

**Los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar: estudio
piloto realizado para el Departamento de Cundinamarca**

Por: Maritza González Velásquez

Código estudiantil 2008287540

Director de tesis:

Luis Fernando Zamora Guzmán

Línea de Investigación:

POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA Y DESARROLLO REGIONAL

Trabajo de grado para obtener el título de Maestría en Educación

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN


MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

Bogotá, Abril de 2013

Agradecimientos

La autora quiere expresar su agradecimiento, en primer lugar a la Secretaría de Educación de Cundinamarca por haberle facilitado generosamente la información estadística y documental requerida para este estudio; segundo, al Profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, director de la tesis, por su constante apoyo y orientación a lo largo del trabajo, y tercero, a la Universidad Pedagógica Nacional por la valiosa experiencia formativa dentro de su Maestría en Educación.

A mi familia en especial por ser el eje y referente de mis más poderosos deseos y acciones.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Formación de Profesores</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1	

1. Información General	
Tipo de documento	TESIS
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar: estudio piloto realizado para el Departamento de Cundinamarca
Autor(es)	Maritza González Velásquez
Director	Luis Fernando Zamora Guzmán
Publicación	
Unidad Patrocinante	
Palabras Claves	Educación rural; deserción escolar; grados de ruralidad; educación en Cundinamarca

2. Descripción
<p>El presente estudio se adscribe a una investigación mayor que busca introducir y validar el criterio de los <i>grados de ruralidad</i> para el análisis de la educación rural colombiana, como alternativa a las debilidades que se le han señalado de tiempo atrás a la dicotomía urbano – rural. Su aplicación al tema educativo se hizo a través del examen de la deserción escolar, a modo de estudio piloto, en el Departamento de Cundinamarca.</p> <p>La investigación se propuso, primero, caracterizar lo mejor posible la deserción escolar</p>


en el departamento, con énfasis en las zonas rurales y enmarcada en el contexto colombiano. Segundo, poner a prueba la hipótesis según la cual los grados de ruralidad están asociados con las tasas de deserción escolar. El estudio se ocupa de la educación en los planteles oficiales, no del sector privado.

El fundamento teórico conceptual del estudio está en dos trabajos recientes, coincidentes e independientes entre sí: el primero (Itzcovich, 2010), donde se desarrolla y valida el criterio de los *Gradientes de Ruralidad* a partir de información de siete países latinoamericanos; y el segundo (PNUD, 2011), que propone un *Índice de Ruralidad* para Colombia. En ambos casos la unidad de análisis es el municipio.

3. Fuentes

- Borsotti, Carlos A. (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Contraloría General de la Nación (2005) *La deserción escolar en la educación básica y media*. Bogotá
- C.R.E.S.A.S. (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- DANE (1985) *50 años de estadísticas educativas*. Bogotá
- González J.I. et al (2012) Una nueva mirada a lo rural. En Revista Hechos de Paz # 53. PNUD. Bogotá
- Itzcovich, G. *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. SITEAL – OEI – UNESCO. Buenos Aires.
- Loera A. & McGinn N. (1995) *La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá
- M.E.N. (2011) *Encuesta Nacional sobre la deserción escolar: principales resultados*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá

- M.E.N. (2012 a) *Tasas de eficiencia 2009 – Por departamento y total nacional*. Bogotá
- M.E.N. (2012 b) *Cundinamarca: deserción sector oficial por municipio 2010 - 2011*
- Parra, R. (1986) *La escuela inconclusa*. Plaza & Janés. Bogotá
- Perfetti M. (2004) *La educación rural en Colombia: estado del arte*. REDUC – CRECE Universidad Pedagógica Nacional – FAO. Bogotá
- P.N.U.D.(2011) *Colombia rural: razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano – Resumen Ejecutivo. Bogotá
- P.N.U.D. (2011 b) *Colombia rural: razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano – Informe completo. Bogotá
- P.N.U.D. (2011) *Índices de Ruralidad, Desarrollo Humano y Vulnerabilidad*, suministrados en grabación digital por la oficina de PNUD en Bogotá.
- P.R.E.A.L. (2003) *Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca (2012) *Causales de deserción en Cundinamarca*. Bogotá.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca (2013) *Semáforo de permanencia escolar – Cundinamarca*. Bogotá
- Universidad de Los Andes (2010) *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Universidad de los Andes – Educación Compromiso de todos. Bogotá
- Zamora L.F. (1999) : *La educación inicial en zonas rurales de Colombia: situación, perspectivas y condiciones para su implementación y expansión*. Fundación Universitaria Monserrate. Bogotá
- Zamora L.F. (2010) *¿Qué es lo rural de la educación rural?* Ponencia presentada en el 3° Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín, Julio de 2010.
- Zamora L.F. (2012) *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. OEI- CINEP – CIUP. Edit. Códice. Bogotá.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>PAEDAGOGIA Y PEDAGOGIA</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4	

4. Contenidos

Capítulo 1: Generalidades La dicotomía urbano – rural y la alternativa de los grados de ruralidad.

Capítulo 2: El problema de la deserción escolar.


Capítulo 3: Dicotomía versus Grados de Ruralidad.

Capítulo 4: Estudio correlacional.

Capítulo 5: Conclusiones.

5. Metodología

Este trabajo tuvo dos fases: una de corte documental, donde a partir de fuentes secundarias de información se consiguió caracterizar la deserción escolar en Colombia y en este departamento. Y otra, de carácter cuantitativo, en la cual se exploró la relación entre las citadas dos variables mediante un estudio correlacional.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>UNIVERSITY OF PEDAGOGY</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5	

6. Conclusiones
<p>Los resultados muestran (1) que hay notables ambigüedades en el uso y confiabilidad de la deserción escolar, como indicador educativo, lo que tendería un manto de duda alrededor de los trabajos que sobre esta materia circulan en nuestro medio; (2) que tras los promedios nacionales y departamentales de deserción escolar se ocultan importantes desigualdades inter e intra-departamentales, las cuales podrían entenderse mejor si se aplicara el criterio de los grados de ruralidad; (3) que la hipótesis básica según la cual hay relación consistente entre los grados de ruralidad y la deserción se cumple satisfactoriamente, pero sólo para los municipios de mayor ruralidad. En el resto de la distribución tal relación va decayendo, hasta diluirse del todo en los municipios de menor ruralidad.</p>

Elaborado por:	Maritza González Velásquez
Revisado por:	Luis Fernando Zamora Guzmán

Fecha de elaboración del Resumen:	06	08	2013
--	----	----	------

**Los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar: estudio
piloto realizado para el Departamento de Cundinamarca**

Tabla de contenido

Resumen y palabras clave	3
Introducción	6
Capítulo 1: Generalidades	16
1.1. Planteamiento del problema y justificación	16
1.2. Aspectos metodológicos	19
1.3. Antecedentes	20
1.3.1. La deserción escolar	20
1.3.2. La dicotomía urbano – rural y la alternativa de los grados de ruralidad	24
Capítulo 2: El problema de la deserción escolar	28
2.1. Definición y tipología	28
2.2. Magnitud de la deserción escolar	30
2.3. Factores asociados con la deserción escolar	44
Capítulo 3: Dicotomía versus Grados de Ruralidad	58
3.1. La visión dicotómica urbano – rural y sus limitaciones	58
3.2. Una vía alterna: los grados de ruralidad	63
Capítulo 4: Estudio correlacional	80
4.1. Una primera inquietud: la variabilidad de las propias tasas de deserción	81
4.2. Índice de Ruralidad versus Deserción Escolar	86
4.3. Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano versus Deserción Escolar	88
Capítulo 5: Conclusiones	89
Referencias	94
Anexos	

TÍTULO: Los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar: estudio piloto realizado para el Departamento de Cundinamarca.

INTRODUCCIÓN

La deserción escolar y la diversidad de ruralidades

Según un análisis en 18 países de América Latina, hacia el año 2000 cerca de 15 millones de jóvenes de entre 15 y 19 años de edad, de un total de 49,4 millones, habían abandonado la escuela antes de completar 12 años de estudio. Alrededor de 70% de ellos lo habían hecho tempranamente, antes de completar la educación primaria o una vez terminada la misma. A pesar de que la brecha ha disminuido en la última década, las diferencias entre el contexto rural y el urbano son importantes: al inicio del milenio la tasa total de deserción en zonas rurales (48%) casi duplicaba la tasa urbana (26%).

Los datos provienen de la última publicación de Panorama Social de América Latina (CEPAL), donde se indica que abordar este problema es uno de los principales desafíos para poder alcanzar las metas de desarrollo social planteadas por las Naciones Unidas para el año 2015. Se enfatiza la necesidad de que los países de la región destinen mayores recursos a políticas y programas dirigidos a evitar que los niños interrumpan sus estudios antes de terminar el ciclo básico y a procurar una disminución significativa de la deserción en el ciclo medio.

Tomado de PREAL (2003)
Deserción Escolar: un problema urgente que hay que abordar ¹

La deserción escolar, entendida como el retiro definitivo de las aulas escolares por parte de un estudiante, representa y ha representado una vena abierta para nuestro sistema educativo. En los últimos años se han hecho grandes esfuerzos por corregir tal estado de cosas y se han conseguido resultados importantes, pero el problema está lejos de haberse superado. En la medida en que este fenómeno sucede más temprano, se está abonando el terreno para el analfabetismo funcional, verdadero lastre social que no se ha llegado a cuantificar entre nosotros.²

¹ PREAL: Programa de promoción de la reforma educativa en América Latina y el Caribe.

² Es analfabeta funcional una persona que habiendo pasado algunos años por la escuela (y aprobado tal vez los primeros dos grados) se ha retirado definitivamente de las aulas y, por desuso de esos rudimentarios

La preocupación del Ministerio de Educación Nacional a este respecto condujo a realizar (por contrato con la Universidad Nacional de Colombia) la Primera Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE), en 2010. Su interés central fue explorar los motivos o factores que llevan a los desertores a serlo. Tenemos hoy en Colombia, gracias a ese trabajo, la claridad etiológica y la desagregación departamental que no teníamos hace unos años. (Sobre estos resultados volveremos más adelante)

De otro lado, hay razones serias para pensar que la deserción escolar en Colombia se ha sobre-estimado sistemáticamente, en tanto, como lo señalan Schiefelbein y Hausmann (1995:19), los anuarios estadísticos reúnen en una sola cifra la deserción temporal y la definitiva o permanente. De manera que una parte importante de lo registrado como deserción en realidad no lo es, pues muchos niños y niñas retornan luego a sus estudios, en la misma escuela o en otra diferente, casi siempre bajo la forma de repetición de grados, lo que en todo caso representa un desangre para el sistema educativo.³

La situación de la deserción escolar para las zonas rurales colombianas deja mucho que desear: las cifras más recientes (año 2010) indican que de cien niños y niñas que ingresan al Grado 1° en una escuela rural, once no llegan el Grado 6° y tan solo 48 llegan a cursar el Grado 11°, esto es, que más de la mitad ha desertado por distintos motivos, incluidas graves restricciones de la oferta educativa. En cambio, en las zonas urbanas 82 de cada cien alcanzan el Grado 11°, es decir casi el doble que en las rurales. *Sin duda, estas diferencias permiten hablar de una profunda brecha urbano – rural en esta materia.* (MEN 2012 b: 24)

aprendizajes, al cabo de un tiempo es incapaz de leer, escribir o realizar operaciones matemáticas elementales. Se distingue así del analfabetismo absoluto, que consiste en no haber pasado nunca por la educación formal.

³ A modo de ilustración: en el estudio realizado por la Secretaría de Educación de Cundinamarca (2012:5) sobre las causas de la deserción escolar, se encontró que de los 8.559 desertores reportados por el MEN en el 2011 para este departamento, 5.141 eran efectivamente desertores, mientras 3.418 en verdad se habían trasladado a otros planteles y/o a otros lugares. Esto equivale a decir que el 60 % estaban correctamente identificados como desertores, los demás no lo son.

Se ha afirmado y con razón que la escuela rural representa “el núcleo duro del rezago educativo” en Latinoamérica, es decir que mientras no se modifiquen efectivamente las condiciones de la educación rural (o de la educación ofrecida a la población campesina), esta precariedad seguirá pesando de manera decisiva en los indicadores educativos nacionales, digamos que arrastrando las cifras hacia abajo, y creando o profundizando una situación de exclusión para amplios sectores de nuestra población.

Sabemos, desde hace décadas, que las condiciones de las escuelas rurales son muy inferiores a las urbanas, y que sistemáticamente se sitúan por debajo del promedio nacional. Tanto es así, que nos ha llegado a parecer natural que así sea. Los resultados de las Pruebas SABER van en la misma dirección; las cifras de analfabetismo, los promedios de escolaridad de los pobladores, etc.⁴ Y todo esto forma parte de una situación histórica de inequidad, que explícita o tácitamente afirma que el desarrollo ha de ser urbano, que lo rural o campesino es sinónimo de atraso, es decir que está condenado a “modernizarse”, por no decir que a desaparecer. Aún más, no es casual que las “conversaciones de paz” que el gobierno nacional se encuentra desarrollando (al momento de escribirse este texto, en Marzo de 2013) con el grupo insurgente de las FARC, tenga por punto # 1 de la agenda el problema agrario o rural. En otros términos, hay consenso en estas materias.

Pero hablamos aquí y allá de lo rural como algo homogéneo, casi nunca se hacen distinciones entre tipos o grados de ruralidad. Y es éste justamente el punto que da origen al presente estudio: creemos que tras la noción de ruralidad se ocultan en Colombia diversas ruralidades, problemáticas diferenciadas, diversos contextos y poblaciones, historias y horizontes de desarrollo. Y pensamos que es preciso diferenciar de alguna forma esas diversas ruralidades, para apreciar y comprender de manera más nítida las distintas situaciones que se presentan, también en el campo educativo.

⁴ Hay que estar advertidos de las limitaciones y sesgos derivados de definir lo rural desde lo urbano, criterio mediante el cual lo rural no podrá ser otra cosa que una colección de carencias. Creemos que lo rural tiene características propias que con frecuencia se pasan por alto.

En Colombia buena parte de los organismos de gobierno adoptan el criterio del DANE para distinguir poblaciones urbanas de rurales. Según éste, en nuestro territorio se diferencian las *cabeceras municipales* (que se asimilan a urbano) del llamado *resto* (que se asimila a rural). Así, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus secretarías seccionales existen establecimientos educativos, maestros y estudiantes urbanos o rurales, según se encuentren en las *cabeceras* o en el *resto*, respectivamente.

Podríamos decir entonces que la Educación Rural es aquella que se ofrece en los planteles situados en el *resto*, es decir en las miles de veredas y corregimientos del país. No se define esa educación, tan sólo se sitúa.

Tenemos en nuestro país algo más de 30 mil centros educativos rurales, y no se hace distinción entre ellos: todos son sencillamente rurales.⁵

Los problemas con la perspectiva dicotómica urbano – rural son cada vez mayores. Aquel planteamiento prevaleciente por décadas entre nosotros (el criterio del DANE), que hace un corte tajante entre campo y ciudad, cada día refleja menos las cambiantes realidades sociales y no logra expresar ya las borrosas fronteras entre lo urbano y lo rural.

No hay que ser un agudo sociólogo para darse cuenta, en cuanto se recorre el país, que la diversidad de ruralidades presentes en nuestro territorio tiene profundas implicaciones en distintos campos, entre ellos el educativo. Las condiciones de trabajo en las escuelas, las vías de comunicación, el contexto social que las enmarca, la mayor o menor marginalidad de las comunidades circundantes, en fin, muchas son las expresiones de esa diversidad que marcan a su vez la vida escolar, que a su vez incide en los resultados escolares de los estudiantes, en sus expectativas alrededor de la educación, etc.

⁵ Cabe la aclaración de que sí sabemos qué niveles educativos se ofrecen, cuántos alumnos por grado, cuántos maestros laboran allí, pero no se hace ninguna distinción en materia de su ruralidad, su naturaleza o su grado.

Pero toda esta diversidad queda oculta tras la noción homogénea de rural, todas las escuelas rurales son iguales a los ojos de las autoridades educativas y de quienes toman decisiones en este campo.

Un primer obstáculo, de naturaleza tanto conceptual como operativa, radica precisamente en la dicotomía urbano – rural como forma de aproximación a la ruralidad.

¿Cómo acercarnos entonces a lo rural con herramientas conceptuales más finas, con criterios más acordes con las realidades sociales de hoy?

En contraste con la visión dicotómica arriba mencionada, existen dos estudios recientes e independientes entre sí que nos dan luces sobre otras formas posibles de aproximación a lo rural, tanto en lo conceptual como en lo operativo.

El primero de ellos (Itzcovich, 2010), referido a siete países latinoamericanos (no incluye a Colombia), utiliza como unidad de análisis el municipio. Allí se muestra claramente que a mayor ruralidad mayor retraso en ciertos indicadores educativos básicos, como son por ejemplo los grados de escolaridad alcanzada por los adultos, la asistencia escolar, la incidencia de la extraedad (factor bien conocido dentro de la problemática de la deserción escolar).⁶

La autora acuña el término “gradientes de ruralidad”, que bien puede entenderse como grados de ruralidad, para referirse a una escala de diez categorías mediante las cuales se clasifica a los municipios según este atributo, expresado en porcentaje. El estudio, además, buscaba establecer si los fenómenos educativos concomitantes a estos grados de ruralidad se expresan con continuidad o si se presentan rupturas (“saltos”) a partir de determinado punto de la escala.

El gran aporte de este trabajo consiste, primero, en proponer una aproximación de gradualidad de lo rural, superando así la ya mencionada dicotomía, y segundo,

⁶ Itzcovich, Gabriela (2010). Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación. OEI-UNESCO – IIPE - SITEAL. Buenos Aires. Este estudio trabaja con información referida a Ecuador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Guatemala, Panamá y Perú.

establecer empíricamente una relación entre tal gradualidad y algunos indicadores educativos de reconocida importancia.

De esta manera cada municipio se sitúa en algún lugar de la escala, de acuerdo con el porcentaje de su población rural, y se establecen los valores obtenidos en esos indicadores educativos, para llegar así a demostrar la estrecha relación entre grado de ruralidad y desarrollo educativo local.

Adicionalmente y como lo expresa la autora:

“...el hecho de trabajar utilizando a los municipios como unidad de análisis brinda la posibilidad de ver que no es lo mismo ser rural, en zonas predominantemente rurales, que ser rural en zonas predominantemente urbanas. Por ejemplo, en el caso de asistencia a secundario alto, los municipios que tienen de 90 a 100% de población rural si están ubicados en zonas predominantemente urbanas alcanzan una cobertura del 70% mientras que si están ubicados en zonas predominantemente rurales la cobertura pasa a ser del 40%. Es decir hay diferentes modos de “ser rural” y no es lo mismo ser población rural en zonas predominantemente rurales que serlo en zonas predominantemente urbanas. Estos datos muestran la complejidad del universo rural y la necesidad de superar los planteos dicotómicos para su abordaje.” (pág. 15)

El segundo estudio (PNUD, 2011) es un concienzudo análisis de la realidad rural colombiana e introduce una herramienta llamada el *Índice de Ruralidad*, mediante el cual cada municipio colombiano se sitúa en una escala que va de cero a cien, según la “presencia de ruralidad” en su territorio. La condición de ruralidad propuesta por el PNUD se basa en dos criterios: (1) la densidad de población y (2) la distancia de ese municipio a la más cercana ciudad de cien mil o más habitantes.⁷

A diferencia del trabajo de Gabriela Itzcovich, este segundo no gira en torno a la educación o a indicadores educativos. Más bien se ocupa de la ruralidad como un todo, pero se dedica íntegramente a Colombia.

⁷ Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– (2011) Colombia Rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia – Resumen. Bogotá.

Este estudio va más allá: nos presenta cada municipio según su Índice de Vulnerabilidad y también según su Índice de Desarrollo Humano, con los cuales es posible entrar en un análisis bastante detallado de las condiciones de vida de cada lugar.

En la Introducción a este importante trabajo sus autores plantean:

La solución de la deuda social y política con el mundo rural de Colombia, al cual se le ha dado la espalda por décadas, necesita de más Estado en el mercado y menos mercado en el Estado. Esta máxima adquiere toda su proyección en el sector rural, donde la precariedad institucional es notoria. La intervención decisiva del Estado requiere una visión sobre el futuro y la importancia de lo rural y sus articulaciones y complementariedades con lo urbano. La solución de los problemas que este Informe considera críticos será muy costosa y demandará mucho tiempo si se dejan en manos del mercado problemas estructurales que urgen decisiones oportunas, eficaces, imparciales, equitativas y justas.

Tenemos entonces dos insumos básicos para el trabajo: (1) la conclusión del trabajo de Itzcovich, según la cual hay una estrecha relación entre el grado de ruralidad y los valores de ciertos indicadores educativos. Esto, claro está, además de la propia escala de gradualidad de lo rural que nos ofrece. Y (2) el Índice de Ruralidad ya validado y aplicado para Colombia y para cada uno de sus municipios (PNUD), complementado con los Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano. Uno y otro aporte permiten superar la visión dicotómica urbano – rural cuyas limitaciones fueron el punto de partida de la presente investigación.

El presente estudio

El presente estudio se propuso, primero, realizar una completa caracterización de la deserción escolar en Cundinamarca, con énfasis en sus zonas rurales; y segundo, establecer si hay una relación entre el grado de ruralidad de cada municipio y sus índices de deserción escolar.

