

**La “deserción” escolar: un acercamiento crítico a las dimensiones poco argumentadas de la denominada problemática**  
**Autores: David López-Garay & Samuel Colón De La Rosa**

**Resumen:**

La “deserción” escolar ha sido un fenómeno social que se ha examinado desde miradas simples. Pocas son las reflexiones que intentan examinar cuáles son los fundamentos socio-históricos de la escuela moderna y su posible relación con el llamado problema de la “deserción” escolar. Tampoco existen muchas reflexiones que tomen en consideración las particularidades socio-históricas del sistema educativo puertorriqueño y su relación con tal problemática. En este artículo nos interesa dar un paso en esa dirección. Como primer objetivo, queremos ofrecer unas breves coordenadas históricas sobre el surgimiento de la escuela moderna y del desarrollo del sistema educativo en Puerto Rico. El segundo objetivo del artículo es examinar críticamente las alternativas propuestas a la deserción escolar en un Folleto titulado *Abandono escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud?* que se deriva de una investigación auspiciada por el Centro de Investigación y Política Pública de Puerto Rico.

**Palabras clave:** deserción escolar, desertor/a, escuela, análisis crítico, pedagogía crítica

**Abstract:**

School “dropouts” or desertion has been a social phenomenon examined from simplistic standpoints. Few reflections have examined the socio-historical foundations of the modernist school and the possible relation it has with the so called problem of school desertion. Nor there are many reflections that take into consideration the socio-historical particularities of the puertorican educational system and its relation to the problem. In this article we are interested in taking a step towards that direction. Our first objective is to offer some brief historical coordinates about the emergence of the modernist school and the development of the educational system in Puerto Rico. Our second objective is to critically examine the alternatives proposed to attend school desertion in a small publication called *Abandono escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud.* This publication stems from an investigation sponsored by the Center of Research and Public Policy of Puerto Rico.

**Keywords:** school desertion, “dropout”, school, critical analysis, critical pedagogy

## Introducción

La “deserción” escolar ha sido un fenómeno social que se ha examinado desde miradas simples. Pocas son las reflexiones que intentan examinar cuáles son los fundamentos socio-históricos de la escuela moderna y su posible relación con el llamado problema de la “deserción” escolar. Tampoco existen muchas reflexiones que tomen en consideración las particularidades socio-históricas y políticas del sistema educativo puertorriqueño y su relación con tal problemática. En este artículo nos interesa dar un paso en esa dirección. Como primer objetivo, nos interesa ofrecer unas breves coordenadas históricas sobre el surgimiento de la escuela moderna y del desarrollo del sistema educativo en Puerto Rico. Esta elaboración histórica es necesaria para enmarcar el fenómeno en cuestión. El segundo objetivo del artículo es examinar críticamente las alternativas propuestas a la “deserción” escolar en un Folleto titulado *Abandono escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud?* que se deriva de una investigación auspiciada por el Centro de Investigación y Política Pública de Puerto Rico. A lo largo de toda la exposición, asumimos la importancia de comprender la escuela (y las problemáticas asociadas a la misma) como productos sociales enmarcados en contextos socio-históricos.

## Una breve mirada al nacimiento de la escuela moderna

La escuela, con las características que actualmente le adscribimos, no ha sido siempre así. Parece haber un consenso de que la escuela moderna (y la educación generalizada) surgen como consecuencias de las transformaciones socio-culturales asociadas a la Revolución Industrial (Ariés, 1962; Feixa, 2006; Moral, 2007). La inclusión de las máquinas en la fuerza de producción, tuvo el efecto de reemplazar gran parte del trabajo manual. Lo anterior produjo un excedente del personal humano en los centros de producción. Los/as infantes y jóvenes, quienes previamente se incorporaban a la fuerza del trabajo a temprana edad, fueron poco a poco desplazados/as de los centros de producción. Además, la tecnificación del trabajo requería una preparación técnica previa a la incorporación al mundo laboral (Feixa, 2006). Tales transformaciones configuraron el terreno para el nacimiento de la escuela moderna. Esta nueva escuela tenía la función de aislar por un tiempo a los/as infantes y adolescentes del mundo laboral y suplirles el conocimiento técnico necesario para incorporarse posteriormente en el mundo del trabajo<sup>1</sup>.

La escuela moderna, desde su nacimiento, tuvo un importante papel como institución de iniciación social. De una escuela medieval donde encontrábamos estudiantes de todas las edades juntos/as, se va constituyendo un sistema de escolarización más moderno (Feixa, 2006). Se desarrollan grados escolares organizados por las edades de los/as alumnos/as. Sobre esto, el psicólogo, filósofo e historiador francés Michel Foucault (1975) plantea:

*“Poco a poco—pero sobre todo después de 1762—el espacio escolar se despliega; la clase se torna homogénea, ya no está compuesta sino de elementos individuales que*

