

Discontinuidad de la institución escolar y exclusión temprana: temas para una agenda de inclusión*

pp. 103-144

MABEL MUNDÓ

Resumen

La ausencia de educación formal e informal se anida cada vez más en la esencia de la exclusión; por ello es prioritario el dedicarse a la identificación y el análisis de las situaciones que privan total o parcialmente el acceso, la permanencia y la culminación de los años de educación obligatoria establecidos en el derecho educativo venezolano.

La investigación detectó la discontinuidad de las oportunidades de estudio en la institución escolar, entendida ésta como la pérdida progresiva de tejido escolar en cada grado de la educación básica y media diversificada y profesional.

La discontinuidad entre la segunda y tercera etapas de la educación básica es la más grave, pues de cada cien oportunidades que iniciaron la trayectoria escolar, quedan treinta y dos. Se plantea que este cierre de oportunidades es un factor decisivo de la exclusión temprana de nuestros adolescentes.

Palabras clave

Política pública educativa / Escuela básica /
Deserción / Repetencia / Discontinuidad institucional /
Exclusión educativa

Abstract

The absence of formal and informal education is increasingly at the core of exclusion; that is why the identification and analysis of the situations with totally or partially block access, continuity, and completion of the mandatory years of schooling prescribed in Venezuelan education law is a top-priority issue.

The research project found a discontinuity of educational opportunities in the school system, understood as a progressive loss of that system's mass at each successive stage of education –basic, secondary, and professional.

The discontinuity between the second and third stages of basic education is the most serious; only 32 of every 100 students beginning their basic education complete it. It is asserted that this shut-off of opportunities is a key factor in the early exclusion of our adolescents.

Key words

Public policy in education / Basic (elementary) school /
Dropping out / Repetition / Institutional discontinuity / Exclusion in education

* En este artículo se presenta uno de los resultados del Proyecto «Producción y manejo de la información para la gestión educativa» financiado por Fonacit, subvención n° 95000752. El apoyo estadístico de este trabajo fue realizado por el doctor Nelson Croce, profesor asociado de la Facultad de Medicina de la Universidad Central de Venezuela.

Introducción

En este documento se presenta el resultado de la aplicación del indicador de discontinuidad de la institución escolar en Venezuela, el cual se construyó con la finalidad de medir la pérdida de tejido de la institución escolar que se da en el tránsito de los tres primeros niveles de la educación formal (preescolar, básica y media). Se piensa que un porcentaje sustancial de la desescolarización, falta de prosecución y culminación de los estudios de escuela básica están asociadas a este fenómeno.

El indicador forma parte de los resultados de la investigación «Producción y manejo de información para la gestión educativa», la cual tenía como tarea principal explorar y reprocesar las bases de datos de planteles escolares del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, con el propósito de construir nuevos instrumentos que apoyasen con mayor pertinencia la toma de decisión descentralizada en la gestión educativa y otros que, con mayor sensibilidad, fuesen capaces de identificar la emergencia de situaciones o la presencia de factores que inciden en la exclusión al actuar como obstáculos en la provisión y participación –total o parcial– de la institución dedicada a la educación formal.

Se expone cómo el indicador detectó que de cada cien oportunidades de estudio abiertas en los planteles del servicio educativo al inicio de la escuela básica, se pierden ochenta y cinco al culminar los once años del trayecto obligatorio y gratuito de los niveles de la educación básica y media diversificada, y profesional. El punto crítico de esta pérdida se localiza en el paso entre el sexto y séptimo grados de la básica, ya que la pérdida asciende a 68 oportunidades de estudio, fenómeno que se califica como un virtual «cierre de oportunidades» y se evalúa como uno de los factores que deciden la «exclusión temprana» de los pequeños ciudadanos.

La discontinuidad de la institución escolar es un indicador que apunta a las deficiencias de agencia experimentadas por el Estado venezolano. Por ello se hace especial referencia a las situaciones de inequidad que se dan entre la red de planteles pública y privada, así como la inequidad intraterritorial revelada en las distintas entidades federales en cuanto a discontinuidad de los servicios educacionales. Esta exposición se acompaña de los resultados de la validación del indicador con indicadores tradicionales de la esfera social, económica y educativa.

Se plantea que la existencia de la discontinuidad de la institución escolar constituye un nuevo factor a considerar en el tema del fracaso escolar, pero que mientras la escolarización, desescolarización, deserción, falta de prosecución y no culminación de la escuela básica concluyen en explicar el abandono de la actividad educativa como una decisión individual o familiar, la discontinuidad obliga a sopesar cómo en el abandono escolar la incidencia de situaciones de inequidad en el cumplimiento de nuestro derecho educativo propician la exclusión temprana de nuestros adolescentes.

Estas reflexiones se hacen a conciencia de la magnitud de la tarea en políticas públicas de la educación impuesta por la Constitución venezolana de 1999, pues en ésta se extiende la obligatoriedad de la educación a diecisiete o dieciocho años y se garantiza el acceso la permanencia y la culminación de los tres niveles educativos. Dichos compromisos son de tal envergadura que reclamarán al diseñador de políticas la elaboración de una estrategia de implantación en donde se establezcan situaciones clave de intervención, sobre todo aquellas en donde se logre efectos multiplicadores y cuyo fin principal sea recuperar, en la educación, su poder como agente de inclusión y ascenso social.

La escolarización universal, obligatoria y gratuita en Venezuela

La escolarización plena es un tema clave en la agenda de la vida democrática venezolana, pues el empeño puesto por el Estado venezolano en los años comprendidos entre 1958 y 1980 determinó que la incorporación de la población en edades legalmente definidas para cursar los seis primeros grados de la escuela básica fuera masiva: la tasa de escolaridad se duplicó de 62,23 a 107,22. En este éxito se alcanzó incrementar en 20 por ciento la población de seis años en el preescolar, en 43 por ciento los adolescentes entre 13 a 15 años matriculados en los tres primeros años de la media diversificada y profesional, y la duplicación, en cifras absolutas, de jóvenes de 16 y 17 años escolarizados en los dos últimos años del mismo nivel.

En 1980, el Estado venezolano aprueba la Ley Orgánica de Educación (LOE, 1980) comprometiéndose con la sociedad venezolana a extender el derecho a la educación a diez años escolares, correspondientes a un año de preescolar y nueve años de la escuela básica. La disposición legal se inscribió en el movimiento de cambio de la escuela básica, cuyos objetivos principales eran extender la enseñanza elemental, articular contenidos curriculares en tres etapas y promover la valoración al trabajo, así como institucionalizar la obligatoriedad y gratuidad de un año de educación preescolar que sería requisito obligatorio para proseguir hacia la escuela básica.

Evidentemente, ésta era una cara conquista para el ciudadano venezolano, tanto desde el punto de vista de su autorrealización como individuo, como de su valoración social para acceder a mejores oportunidades en la distribución de bienes y servicios y la mejora de su calidad de vida. Desde el punto de vista social, la LOE (1980) apuntaba al reconocimiento del Estado de la necesidad de mejorar el capital humano que se vería comprometido en la participación de un desarrollo económico, y desde el punto de vista educativo significaba ponerse a la vanguardia del movimiento futuro de las «necesidades básicas de aprendizaje».

A mediados de la década de los ochenta la sociedad venezolana sentía que no era ni suficiente ni efectivo el centrar la actividad educativa en la escolarización plena; los

cuestionamientos se enfocaron en las debilidades de una educación masificada y las consignas de la vanguardia se dirigieron hacia los temas de la calidad educativa de que era necesario incorporar a la educación nuevas tecnologías educacionales (Hung y Piñango, 1984), y actuar con firmeza (Uslar Pietri, 1986) en los problemas de repitencia y deserción, así como el dotar a la escuela de mecanismos que la capacitaran para actuar sobre los déficit y carencias que obstaculizan el buen desempeño de escolares provenientes de familias económica y socialmente deprimidas (Gamus, 1994).

Hasta la fecha, el tema de la calidad sigue ocupando el sitio de honor de la agenda educativa venezolana. Y no es para menos cuando se constatan los exiguos resultados de nuestros estudiantes en los estudios comparativos realizados por organismos internacionales (Unesco-Orealc, 1994 ; Preal, 2001), además de la evidencia cotidiana de las carencias exhibidas por un numeroso grupo de venezolanos en su desempeño laboral y social, amén del precario entorno material y humano que rodea el desenvolvimiento de la actividad educacional de nuestro país.

En el contexto de la política de la reforma del Estado venezolano a través de la descentralización y transferencia de competencias de recursos y servicios, el tema de la calidad educativa fue asociado a los beneficios derivados de la autonomía, la gestión expedita y eficiente de parte de los gobiernos subnacionales, y por supuesto, la mayor proximidad y atención que encontraría el usuario en las instancias gubernamentales. En la escuela el proceso se asoció a la gestión autónoma, la participación de la comunidad en la escuela y la idoneidad de los contenidos curriculares. Igualmente, se le vinculó a la urgente necesidad de modernizar el Ministerio de Educación.

Así, en el transcurso del tiempo, la actualidad y la pertinencia del tema de la calidad de la educación, aunado al sentimiento de gratificación de haber alcanzado la educación para todos, han opacado la vigilancia del tema de la escolaridad plena y la creación de oportunidades de estudio en atención a los cambios introducidos por la LOE, 1980, postergando otros rostros asumidos por la desescolarización.

Con la frase «otros rostros de la desescolarización» se alude específicamente a la fuerza que paulatinamente han tomado las realidades delatadas por los indicadores de prosecución y no culminación de la educación básica. Mientras la prosecución escandaliza por sus bajos valores, nuestro *stock* humano inquieta por su composición, pues el 45 por ciento de la población económicamente activa cuenta con promedios de escolaridad de cinco a seis años y 32 por ciento con un promedio de seis a siete años (Cisor, 1997).

Para formar una idea de la gravedad de esta realidad se hace referencia a las consideraciones de J. Puryear sobre la definición del punto de corte en los años de estudio culminados que se deben considerar para estimar el índice de alfabetismo: «Muchos gobiernos estructuran el indicador de alfabetismo estableciendo un número mínimo de edu-

cación formal que debe ser completado. La Unesco considera que deben ser los cuatro primeros años de educación primaria en donde se establezca el punto de corte. Sin embargo, en el mundo industrializado, cada vez son más los países que lo establecen al haber completado los seis primeros grados del ciclo primario (Puryear, 1993:3, traducción libre de la autora). Así pues, mientras hace cincuenta años la población alfabetizada estaba representada por las personas que sabían leer y escribir y las discusiones se enfocaban en torno al dominio de la técnica y la comprensión lectora, —analfabetismo funcional—, hoy las exigencias de la tecnoestructura económica y la incorporación del avance tecnológico en la vida cotidiana han decidido que se valore a un individuo con seis años de estudios de la básica como una persona que alcanzó el elemental estatus de alfabetizado funcional.

Las disposiciones constitucionales de 1999 confieren nuevas dimensiones y significados a los temas de escolaridad y años de estudio realizados, pues la obligatoriedad y gratuidad de la educación se extendió en todos sus niveles desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. Para materializar este derecho se compromete con los ciudadanos estipulando que «El Estado creará y sostendrá servicios suficientemente dotados para asegurar el *acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo*» (Asamblea Nacional, 2000, art. 103), condiciones que, a los efectos de este documento, se leerán como la disposición del Estado venezolano para actuar sobre las realidades de bajos índices de prosecución y culminación en la escuela básica.

Nuevas magnitudes de la tarea constitucional

La Constitución de 1999 impacta sensiblemente el derecho a la educación, tanto en su extensión como en la calidad de la relación escolar, a saber: el ciudadano venezolano que gozaba de la atención del Estado para cursar de manera gratuita y obligatoria diez años escolares, ahora debe completar doce años de estudios, y diecisiete o dieciocho años, según sea, respectivamente, el proyecto de la LOE presentado por la sociedad civil o comisión de educación en 2001. El cambio en el número de años se debe a que en ambos proyectos la educación inicial y el preescolar comprende el período entre cero a seis años.

Cabe señalar que en ninguno de los dos proyectos se contempla la definición de edades límite para comenzar y culminar los niveles educativos en condiciones de gratuidad y obligatoriedad, excepto en la educación inicial; ni tampoco se hace referencia a la extensión de los años de la trayectoria escolar por razones de repitencia, circunstancia que encarece notablemente la trayectoria en la educación obligatoria y las acciones para garantizar la permanencia. Al respecto, es importante señalar que el sistema educativo venezolano durante los últimos veinte años ha reportado que un promedio de 10 por ciento de sus estudiantes de básica y media repiten al menos una vez, estimación que coincide con la de Bruni Celli (2002) para los años 1980 a 1995.

La garantía de acceso, permanencia y culminación de los tres primeros niveles educativos comprometen sensiblemente al Estado venezolano en el cumplimiento del trato realizado con sus ciudadanos, puesto que deberá hacer un gran esfuerzo para aumentar la cobertura educativa en casi 35 por ciento (Censo, 2001; MECyD, 2002).

Además, el problema no se restringe al aumento de la matriculación, el aprendizaje social que nos legó la Educación para Todos fue que, tanto o más importante que matricular, es capacitar a la escuela con mecanismos e instrumentos efectivos que configuren su poder de cohesión y retención como condiciones de prevención del fracaso escolar.

La tarea constitucional en el tema de escolarización es de gran magnitud, tanto en el compromiso social como en la demanda de recursos para su concreción, por ello es imprescindible el reflexionar sobre las debilidades y fortalezas que actualmente afectan al sistema escolar venezolano, a objeto de establecer una estrategia de implantación en donde se prioricen acciones de intervención dirigidas a superar círculos viciosos que se han venido incoando, así como a la construcción de la nueva realidad educativa implícita en este nuevo compromiso.