Considerando que esta última es un fenómeno multicausado y que la esperada relación entre ruralidad y deserción escolar no es lineal, es decir que es un fenómeno bastante más complejo, la relación que se podría esperar no tendría que ser muy elevada, hablando en términos de correlación, pues hay otros factores que actúan a favor o en contra de la deserción escolar, y que poco tienen que ver con la condición de ruralidad de cada población.⁸ Pero sí era de esperar que existiera una correlación considerable entre ambas variables, al menos allí donde la ruralidad se expresa en su mayor grado.

La investigación tiene entonces un carácter mixto y es de corte exploratorio. Mixto porque articula un estudio documental con una exploración correlacional entre variables (es decir dentro de un enfoque cuantitativo). El trabajo parte de una juiciosa revisión de la literatura sobre estos temas, estudia en detalle el caso del Departamento de Cundinamarca y desemboca finalmente en el análisis de las correlaciones entre las dos variables ya indicadas. Complementariamente, se ocupa de los Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano versus los índices de deserción escolar, a fin de aprovechar lo mejor posible el aporte del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

El trabajo piloto se realizó en el Departamento de Cundinamarca, primero, por razones de facilidad en el acceso a la información; segundo, porque este departamento es bien representativo de la diversidad de ruralidades presentes en Colombia, en tanto dentro de sus más de cien municipios se encuentran numerosos de elevada ruralidad, varias ciudades intermedias, distintos grados de desarrollo e incluso diversos tipos de relación con la capital del país, que se encuentra en su centro. Y tercero, porque está previsto que en los meses siguientes se hagan, por parte de otras estudiantes de la Maestría, algunas exploraciones en terreno, en algunos municipios del departamento, a fin de

⁸ Piénsese por ejemplo en lo afirmado por Itzcovich (transcrito páginas atrás) en el sentido que no es lo mismo ser rural en una región predominantemente rural, que serlo en una región predominantemente urbana, y esto tiene expresiones plausibles en los indicadores educativos tratados en su estudio.

apreciar de primera mano cuál es la expresión de toda esta problemática en algunos municipios específicos.⁹

Este estudio se enmarca en un proyecto mayor que sobre el tema está realizando desde hace poco el Profesor Luis Fernando Zamora Guzmán, director de esta tesis. La idea es que estos primeros resultados (el estudio piloto en Cundinamarca) puedan servir de base para desarrollar otros estudios regionales, como parte de dicha investigación.

Para terminar este punto: ¿por qué se toma la deserción escolar, cuando habrían podido elegirse otros indicadores para este estudio? Porque dentro de la información amablemente ofrecida por la Secretaría de Educación de Cundinamarca sólo muy pocos indicadores están disponibles para la totalidad de los municipios del departamento, entre ellos la relación (numérica) alumnos – computador y la deserción escolar. Hay que subrayar que cualquiera que fuera el indicador educativo elegido, tendría por condición primera el que se disponga de su valor para cada uno de los municipios del departamento.

Se dispone también de datos que no expresan relación entre dos variables, como son la matrícula total, diferenciada por edades y niveles, el número de desertores, población vulnerable, los cuales, precisamente por ser cantidades absolutas (no relaciones ni proporciones) no permitirían su comparación con los Índices de Ruralidad, que fueron los utilizados en este estudio, como se explica en otro lugar de este documento.¹⁰ (Véase más adelante el punto dedicado a metodología y procedimiento de la investigación)

⁹ Esta exploración (trabajo de campo) no hace parte de la investigación a la que se refiere este documento, pero sí del estudio general que le sirve de marco y que dirige el Profesor L. Fernando Zamora G.

¹⁰ Se planteó la posibilidad de trabajar también con los resultados de las Pruebas SABER, agrupadas por municipio, para ser contrastadas con el Índice de Ruralidad Municipal. Sin embargo, el tratamiento de la información, es decir pasar del dato por escuela a un dato municipal, para todos los 109 municipios del departamento superaba los recursos y el tiempo disponibles para desarrollar y concluir esta investigación.

El presente documento se divide en cinco capítulos, así: el primero se dedica a los aspectos generales y preliminares del trabajo, como son el planteamiento del problema, la justificación de este trabajo, sus objetivos y los principales antecedentes de las categorías centrales del estudio.

El segundo capítulo trata a profundidad el tema de la deserción escolar, su definición y tipología, la magnitud de este fenómeno en Latinoamérica, Colombia y Cundinamarca; y los factores asociados a ella.

El capítulo 3 se ocupa de la dicotomía urbano – rural y la vía alternativa para superarla: los grados de ruralidad. Allí se explican tanto las limitaciones o señalamientos crecientes a la perspectiva dicotómica y su aplicación a la educación, al igual que el sentido y aportes de la nueva perspectiva: los grados de ruralidad.

El capítulo 4 se centra en el análisis de las correlaciones halladas entre los índices de Ruralidad y las Tasas de Deserción Escolar, con una pequeña sección dedicada de comentar las correlaciones complementaria, es decir esas mismas tasas versus los Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano. Y finalmente en el capítulo 5 se plantean las conclusiones de este estudio.

Capítulo 1: GENERALIDADES

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN

Es casi un lugar común afirmar que existe una gran brecha urbano – rural en Colombia, en términos de los indicadores de desarrollo social, la oferta de servicios públicos, la calidad de vida, el acceso a oportunidades de mejoramiento para su población, etc. La educación no es ajena a esto: los indicadores educativos muestran sistemáticamente y desde hace muchos años tales diferencias, a favor de las zonas urbanas.¹¹

De otro lado, según el censo de población de 2005, Colombia tiene unos once millones de pobladores rurales, es decir una cuarta parte del total. Tanto la magnitud de esta población, como el papel determinante que tiene y tendrá en el destino del país en su conjunto, y por un principio básico de equidad social, deben invitarnos a revisar con atención nuestra visión, comprensión y expectativas hacia lo rural, si no queremos continuar “serruchando la rama en la que estamos alegremente sentados.”

Lo que suceda con la educación ofrecida a la población campesina, que aquí llamamos educación rural, determinará en buena medida lo que se logre en

¹¹ Incluso, si se acude al argumento de que el problema radica en que lo rural siempre ha sido juzgado y definido desde lo urbano, y que por esa razón sólo podemos ver en aquél carencias y limitaciones, es innegable que nuestro mundo rural ha sido *La Cenicienta* cuando de participar de los beneficios del desarrollo nacional se trata. Por mucho que queramos destacar ciertos elementos positivos propios de la vida rural, que sin duda los hay y son valiosos, lo cierto es que nuestra visión de desarrollo, como país y desde hace no menos de setenta años, ha privilegiado al mundo urbano, comprometiendo muy seriamente el destino de las poblaciones campesinas.

materia de indicadores educativos para el país, como son el promedio de escolaridad de la población, el índice de analfabetismo, la deserción escolar, la cobertura de la matrícula, la calidad de la educación, etc.

Desde este estudio se plantea que existe un primer problema para fines del análisis de la situación de la educación rural, que consiste en que el criterio con el cual venimos identificando lo rural *unifica lo que es diverso*, es decir que desconoce los diferentes tipos y grados de ruralidad y, al hacerlo, ofrece una aproximación burda y desfigurada de la ruralidad presente. De esta manera, se induce a quienes deciden sobre política e inversión en educación a dar un tratamiento unificado a lo que debe entenderse como diverso, e incluso, a pasar por alto ciertas particularidades que le son propias al contexto rural.

Este problema, pensamos, viene afectando el análisis de la educación rural y de los distintos indicadores usados convencionalmente para juzgar o evaluar su desarrollo y, por lo tanto, afectando también la manera en que se deciden las políticas, programas y proyectos dirigidos al mundo rural. En consecuencia, se receta “la misma medicina” para todos, cuando hay lugares más rurales que otros y diversas maneras de vivir en la ruralidad.

En otras palabras, parecería que no vamos a lograr ciertas metas propuestas en los planes de desarrollo, o lo haremos muy difícilmente, mientras carezcamos de criterios que nos permitan apreciar la diversidad de ruralidades que se ocultan tras la categoría de lo rural.

En esta dirección, recientemente han aparecido dos estudios que nos proponen formas alternas de aproximarnos a lo rural y a la educación rural. Estos trabajos, independientes entre sí, plantean que hay grados de ruralidad (con lo cual se supera la anacrónica dicotomía urbano – rural), y proponen unas herramientas técnicas para clasificar los municipios según tal atributo. Uno de los dos trabajos fue más allá y logró establecer que entre esos grados de ruralidad y algunos indicadores educativos hay consistentes correlaciones, lo cual nos abre el camino

hacia nuevas investigaciones. Este último estudio se desarrolló en algunos países latinoamericanos, pero no incluyó a Colombia.

A partir de estos aportes, nos propusimos realizar este primer estudio, de carácter exploratorio en Cundinamarca, donde se pondría a prueba el criterio de los grados de ruralidad (o Índice de Ruralidad), aplicado a los municipios de este departamento, frente a uno de los indicadores de mayor interés en el ámbito educativo: la deserción escolar.

El problema, entonces, consiste en establecer si el grado de ruralidad de un municipio guarda relación con la deserción escolar presente en sus instituciones educativas. Para ello se parte de un juicioso estudio documental sobre esta materia, se caracteriza la deserción escolar en Colombia y en Cundinamarca y, finalmente, se hace el estudio correlacional ya mencionado.

1.2. OBJETIVOS:

1. Presentar una mirada panorámica de la deserción escolar en Latinoamérica y en Colombia, a partir de fuentes secundarias.
2. Ofrecer un análisis comprensivo y actualizado de la situación de la deserción escolar en el Departamento de Cundinamarca, con énfasis en sus zonas rurales, a partir de fuentes secundarias.
3. Verificar si existe relación (correlación) entre el Índice de Ruralidad de los municipios de este departamento y la deserción escolar más reciente.¹²
4. Desagregar las anteriores correlaciones agrupando municipios según su mayor o menor ruralidad.
5. Complementar este último análisis con los Índices de Vulnerabilidad y el Índice de Desarrollo Humano de cada uno de los municipios de

¹² Es muy importante aclarar que esta investigación no se propuso establecer si hay relación entre Deserción Escolar y Ruralidad, por cuanto se sabe de tiempo atrás que tal cosa es cierta, e incluso que las diferencias urbano – rurales son muy marcadas, aunque con importantes diferencias según regiones y departamentos. Se trata de poner a prueba el Índice de Ruralidad, como criterio, como concepto y como herramienta técnica, para acercarnos a la deserción escolar de forma diferenciada o gradual.

Cundinamarca, para tratar de establecer si existe alguna relación de ellos con la deserción escolar encontrada.

1.3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La presente investigación debe entenderse como un *trabajo exploratorio* que tiene dos fases bien diferenciadas desde el punto de vista metodológico:

La primera, *de carácter documental*, se propone caracterizar lo mejor posible los dos objetos (categorías) centrales de trabajo: por una parte, *la deserción escolar*, como concepto y como problema educativo, sus factores asociados y la magnitud de la misma en Latinoamérica, Colombia y Cundinamarca, con énfasis en la situación en las zonas rurales. Y por otra, la tensión entre la perspectiva *dicotómica urbano – rural* que convencionalmente se ha usado en Colombia para distinguir estas dos poblaciones, y la novedosa de los *Grados de Ruralidad*, propuesta en dos estudios recientes sobre el tema.

La segunda fase, *de corte eminentemente cuantitativo*, está orientada a establecer la magnitud y sentido de las correlaciones (1) entre el Índice de Ruralidad para cada municipio cundinamarqués, y las Tasas de Deserción Escolar presentes en ellos. Y (2), de manera muy preliminar y general, entre los Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano *versus* las mismas Tasas de Deserción anteriores. Será entonces una especie de *validación empírica del criterio de los Grados de Ruralidad, en su relación con indicadores educativos*.

Los resultados de la primera fase “iluminarán” la interpretación de los resultados de la segunda fase, en tanto la correcta ponderación de las correlaciones

dependerá en buena medida de la claridad conceptual acerca de la dinámica de la Deserción Escolar.

Este trabajo se enmarca en un estudio más amplio que recién se inició, para el cual estos primeros resultados orientarán acerca de un trabajo de campo (a realizarse en próximos meses) en algunos municipios que representen, según las cifras obtenidas, casos especiales o atípicos que permitan comprender mejor la problemática de la deserción escolar en zonas rurales de Colombia, a partir de una diferenciación basada en la gradualidad de lo rural, por oposición a la dicotomía urbano – rural.

1.4. ANTECEDENTES

1.4.1. La deserción escolar

Esta categoría ha sido objeto de atención y de discusión desde mediados del siglo pasado, una vez la ampliación de la cobertura de la Primaria fue prácticamente universal en los países más desarrollados, es decir en Europa Occidental, los Estados Unidos, etc. Más tarde (años '80) se convirtió en tema de debate entre nosotros, en la medida en que se fue cumpliendo esa misma condición de cobertura.

Seguramente esto explica que en Colombia se carezca de estadísticas acerca de la deserción escolar referidas a la primera mitad del siglo pasado: es que el problema no lo era en ese entonces, aunque sin duda ya se presentaba y debía ser preocupación de los maestros y de muchas familias. Pero no representaba para las autoridades educativas nacionales un tema que ameritara un seguimiento especial, ni hacer esfuerzos por su cuantificación, y mucho menos la distinción urbano – rural del problema.¹³ Más bien, como se comentará en una nota de pie

¹³ Hemos encontrado una primera referencia sobre ello, en el trabajo de Borsotti (1984:17), llamado *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*, donde aparecen ya tasas de deserción urbano – rurales para el año 1969. El problema era hace 45 años verdaderamente descomunal: en Colombia, el 73 % de los niños y niñas rurales que habían iniciado su Grado 1º, habían desertado ya al término del Grado 3º!

de página un par de páginas adelante, se pensaba que era “natural” que algunos niños se retiraran año tras año de la escuela, tal vez porque tenían determinados problemas o deficiencias que les impedían continuar exitosamente sus estudios.

En este orden de ideas, en los países más desarrollados la discusión sobre la deserción escolar se refiere actualmente al nivel de educación terciaria (que entre nosotros correspondería a la post-secundaria, universitaria, técnica), al tiempo que en Latinoamérica se centra aún en los niveles de Primaria, Secundaria y Media. El término deserción escolar es de uso especialmente en nuestro subcontinente, mientras que en otras latitudes se habla más bien de abandono escolar temprano.

El que miles de estudiantes cada año abandonen sus estudios, a pesar de los ingentes esfuerzos de los estados por ofrecer una amplia oferta de matrícula, se convirtió en tema central del debate educativo y pedagógico. Los costos individuales y sociales derivados de la deserción escolar eran y son de grandes proporciones. Así, por ejemplo, piénsese en lo que significa para el estado colombiano haber invertido en miles de niños y niñas tres o cuatro años de escolarización, para que al cabo de ellos una elevada proporción abandone definitivamente la escuela, tal vez con el 3° grado inconcluso, lo que los convierte en buenos candidatos a ser analfabetas funcionales. Esto, sin considerar lo que tal antecedente significa para los propios niños y sus familias, e incluso para sus maestros y para las partidas presupuestales de las distintas regiones.¹⁴

Dos aproximaciones al problema

Dos han sido los abordajes más conocidos desde que el tema entró a ser parte de la agenda de política educativa: el primero, más bien circunscrito al ambiente académico, interpreta la deserción escolar (y en general el fracaso escolar) como una expresión más de la segmentación social que la propia escuela reproduce y

¹⁴ Hoy en día un maestro (en especial los rurales) puede ver en serio riesgo su permanencia en una escuela, si el promedio de niños y niñas se reduce por debajo del límite establecido. Así mismo, las finanzas educativas regionales se ven afectadas, por cuanto “se castiga” la deserción escolar mediante recortes presupuestales proporcionales a la pérdida de estudiantes.

perpetúa. Es decir que se remonta a la estructura social de la cual la escuela es sólo una expresión más.

Desde esta perspectiva, la escuela es entendida como un aparato ideológico que desempeña un papel determinante (aunque lo haga de manera sutil y encubierta) en la reproducción social y cultural ya que, en unos casos, trata de manera homogénea a estudiantes de diferentes condiciones sociales, es decir que desconoce las desigualdades sociales, geográficas y culturales, y por ende, gracias a ello y de manera indirecta, induce la deserción. Y en otros, la escuela misma se encarga de diferenciar la oferta según los estratos sociales a los que está dirigida, excluyendo así a los sectores populares de las mejores condiciones de enseñanza. Una y otra modalidad no hacen otra cosa que reproducir y perpetuar las diferencias sociales.

Tácitamente lo que nos está diciendo este enfoque son dos cosas: que la deserción escolar no es una expresión de alguna disfuncionalidad de la escuela, sino paradójicamente su producto necesario e inevitable; y, en consecuencia, que tal estado de cosas sólo cambiará cuando cambie el sistema social que la escuela no hace otra cosa que reflejar. De esta forma, la pregunta que nos haríamos es si estamos frente a una deserción escolar o a una velada exclusión social.

El autor más representativo de este enfoque sociológico, heredero del marxismo, es el francés Pierre Bourdieu (1930 – 2002), quien en compañía de J. Passeron publicó en 1970 su obra más reconocida, llamada *La Reproducción*.

Para Bourdieu, la educación es el agente fundamental de reproducción de la estructura de las relaciones de poder y de las relaciones simbólicas entre las clases sociales. Así mismo, enfatiza en la importancia del *capital cultural* heredado en la familia como clave del éxito (o del fracaso) de los niños y niñas en la escuela. Precisamente porque la escuela adoctrina desde una cultura dominante, quienes tienen particulares dificultades (diferencias) para adoptarla son excluidos del sistema educativo, es decir que aquí se hallaría un origen de la deserción escolar. Es por ello que dentro de estructuras sociales particularmente desiguales

y segmentadas tal fenómeno se hace más agudo, como es apreciable en buena parte del subcontinente latinoamericano.

Por lo tanto, para esta perspectiva lo primero y fundamental es corregir las desigualdades y la exclusión social, como estructuras políticas que son, y no tanto las inversiones en cobertura y expansión de la escuela puesto que ésta seguirá reproduciendo de alguna forma tales desigualdades sociales estructurales.

Pero, como dijimos antes, esta perspectiva crítica ha circulado y tiene cierto reconocimiento en algunos ambientes académicos europeos y latinoamericanos, pero no tanto dentro de los organismos internacionales que orientan las políticas educativas, ni en el ámbito de los tecnócratas que deciden sobre ellas y sobre las inversiones del sector en nuestros países. Y es curioso que, a pesar de que las cifras sobre deserción escolar según estrato social tienden a corroborar dicho planteamiento, con frecuencia se opta por ignorar esta interpretación o reducirla a “uno de los factores que inciden en la deserción”, sin adentrarse en la génesis del asunto.

El segundo abordaje frente a la deserción escolar, en cambio, sí entiende la deserción escolar como una disfuncionalidad que hay que corregir. Es aquel enfoque predominante en el ambiente tecnocrático y de la planeación educativa. Allí el asunto se enfoca de forma bien diferente, aunque se reconozcan algunos elementos del planteamiento crítico antes comentado (por ejemplo cuando se habla de factores extraescolares comprometidos en la deserción escolar). Se entiende que el sistema educativo funciona como vehículo generador de progreso y movilidad social (y no como reproductor de las desigualdades), y que cada persona viene con ciertas características innatas que la educación puede y debe potenciar y aprovechar, en bien suyo y de la sociedad. De esta manera, se entiende que la escuela es una herramienta insustituible para reducir las brechas sociales, entre ellas la urbano – rural, y así lo entienden diversos organismos internacionales.

Esta perspectiva tiene hoy casi todo el reconocimiento allí donde se decide sobre política educativa. Su origen se remonta al último tercio del Siglo XX, cuando los enfoques de la moderna administración se impusieron en el ámbito educativo, en particular a través de las oficinas de planeación sectorial. Surge así, dentro de la categoría conocida como *eficiencia interna del sistema educativo* y como una de las expresiones del *fracaso escolar*, la preocupación por la deserción.¹⁵

Para fines del presente estudio y como se verá más adelante, adoptaremos, por razones prácticas, esta visión funcional, convencional o tecnocrática de la deserción escolar, en tanto tendremos que tratar con los criterios y las cifras que maneja el propio Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), para fines comparativos.

Según la información disponible, Colombia ha hecho cuatro grandes estudios sobre la deserción escolar en los últimos veinte años. El primero de ellos se ocupó más de la repitencia (o repetición de cursos) que de la deserción (Loera A. & McGinn N. 1995), mientras los restantes sí se dedicaron del todo al problema de la deserción escolar.

El segundo es el estudio llevado a cabo por la Contraloría General de la República (2005); el tercero es la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE), desarrollada por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, entre 2009 y 2011. Y el cuarto es el de la Universidad de los Andes (2010), referido a los primeros grados de la Primaria. A estos trabajos nos referiremos repetidamente a lo largo de este trabajo.

¹⁵ La expresión *fracaso escolar* ha sido sumamente cuestionada porque estigmatiza a quienes abandonan sus estudios por cualquier razón (se les ve como fracasados), y tácitamente los hace responsables de tal condición, cuando hoy es claro que es un fenómeno complejo y multicausado.

