,122,267	24.91
			2. Segundo Quintil	1,139,810	24.65	162,541	33.87	1,302,351	25.52	653,921	23.6	459,365	26.49	1,113,285	24.71
3. Tercer Quintil			984,877	21.3	61,983	12.92	1,046,860	20.51	615,029	22.19	347,648	20.05	962,677	21.37	
4. Cuarto Quintil			757,552	16.39	51,464	10.72	809,016	15.85	507,248	18.3	228,401	13.17	735,649	16.33	
5. Quinto Quintil			581,316	12.57	9,297	1.94	590,613	11.57	396,831	14.32	174,815	10.08	571,646	12.69	
Principal actividad	Cualitativa nominal	1. Trabajando o buscando trabajo	70,585	1.53	144,095	30.03	214,680	4.21	11,218	0.4	25,800	1.49	37,018	0.82	
		2. Estudiando	4,373,449	94.6	11,862	2.47	4,385,311	85.94	2,706,259	97.65	1,662,575	95.87	4,368,834	96.97	
		3. Oficios del hogar	103,977	2.25	248,734	51.83	352,711	6.91	28,389	1.02	28,096	1.62	56,486	1.25	
		4. Otra	75,138	1.63	75,185	15.67	150,324	2.95	25,437	0.92	17,749	1.02	43,186	0.96	
Escolares	Razón no estudiar	Cualitativa nominal	1. No le gusta o no le interesa en estudio	-	-	190,475	39.69	382	41.66	-	-	-	-	-	-
			2. Falta de dinero/costos educativos elevados/Necesita trabajar	-	-	70,433	14.68	151	16.47	-	-	-	-	-	-

			3. Debe encargarse de los oficios del hogar/Por embarazo	-	-	70,89 1	14.77	135	14.72	-	-	-	-	-	-
			4. Por situaciones académicas y escolares	-	-	67,94 3	14.16	125	13.63	-	-	-	-	-	-
			5. Otra razón (por enfermedad, migración, entre otras)	-	-	80,13 3	16.7	124	13.52	-	-	-	-	-	-
Nivel de satisfacción respecto a la educación	Cualitativa binaria	0. Satisfecho	3,754,639	81.21	343,247	71.53	4,097,886	80.30	2,304,219	83.15	1,367,798	78.87	3,672,017	81.50	
		1. Insatisfecho	868,511	18.79	136,629	28.47	1,005,140	19.70	467,084	16.85	366,422	21.13	833,507	18.50	
Tipo de escuela	Cualitativa binaria	0. No Oficial	-	-	-	-	648,459	14.39	427,981	15.44	220,478	12.71	648,459	14.39	
		1. Oficial	-	-	-	-	3,857,064	85.61	2,343,322	84.56	1,513,742	87.29	3,857,064	85.61	
Jornada escolar	Cualitativa nominal	1. Mañana	-	-	-	-	2,944,882	67.54	1,907,884	68.84	1,036,997	65.26	2,944,882	67.54	
		2. Tarde, noche o fines de semana	-	-	-	-	830,002	19.04	443,716	16.01	386,286	24.31	830,002	19.04	
		3. Única o completa	-	-	-	-	585,404	13.43	419,703	15.14	165,702	10.43	585,404	13.43	
Puntaje promedio pruebas SABER	Cualitativa ordinal	1. Bajo	-	-	-	-	-	-	900,920	32.51	671,544	38.72	1,572,464	34.9	
		2. Medio	-	-	-	-	-	-	880,648	31.78	569,924	32.86	1,450,572	32.2	
		3. Alto	-	-	-	-	-	-	989,473	35.71	492,752	28.41	1,482,225	32.9	