*vienen a disponerse unos al lado de los otros bajo la mirada del maestro. El “rango”—en el siglo 18, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase, los pasillos y los estudios; rango atribuido a cada uno con motivo de cada tarea y cada prueba, rango que obtiene de semana en semana, de mes en mes, de año en año; alineamiento de los grupos de edad unos a continuación de los otros; sucesión de las materias enseñadas, de las cuestiones tratadas según un orden de dificultad creciente” (p. 150).*

Como se desprende de lo anterior, durante este periodo la organización de la escuela se hace cada vez más racional y estricta. Además, su función disciplinaria adquiere mayor importancia en la organización social. Desde ya podemos establecer que la escuela no es una institución de educación únicamente, sino un espacio de control físico, y más importante aún, un espacio de introyección ideológica de los lugares sociales asignados a cada sujeto. El control y buen encauzamiento de los/as estudiantes va a ser central para el funcionamiento de la escuela como institución disciplinaria. Esta dimensión de la escuela como una institución de control, debe estar presente en nuestras reflexiones sobre el llamado problema de la “deserción” escolar. No todos/as logramos un acoplamiento tan sencillo a instituciones de control disciplinario y conductual.

En Puerto Rico, el desarrollo del sistema educativo revela la función ideológica de la escuela como institución de socialización. Las transformaciones histórico-sociales en la Isla, tendrán un efecto en el desarrollo del sistema educativo. Por ejemplo, durante la segunda mitad del siglo XIX, bajo el gobierno español, el sistema educativo de Puerto Rico sufría de muchas limitaciones. Algunas de estas limitaciones fueron atendidas en la Carta Autonómica de 1897, donde se construyeron esperanzas para un sistema educativo que atendiera las necesidades específicas de la Isla mediante la reducción de las limitaciones impuestas por el gobierno español (Claudio, 2003). Sin embargo, con el cambio de administración imperial del país en 1898, la Isla quedó bajo el control militar de los Estados Unidos, y así también, su sistema educativo (Claudio, 2003).

Algunos/as autores/as han señalado que con la invasión de los/as estadounidenses durante la Guerra Hispanoamericana en 1898, se reforma e implanta un modelo educativo no diseñado para las necesidades y especificidades de la población de la Isla, sino para los intereses del país invasor (Scarano, 2000; Claudio, 2003). Esto no debe sorprender, pues en todo proyecto educativo subyace una visión de sociedad y de individuo que se desea formar. En el contexto estadounidense y europeo (con gran influencia en Puerto Rico) se ha indicado que

*“el modelo de escuela y de escolarización también ha sido apreciado como un instrumento de colonización exterior e interior, pues éste no sólo se ejerce desde los países desarrollados sobre los no desarrollados, de acuerdo con los intereses económicos y dominio cultural de los primeros, sino que también se aplica dentro de ellos [...]”* (Gimeno, 1999; p. 47).

De este modo, el actual sistema de educación pública en Puerto Rico se deriva de las estructuras pedagógicas modernas implantadas a raíz de la ocupación por las tropas de los Estados Unidos (Claudio, 2003). Parte del resultado de dicha implementación fue la socialización en saberes que no son significativos para la transformación y desarrollo de una empresa educativa local que atienda las especificidades exclusivas del contexto socio-histórico puertorriqueño. Cabría legítimamente reflexionar y re-considerar como posibilidad el que, explícita o implícitamente, este legado colonial que subyace en el sistema educativo actual aún pueda impregnar la práctica de la pedagogía puertorriqueña. Pero más importante para el tema que nos ocupa, debemos reflexionar si las alternativas que se proponen al llamado “problema” del abandono escolar pueden estar también matizadas por reflexiones externas a la realidad idiosincrática de Puerto Rico.

Sería absurdo y simplista pensar que las problemáticas actuales del sistema educativo puertorriqueño pueden ser explicadas únicamente desde la dimensión político-ideológica. También resultaría erróneo asumir como posibilidad una continuidad lineal e inalterable de las imposiciones educativas de principios de siglo XX. Múltiples transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas han complejizado el actual sistema educativo puertorriqueño. Sin embargo, luego de examinar las alternativas propuestas a la deserción escolar que se presentan en el Folleto titulado *Abandono Escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud?*, nos parece muy pertinente realizar este breve análisis.

En este artículo, asumimos la necesidad de cuestionar y re-pensar el llamado “problema” de la “deserción” escolar. Nuestro razonamiento se ampara en la importancia de la problematización y la reflexividad histórica como estrategias de análisis. Esta problematización no sólo se circunscribe al cuestionamiento de lo que constituye un problema social, sino también a la interrogación de las alternativas que se proponen para resolverlo. Partiendo de estos supuestos generales, nos formulamos la siguiente pregunta, *¿qué vínculos interdiscursivos se pueden establecer entre las alternativas propuestas a la “deserción” escolar con las transformaciones político-ideológicas contemporáneas?*

### **“El sentir del abandono escolar”**

El material que hemos decidido utilizar para representar algunas alternativas que han sido propuestas para atender el “problema” de la “deserción” escolar, se encuentran en el Folleto titulado *Abandono Escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud?*