Cabe comentar aquí que durante la primera mitad del Siglo XX, cuando el problema del “fracaso escolar” aún no cobraba las dimensiones que tuvo más tarde, desde Europa y los Estados Unidos se difundió la idea según la cual quienes “no podían con la escuela” eran portadores de alguna enfermedad, lo cual se vio apoyado por ciertas teorías médicas y psicológicas que tuvieron mucha acogida en aquellos días. Aparecen entonces, al lado de la deficiencia mental y algunas formas de inestabilidad emocional, cuadros como la dislexia, la disgrafia, la discalculia y otras más, que no hacen sino reafirmar la idea de que el fracaso escolar se origina en deficiencias de ciertos estudiantes. (CRESAS 1986:47-49) La atención se centra en los estudiantes, no en las familias, en la escuela, en el sistema educativo ni en la estructura social que les sirve de sustento.

1.4.2. La dicotomía urbano – rural y la alternativa de los grados de ruralidad

Debemos remontarnos a la Alta Edad Media (Siglos V al X) para conocer el origen de la disyuntiva urbano – rural. En la Europa de esa época, los feudos estaban constituidos por un centro, donde se hallaba el castillo o la fortaleza, residencia del señor feudal y de su corte. Alrededor del castillo y más o menos distantes de éste se encontraban los siervos, quienes eran tributarios del poder central. Estos siervos o campesinos dedicaban su tiempo y esfuerzos a proveer de alimentos al castillo y a sus habitantes, y a duras penas a ellos mismos y sus familias. En retribución a esto recibían protección del señor feudal, a través de su ejército, gracias a lo cual gozaban de una precaria seguridad ante los embates y potenciales saqueos de los forasteros provenientes de otros feudos o de regiones lejanas. Así pues, la base material del sistema feudal era una economía agraria que estaba en manos de los siervos. (Fernández. E. 2007)

Podemos decir que allí, en la Alta Edad Media, estaba ya el germen de la división urbano - rural, aunque no hubiese algo que se llamaran ciudades. Siglos más adelante, en la Baja Edad Media (Siglos XI al XV), hacen su aparición las primeras ciudades propiamente tales.¹⁶

Los historiadores sitúan en el Siglo XII la aparición de las primeras ciudades en Europa, denominadas burgos, que fueron el resultado de la paulatina descomposición de los feudos. Representan la alternativa para aquella caduca forma de organización feudal.

A esas nacientes ciudades llegan numerosos siervos de antaño, no pocos de ellos huyendo, buscando refugio y ocupación en esos nacientes centros poblados. Surge así una nueva clase social llamada burguesía, dedicada mayoritariamente a un nuevo oficio: el comercio. También aparecen otras actividades más o menos

¹⁶ Romano, R. y Tenenti, A. (1971) Los fundamentos del mundo moderno: Edad Media Tardía, Renacimiento, Reforma. Siglo XXI Editores. Madrid.

artesanales, más o menos industriales, y todo va convirtiendo a estos burgos en el centro de la actividad económica.¹⁷

Este desplazamiento del eje de la vida económica (del campo a la ciudad), marca desde entonces la relación urbano – rural. Los conquistadores traen al Nuevo Mundo esta nueva forma organizativa y la implantan durante la época colonial.

Como lo señala Fernández (2007:2) “...el espacio rural será siempre subsidiario de lo urbano. Más allá que puedan desarrollarse en él estructuras más o menos complejas y autosuficientes, por ejemplo el ingenio azucarero industrializado,...será la ciudad el centro y referencia del territorio.”

Vemos así cómo se plantea de tiempo atrás una separación, una disyuntiva campo – ciudad. Son rurales quienes habitan por fuera de las ciudades, independientemente de que sean una mayoría o una minoría. Y son urbanos quienes residen en las ciudades, aunque estas sean muy rudimentarias. Así mismo, las actividades a las que se dedican diferencialmente los habitantes se dividen en urbanas y rurales, siendo estas últimas primordialmente las agropecuarias y las extractivas (la minería, por ejemplo). Y las urbanas básicamente las industriales, donde se transforma la materia prima (casi siempre) proveniente del ámbito rural.

Esta misma idea luego fue adoptándose poco a poco para el análisis y la planeación de diversas dimensiones del desarrollo, entre ellas la educación.

En términos generales, Colombia ha adoptado desde hace décadas estos criterios de diferenciación, de manera que la población y variables claves de la educación (como la matrícula, los establecimientos educativos y los maestros) se diferencian

¹⁷ Desde luego que tanto ciudades como comercio se habían conocido desde mucho tiempo atrás. Por ejemplo las ciudades – estado griegas y en el Imperio Romano. Y no sólo en Europa: ciudades imponentes habían florecido en el Oriente, en lo que hoy se conoce como América, pero nunca con las características de la relación de interdependencia centro – periferia que se dio en Europa a partir del Siglo XII. Así mismo, el comercio como tal ha existido desde tiempos remotos, aunque más con su sentido de trueque, de intercambio de productos. Lo novedoso de estas nacientes ciudades de la Edad Media es esa nueva forma de división del trabajo, donde hay pobladores (ya no nómadas) que se dedican a esta actividad, dándole reglas, etc.

entre urbanos y rurales.¹⁸ Los primeros (urbanos) son los referidos a (o situados en) las cabeceras municipales (independientemente del tamaño de éstas); y los segundos (rurales) corresponden a todo lo que se halla por fuera de esas cabeceras, es decir en la veredas y corregimientos. Esto es fácil de corroborar si se estudian los estudios sectoriales, la información de los sucesivos censos, etc. En todos ellos se aplica la fórmula de la dicotomía urbano – rural.

A pesar de las numerosas críticas que se le han formulado a este abordaje dicotómico y de la evidencia de su inadecuación a las condiciones actuales del mundo rural y de su relación con lo urbano, su uso prevalece sobre otros posibles, y esto es aplicable al sector educativo. Esta discusión será retomada más adelante en este estudio.¹⁹

Pero en años recientes han aparecido dos estudios que han abierto el camino hacia una nueva mirada de lo rural, superan la visión dicotómica y nos proponen una gradualidad de lo rural. Estos estudios sirvieron de inspiración y de base a la presente investigación. Son los trabajos de Gabriela Itzcovich (2010) y el Informe de Desarrollo Humano para Colombia (PNUD, 2011), a los cuales nos referiremos en detalle a lo largo de este texto.

¹⁸ Existe una rara publicación del DANE llamada “50 años de estadísticas educativas” (1985), donde se halla información estadística del sector educativo desde el año 1933. Allí y desde esa época ya es posible encontrar la diferenciación urbano – rural a la que nos estamos refiriendo.

¹⁹ Estúdiense por ejemplo los anuarios estadísticos del Ministerio de Educación, sus informes periódicos, sus estudios diagnósticos, incluso la forma de asignación presupuestal: en todos ellos se aplica la distinción urbano – rural. Igual cosa se encuentra en las estadísticas que nos ofrece el DANE sobre educación.

Capítulo 2: EL PROBLEMA DE LA DESERCIÓN ESCOLAR

2.1. Definición y tipología

“Para el año 2010 América Latina cuenta, aproximadamente, con 121 millones de habitantes rurales, lo cual representa un 21 % de la población total...Pese a los consensos que existen respecto de considerar la educación como un derecho fundamental y, a la vez, un requisito básico para reducir la pobreza y mejorar las condiciones de vida de la población rural, el acceso de los niños de áreas rurales a la escuela sigue siendo una asignatura pendiente...”

Izcovich (2012:2)

Según el MEN, la deserción escolar se define como la interrupción o desvinculación de los estudiantes del sistema educativo formal. En otras palabras, que niños y jóvenes que asisten a la escuela dejan de hacerlo y no logran culminar sus estudios.²⁰

Hay distintas formas de entenderla y analizarla:

- Según su duración: la deserción puede ser temporal o definitiva. Algunos niños que abandonan algún curso pueden matricularse al año siguiente (deserción

²⁰ No conviene hacer equivalentes los términos deserción y fracaso escolar, en tanto este último incluye otros aspectos (además de la deserción como tal), como es la repetición o repitencia de grados, que por cierto se reconoce hoy en día como la antesala de la propia deserción.

temporal), mientras que en otros casos los estudiantes que abandonan no retornan al sistema educativo.

- Según su alcance: la deserción del estudiante puede ser del establecimiento educativo o del sistema educativo en general. Tradicionalmente, el primer caso no se entiende como deserción sino como traslado, pero debe generar reflexiones a los respectivos establecimientos educativos sobre su capacidad para retener a los estudiantes.
- Según la temporalidad: que reconocería el momento (o momentos) de la trayectoria en la que ocurre; podría reconocerse según los niveles educativos en que ocurre: preescolar, primaria, secundaria, media o universitaria, o incluso los grados escolares.²¹

Técnicamente existen varias formas o criterios para medir la deserción escolar: existe la deserción intra-anual, que recoge a los niños, niñas y jóvenes que abandonan sus estudios a lo largo del año lectivo. De ellos una cantidad un poco difícil de determinar abandonan definitivamente sus estudios, mientras otros los reanudan en otra escuela o incluso en la misma, al año siguiente o más adelante. Estos últimos no serán entonces desertores, estrictamente hablando, o lo serían con carácter transitorio.

Borsotti (1984:16) utiliza la diferenciación entre deserción y desgranamiento escolar. La primera sería propiamente el abandono definitivo de los estudios, mientras el segundo correspondería al retiro transitorio de las aulas.

Existe también la deserción inter-anual, que es aquella que se produce una vez ha concluido un grado o un nivel escolar. Son los niños que, por ejemplo, terminan su Primaria y no se matriculan en ninguna parte para hacer su Grado 6°, cosa que es frecuente en zonas rurales colombianas.

Una situación a la que poca atención se otorga en cuanto a la deserción inter-anual es la siguiente: numerosos casos de deserción de este tipo lo son

²¹ Ministerio de Educación Nacional (2012) Las diez preguntas sobre la deserción escolar en Colombia. Bogotá.

efectivamente, pero son “compensados” por estudiantes que se trasladan, a veces desde lejanos lugares, neutralizando así la deserción que efectivamente ya se había producido. (Borsotti,1984:17)

Se cuenta también con la deserción escolar dentro de cohortes, mediante la cual es posible hacer un seguimiento a grupos determinados de estudiantes que inician su escolaridad en un cierto año, y se establece cuántos, cuándo y por qué se retiran de la escuela, si transitoria o definitivamente. Esta manera de cuantificar y entender la deserción es sin duda la más fina y precisa, pero también la más compleja y necesariamente prolongada en el tiempo.

Por último, existe una aproximación que consiste en calcular ciertos indicadores educativos que nos hablan de la incidencia de la deserción, haciendo un corte transversal de estudiantes. Por ejemplo, gracias a esta fórmula se sabe hoy que en Colombia el 6,7 % de los estudiantes de 6° a 11°, de planteles estatales, ha abandonado al menos una vez sus estudios. (MEN, 2012 a:3)

Para el caso colombiano se ha podido establecer que la deserción intra-anual, para los planteles educativos estatales, ha descendido de 5,8 % en 2006, a 4,53 % en 2011, lo que habla de resultados positivos de las medidas que en los últimos dos gobiernos se han implementado para su reducción.

El propósito nacional, fijado en el Plan Nacional de Desarrollo del actual gobierno (Juan Manuel Santos), es lograr bajar la tasa de deserción intra-anual a 3,80 en el año 2014, lo que significaría evitar la deserción de algo más de 50 mil estudiantes entre este año y el 2014. (MEN, 2012 a:1) ²²

Con estas cifras podemos pasar el punto siguiente, que se refiere justamente a conocer la magnitud de la deserción escolar en la región Latinoamérica, en Colombia y en Cundinamarca.

2.2. Magnitud de la deserción escolar

²² Sobre estas y otras cifras de deserción escolar volveremos en el numeral 2.2.

El análisis de las cifras sobre deserción escolar exige cierta claridad acerca de cuál deserción estamos cuantificando. Como se indicó en el numeral dedicado a la definición y a los tipos de deserción, existe la deserción inter-anual y la deserción intra-anual. La primera (inter-anual) se refiere al abandono de la escolarización que se produce entre un grado y el siguiente, es decir el estudiante que termina un curso pero no se matricula para el que le sigue.²³ Por ejemplo, una muy típica, es la que se produce entre los grados 5° y 6° en las zonas rurales, por cuanto son mayoría las escuelas que sólo ofrecen hasta 5°, convirtiéndose así el acceso al Grado 6° a veces en algo muy difícil, en razón de que la oferta educativa se halla muy lejos del lugar de residencia del estudiante, no se cuenta con el transporte adecuado o es incosteable para las familias.

La segunda (intra-anual) hace referencia al abandono de las aulas durante el año lectivo, por muy diversas circunstancias. Son esos cientos de niños, niñas y jóvenes que estando matriculados y asistiendo a sus clases regularmente, de pronto se ausentan y no regresan más a concluir su grado escolar. Al menos no lo hacen durante ese año, pero es posible (y más o menos frecuente) que retomen sus estudios al año siguiente o más tarde, en esa misma escuela o en otra. De todas maneras, este retiro se contabiliza como deserción intra-anual.

Nótese que en ninguno de los dos casos se afirma que el retiro sea definitivo, pues al momento de registrarse el abandono de las aulas, tal cosa se desconoce. Sólo se sabe que el niño dejó la escuela y es incierto lo que sigue. Para clasificar un abandono escolar como deserción definitiva hay que recurrir a otro tipo de análisis, por ejemplo el estudio por cohortes, que es el seguimiento de un determinado grupo de escolares a lo largo del tiempo (estudio longitudinal), para

²³ Es bueno tener presente un hecho comentado en el trabajo de la Contraloría General de la Nación (2005:3): la incidencia del traslado de una proporción significativa de matrícula privada al sector oficial, resultado de problemas económicos de las familias (de clases medias, especialmente). Este hecho afecta desde luego las cifras de DESERCIÓN INTER-ANUAL DEL SECTOR OFICIAL, pues es entre un curso y el siguiente cuando casi siempre se produce este “trasteo” de estudiantes privados al sector oficial. Aunque esto no se ha cuantificado con exactitud, es indudable que tal fenómeno estaría ocultando una cierta proporción de la deserción INTER-ANUAL, en tanto parte de la pérdida de matrícula producto de la deserción oficial se ve compensada con nuevos ingresos (los provenientes del sector privado). Este comentario es de interés en nuestro trabajo, porque la mayoría de las estadísticas que se presentan aquí corresponden precisamente al sector oficial.

registrar quiénes cursan normalmente los diferentes grado, cuántos repiten, cuántos se retiran temporalmente (deserción aparente) y cuántos lo hacen definitivamente. Obviamente este tipo de estudios es bastante más complejo, particularmente para saber el destino de quienes en algún momento abandonaron las aulas escolares.

Es frecuente que algunos informes sobre este tema no hagan la precisión acerca de cuál tipo de deserción están tratando, lo que puede inducir a errores.

2.2.1. La deserción escolar en Latinoamérica

De acuerdo con el estudio de PREAL (2003) hay importantes diferencias entre los países de la región. Así, para las zonas urbanas, "...en Bolivia, Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela, entre 40% y más de 70% de los niños y niñas dejan de asistir a la escuela *antes de completar el ciclo primario* de los respectivos países. Por su parte, en Chile, Colombia, México, Panamá, Perú y Uruguay, entre 50% y 60% del abandono escolar se produce *en el transcurso de la secundaria* y, con excepción de Chile, en todos ellos la deserción se concentra más en el comienzo que en el final del ciclo. En Argentina, Costa Rica, Ecuador, Honduras y Paraguay, más de la mitad y hasta el 60% de los que abandonan la escuela lo hacen *al finalizar el ciclo primario*. (Si bien solo cinco países concentran la mayor parte de la deserción al finalizar la primaria, el abandono escolar en esta etapa es importante en las zonas urbanas, ya que en otros nueve países el porcentaje de retiro de la educación formal, completado dicho ciclo, fluctúa entre 23% y 35%)..." (Pág. 2)

En las zonas rurales, "...La deserción ocurre casi totalmente o con mucha mayor frecuencia durante *el ciclo primario* y en algunos de los países un porcentaje muy bajo de los niños logran completar dicho ciclo (Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela). Solo en Chile, Colombia, México, Panamá y Perú –países en los que una fracción relativamente más alta de los niños de zonas rurales logran acceder a la educación secundaria– entre un 20% y un 40% del total abandonan la escuela en el transcurso de ese ciclo..." (Pág. 3)

Este mismo estudio señala que, adicional a la deserción temprana antes comentada, en Latinoamérica había (hacia 2002) cerca de 1,4 millones de niños y niñas que nunca asistieron a la escuela o que la abandonaron antes de completar el primer año básico. (Pág. 1) Estos representan el analfabetismo absoluto, que sumados a quienes desertan antes de acceder al Grado 4° (para el caso colombiano) y que constituyen el analfabetismo funcional, plantean el reto básico para la educación de la región, además porque aquí se juega el logro de uno de los Objetivos del Milenio en materia educativa: la universalización de la educación básica.

Igualmente, se indica allí que hay una gran heterogeneidad en Latinoamérica en lo referente a deserción escolar de los jóvenes (15 a 19 años). Hay algunos países que arrojan cifras dramáticas en esta materia, como es el caso de Honduras, Guatemala, México y Nicaragua, particularmente en las zonas rurales, donde más del 60 % de los jóvenes de esa franja etárea han abandonado definitivamente sus estudios, con frecuencia desde los 12 años o menos. Mientras otros países, como Brasil, Chile y República Dominicana presentan tasas inferiores al 35 %, para esa misma franja y para sus zonas rurales. Colombia se sitúa aproximadamente a mitad de camino entre esos dos extremos. (Pág. 2)

2.2.2. La deserción escolar en Colombia²⁴

Para finales del Siglo XX, los datos oficiales mostraban que ...” de 100 estudiantes que se matriculan en primero de primaria en las zonas rurales, sólo 35 terminan el primer ciclo que va hasta quinto grado, y un poco menos de la mitad de ellos, 16 estudiantes, harían tránsito hacia la

²⁴ El problema con los estimativos de la deserción escolar colombiana es más complejo de lo que parece. Además de que es preciso señalar de qué deserción estamos hablando, surge el problema de los rangos de edad incluidos en cada caso, lo que cambia significativamente las cifras. Por ejemplo, el Censo 2005 mostró una deserción escolar de 9 % para las edades entre 5 y 16 años, y de 14 % para las edades de 5 a 19 años. Pero la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) de 2008 indicó que para el primer grupo de edad la deserción era de 6 % (es decir 3 % menos que lo arrojado por el Censo), y que para el segundo grupo de edad era de 8 % (es decir 6 % menos de lo indicado por el Censo, lo que es una diferencia enorme para estas cantidades. Entonces, el problema radica también en la fuente utilizada.

secundaria matriculándose en sexto grado. De estos 16 sólo 8 alcanzarían a completar el noveno grado, en tanto que apenas 7 harían el ciclo completo hasta undécimo grado.”

Perfetti, M. (2004:30)

La situación descrita en el encabezamiento, sin duda dramática, se ha modificado de manera significativa en los años recientes, pero aún hay mucho por hacer en esta materia.

Evolución reciente de la deserción escolar en Colombia

Tabla 1: Tasas de deserción intra-anual, por grados y total. COLOMBIA – 2003 – 2009 (sector oficial) ²⁵

Grados/años	2003	2004	2005	2006	2007	2009
Transición	7.9	7.7	6.9	6.9	6.4	6.2
1°	11.6	10.6	9.4	8.5	7.3	8.1
2°	8.0	7.7	7.4	6.3	5.6	5.3
3°	7.5	6.8	6.4	5.5	5.2	6.9
4°	6.8	6.0	5.6	5.1	4.8	4.3
5°	6.2	5.3	5.0	4.8	4.4	4.1
6°	8.1	7.6	7.4	7.0	6.8	5.8
7°	6.4	5.2	5.1	5.4	5.0	4.4
8°	5.8	4.2	4.2	5.2	5.1	4.2
9°	5.9	3.2	3.0	4.7	4.8	3.8
10°	5.0	2.8	2.7	4.8	5.0	4.1
11°	2.5	1.3	1.7	2.6	2.7	2.1
TOTAL	7.5	6.5	6.0	5.8	5.5	5.1

Fuente: Cálculos de la Oficina de Planeación del MEN, citado en MEN (2012 b:18)

De la tabla anterior conviene resaltar los puntos siguientes: (recuérdese que se trata de deserción intra-anual)

²⁵ En las sucesivas tablas nos referimos al SECTOR OFICIAL, a menos que se advierta explícitamente otra cosa.

- Lo más destacado es el descenso general de las tasas de deserción en 2.4 puntos porcentuales, entre los años 2003 y 2009, lo que equivale aproximadamente a una reducción de un tercio en este período.
- Esta tendencia a la baja se cumple para todos los grados, excepto para el Grado 10° donde se mantuvo inmodificable durante el período aquí considerado.
- Sobresale la reducción de 4.3 puntos porcentuales para el Grado 1°, muy superior a los demás grados escolares.
- Aún así, la deserción para el Grado 1° sigue siendo la más elevada, seguida del Grado 3° y de Transición.
- Es llamativa la alta deserción escolar en el Preescolar (6.2 %), al tiempo que este grado (Transición) es considerado hoy en día como un factor de primer orden en la prevención de la deserción en los primeros grados de la Primaria.
- El conjunto de Preescolar y Primaria (6 grados) arroja un promedio de deserción intra-anual de 5.8 %, bastante superior al conjunto de la Secundaria y la Media (6 grados), que es de 4.1.