3. Matriz de correlación policórica de variables para el modelo de abandono escolar.

	Sexo	Edad	Zona	Migrante	Etnia	Estado Conyugal	Parentesco	Tipo de hogar	Corresidencia con menores de 5 años o menos	Clima educativo	Vivienda inadecuada	Hacinamiento	Percepción condiciones de vida	Pobreza subjetiva	Percepción del gasto mínimo	Quintil	Principal ocupación	Satisfacción educativa
Sexo	1																	
Edad	0.03030123	1																
Zona	0.0838482	-0.01984401	1															
Migrante	-0.00583899	0.07388685	0.04746281	1														
Etnia	-0.00335946	0.08257241	0.02662612	0.1227014	1													
Estado conyugal	-0.05129806	0.33909602	-0.11645393	0.14845457	0.01558144	1												
Parentesco	-0.06255743	-0.52717587	-0.01146117	-0.16246185	-0.04714185	-0.69690433	1											
Tipo de hogar	-0.05627961	-0.02423532	-0.06574185	-0.04523342	-0.14812028	-0.28853897	0.38316068	1										
Corresidencia con menores de 5 años o menos	0.07359133	-0.28688188	-0.04851918	-0.00361443	-0.14252167	0.21880888	0.11324647	0.3372246	1									
Clima educativo	0.04638538	-0.19801739	0.5300002	0.09133052	0.04722621	0.01225556	-0.01260671	-0.14950733	0.04478627	1								
Vivienda inadecuada	-0.05140943	-0.03574393	-0.50772472	-0.18741319	-0.28177223	0.00819952	0.07482347	0.23552842	0.13339309	-0.42249281	1							
Hacinamiento	-0.00575364	-0.23214082	-0.18810603	-0.04587148	-0.18619737	0.02546367	0.215358	0.39469428	0.46531139	-0.22109895	0.35598134	1						
Percepción de las condiciones de vida	-0.00670779	0.01689888	-0.15518909	-0.01965609	-0.20400753	-0.09410499	0.05423175	0.13267006	0.04765452	-0.34335807	0.2428464	0.25745061	1					
Pobreza subjetiva	-0.02586092	0.03338778	-0.29476744	-0.0546797	-0.2081395	-0.04107698	0.04005345	0.14783503	0.05401638	-0.4151124	0.32713704	0.25388996	0.51136579	1				
Percepción gasto mínimo	0.01003907	0.00893094	-0.26192253	-0.06798566	-0.19851886	-0.08213224	0.05748937	0.12309685	0.03175134	-0.39215979	0.31470964	0.2595815	0.59788587	0.58493427	1			
Quintil	-0.04763919	0.12059066	0.38296097	0.14113998	0.16625982	0.02238702	-0.12690643	-0.16186265	-0.28121999	0.49295969	-0.40292843	-0.42635555	-0.39693914	-0.3967167	-0.47650684	1		
Principal ocupación	0.4290211	0.19848244	-0.07311744	-0.00771165	0.01385047	0.07420674	0.0788198	-0.0069792	-0.04041425	-0.1712664	0.03475417	0.00784307	0.08258788	0.07383678	0.09331706	-0.1976758	1	
Satisfacción educativa	-0.00025307	-0.00776575	-0.01069452	0.04195816	-0.05820188	-0.0495293	0.00068525	0.02908542	0.00413623	-0.15563616	0.07967225	0.03613819	0.37434042	0.26921456	0.27637337	-0.12607522	0.01634896	1

4. Modelo 1 de regresión logístico nulo con variables individuales. Abandono escolar jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -2888.752						
Iteration 1: log likelihood = -2634.078						
Iteration 2: log likelihood = -2580.4288						
Iteration 3: log likelihood = -2507.6084						
Iteration 4: log likelihood = -2504.6782						
Iteration 5: log likelihood = -2504.6661						
Iteration 6: log likelihood = -2504.6661						
Logistic regression						
					Number of obs = 8337	
					LR chi2(7) = 68.17	
					Prob > chi2 = 0.0000	
					Pseudo R2 = 0.1330	
Log likelihood = -2504.6661						
Abandono	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.6121179	.0454256	-6.61	0.000	.5292574	.707951
Edad	1.514686	.0358969	17.52	0.000	1.445938	1.586702
Zona	.4720717	.0351718	-10.07	0.000	.407933	.5462947
Migrante	1.56067	.1405805	4.94	0.000	1.308089	1.862022
Etnia (referencia: ninguna)						
Etnia afro	1.17815	.1146644	1.68	0.092	.9735461	1.425753
Etnia ind.	1.26718	.1718504	1.75	0.081	.9714075	1.653009
_Cons.	.0004033	.0001469	-21.45	0.000	.0001975	.0008237

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 1 DE ABANDONO ESCOLAR.

Logistic model for Abandono, goodness-of-fit test
Number of observations = 8337
Number of covariate patterns = 140
Pearson chi2(133) = 142.70
Prob > chi2 = 0.2671

5. Modelo 2 de regresión logística con variables individuales y familiares. Abandono escolar jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -2888.752						
Iteration 1: log likelihood = -1837.4413						
Iteration 2: log likelihood = -1136.6865						
Iteration 3: log likelihood = -879.65428						
Iteration 4: log likelihood = -829.13468						
Iteration 5: log likelihood = -824.85983						
Iteration 6: log likelihood = -824.80006						
Iteration 7: log likelihood = -824.80005						
Logistic regression				Number of obs = 8337		
				LR chi2(18) = 4127.90		
				Prob > chi2 = .0000		
Log likelihood = -824.80005				Pseudo R2 = 0.7145		
Abandono	Odds Ratio	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.4122018	.0619966	-5.89	0.000	.306963	.5535204
Edad	.8891892	.0394457	-2.65	0.008	.8151427	.9699619
Zona	1.285032	.1795509	1.79	0.073	.9771917	1.689849
Etnia (referencia: ninguna)						
Etnia afrodescendiente	.9016787	.1539472	-0.61	0.544	.6452422	1.26003
Etnia indígena	.7891309	.1918967	-0.97	0.330	.4899574	1.270983
Migrante	1.742104	.2934974	3.29	0.001	1.252189	2.423698
Estado conyugal	2.69928	.6346362	4.22	0.000	1.702626	4.279338
Parentesco (referencia: hijo(a))						
Parentesco_ jefe_pareja	1.118403	.1950195	0.64	0.521	.7946422	1.574074
Clima educativo (referencia: alto)						
Clima educativo bajo	14.81273	7.799901	5.12	0.000	5.277402	41.57671
Clima educativo med.	5.58306	2.86779	3.35	0.001	2.040069	15.27917
Tipo de hogar (ref.: nuclear biparental						

