

Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile

ÓSCAR ESPINOZA
DANTE CASTILLO
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ
JAVIER LOYOLA

Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Ucinf, Chile

1. Introducción

De acuerdo con algunas proyecciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2005), en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay a lo menos el 95% de los niños que actualmente tienen menos de cinco años de edad concluirían la educación básica o primaria para el año 2015. Son justamente estos los países que se encuentran más cercanos al logro de la meta trazada por dicho organismo.

En Chile, los estudios recientes sobre deserción escolar en educación básica indican que ésta prácticamente no existe, siendo la cobertura nacional en el nivel primario del 99,5%. No obstante, cuando estas cifras se analizan en mayor detalle se aprecia que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5% y que, en el período 1992-2002, sólo un 83,5% logró egresar de este ciclo en el período de 10 años de la cohorte establecida (Asociación Chilena Pro Naciones Unidas [ACHNU], 2006). Por lo tanto, un 16,5% del total de la cohorte no terminó, al menos, la educación básica. Este porcentaje no se distribuye aleatoriamente, sino que son los grupos más pobres y excluidos los que en mayor medida sufren este problema (Espíndola y León, 2002).

El vínculo existente entre pobreza, vulnerabilidad, exclusión y deserción escolar obliga a reponer este tema en la agenda de las políticas educativas, considerando que la educación sigue siendo uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas, y por tanto, como derecho humano básico, también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. En efecto, quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas. Si bien en Chile los porcentajes de deserción son marginales, en el caso de los sectores más vulnerables las cifras muestran que cada año va en aumento el número de niños y jóvenes que se desarrollan al margen de las instituciones formales que se han definido en las sociedades democráticas.

Indudablemente esta situación requiere de intervenciones integradas que provean respuestas diversificadas y secuenciadas que favorezcan el reencanto con la educación, la continuidad al interior del sistema escolar, la eventual reincorporación al sistema educativo formal o la existencia de ofertas educativas especializadas, ello en vista del logro de los doce años de escolaridad con que se ha comprometido el Estado chileno. La posibilidad de éxito de dichas intervenciones radica en la identificación certera de los factores que están llevando a los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables a abandonar la escuela. Por

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação

ISSN: 1681-5653

n.º 60/4 – 15/12/12

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI-CAEU)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI-CAEU)



este motivo, la profundización de las investigaciones relativas al fenómeno de la vulnerabilidad, la deserción y la retención escolar adquieren una relevancia fundamental.

La deserción, por otra parte, debe entenderse como un fenómeno de carácter complejo que se construye a partir de dinámicas compuestas tanto por elementos internos como externos a la escuela, al mismo tiempo que se reconoce que la identificación de estos factores intra y extraescolares es aún insuficiente para los desertores de educación primaria, particularmente en Chile donde sólo en fecha reciente se han realizado algunos estudios sistemáticos para este ciclo (Espinoza *et al.*, 2012a, 2012b, 2012c). Es por estas razones que se torna absolutamente necesario describir de un modo más preciso al estudiante vulnerable de educación básica que es un potencial desertor escolar, diferenciándolo de aquel de educación secundaria.

En la actualidad el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2008) incorpora la categoría de “alumnos vulnerables” para identificar a la población escolar que recibe una asignación financiera especial otorgada dentro del marco de la “Ley de Subvención Escolar Preferencial”, vigente desde el año 2008. La definición utilizada por la autoridad asocia la vulnerabilidad únicamente a ciertas características de orden socioeconómico, las cuales han sido reconocidas en la literatura sobre deserción como factores de tipo extraescolar asociados a mayores niveles de abandono (Rumberger, 2001).

Ahora bien, es necesario establecer cómo esta definición formal o socioeconómica de vulnerabilidad se refleja a nivel de los itinerarios educativos y experiencias escolares de los estudiantes que reciben este rótulo, ello entendiendo que los procesos de deserción escolar son gatillados tanto por variables de tipo extraescolar como intraescolar, y que es necesario identificar los mecanismos a través de los cuales las primeras se expresan en las dinámicas que se producen al interior de los establecimientos educativos.

En este contexto, el presente trabajo de carácter exploratorio se propone como objetivo central indagar en las características de los estudiantes de educación primaria identificados como vulnerables pertenecientes a Cerro Navia, un sector de la ciudad de Santiago de Chile marcado por sus altos niveles de pobreza. Se atiende particularmente a la asociación existente entre los atributos socioeconómicos de esta población (definición formal) con los factores intraescolares (definitorios de ciertos itinerarios educativos) que la bibliografía especializada (Rumberger y Lim, 2008) vincula al abandono y a la deserción escolar, esto en la medida en que poner el foco de atención en este vínculo da luces para el futuro diseño e implementación de políticas públicas en torno a este problema.

2. Vulnerabilidad y factores desencadenantes de la deserción escolar

La deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano -como es la escuela- que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

Los factores que originan la deserción escolar se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente.

2.1 Factores extraescolares

Entre los factores extraescolares se identifica a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz *et al.*, 2007; Castillo, 2003; Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe [PREAL], 2003; Croninger y Lee, 2001).