Situación más reciente

Tabla 2: Tasas de deserción intra-anual según departamentos. Colombia, 2009.

Departamentos ordenados en forma descendente

Departamento	Tasa		Departamento	Tasa
1. Guainía	14.1		18. Antioquia	5.6
2. Putumayo	12.0		19. Bolívar	5.5
3. Vichada	11.4		20. Nariño	5.5
4. Amazonas	11.2		21. Tolima	5.5
5. Guaviare	10.1		22. Cundinamarca	5.1
6. Casanare	10.1		23. Valle del Cauca	5.1
7. Vaupés	9.4		24. Quindío	4.9
8. Caquetá	8.2		25. Cesar	4.7
9. Chocó	7.1		26. San Andrés	4.6
10. Córdoba	6.6		27. Meta	4.4

11. Huila	6.5		28. Cauca	4.0
12. Caldas	6.3		29. Santander	3.9
13. Sucre	6.3		30. Boyacá	3.9
14. Risaralda	5.9		31. Atlántico	3.7
15. Magdalena	5.9		32. Arauca	3.4
16. La Guajira	5.7		33. Bogotá D.C.	2.2
17. Norte de Santander	5.7		PROMEDIO COLOMBIA	5.1

Fuente: Cálculos de la Oficina de Planeación del MEN, citado en MEN (2012 b:19)

Varios son los aspectos por comentar de la anterior tabla:

- Ante todo, la gran diferencia interdepartamental en materia de deserción escolar intra-anual. Tras la cifra promedio nacional de 5.1 se ocultan enormes diferencias: por ejemplo, los cinco departamentos con mayores tasas de deserción (todos ellos pertenecientes a los antiguos territorios nacionales), muestran resultados que doblan la tasa nacional promedio, y en algunos casos van más allá. (Véase la siguiente tabla para comparaciones inter-regionales)
- La mayoría de los departamentos (21) se encuentran por encima del promedio nacional, mientras sólo 12 se hallan por debajo de tal promedio.
- La hipotética relación entre ruralidad y deserción escolar (que sostenemos en esta tesis) tiene en esta tabla argumentos a favor y en contra. Es de destacar que los diez departamentos con más altas tasas de deserción escolar son a su vez departamentos con una gran dispersión de población, rasgo éste bien conocido de la ruralidad, y casi que definitorio de ésta. Pero al mismo tiempo, aparecen por debajo del promedio nacional departamentos emblemáticos en materia de ruralidad en Colombia, como son Boyacá, Cundinamarca, Santander e incluso Arauca, que arroja la tasa más baja de deserción escolar (sin contar a Bogotá). Si bien estos resultados no son concluyentes, queremos llamar la atención sobre el punto mencionado al principio: las diez mayores tasas de deserción están estrechamente asociadas con dispersión de población, rasgo típico de lo rural.

- Ahora bien, si recordamos lo dicho páginas atrás con relación al carácter complejo y multicausado del fenómeno de la deserción escolar, lo que nos muestra la tabla anterior sería coherente con ese planteamiento, pues sí se aprecia una clara relación en el extremo del rasgo de ruralidad (dispersión de población) con la deserción escolar, pero tal relación deja de ser consistente a medida que bajamos en la tabla.

Por otra parte, el informe de la Contraloría General de la Nación (2005), aunque se refiere a datos anteriores a los presentados en la tabla 2, hace un balance que bien puede aplicarse a nuestros datos recientes. Tal estudio trabaja con información de los años 2000 a 2003 y 2004, y concluye lo siguiente:

“El comportamiento territorial de la deserción en Colombia muestra que las regiones más proclives a este fenómeno son los departamentos elevados a tal categoría por la Constitución de 1991 (antiguos territorios nacionales), que se caracterizan por una alta dispersión poblacional, alto grado de desplazamiento y economías de enclave. También presenta alto porcentaje de deserción escolar el eje cafetero, región bastante diferente de la anterior, caracterizada por una densidad de población media y un grado de desarrollo medio...

...En síntesis, la caracterización departamental de la deserción en Colombia muestra que en los departamentos más pobres es donde mayor incidencia tiene la deserción. Sin embargo, casos como el departamento del Casanare, cuyos ingresos por regalías son superiores a los del resto del país, con tasas de deserción superiores al promedio nacional, indican que además de los recursos disponibles existen otros factores importantes en la aparición del fenómeno.” (Pág. 4)

Como es bien conocido, las Encuestas Integradas de Hogares (EIH) realizadas por el DANE periódicamente, excluyen a la Orinoquía y la Amazonía. El informe de las restantes regiones del país muestra, para el año 2008, lo siguiente:

Tabla 3: Tasas de deserción por regiones, para edades de 5 a 19 años. Colombia – 2008 (se excluyen los antiguos Territorios Nacionales)

REGIÓN	Tasas de deserción escolar	
	Cabecera	Resto (rural disperso)
Atlántica	5.7 %	8.6 %
Oriental	6.1 %	13.4 %
Central	7.2 %	14.1 %
Pacífica	7.1 %	15.1 %
Bogotá	5.6 %	[No aplica]
Promedio ⇨	6.3 %	12.8 %

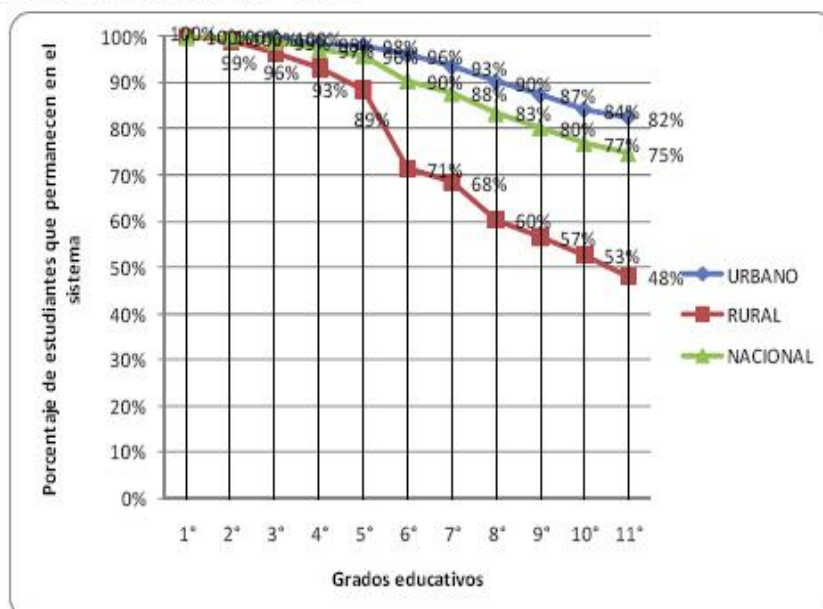
Fuente: DANE: Encuesta Nacional de Hogares (2008). Bogotá

Nótese que, en todas las regiones, las tasas de deserción escolar son muy superiores en las zonas rurales dispersas. Con excepción de la región Atlántica, todas las demás muestran que tales tasas son el doble en las zonas rurales. Esto explica la sustancial diferencia entre zonas rurales dispersas (12.8) y urbanas (6.3).

Gráfica 1: Tasas de supervivencia por cohorte en el sistema educativo, según grado y zona (urbano – rural), para población de 18 años. Colombia – 2008

3. Aproximación a Cohortes

Tasa de supervivencia por cohorte en el sistema educativo según grado y zona para la población de 18 años



Fuente: Cálculos MEN-DCE a partir de Encuesta de Calidad de Vida 2008. El cálculo es un aproximado a partir de descontar a una cohorte esperada por grado la cantidad de desertores según su último grado aprobado cursado. Dentro de la tasa se encuentra la población en rezago (Es decir quienes aún no se ha graduado de 11).

Fuente: Cálculos de la Oficina de Planeación del MEN, citado en MEN (2012 b:24)

Para resaltar los puntos siguientes:

- La enorme diferencia final según zonas urbano – rurales en cuanto a la capacidad del sistema educativo de retener a la población estudiantil. Mientras en las zonas urbanas el 82 % de la población de 18 años está cursando o ha cursado Grado 11°, en las zonas rurales tan sólo el 48 %, es decir menos de la mitad de quienes iniciaron su escolaridad.
- El “quiebre” se produce especialmente en los grados 6° y 7°, donde se produce un descenso de 89 % en el grado 5°, a 68 % en el grado 7°. Esto sencillamente está mostrando el “cuello de botella” de la educación rural, donde la escasa oferta de educación secundaria se conjuga con la extraedad acumulada de los estudiantes, todo lo cual conduce a un masivo retiro de las aulas.

2.2.3. La deserción escolar en Cundinamarca

De acuerdo con un informe del Ministerio de Educación Nacional del año 2012, la situación reciente de la deserción escolar en este departamento, en sus Municipios No Certificados, es como sigue:


Tabla 4: Evolución de la tasa de deserción escolar en los Municipios No Certificados de Cundinamarca – Sector Oficial – 2002 a 2011 (Cálculos preliminares)²⁶


Año	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	Diferencia
Tasa	8.2	7.9	6.1	5.3	5.5	5.4	5.4	5.1	3.6	3.4	- 4.8

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación Nacional (2012 c) Cálculo preliminar deserción por Entidades Territoriales No Certificadas

Como se puede apreciar, el descenso en la tasa de deserción escolar en Cundinamarca ha sido muy consistente entre 2002 y 2011, período en el cual se redujo en 4.8 puntos porcentuales. (Recuérdese lo mostrado en la Tabla 2, donde Cundinamarca coincidía con el promedio nacional para el año 2009.) Pero tras esa cifra global se esconden importantes diferencias entre sus municipios. Para el año 2011, la situación se aprecia en la tabla siguiente:

Tabla 5: Deserción escolar y matrícula según municipios. Cundinamarca – 2011 (Municipios No Certificados – Sector Oficial) Convenciones:

Municipios con la menor deserción 

Municipios con la mayor deserción 

²⁶ Los Municipios No Certificados del Departamento son la inmensa mayoría, y conforman lo más rural del departamento. Los únicos municipios Certificados en Educación en Cundinamarca son: Chía, Facatativá, Fusagasugá, Zipaquirá, Girardot y Mosquera. Las fuentes originales suministradas por la Secretaría de Educación de Cundinamarca omiten estos municipios en sus estadísticas sobre deserción.

MUNICIPIO	desertores 2011	Total matricula 2011	%deserción_2011
Agua De Dios	55,00	2020,00	2,72%
Albán	104,00	1220,00	8,52%
Anapoima	89,00	2366,00	3,76%
Anolaima	69,00	2971,00	2,32%
Arbeláez	95,00	2377,00	4,00%
Beltrán	21,00	538,00	3,90%
Bituima	5,00	515,00	0,97%
Bojacá	47,00	1679,00	2,80%
Cabrera	16,00	968,00	1,65%
Cachipay	62,00	1561,00	3,97%
Cajicá	440,00	8010,00	5,49%
Caparrapí	37,00	2595,00	1,43%
Cáqueza	101,00	3303,00	3,06%
Carmen De Carupa	27,00	1448,00	1,86%
Chaguaní	7,00	641,00	1,09%
Chipaque	44,00	1712,00	2,57%
Choachí	71,00	2609,00	2,72%
Chocontá	154,00	4400,00	3,50%
Cogua	67,00	3472,00	1,93%
Cota	51,00	3231,00	1,58%
Cucunubá	99,00	1671,00	5,92%
El Colegio	139,00	4669,00	2,98%
EL Peñón	56,00	866,00	6,47%
El Rosal	73,00	2988,00	2,44%
Fómeque	104,00	2269,00	4,58%
Fosca	13,00	1453,00	0,89%
Funza	238,00	8721,00	2,73%
Fúquene	12,00	1516,00	0,79%

Gachalá	15,00	1111,00	1,35%
Gachancipá	73,00	2020,00	3,61%
Gachetá	27,00	2136,00	1,26%
Gama	5,00	656,00	0,76%
Granada	74,00	1518,00	4,87%
Guachetá	83,00	3007,00	2,76%
Guaduas	247,00	4843,00	5,10%
Guasca	79,00	3584,00	2,20%
Guataquí	23,00	547,00	4,20%
Guatavita	6,00	1200,00	0,50%
Guayabal de Siquima	11,00	944,00	1,17%
Guayabetal	33,00	1230,00	2,68%
Gutiérrez	10,00	804,00	1,24%
Jerusalén	12,00	525,00	2,29%
Junín	23,00	1426,00	1,61%
La Calera	127,00	3671,00	3,46%
La Mesa	352,00	5068,00	6,95%
La Palma	13,00	1782,00	0,73%
La Peña	38,00	1195,00	3,18%
La Vega	125,00	3106,00	4,02%
Lenguazaque	70,00	1984,00	3,53%
Machetá	7,00	1312,00	0,53%
Madrid	500,00	10182,00	4,91%
Manta	17,00	764,00	2,23%
Medina	132,00	2008,00	6,57%
Nariño	4,00	477,00	0,84%
Nemocón	37,00	2535,00	1,46%
Nilo	79,00	1471,00	5,37%
Nimaima	28,00	721,00	3,88%
Nocaima	42,00	1225,00	3,43%
Venecia	15,00	1071,00	1,40%
Pacho	143,00	5327,00	2,68%
Paima	46,00	1171,00	3,93%
Pandi	31,00	839,00	3,69%
Paratebuena	73,00	1891,00	3,86%
Pasca	156,00	3130,00	4,98%
Puerto Salgar	191,00	2801,00	6,82%
Pulí	32,00	638,00	5,02%
Quebradanegra	39,00	925,00	4,22%
Quetame	11,00	1418,00	0,78%
Quipile	63,00	1604,00	3,93%

Apulo	39,00	1329,00	2,93%
Ricaurte	87,00	1546,00	5,63%
San Antonio del Tequendama	48,00	2353,00	2,04%
San Bernardo	45,00	2350,00	1,91%
San Cayetano	37,00	1149,00	3,22%
San Francisco	95,00	1734,00	5,48%
San Juan de Río Seco	17,00	1899,00	0,90%
Sasaima	49,00	2456,00	2,00%
Sesquilé	68,00	2234,00	3,04%
Sibaté	240,00	5412,00	4,43%
Silvania	156,00	4153,00	3,76%
Simijaca	29,00	2400,00	1,21%
Sopó	127,00	4098,00	3,10%
Subachoque	92,00	2859,00	3,22%
Suesca	159,00	3342,00	4,76%
Supatá	41,00	1112,00	3,69%
Susa	75,00	1275,00	5,88%
Sutatausa	9,00	1263,00	0,71%
Tabio	44,00	2300,00	1,91%
Tausa	61,00	1823,00	3,35%
Tena	73,00	1604,00	4,55%
Tenjo	262,00	3331,00	7,87%
Tibacuy	37,00	1123,00	3,29%
Tibirita	2,00	507,00	0,39%
Tocaima	169,00	2904,00	5,82%
Tocancipá	102,00	6374,00	1,60%
Topaipí	20,00	1003,00	1,99%
Ubalá	32,00	2309,00	1,39%
Ubaque	54,00	1446,00	3,73%
Ubaté	154,00	7472,00	2,06%
Une	5,00	1568,00	0,32%
Útica	41,00	783,00	5,24%
Vergara	30,00	1194,00	2,51%
Vianí	8,00	832,00	0,96%
Villagómez	3,00	464,00	0,65%
Villapinzón	113,00	4283,00	2,64%
Villeta	204,00	4875,00	4,18%
Viotá	91,00	3151,00	2,89%
Yacopí	231,00	3114,00	7,42%
Zipacón	44,00	979,00	4,49%
DEPARTAMENTO ⇒	8581,00	252059,00	Promedio =

		3,40%
--	--	-------

Fuente: adaptado de MEN (2012 d): Deserción escolar Cundinamarca

2010 - 2011

Conviene comentar varios aspectos de la tabla anterior:

- De nuevo, la variación tan grande que se encuentra de unos municipios a otros, en lo que se refiere a su tasa de deserción: Albán arroja una elevadísima cifra de 8,52 %, mientras Une tiene una tasa 0.32 %. De manera que si nos fijáramos simplemente en el promedio departamental de deserción, muy posiblemente nos equivocaríamos más de una vez. Esto implica que el tratamiento que hay que dar a los diferentes municipios para prevenir su deserción escolar es diferente, en términos de metas y de pronto en términos de estrategias.
- ¿De qué dependen semejantes diferencias inter-municipales? Nosotros nos aventuramos a formular la hipótesis de la relación entre estas tasas y el grado de ruralidad de cada municipio. Pero sin duda hay muchos otros aspectos por explorar, algunos de ellos seguramente de carácter institucional local o regional, de políticas aplicadas en forma sostenida en determinados municipios, en fin. Es claro que hay todo un campo por investigar allí.

2.3. FACTORES ASOCIADOS CON LA DESERCIÓN ESCOLAR

El análisis de este punto es de la mayor importancia en nuestro estudio, por dos razones. La primera y más obvia es que la mejor comprensión del fenómeno de la deserción escolar pasa por el conocimiento y la ponderación de los factores asociados a ella, independientemente del tipo de estudio de que se trate.

La segunda, que no es tan obvia, dice que en estudios de tipo correlacional, como lo es parcialmente éste, la mejor interpretación del grado de correlación que se obtenga ha de basarse en un buen conocimiento de la etiología o causalidad asociada al fenómeno, puesto que si estamos ante relaciones directas y simples, se exigiría una correlación alta (sea directa o inversa). En cambio, si nos hallamos frente a fenómenos complejos o multicausados, las correlaciones parciales o aisladas con el fenómeno objeto de estudio seguramente arrojarán valores muy inferiores.²⁷

2.3.1. Los estudios

Son muchas las investigaciones que se han hecho al respecto. Unas de carácter internacional, otras nacionales y algunas más que desagregan regiones o grupos poblacionales de los países.²⁸

Si bien se reconocen ciertos factores que en mayor o menor grado inciden o están asociados con la deserción escolar en general, la profundización lograda a través de la investigación ha permitido establecer que tales factores obran diferencialmente, según el nivel educativo al que nos refiramos, según países, regiones, poblaciones y períodos históricos, e incluso según el género de los desertores. Es decir que, por ejemplo y para remitirnos al caso colombiano, la

²⁷ La mayoría de los fenómenos sociales y educativos son sin duda de carácter complejo, es decir multicausados. No hay un solo factor determinante de los fenómenos, hay diversos y además interactúan entre sí. De manera que si sabemos que el fenómeno Fx está altamente asociado a los factores A, B, C, D y E, cualquier correlación parcial entre Fx y A, o entre Fx y B será más bien baja, pues los restantes factores están actuando y no han sido considerados en el análisis estadístico. Esta consideración es enteramente aplicable a nuestro caso, en tanto estamos tratando de establecer (matemáticamente), en la parte cuantitativa del estudio, la relación entre sólo dos factores: el atributo de Ruralidad y la Deserción Escolar.

²⁸ Entre las recopilaciones más consultadas en español cabe citar: (sin incluir aquí La Encuesta Nacional de Deserción (ENDE), de Colombia, a la que nos referiremos ampliamente más adelante.

- Marchesi, Á., y Hernández Gil, C. (2003). El Fracaso Escolar: Una Perspectiva Internacional. Madrid: Alianza.
- CRESAS (1986): El fracaso escolar no es una fatalidad. Editorial Kapelusz: Buenos Aires.
- PREAL (2003) Deserción Escolar: un problema urgente que hay que abordar. Santiago de Chile. Consultado en marzo 24 de 2013, en : http://hdrnet.org/78/1/Desercion_Escolar.pdf

distancia entre el lugar de residencia y la escuela más cercana afecta de manera bien distinta según hablemos de poblaciones urbanas o rurales, o según nos ocupemos de la educación pública o privada, del nivel de la Primaria o de la Educación Media.

La literatura internacional sobre el tema afirma que, en general, las causas de la deserción escolar se pueden clasificar en tres grandes grupos: (1) las referidas al propio estudiante; (2) las asociadas al sistema educativo, y (3) las que aluden a factores socioeconómicos, externos al propio sistema educativo y a la escuela. (Marchesi y Hernández, 2003)

Para fines del presente trabajo, dirigimos nuestra atención a los estudios que se ocupan, primero, de Latinoamérica, y segundo, al caso colombiano, pues la discusión general sobre el problema, por querer referirse a todas las situaciones y lugares, no permite entrar en las diferenciaciones y precisiones que más nos interesan aquí. Por último, nos detendremos en la exploración hecha en el Departamento de Cundinamarca, por ser éste nuestro foco de atención.

2.3.2. El caso latinoamericano

El más reciente estudio para la región Latinoamericana (PREAL: 2003) nos ofrece el siguiente listado (en orden de importancia) de factores asociados con la deserción escolar en la región:

“• **Razones económicas**, que incluyen tanto la falta de recursos del hogar para enfrentar los gastos que demanda la asistencia a la escuela, como el abandono para trabajar o buscar empleo.

• **Problemas relacionados con la oferta o falta de establecimientos**, que reúne como motivos la inexistencia de escuela o, dentro de ella, de nivel o grado; su lejanía y las dificultades de acceso, además de la ausencia de maestros.