En este folleto se condensa los hallazgos de una investigación llevada a cabo por el Centro de Investigaciones y Política Pública de Puerto Rico (CIPP). En dicha investigación, se recogieron las voces tanto de profesionales en psicología y maestros/as como de estudiantes, con relación a sus entendidos sobre el abandono escolar y su posible solución. La investigación se llevó a cabo mediante una metodología de participación ciudadana y deliberativa; partiendo del supuesto de que la educación es un asunto de interés ciudadano y no únicamente gubernamental<sup>2</sup>. Así, se recogieron mediante entrevistas telefónicas y grupos focales las opiniones de estudiantes, “desertores/as”, maestros/as, profesionales de la psicología, entre otros/as, para contestar la siguiente pregunta: ¿qué podemos hacer para que los/as jóvenes no abandonen la escuela? La muestra estuvo compuesta por 100 personas y fue recopilada por disponibilidad. Las alternativas propuestas por los/as entrevistados/as resultan muy significativas para el argumento que nos interesa destacar en este artículo. Las mismas fueron organizadas en tres categorías principales: promover incentivos económicos, fomentar la enseñanza como prioridad y restaurar el orden y la disciplina (Morales, 2003).

Para analizar las respuestas de las personas entrevistadas, hemos decidido utilizar la metodología de análisis de contenido, según expuesta por Piñuel Raigada (2003). El autor plantea que “*el análisis de contenido aplicado a “continentes” materiales, busca fuera, no dentro, pues las dimensiones extraídas del análisis sólo existen fuera de los “continentes” [...] y son de naturaleza socio-cognitiva*” (Raigada, 2002; p. 3). Ésta permite estudiar todo el “continente” de fondo en un “contenido” recopilado particular. Por lo tanto, el objetivo de este análisis es elaborar algunas coordenadas sobre la dimensión social, política, económica, ideológica y de poder que se encuentran en las alternativas propuestas al abandono escolar. Estas dimensiones no siempre se encuentran argumentadas en las alternativas propuestas, sino que se mantienen de forma implícita. El análisis presentado podrá dinamizar y problematizar los debates pedagógicos y psicológicos con relación a la “deserción” escolar en Puerto Rico.

La primera categoría de contestaciones construida por los/as investigadores/as fue el *promover incentivos económicos*. Bajo la misma se integraron opiniones sobre fortalecer escuelas y currículos vocacionales enfocados en las áreas de mayor demanda comercial, permitir que las corporaciones privadas puedan aportar conocimientos y tomar participación en la construcción de reformas y/o aprobar leyes para que jóvenes entre 13 y 15 años puedan trabajar a tiempo parcial (Morales, 2003; pp. 14-15). En términos generales, se argumenta lo siguiente:

*“El sistema educativo tiene que enfocarse hacia una educación que prepare a los estudiantes en las destrezas del mercado laboral de nuestros días, enfatizando en la conexión entre lo que sucede en el salón de clases y el ambiente de trabajo para que así los estudiantes puedan palpar formas prácticas, reales y viables para adquirir una diversidad de oportunidades de trabajo que provean un sueldo adecuado para subsistir”* (Morales, 2003; p. 14).

Analicemos brevemente desde una mirada del “continente” de fondo que deseamos acentuar. Aunque, definitivamente, conseguir los recursos económicos para vivir debe ser parte de los objetivos educativos prioritarios, la lógica economicista-capitalista, técnica y de producción de recursos humanos para la empresa privada puede estar canalizando esta manera de pensar la dinámica. Esta corriente de pensamiento subyacente a la educación ha sufrido discontinuidades y reformulaciones desde la imposición del modelo de escuela moderna estadounidense, pero nunca ha sido deslegitimada.

En tiempos recientes, esta ideología renombrada como neo-liberal, se ha reforzado tanto en Estados Unidos como en Puerto Rico. Ciertamente no es la primera vez que una visión educativa economicista cobra importancia. En la década de los 1950s, comenzó en Puerto Rico una época de avanzada industrialización bajo el proyecto estadolibrista “Manos a la Obra”. *“Para muchos empresarios norteamericanos, la invitación puertorriqueña era muy atractiva. En Estados Unidos enfrentaban costos de manos de obra mucho mayores y cargas contributivas más pesadas”* (Scarano 2000; p. 850). De esta manera, lo que se ahorran en mano de obra lo invertían en llevar los productos al mercado estadounidense. La rápida industrialización necesitaba mano de obra más abundante, más capacitada, aunque no necesariamente más educada. La fórmula educativa aún utilizada no resulta muy compleja: (1) las empresas y corporaciones privadas necesitan ganancias para sostenerse, (2) dicho sostenimiento depende de la disponibilidad de una fuerza de trabajo capacitada para las labores requeridas y (3) la escuela se re-significa como ese espacio para capacitar futuros/as empleados/as para el sector privado.