Los factores extraescolares mencionados en general definen un tipo particular de vulnerabilidad, en este caso una condición de vulnerabilidad socioeconómica, la que se manifiesta en otros ámbitos como es el escolar. Los factores de riesgo que configuran la condición de vulnerabilidad en un ámbito dado son múltiples. En este sentido, la vulnerabilidad escolar debe entenderse como producto de la interrelación de una serie de variables tanto extra como intraescolares que sitúan a niños, niñas y jóvenes en una situación de riesgo, la que determina una mayor probabilidad de concreción de ciertas conductas, tales como la deserción escolar (Castro y Rivas, 2006). Así, dentro de las características que se asocian a mayores niveles de abandono se cuentan aquellas de tipo socioeconómico. Ahora bien, arribar a un concepto más sustantivo de vulnerabilidad escolar pasa necesariamente por establecer el vínculo entre dichos rasgos y su reflejo a nivel de las dinámicas propiamente escolares que desarrollan estos estudiantes.

En Chile, para definir la condición de vulnerabilidad de un estudiante se toman en cuenta, a nivel del MINEDUC, factores únicamente de índole socioeconómicos, desatendiéndose los itinerarios educativos y las experiencias escolares de este tipo de alumnos. Por tanto, un alumno vulnerable así entendido es un potencial desertor escolar. Consecuentemente, la vulnerabilidad escolar es medida a través del denominado Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) desarrollado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), el cual corresponde a un indicador de la condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias. Este índice incorpora variables tales como los ingresos familiares, el nivel ocupacional del jefe de hogar, la escolaridad de la madre, el nivel de hacinamiento en el hogar, la condición urbano/rural, etc (MINEDUC, 2008; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2008).

Dentro de los resultados más claros y consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción escolar y la vulnerabilidad a este nivel se ha establecido un fuerte vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar (Rumberger, 2001). Una gran cantidad de estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos niños y niñas insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Ingrum, 2007; Rumberger y Thomas, 2000; Goldschmidt y Wang, 1999; Janosz *et al.*, 1997; Rumberger, 1995; Haveman *et al.*, 1991; Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1983).

Otro factor de índole familiar que ha mostrado incidir significativamente sobre la vulnerabilidad y la deserción escolar a la luz de la investigación empírica corresponde a la estructura de la familia: los niños y niñas que crecen con ambos padres son más exitosos en la escuela y son menos propensos al abandono escolar que quienes viven en familias monoparentales y en familias reconstituidas (con el/la padre/madre original y un/una padrastro/madrastra o con ninguno de los dos padres originales) (Perreira *et al.*, 2006; Pong y Ju, 2000; Wojtkiewicz, 1993; Sandefur *et al.*, 1992; Astone y McLanahan, 1994 y 1991; Krein y Beller, 1988). En particular, este tipo de familias se asocian con la presencia en los estudiantes de ciertos signos de

desencantamiento o falta de compromiso con la escuela, tales como: bajas aspiraciones educacionales, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y actitudes negativas hacia trabajar duro en la escuela y entrar a la universidad (Astone y McLanahan, 1991). En el caso específico de las familias monoparentales, una parte significativa de su efecto negativo sobre las tasas de deserción escolar se debe al hecho de que estos grupos familiares, en general, disponen de menos recursos económicos que las familias que cuentan con la presencia de ambos padres (McLanahan, 1985).

A juicio de Rumberger (2001) resulta absolutamente necesario dar cuenta de los procesos subyacentes a través de los cuales estos factores familiares inciden sobre las tasas de deserción escolar. En este sentido, se ha mencionado que los padres mejor educados pueden constituirse como modelos a la vista de sus hijos y que son más propensos a pasar una mayor cantidad de tiempo con ellos, lo que contribuiría a aumentar sus aspiraciones educacionales y su habilidad académica reduciéndose así el riesgo de vulnerabilidad y de abandono escolar. Por otro lado, los estudiantes insertos en familias de altos ingresos tendrían una mayor probabilidad de experimentar apoyo y de vivir experiencias educativas gratificantes, al contrario de los niños y niñas provenientes de familias pobres quienes pueden sentir la presión de desertar de la escuela de tal modo de ingresar tempranamente al mundo laboral y ayudar económicamente a sus hogares (Rumberger, 1983).

El vínculo entre el contexto familiar, la condición de vulnerabilidad y la deserción escolar puede visualizarse también a través del concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997): las diferencias de capital cultural, cuando se compara el apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, no sólo se traducen en un buen rendimiento académico, sino que también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto a los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera en los niños y jóvenes a partir del clima educacional que produce la familia (PREAL, 2003).

El fenómeno de la vulnerabilidad y la deserción escolar también se desencadena por razones económicas: está unido a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para de esta forma satisfacer los requerimientos económicos familiares. Se ha mostrado que el trabajo infantil y adolescente está estrechamente vinculado al abandono, y que su probabilidad crece a medida que aumenta la intensidad del empleo o las horas trabajadas (Perreira, Harris y Lee, 2006; Warren y Cataldi, 2006; Warren y Lee, 2003; McNeal, 1997).