Discontinuidad de la institución escolar

Con estas reflexiones se emprendió el reprocesamiento de la base de datos de los planteles escolares. El propósito era construir nuevos indicadores de mayor funcionalidad para las demandas de las culturas descentralizadas, concretamente, los indicadores comprometidos en decisiones que persiguen equidad y calidad en la prestación del servicio educativo, así como también indagar sobre la institución educativa venezolana y su institucionalidad. Ello implica el volver la mirada sobre los planteles escolares, ya no como los locales donde se realiza el acto educativo, sino en su calidad de instrumento social que materializa el orden contenido en el derecho educativo. También significa descubrir la organización de recursos humanos, tecnológicos, financieros, competencias y capacidades que se conjugan en el cumplimiento de la misión y las funciones de la institución educativa.

Una de las tareas de esta investigación fue el reprocesamiento y seguimiento de las oportunidades de estudio para cada grado de los niveles básico y media diversificada, y profesional en los planteles venezolanos, durante los años escolares del período 1995-96 al 1998-99.

Entre los resultados más importantes estuvo el detectar la discontinuidad,* siempre presente entre los planteles del preescolar, la básica y la media, el comprobar cómo se convierte en un importante obstáculo para transitar entre dichos niveles y lograr la culminación de los estudios en todos o algunos de ellos, y peor aún, proseguir y culminar las tres etapas del nivel de la escuela básica.

* Entendida la discontinuidad como el quiebre, la ruptura o la interrupción que se produce en la continuación de algo (DRAE, 2001).

Esta ruptura nace por dos graves motivos; el primero, la segmentación que presenta la arquitectura institucional de la mayoría de los planteles (concretamente los que cuentan con sólo seis grados de la básica), y el segundo, por la inexistencia de lazos entre los planteles para promover la interrelación sistémica prevista por la LOE de 1980, con el propósito de viabilizar la prosecución a través del servicio educativo, vinculación especialmente concebida para garantizar la continuidad entre los planteles del servicio educativo rural.

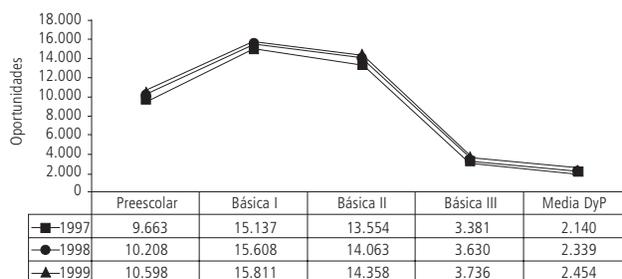
La segmentación está asociada a la fragilidad del servicio educativo. A medida que se asciende en los grados de la educación obligatoria hay menos oportunidades de estudio, siendo el punto más angosto el paso entre el sexto y séptimo grados, último grado de la segunda etapa de la escuela básica y primero de la tercera. Este resultado de la investigación se denominó discontinuidad de la institución escolar, pues la imagen de la situación es fiel al mostrar los quiebres o rupturas en la línea que representa la trayectoria de los niveles educativos de la básica y la media.

El gráfico 1 visualiza la estrechez adoptada por las oportunidades de estudio del servicio educativo venezolano y que deben ser superadas por el escolar venezolano para disfrutar el derecho de doce años su educación obligatoria.

Gráfico 1

Oportunidades de estudio en los planteles venezolanos

(Seguimiento años escolares culminados en 1997, 1998, 1999)



Niveles educativos y etapas básicas

Fuente: Cendes, 2002. «Tipología de planteles escolares». Reprocesamiento base de datos MECyD 1998-1999.

Se advierte, también, la carencia de preescolares con relación a la primera etapa de la básica, y la continuidad entre ésta y la segunda, aunque entre ellas se registra una baja de aproximadamente de 10 por ciento. El decremento que se da entre las oportunidades de estudio del sexto grado y el séptimo es dramático, pues el 71 por ciento de los planteles se pierden en este punto de la línea; no sucede lo mismo con la media diversificada, en donde la línea exhibe un discreto descenso.

La lectura del gráfico nos revela los nuevos rostros de la escolaridad y la deserción; estamos frente al cierre *de oportunidades* educativas entre la segunda y tercera etapas de la escuela básica. Luego, ¿es pertinente explicar la desescolarización y la ausencia de la prosecución en los límites de la decisión individual o familiar que determinan la deserción? La existencia de un cierre de oportunidades en los años de la educación obligatoria representa un nuevo factor en el análisis del abandono escolar y conduce a pensar en la emergencia de un proceso de *exclusión temprana* que afecta, especialmente, a los adolescentes de trece a diecisiete años.

Si bien la causalidad entre las dos situaciones no se establece con avasallantes cifras absolutas, es muy interesante observar la simultaneidad que se da entre el cierre de oportunidades de estudio en la educación básica, la exclusión temprana y los años de educación acumulados por nuestro capital humano. Obsérvese que el cierre de oportunidades en la educación básica se da entre el sexto y séptimo grados de los nueve años de estudios obligatorios, momento que coincide con las tasas más bajas de prosecución y las más altas de deserción y repitencia, mientras que, reiterando una vez más, los datos de Cisor dicen que más de la mitad de la población económicamente activa apenas alcanza a culminar cinco o seis años de estudio.

Evidentemente, los datos anteriores y las relaciones que se tejen entre ellos aluden a la poca *agencia* del Estado venezolano para actuar a favor del individuo y de los factores de productividad del crecimiento económico (Sen, 2000).

Sobre estas ideas se levantó el indicador de discontinuidad de la institución escolar como expresión formal del tejido institucional que se va perdiendo en el tránsito de los niveles educativos de la básica y la media. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

1. Establecimiento de las oportunidades de estudio: cifra total del número de grados de estudio de los tres niveles de la educación obligatoria que fueron impartidos en cada uno de los planteles escolares en un año escolar y que se encuentran registrados en la base de datos del MECyD.

2. Diferencia entre el número de oportunidades en los niveles iniciales de la cadena escolar y el número de oportunidades del grado final, expresado como porcentaje.

La agrupación de las oportunidades es discrecional y en atención al propósito del estudio, para este documento se trabajó como la diferencia entre las oportunidades de estudio de la primera etapa de la básica y la educación media. Los grados fueron agrupados para categorizar las diferencias entre las tres etapas de la básica y el nivel de la media.

Es relevante anotar que se ha realizado el cálculo tomando al preescolar como dato de origen para determinar la discontinuidad. Sin embargo, se recomienda no hacerlo por el error encubierto en los registros de este servicio, puesto que ni las estadísticas ni las bases de datos identifican el número de años que puede brindar el plantel en este nivel, así

como la concatenación que existe entre ellos. No obstante, el indicador fue noble al revelar cómo la implantación del nivel del preescolar, en lo concerniente a otras políticas y estrategias de implantación de un nivel educativo, combinó con asertividad la concurrencia de actores como las agencias multilaterales, gobiernos locales, la sociedad civil y el sector privado, hechos que exigen un tratamiento específico que no se puede adelantar en este espacio.

Expuesta la metodología, sus límites y el alcance del indicador, se encuentra que el índice de discontinuidad de la institución escolar venezolana para cursar los doce años de educación obligatoria, comprendidos entre el nivel de la básica y la media, es de 85 por ciento para el año escolar 1998-1999.¹ Es decir, de cada 100 oportunidades de estudio abiertas para iniciar la primera etapa de la educación obligatoria, al transcurrir once años quedan 15 oportunidades para culminarla. La pérdida del tejido institucional presenta diferentes intensidades en el camino de la educación obligatoria. Así, se pierden nueve oportunidades de estudio cuando se prosigue a la segunda etapa de la escuela básica, sesenta y seis (66) en el paso a la tercera y ocho (8) al ingresar en el nivel de la media diversificada y profesional.

¿Qué factores incidieron en la emergencia de la discontinuidad escolar?

La discontinuidad de la institución escolar recuerda la metáfora de Lasalle sobre el derecho en el papel y el disfrute del derecho, pues es muy débil la funcionalidad de las políticas públicas para materializar los compromisos contraídos por el Estado con sus ciudadanos. Desde esta perspectiva, el análisis sobre la instrumentación de la LOE de 1980 identifica cursos de acción iniciados y congelados, dejados a la inercia de presupuestos escasos, voluntades políticas espasmódicas y poco preocupadas por la evaluación de éxitos y fracasos que concluyan en aprendizajes institucionales.

La escasa continuidad en la operacionalización de la reforma afianzó el anclaje de la escuela en el ámbito local y temporal de los años previos a 1980, año de promulgación de la LOE, propiciando su desvinculación institucional (Guiddens, 1993), no sólo con los fines que perseguía la reforma, sino con muchas de las exigencias del mundo actual a la educación. Es así que todavía muchos asisten o añoran a la escuela primaria y al bachillerato de aquella época. Éste no fue un proceso que impactó de forma homogénea al sistema educativo, por el contrario, generó mayor diversidad institucional, pues eran muy distintos los

¹ Los cálculos y resultados presentados en este artículo se obtuvieron por el seguimiento de los planteles escolares registrados en las bases de datos del período 1995 al 1999, mediante copias gentilmente suministradas por el MECyD. No se dispone de las bases de datos de años escolares ulteriores. No obstante, hay absoluta responsabilidad sobre la actualidad y oportunidad, tanto de las cifras suministradas como la realidad descrita, pues fueron cotejadas con datos más agregados de la *Memoria y Cuenta* de los años académicos 1999-2000 al 2001-2002 y se pudo comprobar su consistencia.

A los fines de comunicación de los resultados de investigación en este artículo se presentan los ejercicios realizados con los años escolar 1998-1999 y nuevamente se reitera que las realidades narradas por los datos fueron recurrentes durante los cuatro años de observación.

alcances institucionales y organizativos de cada plantel, y han sido muchas y diferentes las respuestas para adaptarse y sobrevivir a los altibajos de la política pública en educación y a la azarosa dinámica política, económica y social que ha vivido el país desde esos años.

La reforma de la LOE tenía dos dimensiones en lo relativo al cambio institucional. La primera: virtualmente se iniciaba la implantación masiva del nivel del preescolar, cuya tradición en el tiempo y el espacio aún hoy en día es débil. Sin embargo, el desarrollo de una política fresca y actualizada en sus proposiciones de contenido y en la formación de recursos, así como la agresividad que caracterizó a la consecución de los medios que permitirían alcanzar los objetivos propuestos permite hablar del cambio que experimenta la sociedad venezolana sobre la valoración del preescolar y de su importancia en el aprendizaje infantil. Quizás uno de los impactos más contundentes de la introducción masiva de los preescolares esté en la baja que viene experimentando el índice de repitencia en la primera etapa de la escuela básica; no obstante es mucho el camino por delante para lograr que este nivel alcance las condiciones de acceso, calidad y equidad en el ámbito nacional.

La segunda dimensión fue la resignificación del nivel de la educación básica extendiendo su obligatoriedad a nueve años y la reforma integral del currículo, cuya clave estaba en «la interrelación entre las asignaturas, los énfasis curriculares y los componentes afectivos» (Rodríguez, 1998:274), en profundizar la diferenciación entre asignaturas y enfatizar en la formación para el trabajo y las ciencias. La consigna era el acceso universal a la educación obligatoria de todos los niños que tuviesen las edades reglamentarias, así como el inicio temprano de la valoración y práctica del trabajo, con especial énfasis en las poblaciones pobres. Tales consignas no se plasmaron en la práctica. Para Rodríguez, este fracaso estuvo asociado a la intervención partidista de los gobiernos de turno, de los cuales en diez años sometieron el currículo a dos reformas profundas.

La reforma exigía, desde la perspectiva institucional, el diseño de una asertiva estrategia de implantación. Pero esto no fue así; la propuesta sugirió una suerte prolongación de la educación básica gracias a la apropiación, de parte de ésta, de los tres primeros años de la educación media diversificada. He aquí el talón de Aquiles. En 1980 había una fuerte asimetría entre las 5.119 escuelas de seis grados y los tres grados del ciclo básico en sólo 1.645 liceos, superación que cuantitativamente exigía la fundación de 3.474 unidades de la tercera etapa de la básica. La imposibilidad de superar la asimetría, a la larga, se convirtió en una circunstancia determinante de la aparición de la discontinuidad escolar.

Desde la óptica institucional, los mecanismos diseñados para garantizar la cobertura universal de la básica privilegiaron los criterios de optimización de cupos y asignación de recursos en atención a especificaciones técnicas, como la escasa concentración de población que ingresaba a esos grados, la variabilidad en la intensidad de uso de cada plantel y

la pertinencia de la localización, «satisfacer la demanda de cupo en lugares según la concentración geográfica de los planteles de uno a seis grados» (Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación, 1993). Hoy en día, este enfoque está vigente y hay autores que lo trabajan enfatizando los requerimientos de la falta de espacio físico y de las condiciones de la prestación de servicios a poblaciones del medio rural (Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional, 2001).

Al respecto, es posible señalar que ésta es una concepción muy distinta a la que privó en los principios de la democratización de la enseñanza, que tantos frutos cosechó en el país, en donde la estrategia de implantación era tan sencilla y ambiciosa como la de tener una escuela en cada municipio (Picón Salas, 1955), meta más respetuosa de la instrumentación del derecho educativo y de la generación de externalidades por la institucionalidad que significa la presencia de la escuela en una comunidad.

Las ideas asociadas a la estrategia de implantación de la tercera etapa de la básica recuerdan las advertencias de Sen en cuanto a que las políticas públicas postergan su función como constructoras del bienestar y la calidad de vida, y dan cabida a la concepción utilitarista de satisfacer demandas y necesidades, sobre todo en un tema en donde se pretendía, y aún se sueña, con crear una oportunidad de valoración y formación en el trabajo para las clases más desposeídas.