En pleno siglo XXI, dichos discursos todavía permean la educación puertorriqueña bajo distintas dinámicas contemporáneas que incluyen instituciones bancarias, empresas y corporaciones locales e internacionales. Esta articulación resulta muy cónsona con el proyecto moderno de la escolaridad. Interesantemente, fue durante las décadas de los 50s y 60s cuando comienzan a surgir las primeras investigaciones nacionales a gran escala sobre aquellos/as *“alumnos que abandonan las aulas sin terminar su educación”* constituyendo *“uno de esos grupos que en la sociedad pasan a convertirse, sin que ellos se lo hayan propuesto, en elemento de contrapeso al progreso y al adelanto”* (Rodríguez-Bou, 1965; p. 22). ¿Progreso y adelanto para quién, para qué sector o para qué nación?

Parte de la problemática de la alternativa propuesta es el marcado énfasis en la producción de conocimiento técnico con el objetivo único del empleo especializado. Más aun, que se proponga una reforma educativa en función de estas exigencias. Esto se contrapone a un proyecto educativo integral que fomente el pensamiento crítico. Si bien no estamos desvalorizando la educación técnica, sugerimos que esto debe ser una decisión de cada sujeto, según sus circunstancias particulares, en vez de una imposición sistemática sobre la población (y sobre ciertos sectores en particular). Una reforma educativa no debería estar fundamentada únicamente en la dimensión técnica.

Las reformas educativas deben formularse en función de un proyecto social amplio y complejo. Para esto, reconocemos la utilidad de la pedagogía crítica como una alternativa para revisar los sistemas educativos puertorriqueños. “*Arraigada a una visión ética y política que procura llevar a los estudiantes más allá del mundo que ya conocen*”, plantea Giroux (1999; p. 57), “*la pedagogía crítica se preocupa de la producción de conocimientos, valores y relaciones sociales que les ayuden a adoptar tareas necesarias para conseguir una ciudadanía crítica y ser capaces de negociar y participar en la estructuras más amplias de poder que conforman la vida pública*”.

Pedagogos/as críticos/as contemporáneos se han dado a la tarea de denunciar y crear resistencia contra esta lógica economicista-capitalista y técnica de la educación. Peter McLaren es un ejemplo de los/as educadores/as críticos/as más reconocidos. McLaren (1999) señala que “*Se ha dado la luz verde al comercio para reestructurar la escolaridad según sus propios propósitos, mientras la imagen del homo economicus impulsa la política y las prácticas de educación, y mientras corporaciones y negocios transnacionales se unen y sus compañeros políticos se convierten en las fuerzas principales que racionalizan la reforma educativa.*” (p. 106). Esta lógica empresarial, al imposibilitarles una formación problematizadora (desde una perspectiva freiriana), perpetúa relaciones de dominación y promueve expectativas no siempre alcanzables para todos/as aquellos/as que no pertenecemos a los sectores dominantes del país. Más importante aún, puede posibilitar considerable resistencia a participar de la educación ofrecida.

La segunda categoría en la que los/as investigadores/as del CIPP resumieron los diálogos es el *fomentar la enseñanza como prioridad*. Bajo la misma se integraron opiniones sobre fortalecer programas más integrales y colaborativos (que desarrollen mente y cuerpo, el aprendizaje colaborativo, el pensamiento crítico, respeto a la diversidad, etc.), programas que estimulen la comunicación entre las comunidades y las escuelas, y la promoción de cursos o espacios alternativos de diálogos y experiencias de vida en las aulas (Morales, 2003). Estos planteamientos y alternativas son más cónsonos con la mirada crítica y compleja que queremos plantear.



Indudablemente, el desarrollo del pensamiento crítico, por ejemplo, puede impulsar un entendimiento distinto de las relaciones de poder político-económicas en las cuales todos/as estamos inmersos/as. Los espacios para integrar las experiencias de vida en las aulas, principalmente en el contenido de los cursos, permite contextualizar la educación posibilitando el vencimiento de las barreras características del modelo de educación impuesto a principios del siglo XX y que aún están vigentes. Esto implicaría la organización de una educación que no se centre en re-definir los espacios escolares como mecanismos al servicio del sector privado ni únicamente como productores de futuros empleados/as, por lo cual se contrapone a algunas alternativas ofrecidas bajo la categoría anterior.

Desde algunos movimientos críticos dentro de la pedagogía se fomenta el aprendizaje democrático y colaborativo, el desarrollo del pensamiento crítico y la co-construcción del conocimiento. Estas destrezas se promueven no solamente como metas educativas abstractas, sino como herramientas psicológicas contra las distintas hegemonías político-económicas. En la redacción de la investigación del CIPP se planteó que este acercamiento se basa en la *“unificación de los esfuerzos de los diferentes sectores”* y que se deben *“desarrollar programas de colaboración que primordialmente promuevan un sentido de pertenencia y que generen modelos creativos y alternativos de enseñanza”* (Morales, 2003; p. 16). Pero las desventajas enunciadas por los/as propios/as entrevistados/as fue lo idealista y utópico que se presenta esta mirada y la necesidad de buscar soluciones inmediatas y rápidas al abandono escolar. Esta reacción dibuja coordenadas con relación a los discursos dominantes en la población puertorriqueña.