2.2 Factores intraescolares

Dentro de los factores intraescolares se señalan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros elementos, como las principales causales que detonan la deserción temprana desde el sistema (Rumberger y Lim, 2008; Marshall, 2003). Diversos estudios plantean que la escuela "fabrica" el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son sólo los niños, niñas y jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que ésta también de alguna manera los "expulsa" (Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002; Rumberger, 2001). Asimismo, las repitencias, las expulsiones y la sobre-edad del alumnado, como

antesalas de la deserción definitiva, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores socioeconómicos de bajos ingresos (Fiabane, 2002; Dazarola, 2001).

Rumberger (1987) ha planteado que las variables intraescolares han recibido una considerable atención por cuanto muchos de estos factores se prestan más fácilmente a la manipulación en orden a mitigar el problema de la deserción escolar. Lo cierto es que existe una amplia gama de estudios que aportan evidencia empírica que indica que una mayor probabilidad de abandono escolar se asocia con factores de vulnerabilidad incluyendo los intraescolares, tales como: el pobre rendimiento académico (Balfanz *et al.*, 2007), la alta movilidad estudiantil (Ream y Rumberger, 2008; Ream, 2005), la repitencia (Jimerson *et al.*, 2002; Roderick, 1995) y la sobre-edad de los alumnos (Roderick, 1994), así como al efecto combinado de éstas y otras variables (Cabrera y La Nasa, 2001; Croninger y Lee, 2000; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger, 1995).

Junto con estos factores de orden intraescolar existen otros más vinculados a las propias conductas de los estudiantes al interior de la escuela. Como determinantes de mayores tasas de deserción escolar se mencionan aquí ciertos comportamientos, tales como: el ausentismo y la baja participación en actividades extracurriculares (Yin y Moore, 2004; McNeal, 1995) -ambos indicadores de un escaso compromiso con la vida escolar-, y el mal comportamiento y las malas relaciones con profesores y compañeros en la escuela (Ou *et al.*, 2007; Cairns *et al.*, 1989).

3. Metodología

El presente estudio es exploratorio y de carácter cuantitativo, basado fundamentalmente en estadística descriptiva. Comprende la participación de 20 escuelas primarias de carácter municipal del sistema público de Cerro Navia, una de las comunas de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Ella se encuentra ubicada en el sector poniente de la ciudad de Santiago, y según el último Censo de abril del año 2002 su población estaba constituida por 148.312 habitantes; de éstos 75.391 son mujeres (50,83%) y 72.921 son hombres (49,17%). La población comunal representa el 3,17% del total de habitantes del Gran Santiago - como se conoce al área metropolitana de la ciudad-, compuesto por un total de 26 comunas. Por otra parte, la mayor parte de la población de Cerro Navia se concentra en el tramo etario que va de los 30 a los 64 años (41,0%); lo siguen el tramo comprendido entre los 9 y los 14 (26,6%), los 15 y los 29 (25,3%) y, finalmente, los 65 años o más (6,99%). El porcentaje de analfabetismo en la comuna es de 12,8%, mientras que entre los habitantes mayores de 20 años el 64,8% declaró tener la enseñanza secundaria incompleta (11 años o menos de estudio), considerando que en Chile la educación obligatoria llega a los 12 años- y el 32,8% no haber terminado la enseñanza básica (7 o menos años de estudio). En comparación con otras comunas del país, Cerro Navia exhibe un alto nivel de pobreza: de acuerdo con los datos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) de 2006, el 17,5% de su población se hallaba en esta situación, porcentaje superior al registrado tanto a nivel nacional como metropolitano.

La población del estudio la constituyen así todos los estudiantes del ciclo primario de estos establecimientos educacionales que están registrados en la categoría de vulnerables, según la nomenclatura del Ministerio de Educación chileno y la JUNAEB que se está usando en la actualidad para identificar a los alumnos que reciben subvenciones económicas más altas considerando sus bajos indicadores socioeconómicos.

La nómina con los nombres y cursos de los estudiantes vulnerables está en poder de cada institución educativa y es actualizada anualmente. Sobre un total de 5.382 estudiantes vulnerables de educación básica de los veinte establecimientos municipales de la comuna, identificados en el año 2010, se seleccionó estadísticamente una muestra representativa de 743 casos, con un 3,4% de error muestral. La muestra equivale al 13,8% de la población considerada. Los casos fueron seleccionados aleatoriamente a partir de una estratificación por escuela y curso o grado del alumno (primero a octavo básico).

A los estudiantes seleccionados se les aplicó una encuesta con una serie de preguntas tendientes a su caracterización. La administración del cuestionario se llevó a cabo en los propios establecimientos escolares, siendo auto-aplicado en el caso de los estudiantes de quinto a octavo básico, y con la mediación de un encuestador en el caso de los niños y niñas de primero a cuarto básico. Algunas de las respuestas fueron confirmadas con los apoderados de los estudiantes y por medio de las fichas escolares de estos alumnos.

4. Resultados

4.1 Caracterización general de los estudiantes

Del total de 743 estudiantes encuestados un 52,9% corresponde a hombres y un 47,1% a mujeres (Tabla 1). De ellos el mayor porcentaje se ubica en el tramo etario que va de los 9 a los 12 años (48,7%), seguido del tramo comprendido entre los 5 y los 8 (27,9%) y los 13 y los 16 años (23,4%) (Tabla 2).