Es imposible obviar el momento histórico cuando se dan los procesos y las situaciones referidas. Venezuela no fue la excepción en los embates de la década perdida. En 1980, cuando se decreta la LOE, el país llevaba dos años viendo caer el PIB per cápita y en ese preciso año la disminución es de 4,92 por ciento. Los índices revelan situaciones oscilantes con caídas graves en los años 1983, con una baja del 8 por ciento, y 1989, cuando el índice cae en casi 11 por ciento. Esa situación estuvo acompañada por un significativo endeudamiento que acaparó la disponibilidad económica del país para invertir en desarrollos sociales y educativos.

La falta de recursos financieros y la liviandad de la estrategia de implantación, sumadas al fracaso de la reforma curricular, marcaron el destino de los tres últimos años de la escuela básica, transformándolos en una etapa desvinculada, tanto de las dos primeras etapas de la básica como del nivel medio.

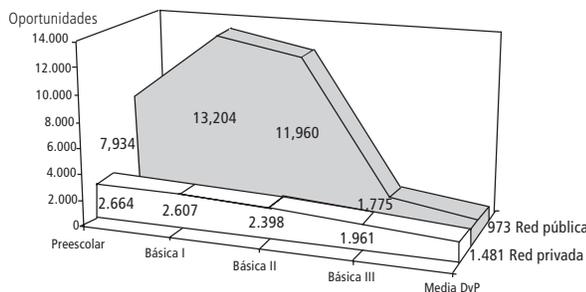
La discontinuidad de la institución escolar en el sector público y privado: ilustrando la inequidad

En la institución escolar del sector privado la discontinuidad prácticamente no existe; la línea descrita por las oportunidades de estudios de este sector tiene puntos de quiebre o interrupción de muy escasa profundidad. Es posible decir que la línea conserva sus cualidades de continuidad durante toda la trayectoria de la educación básica y media, y es clara la simetría que existe en los tránsitos de un nivel a otro (ver gráfico 2).

Gráfico 2

Oportunidades de estudio en los planteles de la red pública y privada

1998-1999



Fuente: Cendes, 2002. Tipología de planteles escolares. Reprocesamiento base de datos MECyD 1998-1999.

La comparación de la discontinuidad del sector público con la del privado es muy contrastante; así, mientras la pérdida de tejido institucional entre la primera etapa y el nivel de la media diversificada y profesional de los planteles privados es de 43 por ciento, en la red pública es del 84,48 por ciento (ver gráfico 2). La intensidad de la pérdida entre la segunda etapa y la tercera de la básica es de 18 por ciento en el sector privado y la experimentada por la red pública es de 85 por ciento.

Se piensa que el bajo índice de discontinuidad en el sector privado debe estar vinculado a la institucionalidad que ha ido desarrollando esta red al buscar la integración de niveles educativos en el interior del plantel. Así, el 73 por ciento de sus planteles escolares están integrados en las siguientes opciones: preescolar y básica, básica y media y preescolar básica y media. La red pública es prácticamente lo contrario, el 66 por ciento de sus planteles atiende un sólo nivel educativo: 16 por ciento al preescolar y 51 por ciento las dos primeras etapas de la escuela básica. El resto, 28 por ciento de los planteles, se concentra en la atención de la tercera etapa de la básica y el nivel medio (los liceos).

Es importante destacar que la información del sector privado sugiere diferencia de intereses en el tema de superación de la discontinuidad del nivel básico con relación al sector público. En primer lugar, mientras el sector público cuenta con 599 planteles que imparten las tres etapas del nivel básico, el sector privado presenta 1.096. En segundo lugar, el 58 por ciento de las básicas de la red privada está localizado en planteles cuyo servicio educativo ha integrado los tres niveles, preescolar, básico y media, y el 40 por ciento restante se distribuye en partes iguales, en servicios cuya oferta ha integrado el

preescolar con el básico (19,85 por ciento) o este último con el nivel medio diversificado (19,20 por ciento).

El sector oficial da una vez más señales de su anclaje temporal y su desvinculación con los requerimientos actuales, pues el 80 por ciento de sus oportunidades de estudio en el nivel básico sigue rezagado en la escuela primaria de seis grados, y la integración sólo se ha dado en el 33 por ciento de los planteles con la oferta de preescolar y básica.

Las realidades anteriores alertan sobre situaciones de profunda inequidad en el sistema escolar venezolano y en las oportunidades de acceso, prosecución y culminación de la educación básica y media. Es evidente que los ciudadanos que puedan comprar a sus hijos el acceso a los servicios educativos privados gozarán de mayores probabilidades para proseguir y culminar sus estudios de, al menos, el preescolar y los nueve años de la escuela básica o culminar la básica y aspirar a una educación universitaria.

Por el contrario, los pequeños ciudadanos que acceden a la educación a través del servicio educativo de la esfera pública, cambiarán de plantel al menos tres veces durante los doce años de la educación básica y media, y deberán afrontar todas las vicisitudes implícitas en la consecución de un cupo y adaptación a nuevas realidades y códigos comunitarios. Así mismo, es poca la probabilidad de que sus padres tomarán la decisión de orientar parte del precario presupuesto familiar al pago por la educación de su hijo adolescente para su eventual transferencia al subsistema privado ante la carencia de cupo en el subsistema público. Con esto último queremos decir que la discontinuidad del subsistema público tampoco encuentra respuesta en una articulación con el subsistema privado.

El desarrollo de las oportunidades de estudio del sector privado en Venezuela reclama un análisis específico, sobre todo porque en este subconjunto se agregan los datos de las redes de centros educacionales subvencionados sin fines de lucro con la red de servicios privados, y entre ellos hay diferentes comportamientos. Por ejemplo, mientras los primeros construyen la continuidad desde el interior de sus planteles como mecanismo para garantizar a los sectores desposeídos la culminación de un ciclo básico de nueve años escolares con énfasis en la valoración y la práctica del trabajo, los segundos, el sector privado, buscan la continuidad a través de grandes planteles que integran los tres niveles educativos o a través de la conexión entre planteles (red escolar) para garantizar el tránsito escolar de sus usuarios. Los planteles subvencionados se centran en formar ciudadanos funcionales al desarrollo socioeconómico en cualquiera de los dos niveles educativos —básico y medio— y el sector privado hace hincapié por preparar al futuro estudiante universitario.

En este contexto no se puede obviar que los primeros trabajan con lógicas propias de instituciones sin fines de lucro y en un esquema de planificación concertada alrededor de una misión social y en cambio, en el sector privado se busca fortalecer la lógica del mercado y la toma de decisiones es autónoma dentro de cada plantel.

La discontinuidad de la institución escolar y la inequidad intraterritorial

El modelo de gestión de información diseñado para el reprocesamiento de la base de datos de los planteles escolares del MECyD, se inspiró en el principio de producir nuevos indicadores útiles para la gestión descentralizada. Así, el índice de discontinuidad es aplicable y desagregable a los ámbitos estatales, municipales, parroquiales o en una conurbación estipulada por el diseñador de políticas o el decisor en cualquiera de los ámbitos mencionados.

La discontinuidad de la institución escolar fungirá como indicador de referencia en la asociación con otros indicadores representativos de los diferentes sectores de la vida socio-económica nacional. Con esto se pretende mostrar la sensibilidad del indicador para evidenciar y dimensionar de manera sistemática la significación que tiene la presencia institucional de la educación en la sociedad venezolana, además de hacer seguimiento de los cambios, tanto en la educación como en los sectores que se hayan relacionado. En el cuadro 1 se presenta el índice de discontinuidad para cada estado; el criterio que decidió la estratificación es el de la magnitud de la pérdida de oportunidades de estudio que sufre la institución escolar en cada entidad federal del país. La agrupación en cinco estratos tomó como referencia la media aritmética del país (85,00).

Cuadro 1

Discontinuidad educativa por estratos en las entidades federales (1998-1999)

Índice promedio de la pérdida institucional de oportunidades de estudio de 1° grado de la básica a 2° año de la media DyP									
Muy baja		Baja		Media		Alta		Muy alta	
Estrato I Promedio 70,43		Estrato II Promedio 83,02		Estrato III Promedio 88,20		Estrato IV Promedio 90,88		Estrato V Promedio 95,07	
Distrito Federal*	66,58	Zulia	80,6	Monagas	86,37	Portuguesa	90,03	Delta Amacuro	93,02
Carabobo	66,67	Anzoátegui	81,94	Guárico	88,29	Trujillo	90,13	Apure	94,69
Aragua	71,67	Bolívar	82,22	Yaracuy	88,59	Mérida	90,4	Amazonas	97,49
Nueva Esparta	73,15	Táchira	84,98	Falcón	88,84	Sucre	91,13		
Miranda	75,10			Lara	88,89	Barinas	91,36		
						Cojedes	92,23		

Fuente: Tipología Cendes para planteles escolares. Reprocesamiento de bases de datos del MEC y D. Cálculos propios
 (*) Incluye el estado Vargas.
 Estratificación construida sobre la media aritmética de 85,00 por ciento

A los fines de este artículo se trabajará con los datos de las entidades federales y el objetivo del ejercicio es identificar las desigualdades e inequidad intraterritorial que surgen en el ámbito político-administrativo subnacional, focalizando tres centros de interés:

factores estructurales que propician la discontinuidad de la institución escolar, relación entre discontinuidad de la institución escolar y tasas de escolaridad y desempeño y, por último, la discontinuidad escolar y la generación de externalidades, entendidas como los beneficios que produce la presencia de la institución escolar en situaciones sociales distintas al hecho educativo.

Estrato I. Presenta un índice de discontinuidad promedio de 70,43 por ciento, es decir, 15 puntos menos que el promedio nacional. El análisis interno del estrato revela que el Distrito Federal y Carabobo tiene índices aún menores de pérdida de tejido escolar, los cuales rondan en 66 por ciento. Los índices superiores al promedio del estrato están entre 71 y 75 por ciento. La baja discontinuidad de este estrato se debe a la importante participación del sector privado, 37 por ciento de la totalidad de oportunidades de estudio en la básica y media.

Aunque éste es el mejor escenario del país, estas entidades culminan con el 35 por ciento a 25 por ciento de las instituciones educativas con las cuales iniciaron el tránsito de la educación obligatoria. La capacidad de preservación y cuidado de la continuidad institucional se debe a que la intensidad de la pérdida entre la segunda y tercera etapas es de 56 por ciento, en un contexto nacional en donde la contracción nacional ascendió a 78 por ciento. Aunque no es objeto de análisis es posible destacar que es el único estrato que presenta un excedente de 2 por ciento entre el servicio de preescolar y el primer grado de la básica.

Estrato II. Coincide con el valor del promedio nacional. Presenta un promedio de 83,02 por ciento con un intervalo de 80 a 85. La intensidad de la pérdida se da en todos los pasos de la etapa de la escuela básica, iniciándose en el tránsito de la primera a la segunda etapa con 10 por ciento, y presentando una fractura grave entre el paso del sexto a la tercera etapa de 72 por ciento. En este estrato los estados Zulia y Anzoátegui cuentan con un municipio cada uno en donde la institución escolar tiene nueve años de presencia, es decir, no ofrecen oportunidad de estudios para el nivel de media diversificada y profesional.

Estrato III. Tiene un promedio de 88,20 por ciento de pérdida de la institución escolar, abarcando el intervalo de 86 a 89 por ciento. En este estrato la interrupción entre la tercera etapa y la educación media diversificada y profesional alcanza 40 por ciento, superando la media nacional que es de 34 por ciento. Con esta pérdida se agudiza aún más la severa interrupción que se dio entre la segunda y tercera etapas de la básica con un promedio de 82 por ciento. En este estrato aparecen dos municipios, uno de Monagas y otro de Trujillo, en donde las oportunidades de estudio se limitan a seis grados de básica; en seis municipios no hay oferta de educación media, ellos están distribuidos en las siguientes entidades: Guárico (uno), Mérida (tres) y Trujillo (uno). La buena noticia de este estrato es el celo que se advierte en el descenso al 5 por ciento de pérdida entre los primeros tres grados y la segunda etapa de la básica.

Estrato IV. Este estrato presenta escasas diferencias con el anterior; el promedio alcanza un valor del 90,88 por ciento, lo que significa que de cada 10 oportunidades de estudio que hay en primer grado, en la tercera etapa se pierden 8 y en la media sólo queda una oportunidad. El estado Cojedes, cuya pérdida institucional alcanza a 92,23 por ciento, muestra que en dos de sus municipios la educación finaliza en el sexto grado de la básica. En cuanto a la media, se observa un municipio en el estado Barinas que no tiene oferta en ese nivel.

Estrato V. La situación de este estrato resulta un poco más grave que la descrita en el grupo anterior, pues entre el primer año de la escuela básica y el primero de la segunda etapa hay una discontinuidad de 8 por ciento. La intensidad de la pérdida institucional en el paso de la segunda etapa a la tercera presenta un promedio de 85 por ciento. La ausencia de la educación media se evidencia en seis municipios que no cuentan con esta oportunidad de estudio de la educación obligatoria; de éstos están localizados cuatro en Amazonas y dos en Delta Amacuro.

En el país sólo son cuarenta y uno los municipios los que cuentan con una oportunidad de estudio de la tercera etapa de la escuela básica y ochenta los municipios que cuentan con una sola oportunidad de estudios en el nivel de la media diversificada. La fragilidad de esta situación no está exclusivamente unida a los problemas de cupo o presencia de los equipos docentes en estos planteles, pues hay que sumarles factores como distancia y tiempo de viaje según el tipo de movilización —peatonal de niños hasta doce años o de trece a quince que se toman como adultos—, jerarquía de las vías de acceso, y en tiempos de descentralización, la satisfacción de la demanda escolar intraterritorial (municipios o entidades federales circunvecinos).