Una mirada demasiado superficial resulta riesgosa. Por ejemplo, en el lenguaje articulado por las propuestas sobre “respetar la diversidad” se pueden encontrar las características mismas que perpetúan el racismo y la discriminación (considerando la dialogicidad del lenguaje en cual estamos inmersos/as). En ocasiones, al evadir la utilización de palabras como “pobreza” o “sectores dominantes” en el aula, se perpetúa un entendido de que vivimos en una sociedad sin clasismo o que no es un problema a discutir (Macedo & Bartolomé, 1999). Al igual que al utilizar la frase “las personas de color” se ve al blanco como un “no-color”, y por lo tanto, implícitamente, excluido de los estudios étnicos, problemas y/o debates políticos (Macedo & Bartolomé, 1999; McLaren, 1999; Imbernón, 1999; Rigal, 1999). No olvidemos que las dinámicas clasistas y racistas en el tejido social puertorriqueño pueden contribuir significativamente en la intención y decisión de atender o abandonar las prácticas educativas en las cuales el/la estudiante esté inmerso/a. Por tal razón, una verdadera actitud crítica no puede dejar a un lado los debates sobre qué y cómo educar a las personas encargadas de educar. Una docencia consciente de dichas dinámicas estará mejor informada de cómo identificar y trabajar con estudiantes que puedan recurrir al abandono escolar. *“De ahí la importancia de recuperar una pedagogía de la pregunta y no sólo de la respuesta, favorecedora de un aprendizaje basado más en el diálogo que en el monólogo”* (Imbernón, 1999; p. 74).



La tercera y última categoría en la que los/as investigadores/as del CIPP resumieron las alternativas propuestas es *restaurar el orden y la disciplina*. Bajo ésta se propuso la creación y reforzamiento de leyes que ayuden a retener a los/as estudiantes a través de la familia y la intervención directa del Estado. Además, se expuso la necesidad de establecer currículos de prevención de violencia y crear programas para jóvenes “desertores/as”, especialmente para aquellos/as de “*alto riesgo*”, que ayuden a mejorar la autoestima y obediencia (Morales, 2003; pp. 18-19). Aunque se entendería que existe una preocupación de fondo por la seguridad y bienestar del/la estudiante, estas formas de pensamiento han posibilitado medidas represivas del Estado que en ocasiones no hacen más que provocar actos de violencia y estigmatización.

La idea de “*restaurar el orden y la disciplina*” se encuentra en directa continuidad con lo que ha sido denunciado como proyectos de control de las poblaciones juveniles. Diversos/as autores/as han evidenciado cómo los acercamientos disciplinarios sobre la adolescencia y la juventud han privilegiado una mirada de descontrol y necesaria intervención con estas poblaciones (Alpizar & Bernal, 2003; Bonder, 1999; Griffin, 1993: 2001; Muncie, 2009). Se ha planteado que la mirada académica sobre la adolescencia y juventud ha contribuido a conformar todo un imaginario de peligro que ha alimentado el sentido común sobre este sector poblacional (Griffin, 1993: 2001). Este imaginario construye a la adolescencia y juventud como periodos de peligro caracterizados por problemáticas tales como la “deserción” escolar, los embarazos durante la adolescencia, el consumo de drogas, entre otras llamadas conductas de riesgo (Griffin, 2001). Lo anterior se encuentra en correspondencia con la proliferación de campañas mediáticas y proyectos de intervención para “prevenir” que los/as adolescentes y jóvenes se “descarrilen” (Vea cuadro 1). Nos parece que la alternativa de “*restaurar el orden y la disciplina*” se encuentra en diálogo interdiscursivo con este imaginario.

#### Cuadro 1

Algunos ejemplos de campañas mediáticas que asumen la adolescencia y la juventud como periodos susceptibles de conductas de riesgo son las campañas de la “[Alianza para un Puerto Rico sin drogas](#)” y las auspiciadas por la “*Puerto Rico Abstinence Education Program*” (PRAEP). Esta última lanzó una campaña sobre abstinencia sexual llamada “[La otra cara del sexo](#)” que dio mucho de qué hablar en el país. Lo interesante es la forma en que, desde estas campañas, se alimenta la idea del peligro durante la adolescencia.

Una campaña mediática que trabaja precisamente con el “abandono” escolar es la campaña de “[Goya respalda lo bueno](#)”, auspiciada por la empresa Goya. En el comercial televisivo se presentaba a dos chicas que observan a un adolescente bailando en una discoteca. Una de las chicas muestra interés en un muchacho que se encontraba en la fiesta, pero la otra chica le indica que ese muchacho había “*dejado la escuela*”. Inmediatamente ambas llegan a la

conclusión de que el adolescente que abandonó la escuela es “*un quedao*”. A continuación reproducimos el diálogo:

Chica 1: *Mira, mira ese muchacho como nos echa el ojo, está loco por ti, hazle caso.*