T. hogar nuclear monoparental	1.108554	.2132172	0.54	0.592	.760393	1.616126
T. hogar otro	.9895101	.1923949	-0.05	0.957	.6759542	1.448515
Corresidencia con menores de 5 años o menos	1.320526	.198711	1.85	0.065	.9832394	1.773514
Vivienda inadecuada	1.249206	.275759	1.01	0.313	.8104639	1.925461
Hacinamiento	.9459458	.1892982	-0.28	0.781	.6390396	1.400247
Percepción condiciones de vida	.9423379	.1344682	-0.42	0.677	.7124318	1.246436
Pobreza subjetiva	1.14665	.160144	0.98	0.327	.8720676	1.50769
Percepción gasto mínimo	1.212768	.1738317	1.35	0.178	.9157373	1.606143
Quintil (referencia: 5)						
Quintil1	2.563193	.8901163	2.71	0.007	1.297734	5.062637
Quintil2	1.69558	.5791387	1.55	0.122	.8681279	3.311714
Quintil3	1.409693	.5008127	0.97	0.334	.7026246	2.8283
Quintil4	1.72542	.6325232	1.49	0.137	.8411088	3.539464
Principal ocupación (referencia: estudia)						
prinocupa_trab	1193.738	373.239	22.66	0.000	646.7981	2203.176
prinocupa_hog	1445.943	435.1538	24.18	0.000	801.6482	2608.067
prinocupa_otro	566.0606	174.1134	20.61	0.000	309.773	1034.385
_cons	.0006349	.0005507	-8.49	0.000	.000116	.0034755

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 2 DE ABANDONO ESCOLAR.

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test

Number of observations = 8337
 Number of covariate patterns = 6406
 Pearson chi2(6260)= 6503.61
 Prob > chi2 = 0.1372

6. Modelo 3 de regresión logística con variables individuales, familiares y escolares. Abandono escolar jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -2888.752 Iteration 1: log likelihood = -1837.4284 Iteration 2: log likelihood = -1136.6565 Iteration 3: log likelihood = -879.5906 Iteration 4: log likelihood = -829.00196 Iteration 5: log likelihood = -824.71946						
Logistic regression			Number of obs = 8337 LR chi2(18) = 4128.18 Prob > chi2 = .0000 Pseudo R2 = 0.7145			
Log likelihood = -824.65953						
Abandono	Odds Ratio	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	Sexo	.4122018	.0619966	-5.89	0.000	.306963
Edad		.8887863	.0394441	-2.66	0.008	.9695572
Zona		1.290441	.1806015	1.82	0.068	1.697722
Etnia (referencia: ninguna)						
Etnia afrodescendiente		.9020628	.1540477	-0.60	0.546	1.260662
Etnia indígena		.7839406	.1910948	-1.00	0.318	1.264077
Migrante		1.741667	.2934508	3.29	0.001	2.423164
Estado conyugal		2.697177	.6343864	4.22	0.000	4.276764
Parentesco (referencia: hijo(a))						
Parentesco_ jefe_pareja		1.118696	.1951515	0.64	0.520	1.574709
Clima educativo (referencia: alto)						
Clima educativo bajo		14.7161	7.752515	5.10	0.000	41.32472
Clima educativo med		5.538926	2.847035	3.33	0.001	15.16866
Tipo de hogar (ref: nuclear biparental						
T. hogar nuclear monoparental		1.108828	.2134018	0.54	0.591	1.616903
T. hogar otro		.9901143	.1926349	-0.05	0.959	1.449752

Corresidencia con menores de 5 años o menos	1.323229	.1993305	1.86	0.063	.9849412	1.777704
Vivienda inadecuada	1.250018	.2759112	1.01	0.312	.8110248	1.926631
Hacinamiento	.9437956	.1889915	-0.29	0.773	.6374235	1.397423
Percepción condiciones de vida	.9495514	.1362021	-0.36	0.718	.7168422	1.257805
Pobreza subjetiva	2.569199	.8919178	2.72	0.007	1.301057	5.0734
Percepción gasto mínimo	1.219249	.1752427	1.38	0.168	.9199181	1.615979
Quintil (referencia: 5)						
Quintil1	2.569199	.8919178	2.72	0.007	1.301057	5.0734
Quintil2	1.691226	.5774229	1.54	0.124	.8661277	3.302335
Quintil3	1.408705	.5002723	0.96	0.335	.7023177	2.825573
Quintil4	1.727945	.6331726	1.49	0.136	.8426037	3.543534
Principal ocupación (referencia: estudia)						
Prinocupa_trab	1204.183	377.2146	22.64	0.000	651.7044	2225.022
Prinocupa_hog	1454.396	438.1605	24.17	0.000	805.8315	2624.95
Prinocupa_otra	571.8583	176.3067	20.59	0.000	312.5064	1046.449
Satisfacción educativa	.9230476	.1392604	-0.53	0.596	.6867571	1.240638
_cons	.0006456	.0005602	-8.46	0.000	.0001178	.0035369

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 3 DE ABANDONO ESCOLAR.