Mapas socioeducativos de los estratos de discontinuidad de la institución escolar

A los efectos de asociar el índice de discontinuidad de la institución escolar con temas socioeconómicos específicos o con indicadores clásicos de sistemas de información sectoriales como es la encuesta de hogares, así como también para establecer la calidad de las relaciones que emergen entre la pérdida de tejido institucional en la educación y las situaciones socioeconómicas reportadas regularmente por otros indicadores, se procedió a la construcción de los mapas socioeducativos de cada estrato.

Para ello se seleccionaron tres tipos de indicadores: primero, aquellos que anuncian la lógica socioeconómica de los estados que conforman el estrato y que podrían apoyar la indagación sobre la estructuralidad de las relaciones; en segundo lugar, se seleccionan indicadores propios de la dinámica educativa y, tercero, aquellos que aluden a las externa-

lidades que se derivan de la presencia de la institución escolar en las comunidades, entendiéndose por externalidad los resultados que logra la educación en las dinámicas sociales y económicas distintas a las propias de educar y escolarizar a la población, por ejemplo, esperanza de vida, embarazo precoz, etc.

Discontinuidad y logro educativo. Con la clara intención de valorar la sensibilidad estructural del indicador de discontinuidad, éste se confrontó con el indicador de logro educativo propuesto por el enfoque de desarrollo humano del PNUD, asociación que se aprecia en el gráfico 3.

Gráfico 3

Posicionamiento de las entidades federales en la escala de logro educativo y discontinuidad de la institución escolar

		Logro educativo																							
		Muy alto		Alto										Medio			Bajo			Muy bajo					
		Pto.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Discontinuidad de la institución escolar	Muy baja	1	*Distrito Federal																						
		2											*Carabobo												
		3	*Aragua																						
		4							*Nueva Esparta																
		5	*Miranda																						
	Baja	6											*Zulia												
		7	*Anzoátegui																						
		8							*Bolívar																
		9											*Táchira												
	Media	10											*Monagas												
		11											*Yaracuy												
		12	*Falcón																						
		13											*Lara												
		14											*Guárico												
	Alta	15																					*Portuguesa		
		16																					*Trujillo		
		17											*Mérida												
		18																					*Sucre		
		19																					*Barinas		
		20																					*Cojedes		
	Muy alta	21																					*Delta Amacuro		
		22																					*Apure		
		23																					*Amazonas		

Fuente: COB-PNUD. *Informe sobre desarrollo humano en Venezuela, 2000. Caminos para superar la pobreza*. Cendes, 2002. «Tipología Cendes para planteles escolares». Reprocesamiento de bases de datos del MECyD. Cálculos propios.
Nota: Datos logro educativo año 1997; índice de discontinuidad 1999.

La discontinuidad refleja el interés y la acción de los gobiernos venezolanos, la sociedad civil y el sector privado en la provisión de un servicio educativo de calidad y cónsono con los principios de nuestro derecho educativo, pues la discontinuidad califica la presencia y continuidad del servicio educativo en los niveles de educación formal. El logro educativo, en cambio, describe el alcance de la alfabetización y los años de educación acumulados por la población en estudio.

Así mismo, la discontinuidad puede fungir como un indicador de sostenibilidad social y el logro educativo constituye una señal sensible en el tema del capital humano, pues es muy preciso para establecer dimensiones, así como para determinar los atributos educativos de las poblaciones en estudio.

Los resultados de la comparación son ampliamente sugerentes. En primer lugar, la asociación entre logro educativo y la discontinuidad en la institución escolar es muy fuerte, por lo cual los comportamientos de ambos indicadores son muy parejos en una correlación inversa: cuando la discontinuidad disminuye el logro educativo aumenta (55 por ciento, coeficiente de determinación de Pearson).

A pesar de la alta determinación, varía el posicionamiento de cada estado en las dos escalas construidas a partir de ambos índices. Los cambios de posicionamiento permitieron establecer tres categorías en la situación educativa de las entidades federales, como son las que se posicionan en el mismo lugar en ambas escalas, las que exhiben un posicionamiento que alerta sobre la disponibilidad de un servicio educativo que supera su logro educativo y aquellos que cuentan con una población con más años de estudio y mayores índices de alfabetización, pero las oportunidades de estudio en la educación obligatoria son deficitarias y discontinuas.

Las diferencias más notorias en posicionamiento las ofrecen Nueva Esparta, Zulia, Yaracuy y Portuguesa, los cuales posicionan su servicio educativo en cinco lugares por encima del logro educativo, y Carabobo y Monagas cuya variación es de dos puestos. Los estados que en la escala de logro educativo superan, con notoriedad, el lugar logrado en la escala de discontinuidad son: Mérida, con una diferencia de siete puestos, Falcón (6 lugares), Amazonas (4 puestos) y Anzoátegui y Barinas (3 puestos). Esta categoría apunta a la influencia de diversos factores sobre esta interacción, por ejemplo, el desarrollo de actividades de producción de bienes y servicios que demandan personal altamente calificado, el flujo migratorio que emerge de las necesidades de estudio, la valoración por la educación y en los casos de Mérida, Falcón, Anzoátegui y Barinas, la existencia de las universidades.

Discontinuidad, urbanización y ruralidad. El índice de discontinuidad de la institución escolar mostró gran sensibilidad a la presencia de la población rural en las entidades federales. Este factor afecta las características de las oportunidades de estudio y su continuidad en 72 por ciento ($r^2 = 0,72$).

La distribución de ruralidad en los estratos de discontinuidad por entidad fue la siguiente: estrato I: 5,6 por ciento, estrato II: 12,25 por ciento, estrato III: 22,80 por ciento, estrato IV: 28,75 por ciento y estrato V: 41 por ciento. La relación dice que a mayor índice de población rural, mayor es el índice de discontinuidad en la entidad, acentuándose en el nivel del preescolar y en la tercera etapa de la escuela básica. Como puede apreciarse, la pérdida de tejido escolar disminuye en los territorios de mayor urbanización.

Esta relación se expresó claramente en la construcción de un mapa municipal en donde se privilegia las variables «proporción de la población municipal que habita en centros poblados con menos de 2.500 habitantes» y «distancia de éstos con relación a la capital del municipio» (dispersión y atomización, condiciones esenciales de ruralidad. OCEI, 2001). La relación permite una visión más estructural de la ruralidad y la inequidad en la planificación educativa, pues al asociar la dispersión de la población en el territorio municipal con la variable de oferta y discontinuidad en las oportunidades de estudios, se evidencia cómo en los municipios cuyo territorio está configurado por numerosos centros poblados, muy distantes el uno del otro y con pequeños volúmenes poblacionales (*extremo rural*), el índice de discontinuidad de la institución escolar es muy alto, superando con creces la media nacional de la discontinuidad. Por el contrario, en los municipios conformados por menos de veinte centros poblados, con poblaciones superiores a los 100.000 habitantes y con muy escasas distancia entre ellos (*extremo urbano*), el índice de discontinuidad escolar es hasta 20 por ciento menor que la media nacional (caso de los municipios Libertador y Chacao en el Distrito Federal, y Diego B. Urbaneja en Anzoátegui, entre otros).

La construcción de este mapa (o tipología) municipal reclama de un espacio similar o mayor al de este artículo para presentarlo como un resultado subsidiario de la investigación, pero a los fines que nos ocupa, el mismo permite adelantar las siguientes conclusiones:

1. El índice de discontinuidad escolar en el ámbito estatal es fundamental para las labores de planificación y asignación de recursos, ya que su consistencia, fidelidad y sensibilidad lo potencian como información de referencia para el establecimiento de los objetivos y metas de las políticas públicas. Ahora bien, su aplicación en el ámbito municipal habilita el diseño de estrategias de intervención y la toma de decisiones propias de la microplanificación; ventaja de suma importancia a la luz de la diversidad municipal de la educación que emerge en el interior de cada una de las entidades territoriales del país.

2. La reflexión anterior está atada a la planificación de los servicios educativos con equidad e integralidad, pues en las condiciones de núcleos poblacionales pequeños y espacialmente dispersos, las decisiones de planificación para la provisión y mantenimiento de los servicios deberán promover la acción sistémica, a fin de promover el acceso y la prosecución de los servicios. Igualmente, deben redefinir los márgenes de tolerancia, la racionalidad en la eficiencia de los recursos y la rentabilidad marginal de los mismos.

3. Por último, se ve nuevamente cómo la relación histórica de la institución escolar y la ciudad permanece incólume.

Discontinuidad e ingreso per cápita. La asociación de ingreso per cápita y discontinuidad contribuye a visualizar la capacidad de acceso a oportunidades y servicios del individuo y de la comunidad. Además, el PIB per cápita tiene inobjetable eficacia para señalar las desigualdades socioeconómicas entre los estados. El índice de discontinuidad en el ámbito de las entidades federales se comportó con un alto valor de determinación: 54,9 por ciento respecto al ingreso per cápita, lo cual habla una vez más de la importancia del bienestar y la calidad de vida en las familias venezolanas para acceder a la educación, lograr la prosecución y culminar los niveles educativos de la básica y la media.

El ingreso per cápita nacional no petrolero fue de \$ 2.423 en 1999, año escolar que se reporta en este análisis. El estrato I duplicó el promedio nacional con \$ 5.698, el estrato II tuvo un promedio de \$ 3.408, el estrato III de 2.816, los estratos IV y V tuvieron un promedio inferior al nacional, de \$ 1.645 y 1.096, respectivamente. Como puede apreciarse, el estrato I, en el cual la discontinuidad es la más reducida, percibe un ingreso promedio más de cinco veces superior al estrato V.

Discontinuidad y actividades económicas en el PIB. Esta correlación pretende apreciar la sensibilidad del indicador de discontinuidad escolar con factores estructurales del desarrollo de un país, como son, por un lado, dibujar el perfil productivo de la entidad federal y de su agregado en los estratos de discontinuidad y, por otro, establecer la relación existente entre las actividades económicas que se adelantan en la entidad federal y que pudiesen tener influencia en la discontinuidad en la educación básica y media.

Cuadro 2

Estratos de discontinuidad de la institución escolar y actividades económicas del PIB para cada estado (año 2000)

Actividad del PIB	Estrato I	Estrato II	Estrato III	Estrato IV	Estrato V
Índice promedio de discontinuidad	70,43	83,02	88,20	90,88	95,07
Actividades petroleras	0,67	17,22	24,72	1,47	18,70
Actividades no petroleras	99,33	82,28	75,28	95,53	81,30
• Productoras de bienes	26,00	31,14	28,53	44,18	22,36
• Productoras de servicios	73,33	51,14	46,76	54,35	58,94

Fuente: Croce y Ripanti (1997-2001).

El tratamiento de esta asociación se hizo a partir de la desagregación del PIB por actividades económicas y para cada estado para analizar su potencial económico. La cuantificación del PIB estatal fue establecida por Croce y Ripanti (2000), quienes afirman

que la metodología es altamente confiable en los subtotaes relativos al PIB de actividades petroleras y no petroleras, producción de bienes, incluyendo los rubros de manufactura, pero que en el agregado producción de servicios la contribución para cada subactividad en específico puede tener inexactitud por debilidades en el insumo informativo. Se hace la acotación porque los bajos índices de discontinuidad educativa aparecen fuertemente asociados a la producción de servicios, característica de las economías actuales y del modo de vida en la ciudad, pero en el citado estudio no se determinaron niveles suficientes de desagregación estadística intrasectorial. En conclusión, se comprobó la asociación de estas variables con la discontinuidad, lo que puede deberse a causalidad o simplemente a concomitancia entre ellas.

En el estrato I de discontinuidad, a excepción de Carabobo, que realiza actividades de refinación de petróleo, predominan las actividades no petroleras y de ellas la composición promedio es 26 por ciento en la producción de bienes y 73 por ciento en la producción de servicios.

En el estrato II, con cuatro estados, están presentes tres estados con importante participación en el PIB petrolero y minero al nivel nacional como son Zulia, Anzoátegui y Bolívar; este último es, además, el principal productor de energía eléctrica. Los cuatro tienen importante contribución con el PIB agrícola nacional y su promedio de producción de servicios es de 51,41 por ciento. En este estrato no puede dejar de mencionarse la extraña presencia del estado Táchira, un estado pobre, con un PIB per cápita de \$ 1.977, pero exhibe un bajo índice de discontinuidad educativa. Ello puede responder a dos motivos: el primero, la valoración de la institución educativa en este estado está documentada desde finales del siglo XIX; el segundo, relacionado con el anterior, el que durante los diez primeros años de la descentralización del Estado venezolano la provisión, fortalecimiento y articulación del servicio educativo, de parte de las autoridades municipales de Táchira, constituye un esfuerzo que ha sobresalido en relación con la disposición que las demás gobernaciones y alcaldías del país han desplegado en este tema (Mundó, 2000).

El estrato III nuevamente combina la presencia de actividades petroleras con 25 por ciento promedio y 75 por ciento las no petroleras por la influencia de Monagas –por su fuerte actividad en producción de petróleo– y Falcón, por la de refinación. Los estados Guárico, Yaracuy y configuran su PIB a partir de la actividad agrícola y la manufactura de productos alimenticios, bebidas y tabacos, con menor importancia la producción de textiles.

El estrato IV depende de las actividades agrícolas y muestra muy discretos índices en las proporciones del PIB por rubros propios de la agroindustria. El estrato V es muy pobre y altamente deprimido en su potencial productivo, aunque esta situación ha cambiado por la presencia de la industria petrolera en el estado Amazonas durante los últimos veinte años, configurando un PIB que ostenta un aporte petrolero de 18 por ciento.

