

CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN

Discusión teórica en torno a los determinantes de la deserción escolar

Equipo de Investigación del CIE-PIIE:

OSCAR ESPINOZA
DANTE CASTILLO
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ
JAVIER LOYOLA

Documento de Trabajo CIE N° 3
www.ucinf.cl



Santiago de Chile, 27 de Agosto de 2010
Contacto: cie@ucinf.cl

I.- Distintos marcos interpretativos para abordar el problema de la deserción escolar¹

Existen, por cierto, distintas interpretaciones acerca de los factores que originan la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar formal. En la actualidad es posible agrupar los factores a través de dos grandes marcos interpretativos. A continuación se mencionan algunos elementos de cada uno de ellos.

El primero de ellos hace énfasis en los factores de carácter extraescolares, en donde la situación socioeconómica y el contexto familiar de niños, niñas y jóvenes actuarían como principales causales directas e indirectas del abandono escolar. Al respecto, se mencionan la pobreza y la marginalidad, como también la inserción laboral, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas, las bajas expectativas de la familia y en especial de los padres con respecto a la educación, etc. Se identifican como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, la familia, la comunidad y los grupos de pares (Castillo, 2003; PREAL, 2003)

En el segundo grupo se hace referencia a factores intraescolares como generadores de dificultades para la permanencia de estudiantes en el sistema educativo. En tal sentido, problemas relacionados con la conducta, el bajo rendimiento, el autoritarismo docente, y el adultocentrismo, entre otros, serían las principales causales que detonan la deserción temprana desde el sistema (Marshall, 2003; Wolf, Schiefelbein y Schiefelbein, 2002).

A su vez, Rumberger (2001) puntualiza que el problema de la deserción escolar ha sido abordado fundamentalmente a partir de dos marcos conceptuales que, siendo no excluyentes y ambos útiles y necesarios para comprender este fenómeno en toda su complejidad, enfatizan variables explicativas de distinta índole. Uno de estos enfoques se centra en los factores de tipo individual vinculados a la deserción, mientras que el otro se fundamenta en una perspectiva institucional que destaca los factores contextuales posibles de encontrar en las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares de los estudiantes que influirían en el abandono del sistema escolar.

El enfoque individual, por una parte, enfatiza los atributos o características personales de los niños, niñas y jóvenes, básicamente sus actitudes y comportamientos, e intenta ligarlos con el abandono escolar; dentro de este marco conceptual las actitudes y comportamientos de los estudiantes son visualizados a través del concepto de “compromiso estudiantil” (Rumberger, 2001).

Un exponente de esta forma de abordar el problema de la deserción escolar es Finn (1989), quien propone dos modelos teóricos complementarios para comprender este fenómeno, a saber: a) el modelo de la “frustración-autoestima”, según el cual el pobre rendimiento escolar o el fracaso en la escuela puede provocar en los niños, niñas y jóvenes un sentimiento de frustración y baja autoestima potencialmente conducente a problemas conductuales cuya exacerbación sería la antesala de la deserción o expulsión definitiva de estos estudiantes del sistema escolar; y b) el modelo de la “participación-identificación”, el cual plantea que la participación en actividades escolares relevantes puede producir en los estudiantes un sentido de identificación y valoración de la escuela,

¹ Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el proyecto FONDECYT N° 1090730 titulado “Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: un estudio de caso”.



lo que aumentaría la probabilidad de que estos niños, niñas y jóvenes completen el ciclo escolar en su totalidad. Subyace a estos dos modelos teóricos una manera de entender la deserción como la consecuencia final de un proceso dinámico y acumulativo de “desencantamiento” con la escuela cuyo origen puede hallarse en la edad escolar temprana (Rumberger, 2001).

En esta misma línea, Vallerand, Fortier y Guay (1997) presentan un modelo motivacional de la deserción escolar en el cual los comportamientos de los profesores y padres, así como también de la administración de una escuela determinada, juegan un rol fundamental. Dichos comportamientos, señalan los autores, afectarían las percepciones que los estudiantes desarrollan respecto de su propia autonomía y competencia académica, las que a su vez tendrían un impacto significativo sobre sus niveles de motivación y sobre sus probabilidades de abandono escolar. Más específicamente, el permitir a los jóvenes tomar algunas decisiones relativas a su propio proceso escolar aumentaría al mismo tiempo su sentido de autonomía y competencia, y con ello sus niveles de motivación “autodeterminada”. Por el contrario, el controlar el comportamiento de los estudiantes, señalándoles qué hacer y cómo hacerlo sin mostrar respeto por sus preferencias y orientaciones, no contribuiría al desarrollo de esta percepción en ellos, lo que llevaría de esta forma a bajos niveles de este tipo de motivación. Según este modelo teórico, quienes presentan un bajo grado de motivación autodeterminada desarrollarían intenciones de dejar la escuela, las cuales con posterioridad podrían ser puestas en práctica desencadenando la deserción.

Ahora bien, más allá de las diferencias que pueden encontrarse entre las distintas teorías que caben dentro del enfoque individual, Rumberger (2001) subraya que todas ellas coinciden en ciertos aspectos fundamentales. En primer lugar, reconocen dos dimensiones del compromiso estudiantil, ambas importantes en cuanto a su influencia sobre la deserción escolar: el compromiso propiamente académico o con el aprendizaje, y el compromiso social o con las dimensiones sociales de la institución escolar, los que se reflejan en las actitudes y comportamientos de los niños, niñas y jóvenes hacia los aspectos formales (clases, actividades escolares) e informales (relaciones con los adultos y pares) de la escuela, respectivamente. En segundo lugar, plantean que la deserción escolar corresponde a uno de los aspectos de tres dimensiones interrelacionadas del logro educativo: el rendimiento escolar, la estabilidad educacional y el nivel educativo, el cual se refiere a los años de escuela completados y depende de las dos primeras dimensiones. En tercer lugar, estas teorías sugieren que el historial de los niños y niñas previo a su ingreso al sistema escolar influye en su posterior compromiso y logro educativo. Por último, proponen relaciones recíprocas entre todos estos factores las cuales cambiarían a través del tiempo.

Consistentes con este marco conceptual son factores predictores de la deserción escolar, entre otros, la movilidad del alumnado, el rendimiento escolar, el compromiso estudiantil (que incluye como indicadores el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales), el historial del estudiante (que comprende variables demográficas: género, etnia, raza, etc.), las bajas aspiraciones educacionales y ocupacionales de los jóvenes, la maternidad/paternidad adolescente, etc (Rumberger, 2001).

Por otro lado, y a diferencia de la perspectiva individual recién consignada, el enfoque institucional destaca el hecho de que las actitudes y comportamientos individuales son moldeados por los entramados institucionales en que los niños, niñas y jóvenes se

encuentran insertos. Por ende, aquí los factores considerados como relevantes en cuanto a su influencia sobre la deserción se refieren a las familias (estatus socioeconómico, estructura familiar, involucramiento de los padres en la educación de sus hijos), escuelas (composición del alumnado, recursos, características estructurales y prácticas y políticas de una escuela determinada) y comunidades y grupos de pares (características de los barrios o poblaciones, oportunidades de empleo provistas por la comunidad) de los estudiantes (Rumberger, 2001).