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test

Number of observations = 8337
 Number of covariate patterns = 6729
 Pearson chi2(6702) = 7834.05
 Prob > chi2 = 0.0000

7. Modelo 4 de regresión logística con variables individuales, familiares, escolares e interacciones significativas. Abandono escolar jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -2888.752						
Iteration 1: log likelihood = -1837.1316						
Iteration 2: log likelihood = -1136.1749						
Iteration 3: log likelihood = -879.15182						
Iteration 4: log likelihood = -828.60526						
Iteration 5: log likelihood = -824.32217						
Iteration 6: log likelihood = -824.26219						
Iteration 7: log likelihood = -824.26218						
Logistic regression			Number of obs = 8337			
			LR chi2(18) = 4128.98			
			Prob > chi2 = .0000			
Log likelihood = -824.26218			Pseudo R2 = 0.7147			
Abandono	Odds Ratio	Std. Err.	Z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.4118972	.0619749	-5.90	0.000	.3067012	.5531747
Edad	.8887284	.0394381	-2.66	0.008	.8146972	.9694869
Zona	1.361302	.2121194	1.98	0.048	1.003043	1.847522
Etnia (referencia: ninguna)						
Etnia afrodescendiente	1.010503	.3081485	0.03	0.973	.5558629	1.836995
Etnia indígena	.8850045	.2395707	-0.45	0.652	.5206253	1.504408
zonaXetnia_afro	.8365364	.306725	-0.49	0.626	.4077394	1.716275
zonaXetnia_ind	.562742	.3367047	-0.96	0.337	.1741851	1.818057
Migrante	1.753976	.2958115	3.33	0.001	1.26028	2.441072
Estado conyugal	2.675009	.6297149	4.18	0.000	1.686346	4.2433
Parentesco (referencia: hijo(a))						
Parentesco_jefe_pareja	1.122963	.1962094	0.66	0.507	.7973323	1.581581
Clima educativo (referencia: alto)						
Clima educativo bajo	14.77531	7.786848	5.11	0.000	5.259423	41.50829
Clima educativo med	5.594655	2.876694	3.35	0.001	2.042196	15.32672

Tipo de hogar (ref: nuclear biparental)						
T. hogar nuclear monoparental	1.104758	.2127473	0.52	0.605	.7574399	1.611336
T. hogar otro	.9906637	.192766	-0.05	0.962	.6765458	1.450626
Corresidencia con menores de 5 años o menos	1.316939	.198634	1.83	0.068	.9798936	1.769915
Vivienda inadecuada	1.254445	.2771315	1.03	0.305	.8135879	1.934188
Hacinamiento	.9400701	.1884432	-0.31	0.758	.6346457	1.392481
Percepción condiciones de vida	.9444271	.1350162	-0.40	0.689	.713641	1.249848
Pobreza subjetiva	1.151218	.1609862	1.01	0.314	.8752371	1.514222
Percepción gasto mínimo	1.209833	.173536	1.33	0.184	.9133366	1.602581
Quintil (referencia: 5)						
Quintil1	2.590668	.900842	2.74	0.006	1.31047	5.121492
Quintil2	1.720297	.5884422	1.59	0.113	.8799187	3.363289
Quintil3	1.412817	.5022314	0.97	0.331	.7038807	2.835783
Quintil4	1.718681	.6304511	1.48	0.140	.8374433	3.527242
Principal ocupación (referencia: estudia)						
Prinocupa_trab	1199.407	375.3907	22.65	0.000	649.4678	2215.011
Prinocupa_hog	1454.396	438.1605	24.17	0.000	805.8315	2624.95
Prinocupa_otra	566.6805	174.3127	20.61	0.000	310.103	1035.549
_cons	.0006456	.0005602	-8.46	0.000	.0001178	.0035369

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 4 DE ABANDONO ESCOLAR.

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test

Number of observations = 8337
 Number of covariate patterns = 6406
 Pearson chi2(6378) = 6382.88
 Prob > chi2 = 0.4804