La lectura anterior sugiere como conclusión que la actividad económica que motorice el desarrollo de un estado o municipio es determinante en la desvinculación o despegue de la institución educativa; así, en los estados en donde hay más riqueza por la producción de servicios, concretamente el apoyo a la industria e instituciones financieras —es decir, actividades de despegue económico y de mayor vinculación con el desarrollo global— el índice de discontinuidad es menor. Cuando en la producción de la riqueza estatal están asociadas la actividad agrícola y agroindustrial, los índices de discontinuidad son menores que en aquellos estados en donde la actividad está orientada a la industria artesanal, en donde los índices de discontinuidad son muy altos. La presencia de la actividad petrolera influye en índices de PIB per cápita más altos, pero no en una mayor presencia y menor discontinuidad de la institución escolar.

Discontinuidad e indicadores tradicionales de desempeño educativo. Como era de esperarse, el índice de discontinuidad establece correlaciones significativas con los índices de desescolarización, concretamente en los niveles de preescolar, tercera etapa de la básica y educación media.

La discontinuidad y la deserción muestran su más estrecha vinculación en las deserciones que se dan en la I y II etapas de la básica, en los cuales el coeficiente de determinación asciende a 32 por ciento y 21 por ciento, respectivamente, situación que se repite casi con los mismos valores en los índices de repitencia. La causalidad entre deserción y repitencia en la tercera etapa y la media es importante, pero no alcanza niveles de significación estadística; ello es comprensible si se piensa que si hay interrupción en las oportunidades de estudio habrá jóvenes desescolarizados y, por ende, mermará el contingente de estudiantes repitientes y desertores.

Cabe señalar que las pruebas estadísticas evidencian una interesante y significativa relación interna de causalidad en el proceso de deserción y repitencia en la tercera etapa, pues está precedida por altos índices de repitencia y deserción en la segunda etapa. La repitencia en la segunda etapa apuntó una determinación de 57 por ciento con los índices de deserción en la primera etapa.

Ahora, bajo la sombra de la pérdida del tejido institucional se constata la lógica interna que encadena a la deserción y la repitencia y que, además, coincide con los momentos y edades de inasistencia a la escuela y desescolarización referidos en las primeras secciones de este documento. La simultaneidad de estos eventos obliga a reflexionar con más rigurosidad sobre el impacto que significa el cierre de oportunidades de estudio en el trayecto escolar, o bien en la ausencia de interrelaciones sistémicas en el interior del servicio escolar, tal como lo previó la LOE de 1980 y actualmente la Constitución de 1999, para garantizar la prosecución a través de los nueve años de educación básica.

Discontinuidad e incorporación temprana al trabajo. No se estableció una correlación estadísticamente significativa entre el índice de discontinuidad y los porcentajes de menores entre diez y quince años que se incorporaron al trabajo en los años escolares estudiados. Sin embargo, existe coincidencia en los estados en donde se reporta el fenómeno y la proporcionalidad que exhiben ambas variables. Esta simultaneidad se da en los estados que presentaron un alto porcentaje de PIB agrícola. No debe soslayarse que en esta pregunta de la *Encuesta de Hogares por Muestreo* puede haber sesgo en la captura del dato, pues el trabajo infantil está sujeto a restricciones de la legislación del menor y del trabajo.

Discontinuidad y externalidades. Se quiso establecer el impacto de la presencia y la continuidad de la institución escolar de la educación formal en el modo de vida de las sociedades venezolanas de cada estado, interés que se formalizó, en primera instancia, a través de variables clave en el enfoque del bienestar y la calidad de vida: esperanza de vida, embarazo precoz, tasa de natalidad y tasa de mortalidad infantil. Las relaciones entre discontinuidad y violencia y/o delincuencia infantil o juvenil no se pudieron establecer debido a las modificaciones estadísticas que generó la introducción del Código Orgánico de Procesamiento Penal en los años 1999 y 2000.

La concurrencia de los mejores índices de calidad de vida y bienestar en los estratos de menor discontinuidad, y viceversa, afianza las hipótesis sobre la importancia y significación conferida a la acción social por la existencia de un servicio educativo que cumple con la institucionalidad que le dio razón de ser y, a la vez, la presencia de una organización humana que cumple una misión compartiendo reglas, costumbres y valores.

Cuadro 3

Discontinuidad de la institución escolar y externalidades educativas

(año 1999)

	Estrato I	Estrato II	Estrato III	Estrato IV	Estrato V	Media nacional	Determinación r^2 *
Esperanza de vida	73,01	70,60	70,54	69,01	65,63	70,2	60,2
Tasa de natalidad	20,97	22,83	26,81	27,80	29,66	25,29	66,1
Embarazo precoz	0,20	0,21	0,20	0,24	0,25	0,22	34,22
Tasa de mortalidad infantil corregida	19,01	22,34	22,32	25,82	35,15	23,97	49,84
Tasa de mortalidad posnatal	6,78	9,20	9,49	9,96	19,61	1,10	19,98
Variación del nº de nacimientos vivos registrados (1990-1999)	-0,05	-0,02	-0,16	-0,11	0,20	-0,5	-

Fuente: «Base de datos mapas socioeducativos» (Cendes, 2002). *Anuario Estadístico* (varios años). Cálculos propios.

(*) Con el índice de discontinuidad. Resultados significativos para $p < 0,05$.

Es menester decir que estas asociaciones obtuvieron los más altos índices de significación estadística, exhibiendo una lógica interna sólida y coherente, tanto para la relación nacional como para la de cada estado, hecho que advierte la consistencia y fortaleza del indicador, además de destacar la magnitud del impacto que tendrán las políticas públicas educativas que se enfoquen en la creación de servicios educativos, con énfasis en la superación del cierre de oportunidades que existe entre la segunda y la III etapas de la escuela básica, en temas de capital importancia en la construcción del bienestar y la calidad de vida.

Para cerrar esta sección, se piensa que el indicador de la discontinuidad de la institución escolar constituye una herramienta con mucho potencial y versatilidad para apoyar la realización de análisis, diseños de políticas y ejecución de las mismas. Ahora bien, en esta primera aplicación se convierte en un elocuente testimonio de la fragilidad de la institución educativa y de la vulnerabilidad de su institucionalidad ante los embates económicos y de voluntad política para materializar los compromisos contraídos por el Estado venezolano en el contexto del derecho a la educación y, además, garantizar su disfrute.

La discontinuidad de la institución escolar: una nueva dimensión para mirar la escolarización, la deserción y la no culminación de la escuela básica

Esta parte del artículo se propone la consideración de la discontinuidad de la institución escolar y de sus corolarios: el cierre de oportunidades en los sextos grados y la exclusión temprana en el análisis de los temas de la escolarización, deserción, repitencia y no culminación de la escuela básica.

Se plantea cómo, durante muchos años, estos temas se han explicado fundamentalmente a través de la influencia de la familia en la incorporación del adolescente a las estrategias de sobrevivencia, de las características psicosociales del adolescente y de la cultura escolar de la sociedad venezolana, mientras que la discontinuidad de la institución escolar venezolana y el cierre de oportunidades educativas en la básica introducen un nuevo elemento en la reflexión sobre el peso específico de la agencia adelantada por el Estado venezolano para garantizar el disfrute pleno del derecho educativo, lo cual obliga a repensar las políticas de escolarización, prosecución y culminación de la básica.

Escolarización y desescolarización en Venezuela

Para el analista de políticas públicas, el año de promulgación de la Constitución de 1999 se convierte en el año cero o situación inicial del nuevo escenario normativo de la educación, y a futuro representará el año de referencia para la evaluación y control de gestión de las estrategias y acciones que adelante el Gobierno venezolano para cumplir con el pacto

educativo. Sin embargo, a los efectos de este escrito, la situación cero o de base se levantará con las tasas de escolarización del año 2001, habida cuenta de la disponibilidad de los valores poblacionales por edades simples identificadas por el *XIII Censo* realizado en el último trimestre de ese año; lapso que coincide con el registro de la matriculación del año escolar 2001-2002, reportado oficialmente en la última memoria del MECyD.

El valor de las consideraciones anteriores no radica en la actualidad del dato, sino en la importancia de destacar que el *XIII Censo Nacional* (2001) demostró definitivamente el cambio de la magnitud esperada en la población venezolana, motivado por la baja anual de tres décimas (0,03) por cada cien (100) personas proyectadas para el período intercensal de 1990 a 2001. En otras palabras, la merma del crecimiento de la población total fue de 1.577.691 habitantes (6,4 por ciento) menos, con relación al pronóstico estimado a partir de la tasa de crecimiento registrada por el *Censo de 1990*.

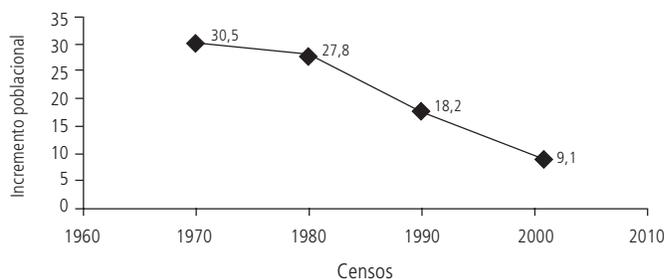
La transformación de la estructura de la población venezolana se ha venido anunciando desde 1985 por la baja de la tasa anual de la natalidad y por el saldo negativo en el movimiento migratorio que se viene experimentando desde mediados de la década pasada.

No debe olvidarse que las transformaciones demográficas generadas por cambios en la tasa de natalidad, inciden sustancialmente en las demandas de los servicios cuyos usuarios son infantes, adolescentes y jóvenes, y por ende, el sector educativo. El gráfico 4 es elocuente al ilustrar cómo durante cuatro censos el crecimiento intercensal de la población de seis a diecisiete años, extremos reglamentarios para cursar los tres primeros niveles de la educación formal, ha experimentado un descenso o desaceleración virtualmente exponencial.

Gráfico 4

Crecimiento intercensal de la población venezolana de 6 a 17 años

(Censos 1960-2001)



Fuente: *Censos nacionales. Venezuela 1960-2001*. Cálculos propios.

Grosso modo, el cambio de la estructura demográfica pudiese interpretarse como una ventaja potencial para el servicio escolar, pues al disminuir la demanda, aumenta la cobertura del servicio escolar. Esta creencia se fundamenta en una concepción mecanicista del cambio demográfico y su impacto, que la realidad desmiente con facilidad. Por el contrario, los cambios de la estructura poblacional se conjuran con las fragilidades del servicio escolar, en particular la discontinuidad institucional, para propiciar con más energía la inequidad y la desigualdad en la demanda educativa, como a continuación se ilustra.

En el contexto demográfico

1. La baja en las tasas de natalidad determinan que surja un proceso de lentificación en el crecimiento poblacional, en consecuencia, los estratos poblacionales nacidos antes del año de inicio del proceso de la baja de la natalidad tenderán a ser más numerosos.

En el contexto educativo

1. La baja de la demanda del servicio educativo se sentirá con mayor intensidad en el preescolar y los primeros seis grados de la educación básica, poblaciones en donde tradicionalmente se han focalizado los objetivos y las metas de escolarización de la política educativa venezolana. Por esta razón, el cálculo de las tasas de escolaridad evidenciarán el incremento de la cobertura de la demanda, lo que eventualmente podría enmascarar la poca capacidad de agencia del Estado venezolano para ampliar y mejorar la eficiencia del servicio educativo.

2. La lentificación del crecimiento poblacional será evidente en los cambios de la estructura etaria de la demanda escolar, suavizando las brechas entre los diferentes grupos etarios de las poblaciones demandantes con tendencia al crecimiento de las poblaciones en edades superiores a los trece años.

El gráfico 5 respalda vigorosamente los supuestos anteriores. Así, la línea del grupo poblacional de seis a doce años (extremos legales para cursar el preescolar y sexto grado de la educación básica) que por cuatro décadas significó 55 por ciento (promedio) de la demanda a cubrir por el Estado venezolano, en el *Censo 2001* desciende a 35,43 por ciento; contingente poblacional que casi se equipara con el grupo de doce a catorce años que debería cursar la tercera etapa de la educación básica.

Cabe destacar que los habitantes de ambos grupos nacen durante el proceso del decremento de la tasa de natalidad que se inicia en Venezuela a partir del segundo lustro de la década de los ochenta.

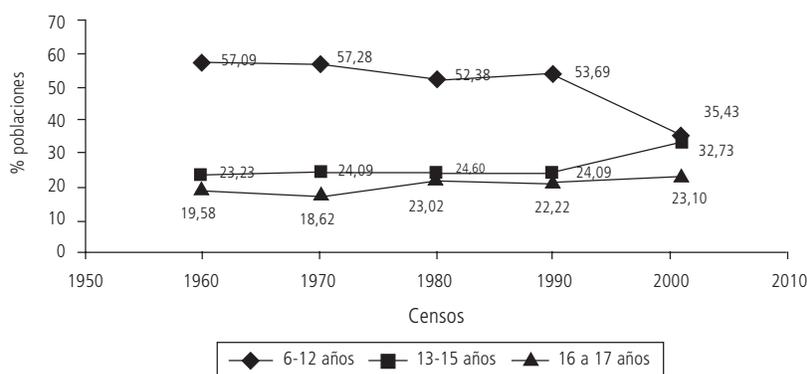
A los efectos del servicio educativo, la lentificación se traduce en una mayor demanda para las oportunidades de estudio de la tercera y última etapas de la básica, justamente en el punto en donde se ha establecido el cierre de oportunidades escolares, pues allí es donde la pérdida de tejido institucional alcanza los valores más altos. Advierte también que en los seis primeros grados de la básica y en las edades del preescolar comienza a

bajar la presión de la demanda escolar, hecho de significativa importancia, tanto para la lectura de las tasas de escolarización como para la consideración y redefinición de los grupos focales de atención de la demanda. La demanda para cursar el nivel de la educación media diversificada y profesional exhibe un crecimiento muy discreto que oscila entre 20 y 23 por ciento.