Dentro de este enfoque se enmarca el modelo propuesto por Coleman (1988), quien presenta una interesante forma de conceptualizar el impacto de las familias y sus ambientes en los resultados educacionales de los niños, niñas y jóvenes - en especial en su probabilidad de desertar de la escuela - centrada en la noción de capital social. El autor distingue tres formas de capital presentes en las familias: a) el capital financiero, el cual es medido por el bienestar o ingreso familiar y provee a las familias de los recursos físicos que pueden favorecer los logros educativos de sus hijos; b) el capital humano, el que es medido por el nivel de educación de los padres y potencialmente puede dar lugar a un ambiente cognitivo positivo para el aprendizaje de los niños y niñas; y c) el capital social, que corresponde a las relaciones entre los padres, los niños y las escuelas, y se mide por la fuerza e intensidad de dichas relaciones.

De acuerdo con Coleman (1988), el capital social se presenta tanto dentro como fuera de las familias. Al interior de las familias, éste corresponde a las relaciones que se establecen entre los padres y los hijos. Estas interacciones cumplirían la importante función de permitir la transferencia del capital humano y financiero de las familias a sus hijos, reduciendo así la probabilidad de que estos estudiantes abandonen la escuela. Desde esta perspectiva, entonces, el capital social se constituye como el mecanismo que permite que los niños y niñas profiten de las otras formas de capital, las que de lo contrario se disiparían no produciendo resultados educacionales positivos. El capital social que permite este traspaso depende tanto de la presencia física de los adultos en la familia como de la atención dada por los adultos a los niños y niñas; en este sentido, las familias monoparentales, el alto número de hermanos en una familia y las bajas aspiraciones educacionales que los padres tienen por sus hijos serían características indicativas de bajos niveles de capital social por cuanto se asocian a menos disposición de tiempo, energía y voluntad por parte de los adultos para invertir en las relaciones con los niños y niñas.

Por otra parte, Coleman (1988) señala que fuera de la familia el capital social se expresa en las relaciones sociales existentes entre los padres y entre los padres y las instituciones de la comunidad, en particular las escuelas. Fuera del ámbito familiar, la alta densidad de estos patrones de interacción permitiría la acumulación de capital social, la que descansaría en la generación de una red de relaciones sociales con expectativas de comportamiento consistentes. El autor destaca la alta movilidad geográfica de los niños y niñas como uno de los factores más importantes indicativos de la falta de este tipo de capital social. Este factor erosionaría los vínculos entre los padres y entre los padres y las instituciones de la comunidad, aislando a las familias y consecuentemente no permitiendo la generación y acumulación de capital social.

En suma, como bien señala Rumberger (2001), la existencia de estos marcos conceptuales y de la gran variedad de factores que proponen como predictores de la deserción escolar no hace más que poner de manifiesto la complejidad de este problema,

ello por cuanto el abandono del sistema escolar puede verse influenciado por variables, ya sea inmediatas o distantes, tanto de carácter individual como institucional relativas a las familias, escuelas, comunidades y grupos de pares de los niños, niñas y jóvenes; en este sentido, resulta difícil probar un vínculo causal entre un único factor y la deserción escolar.

II.- Relevancia del problema de la deserción escolar: el caso de Chile

En lo referente a la importancia del problema de la deserción escolar, algunas interpretaciones coinciden en señalar que la relevancia del tema está en que la deserción unida a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos y de desarrollo de habilidades mínimas, son los principales conspiradores contra el aprovechamiento del potencial de niños, niñas y jóvenes desde temprana edad. Así, como señalan Espíndola y León (2002), “Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres”.

El sistema educativo nacional se ha comprometido recientemente con la tarea de alcanzar un promedio de 12 años de escolaridad para la totalidad de la población chilena. Por esta razón, la profundización de los estudios relativos al fenómeno de la deserción y retención escolar adquieren una relevancia primordial.

En este contexto, el hecho que una proporción elevada de niños y adolescentes abandonen tempranamente el sistema educativo, sin lograr alcanzar los niveles mínimos de formación y aptitudes académicas, no sólo se traduce en una reducción de las probabilidades para insertarse en el mercado laboral, sino que también, disminuyen las expectativas para situarse fuera de la línea de la pobreza. Es así, como a partir de los últimos estudios se ha consensuado la tesis que sostienen que “quién no alcanza al menos 12 años de escolaridad (egresado de educación media), tiene muy pocas chances de insertarse en el mercado laboral en empleos de calidad, que le impiden mantenerse fuera de la situación de pobreza. A su vez, los desertores tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (cesantía, drogadicción, falta de participación, etc.). Finalmente, los desertores también empobrecen el capital cultural que luego transmiten a sus hijos, reproduciendo intergeneracionalmente la desigualdad educativa” (UNICEF, 2000; Castillo, 2003; Hein & Barrientos, 2004).

A comienzos del siglo XX, se dictó la ley de Educación Primaria que hizo obligatorios los cuatro primeros años de estudios, posteriormente, en 1929 otra ley amplió la obligatoriedad a seis años y finalmente debió esperarse hasta 1965, en el marco de una reforma educacional, para extender la obligatoriedad a los ocho años de la educación general básica. De esta forma, a partir de los avances registrados en las últimas décadas, al iniciarse el siglo XXI, la tasa nacional de cobertura para la educación básica alcanza el 98,6%, es decir, casi la totalidad de los chilenos entre 6 y 13 años están matriculados en el sistema escolar formal (MIDEPLAN, Encuesta CASEN, 2000).

En la actualidad, si consideramos la información proporcionada por el último censo (INE, 2003), según el nivel de instrucción de la población, tanto la educación básica como la secundaria ha experimentado un incremento neto considerable, tal como se aprecia en la tabla que compara los indicadores de 1992 y 2002.

| Nivel de Instrucción | Población de 5 años o más | | | | | |
|----------------------|---------------------------|-----------|-----------|-------------|-----------|-----------|
| | Censo 1992 | | | Censo 2002 | | |
| | Ambos sexos | Hombres | Mujeres | Ambos sexos | Hombres | Mujeres |
| TOTAL PAIS | | | | | | |
| Total | 11.895.766 | 5.810.802 | 6.084.964 | 13.965.359 | 6.861.696 | 7.103.663 |
| Prebásica | 289.680 | 147.665 | 142.015 | 571.096 | 284.777 | 286.319 |
| Básica (*) | 5.990.503 | 2.928.840 | 3.061.663 | 5.714.400 | 2.792.181 | 2.922.219 |
| Media | 3939239 | 1.908.344 | 2.030.895 | 5.024.693 | 2.449.347 | 2.575.346 |
| Superior | 1072198 | 546.592 | 525.606 | 2.284.936 | 1.165.615 | 1.119.321 |
| Nunca asistió | 604.146 | 279.361 | 324.785 | 370.234 | 169.776 | 200.458 |

(*) Incluye educación especial/diferencial

Pese a estos importantes avances en la cobertura educacional, reflejada en el nivel de escolaridad que presenta la población chilena, sobre todo si se comparan con otras realidades latinoamericanas, se constata que los adolescentes del veinticinco por ciento de los hogares urbanos de menores ingresos observan unas tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican a la de los jóvenes del veinticinco por ciento de los hogares de ingresos más altos (Espíndola y León, 2002). Por esta razón, los autores citados han señalado que en países donde la deserción temprana es menos frecuente, la retención en la educación primaria hasta el término del ciclo se constituye en un área cada vez más “dura” para las políticas sociales implementadas por los gobiernos latinoamericanos.