• **Problemas familiares**, que comprende las razones más frecuentemente mencionadas por las niñas y las adolescentes: la realización de quehaceres del hogar, el embarazo y la maternidad.

- **Falta de interés**, que incluye también la falta de interés de los padres.
- **Problemas de desempeño escolar**: bajo rendimiento, problemas de conducta y problemas asociados a la edad.
- **Otras razones**: discapacidad, servicio militar, enfermedad o accidente, asistencia a cursos especiales, y otras.”²⁹

Y añade luego: “Entre las razones inmediatas que aducen los jóvenes para la deserción escolar, más del 70% de ellos señala haberse retirado por dificultades económicas o porque se encuentran trabajando o buscando un empleo.

En siete de los ocho países analizados –con excepción de República Dominicana– la principal razón de abandono escolar en el caso de los adolescentes varones se relaciona con factores económicos. Entre las mujeres, los factores económicos son igualmente importantes, pero las tareas del hogar y el embarazo y la maternidad se mencionan con alta frecuencia.

...En las zonas rurales, las dificultades de acceso a la escuela constituyen un motivo relativamente frecuente de deserción.

...La insuficiencia de ingreso de los hogares y los diversos déficit de bienestar material de los niños y adolescentes de estratos pobres constituyen un factor decisivo para su mayor frecuencia de retraso y abandono escolar en comparación con los de hogares de ingresos medios y altos.

Los adolescentes del 25% de hogares urbanos de menores ingresos presentan tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican la de los jóvenes del 25% de hogares de ingresos más altos.

Las desigualdades entre estratos socioeconómicos extremos son mayores en el medio urbano que en el rural; mucho más elevadas cuando se refieren al abandono temprano de la escuela y, por regla general, más altas en los países de la región que han avanzado en mayor medida hacia la universalización del acceso a la educación primaria y secundaria. Aunque en estos la deserción temprana es menos frecuente que en los demás países, por lo que se le otorga más importancia a la retención de los jóvenes hasta el término del ciclo secundario, la primera constituye un área cada vez más «dura» de las políticas sociales. Resulta preocupante el hecho de que en las zonas urbanas de 11 de 17 países, más de la mitad del total de niños que desertan de la escuela sin terminar el ciclo primario pertenezcan a los hogares de menores ingresos. Más aún, en Argentina (Gran Buenos Aires y total urbano), Chile, Costa Rica,

²⁹ A propósito de nuestro estudio, es llamativo de la enumeración de los factores ofrecidos por PREAL que los dos primeros factores tienen una especial presencia en las zonas rurales, por ejemplo en Colombia.

Honduras, México, Panamá, Paraguay (Asunción y Departamento Central) y Uruguay, 60% o más de los niños que se retiran en el transcurso de la primaria se concentra en el 25% de hogares más pobres.” (Pág. 3)³⁰

Al examinar *la situación de las zonas rurales latinoamericanas*, este mismo estudio indica:

“La deserción ocurre casi totalmente o con mucha mayor frecuencia durante *el ciclo primario* y en algunos de los países un porcentaje muy bajo de los niños logran completar dicho ciclo (Brasil, El Salvador, Guatemala, Nicaragua, República Dominicana y Venezuela).

Solo en Chile, Colombia, México, Panamá y Perú –países en los que una fracción relativamente más alta de los niños de zonas rurales logran acceder a la educación secundaria– entre un 20% y un 40% del total abandonan la escuela en el transcurso de ese ciclo...

Los más elevados costos sociales y privados (en términos de pérdidas de ingresos futuros en el mercado de trabajo) que derivan de una deserción escolar temprana –es decir, aquella ocurrida antes de completar el número de años que contempla el ciclo primario de cada país–, señalan la necesidad de concentrar los esfuerzos de retención escolar en los primeros años de ese ciclo.” (Pág. 4)

2.3.3. La deserción escolar en Colombia

Los tres trabajos más recientes y completos referidos al tema de la deserción escolar en Colombia son la *Encuesta Nacional de Deserción Escolar* (ENDE), desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad Nacional de Colombia, del año 2010; el segundo, el estudio realizado por la Universidad de Los Andes y Educación Compromiso de Todos, titulado *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria*, publicado en el 2010. Y el tercero, el trabajo llevado a cabo por la Contraloría General de la República (año 2005), titulado *La Deserción Escolar en la Educación Básica y Media*.³¹

³⁰ Es frente a cifras de esta magnitud que resulta un poco ingenuo pasar por alto la interpretación ofrecida por Pierre Bourdieu, a la que nos referimos páginas atrás.

³¹ En principio puede sorprender que la Contraloría se ocupe de este tema y decida desarrollar un estudio propio, cuando esto no hace parte de su propósito institucional. Sin embargo, cuando pensamos en los elevados costos que representa el fenómeno de la deserción escolar para las finanzas del Estado, es comprensible que una dependencia de la Contraloría, la Dirección de Estudios Sectoriales, haya llevado a cabo esta investigación.

Estos estudios se ocupan más del análisis de los factores causales y asociados con la deserción escolar, que de su descripción, aunque le dedican una parte más o menos importante a la cuantificación del problema, incluso por departamentos.

De otro lado, se advierte que se diferencian en la amplitud o alcance de su exploración: mientras el trabajo de la Universidad de Los Andes se dedica sólo a los primeros grados de Primaria (lo que podríamos llamar la deserción más temprana), los otros dos trabajos recorren todo el espectro de los niveles educativos de nuestro sistema.

La mayor novedad de la ENDE radica en haber explorado, a gran escala y en todo el país, el problema con varios actores de la educación, como son los Secretarios de Educación, directivos, docentes, estudiantes, padres de familia y los propios desertores. Es por esto que se considera un estudio pionero en Latinoamérica, que contó con la participación técnica de la Universidad Nacional de Colombia (2009 a 2011).

Lo que se presenta en las páginas siguientes se basa en los resultados de estos tres estudios.

Hay que hacer notar que el estudio de la Contraloría es del año 2005, anterior a lo que podríamos llamar la gran campaña del Ministerio de Educación tendiente a reducir este problema de la educación colombiana. Es por ello que allí se hacen afirmaciones que desconocen lo que en años muy recientes se viene haciendo por parte de las autoridades nacionales de educación.

En general, estos estudios coinciden en el esquema básico de diferenciación de factores mencionado unas páginas atrás.

Los factores centrales identificados en estos estudios son:

- **Las limitaciones económicas de las familias:** este factor, repetidamente identificado en las investigaciones, cobra un papel central en los ambientes rurales, no obstante la gratuidad que se viene produciendo en la educación

Preescolar y Básica. Este factor conecta con diversos problemas más específicos, como son la imposibilidad o dificultad para pagar el transporte, la disponibilidad de alimentos para los niños, la estrechez económica que no permite hacer ninguna inversión en elementos de apoyo o facilitación del aprendizaje, lo cual deja el 100 % de la responsabilidad en la escuela, que a su vez tiene grandes limitaciones en esta materia. (MEN 2012 b y Contraloría, 2004)

- **La asistencia previa a Preescolar:** se encontró que la probabilidad de deserción en primero y segundo grados es entre 30% y 35% menor en aquellos niños que han estado expuestos a educación preescolar, comparados con niños que ingresaron a primer grado sin ninguna experiencia escolar previa, independientemente del estrato socioeconómico del hogar o la educación de los padres. Las bondades de la experiencia preescolar no se reducen a los “aspectos académicos”, también están y son muy importantes las dimensiones socioafectivas de las relaciones con otros niños y con adultos. Este hallazgo coincide plenamente con los otros dos estudios arriba mencionados.
- **La duración de la jornada escolar:** la jornada completa aparece como un factor protector especialmente para repetición: la tasa de repetición en los dos primeros grados es entre 2 y 3 puntos porcentuales menor para los niños que están en jornada completa, comparados con los de media jornada, independientemente de las características individuales del niño y el hogar. Aunque aquí enfatizan en el punto de la repetición de cursos, hay que recordar que éste es uno de los factores más fuertemente relacionados con la deserción escolar temprana.
- **Las actividades extracurriculares:** los estudiantes que están en sedes donde se ofrecen de manera frecuente proyectos de uso del tiempo libre (actividades extracurriculares) tienen una menor probabilidad de deserción y repitencia, independientemente de las características socioeconómicas de los niños y sus hogares. Esto es consistente con evidencia internacional

con respecto al impacto de los programas extracurriculares en la deserción y comportamientos como el uso de alcohol.

- **Programas de apoyo a la asistencia escolar:** tales como transporte, apoyo con útiles, y alimentación están asociados a menor deserción en primero y segundo grados, lo cual sugiere que en efecto son intervenciones que pueden contribuir a la prevención de la deserción temprana. Por otra parte, la infraestructura (biblioteca, salas de cómputo) y el clima escolar están significativamente relacionados con menor repetición en primer y segundo grados.
- **La educación (nivel educativo) de los padres:** es un factor determinante para la deserción y para la repetición. Si bien esto ya se había encontrado en otros estudios de deserción escolar, el estudio de la U. de los Andes confirmó que es particularmente importante para los primeros grados de primaria, especialmente para repetición. Así mismo, se encontró que las limitaciones que tienen los padres para apoyar a los niños en sus tareas y en sus responsabilidades escolares tienen una incidencia importante en el desempeño y grado de motivación de los menores. Este factor habla también de la cantidad y de la calidad del acompañamiento que los padres pueden ofrecer a sus hijos escolares. Es de destacar la total coincidencia en este aspecto entre los tres estudios mencionados.
- **El hacinamiento en las aulas:** esta condición atenta contra cualquier atención personalizada y afecta muy especialmente a los niños con cualquier dificultad o limitación. Incluso, como lo afirma el estudio de la Contraloría, esta situación hace que muchos docentes ni siquiera perciban el riesgo de deserción en el que se encuentran algunos de sus estudiantes.(Contraloría 2005:8)
- **La extraedad:** en este caso equivale a sobre-edad, es decir a estar cursando un grado escolar con una edad superior a la propuesta por el estándar oficial). Es un factor de riesgo significativo, particularmente para deserción. Este riesgo es independiente de las características del hogar y del niño, incluyendo el género y repetición previa. Del estudio de la ENDE

se concluye que para la matrícula oficial de los grados 5° a 11° en nuestro país (año 2009), las zonas rurales arrojan resultados que son más del doble que en las urbanas: mientras en las primeras es del 15.7 %, en las segundas es del 6.4 %. (MEN, 2012 b: 28). Otro dato llamativo a este respecto es el siguiente: mientras el 30 % de los niños urbanos iniciaron su primaria (Grado 1°) con 7 años de edad o más, en las zonas rurales prácticamente es la mitad de los niños y niñas. Esto, desde luego, es el terreno abonado para la extraedad acumulada, que es la antesala de la deserción escolar.

- **La motivación hacia las actividades escolares:** es determinante para el desempeño escolar y para la continuidad del niño en el sistema educativo. Tanto la repetición como la extraedad afectan negativamente la motivación del niño y su sentido de autoeficacia frente a los retos escolares y, por tanto, constituyen un factor de riesgo para la deserción temprana.

“Uno de los actores fundamentales en el proceso educativo es el docente quien asume, no siempre con conciencia, la responsabilidad de ser transmisor y creador de valores culturales, homogeneizador del lenguaje, definidor de roles sociales y constructor de relaciones y redes sociales.

En relación con la deserción escolar, el docente puede influir sobre la decisión de los estudiantes de continuar en la escuela, más aún si se tiene en cuenta que el desinterés explica cerca del 20% de las razones para abandonar los estudios.

Además de las obligaciones impuestas por la estandarización de currículos, la actividad de los maestros debe incluir aspectos como la formación humana integral y los incentivos para la permanencia en el sistema, lo que requiere un esfuerzo de coordinación, diálogo, trabajo en equipo y ayuda mutua.

Otro factor que incide sobre la permanencia escolar se relaciona con la existencia de una pedagogía invisible o de currículos ocultos con origen en la subjetividad del maestro o de la institución educativa que inciden sobre el comportamiento de los estudiantes y afectan sus relaciones con el establecimiento educativo y entre ellos mismos...” (Contraloría, 2005:9)

▪ **Otros factores identificados:**³²

- **La distancia entre el hogar y la sede educativa:** factor que aunque tiene un peso considerable en las zonas rurales, no deje de actuar también en las urbanas.
- **Diversas formas de discapacidad en los niños:** este factor, de enorme peso en la educación pública y abrumador en las zonas rurales, se ve potenciado por la presencia de la Modalidad Multigrado en zonas rurales (donde una sola maestra se hace cargo de todos los niños y grados (Preescolar hasta 5°); la escasez de personal especializado para orientar y atender estos casos y/o por la inadecuación de las plantas físicas para estas necesidades especiales.

“Los datos cuantitativos revelan que tan solo 32% de los niños en zonas urbanas y 12% de los niños en zonas rurales están en sedes que cuentan con personal de apoyo (para la discapacidad), lo cual representa un vacío importante.... La importancia del apoyo a los docentes se vio claramente reflejada en el caso de la institución de Corozal de baja deserción, donde la presencia de apoyo en las clases por parte de estudiantes en pedagogía parece estar jugando un papel importante.”
(Universidad de Los Andes, 2010: 86)

- **El papel del coordinador académico:** “puede llegar a jugar un rol fundamental en el desarrollo curricular y desempeño de los docentes. El análisis cualitativo señala la importancia de la presencia de un coordinador formado en pedagogía que participe constante y cercanamente de los procesos educativos que tienen lugar en los primeros grados de la primaria. (Ibid.)

³² Por su parte, el Profesor L. Fernando Zamora aporta algunas reflexiones que pueden ayudar a entender el panorama de los “factores asociados”, para el caso de las instituciones rurales. Se trata de la comprobación (a través de su investigación de 2009 – 2011) de que son muy contadas las instituciones formadoras de educadores que encuentran en el contexto y en la problemática educativa rural un factor de diferenciación en sus Planes de Estudio. Esto es válido para las Escuelas Normales Superiores y para las Facultades de Educación. Cabe pensar entonces que parte del problema general de deserción en los ambientes rurales puede tener que ver con esta mínima o nula preparación docente para las particularidades y exigencias de la escuela rural colombiana, y muy especialmente para el trabajo con la modalidad Multigrado en escuelas primarias rurales, que representan, aún hoy, más de la mitad de las existentes. (Zamora L.F. 2012)

- **Problemas interpersonales:** tiene mucho que ver con la desmotivación para asistir a la escuela. La agresión entre pares, el aislamiento y el rechazo pueden comprometer seriamente la permanencia de los niños en la escuela.

2.3.4. El caso del Departamento de Cundinamarca

Como se indicó antes, para fines de decisiones de política educativa y de acciones puntuales orientadas a la reducción de la deserción, es muy conveniente remitirnos a estudios en terreno y de carácter regional o local. En este caso contamos con dos documentos complementarios entre sí: el primero es *Causales de deserción escolar en Cundinamarca* (2012), que según entendemos forma parte de la ENDE o es complementario de ésta, donde se exploraron con los rectores diferentes dimensiones del problema de la deserción. Participaron en este estudio 232 Instituciones Educativas (rectores), de las 286 en las que se estableció previamente la presencia de deserción en el departamento (año 2012).³³

El segundo es el *Semáforo de Permanencia Escolar de Cundinamarca* (2013), que viene a ser la traducción en términos de política educativa y acciones puntuales, de los resultados obtenidos previamente en la exploración con los rectores.

De estos trabajos, ambos referidos a la educación oficial exclusivamente, podemos concluir lo siguiente:³⁴

- Para comenzar, el estudio sobre las causales de deserción pudo establecer que de los 8.559 estudiantes (reportados por el MEN como desertores)

³³ Como se comentó páginas atrás, establecer cuántos y cuáles de los estudiantes reportados como desertores realmente lo son, es uno de los retos de este tema. Tanto la deserción intra-anual como la inter-anual pueden sobreestimar considerablemente la deserción real, es decir definitiva. El estudio de la Secretaría de Educación Departamental permitió hacer un acercamiento bastante más realista de lo que las cifras generales parecen decirnos.

³⁴ En adelante, el estudio sobre Causales de la deserción se identificará como S.E.C. (2012), mientras el Semáforo de Permanencia Escolar se llamará S.E.C. (2013).

3.418 no lo son pues están matriculados en otras IE, están validando o ya culminaron sus estudios. De esta forma, el total de desertores a analizar fue de 5.141.(S.E.C. 2012:7) Esto significa que, al menos para este caso, *el 40 % de la deserción reportada como tal no corresponde a desertores definitivos, con lo que prueba que los datos suelen sobreestimar en alto grado la deserción.*

- Las causales de deserción manifestadas por las familias y/o los estudiantes desertores fueron las siguientes (según su frecuencia):

Tabla 6: Causales de deserción según familias y estudiantes, ordenadas según frecuencia.

Causa	%	Causa	%
1. Cambio de domicilio	32 %	9. Dificultades económicas	2 %
2. Trabajo	21 %	10. Enfermedad	2 %
3. Conformó familia	12 %	11. Presta servicio militar	2 %
4. Falta interés de los padres	8 %	12. Caso en comisaría de familia	1 %
5. Falta interés de estudiante	7 %	13. Discapacidad	1 %
6. Dificultades académicas	3 %	19. Otros motivos *	4 %
7. Dificultades familiares	3 %	* Incluye problemas con drogas	
8. Extra-edad	3 %		

Fuente: Adaptado de S.E.C. (2012: 8)

Algunos elementos por destacar:

- Identifica el *cambio de domicilio como el factor # 1 en la deserción*, que en las anteriores clasificaciones no se mencionaba (al menos no como algo destacado). En el documento se hace la precisión de que esta causal afecta más que todo a la población rural que trabaja en fincas o como recolectores de productos agrícolas. Al examinar la situación según las provincias que conforman el departamento, se encuentra que esta causal tiene el primer lugar en todas ellas.
- Por reunir en un solo estudio la deserción de todos los niveles de la educación, aparecen causas tan dispares como *prestar el servicio militar*

o *conformó familia* (propias de jóvenes), al lado de aquellas más propias de los niños de Primaria.

- Las dos primeras causales reúnen más del 50 % de los casos.
 - Habría que precisar si, como lo señalan algunos otros estudios, el factor *trabajo* debe asociarse con *dificultades económicas*, es decir que deben formar parte de una sola categoría.
 - La causal *conformó familia* se refiere más que todo a mujeres muy jóvenes que quedan embarazadas.
 - Es también llamativo (sorprendente) que la causal *dificultades económicas* aparezca apenas para el 2 % de las respuestas. También por esta razón queda la inquietud (ya mencionada) de si esta causal debe fusionarse con *trabajo*.
- Concluye diciendo el informe: “...las causales con mayor incidencia son las que se agrupan en la categoría familiares, puesto que la familia tiene gran influencia en el proceso educativo de los estudiantes. En la mayoría de los casos, la deserción se produce en menores de edad que dependen de las decisiones de los mayores (padres, tíos, hermanos, etc.)”. (S.E.C. 2012:13)
 - Por su parte, el estudio Semáforo de Permanencia trae un cuadro que refleja claramente la jerarquización que da esta secretaría a los factores asociados, diferenciando según urbano – rural. A partir de ese cuadro elaboramos la siguiente tabla:

Tabla 7: Jerarquización de factores de deserción, según zonas- Cundinamarca - 2012

Factor	Nivel de incidencia del factor	
	Rural	Urbano
Poco gusto por el estudio	Crítico	Bajo
Necesidades educativas especiales	Crítico	Bajo
Los hogares dan poca importancia a la educación	Crítico	Bajo
Escasa motivación en los niños	Crítico	Medio
Consideran que los estudios que tienen bastan	Crítico	Bajo
Cambio de domicilio	Crítico	Bajo

Problemas económicos en los hogares	Crítico	Bajo
Maternidad - paternidad	Crítico	Bajo
Dificultades académicas previas	Crítico	Bajo
Poco gusto por el estudio	Crítico	Bajo
Extraedad	Medio	Crítico
Falta de apoyo en transporte escolar	Medio	Bajo
Falta de apoyo en uniformes	Bajo	Bajo
Dificultades en costos educativos	Bajo	Bajo
Falta apoyo en alimentación escolar	Bajo	Bajo
Falta apoyo en útiles	Bajo	Bajo
Situación de desplazamiento forzado	Medio	Bajo
Establecimientos educativos en zonas inseguras	Medio	Bajo
Establecimientos educativos en zonas de desastre	Bajo	Bajo
Expulsión de la escuela	Bajo	Bajo
Establecimiento educativo muy alejado de los hogares	Medio	Bajo
Oferta educativa incompleta o insuficiente	Bajo	Bajo
Falta de docentes	Medio	Bajo
Instalaciones desagradables	Bajo	Bajo
Cierre de establecimiento educativo o de sede	Bajo	Bajo
Interés en educación no formal	Medio	Bajo
Deficientes estrategias pedagógicas	Medio	Bajo
Los niños consideran la educación poco útil	Medio	Medio
Jornadas u horarios poco flexibles	Bajo	Bajo
Educación poco pertinente a intereses	Medio	Bajo
Educación poco pertinente a contexto regional	Bajo	Bajo
Violencia escolar	Bajo	Bajo
Maltrato de compañeros	Bajo	Bajo
Conflictos entre el hogar y la institución educativa	Bajo	Bajo
Conflictos de docentes y directivos con estudiantes	Bajo	Bajo
Oficios en el hogar	Medio	Bajo
Trabajo infantil	Medio	Bajo
Enfermedad	Medio	Bajo
Muerte de familiares	Medio	Bajo

Fuente: Adaptado de S.E.C. (2013: 2)

- En términos generales este análisis se corresponde con el anterior, pero introduce nuevos factores o precisa otros.
- Como se puede apreciar, los factores críticos están presentes casi exclusivamente en las zonas rurales, con excepción de la extraedad.
- La mayoría de estos factores (críticos) se pueden clasificar en la categoría contexto familiar (esto incluye el cambio de domicilio), y motivación del estudiante.