Gráfico 5

Cambios en la estructura interna de la población venezolana de 6 a 17 años

(Censos 1960-2001)



Fuente: OCEI. *Censo de Venezuela 1990* y año 2003. INE. *Censo 2001* (www.ine.gov.ve y MECyD años 1991 y 2002).

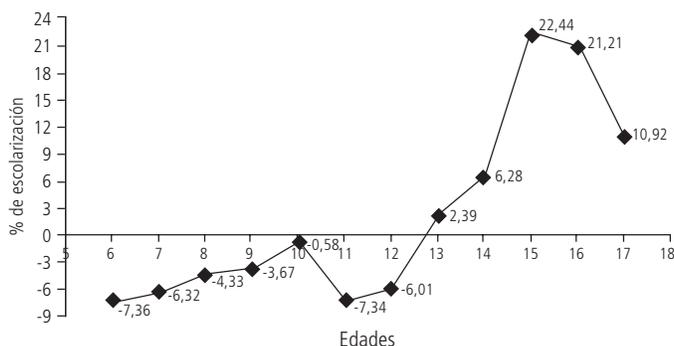
Para ilustrar la dinámica de la escolaridad experimentada entre el año del *Censo de 1990* y el año 2001 se confeccionó el gráfico 6, el cual muestra cómo en 2001 las tasas de escolaridad alcanzadas en las edades comprendidas entre los seis y doce años oscilan entre 95 por ciento a 90 por ciento, —excepto los niños de doce años con 88 por ciento. Sin embargo, en promedio, son 5 por ciento menores a las que se calculan con las cifras del *Censo de 1990* para estas mismas edades. La única edad de este segmento que exhibe una pequeña diferencia en la escolarización es la de los niños de diez años, con apenas 0,58 por ciento de menos inscritos. Muy diferente es la situación de los niños mayores de trece años; el mismo gráfico es muy explícito al mostrar una línea de escolarización con un admirable ascenso hasta de 22,44 por ciento para la población de quince y algo menor para los dieciséis años.

A pesar de haber logrado aumentos absolutos en las cifras de matriculación, las señales emitidas por las tablas de escolarización confirman el impacto de la lentificación del crecimiento poblacional, puesto que el incremento de la demanda se acentúa en el rango de edad entre doce y quince años; sin embargo, llama poderosamente la atención la presencia

de porcentajes decrecientes en las tasas de escolaridad de las edades correspondientes al último año del preescolar y los seis grados de la educación básica, en donde, como bien se ha insistido, la baja de la población debería incidir inflando los valores de las tasas de escolarización. Se está ante una realidad que sugiere una menor demanda y a vez una menor cobertura en edades en las cuales el Estado venezolano ha sido el adalid de la escolaridad plena.

Gráfico 6

**Cambios en la escolarización de la población entre 6 a 17 años
 en los censos 1960 y 2001**



Fuente: INE y OCEI. *Censos nacionales 1960-2001*. Venezuela. Cálculos propios.

Para responder a la inquietud anterior se exploró el indicador edad de los niños y grado de estudio de matriculación en los niveles de preescolar, básica y media, obteniéndose los siguientes valores en la población entre seis a diecisiete años: 15 por ciento tiene la edad reglamentaria para el grado de matriculación, 25 por ciento tienen rezago escolar y 36 por ciento es menor a la edad reglamentaria pautada para el grado que estudia (el 24 por ciento faltante es mayor de dieciocho años).

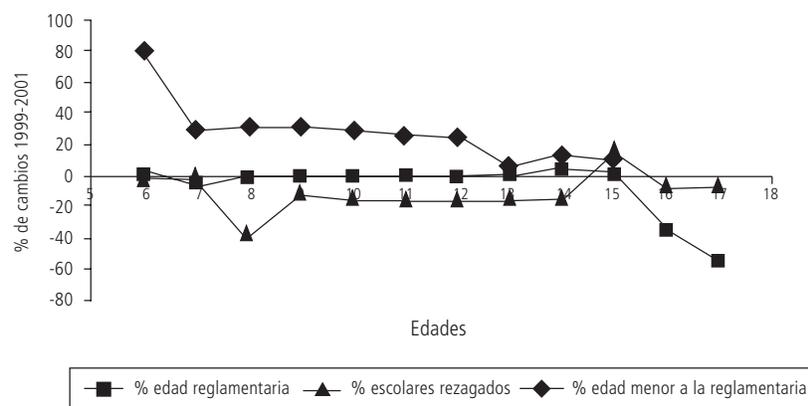
El resultado obtenido confirma que en los cambios reportados por las tasas de escolarización, si bien hubo un aumento absoluto de la matriculación, se observa que de cada cuatro escolares entre seis y diecisiete años, uno presenta rezago escolar con respecto al grado que cursa y si se toma el universo total de matriculados en los tres niveles, la mitad de la población es «extraedad». Este hecho explica la emergencia de bajas en las tasas de escolarización en medio de procesos en donde aumenta la matrícula total.

El gráfico 7 es ilustrativo del fenómeno analizado, en las edades de seis a doce años. En las edades donde decrece la matrícula intervienen las siguientes tendencias: sensible

crecimiento del porcentaje de escolares con edades menores a las estipuladas por la ley, tenue descenso en los escolares con edad reglamentaria y baja en los escolares con rezago escolar. La situación contraria se verifica en la composición de la matrícula de los escolares de doce a quince: en este segmento aumenta drásticamente el porcentaje de escolares con edades rezagadas, mientras que los que están en la edad reglamentaria decrecen hasta alcanzar valores negativos y desaparecen los menores a la edad exigida por la ley.

Gráfico 7

Cambios en la composición de la escolarización de la población entre 6 a 17 años en los censos 1960 y 2001



Fuente: OCEI. *Censo de Venezuela 1990* y año 2003. INE. *Censo 2001* (www.ine.gov.ve y MECyD años 1991 y 2002).

En el espíritu de este artículo, la situación narrada apunta a varios problemas, como son la pérdida de la capacidad de escolarización de parte del Estado venezolano en las edades correspondientes a los primeros grados de la educación básica y la tácita existencia de una política de reinserción al sistema escolar, así como la presencia de fuertes contingentes de repitientes.

Esta última circunstancia es muy plausible como acciones que constituyen los precedentes de una agenda de inclusión social mediante la acción educativa. No obstante, al constatar la ausencia de estrategias de atención diferencial al repitiente y al reinsertado para superar las causas primarias que originaron la condición de rezago, se reduce el alborozo del hallazgo y conduce a pensar en la presencia de acciones de gran efectismo y escasa efectividad que poco ayudan al desarrollo y goce de los derechos educativos del pequeño ciudadano.

Consideración aparte y detallada debería darse al hecho de que este proceso de ampliación matricular a partir de la reinserción de repitientes y desertores, desde la perspectiva del sistema escolar, se convierte en un factor de ampliación de la demanda del servicio escolar en el preciso momento del cierre de oportunidades ocasionado por la discontinuidad de la institución escolar. Por ello se reitera una vez más la imperiosa exigencia que tienen estas políticas de operacionalizar acciones de micropolítica en la escuela, con el propósito de apoyar al escolar de manera efectiva en su reintegración a la cotidianidad de la escuela y el acto educativo.

Para concluir esta sección se presentan las tasas de escolarización y desescolarización para el año 2001:

Cuadro 4

Escolarización y desescolarización en la población de 0 a 17 años en atención a la edad reglamentaria estipulada para los niveles educativos y etapas de la básica

Año escolar 2000-2001	Edad reglamentaria y nivel educativo					
	0 a 3 años Inicial	4 a 6 años Preescolar	7 a 9 1ª etapa básica	10 a 12 2ª etapa básica	13 a 15 3ª etapa básica	16 a 17 Media DyP
Escolarización	8,56	76,69	97,98	93,55	78,98	40,13
Desescolarización	91,44	23,31	2,02	6,45	21,02	34,32

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Presupuesto y estadísticas educacionales 2001 y 2000*. V-124, n° 20 y V-125, n° 121. INE (2002). *Censo 2001. Primeros resultados*. www.ine.gov.ve

1. El índice más alto de desescolarización es el de la recién decretada educación inicial, ya que prácticamente toda esta población pareciera estar bajo cuidado de la familia. Este hecho sugiere la posibilidad de una subestimación en el registro, pues son muchas las familias que llevan a sus infantes a las «guarderías del sector privado», o de los pocos hogares de cuidado diario y multihogares que aún existen.

Al respecto, es importante recordar que en 1999 desaparece el 52 por ciento (288 planteles) de los preescolares no convencionales. En términos de matrícula, constituyó una mengua de 63 por ciento (58.302) con relación al total de infantes matriculados en el año anterior (MECyD, 2000 y 2001). Para el año escolar 2001-02 el número de estos planteles crece, se recupera el 24 por ciento, sin embargo, la matriculación es la mitad de la registrada en el año escolar 1998-99.

2. La tasa de escolarización del nivel de cuatro a seis años presenta una cifra que contradice con contundencia la observación en campo, al igual que la vivencia de la sociedad venezolana. Este índice revela que sólo una cuarta parte de los niños en edades de

cuatro a seis años asisten a la escuela. Con respecto a la escolarización de este grupo poblacional, es importante puntualizar las siguientes realidades:

- Es innegable que desde el año escolar 1999-2002 las memorias del MECyD registran un crecimiento de 12,8 por ciento. Ahora bien, la tasa de escolaridad de la población entre cuatro y seis años, para el año escolar 1999, ascendía a 46 por ciento, por tanto, hoy la tasa de escolaridad del preescolar debería estar alrededor de 59 por ciento.
- El crecimiento de la población en estas edades fue de 8,45 por ciento menor de lo proyectado.
- El 60 por ciento matriculado de estos niños está cursando el preescolar, el 40 por ciento restante cursa primero o segundo grados de la básica.

Las acotaciones revelan la necesidad de profundizar sobre estos temas y se comprueba una vez más cómo impacta la baja de la natalidad en los indicadores frecuentemente utilizados para la evaluación de la gestión educativa.

3. El cálculo global de la tasa para el nivel de la escuela básica (90,60) enmascara situaciones de desescolarización, la cual asciende de manera gradual y creciente en cada etapa. Así, el 6,45 por ciento de los niños de 10 a 12 están fuera de la escuela, porcentaje que se triplica en los adolescentes de trece a quince (21 por ciento) y en las edades para estudiar el nivel de la media diversificada y profesional, prácticamente se quintuplica. Esta regresión en los promedios para cada etapa, opaca el sentimiento optimista que ha privado al evaluar la cobertura de nuestro sistema educativo y muestra de manera evidente la baja prosecución que se da en la tercera etapa. En otras palabras, es el anuncio de la poca población que culminará el nivel de la básica y de los pocos que alcanzarán estudios de educación media.

Cabe destacar que estas cifras de desescolarización se producen en los años de mayor inversión en educación con relación al producto interno bruto del lustro 1995-2001, a saber, 4,3 y 5,0 por ciento, época cuando las asignaciones presupuestarias respondían a las urgencias de equilibrar y mitigar la acción inflacionaria. También es importante destacar que estos incrementos no se utilizaron para financiar programas que pudiesen actuar a favor de la permanencia y culminación educativa. Por el contrario, durante este período se procedió a eliminar los programas sociales heredados de los dos períodos constitucionales anteriores. La acción de políticas públicas del sector educativo se centró en el programa de las escuelas bolivarianas, proyecto que se encuentra en su fase piloto y su implantación ha sido de forma progresiva y gradual en las escuelas públicas. A la fecha hay 2.250 escuelas bolivarianas (Istúriz, 2002), aproximadamente. El Ministerio estima que para el año escolar 2001-2002 la matrícula será de 688.000 alumnos (aproximadamente el 12 por ciento del total de escolares matriculados en la escuela básica). Las autoridades gubernamentales han reconocido el bajo poder para solucionar las urgencias educativas en el

corto y mediano plazos, pues se estima que la implantación del programa en el número actual de planteles oficiales, se logrará en veinte años.

La discontinuidad y la prosecución escolar entre la segunda y tercera etapas de la educación básica

Para el cálculo del índice de prosecución se tomó como caso de estudio la cohorte escolar que ingresó el primer grado de educación básica en el año escolar 1988-1989 y culminó el segundo año de la educación media diversificada y profesional en el año escolar 1998-1999. El seguimiento anual de la matriculación revela una terrible verdad generalizable a las cohortes que ingresaron en el lapso 1980 a 2000; revisadas durante la investigación, de cada diez niños ingresados en el primer grado de la escuela básica² sólo seis culminan el sexto grado, cuatro adolescentes tendrán el certificado de 3° nivel de la básica y sólo tres alcanzarán el certificado de educación media diversificada o profesional.

Cuadro 5

Matriculación de la cohorte 1988-89 en los grados de la escuela básica y los años de la educación media para cada año escolar del lapso 1988-1999

Año	Grado	ABS	%
88-89	1	638.337	100,00
89-90	2	559.495	87,65
90-91	3	544.394	85,28
91-92	4	520.027	81,47
92-93	5	471.920	73,93
93-94	6	418.371	65,54
94-95	7	442.628	69,34
95-96	8	290.806	45,56
96-97	9	254.918	39,93
97-98	1° M D y P	215.456	33,75
98-99	2° M D y P	171.926	26,93

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Memoria y cuenta* lapso 1989-2000. Cálculos propios.