En ese contexto, la desigualdad e inequidad que atraviesa el conjunto del sistema educativo, no hace sino verse reflejado en las mayores tasas de deserción y de abandono por parte de los más pobres del país.² De este modo, corregir estas inequidades, que responden a la pertenencia socio-económica de los niños y jóvenes, es fundamental para otorgar efectivamente iguales oportunidades a todos y cada uno de ellos. Tal como lo señalaba, visionariamente, el Balance Económico y Social 1990-1999, elaborado por MIDEPLAN, al referirse a la diferencia de cobertura entre los distintos estratos socioeconómico se indicaba que aquella: “está asociada a una mayor deserción de los niños y jóvenes pobres del sistema escolar”. Es por esta razón, que la voluntad política expresada en la obligatoriedad de la enseñanza secundaria se le debe acompañar de nuevas acciones y políticas específicas dirigidas a conseguir efectivamente tal propósito.

III.- Diferentes miradas respecto de un mismo problema

La literatura empírica ha identificado una gran cantidad de factores vinculados a la deserción escolar, los cuales pueden ser agrupados en varias categorías - factores familiares, escolares, relativos a las comunidades y grupos de pares, económicos, individuales -, siendo posible diferenciar entre sí a las distintas variables que caben dentro de cada una de estas categorías a partir de la atención que han recibido de parte de los

² Para una discusión en profundidad sobre los conceptos de equidad e igualdad de oportunidades y su relación con los distintos estadios del proceso educativo, particularmente aquellos asociados con la disponibilidad de recursos, el acceso a educación de calidad y la permanencia al interior del sistema escolar ver Espinoza (2007 y 2010).



investigadores y a su potencial de ser manipuladas e intervenidas tanto dentro como fuera de las escuelas en orden a mitigar este problema (Rumberger, 1987).

Al considerar los factores extraescolares asociados al fenómeno de la deserción escolar, observamos que el peso de la familia, especialmente el nivel educacional de la madre, tiene un impacto directo en la retención escolar. Este hecho quedó de manifiesto en un estudio realizado por Marshall y Correa (2001) cuando, al estudiar estadísticamente los factores de riesgo asociados a la deserción escolar a partir de la información secundaria proporcionada por MINEDUC y JUNAEB en una muestra de 1121 establecimientos de educación media, concluyeron que, para elaborar un instrumento que actuara como predictor del abandono escolar, junto a la tasa de repitencia y asistencia, era necesario considerar en tanto factor socioeconómico la escolaridad de la madre.

Acorde con esto, Rumberger (1995, 2001) apunta que uno de los resultados más claros y consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción es una fuerte asociación entre el abandono escolar y el estatus socioeconómico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar. 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 (Rumberger, 1983; Bryk y Thum, 1989; Haveman, Wolfe y Spaulding, 1991; Rumberger, 1995; Janosz, LeBlanc, Boulerice y Tremblay, 1997; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000; Ingrum, 2007).

Otro factor de índole familiar que ha mostrado incidir significativamente sobre 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) (Rumberger, 1983; Astone y McLanahan, 1991; Coleman, 1988; Krein y Beller, 1988; Sandefur, McLanahan y Wojtkiewicz, 1992; Wojtkiewicz, 1993; Astone y McLanahan, 1994; Rumberger, 1995). En particular, este tipo de familias no-intactas se asocian con la presencia en los estudiantes de ciertos signos de desencantamiento o falta de compromiso con la escuela - bajas aspiraciones educacionales, bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y actitudes negativas hacia trabajar duro en la escuela y entrar a la universidad - y con una menor probabilidad de permanecer continuamente en ésta y completar el ciclo escolar en su totalidad (Astone y McLanahan, 1991).

En el caso 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). En cuanto a las familias reconstituidas, las cuales no difieren sustancialmente de las familias intactas en lo que respecta a sus ingresos, Astone y McLanahan (1994) establecen que este efecto se explica en una porción importante merced a sus altos niveles de movilidad residencial, los que muchas veces traen como consecuencia cambios de escuela para los niños y niñas. Las autoras demuestran en su investigación que las familias no-intactas, especialmente las reconstituidas, se encuentran mucho más expuestas que las intactas a los cambios de residencia, factor que se vincula con bajos logros educacionales y con una mayor

probabilidad de abandono escolar. Numerosos estudios empíricos aparte del citado previamente han mostrado la fuerza de esta relación (Coleman, 1988; Haveman, Wolfe y Spaulding, 1991; Rumberger, 1995; Teachman, Paasch y Carver, 1996; Rumberger y Larson, 1998; Swanson y Schneider, 1999).

Ahora bien, a juicio de Rumberger (1995, 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 abandono escolar. Por otra parte, 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 entrar al mundo laboral y ayudar económicamente a sus hogares (Rumberger, 1983). A su vez, Astone y McLanahan (1994) han señalado que son varias las razones en virtud de las cuales la alta movilidad residencial puede contribuir al fracaso escolar y a la deserción: los niños y niñas que se cambian de escuela disponen de menos información respecto de la nueva realidad escolar a la que llegan, se ven afectados en sus relaciones con sus profesores y compañeros, pueden sentirse aislados o marginados lo que los puede llevar a desarrollar conductas antisociales, etc. En otro estudio, Astone y McLanahan (1991) demuestran empíricamente que los niños y niñas que viven en familias monoparentales y reconstituidas se encuentran expuestos a diferentes expectativas de parte de sus padres y a distintos estilos parentales que quienes viven en grupos familiares intactos. Específicamente, en las familias no-intactas los padres presentan menores expectativas educacionales y se involucran menos en la educación de sus hijos, vale decir, aquí los niños y niñas reciben menos atención y estímulo parental respecto de sus actividades educativas, todas estas características que se asocian con bajos logros en la escuela y con una mayor probabilidad de abandono escolar.

Otras investigaciones empíricas también han mostrado que en general los estudiantes que exhiben bajos logros en la escuela y los desertores provienen de familias con padres que tienen bajas expectativas educacionales hacia ellos y que no les proveen de apoyo académico ni monitorean o supervisan sus actividades (Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter y Dornbusch, 1990; Rumberger, 1995; Sui-Chu y Willms, 1996). Específicamente, Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter y Dornbusch (1990) establecen empíricamente que las diferencias entre las familias de los desertores y las de otros estudiantes se dan en tres aspectos fundamentales: a) en los estilos parentales; b) en las reacciones de los padres frente a las notas de sus hijos; y c) en el involucramiento de los padres en la educación de los estudiantes. A partir de los resultados de su estudio estos autores afirman que las familias de los desertores se caracterizan por estilos parentales más permisivos, por el uso de sanciones y emociones negativas ante el rendimiento académico de sus hijos, y por un bajo involucramiento en las actividades escolares de los estudiantes.

El vínculo entre el contexto familiar 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 (Raczynski, Serrano y Fernández, 1997; PREAL, 2003).