CAPÍTULO 3: DICOTOMÍA versus GRADOS DE RURALIDAD

3.1. LA VISIÓN DICOTÓMICA URBANO – RURAL Y SUS LIMITACIONES

3.1.1. Cuestionamientos a la perspectiva dicotómica

Para comprender mejor los cuestionamientos que hoy se hacen a la visión dicotómica urbano – rural, es preciso tener presente lo dicho entre las páginas 24 a 27 de esta tesis, donde se hace un breve recuento histórico de la noción de ruralidad, en oposición a lo urbano.

Los principales cuestionamientos que se le formulan a esa perspectiva dicotómica son: (Itzcovich, 2012:5)

- La tácita visión de progreso lineal y unidireccional, según la cual las sociedades evolucionaban de unas formas de producción a otras, asociándose estas últimas con la modernización, y ésta a su vez con lo urbano. Lo rural sería lo atrasado y por lo tanto debía transformarse, modernizarse, es decir urbanizarse, o incluso desaparecer. Lo urbano era lo deseable, aquello por alcanzar, el modelo a seguir.
- El hecho de que contrapone el campo a la ciudad y los concibe además como dos realidades estáticas, desconociendo de esta forma las profundas transformaciones ocurridas en el campo (lo rural) en las décadas recientes.
- Plantea una imagen de unicidad (homogeneidad) del campo, como si “todo lo rural” fuera igual, cosa que ha sido desbordada por los hechos y la experiencia. Adicionalmente, en algunos casos, difunde una idea bucólica y romántica del campo, que si alguna vez tuvo asidero en la realidad, claramente hoy está lejos de ser tal cosa.
- De otro lado, asimila lo rural con lo agropecuario, casi que identifica una cosa con la otra. Hoy por hoy está claro que una proporción muy significativa de los habitantes así llamados rurales no derivan su sustento de actividades agropecuarias, mineras ni pesqueras.

- Más allá de estos aspectos conceptuales, desde el punto operativo se le cuestiona que en muchos de nuestros países latinoamericanos siguen aplicándose, en los censos de población, los mismos criterios utilizados en los años '60 y '70 del siglo pasado, como si se tratara de la misma ruralidad.

3.1.2. La tensión entre la dicotomía urbano rural y la diversidad de ruralidades

En Colombia buena parte de los organismos de gobierno adoptan el criterio del DANE para distinguir poblaciones urbanas de rurales. Según éste, en nuestro territorio se diferencian las *cabeceras municipales* (que se asimilan a urbano) del llamado *resto* (que se asimila a rural). Así, para el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus secretarías seccionales existen establecimientos educativos, maestros y estudiantes urbanos o rurales, según se encuentren en las *cabeceras* o en el *resto*, respectivamente.

Podríamos decir entonces que la Educación Rural es aquella que se ofrece en los planteles situados en el *resto*, es decir en las miles de veredas y corregimientos del país. *No se define esa educación, tan sólo se sitúa.* (Zamora, L.F. 2010:5)

Así, es tan rural una escuela muy apartada del casco urbano del municipio de Bahía Solano en el Chocó, como lo es una escuela localizada a cinco minutos de la cabecera urbana de Guaduas, en Cundinamarca. Las dos son igualmente rurales, no se hace distinción de ninguna especie. Tenemos en nuestro país algo más de 30 mil centros educativos rurales, y no se hace distinción entre ellos: todos son sencillamente rurales.³⁵

Sin embargo, cuando uno visita las diferentes regiones y contextos, muy pronto se da cuenta de que tal homogeneidad no existe. Se aprecian distintos grados y tipos de ruralidad, hay lugares más rurales que otros, hay ruralidades más integradas, y

³⁵ Cabe la aclaración de que sí sabemos qué niveles educativos se ofrecen, cuántos alumnos por grado, cuántos maestros laboran allí, pero no se hace ninguna distinción en materia de su ruralidad, su naturaleza o su grado.

las hay muy marginadas; así mismo hay regiones donde la presencia indígena marca en cierto grado las escuelas, configurando, por decirlo así, otra ruralidad distinta.

En lo que es considerado por muchos como uno de los mejores estudios sobre la escuela rural colombiana (*La escuela Inconclusa*), Rodrigo Parra (1986:23) nos plantea la distinción de (al menos) tres contextos rurales que inciden profundamente sobre la escuela rural allí presente: (1) las regiones de economías campesinas que producen básicamente para el autosustento, y en menor escala para “exportar” a las ciudades cercanas; (2) las zonas de economía de agricultura industrial, que producen más que todo materia prima para la industria de base urbana. Allí la relación salarial es la forma predominante. Y (3) allí donde la agricultura empresarial define la economía regional, donde encontramos empresarios agrícolas medios. Todo ello, en el contexto de un país donde coexisten diferentes formas productivas, lo que hace más complejo el análisis.³⁶

En cuanto uno recorre el país es fácil darse cuenta de que la diversidad de ruralidades presentes en nuestro territorio tiene profundas implicaciones en distintos campos, entre ellos el educativo. Las condiciones de trabajo en las escuelas, las vías de comunicación, el contexto social que las enmarca, la mayor o menor marginalidad de las comunidades circundantes, en fin, muchas son las expresiones de esa diversidad que marcan a su vez la vida escolar e inciden (en nuestra opinión) en los resultados escolares de los estudiantes, en sus expectativas alrededor de la educación, etc.

Pero toda esta diversidad queda oculta tras la noción homogénea de rural, todas las escuelas rurales son iguales a los ojos de las autoridades educativas y de quienes toman decisiones en este campo.

³⁶ Es de anotar que el estudio de Rodrigo Parra data de mediados de la década de los '80, antes de que los efectos sociales y económicos del narcotráfico fueran muy visibles en Colombia. Estaría por verse hasta qué punto ese fenómeno ha incidido en algunas regiones del país, y habría entonces que matizar o complementar los tres tipos diferenciales propuestos por Rodrigo Parra, puesto que son bien conocidas entre nosotros las profundas distorsiones socioeconómicas que tal fenómeno ha producido en la vida nacional.

De igual manera, en Colombia el conflicto armado, que lleva décadas, ha incidido de forma diferencial según regiones. En algunos lugares la guerra ha llegado a alterar por completo la vida de las comunidades, generando muertos, desaparecidos y desplazados; mientras en otros puntos de nuestra geografía apenas si se ha sentido. Este factor (la violencia armada) ha afectado (y de qué manera!) el trabajo escolar. De otro lado, condiciones propias de la dinámica socioeconómica de las distintas regiones han conducido en algunas partes a que la juventud abandone las zonas rurales, para ir a buscar un mejor futuro en las ciudades mayores. Allí los retos para las instituciones educativas son muy particulares.

En síntesis, tras la noción homogénea de rural se ocultan diversas ruralidades, tanto en su grado como en su tipo, y las instituciones educativas reflejan tal cosa.

Los problemas con la perspectiva dicotómica urbano – rural son cada vez mayores. Aquel planteamiento prevaleciente por décadas entre nosotros (el criterio del DANE), que hace un corte tajante entre campo y ciudad, cada día refleja menos las cambiantes realidades sociales y no logra expresar ya las borrosas fronteras entre lo urbano y lo rural.

3.1.3. Las implicaciones en materia educativa

La diversidad de ruralidades tiene sin duda expresiones en distintos ámbitos de la vida diaria. Así, por ejemplo, los habitantes de un territorio muy aislado, con vías de comunicación y medios de transporte precarios, tienden a interactuar poco con otras poblaciones, llegando a reconocerse allí una cierta autarquía que antaño fue característica de las poblaciones típicamente campesinas, donde se dependía casi totalmente de lo que se produjera en la zona, etc. Otro tanto sucede con el acceso a servicios públicos básicos. Son bien conocidas entre nosotros las enormes carencias en cuanto a salubridad, a servicios de acueducto y alcantarillado, e incluso de energía eléctrica en poblaciones campesinas muy aisladas y marginadas.

Pero cosa muy distinta son esas muchas veredas y corregimientos colombianos estrechamente interconectados entre sí y con las ciudades intermedias adyacentes, donde hay un activo intercambio comercial y la gente viaja de un lugar a otro con relativa facilidad. Allí “se vive de otro modo”, aunque uno y otro lugar se denominen rurales. Allí adivinamos ya los que serían *grados de ruralidad* diferentes.

La educación no es ajena a estas distinciones: el aislamiento y la dispersión de las poblaciones marca en varios sentidos la escuela que tienen. Los maestros y maestras rurales de esas escuelas muy apartadas viven (al menos durante la semana laboral) en la vivienda contigua a la escuela, lo que impone una más cercana comunicación con la vida de las comunidades circundantes, cosa que no sucede en los casos de esos muchos educadores que diariamente se transportan desde la cabecera municipal hasta las instalaciones escolares, lo que se hace hoy en día en motocicleta. Incluso la dotación y renovación de materiales didácticos se ven afectadas por la lejanía de las instituciones escolares, y así mismo la presencia de la modalidad multigrado en las escuelas primarias, que sin duda marca una diferencia entre las escuelas y la forma de trabajo en ellas.

Se ha dicho por parte de distintos autores que, al menos para Latinoamérica, la problemática de la educación rural representa “el núcleo duro del rezago educativo”, es decir que no llegaremos muy lejos en materia de indicadores educativos nacionales, si no conseguimos incidir sobre la escuela rural y sus particulares condiciones.

Un primer obstáculo, a nuestro juicio, de naturaleza tanto conceptual como operativa, radica precisamente en la dicotomía urbano – rural como forma de aproximación a la ruralidad. Su utilización no permite distinguir, como se comentó antes, grados ni tipos de ruralidad y, por ende, ciertas diferencias importantes quedan ocultas, gracias a esa concepción homogenizante de lo rural.

¿Cómo acercarnos entonces a lo rural con herramientas conceptuales más finas, con criterios más acordes con las realidades sociales de hoy?

3.2. Una vía alterna: los grados de ruralidad

Como se anunció en la Introducción, el punto de partida para nuestra investigación son dos trabajos investigativos recientes e independientes entre sí, que abren un panorama nuevo para el problema arriba descrito y nos ofrecen dos herramientas conceptuales y operativas: se trata de (1) los *Gradientes de Ruralidad*, propuesto por la autora argentina Gabriela Itzcovich (2010); y (2) el *Índice de Ruralidad*, aportado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su Informe de Desarrollo Humano para Colombia (2011). A ellos nos referiremos en seguida en detalle.

3.2.1. Los Gradientes de Ruralidad

Partiendo del principio de considerar lo rural no como un todo homogéneo sino como un universo de alta heterogeneidad, la intención del estudio de Itzcovich fue “...analizar si más allá de la clasificación dicotómica urbano-rural es posible identificar gradientes de ruralidad, a fin de vislumbrar si existen discontinuidades o rupturas, así como de analizar puntos de corte que no necesariamente remitan a una clasificación dicotómica.”³⁷ Afirma luego la autora: “Considerar lo rural en términos de gradientes posibilita no sólo realizar un análisis de la intensidad de las desigualdades territoriales, sino de la forma en que éstas se presentan en términos de continuidades o discontinuidades.” (pág. 4 - 6)

La investigación se realizó con información proveniente de siete países latinoamericanos (a partir de los censos de la década del 2000): Nicaragua, Honduras, Guatemala, Panamá, Ecuador, Costa Rica y Perú.

Tres son los resultados centrales de este trabajo: (1) La creación de una herramienta llamada *Gradientes de Ruralidad*, basada en el principio de gradualidad de la ruralidad, y que consiste en diez categorías aplicables a los

³⁷ Gradiente es un término tomado de la física, la química y las matemáticas, que se refiere a una propiedad que asume valores dentro de un continuo.

municipios, de acuerdo con el porcentaje de población rural en ellos presente.³⁸ (2) el haber establecido la estrecha relación entre esta clasificación y el comportamiento de algunas variables sociales y educativas claves, como son la tasa de asistencia a la escuela en la edad teórica o de referencia; el clima educativo y el nivel de escolaridad alcanzado (primario o secundario). Y (3) el haber verificado que hay “rupturas” o discontinuidades en la distribución de municipios, frente al comportamiento de algunos de esos indicadores educativos (y otros indicadores sociales).

Es bueno subrayar el hecho de que este estudio toma como *unidad de análisis el municipio*, y con ello se aparta radicalmente del criterio colombiano según el cual los municipios se dividen territorialmente en cabecera y resto, independientemente del tamaño de esas cabeceras. En Colombia, una cabecera municipal minúscula, por ser cabecera ya se contabiliza en lo urbano. Itzcovich, por su parte, clasifica al conjunto del municipio en alguna de las diez categorías (gradientes) de ruralidad, es decir que reúne allí, para decirlo en términos nuestros, tanto a la cabecera como al resto. En otras palabras es todo el municipio el que es más o menos rural, y no sólo sus las veredas y corregimientos.

Al respecto nos dice la autora:

Dado que en la región se utilizan diferentes tipos de criterios para la definición censal de lo rural (algunos países consideran número de personas por localidad, en otros casos se agrega a este criterio el empleo en actividades primarias, en otros casos se considera número de casas contiguas; también se considera a veces la presencia o no de servicios públicos; y también las definiciones administrativas) en este cuaderno se decidió trabajar con la población clasificada como rural según el criterio de cada uno de los países seleccionados. Se utilizó como fuente de información los censos nacionales de cada país, de la ronda 2000. La base de datos se construyó considerando la unidad territorial municipal. Se decidió trabajar con la unidad municipio dado que es la unidad mínima de representación política, la cual generalmente coincide con el gobierno local.

El hecho de trabajar con la unidad municipio planteó una dificultad metodológica ya que los mismos no son puros, sino que están integrados tanto por localidades definidas como urbanas como por localidades definidas como rurales. Es decir, la caracterización de urbana o de rural es un atributo de la localidad y no del municipio. Sin embargo, justamente por esta razón fue posible trabajar con la idea de gradientes precisamente porque esta unidad de análisis involucra tanto población urbana como población rural. Por lo tanto estos gradientes de ruralidad se obtuvieron

³⁸ Como no hay acuerdo entre los países acerca de cómo se define la población rural, el estudio de Itzcovich simplemente adoptó lo que se usa en cada país para definir su población rural.

agrupando a los municipios en diez grupos de intervalos iguales, clasificados según la incidencia de población rural. (pág. 7 y 8)

En la tabla siguiente se aprecia la escala de gradientes de ruralidad, y su correspondencia con la distribución de municipios (%) y de su población (%), dentro del grupo de siete países aquí considerados.

Tabla 8: Municipios según su gradiente de ruralidad, proporción de ellos en cada categoría y distribución de la población. Siete países latinoamericanos.

Municipios agrupados según % de población rural	Distribución de municipios (%)	Distribución de población (%)
0 a 9 % (mínima ruralidad)	7.6	24.1
10 a 19 %	6.3	7.2
20 a 29 %	6.2	10.0
30 a 39 %	5.6	6.4
40 a 49 %	7.6	6.3
50 a 59 %	9.1	6.7
60 a 69 %	12.3	10.5
70 a 79 %	14.2	9.7
80 a 89 %	15.3	10.4
90 a 100 % (máxima ruralidad)	15.7	8.7
TOTAL	100	100

Fuente: Itzcovich (2010:7)

De la tabla anterior conviene destacar los puntos siguientes:

- *Más de la mitad de los municipios se sitúa en las categorías de mayor ruralidad, es decir aquellas entre 60 % y 100 % de ruralidad. Allí está el 57.5 % de todos los municipios de estos siete países.*
- Pero la población (%) se concentra más bien en las categorías de menor ruralidad. Se observa que las primeras 4 categorías (gradientes) congregan el 48 % de la población.
- Diferenciando por gradientes, el primero de ellos (de 0 a 9% de población rural) reúne el 24.1 de la población, que según Itzcovich representa algo

como 14 millones de pobladores y remite particularmente a las ciudades capitales de los siete países estudiados.

- En síntesis y a propósito de nuestro estudio, en la región latinoamericana existe una mayoría de municipios (57.5 %) con una elevada ruralidad (entre 60 y 100 %), aunque las ciudades capitales congregan una cuarta parte de toda la población.

Examinado el asunto desde otro ángulo (el de la relación de todo esto con la economía), se valida en cierto modo la propuesta de los Gradientes de Ruralidad, en el sentido de que a medida que aumenta la condición rural decrece la densidad de población, “al tiempo que crece el trabajo de sus habitantes en el sector primario de la economía”. (Pág. 8)

Y desde otras perspectivas, los resultados del estudio permiten afirmar que a medida que aumenta la ruralidad se acentúan ciertas problemáticas, por ejemplo el de la calidad de la vivienda (tanto en su infraestructura como en el acceso a servicios básicos).

Al mismo tiempo, afloran las primeras “aplicaciones” de esta herramienta en el tema educativo: “...a medida que aumenta la ruralidad se incrementa la cantidad de hogares en los cuales los adultos tienen en promedio menos de seis años de escolaridad, es decir los hogares con ‘clima educativo’ bajo. Este indicador, además de hablar específicamente de los niveles de escolarización aproxima una idea respecto de la estructura socioeconómica de los hogares.” (Pág. 9)

Y son apreciables otros aspectos importantes, que tienen que ver con el título del estudio: “continuidades y rupturas”. En efecto y para mencionar sólo un indicador educativo, la autora señala:

“Si bien todas estas problemáticas se incrementan a medida que aumenta la ruralidad, no lo hacen del mismo modo. Por ejemplo, mientras el hacinamiento se va incrementando de manera gradual (y con menor rango de variación interna), la incidencia de hogares con ‘clima educativo bajo’ (con un mayor rango de variación interna) crece de un modo más abrupto: ya en contextos

de 20 % de población rural se produce un salto de 17 puntos, y estos hogares pasan a representar casi la mitad del total de los hogares...” (Pág. 9)

En otras palabras, las distintas variables examinadas en este estudio (en su asociación con los gradientes de ruralidad), tienen comportamientos diferentes: unas mantienen un incremento paulatino y progresivo a medida que se recorre la ruralidad, mientras otras (como en el ejemplo del ‘clima educativo’) presentan notorios saltos o discontinuidades (como se aprecia en la tabla siguiente), cosa que de por sí le otorga un gran valor pronóstico a la herramienta creada por la investigadora argentina.

Tabla 9: El ‘clima educativo bajo’ frente a los gradientes de ruralidad

Municipios agrupados según el porcentaje de población rural	Hogares con ‘clima educativo bajo’ (%)
0 a 9 % (mínima ruralidad)	27
10 a 19 %	29 ←
20 a 29 %	46 ←
30 a 39 %	53
40 a 49 %	54
50 a 59 %	61
60 a 69 %	61
70 a 79 %	65
80 a 89 %	72
90 a 100 % (máxima ruralidad)	74

Fuente: Adaptación de Itzcovich, (2010:10)

Nótese cómo se produce un salto de 17 puntos entre las categorías 2 y 3 de ruralidad, en cuanto a la presencia de un ‘clima educativo bajo’ ¿Qué significa o qué implica esto para nuestro análisis de la deserción escolar?

Si estos datos aplicaran a Colombia, tal cosa significaría que, para fines de decisiones de política educativa, aquellos municipios clasificados de la tercera

categoría de ruralidad hacia abajo (es decir en dirección de la máxima ruralidad) deberán otorgarle una especial atención al problema del 'clima educativo', en tanto éste es un factor que incide notablemente en los resultados escolares de los niños y jóvenes. Es a partir de este punto de la distribución cuando el tema del 'clima educativo' parece adquirir su mayor protagonismo, que se hace mayor a medida que descendemos en la tabla.

Como se indicó ya, durante la investigación de Itzcovich la escala de gradientes de ruralidad se confrontó con otros indicadores educativos de interés, que son los siguientes:

- Asistencia a la escuela dentro de la edad teórica o de referencia para los distintos grados.
- Escolarización en Primaria, Secundaria baja, media y alta.

La autora concluye su trabajo de la siguiente manera:

Por múltiples razones, que van desde cuestiones teórico conceptuales y estadísticas hasta cuestiones más políticas, el criterio demográfico urbano / rural resulta insuficiente para la clasificación de localidades.

En términos educativos, en el ejercicio que aquí se plantea, a partir de la construcción de gradientes de ruralidad puede verse que las caídas en las tasas de escolarización no se producen siempre en el mismo lugar, no siempre remiten a un corte dicotómico. Diferencias en términos de continuidades y rupturas permiten una caracterización diferenciada de los países aquí considerados en relación a sus niveles de heterogeneidad interna. Así, en algunos casos se observa un corte más dicotómico (Panamá), en otros casos, países con mayores niveles de cobertura escolar muestran nichos de alta ruralidad con una fuerte exclusión (es el caso de Costa Rica), países con menor nivel de cobertura muestran un corte importante entre lo que ocurre en las ciudades capitales y el resto del país (particularmente evidente en Honduras), y finalmente en otros países más que cortes abruptos se observa un decrecimiento gradual en los niveles de cobertura (es el caso de Ecuador, con menor cobertura y de Perú con una lógica más inclusiva). Es decir, en algunos casos las tasas de asistencia caen abruptamente pero no necesariamente remiten a un corte urbano- rural. En otros casos ni siquiera esta caída remite a un corte sino que se produce de un modo continuo, gradual. Esto reafirma la necesidad de trabajar más que en categorizaciones dicotómicas, en términos de gradientes.