Chica 2: *¿Para qué?*

Chica 1: *¿Cómo que para qué? Está bien bueno. Ustedes se gustaban. Confiesa...*

Chica 2: *Si, hasta salimos.*

Chica 1: *¿Y qué pasó? Ese muchacho tiene futuro...*

Chica 2: *Me enteré que dejó la escuela.*

Chica 1: *¿Qué?*

Chica 2: *Dejó los estudios.*

Chica 1: *Un quedao, ay fo...*

Voz del narrador: *Cuida tú futuro estudiando.*

Chica 1: *Mirándolo bien no está tan bueno na.*

Chica 2: *Verdad que no.*

Voz del narrador: *Goya respalda lo bueno...*

El subtexto de todo este diálogo es la demonización del “desertor” escolar. Resulta interesante que en las imágenes que acompañan el comercial el muchacho que representa al “desertor” escolar se vaya deteriorando físicamente. El subtexto es alineado con la imagen presentada para darle contundencia al mensaje.

Uno de los problemas que presenta esta alternativa y las campañas mediáticas asociadas a esta temática, es que se parte de la premisa de que el modelo educativo actual es el correcto para todo/a joven. Se asume que este modelo es el que todos/as deben aceptar e integrarse satisfactoriamente (inclusive de manera involuntaria). Cualquier desviación es pensada en el registro de lo negativo y se exhorta a intervenir de inmediato. Las intervenciones sobre los/as “desertores/as” escolares pueden ser muy variadas. En la investigación del CIPP se menciona, a modo de ejemplo, los programas de transición dedicados a mejorar la autoestima y la obediencia, al igual que los programas mediante los cuales se le ofrecen exámenes de equivalencia para ayudarlos/as a completar los requisitos para graduarse. En otros casos, las intervenciones utilizan la presencia de la policía. Resulta interesante que como parte de una de las alternativas expuestas en el Folleto del CIPP, se proponga “*Intervenir y aumentar la cantidad de policías en las escuelas y comunidades.*” (Morales, 2003; p. 18).

Una pregunta que podríamos hacer es, ¿a qué sector social de la población puertorriqueña pertenecen estos/as estudiantes de “*alto riesgo*”? Las relaciones de poder que resultan opresivas dejan ver su costura bajo la implementación de medidas que coinciden con estos criterios de “retención” y “obediencia”. Además, la creación de leyes más estrictas y punitivas actuaría en contra del desarrollo del pensamiento crítico y la posibilidad de construir un espacio para el

aprendizaje dialógico como se argumentó en la categoría anterior. Es obviar toda la discusión hasta aquí expuesta, culpabilizando al/la joven por sus circunstancias. Se exagera la dimensión de control de la escuela moderna expuesta al inicio. Nos parece, sin embargo, que un constante estado de vigilancia y persecución puede posibilitar dinámicas sociales en las cuales un/una estudiante puede sentirse con aversión hacia el sistema educativo. Esto, en vez de posibilitar una invitación al aula, podría manifestar una acción de repudio a la escuela.

Para el siglo XIX, la escuela moderna en el mundo occidental “*representaba nociones liberales sobre el individuo disciplinado que actuaba responsablemente, y así se unió a la labor de construir al niño que había de ser civilizado como el nuevo ciudadano, a prácticas de administración social que hacían uso de una razón poblacional para domesticar contingencias históricas en forma de política social, administración social y razón científica*” (Popkewitz, 1999; p. 125). Ya entrados en el siglo XXI, todavía circulan discursos arraigados a conocimientos y soluciones ajenas, en tiempo y espacio, a toda la compleja problemática cultural de fondo. Todavía se pretende “civilizar” al “no-civilizado” como pretendieron los/as estadounidenses en sus movimientos expansionistas a ultramar (Thompson, 2002; 2007).

¿Qué leyes ayudarían para qué disciplina? Es imperativo no dejar de reconocer que en el caso de Puerto Rico hay un conglomerado de leyes educativas federales, que se imponen como prioridad ante las leyes estatales (y no acarrear pretensiones muy diferentes a lo ya advertido) desde 1898. El ejemplo controversial por excelencia continua siendo la ley NCLB (“*No Child Left Behind*”). Esta, entre muchos otros postulados, privilegia el desarrollo intelectual, representado principalmente por las “*materias duras*”, *sobre cualquier otra área de desarrollo de los/as estudiantes. [...] el concepto de educación del carácter apunta a la dimensión valorativa con su secuela de mirada individual al problema de la violencia escolar*” (Martínez 2007; p. 65). Aquí subyace un modelo evolutivo particular cuando, además, propone el inglés como idioma oficial de todos/as e impone medidas educativas ideológicas neo-conservadoras estadounidenses que propicien la homogenización de toda una población. Una fuerte analogía puede concederse con las medidas educativas implementadas en los primeros tres años de gobierno militar estadounidense posterior a la invasión (1898-1900) donde se propuso la “americanización” explícita de la población isleña.