8. Matriz de correlación policórica de variables para el modelo de rezago escolar de grado.

	Sexo	Edad	Zona	Migrante	Etnia	Parentesco	Tipo de hogar	Corresidencia menores 5 años	Clima educativo	Después escuela	Computador	Vivienda inadecuada	Hacinamiento	Percepción condiciones de vida	Pobreza subjetiva	Percepción gasto mínimo	Quintil per cápita	Satisfacción educativa	Jornada	Segregación educativa	
Sexo	1																				
Edad	0.000	1.000																			
Zona	0.025	0.005	1.000																		
Migrante	-0.017	0.002	-0.040	1.000																	
Etnia	-0.002	0.001	0.007	0.135	1.000																
Parentesco	-0.027	-0.012	-0.113	-0.048	-0.009	1.000															
Tipo de hogar	-0.020	-0.003	-0.164	-0.066	-0.184	0.620	1.000														
Corresidencia menores 5 años	0.020	-0.011	-0.087	-0.004	-0.167	0.154	0.553	1.000													
Clima educativo	0.017	0.009	0.510	0.019	0.058	-0.091	-0.236	-0.084	1.000												
Después escuela	0.002	0.016	0.226	-0.033	-0.005	-0.315	-0.245	-0.137	0.252	1.000											
Computador	-0.016	-0.007	-0.487	-0.049	-0.155	-0.100	0.141	0.150	-0.568	-0.154	1.000										
Vivienda inadecuada	-0.006	-0.007	-0.486	-0.186	-0.267	0.122	0.305	0.171	-0.416	-0.123	0.523	1.000									
Hacinamiento	-0.018	-0.009	-0.222	0.002	-0.154	0.240	0.545	0.399	-0.303	-0.170	0.347	0.365	1.000								
Percepción condiciones de vida	-0.015	0.001	-0.101	-0.007	-0.195	-0.019	0.125	0.087	-0.283	-0.043	0.403	0.202	0.241	1.000							
Pobreza subjetiva	-0.004	-0.001	-0.261	-0.061	-0.209	0.027	0.193	0.110	-0.383	-0.135	0.396	0.310	0.260	0.480	1.000						
Percepción gasto mínimo	0.002	-0.001	-0.213	-0.033	-0.183	-0.011	0.143	0.055	-0.326	-0.146	0.414	0.320	0.235	0.608	0.555	1.000					
Quintil per cápita	0.016	0.004	0.370	0.069	0.170	-0.041	-0.319	-0.242	0.517	0.285	-0.556	-0.395	-0.398	-0.340	-0.398	-0.437	1.000				
Satisfacción educativa	0.037	0.002	0.046	0.029	-0.111	-0.001	0.010	0.018	-0.050	-0.015	0.086	0.061	0.057	0.334	0.213	0.251	-0.041	1.000			
Jornada	-0.002	0.008	0.023	0.038	0.225	-0.022	0.012	-0.005	0.007	-0.013	-0.074	-0.167	-0.061	-0.045	-0.039	-0.056	0.046	-0.023	1.000		
Segregación educativa	0.000	0.001	0.135	-0.055	-0.216	0.019	0.041	0.032	0.173	0.100	-0.157	0.138	0.054	-0.042	0.014	-0.060	0.120	-0.011	0.124	1.000	

9. Número de clusters por resultado de la prueba Calinski/ Harabasz pseudo-F

Número de clusters	Calinski/ Harabasz pseudo-F
3	35318.88
4	62364.69
5	1.06e+06

10. Modelo 1 de regresión logística nulo con variables individuales. Rezago por grado escolar de jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -4860.6854						
Iteration 1: log likelihood = -4487.5061						
Iteration 2: log likelihood = -4486.4108						
Iteration 3: log likelihood = -4486.4106						
Logistic regression			Number of obs = 7066			
			LR chi2(6) = 28.13			
			Prob > chi2 = .0000			
Log likelihood = -4486.4106			Pseudo R2 = .0455			
Rezago	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.5849131	.0296758	-10.57	0.000	.5295479	.6460668
Edad	1.235928	.0192407	13.61	0.000	1.198786	1.27422
Zona	.5929452	.0308585	-10.04	0.000	.535446	.6566189
Migrante	1.231791	.0867665	2.96	0.003	1.072948	1.414148
Etnia (referencia: ninguna)						
et_afro	1.501624	.0987739	6.18	0.000	1.31999	1.708251
et_ind	1.249564	.1309199	2.13	0.033	1.017597	1.534408
_cons	.0460509	.0104145	-13.61	0.000	.0295623	.0717363

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 1 DE REZAGO ESCOLAR.

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test	
Number of observations =	7236
Number of covariate patterns =	137
Pearson chi2(130) =	203.28
Prob > chi2 =	0.0000

11. Modelo 2 de regresión logística con variables individuales y familiares. Rezago escolar de jóvenes de 12 a 17 años, Colombia

Iteration 0: log likelihood = -4700.4744						
Iteration 1: log likelihood = -4161.2963						
Iteration 2: log likelihood = -4154.5855						
Iteration 3: log likelihood = -4154.559						
Iteration 4: log likelihood = -4154.559						
Logistic regression			Number of obs = 7066			
			LR chi2(25) = 1091.83			
			Prob > chi2 = 0.0000			
Log likelihood = -4154.559			Pseudo R2 = 0.1161			
Rezago	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.5600246	.0299171	-10.85	0.000	.5043536	.6218407
Edad	1.314876	.0225479	15.96	0.000	1.271417	1.35982
Zona	.958626	.056684	-0.71	0.475	.8537235	1.076418
Migrante	1.349616	.1003745	4.03	0.000	1.166552	1.561408
Etnia (referencia: Ninguna)						
Etnia afro	1.439256	.1007064	5.20	0.000	1.254812	1.650812
Etnia indígena	.8243243	.0949497	-1.68	0.093	.6577375	1.033103
Parentesco (ref: Hijo(a))						
Parentesco: Jefe(a)	1.026793	.080696	0.34	0.737	.8802108	1.197786
Parentesc: Otro	1.260858	.1484003	1.97	0.049	1.001109	1.588001
Tipo de hogar (ref. Nuclear biparental)						
T. Hogar: nuclear monoparental	1.334176	.1101142	3.49	0.000	1.134908	1.568432
T. Hogar: otro	1.271839	.1186453	2.58	0.010	1.059319	1.526996
Menores de 5 años o Menos en el hogar	1.226467	.082133	3.05	0.002	1.075607	1.398487
Clima educativo (ref: Alto)						
climaed_bajo	6.256069	.8742861	13.12	0.000	4.757142	8.227294
climaed_medio	2.200419	.2787023	6.23	0.000	1.716695	2.820444
Post escuela (ref: alguien de la familia)						
posescu_inst	1.266273	.1789383	1.67	0.095	.9599379	1.670365
posescu_sol	1.309483	.1279971	2.76	0.006	1.081181	1.585995