Tabla 1.
Sexo de los encuestados

	Casos	Porcentaje
Femenino	350	47,1
Masculino	393	52,9
Total	743	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2.
Edad de los encuestados

	Casos	Porcentaje válido
5-8 años	207	27,9
9-12 años	362	48,7
13-16 años	174	23,4
Total	743	100,0

Fuente: Elaboración propia.

4.2 Vulnerabilidad socioeconómica

Uno de los elementos incorporados por la autoridad chilena para definir la condición de vulnerabilidad escolar de un estudiante corresponde al indicador socioeconómico nivel de escolaridad de la madre, el que a su vez ha sido reconocido como uno de los mayores predictores de la deserción escolar. La

Tabla 3 muestra que el 13,9% de las madres de estudiantes vulnerables no llegó a completar la educación primaria (de ellas, el 1,7% ni siquiera fue a la escuela). Cuando se considera la educación secundaria o media, se observa que más de la mitad de estas madres (54,7%) no terminó este ciclo escolar. Lo anterior señala que -considerando el vínculo existente entre los años de escolaridad de la madre y el de los hijos- es muy probable que los estudiantes cuyas madres tienen bajos niveles de escolaridad repitan la experiencia escolar de su progenitora, reproduciendo así el círculo de la pobreza.

Tabla 3.
Nivel de escolaridad de la madre

	Casos	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No fue a la escuela	10	1,7	1,7
Primaria incompleta	72	12,2	13,9
Primaria completa	125	21,1	35,0
Secundaria incompleta	117	19,8	54,7
Secundaria completa	201	34,0	88,7
Superior incompleta	9	1,5	90,2
Superior completa	58	9,8	100,0
Total	592	100,0	
No responde	151		
Total	743		

Fuente: Elaboración propia.

La condición de vulnerabilidad socioeconómica de la población considerada se refrenda cuando se atiende a la variable propiedad de la vivienda. En la Tabla 4 puede apreciarse que más de la mitad de estas familias no es poseedora de su casa (57,7%), siendo ésta ya sea de familiares (35,2%), arrendada (21,2%) o prestada (1,2%).

Tabla 4.
Propiedad de la vivienda

	Casos	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Propia	305	42,3	42,3
Arrendada	153	21,2	63,5
De familiares	254	35,2	98,8
Prestada (no de familiares)	9	1,2	100,0
Total	721	100,0	
No contesta/No sabe	22		
Total	743		

Fuente: Elaboración propia.

Otro indicador socioeconómico de importancia corresponde al nivel de hacinamiento existente en los hogares de los estudiantes catalogados como vulnerables. El promedio de personas que viven en estos hogares es de 6,24, el que es alto considerado el tamaño de las viviendas. Al observar la Tabla 5 llama la atención que en el 23,5% de dichos hogares convivan ocho personas o más. La situación de hacinamiento observable da cuenta de la existencia de un ambiente poco propicio para la realización de las actividades escolares en los hogares de algunos estudiantes vulnerables, lo que aumenta las probabilidades de fracaso escolar y, en consecuencia, de abandono de la escuela.

Tabla 5.
Número de personas que viven en el hogar (incluido el propio encuestado)

Personas	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
2	14	1,9	1,9
3	58	7,8	9,7
4	123	16,6	26,2
5	148	19,9	46,2
6	133	17,9	64,1
7	91	12,2	76,3
8	55	7,4	83,7
9	40	5,4	89,1
10	28	3,8	92,9
11	13	1,7	94,6
12	15	2,0	96,6
13	9	1,2	97,8
14	6	0,8	98,7
15	7	0,9	99,6
19	1	0,1	99,7
20	1	0,1	99,9
21	1	0,1	100,0
Total	743	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, en términos de la estructura del grupo familiar de este tipo de estudiantes, el 93,8% declaró vivir con la madre, cifra que se reduce a un 70,1% cuando se refieren a la presencia del padre. Con estos datos se constata que prácticamente un tercio de los estudiantes considerados se encuentra inserto en un grupo familiar donde el padre está ausente (Tabla 6).

Tabla 6.
Personas con quienes vive el estudiante

	Porcentaje
Madre	93,8
Padre	70,1
Abuel(a)	42,5
Tía(o)	31,9
Hermano(a)	82,0
Otros familiares	16,0
Otras personas	6,6

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados mostrados hasta aquí confirman la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes considerados en este estudio, la cual para la autoridad chilena es equivalente a vulnerabilidad escolar. Al mismo tiempo y consiguientemente, se advierte la presencia de algunos de los factores de tipo extraescolar que han sido identificados en la literatura como detonadores de procesos de deserción, como son las familias monoparentales, el bajo nivel de escolaridad de la madre e indirectamente el clima adverso al interior del hogar para la realización de actividades escolares. Ahora bien, cabe

preguntarse si la situación de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran estos estudiantes se asocia a una inserción temprana en el mundo laboral, otra variable extraescolar que puede explicar el abandono de la escuela. Los resultados de la Tabla 7 muestran que la gran mayoría de los encuestados (94,6%) declara no encontrarse trabajando; de esta forma, parece ser que el trabajo infantil de niños y niñas que cursan la educación primaria es un fenómeno poco extendido, y por ende no alcanza a ser un factor predictivo importante para la deserción escolar en este ciclo.