Una investigación empírica particularmente interesante desarrollada dentro del ámbito de las variables familiares es la de Haveman, Wolfe y Spaulding (1991). En ella los autores evalúan la incidencia de una amplia gama de factores de esta índole experimentados durante la niñez en la probabilidad de que los estudiantes permanezcan en la escuela y completen el ciclo escolar. Estos factores se refieren a la posición del niño o niña dentro del grupo familiar, al tiempo dedicado por sus padres a su cuidado en la edad preescolar, a la orientación educacional y a las circunstancias económicas de las familias, y a una serie de eventos considerados como productores de stress que podrían haberlas afectado durante la crianza y educación de sus hijos. Los resultados de este estudio muestran que la educación de los padres, el hecho de que la madre trabaje y contribuya económicamente al hogar, y, en menor medida, el tiempo parental dedicado al cuidado de los niños durante la edad preescolar, predicen una mayor probabilidad de terminar la escuela, mientras que el número de hermanos - que determina una mayor competencia por los recursos de los padres -, la pobreza de las familias, y un factor de stress familiar como es la alta movilidad residencial, producen el efecto contrario.

Haveman, Wolfe y Spaulding (1991) afirman que sus resultados son consistentes tanto con la teoría del capital humano como con la teoría de los modelos. La primera sugiere que los padres “invierten” en sus hijos limitados por su disponibilidad de recursos (educacionales, de tiempo y dinero), y que mientras mayor sea el valor de estos recursos mayor será también esta inversión y con ello los logros educativos que alcanzarán sus hijos. Por otra parte, la segunda plantea que los padres mejor educados y de buen nivel de ingresos se constituyen como modelos a seguir para sus hijos, estimulando en ellos un comportamiento similar.

La relación entre las variables familiares y la deserción escolar también se ha abordado a partir del concepto de capital social (Coleman, 1988; Sui-Chu y Willms, 1996; Teachman, Paasch y Carver, 1996; McNeal Jr, 1999). Coleman (1988) define el capital social como las relaciones existentes entre los padres, sus hijos y sus escuelas, y señala que la fuerza y densidad de estas interacciones es la que permite el traspaso o transferencia del capital financiero y humano de las familias hacia los niños y niñas, produciéndose así resultados educacionales positivos. Así, desde esta perspectiva el capital humano y financiero por sí solos no son suficientes a la hora de dar cuenta del vínculo entre el contexto familiar y el éxito escolar (Rumberger, 2001), ello en la medida en que los niños y niñas sólo pueden gozar de los beneficios de estas formas de capital mientras exista capital social acumulado.

Coleman (1988) plantea que las familias monoparentales, la existencia de un gran número de niños en los grupos familiares y la alta movilidad residencial son factores expresivos de bajos niveles de capital social que aumentan las probabilidades de deserción. Lo anterior, por cuanto estas características se asocian con una menor dedicación de tiempo y atención de parte de los padres hacia sus hijos y con relaciones deterioradas entre los padres y las escuelas. El autor confirma estas expectativas a la luz de los resultados empíricos que arroja su investigación.

Ahora bien, otros estudios en la línea del capital social han utilizado medidas más directas y precisas de este concepto. Teachman, Paasch y Carver (1996), por ejemplo, intentan complementar el trabajo de Coleman (1988) utilizando medidas más exhaustivas de estructura familiar, movilidad residencial y de las interacciones entre los padres y los hijos y entre los padres y las escuelas. Por su parte, McNeal Jr. (1999) conceptualiza directamente el involucramiento parental como capital social. El autor reconoce cuatro dimensiones constituyentes del involucramiento parental que podrían incidir sobre los resultados educativos de los estudiantes, a saber: a) las discusiones entre los padres y los hijos sobre temas escolares (la escuela misma, las actividades escolares, etc); b) el involucramiento parental en las organizaciones de padres y profesores; c) el monitoreo y supervisión de los padres del comportamiento de sus hijos; y d) el involucramiento directo de los padres en el proceso educativo (prácticas de apoyo educacional). Los resultados de su estudio indican que, en general, el involucramiento parental es efectivo a la hora de reducir la probabilidad de deserción escolar, siendo especialmente importante la dimensión relativa a la participación parental en organizaciones de padres y profesores.

Otra de las razones esgrimidas para abordar el abandono escolar de los niños y jóvenes, se relaciona con las dificultades de rendimiento y/o disciplina que han vivido al interior del espacio educativo. Efectivamente diversos estudios muestran como la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños 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 razones intraescolares. No son sólo los niños 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 & Del Río, 2002). En esa misma perspectiva, Tedesco señala refiriéndose al sistema educativo formal que: “no estamos encontrando las estrategias pedagógicas adecuadas para enfrentar los problemas de educabilidad que tienen los alumnos que vienen de familias que viven en condiciones de pobreza extrema” (Tedesco, 2001). De este modo, repitencias, expulsiones y sobre-edad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva de los niños y jóvenes, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores de bajos ingresos (Dazarola, 2000 & Fiabane, 2002).

A su vez, Rumberger (1987) plantea que las variables intra-escolares 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 factores tales como el pobre rendimiento académico, la repitencia, el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales se asocian con mayores probabilidades de abandono escolar (Cairns, Cairns y Neckerman, 1989; Roderick, 1994; Rumberger, 1995; Roderick, 1995; Janosz, LeBlanc, Boulerice y Tremblay, 1997; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000).

En esta línea, Cairns, Cairns y Neckerman (1989) muestran que los niños y niñas que exhiben problemas tanto de rendimiento como conductuales (comportamiento agresivo) son los más susceptibles a abandonar la escuela, relación que sin embargo se ve moderada por factores tales como el estatus socioeconómico y los grupos de pares en los que se insertan dichos estudiantes. Por otra parte, Roderick (1994) establece fehacientemente que los estudiantes que repiten enfrentan un riesgo mucho mayor de deserción escolar que quienes no sufren este problema, ello sin importar el nivel

específico que se repita. La autora demuestra que parte importante de este efecto se explica por los problemas de autoestima que provoca la repetencia; en particular, la sobreedad de los alumnos en un curso determinado produce en ellos sentimientos de frustración y actitudes negativas hacia la escuela, lo que se expresa en signos de desencantamiento escolar como es la baja asistencia a clases, antesala de la deserción.

Por otra parte, Finn (1989) se propone explicar el mecanismo a través del cual este tipo de factores relativos a las experiencias de los estudiantes en la escuela inciden sobre la deserción escolar, y para ello propone dos modelos teóricos complementarios: el de la “frustración-autoestima” y el de la “participación-identificación”. El primero vincula el bajo rendimiento académico con problemas de autoestima y conductuales (ausentismo), los que potencialmente pueden llevar al abandono escolar, proposición que es coherente con los resultados que arroja el estudio de Roderick (1994) mencionado arriba. El segundo modelo señala que la participación en actividades dentro del ámbito escolar lleva a los estudiantes a valorar la escuela y a identificarse con ella, reduciéndose así las probabilidades de abandono. Existe evidencia empírica que confirma esta expectativa (McNeal Jr., 1995).

Dentro del mismo ámbito de las variables escolares existen otros estudios que proporcionan antecedentes que muestran la importancia de los establecimientos educacionales como un elemento que se transforma en un factor de expulsión (Pittman y Haughwout, 1987; Bryk y Thum, 1989; Bowditch, 1993; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000; Dazarola, 2000; Fiabane, 2002). Como bien señala Rumberger (1987), los factores escolares predictores de la deserción no sólo se relacionan con el comportamiento o rendimiento de los estudiantes en la escuela, sino que también pueden referirse a la incidencia de las escuelas mismas sobre las decisiones de abandono o permanencia en el sistema escolar. Esta perspectiva se ocupa entonces de las características y condiciones existentes en las escuelas que reducen o dan lugar a la deserción (Rumberger, 1995). Éstas serían fundamentalmente cuatro, a saber: a) la composición del estudiantado de una escuela (por ejemplo, el estatus socioeconómico promedio de sus alumnos); b) sus recursos (la calidad de sus docentes, el sueldo promedio de sus profesores, la relación profesor-alumno); c) sus características estructurales (su carácter público o privado, laico o religioso, su tamaño, su ubicación); y d) sus procesos y prácticas (su organización y manejo, sus prácticas docentes, su clima social y académico) (Rumberger, 1995, 2001; Rumberger y Thomas, 2000).