## Conclusión

A lo largo del artículo, hemos intentado señalar coordenadas considerablemente amplias y comúnmente excluidas, con relación a la dimensión social, política, económica, ideológica y de poder que subyace en las discusiones sobre el llamado “problema” de la “deserción” escolar. Primero, con el propósito de establecer la necesidad de asumir una mirada compleja sobre los llamados “problemas” educativos, examinamos algunas consideraciones socio-históricas sobre el surgimiento de la escuela moderna. Además, exaltamos algunas de las dimensiones que

caracterizaron su implantación en Puerto Rico. En segundo lugar, a modo de ejemplo, examinamos críticamente tres de las alternativas propuestas al “problema” de la “deserción” escolar según expuestas en el Folleto “*Abandono escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud?*”. Su importancia, para efectos de esta discusión, fue el brindar pistas respecto a los discursos dominantes en la cotidianidad relacionados al abandono escolar, y como consecuencia directa, al sistema educativo en su totalidad. Esos discursos se pueden vincular, no exclusivamente ni de manera excluyente, a transformaciones sociales, económicas, políticas, ideológicas y de poder de los contextos contemporáneos. Además, en el caso de Puerto Rico, también mencionamos la importancia de considerar la dimensión colonial. En términos generales, las conclusiones se resumen a continuación:

1. El llamado “problema” de la “deserción” escolar debe comprenderse atendiendo las diversas dimensiones del marco socio-histórico y político donde surge.
2. Las alternativas propuestas a este “problema” deben comprenderse de igual manera en correspondencia con transformaciones socio-históricas.
3. La decisión de un/a estudiante de abandonar la educación formal puede estar mediada por una serie de entendidos no siempre explícitos como la prescripción de posiciones sociales, el clasismo en el tejido social puertorriqueño y los intentos de control y corrección disciplinaria y conductual.
4. La mirada simplista, individualista y deficitaria que articula la “deserción” escolar deben ser problematizada para dar paso a una comprensión sistémica y holística que incluya las dinámicas locales de los múltiples contextos sociales que estructuran al Puerto Rico de hoy.
5. De lo anterior se desprende la sospecha de que los orígenes de la denominada “deserción” escolar pueden estar enraizados en la manera en que se articula y practica la escuela contemporánea, las relaciones de poder que le enmarcan y la manera en que éstas interpelan al individuo.

¿Debería la investigación futura sobre esta dinámica partir desde el/la estudiante que abandona la escuela o desde la escuela que abandona al/a la estudiante? La Real Academia Española define desertar como abandonar las obligaciones o los ideales, abandonar las concurrencias que se solían frecuentar o separarse y/o abandonar la causa o apelación.<sup>3</sup> Comúnmente se interpreta como aquél/aquella que abandona la escuela sin culminar el año en curso. Así lo definen algunas de las investigaciones clásicas sobre la “deserción” escolar en Puerto Rico (Rodríguez-Bou, 1962; Otero de Ramos, 1970). Ciertamente puede ser una construcción social que se pueda basar en la universalización de la educación formal y la obligación del Estado para participar en ella. Consenso puntual no hay ninguno. Se ha naturalizado dicha categoría tanto como se ha naturalizado el sistema educativo completo. No se hace mucha referencia a la aparente (pero falsa) pretensión de una escuela ajena a las hegemonías políticas del país, su relación con las ciencias cognitivas, la pedagogía y la teorización sobre el/la joven en edad escolar. “*Más bien, el fracaso escolar*”, señala críticamente

Giroux (1999; pág. 54), “especialmente el fracaso de estudiantes de colectivos minoritarios, se atribuye a la falta de una inteligencia codificada genéticamente, una cultura de privación o, simplemente, una patología”.

Atender estas discusiones debe ser una de las muchas prioridades para los/as profesionales de las ciencias sociales y pedagogía. La problematización abre nuevas dimensiones a la inteligibilidad de las problemáticas sociales. Finalmente, funciona como herramienta para cuestionar las desventajas, la inconsistencia, la indiferencia, la mediocridad, la descontextualización y la opresión educativa de las cuales las ciencias, en más de una ocasión, han sido cómplices.

## Referencias

- Alpizar, L. & Bernal, M. (2003). La construcción social de las juventudes. En *Última década*. No 19, CIDPA Viña del Mar, Nov. 2003. Recuperado de <http://www.cidpa.org/txt/19art7.pdf>
- Ariés, P. (1962). The idea of childhood. From the medieval family to the modern family. En *Centuries of childhood*. New York: Alfred A. Knopf.
- Bonder, G. (1999). La construcción social de las mujeres jóvenes en la investigación social. *VI Anuario de Investigaciones*. Buenos Aires: Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina. Pp. 165-185.
- Claudio, R. (2003). *Cien años de educación y de administración educativa en Puerto Rico: 1900- 2000*. Puerto Rico: Publicaciones Puertorriqueñas Inc.
- Feixa, C. (2006). De púberes, efebos, mozos y muchachos. En *De jóvenes, bandas y tribus*. Pp. 25-60.
- Finn, J. (2001). Text and turbulence: Representing Adolescence as Pathology in the Human Services. *Childhood*. No. 8. Pp.167-191. Recuperado de <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/2/167?ck=nck>
- Foucault, M. (1975) (2004). Los cuerpos dóciles. En *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI. Argentina. Pp.139-174.
- Gimeno, J. (1999). La educación que tenemos, la educación que queremos. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp.29-52.