Tabla 7.
Situación laboral

	Casos	Porcentaje
Trabaja	40	5,4
No trabaja	703	94,6
Total	743	100,0

Fuente: Elaboración propia.

4.3 Itinerarios educativos y experiencias escolares

Una de las variables intraescolares que ha mostrado tener una gran incidencia sobre los niveles de deserción escolar es la repitencia. En este sentido, es importante constatar que un 16,7% de los estudiantes vulnerables de Cerro Navia declaró haber repetido un curso (Tabla 8). Este porcentaje es bastante alto si se considera que los registros municipales de Cerro Navia en los últimos diez años indican que a nivel comunal el porcentaje de deserción está situado alrededor del 4%.

Tabla 8.
Repitencia

	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	124	16,7	16,7
No	619	83,3	100,0
Total	743	100,0	

Fuente: Elaboración propia.

En relación a cuán frecuente es la repitencia que se da por estudiante, los datos aportados por la Tabla 9 muestran que del total de alumnos que declararon haber repetido, el 82,3% lo ha hecho sólo en una oportunidad, mientras que el 13,7% lo ha hecho en dos ocasiones y el 4% en tres. Son justamente estos últimos estudiantes quienes se encuentran en mayor riesgo de desertar, dado sus itinerarios educativos marcados por el fracaso escolar reiterado.

Tabla 9.
Frecuencia de la repitencia

	Casos	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	102	82,3	82,3
2	17	13,7	96,0
3	5	4,0	100,0
Total	124	100,0	
No han repetido	619		
Total	743		

Fuente: Elaboración propia.

Cuando la repitencia es vista en relación al nivel del ciclo primario en el que se ha presentado, puede notarse que este fenómeno se encuentra en todos los años de la educación primaria, es decir, de primero a octavo básico. Ahora bien, es en quinto y sexto básico donde se concentran los porcentajes más altos de repitencia (21,6 y 22,3%, respectivamente). Junto a lo anterior, también destaca el hecho de que un 11% del total de estudiantes de primero básico han repetido este curso, una cifra que desde el punto de vista de los hitos académicos de un niño puede marcar negativamente su itinerario escolar futuro, considerando el impacto estigmatizador que podría tener (Tabla 10).

Tabla 10.
Repitencia por curso o nivel del ciclo básico

Curso	Repitencia	
	Sí	No
1	11,0%	89,0%
2	9,8%	90,2%
3	17,1%	82,9%
4	15,4%	84,6%
5	21,6%	78,4%
6	22,3%	77,7%
7	17,3%	82,7%
8	17,5%	82,5%
Total	16,7%	83,3%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, el fenómeno de la repitencia se encuentra presente en mayor medida en los estudiantes cuyas madres no han llegado a completar la educación media: del total de los repitentes, más de la mitad (62,9%) son hijos de madres que no fueron a la escuela (1%), que no terminaron la educación primaria (21,9%), que sólo terminaron la educación primaria (21,9%) y que no completaron la educación secundaria (18,1%) (Tabla 11).

Tabla 11.
Repitencia por nivel de escolaridad de la madre

Nivel de escolaridad de la madre	Repitencia	
	Sí	No
No fue a la escuela	1%	1,8%
Básica incompleta	21,9%	10,1%
Básica completa	21,9%	20,9%
Media incompleta	18,1%	20,1%
Media completa	30,5%	34,7%
Superior incompleta	1,0%	1,6%
Superior completa	5,7%	10,7%
Total	100%	100%

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, la existencia de malas relaciones con los distintos actores de la vida escolar puede constituir un factor importante a la hora de explicar ciertos procesos de deserción. La Tabla 12 sintetiza las valoraciones que los estudiantes vulnerables de educación primaria de Cerro Navia tienen respecto de estos diferentes actores. Sumadas las categorías de respuesta positivas (muy bueno y bueno), se observa que el actor mejor valorado es el profesor jefe (89,5%), mientras que los peores evaluados son los compañeros (65,7%). En general, los estudiantes valoran positivamente a los diferentes actores escolares; aún así, se advierte una mejor evaluación de los actores académicos (profesor jefe, director, jefe de Unidad Técnica Pedagógica [UTP], otros profesores) versus los no académicos (compañeros y apoderados).

Tabla 12.
Calificación de actores escolares

Actor	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy Malo
Director	56,7	27,7	12,9	2,0	0,7
Jefe de UTP	51,0	34,3	12,2	1,8	0,7
Profesor jefe	64,1	25,4	7,2	2,0	1,2
Otros profesores	35,7	42,3	18,2	2,1	1,7
Compañeros	33,9	31,8	26,6	6,0	1,7
Apoderados	38,4	36,2	23,4	1,2	0,9

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la evaluación que los estudiantes vulnerables hacen de otros aspectos de sus escuelas, nuevamente ésta es mayoritariamente positiva, tal como puede apreciarse en la Tabla 13. Las salas de clases y los laboratorios de computación son muy bien evaluados (82,1% y 88,7% de respuestas positivas, respectivamente), y en menor medida lo es la seguridad de los alumnos (74%). En cuanto a los aspectos relacionados con los profesores, los datos confirman la buena evaluación que los estudiantes tienen de sus docentes, ello en tanto éstos son vistos como personas que resuelven sus problemas.