Computador hogar	.9668595	.1243039	-0.26	0.793	.7515	1.243935
Vivienda inadecuada	1.387119	.1451986	3.13	0.002	1.12983	1.702999
Hacinamiento	1.531972	.1408997	4.64	0.000	1.279274	1.834587
Percepción condiciones de vida	1.048947	.067054	0.75	0.455	.9254233	1.188958
Pobreza subjetiva	1.119064	.0667231	1.89	0.059	.995641	1.257786
Percepción gasto mínimo	1.206551	.0739645	3.06	0.002	1.069953	1.360587
Quintil del ingreso (ref: quintil5)						
quintil1	1.332807	.1693354	2.26	0.024	1.039012	1.709676
quintil2	1.218945	.1517332	1.59	0.112	.9550525	1.555754
quintil3	1.312202	.1643112	2.17	0.030	1.026633	1.677206
quintil4	1.026136	.134643	0.20	0.844	.7934426	1.327071
_cons	.0031164	.0009362	-19.21	0.000	.0017296	.0056153

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 2 DE REZAGO ESCOLAR.

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test	
Number of observations =	7066
Number of covariate patterns =	5671
Pearson chi2(5645) =	5723.99
Prob > chi2 =	0.2278

12. Modelo 3 de regresión logística con variables individuales, familiares y escolares. Rezago escolar de jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -4700.4744						
Iteration 1: log likelihood = -4132.0397						
Iteration 2: log likelihood = -4124.8506						
Iteration 3: log likelihood = -4124.8189						
Iteration 4: log likelihood = -4124.8189						
Logistic regression			Number of obs = 7066			
			LR chi2(30) = 1151.31			
			Prob > chi2 = 0.0000			
Log likelihood = -4154.559			Pseudo R2 = 0.1225			
Rezago	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.5601959	.0300725	-10.79	0.000	.5042496	.6223493
Edad	1.314337	.0226867	15.84	0.000	1.270616	1.359563
Zona	.8729359	.0531519	-2.23	0.026	.7747361	.9835827
Migrante	1.333404	.099824	3.84	0.000	1.151429	1.544138
Etnia (referencia: Ninguna)						
Etnia afro	1.397332	.0999619	4.68	0.000	1.214525	1.607654
Etnia indígena	.864526	.1022645	-1.23	0.218	.6856299	1.0901
Parentesco (ref: Hijo(a))						
Parentesco: Jefe(a)	1.02969	.0814064	0.37	0.711	.8818831	1.202269
Parentesc: Otro	1.261237	.149027	1.96	0.050	1.000505	1.589916
Tipo de hogar (ref. Nuclear biparental)						
T. Hogar: nuclear monoparental	1.349723	.1120127	3.61	0.000	1.147107	1.588127
T. Hogar: otro	1.291487	.1212384	2.72	0.006	1.074443	1.552375
Menores de 5 años o Menos en el hogar	1.215671	.0818351	2.90	0.004	1.065408	1.387127
Clima educativo (ref: Alto)						
climaed_bajo	5.875092	.8289176	12.55	0.000	4.455727	7.746595
climaed_medio	2.06552	.2644461	5.67	0.000	1.60713	2.654653
Pos. escuela (ref: alguien de la familia)						
posescu_inst	1.284181	.1830583	1.75	0.079	.9711555	1.698103
posescu_sol	1.310042	.1290567	2.74	0.006	1.080017	1.589059

Computador hogar	.9748775	.1262038	-0.20	0.844	.7564092	1.256444
Vivienda inadecuada	1.402105	.1485593	3.19	0.001	1.139179	1.725715
Hacinamiento	1.526104	.1412596	4.57	0.000	1.272902	1.829672
Percepción condiciones de vida	1.039947	.0674164	0.60	0.546	.9158633	1.180842
Pobreza subjetiva	1.125487	.0677432	1.96	0.050	1.000246	1.26641
Percepción gasto mínimo	1.20745	.0745065	3.06	0.002	1.069905	1.362678
Quintil del ingreso (ref: quintil5)						
quintil1	1.27586	.1637526	1.90	0.058	.9920964	1.640786
quintil2	1.167797	.147003	1.23	0.218	.9124674	1.494573
quintil3	1.257488	.1590699	1.81	0.070	.9813598	1.61131
quintil4	.9743402	.1290213	-0.20	0.844	.7516147	1.263066
Satisfacción educativa	1.090409	.0774901	1.22	0.223	.9486344	1.253373
Jornada (ref. completa)						
Jornada: mañana	1.252478	.111364	2.53	0.011	1.052169	1.490921
Jornada: tarde, noche, fds.	2.095885	.230856	6.72	0.000	1.688923	2.600908
Segregación escolar (ref. oficial alto-medio)						
Oficial bajo	.8831202	.0546595	-2.01	0.045	.7822326	.9970197
No oficial.	.9545793	.1002787	-0.44	0.658	.7769503	1.172819
_cons	.0028232	.0008858	-18.71	0.000	.0015263	.0052218