En lo atinente a los primeros tres aspectos, existen algunos estudios que han mostrado que en general las escuelas privadas, pequeñas, con un alto estatus socioeconómico promedio de su alumnado, con profesores que ganan buenos salarios, con una alta relación profesor-alumno, y donde sus alumnos perciben a sus docentes positivamente en cuanto a su calidad, se asocian con menores niveles de deserción escolar por parte de sus estudiantes, incluso después de controlar el efecto de los factores contextuales e individuales (Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1995; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000).

Los procesos y prácticas, a diferencia de los factores relativos a la composición, recursos y características estructurales, no se encuentran dados a las escuelas y por lo mismo pueden ser alterados por las propias instituciones, lo que los constituye en el área más prometedora en cuanto a su potencial de ser intervenida de tal manera de mejorar los resultados educacionales en las escuelas (Rumberger y Thomas, 2000; Rumberger,



2001). En este contexto, un estudio desarrollado por Rumberger (1995) indica que los estudiantes que asisten a escuelas cuyas políticas disciplinarias son percibidas por ellos como “justas” y donde éstos reportan dedicar muchas horas a los deberes escolares en el hogar - los que constituyen indicadores de un buen clima escolar - presentan bajas probabilidades de deserción. Asimismo, se ha establecido que las escuelas con altas tasas de asistencia, otro indicador de la existencia de un favorable clima escolar, exhiben índices de abandono menores (Rumberger y Thomas, 2000).

Pittman y Haughwout (1987), además, demuestran que el clima social de la escuela, especialmente las dimensiones relativas al nivel de participación en las actividades escolares y a los problemas dentro del ambiente social, ejerce un impacto significativo sobre las tasas de deserción, y además establecen que a su vez este clima se ve desmejorado a medida que el tamaño de la institución escolar aumenta. Por otra parte, Bryk y Thum (1989) aportan evidencia empírica que señala que los niveles de diferenciación estructural existentes entre las escuelas, así como también sus distintos ambientes normativos, tienen una incidencia significativa sobre las tasas de deserción que exhiben sus estudiantes. Más específicamente, los estudiantes presentan una mayor probabilidad de permanecer en el sistema y de completar el ciclo escolar en su totalidad cuando asisten a escuelas que exhiben una baja diferenciación interna, un ambiente social ordenado (vale decir, que es percibido como seguro y donde existe una disciplina considerada como justa y efectiva) y que ponen un fuerte énfasis en los aspectos académicos.

En la misma perspectiva, otras investigaciones han relacionado la inasistencia de los estudiantes con la rigidez del currículo escolar, lo que se traduciría en otro factor de deserción escolar asociado al mundo escolar (Schiefelbein, 1998). De igual forma, se ha planteado que los logros académicos que alcanzan muchos niños, particularmente aquellos que se desempeñan en escuelas con menores recursos tanto en zonas urbanas como rurales, no se compadecen con una educación de calidad (Wolff, Schiefelbein y Schiefelbein, 2002).

Rumberger (2000, 2001) destaca que los factores que se refieren a las condiciones y características de las instituciones escolares mismas afectan la deserción de manera indirecta, ello en la medida en que pueden contribuir a la decisión “voluntaria” de abandonar la escuela por parte de los estudiantes por cuanto afectan las condiciones que los mantienen comprometidos con ella; ahora bien, otra forma de influencia es la que la escuela ejerce de manera directa, donde el abandono escolar es “involuntario” e iniciado por la propia institución a través de acciones punitivas - tales como las suspensiones, expulsiones o traslados - que castigan el mal rendimiento académico, la baja asistencia y los problemas disciplinarios de los estudiantes.

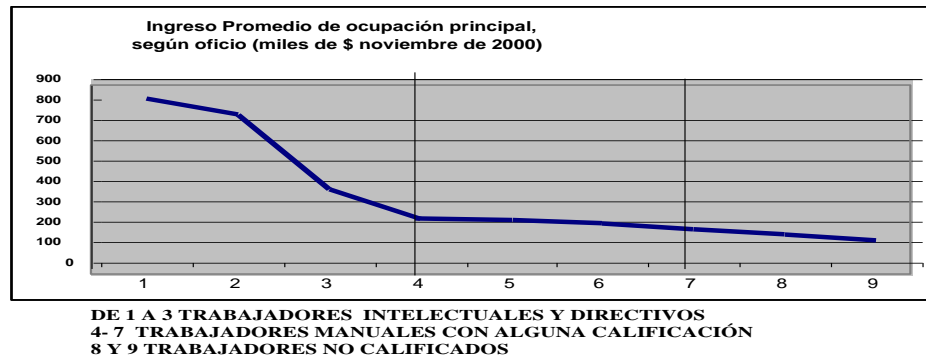
Dentro de esta última visión se enmarca el estudio de caso llevado a cabo por Bowditch (1993), quien nos hace ver que los factores de riesgo asociados a la deserción escolar (bajo estatus socioeconómico, baja asistencia a clases, pobre rendimiento académico, problemas disciplinarios, etc) son los mismos que utiliza el personal encargado de la disciplina de la escuela a la hora de definir e identificar a los estudiantes “problemáticos” para sobre esa base buscar deshacerse de ellos a través de suspensiones, traslados o expulsiones que pueden traer como consecuencia el abandono definitivo del sistema.

Otra interesante investigación que intenta vincular el accionar del personal de las escuelas con la deserción escolar, aunque desde un punto de vista diferente, es la que desarrollan Vallerand, Fortier y Guay (1997). Estos autores someten a prueba empírica, con resultados exitosos, un modelo motivacional de la deserción que plantea que la pobre motivación de los niños, niñas y jóvenes con respecto a la escuela, la que en último término puede conducir al abandono del sistema educativo, es producto de una baja auto-percepción de sus capacidades y de su nivel de autonomía, lo que a su vez es el resultado de los comportamientos y acciones de los profesores, apoderados y de la administración de las instituciones escolares.

Aparte de los factores familiares y escolares, algunos académicos han centrado su atención en la influencia que las comunidades y los grupos de pares pueden ejercer sobre los resultados y aspiraciones educacionales y la decisión de abandonar la escuela. Hallinan y Williams (1990) muestran que los estudiantes se ven influenciados en sus aspiraciones universitarias por los amigos con los que comparten características similares, las que pueden ser indicativas de una mayor o menor propensión al abandono escolar. En este punto destaca el hecho de que en un estudio realizado en los Estados Unidos una de las principales razones que dan los propios desertores para su abandono (mencionada por un 42% de los entrevistados) se refiere al hecho de haber pasado mucho tiempo con personas que no estaban interesadas en la escuela (Bridgeland, Dilulio y Burke, 2006). Por otra parte, existen estudios que han explorado el efecto de los barrios en que viven los estudiantes sobre sus logros educativos o, más específicamente, sobre su probabilidad de desertar del sistema escolar (Crane, 1991; Garner y Raudenbush, 1991; Goldschmidt y Wang, 1999). En esa línea, Goldschmidt y Wang (1999) establecen empíricamente que el estatus socioeconómico y el nivel de educación promedio de la comunidad en que se encuentran insertos los niños y niñas afectan sus probabilidades de deserción. Crane (1991), por su parte, basándose en la teoría epidémica de los “ghettos”, la cual asume estos últimos como vecindarios que han experimentado problemas sociales epidémicos que se contagian a través de la influencia de los pares, demuestra que el vivir en barrios de mala calidad aumenta la probabilidad de abandonar la escuela por parte de sus residentes.