Tabla 13.
Calificación de aspectos de la escuela

Categoría	Muy Bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy Malo
Salas de clases	44,3	37,8	14,3	2,2	1,5
Laboratorios de computación	56,1	32,6	9,1	1,0	1,2
Seguridad de los alumnos	39,3	34,7	20,0	5,0	1,1
Profesores que escuchan	46,8	35,9	13,4	2,9	1,0
Profesores que resuelven problemas	51,3	33,9	10,4	3,2	1,2

Fuente: Elaboración propia.

Una pregunta que cabe hacerse es si la situación de vulnerabilidad socioeconómica en que se encuentran los estudiantes considerados en este estudio se traduce o no en desmotivación, bajas expectativas respecto de la educación y, en consecuencia, en deseos de dejar la escuela. La Tabla 14 muestra que la mayoría de los estudiantes vulnerables (52,8%) declaró no tener motivos para abandonar la escuela; ahora bien, entre quienes marcaron eventuales razones para la deserción, las respuestas se concentran en alternativas que hacen alusión a cuestiones externas que podrían llevar a tomar esta decisión, como son “que me expulsen” (12,9%), “por problemas con compañeros” (11,6%) y “por problemas familiares o en la casa” (9,3%). En sentido inverso, los motivos atribuibles a una decisión propia y consciente de desertar (“que no quiera seguir estudiando” y “por querer trabajar y ganar plata”) recogen una escasa cantidad de respuestas, menores al 14%. En síntesis, se puede sostener que las causales que advierten los estudiantes vulnerables respecto de una posible deserción escolar son ubicadas en condicionantes externas más que en motivos que reflejen una decisión consciente y voluntaria.

Tabla 14.
Motivos para abandonar la escuela

Categoría	Porcentaje
Que no quiera seguir estudiando	6,9
Que me expulsen	12,9
Por querer trabajar y ganar plata	6,5
Por problemas familiares o problemas en casa	9,3
Por problemas con compañeros	11,6
Por ahora no tengo ninguna razón	52,8
Total	100,0

Fuente: Elaboración propia.

Como complemento de lo anterior, la Tabla 15 muestra la importancia que los estudiantes en situación de vulnerabilidad le otorgan a la educación que están recibiendo en la escuela para su vida futura. Así, del total de estudiantes encuestados el 65,5% señaló que la educación es lo único que les permitirá salir adelante, el 16,4% que la educación permite aprender cosas útiles, y el 12,8% que la educación les servirá para llegar a ser profesional o técnico. Es decir, las alternativas que reflejan una valoración positiva de la educación agrupan el 94,9% de las respuestas. En contraste, aquellas que expresan bajas expectativas en la educación (“hay otras cosas que son más importantes”, “para mí no es tan importante” y “puedo tener buenos trabajos sin estudiar”) concentran sólo el 5,2%.

Tabla 15.
Importancia de la educación para el futuro

Categoría	Casos	Porcentaje válido
Es lo único que me permitirá salir adelante	480	65,5
Aprendo cosas útiles que usaré después	120	16,4
Hay otras cosas que son más importantes	21	2,9
Para mí no es tan importante	8	1,1
Puedo tener buenos trabajos sin estudiar	9	1,2
Para ser profesional o técnico	95	13,0
Total	733	100,0
No responde	10	
Total	743	

Fuente: Elaboración propia.

5. Conclusiones

Los resultados obtenidos confirman la condición de vulnerabilidad socioeconómica de los estudiantes de educación básica de la comuna de Cerro Navia. En los encuestados se hallan presentes ciertos factores de riesgo de tipo extraescolar que la literatura especializada ha reconocido como gatillantes de procesos de abandono de la escuela, tales como: el bajo nivel de escolaridad de la madre, familias monoparentales con ausencia del padre, y un nivel de hacinamiento importante que podría estar dando cuenta de un clima educacional adverso en los hogares de algunos de estos estudiantes vulnerables. Dentro de estas variables extraescolares, sin embargo, el trabajo infantil no parece ser un factor que, por lo menos a nivel del ciclo primario, pueda llegar a ser fundamental a la hora de explicar la deserción, ello dado el escaso número de alumnos vulnerables que se encuentran trabajando. Esto viene a reafirmar los resultados obtenidos en estudios previos de los autores (Espinoza *et al.*, 2012a, 2012b, 2012c).

En cuanto a los itinerarios educativos y las experiencias escolares de estos estudiantes vulnerables, la variable que muestra una mayor incidencia es el rendimiento académico, medida a través de la repitencia. Así, la condición de vulnerabilidad tal como es definida por la autoridad chilena -que, como dijimos, es equivalente a vulnerabilidad socioeconómica- se traduce en un rendimiento académico más bien pobre, pero no así en una baja valoración de la educación -ya que la mayoría de los encuestados desea terminar la escuela y ve la educación como un elemento importante para su futuro-, ni tampoco en una vida escolar conflictiva marcada por una evaluación deficiente de su establecimiento educativo y malas relaciones de estos alumnos con los distintos actores que componen la escuela. Ahora bien, respecto de esto es interesante destacar que los aspectos peor evaluados son la seguridad de la escuela y las relaciones que se mantienen con los compañeros, lo que podría estar reflejando situaciones de *bullying* que de no ser tratadas a tiempo podrían desembocar en procesos de deserción escolar.