PRUEBA DE HOSMER-LEMESHOW DE BONDAD DE AJUSTE. MODELO 3 DE REZAGO ESCOLAR

Logistic model for abandono, goodness-of-fit test	
Number of observations =	7236
Number of covariate patterns =	6605
Pearson chi2(6574) =	6611.91
Prob > chi2 =	0.3685

13. Modelo 4 de regresión logística con variables individuales, familiares, escolares e interacciones significativas. Rezago escolar jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Iteration 0: log likelihood = -4700.4744						
Iteration 1: log likelihood = -4126.2935						
Iteration 2: log likelihood = -4119.3257						
Iteration 3: log likelihood = -4119.2942						
Iteration 4: log likelihood = -4119.2942						
Logistic regression			Number of obs = 7066			
			LR chi2(31) = 1162.36			
			Prob > chi2 = 0.0000			
Log likelihood = -4119.2942			Pseudo R2 = 0.1236			
Rezago	Odds Ratio	Std. Err.	z	P>z	[95% Conf.	Interval]
Sexo	.562085	.0301986	-10.72	0.000	.5059065	.6245017
Edad	1.314415	.0227052	15.83	0.000	1.270658	1.359678
Zona	.8708501	.0530567	-2.27	0.023	.7728296	.9813028
Migrante	1.329713	.0995871	3.80	0.000	1.148176	1.539954
Etnia (referencia: Ninguna)						
Etnia afro	1.398706	.1000619	4.69	0.000	1.215716	1.609238
Etnia indígena	.8662337	.1028928	-1.21	0.227	.6863218	1.093308
Parentesco (ref: Hijo(a))						
Parentesco: Jefe(a)	1.026787	.0811742	0.33	0.738	.8794021	1.198874
Parentesc: Otro	1.273971	.1508771	2.04	0.041	1.010069	1.606822
Tipo de hogar (ref. Nuclear biparental)						
T. Hogar: nuclear monoparental	1.354421	.1124123	3.66	0.000	1.151083	1.593677
T. Hogar: otro	1.28246	.1206861	2.64	0.008	1.066452	1.542219
Menores de 5 años o Menos en el hogar	1.219414	.0821604	2.94	0.003	1.068562	1.391562
Clima educativo (ref: Alto)						
climaed_bajo	5.93764	.8382122	12.62	0.000	4.502465	7.830281
climaed_medio	2.073893	.2655009	5.70	0.000	1.613671	2.665371
Pos. escuela (ref: alguien de la familia)						
posescu_inst	1.296527	.1845792	1.82	0.068	.9808463	1.713809
posescu_sol	1.309465	.1289563	2.74	0.006	1.079611	1.588255
Computador hogar	.9787144	.1266942	-0.17	0.868	.7593958	1.261374

VivinadXHacin	2.267685	.5650797	3.29	0.001	1.391469	3.695659
Vivienda inadecuada	1.158891	.1399775	1.22	0.222	.9145968	1.468438
Hacinamiento	1.349408	.134621	3.00	0.003	1.109749	1.640823
Percepción condiciones de vida	1.038804	.0674162	0.59	0.557	.9147292	1.179709
Pobreza subjetiva	1.127308	.0679129	1.99	0.047	1.001759	1.268592
Percepción gasto mínimo	1.208834	.0746633	3.07	0.002	1.071008	1.364398
Quintil del ingreso (ref: quintil5)						
quintil1	1.279996	.1642951	1.92	0.054	.9952953	1.646135
quintil2	1.169896	.1472436	1.25	0.212	.9141445	1.497201
quintil3	1.252827	.1584611	1.78	0.075	.9777521	1.60529
quintil4	.9701318	.1284442	-0.23	0.819	.7483983	1.25756
Satisfacción educativa	1.092487	.0777415	1.24	0.214	.9502653	1.255995
Jornada (ref. completa)						
Jornada: mañana	1.251738	.1113702	2.52	0.012	1.051429	1.490208
Jornada: tarde, noche, fds.	2.093222	.2306758	6.70	0.000	1.686599	2.597878
Segregación escolar (ref. oficial alto-medio)						
Oficial bajo	.8854865	.0548681	-1.96	0.050	.7842208	.9998287
No oficial.	.9509098	.0999406	-0.48	0.632	.7738879	1.168424
_cons	.0028239	.0008864	-18.70	0.000	.0015263	.0052245