Por otra parte, el fenómeno de la deserción escolar también se ha demostrado que se desencadena por razones económicas: está estrechamente unido a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para de esta forma satisfacer los requerimientos económicos. Sin embargo, la respuesta prematura a la demanda de ingreso al trabajo se transforma en sí misma en otro factor de deserción al tiempo que limita la probabilidad de encontrar trabajos bien remunerados. Los jóvenes de hogares pobres por lo general acceden a trabajos precarios y se encuentran expuestos a niveles mínimos de estabilidad laboral (MIDEPLAN, 2001a y 2001b).

Ingresos del trabajo por nivel de calificación



Algunas estimaciones sugieren que en aquellos países en que la deserción escolar tiende a coincidir con haber completado el ciclo primario, el logro de tres años adicionales de educación (hasta completar el primer ciclo de secundaria) redonda en mejoras salariales de entre 30% y 50% (Ver PREAL, 2003).

McNeal (1997) muestra que el trabajo adolescente se encuentra estrechamente vinculado a la deserción, y que su probabilidad crece a medida que aumenta la intensidad del empleo o las horas trabajadas. Ahora bien, este autor señala además que esta relación entre las horas trabajadas y la deserción escolar depende de forma muy importante del tipo de trabajo que desempeñe el estudiante.

Las razones económicas no son sólo de sobrevivencia o de satisfacción de necesidades básicas, también se relacionan con el poco valor que los jóvenes le atribuyen a su permanencia en los establecimientos escolares o, dicho de otro modo, el mundo exterior a la escuela parece más interesante y es visualizado como posibilitador de mayores y más rápidas gratificaciones en lo material (Espíndola & León, 2002; Espinoza, 2000). En ese sentido, para un cierto grupo de niños y jóvenes de sectores populares la promesa de la institución educativa como palanca fundamental de la movilidad social ha perdido fuerza en relación con la exploración temprana de caminos alternativos a la educación formal por parte de estos mismos jóvenes. Evidentemente, este no es un problema atribuible exclusivamente a los establecimientos educativos, sino que remite también a procesos de carácter estructural de nuestra sociedad (Ottone, 2001).

Existen, igualmente, una serie de factores de carácter individual relacionados con la deserción. Así, las altas aspiraciones educacionales junto con los mayores niveles de habilidad, autoestima y control sobre sí mismos que tienen los estudiantes reducen su probabilidad de abandono escolar, mientras que el matrimonio y el embarazo temprano la aumentan (Rumberger, 1983, 1995). En un estudio realizado por Ingram (2007) se establece que los estudiantes que presentan problemas de aprendizaje son más propensos a desertar de la escuela, riesgo que se ve notablemente potenciado cuando a este factor se une un bajo estatus socioeconómico. A su vez, los altos niveles de depresión y de neuroticismo, así como también el involucramiento en actividades delictivas



contribuyen a incrementar el riesgo de deserción (Janosz, LeBlanc, Boulerice y Tremblay, 1997).

Cabe señalar que Rumberger (1987, 1995) ha realizado una importante crítica a los estudios desarrollados en el campo de la deserción escolar. Este autor destaca que si bien la literatura empírica existente sobre el tema es amplia, ella adolece de ciertos problemas por cuanto ha tendido a centrarse en un reducido número de factores asociados con la deserción, muchos de ellos de carácter descriptivo y estructural relacionados con los estudiantes y sus familias (por ejemplo, el estatus socioeconómico), los cuales dicen poco respecto de los procesos subyacentes que llevan a este fenómeno. Además, la mayoría de estos estudios se limitan a la deserción en el ámbito secundario, siendo que muchos estudiantes abandonan la escuela antes de entrar a este nivel. En este sentido, se aboga por investigaciones que aborden el tema de la deserción de forma más comprehensiva, que sean capaces de identificar y evaluar el efecto de la multiplicidad de variables que inciden sobre este fenómeno explorando las relaciones existentes entre ellas de tal manera de distinguir entre los factores verdaderamente independientes de los factores intervinientes; que logren desentrañar los procesos subyacentes que llevan a este problema así como también medir los efectos acumulativos y de largo plazo de sus múltiples influencias; y que tomen en cuenta el hecho de que existen diferentes tipos de desertores, los cuales abandonan la escuela por distintas razones.

Lo cierto es que existen algunos estudios importantes que someten a prueba empírica el efecto de una amplia gama de variables sobre las tasas de deserción escolar, evaluando su distinta incidencia en los niveles pre-secundario y secundario (Rumberger, 1995; Janosz, LeBlanc, Boulerice y Tremblay, 1997; Goldschmidt and Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000). El propio Rumberger (1995), por ejemplo, incluye en uno de sus estudios múltiples factores de diversa índole (demográficos, familiares, académicos, actitudinales, conductuales, de las escuelas), y descubre que una de las variables más potentes a la hora de predecir la deserción escolar en el nivel pre-secundario es la repitencia. Goldschmidt y Wang (1999) también exploran el efecto de una gran cantidad de variables, llegando a la conclusión de que las características de las familias de los estudiantes predicen mejor la deserción en el nivel secundario, mientras que la repitencia se constituye como el factor de mayor fuerza predictiva siendo su efecto consistente tanto en este nivel como en el pre-secundario.

En esta misma línea, otros autores se han hecho cargo de lo señalado por Rumberger (1987, 1995) y han enfocado el problema de la deserción escolar explícitamente como el resultado de un proceso cuyos antecedentes se pueden rastrear en la edad temprana y no como el efecto de un evento aislado que influya o determine decisivamente la acción del individuo escolarizado (Ensminger y Slusarcick, 1992; Garnier, Stein y Jacobs, 1997; Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Jimerson, Egleland, Sroufe y Carlson, 2000). En este sentido, el abandono escolar es la culminación del fracaso escolar y las causas atribuidas al respecto no son más que los síntomas o manifestaciones que coronan un proceso que se había iniciado tiempo antes (García-Huidobro, 2000). Por lo mismo, muchos de aquellos factores asociados al abandono escolar se pueden estar acumulando y pueden estar presentes en los actuales estudiantes de enseñanza básica y media.

En lo que respecta a las implicancias de la deserción, no cabe duda que este problema genera elevados costos sociales y privados. Entre los costos sociales se mencionan,



entre otros: a) baja productividad del trabajo y su efecto en el menor crecimiento de las economías; b) reproducción de las desigualdades sociales y su impacto negativo en la integración social; y c) excesivos gastos gubernamentales en los sistemas de protección.

IV.- Potenciales líneas de investigación

En este contexto, y dado el estado de avance de las recientes investigaciones realizadas en torno al fenómeno de la deserción y la retención escolar, una forma de abordar la problemática es utilizando un enfoque integral de los factores y del proceso que determina el abandono del sistema educativo. Hasta el momento existen varios indicadores que muestran que se está avanzando en esta mirada integral, para lograr construir una estrategia con enfoque sistémico (Aransaez, 2002).