Estas cifras fueron redondeadas al superar las 55 centésimas y calculadas por cada diez ingresos en el primer grado. Además, no se desglosa a los repitentes, por lo cual

² Estas cifras son absolutamente análogas a las cifras establecidas por González Silva (2002), quien estima que de cien niños que ingresan en primer grado en una cohorte, sólo 34 culminan los nueve años de la escuela básica. Datanálisis estima el mismo cálculo en 41 y para CICE serían 35. Las variaciones pueden explicarse por las diferencias de los números base de la cohorte y la consideración de los decimales.

puede haber diferencias de décimas con los resultados de los otros analistas. Pero se quiere llamar la atención, que pese a la sobrestimación en estos índices de prosecución y culminación de los años de estudios de los dos niveles educativos –básica y media–, se coincide con todos los estudiosos en que estas cifras advierten sobre la ineficacia del sistema escolar venezolano, puesto que en el sexto grado de la básica ha arrojado a la mitad de sus estudiantes y hay certeza de que repetirá esta «hazaña» con los que prosiguen en los tres años restantes.

El proceso anterior sugiere la imagen de un filtro con forma de embudo, y en cada grado se evidencia una fuerte capacidad de exclusión, a excepción del séptimo grado, en donde la matriculación se incrementa en un máximo de cinco décimas, para que luego, en el octavo grado, la matriculación merme hasta en veinte puntos.

A primera vista, el incremento de la matrícula en los séptimos grados constituye un argumento que cuestiona las hipótesis sobre la discontinuidad y la exclusión temprana. Lamentablemente no es así, puesto que oculta la dinámica de exclusión y fracaso que afecta a los escolares de los sextos grados que aspiran a proseguir a la tercera etapa de la escuela básica y los que cursan alguno de sus grados.

La revisión de las series estadísticas de la última década de los noventa confirma la vivencia anual de la mayoría de los directores de escuelas y padres de los sextos grados para conseguirle cupo a sus hijos adolescentes. Esta vivencia la mayoría de las veces se queda en la oscuridad de la memoria colectiva de la escuela o del barrio y en los últimos cinco años trasciende a la vida pública en las columnas de periódicos de cobertura nacional, en donde los ciudadanos manifiestan su inconformidad y reclaman sus derechos, con pocos resultados, aunque en los dos últimos años el problema de cupo ha sido más visible, pues ha emergido como parte de los conflictos de concurrencia entre los gobiernos subnacionales con el gobierno central, específicamente gobernaciones y alcaldías con el MECyD.

Simultáneamente, la revisión conjunta de las estadísticas de matriculación, repitencia y deserción de un grupo escolar en los diferentes grados de la tercera etapa de la básica testimonia el alto riesgo de fracaso escolar que tienen los adolescentes que logran conseguir cupo. Veamos:

1. Las series estadísticas de los últimos diez años indican que en el séptimo grado la matrícula se incrementa con relación a los otros grados del nivel de la básica; incremento que puede explicarse por el aumento del número promedio de alumnos por sección; mientras del primero al sexto grado el promedio nacional de alumnos por sección es de 24, en el séptimo grado es de 30 alumnos. Es importante evidenciar que durante los años escolares 1998-1999 y 1999-2000 la discontinuidad de la institución escolar entre la segunda y tercera etapas experimentó una modificación puntual en su tendencia secular en el cierre

de las oportunidades de estudio, pues el séptimo grado se redujo a 35 por ciento. Esta modificación no afectó el octavo y noveno grados ni tampoco se ha repetido en los años escolares siguientes, y continúa en más del 75 por ciento.

2. Desafortunadamente, el incremento de la matrícula en el séptimo grado no es motivo de goce, pues oculta que anualmente hay un promedio de 10 por ciento de escolares que conforman la demanda para los séptimos grados que comienzan a formar parte de una población flotante que con muchas probabilidades engrosará las cifras de la exclusión temprana.

Durante los diez años observados, el cupo del séptimo grado se incrementó en 18 por ciento. En este incremento la red privada asumió 2,30 por ciento de la matrícula que atendía la red pública para el año 1990. Este aumento no significó una mayor flexibilidad en el juego de la oferta y la demanda, pues, aun con años de variación negativa de esta población, el promedio del crecimiento anual de matriculación fue de 3,10 por ciento.

El cuadro 6 revela los resultados generales del proceso de satisfacción de la demanda por cupo en el 7° grado. Se constata que la elasticidad de la demanda está sujeta a dos factores: el índice de prosecución en el sexto (6°) grado y el índice de repitientes en el séptimo. Durante los años observados, la suma de estos dos factores registró un superávit promedio de 10 por ciento que no pudo ser satisfecho por la matriculación nacional en el séptimo grado.

La revisión anual del juego entre oferta y demanda sugiere que la suerte de los prosecutors del sexto grado la decide el número de repitientes que encontrarán en el séptimo, pues el ingreso de éstos estará supeditado a que sean pocos los repitientes en el séptimo, quienes, por mandato legal, gozan —con carácter privilegiado— del derecho a la permanencia.

Cuadro 6

Satisfacción de la demanda en el séptimo grado en la década de los noventa

Totales para la década 1992-2002	Formación de la demanda para el sexto grado (Etapa II básica)			Satisfacción de la demanda en el séptimo grado (Etapa III básica)	
	Prosecutores en el 6° grado	Repitientes en el 7° grado	Demanda por cupo en el 7°	Matrícula total en el 7° grado	Demanda no satisfecha en el 7° grado
ABS	4.364.275	672.423	5.036.698	4.581.902	454.796
%	86,64	13,36	100,00	100,00	9,03

Fuente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. *Presupuesto y estadísticas educacionales, 2002.*

En lo relativo a la población flotante que espera cupo para proseguir el séptimo grado, se logró establecer que durante la década pasada acumuló un total de 454.796 aspirantes. Es decir, jóvenes ciudadanos que no lograron proseguir a la tercera etapa de la escuela básica y probablemente no lo harán en el futuro, y si lo logran, el intento cuenta con un alto riesgo de convertirse en la frustración de la repitencia o la deserción definitiva.

Esta situación es absolutamente anónima e inadvertida porque estos jóvenes ni siquiera cuentan con un registro de población flotante, como el habilitado en la educación superior para casos similares. Cabe señalar que el trabajo de validación etnográfica y el registro de la casuística que ha acompañado a la investigación hablan de una cifra probablemente mayor, pero la gestión de la información, tanto en las bases de datos como en la Memoria y Cuenta, impide precisar la estimación real de este grave problema. Así mismo, es importante reseñar los mismos procesos en los grados octavo y noveno de la tercera etapa, los cuales duplican los índices expuestos para el séptimo grado.

Una vez superado el laberinto para ingresar en el séptimo grado, los indicadores de desempeño no pueden ser más desalentadores. El índice promedio interanual de repitencia es de 15 por ciento y el de deserción de 23 por ciento. Aquí se conjugan múltiples circunstancias pedagógicas que van desde la relación unipersonal entre alumno y profesor de la básica de la primera y segunda etapas a la relación pluripersonal de trece docentes especialistas en el tercer ciclo, el manejo de un mapa cognitivo de cuatro áreas de conocimiento en contraposición a un mapa disciplinariamente especializado y complejo, como es el previsto por el currículo de los séptimos grados, la gestión del proceso de aprendizaje fundamentada en el proyecto pedagógico plantel a la pedagogía por objetivos, el aumento de alumnos por sección y, en la mayoría de los casos, alumnos que han sido trasladados a un nuevo plantel que, por añadidura, se encuentra muy distante de su hogar.

Ninguno de los tres indicadores de riesgo (exclusión temprana, repitencia y deserción) toleran la postergación del diseñador de las políticas públicas en educación; los tres delatan en nuestro sistema educativo su propensión a la privación total o parcialmente del derecho de nuestros pequeños ciudadanos para culminar la educación básica. La intervención de esta situación en la tercera etapa de la básica con estrategias escolares y educativas tendría acción multiplicadora, tanto en la superación de la exclusión como en el despeje del acceso a la educación media. Ello, implícitamente, significaría uno de los pocos espacios de atención proactiva que el Estado venezolano abriría a sus jóvenes y adolescentes.

La deserción escolar ¿factor único de la desescolarización, baja prosecución y no culminación de la educación básica?

Los problemas de bajos índices de prosecución y no culminación de la básica, en la mayoría de los casos, se han explicado en el contexto de la cultura de la deserción escolar, entendida

ésta como la decisión del escolar o de su familia de abandonar la escuela por razones como:

- La necesidad de las familias desposeídas de incorporar al niño y al adolescente a las estrategias de sobrevivencia del grupo familiar (Pucci, 1994; Espinoza y Marrero, 2002).
- El convencimiento del estudiante y su familia sobre el exiguo poder que actualmente exhibe la educación para garantizar la movilización económica y social ascendente (Pucci, 1994).
- La aceptación y conformismo en el niño y su familia sobre el fracaso escolar, al aceptar y racionalizar el número de años repetidos durante la trayectoria escolar de esos primeros seis grados como limitaciones inalterables (Pucci, 1994).
- La fragilidad educativa, social y económica de las familias venezolanas para apoyar y responder a las exigencias de formación e información impuestas al niño por la cotidianidad educativa (Herrera y López, 1996).
- Las debilidades de nuestras estrategias educacionales y pedagógicas para cautivar y consustanciar a los preadolescentes y adolescentes con su escuela y la actividad educativa (Bruni Celli, 1998).
- La sobrestimación de la suficiencia alcanzada en habilidades, capacidades y conocimientos al culminar los seis grados de la básica (*Encuesta social 1993 y Encuesta de hogares, 1995-2002*).

El poder de estos factores sobre los problemas de desescolarización constituye una verdad planetaria, al igual que el reconocimiento sobre la relación educación y calidad de vida, educación y productividad, educación para todos y presencia de una sociedad más justa; sin embargo, es nuestro propósito llamar la atención sobre la lógica de estas explicaciones. Excepto la última, todas están asociadas a la disminuida capacidad de la familia para superar circunstancias deficitarias de índole económica y social (Bronfenmajer y Casanova, 1986). Por lo tanto, las acciones inspiradas en esta lógica, con el fin de mejorar el desempeño educativo, tienden a estar estrictamente asociadas a decisiones y acciones de carácter económico y de desarrollo social, pues se parte de la idea de que mejores niveles y calidad de vida familiar decidirían un mejor desempeño del niño en el sistema educativo.

En el contexto anterior, las explicaciones sobre el abandono y el fracaso escolar formarían parte de las decisiones de vida del niño, del joven y/o de su familia, pero la discontinuidad de la institución escolar dirige la mirada —y confiere un nuevo sentido a la reflexión— sobre los problemas de desempeño del sistema y falta de oportunidades de estudio, la escasa flexibilidad de la oferta escolar, la desescolarización secular en las edades adolescentes o situaciones, como la reinscripción masiva en el séptimo grado cuando la prosecución en el sexto grado baja. La mirada sobre los problemas anotados conduce a imaginar a niños y familias que nutren sus esperanzas por una nueva oportunidad de estudio

y a otras que construyen su conformidad para dar sentido a la vivencia temprana de la exclusión, pues es muy frustrante la certeza de haber perdido la oportunidad educativa, el ascenso social y mejorar su calidad de vida.

Conclusión y notas para una agenda de inclusión

La aplicación del indicador de discontinuidad de la institución escolar en la educación venezolana permitió constatar la existencia del cierre de oportunidades que se da entre la segunda y la tercera etapas de la escuela básica como resultado de la severa pérdida del tejido escolar, sobre todo en la red pública de centros educacionales.

La existencia de un cierre de oportunidades en la educación obligatoria advierte sobre un nuevo factor en la conformación del fracaso escolar, como es la exclusión temprana, que se traduce en la vida de nuestros adolescentes como la privación parcial o total a los grados educativos que le permitirán culminar la educación básica, nivel mínimo e ideal para incorporarse como trabajador en la producción de bienes y servicios de la sociedad venezolana contemporánea (Iranzo, 1997). En paralelo, no se puede obviar que las oportunidades de educación informal para nuestros jóvenes son absolutamente precarias y azarosas, por no decir inexistentes. Por lo tanto, se le excluye como joven de la institución educativa y se decide a futuro su exclusión y baja calidad de vida como adulto.

Desde esta lógica se propone el tema de la superación de la discontinuidad de la institución escolar y de la desarticulación de los contenidos educativos de la escuela básica, específicamente entre la segunda y tercera etapas, como uno de los temas prioritarios de la agenda educativa nacional. Ello permitiría intervenir una de las debilidades más profundas de nuestro sistema educativo que propician la inclusión social y económica presente y futura, además de representar una estrategia de preparación del camino para la implantación de la educación media.

Es indiscutible que el Estado venezolano ha desarrollado una intensa y prolífica acción para materializar el disfrute a plenitud del derecho a la educación. Es imposible desconocer los esfuerzos realizados y el éxito alcanzado en las mejoras de nuestro sistema educativo en el tema de la escolarización. Claros ejemplos de ello son la implantación del preescolar, la extensión de la educación básica, y ahora de la media, como niveles obligatorios de la educación formal del venezolano.

Las sustantivas mejoras experimentadas por nuestro derecho educativo se han operacionalizado a través de políticas públicas que han privilegiado el acceso universal a la educación a través de la extensión de la matrícula. Hoy por hoy nadie puede negar los avances en este sentido, pero tampoco es posible negar que el éxito de la matriculación en el país no ha sido acompañado de vigorosas acciones que contribuyan a superar las situaciones indeseables en el desempeño educativo, como son la deserción, la repitencia y la no

culminación de la escuela básica. Éstas son situaciones de amplia repercusión, tanto en el ámbito del individuo como en el social, y en nuestras capacidades para construir un desarrollo con bienestar y calidad de vida. Uno de los indicadores más patéticos que respaldan esta afirmación es que casi la mitad de nuestra población económicamente activa no supera los seis años de educación.