14. Modelo multinivel de regresión logística de rezago de grado, jóvenes de 12 a 17 años, Colombia.

Refining starting values:						
Iteration 0: log likelihood = -4185.4223 (not concave)						
Iteration 1: log likelihood = -4177.207 (not concave)						
Iteration 2: log likelihood = -4154.4426						
Performing gradient-based optimization:						
Iteration 0: log likelihood = -4154.4426 (not concave)						
Iteration 1: log likelihood = -4140.8404 (not concave)						
Iteration 2: log likelihood = -4135.7601 (not concave)						
Iteration 3: log likelihood = -4119.2442						
Iteration 4: log likelihood = -4118.2636						
Iteration 5: log likelihood = -4117.8263 (not concave)						
Iteration 6: log likelihood = -4117.3036						
Iteration 7: log likelihood = -4117.2267						
Iteration 8: log likelihood = -4117.1719						
Iteration 9: log likelihood = -4117.1705						
Iteration 10: log likelihood = -4117.1705						
Mixed-effects logistic regression			Number of obs = 7066			
Group variable: depto.			Number of groups = 29			
			Obs per group: min = 23			
			avg = 243.7			
			max = 1336			
Integration points = 7			Wald chi2(28) = 887.59			
Log likelihood = -4117.170			Prob > chi2 = 0.0000			
Rezago	Coef.	Std.	Err.	z	P>z	[95% Conf. Interval]
Sexo	-0.5857031	0.0539979	-10.85	0	-0.6915371	-0.4798691
p6040	0.2738767	0.0173547	15.78	0	0.2398621	0.3078913
Zona	-0.1431322	0.0620867	-2.31	0.021	-0.2648199	-0.0214445
migrante	0.2802056	0.0757753	3.7	0	0.1316887	0.4287224
et_afro	0.2292856	0.0808375	2.84	0.005	0.070847	0.3877242
et_ind	-0.1025626	0.1229414	-0.83	0.404	-0.3435232	0.1383981
paren_j	0.0221617	0.0794086	0.28	0.78	-0.1334764	0.1777998
paren_o	0.2568533	0.1190524	2.16	0.031	0.0235149	0.4901917
thogar_nm	0.3065784	0.0834065	3.68	0	0.1431046	0.4700522
thogar_otr	0.2491641	0.0946634	2.63	0.008	0.0636272	0.4347009
hogmen5	0.1946568	0.067707	2.87	0.004	0.0619536	0.32736

climaed_baj	1.795568	0.1412674	12.71	0	1.518689	2.072447
climaed_med	0.7346575	0.1279803	5.74	0	0.4838207	0.9854942
posescu_inst	0.2711504	0.1430774	1.9	0.058	-0.0092762	0.551577
posescu_sol	0.2865559	0.0992809	2.89	0.004	0.0919688	0.4811429
Comput	-0.0242885	0.1301612	-0.19	0.852	-0.2793998	0.2308228
_vivXhac_1_1	0.7915422	0.2505664	3.16	0.002	0.300441	1.282643
Vivinad	0.1702895	0.1226491	1.39	0.165	-0.0700984	0.4106773
Hacin	0.301797	0.1005173	3	0.003	0.1047868	0.4988072
convida_	0.0325457	0.0653902	0.5	0.619	-0.0956167	0.1607081
pobrezasub	0.1221398	0.0608034	2.01	0.045	0.0029674	0.2413122
Gastmin	0.1951902	0.0622792	3.13	0.002	0.0731253	0.3172551
quintil1	0.2638659	0.1290645	2.04	0.041	0.010904	0.5168277
quintil2	0.1678759	0.1260502	1.33	0.183	-0.0791779	0.4149297
quintil3	0.2267168	0.1264709	1.79	0.073	-0.0211616	0.4745951
quintil4	-0.0318519	0.1325879	-0.24	0.81	-0.2917195	0.2280157
sateduca_	0.0874386	0.0718037	1.22	0.223	-0.0532941	0.2281712
jornada_ma	0.2322924	0.0939001	2.47	0.013	0.0482515	0.4163333
jornada_tar	0.6862194	0.1108897	6.19	0	0.4688796	0.9035592
_cons	-5.94947	0.3171583	-18.76	0	-6.571089	-5.327851

Random-effects	Parameters	Estimate	Std.	Err.	[95% Conf. Interval]
Departamento: Independent					
	var(cl5)	0.0010317	0.0018254	0.0000322	0.0330794
	var(_cons)	0.0208932	0.0230543	0.002403	0.1816558

LR test vs. logistic regression: $\chi^2(2) = 19.57$ Prob >3 $\chi^2 = 0.0001$

15. ID DEPARTAMENTOS DE COLOMBIA

ID	DEPARTAMNTO
05	Antioquia
08	Atlántico
11	Bogotá
13	Bolívar
15	Boyacá
17	Caldas
18	Caquetá
19	Cauca
20	Cesar
23	Córdoba
25	Cundinamarca
27	Chocó
41	Huila
44	La Guajira
47	Magdalena
50	Meta
52	Nariño
54	Norte de Santander
63	Quindío
66	Risaralda
68	Santander
70	Sucre
73	Tolima
76	Valle del Cauca
81	Arauca
85	Casanare
86	Putumayo
91	Amazonas
94	Guainía
95	Guaviare
97	Vaupés
99	Vichada
88	Archipiélago de San Andrés y Providencia