Ciertamente el vínculo que se establece entre vulnerabilidad socioeconómica y rendimiento escolar merece mayor atención. Los resultados obtenidos dejan entrever que las características de las familias y de los hogares de los estudiantes vulnerables no se traducen en la presencia de bajas expectativas educacionales ni de itinerarios educativos conflictivos, esto último dejando a un lado el aspecto académico. Por el contrario, los resultados muestran que los rasgos que definen la vulnerabilidad socioeconómica -entre

los que se cuenta de manera muy importante el escaso capital cultural (Bourdieu, 1997) de la mayoría de las madres de estos niños y niñas- dan cuenta de una cierta incapacidad de estas familias para prestarle apoyo a sus hijos en las actividades académicas propias de la vida escolar, conformándose así un clima educacional impropio al interior de los hogares de una parte importante de los estudiantes vulnerables, lo que puede llevar a un pobre rendimiento académico como antesala de la deserción.

La situación antes descrita da ciertas luces respecto de hacia dónde deben dirigirse las políticas públicas tendientes a prevenir la deserción escolar en sectores vulnerables como Cerro Navia. Por una parte, las propias escuelas deben generar los mecanismos y herramientas necesarias para proveer apoyo a estos alumnos (como pueden ser tutorías, talleres de aprendizaje, etc), de tal manera que exhiban un desempeño escolar adecuado. Por otra parte, cualquier política en torno al tema necesariamente debe involucrar un trabajo mancomunado entre las propias escuelas y las familias de los estudiantes, de modo de comprometer a las segundas en el proceso educativo de sus hijos. De no tomarse medidas de este tipo, los estudiantes que se encuentran en condición de vulnerabilidad socioeconómica tienen una alta probabilidad de caer en la frustración producto del fracaso escolar, lo que los puede llevar a buscar caminos alternativos que impliquen el abandono del sistema escolar formal.

Bibliografía

- ACHNU (2006): *La deserción escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?*. Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, UNESCO <http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf> [Consulta: julio 2009].
- ASTONE, N.M. y MACLANAHAN, S.S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, vol. 56, núm. 3, pp. 309-320.
- _____ (1994). Family structure, residential mobility, and school dropout: A research note. *Demography*, vol. 31, núm. 4, pp. 575-584.
- BALFANZ, R., HERZOG, L. y MAC IVER, D.J. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, vol. 42, núm. 4, pp. 223-235.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BRYK, A.S. y THUM, M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: An exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, vol. 26, núm. 3, pp. 353-383.
- CABRERA, A.F. y LA NASA, S.M. (2001). On the path to college: Three critical tasks facing America's disadvantaged. *Research in Higher Education*, vol. 42, núm. 2, pp. 119-149.
- CAIRNS, R., CAIRNS, B. y NECKERMAN, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, vol. 60, núm. 6, pp. 1437-1452.
- CASTILLO, D. (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, núm. 37, pp. 69-90.
- CASTRO, B. y RIVAS, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Sociedad Hoy*, núm. 11, pp. 35-72.
- CEPAL (2005). *Objetivos de desarrollo del milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas <<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>> [Consulta: junio 2009].
- COMISIÓN INTERSECTORIAL DE REINSERCIÓN EDUCATIVA (2006). *Programa intersectorial de reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, UNESCO. <http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf> [Consulta: julio 2009].