La prioridad de la superación de la discontinuidad y la desarticulación entre la segunda y tercer etapas de la básica no implican el descuidar o bajar la intensidad de las acciones en la implantación del preescolar, pues, en el último lustro de los noventa se observa una significativa baja de los índices de repitencia, la cual puede estar vinculada a la entronización del preescolar en la cultura del venezolano. Además, debemos mencionar la importante función del preescolar en la liberación de la fuerza de trabajo femenina.

Tampoco se puede obviar la eficacia de los programas nutricionales y de atención a la salud, actualmente suprimidos, pues gracias a su presencia en el servicio escolar, durante la década pasada, se logró revertir la tendencia perversa de desescolarización generada por la inclemencia de la década perdida. Aunque se está consciente del elevado costo de estos programas —especialmente el de meriendas escolares— se duda si el Estado venezolano —como se prevé— pueda asumir la responsabilidad de proveer dos comidas diarias en condiciones de universalidad plena. También se está consciente de que el origen de estos programas estuvo asociado a la urgencia de mitigar los efectos perversos del programa de ajuste económico en las clases más desposeídas, pero que es la procura de una economía de pleno empleo y con productividad los factores que realmente inciden en las condiciones socioeconómicas del hogar y en la asunción de los deberes y responsabilidades de nutrición, atención a la salud y provisión de material escolar que los padres deben a sus hijos.

En los actuales momentos el programa «bandera» de la política educativa venezolana es la escuela bolivariana, el cual es un proyecto de vieja data en el imaginario de la sociedad venezolana, contando incluso con exitosas y efectivas experiencias previas que le sirven de antecedente. Este programa ha sido acompañado por la recuperación del tiempo perdido en materia del mantenimiento de la infraestructura escolar y, en la mayoría de los casos, en el rescate y actualización de la estructura de las edificaciones escolares; proceso costoso y dilatado en el tiempo, que en muchas ocasiones ha determinado severos problemas en el cumplimiento de los contenidos curriculares pautados para el año escolar.

Sin embargo, y con relación al tema que nos ocupa, resulta inquietante que las acciones de política educativa que ha venido desarrollando el actual gobierno, aunque éste señala en su plan operativo la articulación de la escuela básica, se han focalizado fundamentalmente en la creación de preescolares y la implantación de la escuela bolivariana de seis grados. Prácticamente no se identifican acciones concretas para generar un proceso

de intervención que supere la discontinuidad de la institución escolar y promueva la articulación de los contenidos educativos entre la segunda y tercera etapas de la escuela básica.

Se argumenta que subsanar la pérdida de tejido escolar en la tercera etapa es una tarea cara y ardua, pues es justamente en ese momento de la educación cuando es necesaria la presencia de laboratorios y espacios dedicados a la promoción del trabajo. Esto sin olvidar la urgencia que significa la formación de profesionales de la educación en la mención de especialización que atiendan a esos grados de estudio, hecho que sugiere nuevamente la necesidad de instrumentar con vigor la decisión del ministro A.L. Cárdenas de extender e intensificar la participación de profesionales universitarios de todas las áreas en actividades de docencia en aula (Resolución N° 1 de 15/01/96).

Una vez más se dice que las metas de obligatoriedad de los tres niveles de la educación formal constituyen una tarea de grandes magnitudes, sobre todo por la inversión que exige para recuperar el déficit del pasado y responder a las demandas actuales y futuras. Ahora bien, éste es un reto que no puede monopolizar la instancia central del gobierno; es un reto que debe afrontar la sociedad venezolana en la sinergia de los gobiernos central y subnacionales, la esfera privada y la sociedad civil. En este sentido, el aprendizaje institucional que ha dejado los primeros diez años de la descentralización no puede ser más halagüeño —cosa imposible de tratar en este reducido espacio—, pues sin que se diese la transferencia de recursos y servicios en los estados, las estadísticas del servicio educativo adscrito a las gobernaciones revelan un crecimiento de 47 por ciento, el cual se ha concentrado en la creación de oportunidades de la tercera etapa de la escuela básica y la media diversificada. Situación similar se ha verificado en el sector privado y en la red de planteles de financiamiento mixto (gobierno central e instituciones sin fines de lucro). Como caso *serendipity*, encontramos el crecimiento de la red de planteles municipales en condiciones totalmente adversas, pues a este nivel de gobierno, en 1989, en la oportunidad de la promulgación de la Ley Orgánica del Régimen Municipal, se le quita la competencia educativa, pero aun así se aferra a la autonomía del poder local y satisface la demanda de sus ciudadanos, aumentando el número total de sus servicios escolares en 50 por ciento, fundaciones que se producen en los municipios de menor población y en el estrato más pobre de NBI (Mundó, 2000).

La urgencia de superar la discontinuidad de la institución escolar en la educación básica

La urgencia de la acción de intervención en la etapa final de la básica es la imperiosa necesidad de operacionalizar políticas de inclusión de impacto inmediato y futuro en la vida de nuestros adolescentes y jóvenes entre doce y diecisiete años, no sólo por los riesgos que este grupo poblacional enfrenta al estar desescolarizado, sino porque su crecimiento como

grupo viene aumentando debido al proceso de transición demográfica que se viene experimentando en nuestro país desde 1980, originado por la disminución de la natalidad y que, como fue analizado en este documento, ha producido cambios significativos, tanto en la estructura de la demanda escolar de la población entre cero a diez y siete años como en los procesos de escolarización y desescolarización.

La *oportunidad* de la intervención está justificada por la obligación que tiene el Estado venezolano en mejorar su agencia y cumplir con el derecho educativo de una población muy joven que espera de éste la oportunidad de reinsertarse para culminar el nivel de la educación básica, así como satisfacer las expectativas familiares de contar con un hijo mejor preparado para el mundo laboral.

La misma también está justificada en consideraciones conceptuales de la psicología juvenil, la cual plantea que en el proceso de estructuración de personalidad a partir de los doce años hasta los quince, es cuando el individuo puede concientizar a plenitud el concepto de la otredad, comprender la actuación sujeta a valores, normas y símbolos que regulan al grupo e internalizar los conceptos de país, comunidad, institución e institucionalidad. De allí la importancia de la vivencia de la escuela en esta etapa de la vida, argumentos que se valorizan en el marco de la desinstitucionalización que actualmente confronta el país.

Actuar sobre el fracaso escolar, la exclusión temprana y futura de nuestros adolescentes y jóvenes, así como aumentar las ventajas competitivas de nuestra población económicamente activa, y propiciar mejoras en la calidad de vida y el bienestar de la sociedad venezolana mediante una estrategia educativa de naturaleza estructural, como es la de superar la discontinuidad y la desarticulación de la tercera etapa de la escuela básica, son factores suficientes para justificar su *importancia y prioridad* en una agenda educativa orientada a la inclusión.

Referencias bibliográficas

- A.C. Asamblea de Educación** (2001). «Comparación de la Ley vigente y de los proyectos de Ley Orgánica de Educación». Caracas, mimeo.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela** (2000). «Constitución de la República Bolivariana de Venezuela». *Gaceta Oficial* N° 5.453, marzo (segunda versión).
- Bravo, J. y R.A. Uzcátegui** (2000). *Siglo XX educativo en Venezuela. Una cronología fundamental*, Caracas, Edic. Comala.com.
- Bronfermajer, G. y R. Casanova** (1986). *La diferencia escolar. Escolarización y capitalismo en Venezuela*, Caracas, Kapelusz/Cendes-UCV.
- Bruni Celli, J.** (1998). «El niño no «deserta», la escuela expulsa», *El Universal*, 21/04/1998, www.el-universal.com
- Bruni Celli, J.** (2002). «Educación y pobreza», en *Estudios selectivos para un análisis de la pobreza en Venezuela*, Caracas, UCV.
- Cisor** (2000). «Procesamiento especial Encuesta de Hogares por Muestreo (año 1997)». Proyecto Pobreza. Caracas. UCAB.

- Congreso de la República de Venezuela** (1980). «Ley Orgánica de Educación». *Gaceta Oficial* N° 2.635, Caracas.
- Dove, Suzanne** (1995). *Las decisiones políticas: instituciones vs. organizaciones*. Instituto Internacional de Gobernabilidad.
- Enguita, Mariano** (1999). *Sociología de la educación*, Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- Espinoza, E. y T. Marrero** (2002). «Sin escuela. Primeros avances de una línea de investigación académica: la no escolarización». Comala.com, Caracas.
- Gamus, Esther** (1994). «Evolución de la situación educativa en Venezuela. Memorias de las Jornadas de Reflexión: Presente y Futuro de la Educación en Venezuela». Caracas, Academia Nacional de la Historia, mimeo.
- González Silva, Humberto** (2002). «Los ausentes de la escuela. Niños y jóvenes sin escuela. Construyendo una perspectiva», en Espinoza, E. y T. Marrero. *Sin escuela. Primeros avances de una línea de investigación académica: la no escolarización*. Comala.com, Caracas.
- Guiddens, Anthony** (1993). *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza Editorial.
- Herrera, M. y B. Regnault** (2000). «Situación educativa y plan de intervención para los estados Zulia y Yaracuy». Serie Proyecto 18. Caracas, UCAB, www.ucab.edu.ve
- Herrera, M. y M. López** (1996). *La eficacia escolar*, Caracas, Cinterplan-Cice.
- Hung, L. y Ramón Piñango** (1984). «¿Crisis de la educación o crisis del optimismo y el igualitarismo?», en Naim, M. y R. Piñango. *El caso Venezuela: una ilusión de armonía*, Caracas, Ediciones IESA.
- Iranzo, Consuelo** (1997). *Relaciones laborales al desnudo. Catálogo de equivocaciones en la competitividad venezolana*, Caracas, Cendes- Venezuela Competitiva.
- Iztúriz, A.** (2002). «Iztúriz reconoce que hay problemas en las escuelas bolivarianas», en *El Nacional*, martes 6 de agosto <http://www.el-nacional.com/>
- Ministerio de Educación** (1980-2002). *Memoria y cuenta*. Caracas, Venezuela, www.me.gov.ve.
- Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación** (1993). *Plan decenal de educación 1993-2003*, Caracas.
- Mundó, Mabel** (2000a). «La transferencia de competencias educativas y la capacidad de gestión de las alcaldías», trabajo de ascenso para la categoría de Profesor Agregado, Caracas, Cendes, UCV.
- Mundó, Mabel** (2000b). «El derecho a la educación en las constituciones de 1961 y 1999. Reflexiones sobre principios, recursos y aprendizajes para la elaboración de las políticas públicas», en T. Maingon, *La cuestión social en la Constitución Bolivariana*, Caracas, Cendes-UCV.
- Mundó, Mabel** (2000c). Tipología de los planteles escolares de Venezuela. Informe de avance (fase II), Proyecto «Producción y manejo de la información para la gestión educativa», UCV, Cendes, mimeo.
- Mundó, Mabel y Rita Pucci** (1998). Orientaciones teóricas para la formulación de una tipología de los planteles escolares de Venezuela. Informe de avance (fase I) «Proyecto producción y manejo de la información para la gestión educativa». UCV-Cendes, mimeo.
- Nussbaum, M. y Amartya Sen** (1996). *La calidad de vida*, México, Fondo de Cultura Económica.
- OCEI** (1993). *El censo en Venezuela*, Caracas, OCEI.
- OCEI** (1995-02). *Indicadores de la fuerza de trabajo*, Caracas, OCEI.
- OCEI-PNUD** (2000). *Informe sobre desarrollo humano en Venezuela, 2000. Caminos para superar la pobreza*, Caracas.

Oficina de Asesoría Económica y Financiera de la Asamblea Nacional (2001). «Evaluación económica del proyecto de Ley Orgánica de Educación». www.oaef.gov.ve.

Picón Salas, Mariano (1955). *Crisis, cambio y tradición; ensayo sobre la forma de nuestra cultura*, Caracas, Edime.

Preal (2001). «Quedándonos atrás. Un informe del progreso educativo en América Latina», Preal. Cinde. www.preal.cl

Pucci, Rita (1994). *La magnitud y las fuentes de la deserción escolar en Venezuela*, Caracas, Ministerio de la Familia, Unicef.

Puryear, J.M. (1993). «Status and Problems of International Education Statistics and Research», paper presented for meeting of The Board International Comparative Studies in Education National Academy of Sciences, Washington, D.C.

Rodríguez, Nacarid (1998). *Historia de la educación venezolana*, Caracas, UCV, Facultad de Humanidades y Educación y Comisión de Estudios de Postgrado.

Rodríguez Sánchez, J.L. (1989). «Trastorno de identidad, factor común en los alumnos «problema» de bachillerato», Puebla, México, Universidad de las Américas. www.udlap.mx.

Sen, Amartya (2000). *Nuevo examen de la desigualdad*, 1ª reimpresión, Madrid, Alianza Editorial.

Unesco (2000). *Informe sobre la educación en el mundo 2000*, Organización de las Naciones Unidas.

Unesco-Orealc (1994). *Medición de la calidad de la educación. Resultado de siete países*, vols. I, II y III, Santiago de Chile.

Uslar Pietri, Arturo (1986). «Informe que presenta el presidente de la república Dr. Jaime Lusinchi a la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional», Caracas, Comisión para el Estudio del Proyecto Educativo Nacional.

West, E.G. (1994). *La educación y el Estado. Un estudio de economía política*, Madrid, Unión Editorial.