Los países seleccionados en este trabajo presentan importantes diferencias en sus niveles de cobertura educativa. Estas diferencias se mantienen aún en contextos de alta ruralidad. Curiosamente en estos contextos, en donde la realidad de los países se vuelve más parecida en lo que refiere a algunos indicadores de condiciones de vida y pobreza, en términos educativos los países mantienen o acentúan sus diferencias. Esto habla de alguna manera de la capacidad diferencial de los estados en los procesos de inclusión educativa de los sectores más postergados. Sin embargo, aunque con diferentes magnitudes, la problemática de la caída en el pasaje de nivel, particularmente en lo que refiere al secundario alto, es una problemática

compartida por los países que se agudiza a medida que se incrementa la incidencia de la ruralidad.

La problemática de la pérdida de matrícula en el pasaje de un nivel a otro, expresada con mayor virulencia en contextos de más alta ruralidad, alude indefectiblemente a la responsabilidad de los estados en tanto garantes del cumplimiento de un acceso a más y mejor educación para todos, tanto a través del mejoramiento en condiciones de vida de la población como en la extensión de la red de oferta educativa.

Avanzar en un mayor nivel de conocimiento acerca de la heterogeneidad del mundo rural es sin duda un desafío por delante que debería servir en términos de mejoramiento en la definición y ejecución de políticas para el sector. (Pág. 26 – 27)

Naturalmente, la utilidad que da la autora en cuanto al criterio (y al instrumento) de los gradientes de ruralidad, y que se aprecia en los párrafos anteriores en referencia a una comparación entre los países, cabe trasladarla a una comparación entre departamentos (para el caso colombiano), o al interior de cada departamento si así se quisiera. Una vez validada esta herramienta para nuestro país, cualquier departamento podría clasificar todos sus municipios en cuanto a sus gradientes de ruralidad y proceder a “afinar” sus decisiones de política educativa en torno a lo rural, dejando atrás la gruesa categoría única de rural que nos plantean el MEN y el DANE.

Para fines de nuestra investigación, no haremos uso directo del criterio de los gradientes de ruralidad propuesto por Itzcovich. Más bien, su trabajo nos sirve de referencia o de fundamento para afirmar que los grados de ruralidad (cualquier nombre que se le dé a esto), además de representar conceptualmente una superación de la caduca dicotomía urbano – rural, guardan una relación con variables educativas importantes, es decir que nos hablan diferencialmente de la situación educativa de los municipios.

3.2.2. El Índice de Ruralidad

El segundo trabajo que sirvió de fundamento e inspiración a nuestra investigación fue el *Informe de Desarrollo Humano para Colombia*, producido por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (P.N.U.D.) en 2011. A diferencia del estudio anterior, aquí haremos uso directo del trabajo del P.N.U.D. y de la

herramienta que propone: el *Índice de Ruralidad*. Complementariamente, se hará una primera revisión de los otros dos índices aportados por este estudio: el *Índice de Desarrollo Humano* y el *Índice de Vulnerabilidad*, en su relación con las tasas de deserción escolar.

Colombia rural: razones para la esperanza, se titula en esta oportunidad y muy acertadamente el Informe de Desarrollo Humano para Colombia.³⁹

“...El resultado indica que Colombia es más rural de lo que pensamos o de lo que queremos creer, pues las tres cuartas partes de los municipios del país son predominantemente rurales (75,5%); allí vive el 31,6% de la población y sus jurisdicciones ocupan el 94,4% del territorio nacional...

Esa ruralidad más amplia, compleja y no reconocida desborda los marcos institucionales actuales. Hasta ahora, lo rural y su desarrollo han sido tratados como un problema sectorial y agropecuario, y por ende, del resorte del Ministerio de Agricultura. Ese nuevo enfoque deja ver con claridad que hay más ruralidad que institucionalidad pública; en pocas palabras, más ruralidad que Estado.

Reconocer la ruralidad que aquí se plantea, sería el primer paso para empezar a cambiar la forma como se planea, ejecuta y evalúa la gestión de los gobiernos, tanto del nacional como de los territoriales.” (Pág. 19)

Siendo dos trabajos independientes entre sí, llama mucho la atención que coincide este estudio con el de Itzcovich en dos aspectos centrales: (1) recurrir al municipio como unidad de análisis y (2) apartarse y tratar de superar la dicotomía urbano – rural a la que nos hemos referido repetidamente aquí.

Entre los muchos aportes y reflexiones que es posible encontrar en este trabajo, nos referiremos aquí ante todo al *Índice de Ruralidad*, como herramienta conceptual y operativa dirigida a clasificar los municipios colombianos según este atributo.

³⁹ Se conocen dos versiones del informe: la extensa, con 446 páginas, y el resumen, con 87. Nos basaremos aquí especialmente en el resumen.

Las principales características de esta herramienta son:

- Combina la densidad demográfica con la distancia de los centros poblados menores a los mayores.⁴⁰
- Adopta, como se dijo antes, el municipio como unidad de análisis.
- Asume la ruralidad como un continuo (municipios más o menos rurales), antes que como una dicotomía urbano – rural. (Pág. 18)
- Es compatible con las reflexiones contemporáneas sobre el territorio.
- Evita una definición circular de ruralidad. (González J.I. et al, 2012:19)

“Cuando lo rural se mide teniendo como criterio de diferenciación alguna variable socioeconómica, se corre el riesgo de agudizar un imaginario que asocia la ruralidad a condiciones de vida negativas (definición circular de la ruralidad). Esta lectura lleva a alimentar la causalidad entre ruralidad y pobreza, de una manera circular: lo rural es pobre, lo pobre es rural.

La propuesta en la medición de la ruralidad que el Informe de Desarrollo Humano presenta rompe esta secuencia. El índice de ruralidad permite separar la caracterización espacial de cualquier consideración socioeconómica y así evitar el sesgo de castigar a priori la ruralidad por las condiciones socioeconómicas. Para la construcción del índice de ruralidad se tienen en cuenta los planteamientos para la definición de ruralidad de la *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OECD) y el Banco Mundial, los cuales se basan en dos criterios: distancia y tamaño de la aglomeración.” (Ibid)

Con miras a diferenciar lo que se nos ha presentado tradicionalmente como homogéneo, el trabajo del P.N.U.D. nos ofrece una escala que va de cero a cien, donde cero representa la mínima ruralidad posible, y cien la máxima. Los 1123 municipios colombianos son entonces clasificados de esta forma y organizados por departamentos. Así, por ejemplo, resulta que el municipio menos rural de Colombia es Itagüí, en Antioquia, (con un índice de ruralidad de cero), y los dos

⁴⁰ Es decir con la distancia que hay (en el mapa y en línea directa) entre el municipio en cuestión y la cabecera municipal más cercana que cuente con 100.000 o más habitantes.

municipios más rurales son Puerto Arica y Mirití-Paraná, ambos en el Amazonas (con un índice de ruralidad de cien). (Ibid) ⁴¹

En lo concerniente a Cundinamarca (foco de nuestra atención), el estudio del P.N.U.D. ofrece la siguiente clasificación de sus municipios, ordenados de menor a mayor ruralidad: (obviamente se excluye la capital del país)

Tabla 10: Municipios de Cundinamarca clasificados y ordenados según su Índice de Ruralidad (de menor a mayor)

	Nombre del Municipio	Índice de Ruralidad
1	Funza	19,9
2	Cajicá	20,7
3	Madrid	24,3
4	Cota	27,4
5	Tocancipá	28,3
6	Sibaté	28,4
7	Ubaté	29,3
8	Tabio	29,8
9	Gachancipá	30,9
10	Sopó	32,3
11	Cachipay	32,4
12	El Colegio	32,7
13	La Mesa	32,7
14	Cáqueza	33,3
15	Tenjo	33,5
16	Villeta	33,9
17	Tena	34,1

⁴¹ En cuanto al origen y fundamentación del índice de Ruralidad, el Informe extenso del P.N.U.D. nos indica lo siguiente: "... la distinción resto-cabecera no permite captar la importancia del territorio. Y una de las razones es porque el criterio de diferenciación es la población únicamente. Pero desde la perspectiva de la geografía económica (Krugman, 1991a, 1991b, 1998), la comprensión de la dinámica de las aglomeraciones y su relación con el espacio circundante se realiza considerando tres variables: densidad de población, costo del transporte (que tiene una relación directa con la distancia) y diferencial de ingreso. Esto permite considerar otros componentes relevantes en la ocupación e intervención humana sobre el territorio, más allá de las actividades agrícolas y pecuarias.

El Informe Nacional de Desarrollo Humano se acerca a esa noción siguiendo la propuesta de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, al proponer que la ruralidad incluya densidades de población y distancias promedio a ciudades de 100.000 habitantes o más. Uno de esos estudios muestra que cuando se aplican estas dos características en América Latina y el Caribe, la ruralidad sería casi el doble de la medida oficial (De Ferranti et ál., 2005: 2). De manera similar, las actividades económicas asociadas con esa nueva definición de ruralidad tienen un peso en el PIB que duplicaría el que corresponde a la aproximación Convencional..." (P.N.U.D. 2011 b: 57)

18	Silvania	34,1
19	El Rosal	34,2
20	San Antonio del Tequendama	34,4
21	Agua de Dios	35,2
22	Granada	35,4
23	Cogua	35,8
24	Albán	36,0
25	Anolaima	36,6
26	Nocaima	37,5
27	Nemocón	37,5
28	Bojacá	37,6
29	Arbeláez	38,0
30	Anapoima	38,0
31	Zipacón	38,1
32	Sasaima	38,7
33	Nimaima	39,1
34	Simijaca	39,2
35	La Vega	39,3
36	La Calera	39,7
37	Ubaque	39,9
38	Viotá	40,0
39	Chipaque	40,0
40	Pandi	40,1
41	Susa	40,1
42	Suesca	40,2
43	Fosca	40,3
44	Tocaima	40,4
45	Apulo	40,7
46	San Francisco	40,8
47	Quipile	41,0
48	Tibacuy	41,0
49	Nilo	41,1
50	Sesquilé	41,2
51	Ricaurte	41,3
52	Subachoque	41,5
53	Sutatausa	41,7
54	Villapinzón	41,7
55	Choachí	41,8
56	Vianí	41,8
57	Pasca	41,9
58	Quetame	42,0
59	Guayabal de Siquima	42,0
60	Chocontá	42,2

61	Pacho	42,3
62	Quebradanegra	42,4
63	Cucunubá	42,6
64	Guachetá	42,6
65	Lenguazaque	42,9
66	Une	43,0
67	San Bernardo	43,0
68	Útica	43,1
69	Fúquene	43,4
70	Vergara	43,4
71	La Peña	43,5
72	Tibirita	43,7
73	La Palma	44,2
74	Bituima	44,3
75	Venecia	45,4
76	Nariño	45,4
77	Manta	45,5
78	Gachetá	45,5
79	Supatá	45,5
80	Guasca	45,7
81	Guaduas	45,7
82	Tausa	45,9
83	Ubalá	45,9
84	Gama	46,1
85	El Peñón	46,6
86	San Juan de Río Seco	47,0
87	Fómeque	47,4
88	Villagómez	47,5
89	Guataquí	47,7
90	Guatavita	47,9
91	Topaipí	48,0
92	Machetá	48,1
93	Paimé	48,3
94	Junín	48,4
95	Guayabetal	48,4
96	Carmen de Carupa	49,0
97	Puerto Salgar	49,1
98	Chaguaní	49,3
99	Caparrapí	49,6
100	Pulí	52,4
101	San Cayetano	52,5
102	Gachalá	52,8
103	Yacopí	53,8

104	Jerusalén	54,1
105	Cabrera	55,2
106	Beltrán	55,3
107	Gutiérrez	55,9
108	Medina	57,8
109	Paratebuena	58,6

Fuente: PNUD – base de datos (2011)

Los 109 municipios de Cundinamarca ofrecen, de acuerdo con la tabla anterior, un panorama más bien heterogéneo en materia de ruralidad. Desde municipios con índices considerables de ruralidad (superiores a 50), es decir las nueve poblaciones del final de la tabla, hasta lugares como Funza, que no llegan al 20 %.

42

⁴² No sobra anotar que en el Departamento de Cundinamarca la presencia de la capital del país, con una extensión muy considerable dentro del territorio departamental y una forma alargada que va del centro al sur, afecta de forma notoria el criterio de la “distancia a la población mayor”. Es así puesto que varios pequeños municipios de la parte centro y sur del departamento tienen por referencia obligada a la capital del país y, de esta manera, su ruralidad, cuantitativamente hablando, se ha reducido notablemente. (Véase el mapa que se presenta a continuación).

Mapa # 1: Cundinamarca, sus provincias y municipios



Cundinamarca es un caso bastante representativo de nuestra ruralidad colombiana, en términos de su heterogeneidad, pero está lejos de ser uno de los más rurales del país (como son los departamentos de las regiones de la Orinoquía y la Amazonía, o el Chocó).

En el informe extenso, el P.N.U.D. hace las siguientes consideraciones alrededor de este índice:

“Aunque el índice de ruralidad es una medida continua, para efectos de análisis se hicieron ejercicios estadísticos para fijar una línea de separación entre los que serían municipios rurales y los que serían municipios no rurales. Los resultados son muy interesantes: a partir de esa frontera, el 75,5% de los municipios colombianos serían rurales; en ellos vive el 31,6% de la población y cubren el 94,4% de la superficie del país.

Estos resultados llaman a la reflexión sobre varios aspectos: las tres cuartas partes de los municipios son rurales; el porcentaje de población que vive en ellos es superior al que indican las cifras oficiales y casi la totalidad del territorio nacional está ocupado por municipios rurales. ¿Cuenta el país con las herramientas de política pública para enfrentar este panorama? El índice de ruralidad (ir) obliga a pensar el municipio como un todo con el territorio. Y a partir de allí, las políticas sectoriales tienen que concebirse con una mirada territorial. Usualmente lo rural se identifica con las actividades agropecuarias, pero este enfoque deja de lado la consideración de lo regional.

El mayor o menor grado de ruralidad de los municipios colombianos es importante para el desarrollo humano por varias razones: la mayor densidad de población (por kilómetro cuadrado) facilita la consolidación de la demanda y del mercado interno; la cercanía reduce los costos de transporte de los factores productivos, y la “magia” de las vecindades (Marshall, 1920) crea economías de escala que permiten pagar salarios más altos y generar procesos endógenos que aumentan el ingreso y las oportunidades para las personas.

Cuando las distancias son mayores, la convergencia es más difícil. La falta de convergencia entre los municipios del país plantea grandes retos de política pública, pues el desarrollo regional no resulta de procesos espontáneos derivados de las ventajas comparativas existentes en el territorio, sino que debe ser estimulado por intervenciones públicas explícitas. Dicho de otra manera, las ventajas comparativas tienen que ser creadas. Uno de los problemas de la ruralidad colombiana ha sido la ausencia de políticas gubernamentales que busquen de manera explícita el fortalecimiento de polos de desarrollo regional.” (P.N.U.D. 2011 b: 59)

El Índice de Ruralidad presentado en las páginas anteriores (Tabla 10) será más adelante correlacionado de varias maneras con las Tasas de Deserción existentes en cada municipio del departamento, poniendo así a prueba nuestra hipótesis de trabajo.

De otro lado, el estudio del P.N.U.D. nos ofrece un Índice de Vulnerabilidad y un Índice de Desarrollo Humano, del cual la Organización de las Naciones Unidas se ha venido ocupando con mucho interés en los últimos años.

3.2.3. El índice de Vulnerabilidad

Sus autores nos lo presentan con estas palabras:

“...El estudio también propone evaluar los niveles de vulnerabilidad entre municipios más y menos rurales mediante un índice de vulnerabilidad de seis dimensiones, compuestas a su vez por un conjunto de indicadores:

- a. Vulnerabilidad por capital humano (tasa de alfabetización y personas en edad de trabajar por hogar).
- b. Vulnerabilidad por capacidad institucional (capacidad administrativa y desempeño fiscal).
- c. Vulnerabilidad por presencia de conflicto (homicidios, masacres, número de desplazados, número de víctimas de violencia política y área de cultivos de coca).
- d. Vulnerabilidad por rasgos sociodemográficos (promedio de miembros del hogar, porcentaje de hogares con jefatura femenina, número promedio de adultos mayores de 64 años por hogar y número promedio de niños menores de 5 años por hogar).
- e. Vulnerabilidad ambiental (índice de vulnerabilidad climática).
- f. Vulnerabilidad por capacidad económica (Gini de tierras e índice de ingresos).

Los resultados señalan que los municipios más rurales son a su vez los de mayor vulnerabilidad. Y más importante aún, la dimensión ambiental presenta la brecha más pronunciada, seguida de la capacidad institucional...” (Pág. 20)

El índice de Vulnerabilidad se expresa, al igual que el anterior, mediante una escala que va de cero a cien, donde cero expresaría (teóricamente) la ausencia de vulnerabilidad, y cien la máxima.

3.2.4. El Índice de Desarrollo Humano (I.D.H.)

El Informe Mundial de Desarrollo Humano 2010 (PNUD, 2010) muestra que hay una clara relación inversa entre desigualdad y desarrollo humano. Es decir, que

sociedades desiguales tienen niveles bajos de desarrollo humano, y de manera más enfática, todos los países con un desarrollo humano elevado presentan poca inequidad. Si esta lección se aplicara a Colombia, habría que concluir que mientras persista la desigualdad, el país no será capaz de lograr mejores niveles de desarrollo humano. (P.N.U.D. 2011 b: 60)

Las Naciones Unidas han venido perfeccionando su I.D.H. y, hoy en día, lo utilizan en casi todos sus informes referentes al desarrollo social en el mundo. En términos muy sencillos, este índice se puede definir como un indicador social estadístico compuesto por tres parámetros: vida larga y saludable, educación y nivel de vida digno.

Sobre esta base y unas nuevas consideraciones, el estudio para Colombia incorporó dos nuevas dimensiones al I.D.H., y por ello designan su índice como Índice de Desarrollo Humano Ajustado. Son ellas: el índice de concentración de la tierra y el índice de violencia. (Ibid).

Con estas dos nuevas herramientas, el Informe de Desarrollo Humano para Colombia, de las Naciones Unidas (2011), sitúa cada municipio con su Índice de Vulnerabilidad y su Índice de Desarrollo Humano Ajustado, los cuales vienen a complementar el ya tratado Índice de Ruralidad.

En nuestro estudio haremos referencia a estos dos índices nuevos, a manera de complemento del análisis propuesto con el Índice de Ruralidad y las Tasas de Deserción Escolar.

CAPÍTULO 4: ESTUDIO CORRELACIONAL

Este apartado está dedicado a la parte puramente cuantitativa del estudio, como es el problema de las correlaciones existentes entre el índice de Ruralidad y la Deserción Escolar en Cundinamarca, en años recientes. Así mismo y de manera complementaria y preliminar, al final se hará una primera revisión de las correlaciones entre los Índices de Vulnerabilidad y el de Desarrollo Humano, con la deserción escolar.

Para una mejor interpretación o valoración de los datos que vienen a continuación hay que tener presentes varios puntos, todos ellos relacionados con el sentido y la magnitud de las correlaciones esperadas:

- Por tratarse (la deserción escolar) de un fenómeno multicausado y complejo, donde además de la condición de ruralidad obran diversos factores, que además interactúan entre sí, *las correlaciones esperadas son moderadas*, no muy elevadas. Esto es así pues aquí estamos correlacionando (cada vez) un factor X, es decir un índice, con la deserción escolar, *pero estamos dejando por puertas los muchos otros factores que inciden o están asociados con la deserción escolar*.
- Cuando hablamos de correlaciones moderadas (para algo cuyos valores oscilan entre cero y uno), nos referimos a valores entre 0.3 y 0.7. De ahí hacia abajo, las correlaciones las consideramos muy débiles (por ejemplo 0.1; y de allí para arriba serían muy fuertes (por ejemplo 0.9), pero estamos diciendo que correlaciones de estas magnitudes no las esperamos aquí.
- Nos ocuparemos de tres índices: el primero y más importante en este estudio es el de *Ruralidad (I.R.)*. El segundo es el de *Vulnerabilidad (I.V.)*, y el tercero el de *Desarrollo Humano (I.D.H.)* Todos ellos los contrastaremos con las tasas de deserción.
- Las correlaciones esperadas son: para el I.R. y el I.V. han de ser directas (positivas), pues a mayor Ruralidad se espera una mayor Deserción; y así también a mayor Vulnerabilidad se espera mayor

deserción. En cambio, la correlación con el I.D.H. ha de ser inversa (negativa), pues a mayor Desarrollo Humano (se espera) una menor deserción escolar.