Recientemente, el Instituto Nacional de la Juventud, encargó un estudio centrado en los aspectos cualitativos del proceso de la deserción escolar (Raczynski, 2002). En dicha investigación se proporcionaron interesantes elementos que permiten avanzar en el estudio integral de la deserción y retención escolar; sin embargo, esta labor queda inconclusa si no se consideran otros elementos, como la perspectiva comparada de familias de desertores y de estudiantes, o la perspectiva integrada de los enfoques cualitativos y cuantitativos. Es decir, en la actualidad es necesario abordar a la problemática con mayor detención, profundizando en la observación y registro de la forma en que se van relacionando y articulando los distintos factores y variables que permiten explicar el fenómeno de la deserción y la retención escolar.

Resulta igualmente importante señalar que los últimos estudios que han incluido en sus metodologías una perspectiva cuantitativa, se han concentrado en mesurar las dimensiones de la deserción, y sólo a modo sondeo de opinión, se han abordado las causas del fenómeno (Casen, 1996, 2000 y 2003), o bien se han procesado los datos estadísticos secundarios que se registran en el Ministerio de Educación, en el Ministerio de Planificación o en otras reparticiones públicas. Sin embargo, por el momento no se ha profundizado, sobre la base de datos primarios, en la caracterización de los niños y jóvenes que abandonan el sistema escolar, y de esta forma triangular los resultados con la información proveniente de los enfoques cualitativos.

No obstante, un avance en este aspecto fue desarrollado por la Fundación Paz Ciudadana (Paz Ciudadana-Adimark, 2002). Pese a ello, la muestra de desertores escolares incluidos en ese estudio, no fue seleccionada bajo los requisitos metodológicos de un muestreo probabilístico, por esta razón, sin olvidar los avances del estudio, no es posible generalizar los resultados al conjunto de la población de desertores de educación básica y media.

Bajo esta perspectiva, los estudios en torno al tema en Chile deberían hacerse tomando en cuenta, en primer lugar, que la mayor parte de los desertores son de sectores populares a lo que se agrega el hecho que los municipios en que éstos estudian, carecen de los recursos necesarios para responder a las necesidades inmediatas de la mayoría de sus habitantes, quedando este tipo de público exento de atención por las siguientes razones: a) la precariedad material del sistema de educación municipal; b) por la poca visibilidad del problema; y c) por la carencia de planes estratégicos efectivos para enfrentar esta situación, contruidos sobre la base de un conocimiento acabado del problema. De hecho, los niños y jóvenes desertores son muchas veces percibidos por las

autoridades comunales como por la comunidad, como 'potenciales delincuentes', más que como un grupo con el cual hay que desarrollar estrategias educativas especiales con el objeto de lograr su reincorporación al sistema educativo formal.

En algunos casos, estos jóvenes son atendidos a través de programas provenientes de políticas públicas, pero que no siempre aportan significativamente a la solución del problema de la deserción escolar, ya sea por las características de dichos programas o porque efectivamente se trata de una población objetivo que requiere la formulación de iniciativas más específicas que escapan a las políticas públicas, orientadas -en general- a una población con un perfil más amplio.

En ese sentido, la mejoría en la eficacia de los programas existentes pasa irremediablemente por la existencia de información contextualizada y pormenorizada que caracterice con mayor precisión y profundidad a los sujetos que han decidido o han debido abandonar la escuela. Esto permitiría mejorar el uso de los recursos destinados a estos programas, así como entregar una respuesta más efectiva hacia los propios niños y jóvenes, en términos de las señales que la sociedad debe enviar frente al problema de la desigualdad educativa.

Bibliografía

ACHNU (2006): "La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?". En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, Santiago.

Alexander, Karl L.; Entwisle, Doris R. y Horsey, Carrie S. (1997): "From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout". En *Sociology of Education*, vol. 70, n°2, April. pp. 87-107.

Almonacid, C. y Arroyo, M. (2001): "Educación, trabajo y exclusión social". En P. Gentili (edit.): *A Ciudadanía Negada*, CLACSO, Buenos Aires.

Aransaez, S. (2002): "Una gestión local que asume el derecho a la educación de niños y jóvenes", Dirección de Educación, Corporación de Desarrollo Social de Cerro Navia, Ponencia en Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago.

Astone, Nan Marie y McLanahan, Sara S. (1994): "Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note". En *Demography*, vol. 31, n°4, November, pp. 575-584.

_____ (1991): "Family Structure, Parental Practices and High School Completion". En *American Sociological Review*, vol. 56, n°3, June, pp. 309-320.

Bourdieu, P. (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, Siglo XXI Editores, México.

Bowditch, Christine (1993): "Getting Rid of Troublemakers: High School Disciplinary Procedures and the Production of Dropouts". En *Social Problems*, vol. 40, n°4, November, pp. 493-509.

Bridgeland, John M.; Dilulio, John J. y Burke Morison, Karen (2006): *The Silent Epidemic. Perspectives of High School Dropouts*. Un reporte de Civic Enterprises en asociación con Peter D. Hart Research Associates para la Bill and Melinda Gates Foundation, March. Disponible en: www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf.

Bryk, Anthony S. y Thum, Yeow Meng (1989): "The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation". En *American Educational Research Journal*, vol. 26, nº3, autumn, pp. 353-383.

Cairns, Robert B.; Cairns, Beverley D. y Neckerman, Holly J. (1989): "Early School Dropout: Configurations and Determinants". En *Child Development*, vol. 60, nº6, December, pp. 1437-1452.

Castillo, D. (2003): "Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica". En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIV, nº 37, Junio, pp.69-90

Coleman, James S. (1988): "Social Capital in the Creation of Human Capital". En *The American Journal of Sociology*, vol. 94, Suplemento "Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure", PP. S95-S120.

Crane, Jonathan (1991): "The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing". En *The American Journal of Sociology*, vol. 96, nº5, March, pp. 1226-1259.

Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (2006): "Programa Intersectorial de Reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad". En Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos, Santiago.

Dazarola, P. (1999): *Estudio Cualitativo de la relación entre Deserción Escolar e Incorporación Temprana al Mundo del Trabajo en la Región de Los Lagos*, Programa Liceo para Todos, MINEDUC.

Ensminger, Margaret E. y Slusarcick, Anita L. (1992): "Paths to High School Graduation or Dropout: A Longitudinal Study of a First-Grade Cohort". En *Sociology of Education*, vol. 65, nº2, April, pp. 95-113.

Espíndola, E. y León, A. (2002): "Educación y Conocimiento: Una nueva mirada". En *Revista Iberoamericana de Educación*, nº30, Diciembre.

Espinoza, O. (2007): "Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process". En *Educational Research*, 49, nº4, December, London, England, pp.343-363.

Espinoza, V. (2000): *Ciudadanía y Juventud. Análisis de los perfiles de la oferta demanda de las Políticas Sociales ante la nueva realidad juvenil*, Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.

Fiabane, F. (2002): "Los desertores de Educación Básica: ¿quiénes son?", PIIE, Ponencia en Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago.

Finn, Jeremy D. (1989): "Withdrawing From School". En *Review of Educational Research*, vol. 59, n°2, Summer, pp. 117-142.