- Giroux, H. (1999). Pedagogía crítica como proyecto de profecía ejemplar: cultura y política en el nuevo milenio. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp.53-62.
- Griffin, C. (1993). *Representations of Youth: The studies of Youth and Adolescence in Britain and America*. Oxford.
- Griffin, C. (2001). Imaging New Narratives of Youth: Youth Research, the New Europe and Global Culture. *Childhood*. No. 8. Vol. 2. Pp.147-166. Recuperado de <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/2/147>
- Imbernón, F. (1999). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp. 63-80.
- Macedo, D. & Bartolomé, L. (1999). El racismo en la era de la globalización. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. 81-100
- Martínez, L. (2007). “No Child Left Behind” o la seducción del discurso. En *Pedagogía*. No. 39. Pp. 58-79.
- McLaren, P. (1999). Pedagogía revolucionaria en tiempos posrevolucionarios: repensar la economía política de la educación crítica. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp. 101-120.
- Moral-Jiménez, M. (2005). La juventud como construcción social: análisis desde la Psicología Social de la Adolescencia. *Revista Electrónica Iberoamericana de Psicología Social*, 3 (1). Pp. 1-15. Recuperado de <http://www.psico.uniovi.es/REIPS/v3n1/articulo1/html>
- Moral-Jiménez, M. (2007). Poder disciplinario y educación: aproximación foucaultiana desde la Psicología Social. *Athenea Digital*, 13, Pp. 71-94. Disponible en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/413>.
- Morales, A. (2003). Abandono Escolar: ¿Qué opciones tenemos para estimular el potencial de la juventud? En *Guías para la Deliberación Ciudadana*. San Juan: Editorial TALCUAL: Centro de Investigación y Política Pública de la Fundación Biblioteca Rafael Hernández Colón.
- Muncie, J. (2009). Histories of Youth Crime: The Deprived and Depraved. En *Youth and Crime*. Thousand Oaks: Sage. Pp. 49-82.



- Otero de Ramos, M. (1970) *Estudio socio-ecológico de la deserción escolar y de la delincuencia juvenil en Puerto Rico*. España: Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. En *Estudios de Sociolingüística*. 3(1). Pp. 1-42. Recuperado de <http://web.jet.es/pinuel.raigada/A.Contenido.pdf>
- Popkewitz, T. (1999). Reforma, conocimiento pedagógico y administración social de la individualidad: la educación escolar como efecto del poder. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp. 121-146.
- Revilla, C. (2001). La construcción discursiva de la juventud: lo general y lo particular. En *Papers, Revista de Sociología*, 63-64. Pp. 3-122. Recuperado de <http://ec3.ugr.es/in-recs/articulos/68011.htm>
- Rigal, L. (1999). La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En *La educación en el siglo XXI: Los retos del futuro inmediato*. España: Editorial GRAÓ. Pp. 147-169.
- Rodríguez-Arocho, W. ¿Qué es la perspectiva histórico-cultural? En *Creemos: Revista Hispanoamericana de Educación y Pensamiento*. Año 9, No.1 Pp. 67-76.
- Rodríguez-Bou, I. (1962). *La deserción escolar en Puerto Rico*. Madrid: Nuevas Editoriales Unidas.
- Román, M. (1998) “Nuestros niños primero” Modos de regulación y criminalización de la juventud. En *Lo criminal y otros relatos de ingobernabilidad*. San Juan, PR: Publicaciones puertorriqueñas. Pp. 13-37
- Scarano, F. (2000). *Puerto Rico: Cinco siglos de historia*. México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Thompson, L. (2002). Representation and Rule in the Imperial Archipelago: Cuba, Puerto Rico, Hawaii, and Philippines under U.S. Dominion. En *American Studies Asia* 1(1), Pp. 3-39.
- Thompson, L. (2007). *Nuestra isla y su gente: La construcción del ‘otro’ puertorriqueño en Our Islands and Their People*. Segunda edición, revisada y ampliada. Río Piedras: Universidad de Puerto Rico, Centro de Investigaciones Sociales

**Notas:**

<sup>1</sup> Cabe indicar, que no todas las clases sociales, ni tampoco las mujeres, experimentan este cambio al mismo tiempo. Inicialmente, las escuelas de la clase burguesa fueron las primeras en transformarse. Poco a poco esta escolarización fue generalizándose a otros sectores sociales. La educación generalizada, como se conoce en la actualidad, es un fenómeno muy reciente (Feixa, 2006).

<sup>2</sup> “*La metodología deliberativa parte de la premisa de que la política, más allá de la política partidista, es todo aquello que los ciudadanos hacen en su vida comunitaria. [...] La metodología en cuestión crea las condiciones para articular soluciones y diseñar planes de acción*” (Morales, 2003; p. 7).

<sup>3</sup> <http://www.rae.es/>