Nota: de este análisis se han excluido los municipios certificados de Cundinamarca, pues no se obtuvo la información completa de estos. En todo caso, sabemos que su I.R. es muy bajo en todos los casos. Estos municipios son seis: Chía, Facatativá, Fusagasugá, Zipaquirá, Girardot y Mosquera, tal vez los más poblados del departamento.

4.1. Una primera inquietud: la variabilidad de las propias tasas de deserción.

En cuanto iniciamos este trabajo y examinamos la información suministrada por la Secretaría de Educación del Departamento, surgió la inquietud acerca de por qué las tasas de deserción varían tanto de 2010 a 2011. Este punto, naturalmente, nos concierne mucho en el presente estudio, por cuanto si se confirmara que las tasas de deserción son “inestables”, o peor aún, que esta información no es confiable, el trabajo de allí en adelante se vería afectado y las conclusiones pueden ser débiles.

Tres pueden ser las respuestas a esta inquietud: (1) que el esfuerzo adelantado desde hace varios años por la Secretaría de Educación Departamental (y por el propio Ministerio), ha venido dando sus frutos y, en consecuencia, que las tasas de deserción se han reducido acelerada y significativamente de 2010 a 2011. Esto explicaría su “inestabilidad”; (2) que la información suministrada por los municipios no es confiable, por razones que desconocemos. Y (3) que hay factores desconocidos que están actuando sobre la deserción, que explicarían tal “inestabilidad”.

Al momento de escribir estas líneas no podemos afirmar que sea una cosa o la otra. Más bien, diríamos, aquí hay una nueva pregunta de investigación.

A continuación presentamos las tasas de deserción municipales, para los años 2010 y 2011, donde son visibles los casos particulares.

Tabla 11: Tasas de deserción escolar por municipio – Cundinamarca 2010 – 2011

Nota: se resaltan con azul aquellas variaciones superiores a 4.0 (positivo o negativo)

MUNICIPIO	%desercion_2010	%desercion_2011	variación %
Agua De Dios	3,90%	2,72%	-1,2
Albán	4,24%	8,52%	4,3
Anapoima	6,19%	3,76%	-2,4
Anolaima	2,95%	2,32%	-0,6
Arbeláez	5,23%	4,00%	-1,2
Beltrán	5,18%	3,90%	-1,3
Bituima	1,57%	0,97%	-0,6
Bojacá	3,15%	2,80%	-0,4
Cabrera	8,75%	1,65%	-7,1
Cachipay	3,62%	3,97%	-0,4
Cajicá	2,53%	5,49%	2,9
Caparrapí	3,88%	1,43%	-2,4
Cáqueza	3,58%	3,06%	-0,5
Carmen De Carupa	1,67%	1,86%	0,2
Chaguaní	6,15%	1,09%	-5,1
Chipaque	1,90%	2,57%	0,7
Choachí	3,69%	2,72%	-1
Chocontá	2,12%	3,50%	1,4
Cogua	4,83%	1,93%	-3
Cota	5,86%	1,58%	-4,3
Cucunubá	0,31%	5,92%	5,6
El Colegio	2,64%	2,98%	0,3

EL Peñón	0,21%	6,47%	6,3
El Rosal	3,59%	2,44%	-1,1
Fómeque	2,25%	4,58%	2,3
Fosca	2,03%	0,89%	-1,1
Funza	1,28%	2,73%	1,5
Fúquene	1,64%	0,79%	-0,8
Gachalá	1,88%	1,35%	-0,5
Gachancipá	2,78%	3,61%	0,8
Gachetá	1,71%	1,26%	-0,4
Gama	0,15%	0,76%	0,6
Granada	1,43%	4,87%	3,4
Guachetá	2,10%	2,76%	0,7
Guaduas	5,13%	5,10%	0
Guasca	2,84%	2,20%	-0,6
Guataquí	2,47%	4,20%	1,7
Guatavita	1,16%	0,50%	-0,7
Guayabal de Siquima	3,00%	1,17%	-1,8
Guayabetal	7,47%	2,68%	-4,8
Gutiérrez	6,31%	1,24%	-5,1
Jerusalén	5,24%	2,29%	-2,9
Junín	2,89%	1,61%	-1,3
La Calera	3,38%	3,46%	0,1
La Mesa	2,75%	6,95%	4,2
La Palma	2,07%	0,73%	-1,3
La Peña	2,92%	3,18%	0,3
La Vega	4,85%	4,02%	-0,8
Lenguazaque	6,46%	3,53%	-2,9

Machetá	5,00%	0,53%	-4,5
Madrid	5,56%	4,91%	-0,6
Manta	1,75%	2,23%	-0,2
Medina	1,47%	6,57%	5,1
Nariño	1,47%	0,84%	-0,6
Nemocón	1,73%	1,46%	-0,3
Nilo	4,33%	5,37%	1,0
Nimaima	2,72%	3,88%	1,2
Nocaima	3,63%	3,43%	-0,2
Venecia	8,67%	1,40%	-7,3
Pacho	4,98%	2,68%	-2,3
Paime	2,35%	3,93%	1,6
Pandi	4,58%	3,69%	-0,9
Paratebueno	5,43%	3,86%	-1,6
Pasca	4,44%	4,98%	0,5
Puerto Salgar	7,80%	6,82%	-1
Pulí	4,98%	5,02%	0
Quebradanegra	4,28%	4,22%	0
Quetame	2,75%	0,78%	-2
Quipile	3,28%	3,93%	0,6
Apulo	5,18%	2,93%	-2,3
Ricaurte	3,60%	5,63%	2
San Antonio del Tequendama	10,85%	2,04%	-8,8
San Bernardo	3,98%	1,91%	-2,1
San Cayetano	4,02%	3,22%	-0,8
San Francisco	7,70%	5,48%	-2,2
San Juan de Río Seco	3,58%	0,90%	-2,7

Sasaima	3,44%	2,00%	-1,4
Sesquilé	3,13%	3,04%	-0,1
Sibaté	2,75%	4,43%	1,7
Silvania	7,97%	3,76%	-4,2
Simijaca	5,00%	1,21%	-3,8
Sopó	4,14%	3,10%	-1
Subachoque	4,09%	3,22%	-0,9
Suesca	3,74%	4,76%	1
Supatá	1,37%	3,69%	2,3
Susa	0,58%	5,88%	5,3
Sutatausa	0,33%	0,71%	0,4
Tabio	7,08%	1,91%	-5,2
Tausa	3,16%	3,35%	0,2
Tena	3,86%	4,55%	0,7
Tenjo	4,14%	7,87%	3,7
Tibacuy	2,83%	3,29%	0,5
Tibirita	0,57%	0,39%	-0,2
Tocaima	4,14%	5,82%	1,7
Tocancipá	2,09%	1,60%	-0,5
Topaipí	2,61%	1,99%	-0,6
Ubalá	2,34%	1,39%	-0,9
Ubaque	5,08%	3,73%	-1,4
Ubaté	2,56%	2,06%	-0,5
Une	0,38%	0,32%	0
Útica	5,24%	5,24%	0
Vergara	2,60%	2,51%	-0,1
Vianí	1,00%	0,96%	0

Villagómez	2,59%	0,65%	-1,9
Villapinzón	1,41%	2,64%	1,2
Villeta	4,38%	4,18%	-0,2
Viotá	2,42%	2,89%	0,5
Yacopí	2,22%	7,42%	5,2
Zipacón	3,48%	4,49%	1,0
TOTALES ⇨	3,60%	3,40%	

Fuente: Adaptado de S.E.C. (2012 c) Deserción Escolar sector oficial por municipios 2010-2011

Si bien la reducción de 0.2 % del 2010 al 2011 puede hacer parecer que no hay tal “inestabilidad” en los datos, el análisis de correlación entre los años 2010 y 2011 da un resultado inquietante: 0.12

Véase por ejemplo los casos de Albán (+ 4.3); Cabrera (- 7.1); Chaguaní (- 5.1); Cucunubá (+ 5.6); El Peñon (+ 6.3); Medina (+ 5.1); Venecia (- 7.3); San Antonio del Tequedama (- 8.8) o Susa (+ 5.3), entre otros más. Es obvio que para una tasa que se mueve alrededor de 3.5 %, variaciones de 5, 6 o 7 puntos porcentuales son por lo menos llamativas. Hay sólo 21 municipios que se mantienen con tasas cercanas de 2010 a 2011, los demás varían de manera considerable.

Hecha la anterior aclaración pasamos al foco de nuestra indagación, en lo que a cifras se refiere: la correlación entre el I.R. y la deserción escolar.

4.2. Índice de Ruralidad versus Deserción Escolar

Como se pudo ver a lo largo del recorrido anterior (nos referimos a la magnitud de la deserción escolar según zonas y al análisis de los factores asociados), *hay suficientes razones para pensar que a mayor condición de ruralidad mayor deserción escolar*. Es decir que entre más acentuada sea la condición de ruralidad de un municipio, mayores dificultades encontrarán para su desarrollo educativo (al menos en el contexto colombiano), y, por lo tanto, es muy probable que sus tasas de deserción escolar sean también mayores.

En seguida presentamos en forma de tabla los resultados centrales del análisis de correlación para estos dos elementos. En los anexos el lector encuentra las series de municipios con sus respectivas correlaciones.

Tabla 12: Resultados de la correlación de municipios agrupados según I.R. *versus* Deserción.

Términos de la correlación	Valor	Comentarios
109 municipios I.R. vs. Deserción (todos)	- 0.13	Correlación casi nula. Descartada
12 municipios. con mayor I.R. vs Deserción	+ 0.40	Correlación moderada. A favor de la hipótesis
22 municipios con mayor I.R. vs. Deserción	+ 0.36	Correlación moderada. A favor de la hipótesis.
12 municipios con menor I.R. vs. Deserción	- 0.3	Correlación moderada. En contra de la hipótesis
Resto de municipios de menor I.R. vs. Deserción. (87 municipios en su orden)	Entre 0.05 y - 0.05	Correlaciones mínimas o nulas. Descartadas.

Lo más importante por rescatar de la anterior tabla:

- *La hipótesis de trabajo según la cual existe una moderada correlación entre el I.R. y las tasas de deserción, debe descartarse, si se tienen en cuenta todos los municipios del departamento.*
- *Pero esa misma hipótesis recibe un buen apoyo con las dos correlaciones resaltadas en la tabla: los doce municipios con mayor I.R., y los primeros 22 también, guardan una moderada correlación con la deserción escolar. De aquí se puede concluir que sólo para el caso de una elevada ruralidad, la relación con las tasas de deserción se cumple. A más ruralidad, mayor deserción escolar, pero en el grupo más alto.*
- *A medida que el atributo de ruralidad va reduciéndose (municipios # 22 hacia abajo), se diluye la relación con las tasas de deserción, hasta el extremo de invertirse ligeramente la relación en los últimos 12 municipios.*

4.3. Índices de Vulnerabilidad (I.V.) y de Desarrollo Humano (I.D.H.) versus deserción escolar

Como se ha comentado ya, de manera complementaria nuestro estudio se ocupará de los Índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano, en su relación con las tasas de deserción.

Hay que tener presente que el informe del P.N.U.D (2011) señala que han encontrado una cercana relación matemática entre el I.R. y el I.V., y una un poco menor con el I.D.H. Esto, en principio, diría que lo que se encuentre para el I.R. se cumplirá hasta cierto punto con los otros dos índices.

Véanse en el anexo los listados de municipios y las correlaciones con deserción escolar.

Se ha encontrado una correlación de -0.2 entre el I.V. y la deserción escolar, al incluir la totalidad de los municipios. Y una correlación de 0.1 entre el I.D.H. y la deserción escolar. En ambos casos se puede hablar de correlaciones muy débiles que pueden no ser consideradas.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES ⁴³

Del análisis realizado a lo largo de este estudio podemos concluir lo siguiente:

Sobre la deserción escolar

- La deserción escolar viene siendo sobre-estimada considerablemente en Colombia, pues una parte sustancial de la misma no lo es, y viene a ser una deserción transitoria.
- Hay ambigüedad al momento de presentar las cifras de deserción escolar, pues a veces se refiere a la intra-anual y otras a la inter-anual, sin que se especifique esto siempre. Desde luego, una y otra son diferentes.
- Para fines de este estudio, nos hemos encontrado con una inquietante variabilidad de las tasas de deserción escolar de Cundinamarca (años 2010 – 2011), que no tiene por el momento una explicación. Esto introduce, tanto para este estudio como para otros similares, dudas acerca de la confiabilidad de las cifras usadas, lo cual viene a sumarse a la ambigüedad antes mencionada.
- Independientemente de los problemas conceptuales y técnicos para su cuantificación, no cabe duda de que la deserción escolar ha afectado mucho más a la población rural que a la urbana, en todos los niveles educativos.
- Pero también queda claro que el Estado Colombiano viene haciendo un importante esfuerzo por reducir la deserción escolar, el cual se refleja, primero, en su consistente reducción a lo largo de la última década, resultado de una acción concertada entre el MEN y las Secretarías de Educación. Esta reducción se aprecia para todos los grados escolares. Y segundo, se expresa en los varios estudios que se han realizado en el país para caracterizar la deserción escolar, cuantificarla y tratar de establecer sus causas y factores asociados.
- Cundinamarca se encuentra en el nivel medio de deserción escolar en Colombia, es decir que está muy cerca del promedio nacional (5.1).

⁴³ Hay que tener presente que este estudio se refiere a la educación oficial, no a la privada.

- La situación de la deserción escolar en la Orinoquía y la Amazonía es muy delicada, pues se presentan tasas del doble y casi el triple que el promedio nacional.
- Hay razones para afirmar que contar con recursos financieros no asegura la reducción de la deserción escolar. Hay otros aspectos y factores comprometidos que pueden determinar la situación de la deserción.
- Las estadísticas latinoamericanas, nacionales y departamentales (Cundinamarca) que hemos examinado a lo largo de este estudio, ponen de manifiesto, sin duda, el rasgo de la variedad de condiciones y resultados según países, (y para Colombia según) departamentos y municipios. Queda claro que es riesgoso basarse en datos globales y afirmaciones generales (sobre las causales de deserción, por ejemplo), pues al hacer desagregaciones internas se aprecian grandes diferencias.
- Colombia se encuentra en el grupo de países latinoamericanos donde la preocupación por la deserción se centra en la educación secundaria y media, aunque el peso de la deserción temprana (en la primaria) sigue siendo importante en las zonas rurales.
- En general hay acuerdo al momento de clasificar los factores asociados y causales de la deserción escolar. Sin embargo, al momento de jerarquizar y desagregar sub-aspectos, aparecen diferencias importantes. Los estudios “en terreno”, siguiendo casos reales de deserción y los estudios por cohortes, arrojan a veces resultados que se apartan de los esquemas generales y aportan otras visiones del problema.
- Colombia se ajusta en general a los factores que se han identificado como asociados a la deserción escolar en Latinoamérica.
- El “juicio a los responsables” de la deserción escolar se ha venido desplazando poco a poco de los niños (discapacidades, trastornos varios, actitudes, etc.), a los factores institucionales, familiares, sociales y contextuales de la educación.

La respuesta de los grados de ruralidad a la dicotomía urbano – rural

- Sin duda, la visión alternativa que dio origen a este estudio (la de los grados de ruralidad) se “acopla” mucho mejor a la diversidad de ruralidades existentes en nuestro medio, y ofrece una fórmula conceptual y operativa que permite diferenciar los municipios según su atributo de ruralidad.
- Esta visión alternativa viene a llenar un vacío reconocido desde hace muchos años. En el ámbito de la educación rural se señalan y señalaban las limitaciones de la dicotomía urbano – rural, pero se carecía de aproximaciones conceptuales y, ante todo, de formas operacionalizadas de aproximarse a la ruralidad de los municipios. Estos dos trabajos nos ofrecen una salida novedosa.
- Los dos trabajos que sirvieron de referencia para nuestra investigación parten de los mismos principios o postulados, y sorprendentemente son independientes entre sí. Es de destacar el hecho de, gracias a ellos, se desplaza el punto de mira de las veredas y corregimientos (como equivalente a lo rural), al municipio como una totalidad, y como unidad de análisis.

La hipótesis de trabajo: los grados de ruralidad y su relación con la deserción escolar.

- Lo que ha sido una constante en este estudio, es decir la heterogeneidad de los valores que asume la deserción escolar según países, departamentos y municipios sugiere que *una forma de gradualidad para la clasificación de los municipios (es decir el Índice de Ruralidad del P.N.U.D.), es algo mucho más acorde que la disyuntiva urbano – rural que se ha usado comúnmente.*
- Los resultados son claros en términos de que *la alta ruralidad está cercanamente asociada con las mayores tasas de deserción escolar. Esto no se cumple para la mediana ni la baja ruralidad.*
- Los índices de Vulnerabilidad y de Desarrollo Humano no parecen en principio relacionarse con la deserción escolar. Las correlaciones

globales obtenidas son muy débiles. Pero estaría por verse si al agrupar de alguna manera los municipios, este resultado se hace más diferencial, como lo fue el Índice de Ruralidad cuando se agruparon los municipios.

- De todas formas, lo dicho sobre relaciones entre deserción escolar y los varios índices trabajados está enmarcado en un escenario de cierta duda acerca de la confiabilidad de las cifras de deserción escolar.

Una vez concluida esta investigación queremos plantear unas sugerencias para continuar el trabajo en esta dirección, puesto que este fue un estudio piloto, de carácter exploratorio. Estas sugerencias son:

1. Es preciso profundizar en el problema de la confiabilidad de las tasas de deserción que se vienen utilizando, no sólo para el Departamento de Cundinamarca sino para todo el país.
2. Para robustecer y afinar el estudio que aquí se inició, convendría estudiar este problema (de la relación de los grados de ruralidad y la deserción) incorporando otras variables que son bien conocidas hoy como determinantes de la deserción escolar. Es bastante probable que este recurso eleve sustancialmente las correlaciones con la variable deserción escolar, y por lo tanto también su valor predictivo.
3. Se propone realizar algún trabajo de campo, de tipo cualitativo a modo de estudio de caso, en algunos municipios atípicos o que ofrecen resultados “extraños” acerca de su deserción escolar, para tratar de comprender mejor la dinámica que gira en torno de este importante problema de la educación colombiana. Tal vez así sea posible entender lo que por el momento es un gran interrogante: ¿cómo es posible que varíen de tal manera las tasas de deserción de un año al siguiente, al menos en ciertos municipios?
4. Y, por último, queremos proponer que se realicen otras exploraciones futuras a partir de los Grados de Ruralidad, pero con otros indicadores educativos diferentes. Por ejemplo, el nivel de escolaridad de la población,

los resultados en las Pruebas SABER o la presencia de Escuelas Rurales Multigrado.

Referencias

- Borsotti, Carlos A. (1984) *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Kapelusz. Buenos Aires.
- Contraloría General de la Nación (2005) *La deserción escolar en la educación básica y media*. Bogotá
- C.R.E.S.A.S. (1986) *El fracaso escolar no es una fatalidad*. Kapelusz. Buenos Aires.
- DANE (1985) *50 años de estadísticas educativas*. Bogotá
- González J.I. et al (2012) Una nueva mirada a lo rural. En Revista Hechos de Paz # 53. PNUD. Bogotá
- Itzcovich, G. *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. SITEAL – OEI – UNESCO. Buenos Aires.
- Loera A. & McGinn N. (1995) *La repitencia de grado en la escuela primaria colombiana*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá
- M.E.N. (2011) *Encuesta Nacional sobre la deserción escolar: principales resultados*. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá
- M.E.N. (2012 a) *Tasas de eficiencia 2009 – Por departamento y total nacional*. Bogotá
- M.E.N. (2012 b) *Cundinamarca: deserción sector oficial por municipio 2010 - 2011*
- Parra, R. (1986) *La escuela inconclusa*. Plaza & Janés. Bogotá
- Perfetti M. (2004) *La educación rural en Colombia: estado del arte*. REDUC – CRECE Universidad Pedagógica Nacional – FAO. Bogotá
- P.N.U.D.(2011) *Colombia rural: razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano – Resumen Ejecutivo. Bogotá
- P.N.U.D. (2011 b) *Colombia rural: razones para la esperanza*. Informe Nacional de Desarrollo Humano – Informe completo. Bogotá
- P.N.U.D. (2011) *Índices de Ruralidad, Desarrollo Humano y Vulnerabilidad*, suministrados en grabación digital por la oficina de PNUD en Bogotá.
- P.R.E.A.L. (2003) *Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile.

- Secretaría de Educación de Cundinamarca (2012) *Causales de deserción en Cundinamarca*. Bogotá.
- Secretaría de Educación de Cundinamarca (2013) *Semáforo de permanencia escolar – Cundinamarca*. Bogotá
- Universidad de Los Andes (2010) *Deserción y repetición en los primeros grados de la básica primaria: factores de riesgo y alternativas de política pública*. Universidad de los Andes – Educación Compromiso de todos. Bogotá
- Zamora L.F. (1999) : *La educación inicial en zonas rurales de Colombia: situación, perspectivas y condiciones para su implementación y expansión*. Fundación Universitaria Monserrate. Bogotá
- Zamora L.F. (2010) *¿Qué es lo rural de la educación rural?* Ponencia presentada en el 3° Congreso Nacional de Educación Rural. Medellín, Julio de 2010.
- Zamora L.F. (2012) *Abordajes en la formación de educadores para el ejercicio rural de la docencia*. OEI- CINEP – CIUP. Edit. Códice. Bogotá.