- CRONINGER, R.G. y LEE, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, vol. 103, núm. 4, pp. 548-581.
- DAZAROLA, P. (2001). *Estudio cualitativo de la relación entre deserción escolar e incorporación temprana al mundo del trabajo en la Región de Los Lagos*. Santiago de Chile: Programa Liceo para Todos, Ministerio de Educación.
- ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 30, pp. 39-62.
- ESPIÑOZA, O., CASTILLO, D., GONZÁLEZ, L.E. y LOYOLA, J. (2012a). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile: un estudio de caso. *Revista de Ciencias Sociales* (en prensa).
- _____ (2012b). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos* (en prensa).
- ESPIÑOZA, O., CASTILLO, D., GONZÁLEZ, L.E., SANTA CRUZ, E. y LOYOLA, J. (2012c). Factores intraescolares asociados a la deserción escolar en Chile: un estudio de caso. *Revista Lusófona de Educación* (en prensa).
- FIABANE, F. (2002). "Los desertores de educación básica: ¿Quiénes son?". Trabajo presentado en el Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", Santiago de Chile, marzo, UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- GOLDSCHMIDT, P. y WANG, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 4, pp. 715-738.
- HAVEMAN, R., WOLFE, B. y SPAULDING, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, vol. 28, núm. 1, pp. 133-157.
- INGRUM, A. (2007). High school dropout determinants: The effect of poverty and learning disabilities. *The Park Place Economist*, vol. 14, pp. 73-79.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2003). *CENSO 2002. Síntesis de Resultados*. Santiago de Chile: Empresa Periodística La Nación S. A. <<http://www.ine.cl/cd2002/sintesisencensal.pdf>> [Consulta: junio 2009].
- JANOSZ, M., LEBLANC, M., BOULERICE, B. y TREMBLAY, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, núm. 6, pp. 733-762.
- JIMERSON, S.R., ANDERSON, G.E., y WHIPPLE, A.D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, vol. 39, núm. 4, pp. 441-457.
- KREIN, S.F. y BELLER, A.H. (1988). Educational attainment of children from single-parent families: Differences by exposure, gender and race. *Demography*, vol. 25, núm. 2, pp. 221-234.
- MARSHALL, T. (2003). "Algunos factores que explican la deserción temprana". Trabajo presentado en el Seminario Internacional "Abriendo Calles", Santiago de Chile, noviembre, CONACE-SENAME.
- MACLANAHAN, S. (1985). Family structure and the reproduction of poverty. *The American Journal of Sociology*, vol. 90, núm. 4, pp. 873-901.
- MACNEAL, R.B. (1995). Extracurricular Activities and High School Dropouts. *Sociology of Education*, vol. 68, núm. 1, pp. 62-80.
- _____ (1997). Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out. *Sociology of Education*, vol. 70, núm. 3, pp. 206-220.
- MIDEPLAN (2009). *CASEN 2009. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional*, Santiago de Chile: MIDEPLAN <http://www.mideplan.gob.cl/casen2009/RESULTADOS_CASEN_2009.pdf> [Consulta: junio 2009].
- MINEDUC (2008). *Resumen Ley de Subvención Escolar Preferencial*. Santiago de Chile: MINEDUC <http://www.planesdemejoramiento.cl/s_anexos/Anexo%201..pdf> [Consulta: julio 2010].
- OU, S.R., MERSKY, J.P., REYNOLDS, A.J. y KOHLER, K.M. (2007). Alterable predictors of educational attainment, income, and crime: Findings from an inner-city cohort. *Social Service Review*, vol. 81, núm. 1, pp. 85-128.
- PERREIRA, K.M., HARRIS, K.M. y LEE, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, vol. 43, núm. 3, pp. 511-536.
- PNUD (2008). *Subvención educacional para alumnos vulnerable y sus efectos en la distribución de oportunidades*. Santiago de Chile: Programa Equidad, PNUD.

- POMERANTZ, E.M., MOORMAN, E.A. y LITWACK, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 3, pp. 373-410.
- PONG, S.-L. y JU, D.B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, vol. 21, núm. 2, pp. 147-169.
- PREAL (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. *Formas y Reformas de la Educación*, Serie Políticas, año 5, núm. 14, pp. 1-4 <http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion_Escolar.pdf> [Consulta: julio 2009].
- RACZYNSKI, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsores y protectores*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- REAM, R.K. (2005). Toward understanding how social capital mediates the impact of mobility on Mexican American achievement. *Social Forces*, vol. 84, núm. 1, pp. 201-224.
- REAM, R.K. y RUMBERGER, R.W. (2008). Student engagement, peer social capital, and school dropout among Mexican American and non-Latino white students. *Sociology of Education*, vol. 81, núm. 2, pp. 109-139.
- RODERICK, M. (1994). Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal*, vol. 31, núm. 4, pp. 729-759.
- _____ (1995). Grade retention and school dropout: policy debate and research questions. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, núm. 15, pp. 1-7.
- RUMBERGER, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, vol. 20, núm. 2, pp. 199-220.
- _____ (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, vol. 57, núm. 2, pp. 101-121.
- _____ (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, vol. 32, núm. 3, pp. 583-625.
- _____ (2001). "Why students dropout of school and what can be done". Trabajo presentado en la Conferencia "Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?", Harvard University, Boston, Estados Unidos, enero <<http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>> [Consulta: dic. 2009].
- RUMBERGER, R.W. y LIM, S.A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project Report #15, Santa Barbara, California: University of California.
- RUMBERGER, R.W. y THOMAS, S.L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- SANDEFUR, G.D., MACLANAHAN, S. y WOJTKIEWICZ, R.A. (1992). The effects of parental marital status during adolescence on high school graduation. *Social Forces*, vol. 71, núm. 1, pp. 103-121.
- SCHKOLNIK, M. y DEL RÍO, F. (2002). *Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena*. Trabajo presentado en el Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", Santiago de Chile, marzo, UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- WARREN, J.R. y CATALDI, E.F. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*, vol. 21, núm. 1, pp. 113-143.
- WARREN, J.R. y LEE, J.C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, vol. 32, núm. 1, pp. 98-128.
- WOJTKIEWICZ, R.A. (1993). Simplicity and complexity in the effects of parental structure on high school graduation. *Demography*, vol. 30, núm. 4, pp. 701-717.
- YIN, Z.N. y MOORE, J.B. (2004). Re-examining the role of interscholastic sport participation in education. *Psychological Reports*, vol. 94, núm. 3c, pp. 1447-1454.