García Huidobro, J. E. (2000): "La Deserción y el fracaso Escolar". En UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago.

Garner, Catherine L. y Raudenbush, Stephen W. (1991): "Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis". En *Sociology of Education*, vol. 64, n°4, October, pp. 251-262.

Garnier, Helen E.; Stein, Judith A. y Jacobs, Jennifer K. (1997): "The Process of Dropping Out of High School: A 19-Year Perspective". En *American Educational Research Journal*, vol. 34, n°2, Summer, pp. 395-419.

Goldschmidt, Pete y Wang, Jia (1999): "When Can Schools Affect Dropout Behaviour? A Longitudinal Multilevel Analysis". En *American Educational Research Journal*, vol. 36, n°4, Winter, pp. 715-738.

Hallinan, Maureen T. y Williams, Richard A (1990): "Students' Characteristics and the Peer-Influence Process". En *Sociology of Education*, vol. 63, n°2, April, pp. 122-132.

Haveman, Robert; Wolfe, Barbara y Spaulding, James (1991): "Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion". En *Demography*, vol. 28, n°1, February, pp. 133-157.

Hein, A. y Barrientos, G. (2004): *Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autoreportados y factores asociados*. Fundación Paz Ciudadana, Santiago. Disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/jovenes.php>.

INE (2003): *CENSO de Población 2002*. Instituto Nacional de Estadísticas, Santiago.

Ingrum, Adrienne (2006): "High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities". En *The Park Place Economist (Journal)*, Volume XIV, pp. 73-79.

Janosz, Michel; LeBlanc, Marc; Boulerice, Bernard y Tremblay, Richard (1997): "Disentangling the Weight of School Dropouts Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples". En *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n°6, pp. 733-762

Jimerson, Shane; Egeland, Byron; Sroufe, L. Alan y Carlson, Betty (2000): "A Prospective Longitudinal Study of High School Dropouts Examining Multiple Predictors Across Development". En *Journal of School Psychology*, vol. 38, n°6. pp. 525-549.

Krein, Sheila Fitzgerald y Beller, Andrea H. (1988): "Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender and Race". En *Demography*, vol. 25. n°2, May, pp. 221-234.

McLanahan, Sara (1985): "Family Structure and the Reproduction of Poverty". En *The American Journal of Sociology*, vol. 90, nº4, January, pp. 873-901.

McNeal Jr., Ralph B. (1999): "Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out". En *Social Forces*, 78, nº1, September, pp. 117-144.

_____ (1997): "Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out". En *Sociology of Education*, vol. 70, nº3, July, pp. 206-220.

_____ (1995): "Extracurricular Activities and High School Dropouts". En *Sociology of Education*, vol. 68, nº1, January, pp. 62-80.

Marshall, G. y Correa L. (2001): *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*, Documento Interno, Dep. de Salud Pública y Dep. de Estadística Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marshall, T. (2003): "Algunos factores que explican la deserción temprana". En Seminario Internacional "Abriendo Calles", CONACE-SENAME, Santiago, Noviembre.

MIDEPLAN (2006): *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales Tendencias*. MIDEPLAN, Santiago.

_____ (2001a): "Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes". Documento Nº 19, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.

_____ (2001b): *Situación de la Educación en Chile 2000*, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.

_____ (2000): *Balance Económico y Social 1990-1999*, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.

_____ (1999): "Resultados de la VII Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional" (CASEN, 1998), Documento Nº 8, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.

_____ (1999): *Estudio de la Población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos educacionales*. Dep. de Estudios y Estadísticas, Santiago.

Ministerio de Educación (2002). *Indicadores de la Educación en Chile*. Santiago.

Ottone, E. (2001): "La Equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa". En Martinic, S. y Prado, M. (2001): *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, PREAL-CIDE, Santiago.

Paz Ciudadana-Adimark (2002): *Perfil del Desertor Escolar*. Santiago.

Pittman, Robert B. y Haughwout, Perri (1987): "Influence of High School Size on Dropout Rate". En *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 9, nº4, Winter, pp. 337-343.

PREAL (2003): "Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar". En *Serie Política*, Año 5, Nº 14, Santiago. Disponible en: <http://www.preal.org>.

Raczynski, D. (2002): *Proceso de Deserción Escolar en la Educación Media. Factores Expulsivos y Protectores*, INJUV.

Roderick, Melissa (1995): "Grade Retention and School Dropout: Policy Debate and Research Questions". En *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, nº15, pp. 1-7, December.

_____ (1994): "Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association". En *American Educational Research Journal*, vol. 31, nº4, Winter, pp. 729-759.

Rumberger, Russell W. (2001): *Why Students Dropout of School and What Can be Done*". Trabajo preparado para la Conferencia "Dropouts in America: How Severe is the Problem?". Harvard University, January 13. Disponible en : <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>.

_____ (1995): "Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". En *American Educational Research Journal*, vol. 32, nº3, Autumn, pp. 583-625.

_____ (1987): "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence". En *Review of Educational Research*, vol. 57, nº2, Summer, pp. 101-121.

_____ (1983): "Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background". En *American Educational Research Journal*", vol. 20, nº2, Summer, pp. 199-220.

Rumberger, Russel W. y Thomas, Scott L. (2000) : "The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools". En *Sociology of Education*, vol. 73, nº1, January, pp. 39-67.

Rumberger, Russell W. y Larson, Katherine A. (1998): "Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout". En *America Journal of Education*, vol. 107, nº1, November, pp. 1-35.

Rumberger, Russell W.; Ghatak, Rita; Poulos, Gary; Ritter, Philip L. y Dornbusch, Sanford M. (1990): "Family Influences on Dropout Behavior in One California High School". En *Sociology of Education*, vol. 63, nº4, October, pp. 283-299.

Sandefur, Gary D.; McLanahan, Sara y Wojtkiewicz, Roger A. (1992): "The Effects of Parental Marital Status during Adolescence on High School Graduation". En *Social Forces*, vol. 71, nº1, September, pp. 103-121.

Schiefelbein, E. (1998): *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*, JUNAEB, Santiago.

Sui-Chu, Esther Ho y Willms, J. Douglas (1996): "Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement". En *Sociology of Education*, vol. 69, nº2, April, pp. 126-141.

Wolff, L., Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2002): "Primary education in Latin America. The unfinished agenda". Technical Paper Series N° EDU-120, Interamerican Development Bank, Washington, D.C.

Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002): "Trabajo Infanto-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena", Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Ponencia en Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago.

Swanson, Christopher B. y Schneider, Barbara (1999): "Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America's Schools". En *Sociology of Education*, vol. 72, n°1, January, pp. 54-67.

Teachman, Jay D.; Paasch, Kathleen y Carver, Karen (1996): "Social Capital and Dropping Out of School Early". En *Journal of Marriage and the Family*, vol. 58, n°3, August, pp. 773-783.

Tedesco, J. C. (2001): "Desafíos Políticos de las reformas de la Educación". En Martinic, S. y Prado, M., op. cit.

Vallerand, Robert J; Fortier, Michelle S. y Guay, Frédéric (1997): "Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout". En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 72, n°5, pp. 1161-1176.

Wojtkiewicz, Roger A (1993): "Simplicity and Complexity in the Effects of Parental Structure on High School Graduation". En *Demography*, vol. 30, n°4, November, pp. 701-717.

Toledo, I. y Magendzo, S. (1988): *Deserción y Soledad*, PIIE, Santiago.

UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago.