

PROYECTO FONDECYT N° 1090730

PRIMER INFORME DE AVANCE

**FACTORES QUE INCIDEN EN LA DESERCIÓN ESCOLAR Y SUS
IMPLICANCIAS EN SECTORES VULNERABLES: UN ESTUDIO DE CASO**

**Oscar Espinoza (Inv. Responsable)
Luis Eduardo González (Co investigador)
Dante Castillo (Co investigador)**

Santiago, Marzo de 2010

INDICE

Presentación	4
Resumen del Proyecto	6
1. INTRODUCCIÓN	8
1.1. Características Generales de Población Comunal	8
1.2. Características Socio-Económicas de los Habitantes de la Comuna	13
1.3. Características de la Población Económicamente Activa	18
1.4. Caracterización educacional de la población de Cerro Navia	23
1.5. Situación actual del Sistema Educativo Municipal de la Comuna	27
2. FORMULACION DEL PROYECTO, MARCO REFERENCIAL Y DISCUSIÓN BIBLIOGRAFICA	49
2.1. Antecedentes	49
2.2. El problema	49
2.3. Actualización de la revisión bibliográfica	51
2.4. La investigación	65
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO	72
3.1. Objetivo General	72
3.2. Objetivos Específicos	72
4. METODOLOGÍA	73
4.1. Breve descripción de la metodología planteada inicialmente	73
4.2. Ajustes metodológicos	76
4.3. El proceso de levantamiento de información	77
4.4. Construcción de instrumentos y validación	80
4.5. Criterios utilizados para la selección de casos (Desertores y no desertores)	80

4.6. Conformación de equipo de trabajo	81
4.7. Aplicación de instrumentos (Dificultades y restricciones)	81
5. RESULTADOS PRELIMINARES	82
5.1. Itinerarios Educativos	82
5.2. Trayectoria Social	94
5.3. Factores o causales declaradas que explican la deserción.....	105
5.4. Factores de retención del alumnado.....	115
5.5. Efectos de la deserción: Experiencias tras el abandono de la escuela...124	
5.6. Proyecciones de escenarios futuros de estudiantes y desertores.....	135
5.7. Caracterización de la deserción desde la perspectiva cuantitativa.....	142
5.8. Triangulación de resultados (Análisis integrado).....	167
5.9. Propuesta de hipótesis operacionales que permita identificar factores asociados a la deserción	174

Presentación

El proyecto pretendió analizar los factores que inciden en la deserción escolar en la enseñanza básica en sectores vulnerables comparando las trayectorias de desertores y no desertores que presentan condiciones socio-económicas y educativas homologables. La primera parte de este estudio de la cual da cuenta el presente informe está destinada a dar cuenta de los itinerarios educativos y de las trayectorias sociales tanto de niños desertores como de estudiantes de la comuna de Cerro Navia en la Región Metropolitana en la cual se atiende a un sector que por sus características se puede catalogar como vulnerable. Adicionalmente, se adelanta algunas propuestas de hipótesis que permitan identificar los factores asociados al proceso de deserción en la educación básica municipalizada.

En función de los objetivos establecidos en el proyecto original durante esta primera etapa de la investigación se hizo una identificación de los niños y jóvenes desertores de la comuna en estudio de modo de constituir un marco muestral para elaborar el trabajo diseñado. En tal sentido, se elaboró una matriz individualizando a los desertores de primero a octavo básico en el periodo 2006-2008 la cual incluyó información de contacto.

Para estos fines se utilizó como fuente de información los registros de los libros de clases de todas las escuelas municipales de la comuna para los meses de marzo y diciembre de cada año.

Con la información recabada se estableció una base de datos de la cual se seleccionó una muestra aleatoria por escuela a la cual se aplicó una encuesta en los hogares de los desertores.

Dado que el Ministerio de Educación no dispone de un sistema que permita realizar un seguimiento individualizado el procesamiento utilizado permitió identificar en forma efectiva aquellos niños que realmente habían abandonado el sistema educativo pudiendo así caracterizar el perfil de cada uno de ellos.

Tras conocer el perfil de los desertores se obtuvo mediante pareo una muestra de estudiantes en riesgo de desertar la cual también fue encuestada para fines de establecer el contraste entre ambos grupos. Asimismo, la muestra seleccionada permitió identificar los casos a los cuales se les hará un seguimiento en forma longitudinal.

Para los fines antes señalados se diseñaron y aplicaron instrumentos (Encuesta y entrevista dirigida a desertores y entrevista dirigida a estudiantes) que permitieron describir las trayectorias sociales e itinerarios educativos de la población sometida a estudio.

En síntesis, en esta primera etapa se construyeron los itinerarios educativos y las trayectorias sociales de desertores y no desertores de características similares y se levantaron hipótesis para identificar los factores asociados con la deserción escolar.

Más allá de lo comprometido en esta primera etapa se llevó a cabo una actualización del estado del arte, así como del marco teórico, que incluyó de preferencia literatura anglosajona. Paralelamente, se procedió a realizar los ajustes metodológicos necesarios,

tales como: incremento de la muestra de desertores para asegurar que durante el seguimiento no hubiera pérdidas que distorsionaran la representatividad de la población estudiada. Adicionalmente, y con el mismo propósito previamente mencionado, se aumentó el número de entrevistas a desertores y no desertores del sistema.

Por último, debe acotarse que este primer Informe de Avance se ha estructurado en siete capítulos: El primero contiene el contexto comunal que incluye una caracterización de la población de la comuna de Cerro Navia en términos demográficos, socio-económicos y educacionales. El segundo da cuenta del estado del arte y el marco teórico del estudio. El tercero resume los objetivos del estudio en tanto que el cuarto consigna la metodología utilizada. El quinto capítulo contiene los resultados preliminares mientras que en el sexto capítulo se ilustra un conjunto de hipótesis preliminares que buscan explicar el fenómeno de la deserción y el abandono escolar. El capítulo final da cuenta de las principales conclusiones alcanzadas.

Resumen del proyecto

En el Chile de hoy, la “deserción escolar” en educación básica está vinculada a la gravedad y profundidad de los conflictos sociales que se expresan a partir de las manifestaciones de una población joven que recibió un incompleto y bajo servicio educativo, más que a la envergadura cuantitativa del número de niños y jóvenes que abandonan el sistema escolar. En este contexto, La investigación tiene por objeto identificar los factores personales, escolares, familiares y/o sociales que inciden en forma significativa en la deserción escolar de jóvenes que asisten a los establecimientos de enseñanza primaria en una comuna con población en situación de vulnerabilidad. Específicamente, a través de un estudio longitudinal, se pretende dar cuenta de las interrelaciones existentes entre factores educativos y sociales que permiten comprender adecuadamente el proceso de deserción escolar. Por lo mismo, el estudio al tiempo que buscará conocer la magnitud del problema en una comuna urbana de la región metropolitana, abordará también el entramado de representaciones sociales y escolares asociadas a la permanencia o abandono del sistema escolar formal.

Para dar cuenta de los objetivos propuestos se realizará un estudio de tipo descriptivo-correlacional con un diseño longitudinal, que sobre la base del seguimiento de tres años a una muestra de niños y jóvenes, permita establecer los factores educativos y sociales que se relacionan al proceso de abandono escolar y comparativamente establecer aquellos que influyen en la permanencia en el sistema. El estudio comprenderá la participación de seis escuelas básicas de la comuna de Cerro Navia. Metodológicamente, la investigación se inicia con la construcción de dos muestras, la primera de niños que abandonaron la escuela y otra de niños que permanecen en el colegio. La muestra de desertores estará constituida por los casos registrados en los libros de asistencia de los años 2006 y 2007. La muestra de estudiantes se extrae luego de aplicar a todos los niños entre segundo y octavo básico, un Test que mide velocidad y dominio lector, seleccionando casos de quienes obtienen bajos resultados en velocidad y dominio lector o simplemente porque no son lectores.

El enfoque propuesto para esta investigación considera, tanto en la recolección como en el análisis, una triangulación metodológica que combine progresivamente información cuantitativa y cualitativa.

La investigación se desarrollará en tres etapas, a saber: a) medición de la deserción escolar y del dominio lector para selección de muestras y determinación de factores de línea de base; b) seguimiento de los itinerarios de los niños que componen las muestras, incluyendo segunda aplicación de Test de dominio lector; c) seguimiento y determinación comparativa de factores sociales y educativos vinculados a la deserción escolar y a la permanencia en el sistema educativo formal.

Entre los resultados se espera contar con una identificación, caracterización y matriz de relaciones de los factores sociales y educativos emparentados al fenómeno de la deserción, como también la identificación de aquellos factores que favorecen la permanencia de los estudiantes en las escuelas de la comuna de Cerro Navia. Como productos de la investigación se publicará un artículo al término del primer año, dos artículos al final del segundo año – uno de los cuales será enviado a una revista considerada en la base de datos ISI o en una revista equivalente. El último año se considera publicar el informe final de investigación en la Serie de Estudios PIIE y

Universidad Diego Portales. Paralelamente, en el segundo año se realizará un Coloquio para discutir el estado de avance y en el tercer año un seminario para poner en discusión los principales hallazgos de la investigación.

1. INTRODUCCION

En este apartado se presentan los principales antecedentes que dan cuenta del contexto comunal, en el que se desenvuelve la experiencia cotidiana de la población escolar y la gestión educativa de los establecimientos municipalizados de Cerro Navia. Estos insumos permiten caracterizar las condiciones exógenas en las que se manifiesta el proceso de la deserción escolar o del fracaso escolar.

1.1. Características Generales de Población Comunal

Considerando la información proporcionada por el XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, de abril del 2002, se constata que la comuna de Cerro Navia estaba constituida por 148.312 personas. De esta cifra, 75.931 habitantes corresponden a mujeres, 50.83% y 72.921 habitantes son hombres, correspondientes a un 49.17% del total (ver Tabla 1.1). Es decir, las cifras proporcionadas por el CENSO indican una distribución por género homogénea, levemente superior en el caso de la población femenina.

No obstante, el hecho más relevante de esa medición, radica en el porcentaje de la variación intercensal observada entre los años 1992-2002. En efecto, a diferencia de las proyecciones o tendencias de otros municipios de características similares, la variación intercensal registró una disminución de - 4,8%.

Tabla 1.1
Población de la Comuna de Cerro Navia Según Sexo (1992 y 2002)

Censo	Población		Sexo			
	Total	Variación %	Hombres	%	Mujeres	%
Censo 2002	148.312	-4,8	72.921	49,1	75.391	50,9
Censo 1992	155.735	+9,0	76.682	49,2	79.053	50,8

Fuente: SECPLAC sobre la base de los Censos de 1992 y 2002.

Por otra parte, al analizar la información actual de la población comunal distribuida por tramos quinquenales, es decir, agrupadas en intervalos etáreos de cinco años, se observa una tendencia al aumento de la población de más edad, y a una relativa estabilidad del crecimiento de la población infantil. Por ejemplo, a diferencia de la tendencia observada en el CENSO de 1992, en la actualidad, la población infantil es prácticamente similar a la población juvenil (Ver Tabla 1.2).

A partir de este escenario, es posible sostener que la tendencia futura, de la evolución de la pirámide poblacional de Cerro Navia, se ajustará a la forma que está adquiriendo la

evolución de la población de los países occidentales económicamente más desarrollados.

Tabla 1.2
Población de la Comuna de Cerro Navia según tramos etéreos (Censo 2002)

Edad	Hombres	Mujeres	Total
0 – 4	6.183	6.044	12.227
5 – 9	6.983	6.678	13.661
10 – 14	6.972	6.651	13.623
15 – 19	5.842	6.131	11.973
20 – 24	6.235	6.184	12.419
25 – 29	6.621	6.570	13.191
30 – 34	6.431	6.154	12.585
35 – 39	5.711	5.712	11.423
40 – 44	4.742	4.876	9.618
45 – 49	3.609	4.059	7.668
50 – 54	3.620	4.053	7.673
55 – 59	3.177	3.382	6.559
60 – 64	2.491	2.830	5.321
65 – 69	1.660	2.119	3.779
70 – 74	1.321	1.780	3.101
75 – 79	698	1.029	1.727
80 y más	625	1.139	1.764
Total	72.921	75.391	148.312

Fuente: CENSO 2002.

Sobre la base de la información proporcionada por la tabla anterior, se reconstruyen las categorías cualitativas en las que se agrupa la edad de la población. El criterio de corte corresponde con las convenciones aplicadas por el Instituto Nacional de Estadísticas.

Tabla 1.3
Categorías Poblacionales de la Comuna de Cerro Navia (Censo 2002)

Categoría	Edad	Población Total	%
Niños	0 – 14	39.511	26,64
Jóvenes	15 – 29	37.583	25,34
Adultos	30 – 64	60.847	41,03
Ancianos	65 y más	10.371	6,99
Total		148.312	100

Fuente: SECPLAC.

Respecto de la información proporcionada por esta última tabla, se observó un aumento porcentual considerable, cercano al 70%, del grupo etéreo de los ancianos, pues de una representación del 4,1% (Censo 1992) aumentó a un 6,99% (Censo 2002). Una

situación que una vez más, se ajusta a las tendencias nacionales, respecto del proceso de envejecimiento de la población.

Ahora bien, si se consideran las características geográficas, económicas y sociales de la comuna, y las tendencias culturales que emanan del modelo de desarrollo impulsado por el Estado chileno, es probable que la evolución de la población de Cerro Navia se estandarice, acercándose a los modelos de desarrollo de las sociedades capitalistas avanzadas. Dicho de otro modo, una tendencia al aumento relativo de la población anciana y una disminución de la población infanto juvenil, asociada también a la disminución de la tasa de nacimiento.

Sin embargo, esta afirmación no implica que se espere un nuevo decrecimiento de la población comunal. Por el contrario, es probable que el número de habitantes de Cerro Navia, se mantenga o aumente levemente en relación al actual período intercensal. De hecho, una hipótesis respecto de la disminución de la población que se observó en la comuna, está referida, probablemente, a la acción de los programas sociales de erradicación de familias “sin viviendas propias” (familias jóvenes, allegadas, en campamentos, etc.), las cuales accedieron a una vivienda social en otros municipios en expansión, de la región metropolitana.

En la Tabla 1.4 que se muestra a continuación, es posible observar la variación negativa de la población de Cerro Navia, respecto de otras comunas de la región metropolitana. Se aprecia que la comuna de Independencia, es la que registró el crecimiento negativo más significativo, alcanzando una disminución de la población de 15,8%. Mientras que en el otro extremo de la tabla, la comuna de Quilicura experimentó un crecimiento, en 10 años, de un 207,7%.

Ahora bien, para comparar y proyectar la situación de Cerro Navia, es necesario considerar el tamaño de la comuna, en términos de kilómetros cuadrados y número de habitantes, incluyendo las características socio-económicas que caracterizan al contexto y a la población comunal. Desde este punto de vista, las comunas de La Granja y El Bosque registran parámetros de similares rasgos.

Estas y otras inferencias pueden ser observadas a partir de la información y de las inferencias que se extraen de la combinación de variables que se incluyen en la tabla que se muestra a continuación.

Tabla 1.4
Variaciones Poblacionales en la Región Metropolitana Según Comuna
(Período 1992 – 2002)

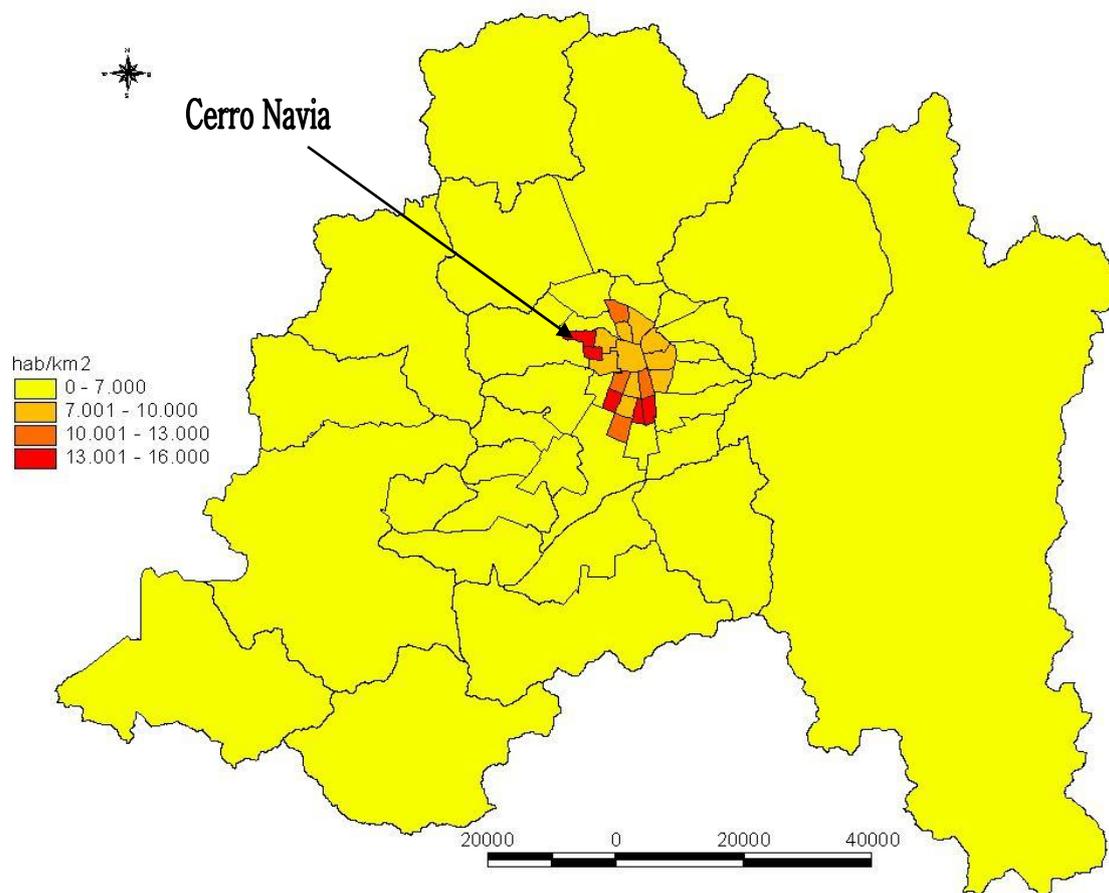
Comuna	Sup_km2	Pob 1992	Pob 2002	Variac %	Urbana	Rural	Hombres	Mujeres
Independencia	7,4	77.794	65.479	-15,8	65.479	0	30.633	34.846
San Joaquín	9,7	114.017	97.625	-14,4	97.625	0	46.708	50.917
Santiago	22,4	230.977	200.792	-13,1	200.792	0	99.155	101.637
Conchalí	10,7	152.919	133.256	-12,9	133.256	0	64.973	68.283
Quinta Normal	12,4	116.349	104.012	-10,6	104.012	0	50.509	53.503
Estación Central	14,1	140.896	130.394	-7,5	130.394	0	63.939	66.455
Lo Prado	6,7	110.933	104.316	-6,0	104.316	0	50.608	53.708
Ñuñoa	16,9	172.575	163.511	-5,3	163.511	0	73.215	90.296
Cerro Navia	11,1	155.735	148.312	-4,8	148.312	0	72.921	75.391
San Miguel	9,5	82.869	78.872	-4,8	78.872	0	37.836	41.036
Cerrillos	21	72.649	71.906	-1,0	71.906	0	34.961	36.945
La Granja	10,1	133.285	132.520	-0,6	132.520	0	64.750	67.770
El Bosque	14,1	172.854	175.594	1,6	175.594	0	86.435	89.159
Renca	24,2	128.972	133.518	3,5	133.518	0	66.253	67.265
La Florida	70,8	328.881	365.674	11,2	365.563	111	176.245	189.429
La Pintana	30,6	169.640	190.085	12,1	190.085	0	94.963	95.122
Huechurabaca	44,8	61.784	74.070	19,9	74.070	0	36.433	37.637
Peñalolen	54,2	179.781	216.060	20,2	216.060	0	105.528	110.532
San Bernardo	155,1	190.857	246.762	29,3	241.138	5.624	121.535	125.227
Pudahuel	197,4	137.940	195.653	41,8	192.258	3.395	96.328	99.325
Colina	971,2	52.769	77.815	47,5	62.811	15.004	41.004	36.811
Lampa	451,9	25.033	40.228	60,7	28.229	11.999	20.571	19.657
Maipú	133	256.550	468.390	82,6	464.882	3.508	227.285	241.105
Puente Alto	88,2	254.673	492.915	93,5	492.603	312	240.862	252.053
Quilicura	57,5	41.121	126.518	207,7	125.999	519	62.421	64.097
Total	15.403	5.257.976	6.061.185		5.875.013	186.172	2.937.193	3.123.992

Fuente: CENSO 2002.

En términos de las proyecciones, aún cuando la población comunal experimente un crecimiento en los próximos años, estas variaciones no deberían ser demasiado significativas, en la medida que: los terrenos de expansión urbana son limitados; la inversión privada en proyectos inmobiliarios de alta o baja altura no muestra interés en el territorio comunal; y, la densidad habitacional es una de las más altas de la región metropolitana.

Como se indicaba anteriormente, Cerro Navia se encuentra en el grupo de comunas que presentan las mayores concentraciones de habitantes por kilómetro cuadrado. Al respecto, según la información proporcionada por el Instituto Nacional de Estadísticas, la comuna registró en 1982 una densidad poblacional de 12.525 hab/km², aumentando a 14.088 hab/km² en 1992, cifra que a partir del CENSO de población y vivienda de 2002, disminuyó levemente a los 13.361 hab/km².

Figura N°1
Densidad Poblacional en la Región Metropolitana según Censo 2002



A partir de la información proporcionada por estos primeros antecedentes, se observa que Cerro Navia, aún cuando ha disminuido su población en el período intercensal 1992 – 2002, igualmente se encuentra en el grupo de comunas de la región metropolitana, que ostentan la mayor densidad poblacional.

Al mismo tiempo, es difícil visualizar esta alta densidad poblacional, en una comuna cuya imagen urbana es de baja altura de edificación, con sólo algunas concentraciones localizadas en conjuntos de copropiedad con más altura. En otras palabras, pese a que la

edificación de la comuna se caracteriza por ser homogéneamente baja, eso no impide que la densidad sea mayor que en comunas con alta edificación como Providencia, Las Condes o Santiago.

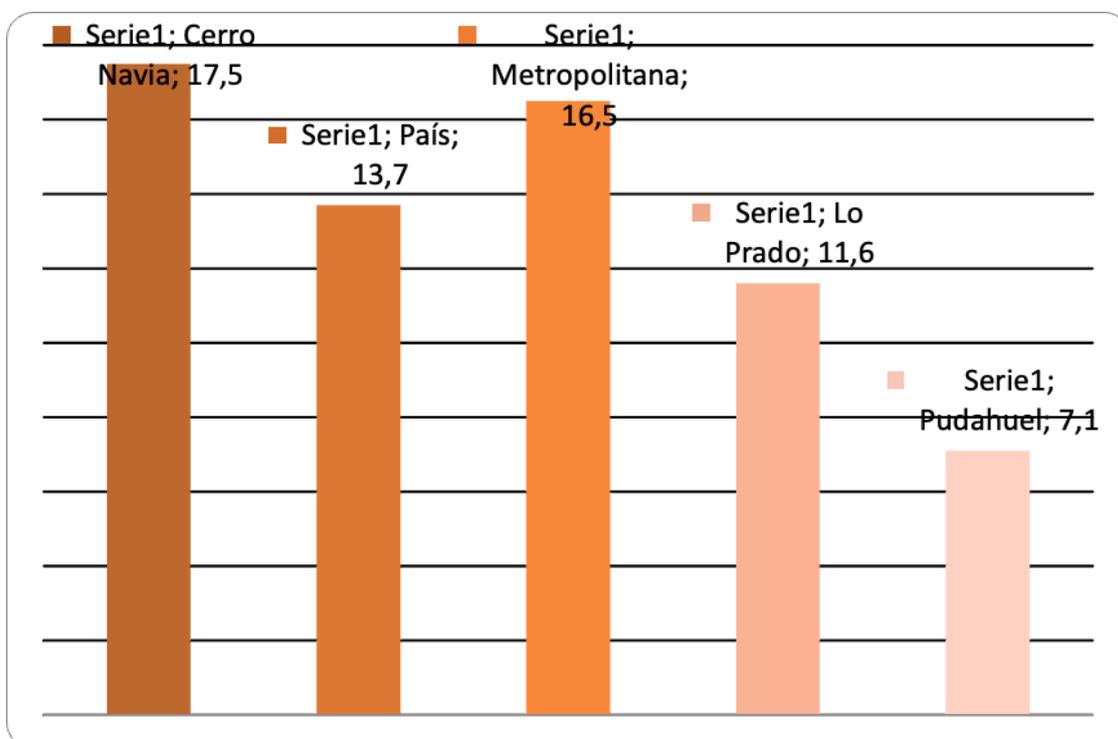
1.2. Características Socio-Económicas de los Habitantes de la Comuna

En Cerro Navia, como en otras comunas de similares características, no existe un sector industrial o empresarial con el cual se pudiera, eventualmente, asociar un polo de desarrollo económico o de alianza estratégica. Tampoco se advierten condiciones para atraer inversión, pues como se ha indicado anteriormente, desde el punto de vista geográfico el territorio comunal se encuentra totalmente consolidado, registrando una muy escasa expansión territorial.

Al mismo tiempo, a la ausencia de un sector empresarial, se agrega el hecho que la población convive con una alta tasa de cesantía, bajos ingresos e inestabilidad laboral, un significativo porcentaje de trabajadores no calificados y una actividad comercial orientada casi exclusivamente al consumo local.

Todo ello, ha significado, según los datos CASEN 2006, que un 17,50% de la población comunal está bajo la línea de la pobreza. Una cifra superior a la registrada a nivel nacional y metropolitano, como a la observada en las comunas vecinas (Ver Grafico N°1.1).

Gráfico N°1.1
Panorama Comparativo de Pobreza 2006



Fuente: CASEN 2006.

Respecto del Estado Civil de la población de Cerro Navia, es importante señalar que los porcentajes registrados en el último CENSO de población, muestran una tendencia que en cierto sentido también se ajusta a las transformaciones culturales que han caracterizado el desarrollo de las sociedades occidentales desarrolladas. Es así como, entre la población de 20 años y más, un 18,14% ha declarado estar conviviendo con su pareja, haberse separado de hecho o haber anulado su matrimonio. Paralelamente, prácticamente un tercio de este grupo poblacional se encuentra soltero (ver Tabla 1.5).

Tabla 1.5
Situación Civil de la Población de la Comuna (2002)

Estado Civil	Nº	%
Casado/a	47.700	43,84
Conviviente / pareja	13.461	12,37
Soltero/a	35.726	32,84
Anulado/a	339	0,31
Separado/a	5.939	5,46
Viudo/a	5.636	5,18
Total	108.801	100

Fuente: Censo 2002.

Por otra parte, desde el punto de vista de la religión a la que adscribe la población comunal, también es relevante señalar que un 60,9% de los habitantes mayores de 19 años, se ha declarado perteneciente a la confesión católica, seguidos por la religión evangélica con un 23,42% y por los ateos o agnósticos con cerca del 10% (ver Tabla 1.6).

Estas cifras comunales, comparadas con la media nacional, muestran una baja de la población católica y, por el contrario, un aumento significativo del número de personas adscritas a la religión evangélica o protestante. En consecuencia, dadas estas cifras es importante señalar que en la comuna de Cerro Navia, prácticamente un 40% del total de la población de 20 años y más, no declara pertenecer a la religión cristiana católica, hecho que desde el punto de vista cultural refleja una importante transformación de la matriz religiosa hegemónica que acompañó a la sociedad chilena hasta las últimas décadas del siglo veinte.

Tabla 1.6
Religión Declarada por los Habitantes de la Comuna (2002)

Religión	Nº	%
Católica	66.263	60,90
Evangélica	25.480	23,42
Testigo de Jehová	1.315	1,21

Judaica	10	0,01
Mormón	1.029	0,95
Musulmana	11	0,01
Ortodoxa	34	0,03
Otra religión o credo	3.869	3,56
Ninguna, ateo, agnóstico	10.790	9,92
Total	108.801	100

Fuente: Censo 2002.

Sobre el reconocimiento o la pertenencia a algún grupo étnico, según el Censo 2002, 9.850 personas, equivalentes al 6,64% de la población comunal, declararon pertenecer a algún grupo étnico mencionado en el cuestionario que se aplicó. Esta cifra, respecto de los años anteriores, mostró una notable disminución de los grupos étnicos, toda vez que el Censo anterior mostraba que el 13,2% de la población de Cerro Navia declaró pertenecer a algún grupo étnico¹.

De entre ellos, el grupo mayoritario continúa siendo el Mapuche con un 6,48% de la población total comunal. Le siguen en orden descendente el grupo Aymará con 0,048%, Quechua 0,034%, Rapa Nui, 0,026%, Atacameño, 0,024%, Alacalufe 0,018%, Yamana 0,010%, y Colla 0,004% (Ver Tabla 1.7). En otras palabras, el grupo étnico mapuche es el más numeroso en la comuna, en tanto la presencia de todos los demás grupos no alcanza a llegar al 1% del total de la población.

Tabla 1.7
Declaración de Pertenencia a Grupo Étnico en la Comuna (2002)

Etnia	Nº	%
Alacalufe (Kawashkar)	27	0,02
Atacameño	36	0,02
Aymará	71	0,05
Colla	6	0,00
Mapuche	9.606	6,48
Quechua	50	0,03
Rapa Nui	39	0,03
Yámana (Yagán)	15	0,01
Ninguno de los anteriores	138.462	93,36
Total	148.312	100,00

Fuente: Censo 2002.

Otra rasgo socioeconómico de la población, dice relación con las características de las viviendas. En este sentido, se observó que la comuna posee un total de 35.277

¹ No obstante, es necesario indicar que la comparación entre los años 1992 y 2002 debe considerar ciertas diferencias en la metodología utilizada. El Censo 1992 solo consideró la respuesta de los mayores de 14 años, mientras que el Censo 2002 formuló esta pregunta para el total de la población comunal.

viviendas. Una cifra que no corresponde al número de hogares, pues como se indica más adelante, a partir de la cifra de allegados se deduce que existen más hogares que viviendas.

Al mismo tiempo, es importante señalar que la categoría de Casa corresponde al tipo de vivienda predominante en la comuna, representando el 80,51% del total, mientras que un 7,8% vive en departamentos y otro 7,78% declara vivir en una mejora o mediagua (ver Tabla 1.8).

Tabla 1.8
Categoría de Vivienda en la Comuna (2002)

Categoría	Casos	%
Casa	28.402	80,51
Departamento en edificio	2.750	7,80
Piezas en casa antigua o conventillo	1.113	3,16
Mejora, mediagua	2.744	7,78
Rancho, choza	47	0,13
Móvil (carpa, vagón, container, bote, lancha, similar)	1	0,00
Otro tipo de vivienda particular	187	0,53
Vivienda colectiva (Residencial, Hotel, Hospital, etc.)	33	0,09
Total	35.277	100

Fuente: Censo 2002.

El incremento de viviendas en el período intercensal 1992 – 2002, fue de un 3,8%, con una tasa de crecimiento anual de 0,38%; una cifra inferior a lo observado en el período 1982 – 1992, donde la tasa de crecimiento anual fue de 2,2%. Esta situación se explica por el proceso de ocupación del suelo urbano consolidado, ya que actualmente existen pocos terrenos disponibles para la construcción de proyectos habitacionales. En consecuencia, a mediano plazo se espera que la población comience a dinamizar dos tipos de procesos, el de densificación en altura y el de emigración.

Por otra parte, el número de personas por vivienda se redujo de 4,58 (Censo 1992) a un 4,2 (Censo 2002). La explicación se fundamenta principalmente por el descenso de la población comunal más que por el aumento en el número de viviendas construidas.

El número de hogares contabilizados, según la información proporcionada por el Censo 2002 asciende a 38.748. De esta forma, al relacionar la cantidad de viviendas con el número de hogares en la comuna, se observa un déficit habitacional de 3.471 viviendas, equivalente a un 9,81%. Esta cifra es relativamente similar a la observada en el Censo de población anterior, donde el déficit habitacional alcanzó a las 3.849 viviendas, 11.3%.

Por lo tanto, la situación de los allegados en Cerro Navia disminuyó en sólo un 1,49% en 10 años. Una cifra que quizás pueda explicarse por el tipo (categoría) de vivienda que caracteriza a la comuna, pues, el proceso de autoconstrucción todavía permite subdividir las viviendas para aumentar el número de hogares.

Para observar con mayor detención el fenómeno de los allegados en Cerro Navia, el Censo de 2002 indicó que un 9,87% de las viviendas en Cerro Navia están compuestas por dos o más hogares. Una cifra levemente superior a la registrada en el Censo 1992, pues en aquella medición este grupo alcanzaba al 9,2%.

Al mismo tiempo, según información procesada por la Secretaría de Planificación Comunal, SECPLAC, de un total de 109.593 personas que no son Jefes de Hogar, 23.883 de ellas viven en condiciones de allegamiento, es decir, un 16,1% del total de la población comunal.

Tabla 1.9
Cantidad de Hogares por Vivienda en la Comuna (2002)

Categorías	Casos	%
Vivienda con un hogar	31.109	90,134
Vivienda con 2 hogares	2.731	7,913
Vivienda con 3 hogares	547	1,585
Vivienda con 4 hogares	108	0,313
Vivienda con 5 hogares	13	0,038
Vivienda con 6 hogares	4	0,012
Vivienda con 7 hogares	1	0,003
Vivienda con 8 hogares	1	0,003
Total	34.514	100

Fuente: Censo 2002.

Con relación a la propiedad de la vivienda, el Censo de 2002, indica que un 63,18% del total de consultados, declaró tener una vivienda propia pagada totalmente (Tabla 1.10); una cifra que respecto de lo observado en el Censo 1992, experimentó un moderado aumento, pues en la medición realizada en 1992 el porcentaje de habitantes con casa propia totalmente pagada ascendía a un 62.5%.

Tabla 1.10
Propiedad de la Vivienda en la Comuna (2002)

Categorías	Casos	%
Propia (pagada totalmente)	21.786	63,18
Propia (pagando a plazo)	2.888	8,37
Arrendada	6.093	17,67

Cedida por trabajo o servicio	490	1,42
Gratuita	3.228	9,36
Total	34.485	100,00

Fuente: Censo 2002.

Al respecto, es interesante destacar que sólo un 17,67% de las viviendas se ubican en la categoría de “arrendada”, mientras que un 63,18% del total, corresponde a una vivienda completamente pagada, cifra que al sumarle el 8,37% de las viviendas que están siendo pagadas, indica que un 71,55% del total de las viviendas de la comuna están en la categoría de “propia” (ver Tabla 1.10). En otras palabras, un porcentaje muy alto de la población tiene una vivienda propia.

Ahora bien, si el indicador de la propiedad de la vivienda sugiere una buena situación comunal, en los registros del CENSO 2002, se observa que la calidad de la vivienda, comparativamente con otras comunas de la región metropolitana, las ubica en los tramos de menor calidad.

Por ejemplo, se observa que, en general, las viviendas de la comuna poseen, de acuerdo a su materialidad, elementos bastante comunes y de bajo costo. Es así como, se observó que el entablado y plástico, representa más del 50% de los pisos de la vivienda comunal, mientras que los elementos asociados a costos económicos mayores, como la alfombras de muro a muro, solo representan el 1,35% del total.

Esta misma situación se observa en los materiales que caracterizan los techos, dado que el zinc y el pizarreño, respecto de materiales de mayor costo, representan más del 90% del tipo de materiales que presentan los techos de los hogares de Cerro Navia.

Del mismo modo, si se observa el tipo de materiales que caracterizan las paredes de las viviendas de Cerro Navia, es interesante destacar que un 65,35% de estas, están constituidas por materiales sólidos, mientras que el 34,65% corresponden a materiales de calidades inferiores.

Por lo tanto, si se consideran todos estos indicadores de las viviendas, se puede contar con un buen criterio para determinar la calidad de las viviendas de la comuna. Una calidad que en términos de promedio comunal puede calificarse en un rango que va de media-baja a baja.

1.3. Características de la Población Económicamente Activa de la Comuna

En torno a la Población Económicamente Activa de la comuna, las cifras indican que la cantidad de la PEA comunal varió en relación a 1992, según el último CENSO de 2002,

situándose en 59.882 personas, equivalentes al 40,38% de la población total de Cerro Navia.

De esta cifra, un 65,55% corresponde a población masculina. Es decir, 39.254 hombres equivalentes al 26,47% de la población total comunal. Por otra parte, un 34,45% de la población económicamente activa corresponde a población femenina, equivalente a 20.628 mujeres, las que al mismo tiempo representan el 13,91% de la población total comunal.

De igual forma es interesante apreciar que del total de la población masculina de la comuna, un 53,83% se ubica en la PEA, mientras que en el caso de las mujeres, sólo un 27,36% del total de población femenina está ubicada en la categoría de PEA. Este hecho hace concluir que la fuerza laboral está representada mayoritariamente por hombres, aún cuando en términos de las características de la población, ambos grupos mantienen la misma proporcionalidad. En este contexto, en Cerro Navia se evidencia cierta tendencia, en el sentido que la población femenina se inclina a estar significativamente menos representada en la PEA que la población masculina.

La cifra de cesantes en el 1992 era de 7,0%, muy por debajo de la cifra registrada en el año 2002, donde la proporción alcanzó al 13,51% (ver Tabla 1.11). En otras palabras, la cesantía en Cerro Navia durante el período intercensal 1992 – 2002 prácticamente duplicó la proporción, experimentando un aumento del 93%. En la Tabla que se observa a continuación, se describen las diversas categorías que proporcionalmente componen la población económicamente activa de Cerro Navia.

Tabla 1.11
Componentes de la PEA en la Comuna (2002)

	Situación Laboral Semana Previa	Hombre	Mujer	Total	%
PEA	Trabajando por ingreso	31.114	16.746	47.860	79,92
	Sin trabajar, pero tiene empleo	1.505	770	2.275	3,80
	Buscando trabajo, habiendo trabajado antes	5.723	2.366	8.089	13,51
	Trabajando para un familiar sin pago en dinero	310	231	541	0,90
	Buscando trabajo por primera vez	602	515	1.117	1,87
	Total	39.254	20.628	59.882	100

Fuente: Censo 2002.

A partir de la información proporcionada por la tabla anterior, es posible obtener las categorías de Ocupados y Desocupados. No obstante, es necesario considerar que una persona cesante que declara no haber buscado trabajo en el último tiempo, no es considerado como sujeto económicamente activo.

Tabla 1.12
Ocupados y Desocupados en Cerro Navia (2002)

PEA	Hombres	Mujeres	Total	%
Ocupados	32.929	17.747	50.676	84,63
Desocupados	6.325	2.881	9.206	15,37
TOTAL	39.254	20.628	59.882	100

Fuente: Censo 2002.

En la Tabla 1.13 se relacionan las categorías de la población económicamente activa y las categorías de género del Jefe de Hogar. En otras palabras, este cuadro no considera a la PEA que no ha declarado ser el Jefe de Hogar. Sobre esta base, se observa que al comparar ambos géneros, las cifras netas evidencian que aún cuando los hombres son mayoritariamente jefes de hogar, no deja de sorprender la cantidad de hogares bajo una responsabilidad económica femenina.

Tabla 1.13
PEA según categoría de Género del Jefe de Hogar en la comuna (2002)

Categoría	Trabajando por ingreso	Sin trabajar, pero tiene empleo	Buscando trabajo, habiendo trabajado antes	Trabajando para un familiar sin pago en dinero	Buscando trabajo por primera vez
Hombre Jefe de Hogar	16.707	858	2.549	139	50
Mujer Jefe de Hogar	4.602	270	640	60	60
Total	21.309	1.128	3.189	199	110

Fuente: Censo 2002.

Por otra parte, al considerar la cifra total de cesantes, se aprecia que un 35,32% del total comunal está constituido por el grupo etéreo de los jóvenes, mientras que un 63,10% de las personas cesantes son adultas (Ver Tabla 1.14).

Tabla 1.14
Cesantía Según Grupos Etéreos en la Comuna (2002)

Rango	Cesantes	%
Jóvenes	2.857	35,32
Adultos	5.104	63,10
Ancianos	128	1,58
Total	8.089	100

Fuente: Censo 2002.

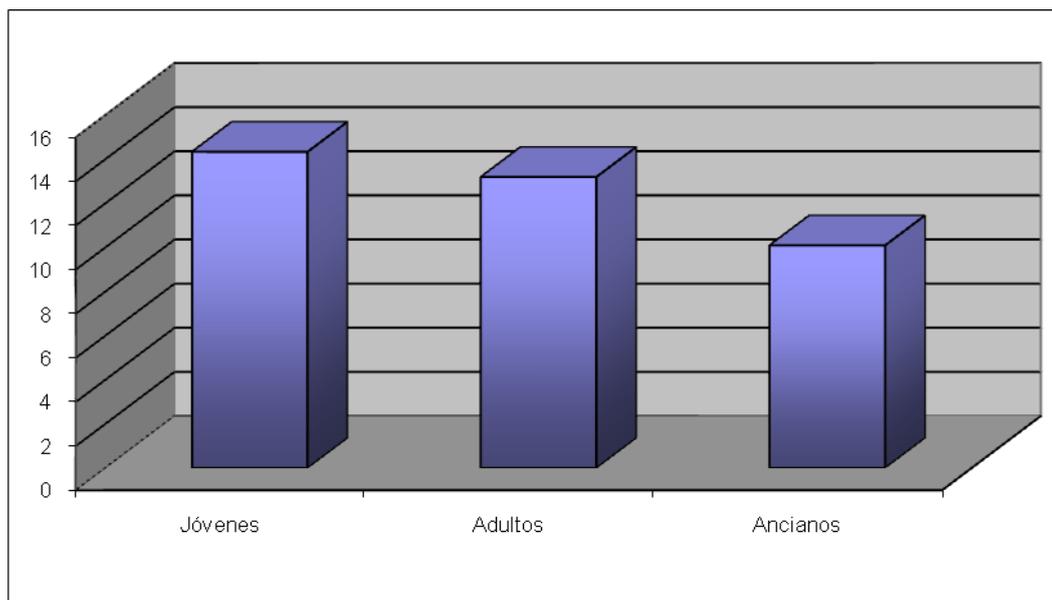
Sin embargo, al comparar los cesantes por rango etáreo respecto del total de población PEA en el mismo tramo de edad, se aprecia que la situación se invierte, debido a que los jóvenes al ser comparados con su representación en la PEA, son los que presentan el porcentaje más alto de cesantía, con un 14,33%, seguidos por los adultos con un 13,19% (Ver Tabla 1.15 y Gráfico 1.2).

Tabla 1.15
Cesantía y Grupos Etáreos respecto de la PEA en la comuna (2002)

Rango	PEA	Cesantes	%
Jóvenes	19.931	2.857	14,33
Adultos	38.683	5.104	13,19
Ancianos	1.268	128	10,09
Total	59.882	8.089	

Fuente: Censo 2002.

Gráfico 1.2
Porcentaje de Cesantía y Grupos Etáreos respecto de la PEA en la comuna (2002)



Fuente: Censo 2002.

Sobre la categoría ocupacional, los datos proporcionados por el Censo de 2002, señalan que en la comuna predominan significativamente los trabajadores asalariados. En otras palabras, las características ocupacionales están representadas por los empleados, obreros o jornaleros que perciben una remuneración mensual, quincenal o semanal, alcanzando al 72,41%. De esta proporción, el 69,36% corresponden a hombres y un 30,64% a mujeres. Están seguidos, en orden decreciente por la categoría de trabajadores por cuenta propia con un 16,58%, trabajador de servicio doméstico con 7,37%,

empleador, empresario o patrón con 2,82% y finalmente la categoría de familiar no remunerado cercano al 1% (Ver Tabla 1.16 y Grafico 1.3).

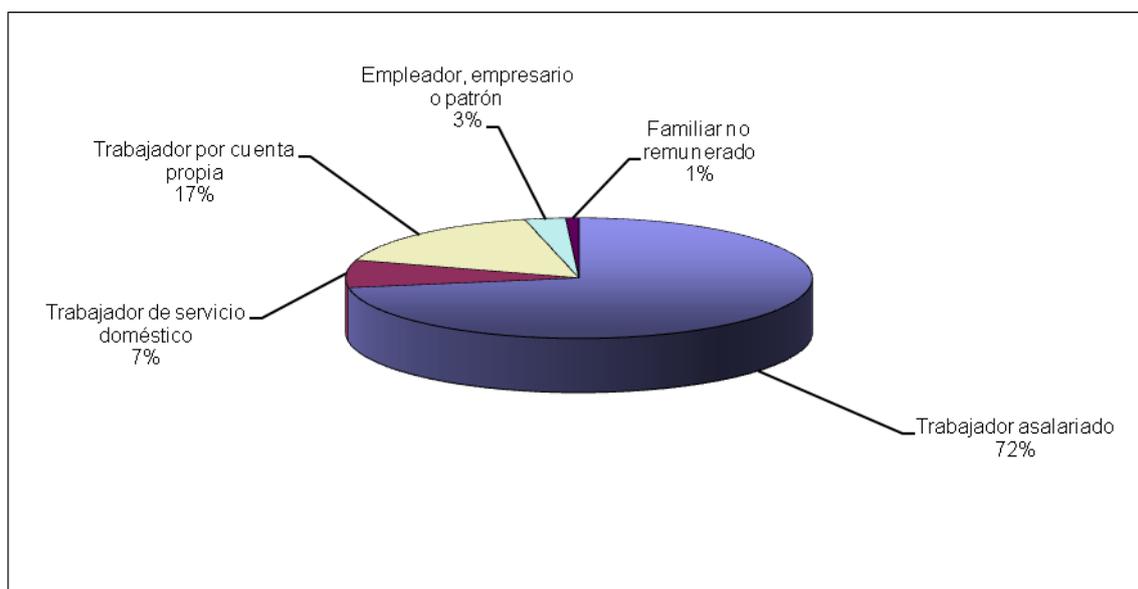
De los trabajadores asalariados, un 27,74% declara haber cumplido como último nivel de enseñanza formal, la Educación Básica, mientras que un 55,63% declara la Enseñanza Media (en todas sus categorías) como último nivel. Aquellos trabajadores asalariados que nunca asistieron alcanzan al 1,02%, mientras que los profesionales universitarios corresponden a 4,91%.

Tabla 1.16
Categoría Ocupacional Según Género en la Comuna (2002)

En este trabajo es o era	Hombre	Mujer	Total	%
Trabajador asalariado	29.515	13.038	42.553	72,41
Trabajador de servicio doméstico	402	3.929	4.331	7,37
Trabajador por cuenta propia	7.282	2.400	9.682	16,48
Empleador, empresario o patrón	1.143	515	1.658	2,82
Familiar no remunerado	310	231	541	0,92
Total	38.652	20.113	58.765	100

Fuente: Censo 2002.

Gráfico 1.3
Categoría Ocupacional Según Género en la Comuna (2002)



Fuente: Censo 2002.

1.4. Caracterización educacional de la población de Cerro Navia

1.4.1. Alfabetismo

Uno de los principales indicadores educacionales que caracterizan a la población de Cerro Navia, dice relación con el alfabetismo. En este sentido, según la información proporcionada por el Censo de 2002 contenida en la Tabla 1.17, un 87,17% de la población mayor de 5 años ha declarado saber leer y escribir. Por el contrario, un 12,83% de los habitantes del territorio comunal estaban ubicados en la categoría de analfabetas.

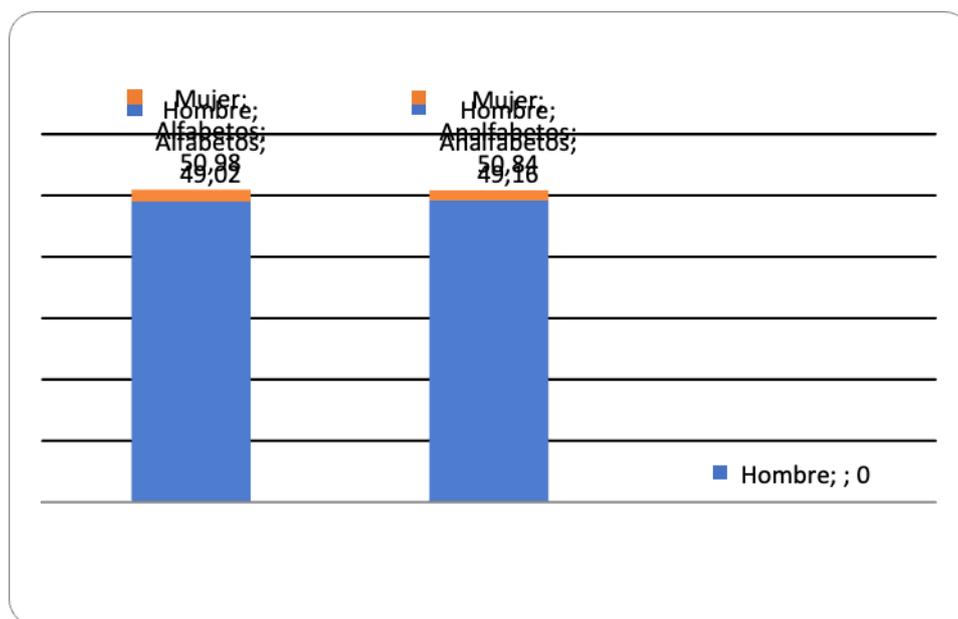
Tabla 1.17
Alfabetismo en Población de 5 años y más en la comuna (2002)

Género	Sabe Leer y Escribir		Total
	Si	No	
Hombre	58.156	8.582	66.738
Mujer	60.473	8.874	69.347
Total	118.629	17.456	136.085

Fuente: Censo 2002.

Ahora bien, de la población alfabetas, un 50,98% corresponde al sexo femenino y un 49,02% corresponde a población masculina. Del mismo modo, de los analfabetos, los hombres corresponden a un 49,16% y las mujeres alcanzan una proporción de un 50,84% (Ver Tabla 1.17). Esta situación se explica en la medida que la población femenina mayor de 5 años es superior a la registrada por los hombres. En las barras del Gráfico 1.4 que se muestra a continuación, se puede apreciar que, tanto la proporción de alfabetos como de analfabetos, está representada en mayor proporción por la población de sexo femenino.

Gráfico 1.4
Porcentaje de Alfabetismo en Población de 5 años y más en la comuna (2002)



Fuente: Censo 2002.

1.4.2. Promedio de Escolaridad

Respecto del Promedio de Escolaridad observado en la comuna, considerando la población mayor o igual a 5 años, el Censo de población 2002 la sitúa en los 7,81 años promedio. Esta cifra resultó ser un 9,19% menor a la cifra proporcionada por la Casen 2002, para ese mismo año, puesto que según esta información el promedio de escolaridad de la población comunal se situaba en 8,6 años. La diferencia está dada por el error de muestreo que contiene la inferencia que realiza la Casen. Mientras que la información censal se estructura en función del catastro del universo completo de los mayores de 5 años en toda la comuna. Desde esta perspectiva, la cifra proporcionada por el Censo es la más exacta.

1.4.3. Años de Estudio

Con relación a la cantidad de años de estudio declarados por la población de Cerro Navia, se observa, en primer lugar, que el porcentaje más alto en relación al total de los habitantes, se encuentra en aquellas personas que han declarado contar con 12 años de estudio (18,34% de la población mayor de 5 años), cifra que corresponde al Cuarto año de Educación Media, siempre y cuando no se registre atraso o repitencia. Dicho de otro modo, un 72,39% del total de la población comunal mayor de 5 años no había completado la Enseñanza Media. De igual forma, se observó que un 52,61%

tenía octavo año básico y menos (Ver Tabla 1.18).

Tabla 1.18
Años de Estudio en Población de 5 Años y más en la Comuna (2002)

AÑOS ESTUDIO	TOTAL	%
Ninguno - nunca asistió	9.985	7,34
1	5.601	4,12
2	4.588	3,37
3	6.375	4,68
4	7.145	5,25
5	6.207	4,56
6	10.596	7,79
7	6.599	4,85
8	14.496	10,65
9	11.027	8,10
10	9.665	7,10
11	6.227	4,58
12	24.962	18,34
13	6.227	4,58
14	1.901	1,40
15	1.343	0,99
16	1.841	1,35
17	1.048	0,77
18	156	0,11
19	47	0,03
20	49	0,04
Total	136.085	100

Fuente: Censo 2002.

1.4.4. Último Nivel Aprobado y Tipo de Educación

Respecto del último nivel de escolaridad aprobado en la enseñanza formal, según la información proporcionada por el Censo de 2002 y registrada en la Tabla 1.19, el 43% de la población declaró haber aprobado la Educación Básica, mientras que el 40,53% indicó haber aprobado la Educación Media. Por otra parte, sólo el 3,11% señaló contar con Educación Universitaria, mientras que un 1,45% se ubicó en la Educación Técnica.

Tabla 1.19
Último Nivel Aprobado Población de 5 Años y más en la Comuna (2002)

Categoría	Total	%
Nunca Asistió	3.631	2,67
Pre-Básica	6.354	4,67
Especial/Diferencial	850	0,62

Básica/Primaria	58.521	43,00
Media Común	34.149	25,09
Humanidades	5.023	3,69
Media Comercial	9.082	6,67
Media Industrial	6.549	4,81
Media Agrícola	146	0,11
Media Marítima	35	0,03
Normal	166	0,12
Técnica Femenina	2.051	1,51
Centro de Formación Técnica	1.979	1,45
Instituto Profesional	3.310	2,43
Universitaria	4.239	3,11
Total	136.085	100

Fuente: Censo 2002.

1.4.5. Nivel Educativo de Trabajadores Asalariados

Por último, en la Tabla 1.20 que se muestra a continuación, se describe el nivel y tipo de escolaridad declarado por la población trabajadora asalariada de Cerro Navia. Esta información puede ser relevante para establecer futuros programas de calificación y formación continua. Especialmente los que, en la actualidad, están siendo impulsados por programas de reescolarización del MINEDUC y de Chilecalifica. Se verifica que solo el 12% de la población asalariada de la comuna tiene educación superior como último nivel de escolarización. En contraste, el 27% de los trabajadores posee solo enseñanza básica y el 55% de los trabajadores alcanzaron a completar la enseñanza secundaria (Ver Tabla 1.20).

Tabla 1.20
Nivel Educativo de los Trabajadores Asalariados en la Comuna (2002)

Último Nivel Aprobado Enseñanza Formal	Trabajador asalariado	%
Nunca Asistió	435	1,02
Pre-Básica	559	1,31
Especial/Diferencial	101	0,24
Básica/Primaria	11.806	27,74
Media Común	14.606	34,32
Humanidades	1.201	2,82
Media Comercial	3.929	9,23
Media Industrial	3.858	9,07
Media Agrícola	62	0,15
Media Marítima	18	0,04
Normal	46	0,11
Técnica Femenina	764	1,80
Centro de Formación Técnica	1.228	2,89
Instituto Profesional	1.851	4,35

Universitaria	2.089	4,91
Total	42.553	100,00

Fuente: Censo 2002.

1.5. Situación actual del Sistema Educativo Municipal de la Comuna

En las siguientes páginas se entrega una caracterización actualizada de los principales indicadores que dan cuenta del estado del sistema público de educación municipal de la comuna de Cerro Navia, según los antecedentes públicos que se encuentran en el Ministerio de Educación y en la Dirección de Educación de la Corporación Municipal de Cerro Navia, a la fecha de redacción del presente informe.

1.5.1. Demanda Potencial

El primer elemento que debe considerarse a la hora de estimar la demanda potencial, dice relación con la disminución de la población comunal y por ende la disminución del número de población infante-juvenil. De hecho, siguiendo la tendencia de los territorios urbanos consolidados, tal como se señaló anteriormente, la población comunal descendió en el último período intercensal (1992-2002), situación que se ratifica con las últimas proyecciones del INE realizadas hasta el año 2020. De esta forma, para efectos de planificación, en la actualidad la comuna de Cerro Navia contaría con 139.531 habitantes residentes. Por lo tanto, si se mantiene la proporcionalidad observada en las mediciones anteriores, de esta cifra aproximadamente el 28,2% de la población se encuentra en edad escolar. En otras palabras, la demanda potencial del sistema educativo municipal está constituida por alrededor de 36.827 niños y jóvenes, ubicados en el tramo etáreo de 4 y 19 años, es decir, potencialmente esta es la población que se encuentra en condiciones de asistir a Escuelas y Liceos de Cerro Navia.

Desde el punto de vista del nivel educacional, 4.513 niños, es decir, un 12,30% del total de la población en edad escolar se ubica en el intervalo etáreo de 4 a 5 años. Por lo tanto, este grupo corresponde a la demanda potencial para la oferta educativa del sistema de educación Pre-básica. Del mismo modo, el 55,41% del total de la demanda potencial del sistema educativo municipal, está constituido por niños y jóvenes de 6 a 14 años. Dicho de otro modo, 20.407 estudiantes se encuentra en el intervalo que los ubica para cursar la Enseñanza General Básica. También, 11.889 niños y jóvenes, equivalentes al 32,28% de la demanda potencial, se ubican en el intervalo etáreo, 15 a 19 años de edad, que los habilita para cursar en el sistema de Enseñanza Media Municipal. Por último, según las proyecciones del último Censo, la educación de adultos tiene una demanda de aproximadamente 12.901 personas (Ver Tabla 1.21).

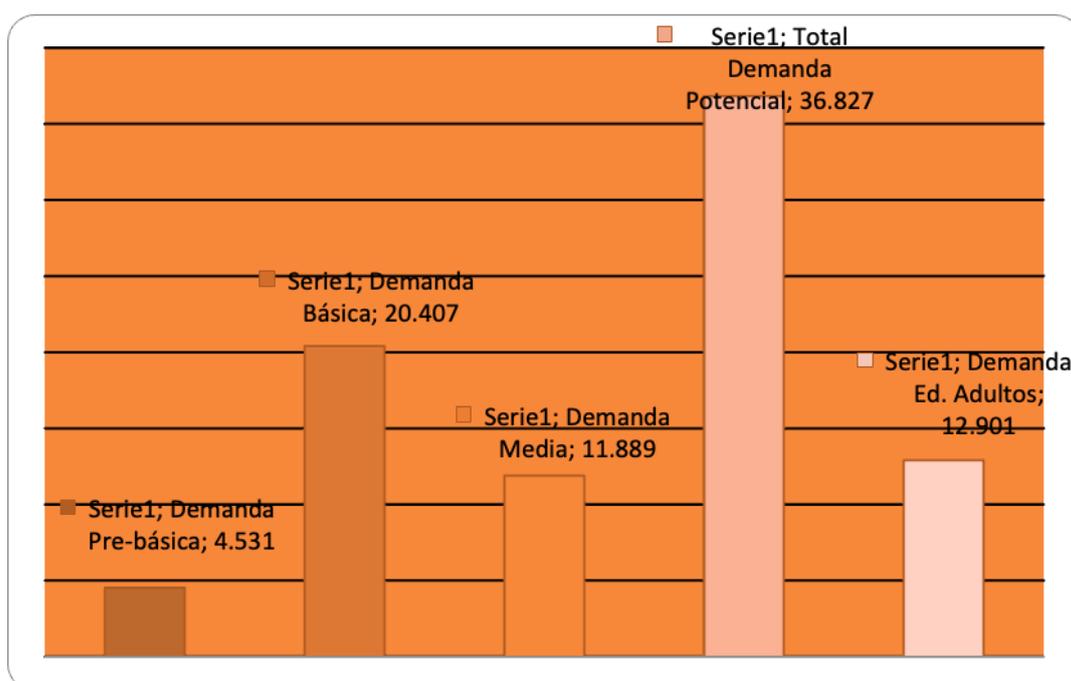
Tabla 1.21
Demanda Potencial por Nivel Educativo

Nivel de Demanda	Cantidad
Demanda Pre-básica	4.531
Demanda Básica	20.407
Demanda Media	11.889
Demanda Potencial Total	36.827
Demanda Educación de Adultos	12.901

Fuente: Censo 2002.

En consideración al panorama que observa la tendencia de la evolución de la demanda potencial, resulta interesante observar que del total de la población en edad escolar, la demanda por educación básica sigue siendo importante (Ver Gráfico 1.5). No obstante, dada la relativamente baja población en edad de pre-escolar, resulta evidente que a mediano y largo plazo la matrícula de la educación municipal tenderá también a disminuir.

Gráfico 1.5
Demanda Potencial por Nivel Educativo en la Comuna de Cerro Navia (2002)



Fuente: Censo 2002.

1.5.2. Cobertura Real

Otro aspecto que también dice relación con la tendencia a la disminución de la población, está vinculado a la cobertura real. Esto es, la cantidad de niños y jóvenes que efectivamente se matriculan en los establecimientos escolares de Cerro Navia. Ahora bien, para determinar la cobertura real del sistema educativo municipal, es

necesario señalar que durante el año 2008 se matricularon en la comuna 22.858 alumnos en todos los centros educativos de la comuna, considerando los colegios municipalizados y los particulares subvencionados (Ver Tabla 1.22 y Gráfico 1.6). Si se compara a los 22.789 estudiantes del año anterior, la cobertura real total aumentó en 69 alumnos más en la comuna.

Por otra parte, también es bueno tomar en cuenta que esta matrícula de alumnos se distribuye en 43 establecimientos educacionales, pero sólo 24 de ellos se encuentran bajo la responsabilidad administrativa de la Corporación Municipal (Sostenedor Municipal). Los 19 establecimientos restantes están administrados por Sostenedores Particulares Subvencionados.

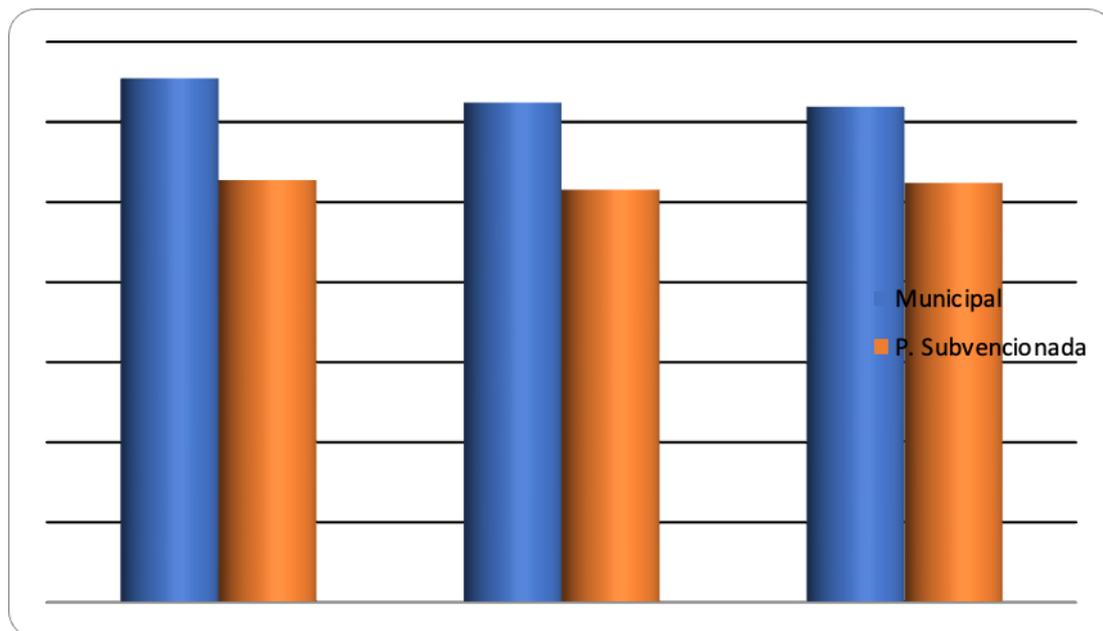
Tabla 1.22
Evolución de la cobertura real en educación básica y media en la Comuna de Cerro Navia (2006-2008)

Sostenedor	2006	2007	2008	Variación
Municipal	13.088	12.481	12.383	- 98
P. Subvencionada	10.546	10.308	10.475	+167
Total	23.634	22.789	22.858	+ 69

Fuente: MINEDUC 2008.

Ahora bien, resulta interesante observar que según los registros del MINEDUC, en la actualidad tanto la cobertura real municipal como la particular subvencionada no han experimentado grandes diferencias. De hecho, durante el año 2006 el sistema de educación municipal registró una matrícula total de 13.088 estudiantes, equivalentes al 55,37%, si se compara con los 10.546 estudiantes, 44,63%, que han optado por matricularse en el sistema de educación particular subvencionado presente en el territorio comunal. En cambio, tal como se aprecia en la Tabla 1.22, según las estimaciones estadísticas del MINEDUC, en el 2008 la matrícula municipal ha disminuido levemente, mientras la particular subvencionada ha aumentado.

Gráfico 1.6
Disminución de la Cobertura Real en educación básica y media en la Comuna de Cerro Navia (2006-2008)



Fuente: MINEDUC 2008.

Por consiguiente, lo más llamativo de estas cifras es que ambos sistemas educativos cubren alrededor del 62,06% de la demanda potencial de la comuna. Dicho de otro modo, aproximadamente 13.969 niños y jóvenes que habitan en el territorio comunal prefieren realizar sus estudios en establecimientos educativos de otras comunas de la región metropolitana, cifra que puede incrementarse anualmente, si se considera que de los 36.827 niños y jóvenes en edad escolar de la comuna (Ver Gráfico 1.5), sólo 22.858 estudiantes son atendidos por la oferta Municipal y Particular Subvencionada de la comuna (Ver Tabla 1.22).

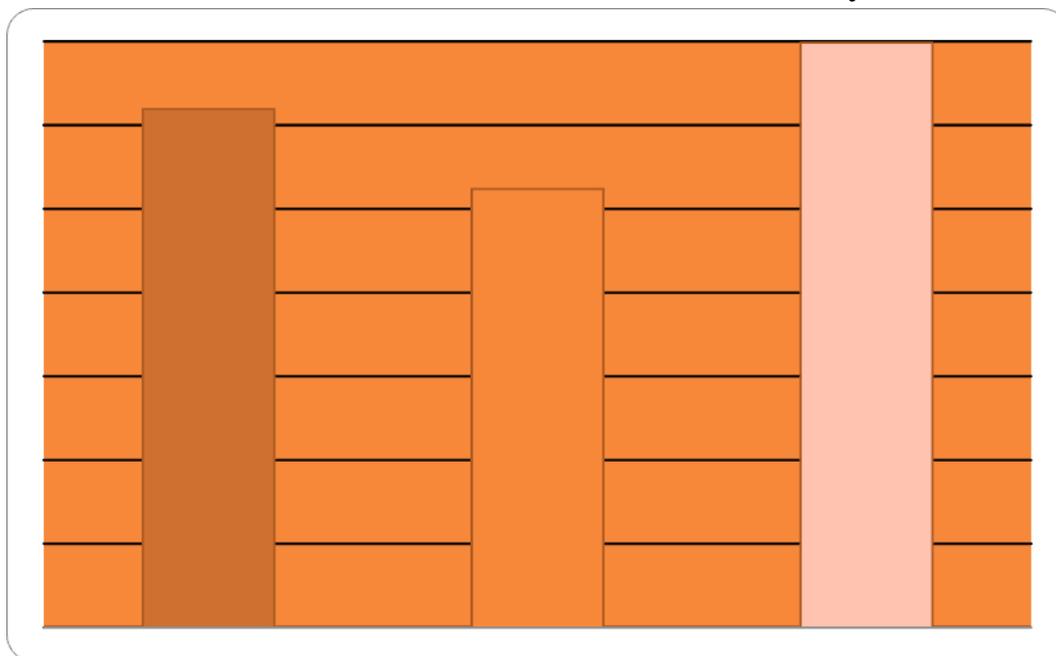
En el Gráfico 1.7 que se observa más abajo se da cuenta de la distribución de la cobertura real, comparando los estudiantes atendidos por el sistema municipal de Cerro Navia en relación a la matrícula de los establecimientos subvencionados de la comuna, y aquella cobertura atendida por las escuelas y liceos de otras comunas.

No hay que olvidar, que un porcentaje de la demanda no cubierta por las escuelas de la comuna, también incluye a los niños y jóvenes que están fuera del sistema educacional y que probablemente se han incorporado a la vida laboral o permanecen como “desertores escolares”. Esta cifra, a partir de estimaciones estadísticas, no debiera sobrepasar el 10%. Cálculos que corresponden a la proporción de estudiantes de básica y media que componen la población desertora del sistema municipal y particular subvencionado.

Por lo tanto, aproximadamente un 10% de los 13.969 niños y jóvenes en edad escolar (básica y media), que no asisten a los colegios de la comuna y que teóricamente se van a otras comunas, podría constituir un segmento importante de la población de

niños y jóvenes que podrían haber abandonado el sistema.

Gráfico 1.7
Distribución de Cobertura Real en Educación Básica y Media



Fuente: MINEDUC 2008.

1.5.3. Capacidad Disponible

Respecto de la capacidad instalada en los establecimientos del sistema de educación municipalizado, a saber, la disponibilidad de salas de clases y espacios físicos para atender a los alumnos, es importante señalar que las cifras no han variado significativamente entre un año y otro². De hecho en lo que va del año 2008 en el nivel de la Educación General Básica las cifras señalan que aproximadamente un 78,9% de la capacidad física está siendo efectivamente utilizada, mientras que en las escuelas dispuestas para la atención de la Educación Pre-Básica, un 75,68% está siendo utilizada. Del mismo modo, a partir del aumento de matrícula de los liceos municipalizados de Cerro Navia, prácticamente el 100% de la capacidad disponible para la Enseñanza Media está efectivamente utilizada.

Por lo tanto, en términos generales, a partir de estos datos proporcionados por la Dirección de Educación de Cerro Navia, considerando los datos del 2008, existe un 19,73% de capacidad disponible en la comuna. Siendo el nivel de Pre-Básica y Básica los con mayores porcentajes de capacidad disponible. De esta forma, una campaña de aumento de matrícula debe considerar que desde el punto de vista teórico, por una parte se puede proyectar un crecimiento máximo de aproximadamente 19%, porcentajes muy

² Es importante señalar que durante el año escolar esta capacidad disponible varía en función de la matrícula y de las mantenciones estructurales o ingresos de establecimientos a Jornada Escolar Completa.

similares a los del año anterior, correspondiente a básica y pre-básica, o bien por otra parte es necesario, aumentar la capacidad para recibir estudiantes de Educación Media.

Del mismo modo, todavía algunos establecimientos de la comuna, siguen modificando su infraestructura lo que dificulta por el momento el aumento de la capacidad de crecimiento (principalmente debido a los trabajos de la JEC). También existen limitaciones que están relacionadas con salas de clases con tamaño pequeño, situación que incide en que esas escuelas no puedan tener más de 30 alumnos por sala. No obstante, a partir de las metas fijadas anualmente por MINEDUC, respecto de la habilitación de nuevos establecimientos construidos para contar con Jornada Escolar Completa, la situación de la infraestructura de los establecimientos varía, toda vez que las escuelas JEC son construidas en función de la matrícula existente al momento de reconstruir el establecimiento. Por lo tanto, la capacidad disponible en las escuelas con JEC tiende a estabilizarse e incluso podría tender a disminuir la matrícula, en la medida que se disminuye el número de salas o espacios físicos.

Del mismo modo, a partir del segundo semestre del año 2006 y hasta mediados del 2008, se entregaron o equiparon en la comuna ocho colegios más para el funcionamiento de las Jornadas Escolares Completas. Debe mencionarse, asimismo, que la mayoría de los trabajos de construcción y equipamiento de los colegios municipalizados de Cerro Navia estarían finalizados entre los años 2009 y 2010.

1.5.4. Evolución de la Matrícula

Desde el punto de vista de la evolución de la matrícula del sistema municipalizado, al 30 de septiembre de 2009, la cantidad de estudiantes atendidos por las escuelas y liceos de Cerro Navia, ascendía a 11.350 niños y jóvenes según queda ilustrado en la Tabla 1.23. Matrícula que en términos de promedio comunal permite inferir que los cursos siguen estando constituidos por aproximadamente por 33 alumnos por sala de clase.

Empero, el dato más relevante, respecto de la evolución que ha experimentado la matrícula en los últimos años, sigue relacionado con la tendencia a la baja en la cobertura, y disminución de la matrícula real, hecho que contrasta con las cifras que se observaban hasta el año 2003. Desde esta perspectiva, otra vez una de las metas más relevantes para el año 2010 y para lo que resta de 2009, sigue centrándose en la mantención y aumento del número de alumnos adscritos al sistema educativo municipal.

Tabla 1.23
Evolución de la Matrícula Municipal Básica y Media en la Comuna de Cerro Navia (1992 -2009)

Año	Matrícula
1992	13.295
1993	13.174
1994	12.907
1995	13.172
1996	13.443
1997	13.442
1998	14.039
1999	13.852
2000	14.079
2001	14.827
2002	14.403
2003	14.554
2004	14.014
2005	13.842
2006	13.088
2007	12.481
2008	12.383
2009	11.350

Fuente: PADEM Cerro Navia 2010.

Pero es necesario recordar que tal como se indicaba en el Censo de población del año 2002 y en las proyecciones realizadas para el año 2009, la comuna sigue experimentando una tendencia a la disminución de la población. Del mismo modo, sociológicamente, también se ratifica la tendencia del envejecimiento de la población, situación que se expresa por la disminución del número de hijos por familia, es decir, el índice de natalidad ha bajado. Y, la tendencia a la emigración de familias jóvenes con hijos, a otras comunas con fuerte crecimiento urbano se ve acentuada por el término de las zonas de expansión urbana.

En la Tabla 1.24 que se observa más abajo se aprecia que en términos netos, la cantidad de estudiantes que asisten a los establecimientos municipales de la comuna, ha disminuido en los últimos años, situación que repercute además en la disminución del presupuesto de los establecimientos, toda vez que la matrícula está directamente asociada a la subvención que proporciona el Ministerio de Educación. Esta disminución también está influyendo en la dotación docente. Por lo tanto, en Cerro Navia como a nivel nacional se aprecia una baja en la matrícula municipal. No obstante, para analizar más detalladamente estos resultados, es importante comparar la cantidad de estudiantes matriculados (cobertura real), con la evolución de la población en edad escolar (demanda potencial).

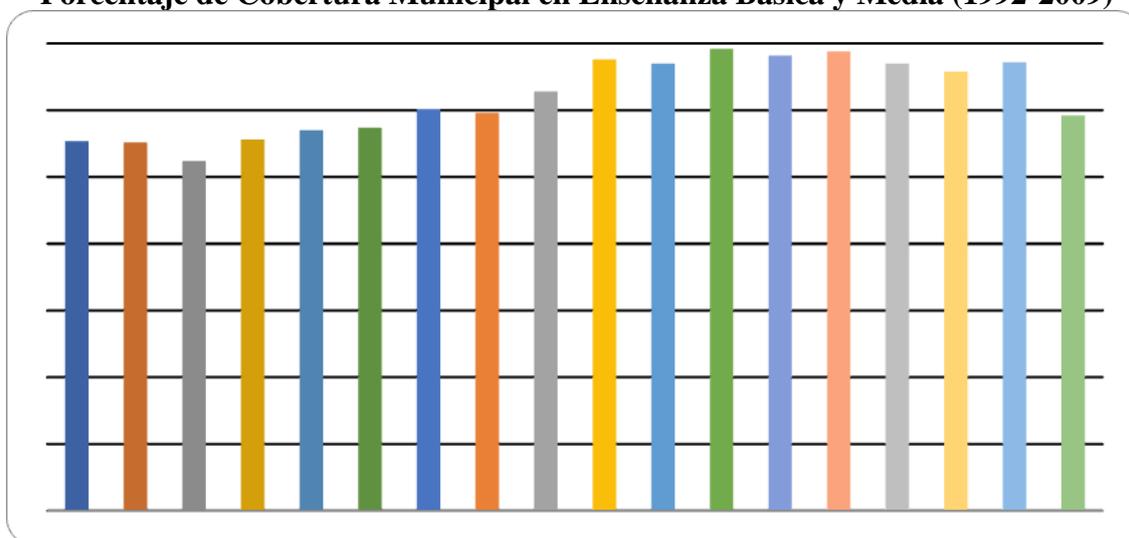
Tabla 1.24
Relación porcentual entre Población en Edad Escolar y
Matrícula en el nivel Básico y Medio (1992-2009)

Año	Población	Matrícula	% Cobertura
1992	48.029	13.295	27,7
1993	47.800	13.174	27,6
1994	49.285	12.907	26,2
1995	47.345	13.172	27,8
1996	47.119	13.443	28,5
1997	46.895	13.442	28,7
1998	46.671	14.039	30,1
1999	46.449	13.852	29,8
2000	44.822	14.079	31,4
2001	43.888	14.827	33,8
2002	42.948	14.403	33,5
2003	42.013	14.554	34,6
2004	41.078	14.014	34,1
2005	40.156	13.842	34,4
2006	39.046	13.088	33,5
2007	37.934	12.481	32,9
2008	36.827	12.383	33,6
2009	38.303	11.350	29,6

Fuente: PADEM Cerro Navia 2010.

Sobre la base de esta última relación, pese a la disminución de la población en edad escolar de Cerro Navia, en términos porcentuales, se aprecia que durante el año 2008 disminuye la matrícula real pero aumenta el porcentaje de cobertura municipal. Dicho de otra forma, se comprueba que se reduce la matrícula por efecto del envejecimiento de la población, pero a diferencia del año 2007, el porcentaje de cobertura aumenta, terminando con la tendencia a la baja.

Gráfico 1.8
Porcentaje de Cobertura Municipal en Enseñanza Básica y Media (1992-2009)



Fuente: PADEM Cerro Navia 2010.

1.5.5. Dotación Docente

Durante el año 2009 el sistema educativo municipal estuvo constituido por 24 establecimientos educacionales, que incluye dos liceos con formación científica humanista y técnico profesional, y contó con 590 profesores de aula y directivos.

Por otra parte, de los profesionales que ejercen docencia en los establecimientos municipalizados, 46 se ubican en la categoría de Docentes Directivos, a saber, Directores e Inspectores Generales, cifra que representa el 7,79% del total de la dotación docente. Del mismo modo, 28 profesores cumplen la función de Docentes Técnicos Pedagógicos o encargados de UTP, equivalentes al 4,74%.

En el caso de los docentes de aula la cifra se elevó a 498 profesores (80,65 %), y su carga promedio fue de 34,72 horas. Las cifras anteriores representan una leve disminución de la dotación docente respecto de la existente el año 2007.

La cifra de los funcionarios no docentes disminuyó de 210 personas en el 2007 a 195 en el 2008. De ellos 22 funcionarios se desempeñaron como Auxiliares de Párvulos, 93 Auxiliares de Servicios, 13 Paradoctentes, 46 Inspectores de Patio, 2 Pañoleros, 2 Bibliotecarias, 1 Administrativo, 5 Monitores, 1 Fonoaudiólogo y 1 Psicólogo.

1.5.6. Calidad de los Aprendizajes (Evolución del SIMCE)

Con relación a la calidad de los aprendizajes del sistema municipal de educación, es importante considerar que el Ministerio de Educación y la comunidad profesional e intelectual ligada a la educación, ha indicado recientemente que el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) no es el criterio más adecuado para medir integralmente el complejo proceso de enseñanza – aprendizaje, especialmente cuando los establecimientos educativos están atendiendo a poblaciones con alta vulnerabilidad.

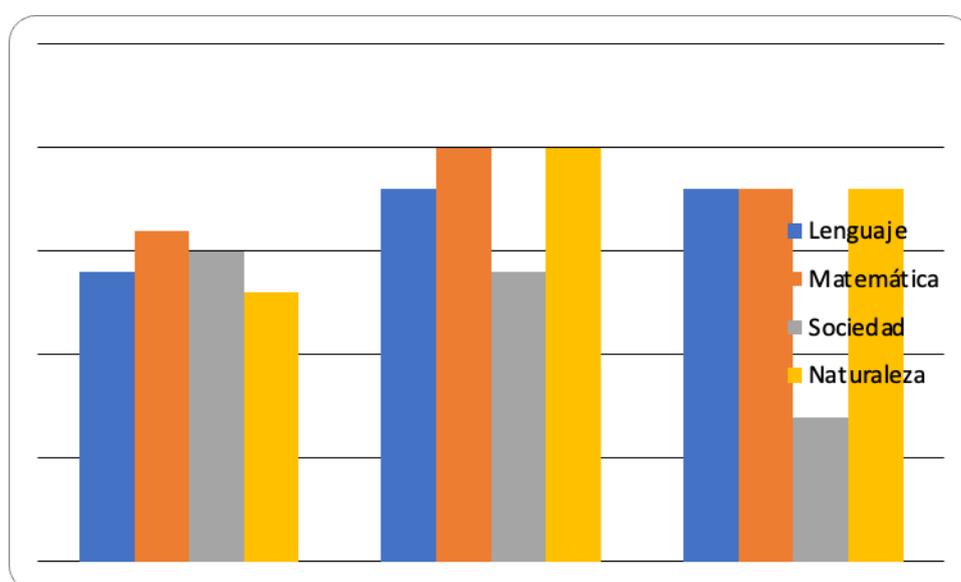
Sin embargo, la evolución histórica de los resultados del SIMCE en las escuelas municipales, se pueden asociar a procesos de mejoría en la calidad de los aprendizajes. Ahora bien, si se considera la media nacional del puntaje de establecimientos municipalizados, se advierte que comparativamente con este puntaje, los resultados comunales de Cerro Navia la ubican en el intervalo de menor desempeño, tal como sucede en todas las comunas que atienden a población con alta vulnerabilidad.

Tabla 1.25
SIMCE 8° Básico por sector de Aprendizaje 2000 – 2007 en Cerro Navia

Subsector	2000	2004	2007
Lenguaje	224	228	228
Matemática	226	230	228
Sociedad	225	224	217
Naturaleza	223	230	228

Fuente: SIMCE 2009.

Gráfico 1.9
Evolución de los Puntajes SIMCE 2000 – 2007 Octavo Año Básico en Cerro Navia



Fuente: MINEDUC 2009.

En la Tabla 1.25 y el Gráfico 1.9 se pueden comparar los resultados obtenidos por los octavos años básicos municipalizados de la comuna, en las últimas mediciones realizadas en el periodo 2000-2007. Como se puede apreciar, en casi todas las asignaturas (con excepción de Sociedad) se experimentó un aumento de los puntajes. No obstante, los promedios obtenidos el año 2007 distan mucho aun de la media nacional que se sitúa en los 250 puntos.

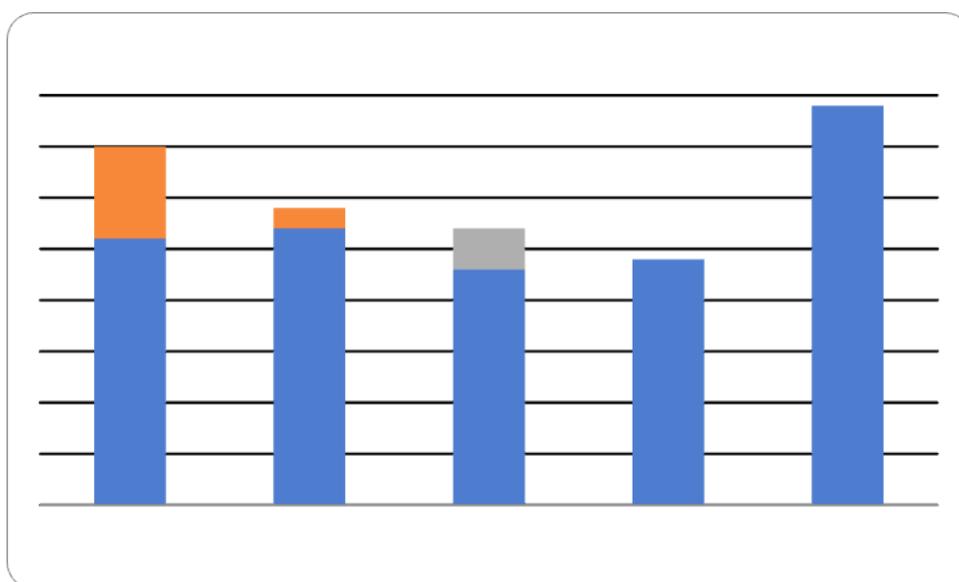
A su vez, los resultados obtenidos en la prueba SIMCE 2006 y 2007, aplicada a los cuartos años básicos municipalizados de la comuna, cambian la tendencia observada en los años precedentes. En efecto, según la información proporcionada por el Ministerio de Educación, los establecimientos municipalizados de Cerro Navia experimentaron, en su conjunto, una importante disminución en sus puntajes (Ver Tabla 1.26 y Gráfico 1.10). Este escenario contrasta radicalmente con el observado a nivel de los octavos básicos.

Tabla 1.26
SIMCE 4° Básico por sector de Aprendizaje 1999 - 2008

Subsector	1999	2002	2006	2007	2008
Lenguaje	226	227	2223	224	239
Matemática	235	229	221	214	225
Ciencias	221	229	227	218	227

Fuente: SIMCE 2009.

Gráfico 1.10
Evolución de los Puntajes SIMCE 1999 – 2008 Cuarto Básico en Cerro Navia

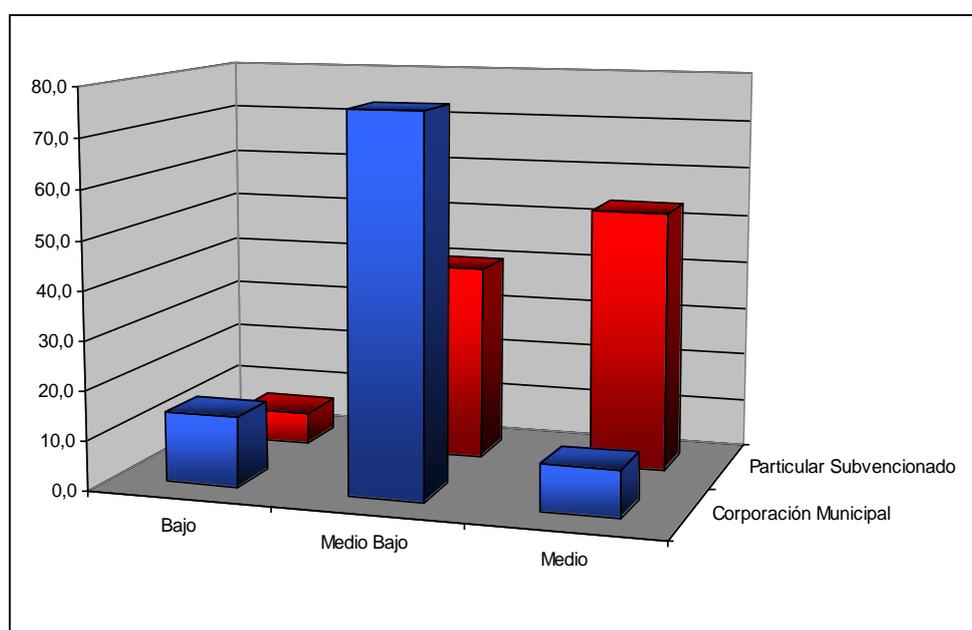


Fuente: SIMCE 2009.

Para encontrar una posible explicación de esta baja, se podría considerar que: escuelas “prioritarias” fueron intervenidas por MINEDUC a través de consultores externos y luego de años de trabajo, al momento de retirar su ayuda, las escuelas bajan su SIMCE. Es decir, estas consultoras no lograron instalar capacidades sustentables en las escuelas dado que las escuelas no tienen las condiciones necesarias para apropiarse de las metodologías utilizadas por las consultoras. Del mismo modo, puede ser que la comuna no cuenta o no destina recursos para abordar las dificultades en la supervisión interna en aula o bien los docentes se concentraron demasiado en desarrollar habilidades básicas y no habilidades complejas y competencias de los alumnos.

Otro hecho que también explicaría estos resultados, podría relacionarse con el tipo de alumnos atendidos y sus concentraciones por ingreso socioeconómico (según datos SIMCE). De esta manera se observa que los establecimientos públicos municipalizados atienden, proporcionalmente, a una cifra mayor de alumnos de estratos más vulnerables (Ver Gráfico 1.11 y Tabla 1.27).

Gráfico 1.11
Matrícula en establecimientos de enseñanza básica según tipo de Sostenedor y
Grupo Socioeconómico Atendido (Año 2007)



Fuente: SIMCE 2007 Cuartos Básicos.

De hecho cuando se dividen los alumnos según los grupos socioeconómicos es posible advertir que los resultados obtenidos por los establecimientos municipales de Cerro Navia no son muy diferentes a los que se aprecian a nivel provincial. Dicho en forma sintética, también es posible afirmar que los bajos resultados obtenidos en el SIMCE se vinculan a la concentración de estudiantes con mayores necesidades educativas.

Tabla 1.27
Distribución porcentual de la matrícula en establecimientos de enseñanza básica
según tipo de Sostenedor y Grupo Socioeconómico Atendido (Año 2007)

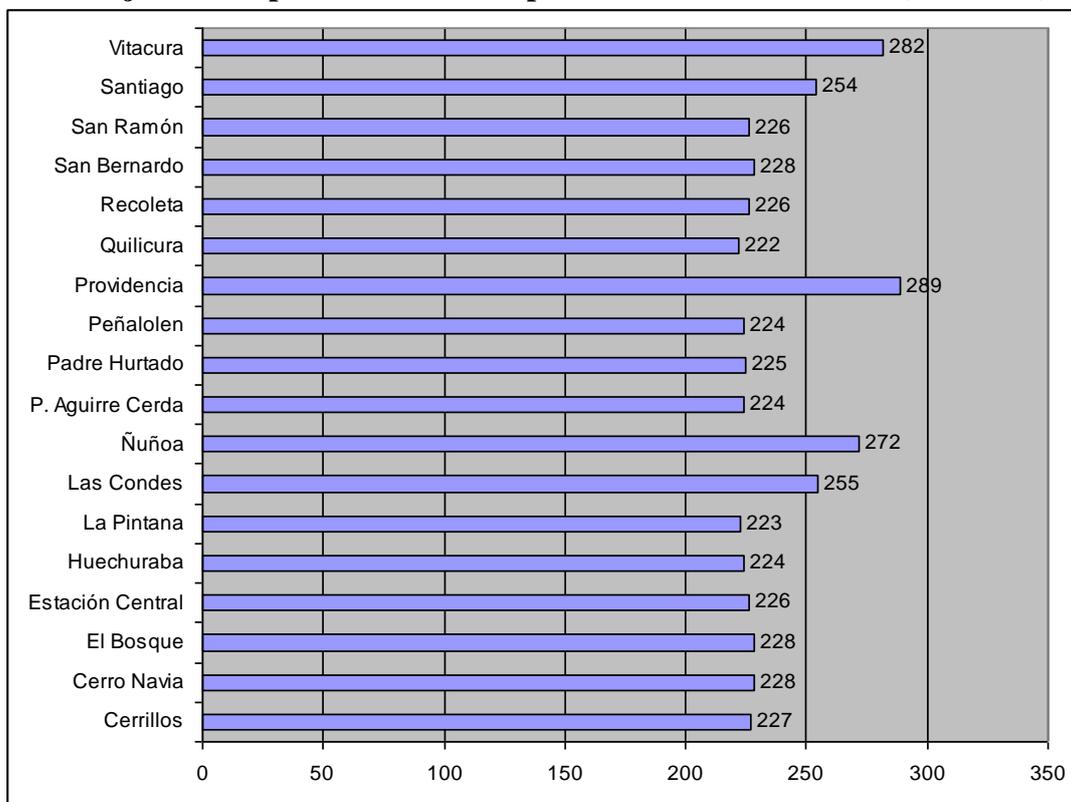
Sostenedor	Grupo Socioeconómico			Total
	Bajo	Medio Bajo	Medio	
Corporación Municipal	14,3	76,2	9,5	100
Particular Subvencionado	6,7	40	53,3	100
Total	11,1	61,1	27,8	100

Fuente: SIMCE 2007 para Cuartos Básicos.

Ahora bien, cuando se comparan los resultados SIMCE de los colegios municipalizados de la Región Metropolitana se corrobora que los establecimientos de Cerro Navia obtienen los peores resultados (228 puntos promedio) al igual que otras comunas de alta vulnerabilidad (Ver Gráfico 1.12). De hecho, la comuna de La Pintana registra el puntaje más bajo, mientras que la comuna de Providencia obtuvo los resultados más

elevados. Pero evidentemente todas estas cifras aún están muy alejadas del promedio regional que supera los 250 puntos.

Grafico 1.12
Puntajes Municipales SIMCE Comparados – Octavos Básicos (Año 2007)



Fuente: SIMCE 2007.

En síntesis, pese a los últimos resultados observados en las pruebas SIMCE, los resultados históricos muestran un leve avance en el rendimiento académico de los alumnos de las escuelas de Cerro Navia a nivel de los octavos básico, pero estos vaivenes están lejos de evidenciar un progreso significativo en los aprendizajes alcanzados por los niños y jóvenes atendidos por el Sistema de Educación Municipal. Por el contrario, puede afirmarse que se está en un techo estructural del cual es difícil de escapar por las condicionantes endógenas y exógenas que enfrenta el sistema.

1.5.7. Eficiencia del Sistema Educativo

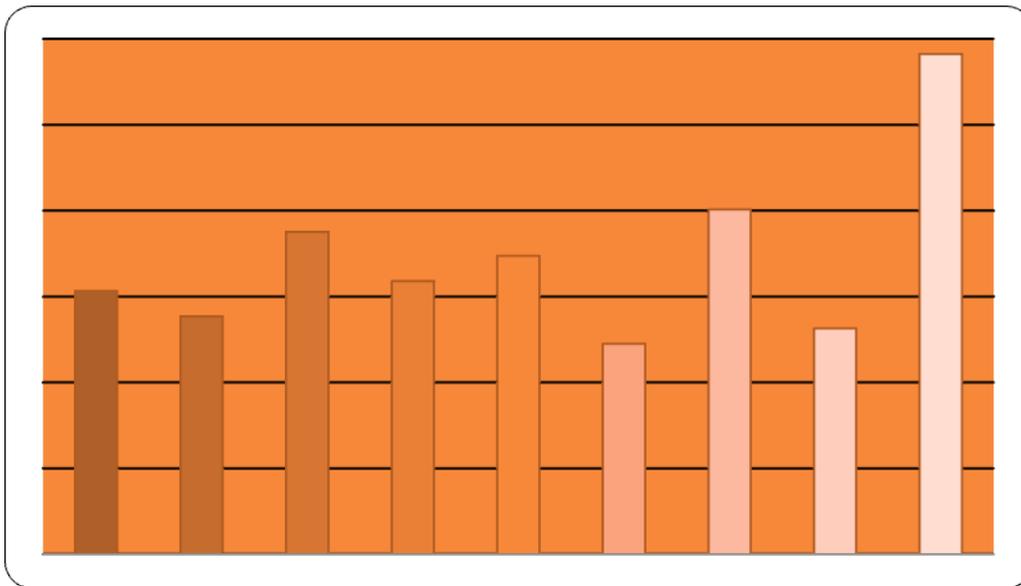
Respecto de los indicadores de la eficiencia del sistema educativo municipal, según los datos de la Dirección de Educación de Cerro Navia, se aprecia, en primer lugar, que la tasa de aprobación se mantiene alrededor del 97%, considerando la educación básica y media. Es decir, la tendencia histórica de los últimos años indica que se ha llegado a un “techo estructural” para la aprobación o promoción de los estudiantes a cursos superiores.

Desde este punto de vista, el sistema escolar municipal ha contribuido, habría disminuido significativamente el número de niños y jóvenes que abandonaban el sistema educativo debido a la reiterada reprobación de cursos, si se considera que bajo este supuesto el MINEDUC promovió una política de disminución de la reprobación, pues se considera un factor vinculado a la deserción escolar. Estas cifras permiten apreciar que se ha estabilizado el porcentaje de la reprobación, de hecho actualmente esta cifra se mantiene alrededor del 3,97%, en educación básica y media.

Por otra parte, la asistencia media anual de los estudiantes a los establecimientos municipalizados, no ha logrado superar en promedio el 90% en los últimos años, tal como se advierte en el Gráfico 1.13.

Pese a lo anterior, durante el año 2008 esta cifra aumentó al 93,65%, cifra que se espera que repercuta en el ingreso financiero proporcionado por MINEDUC, a través del sistema de subvenciones por alumno. Dicho en otras palabras, el aumento de la asistencia es directamente proporcional al aumento de recursos financieros. Sin embargo, esta cifra podría perder relevancia en la medida que disminuye la matrícula real, situación que no implica que la disminución del porcentaje de inasistencia escolar sea un desafío permanente.

Gráfico 1.13
Porcentaje de Asistencia Media Anual en Establecimientos Municipales de Cerro Navia (2000-2008)



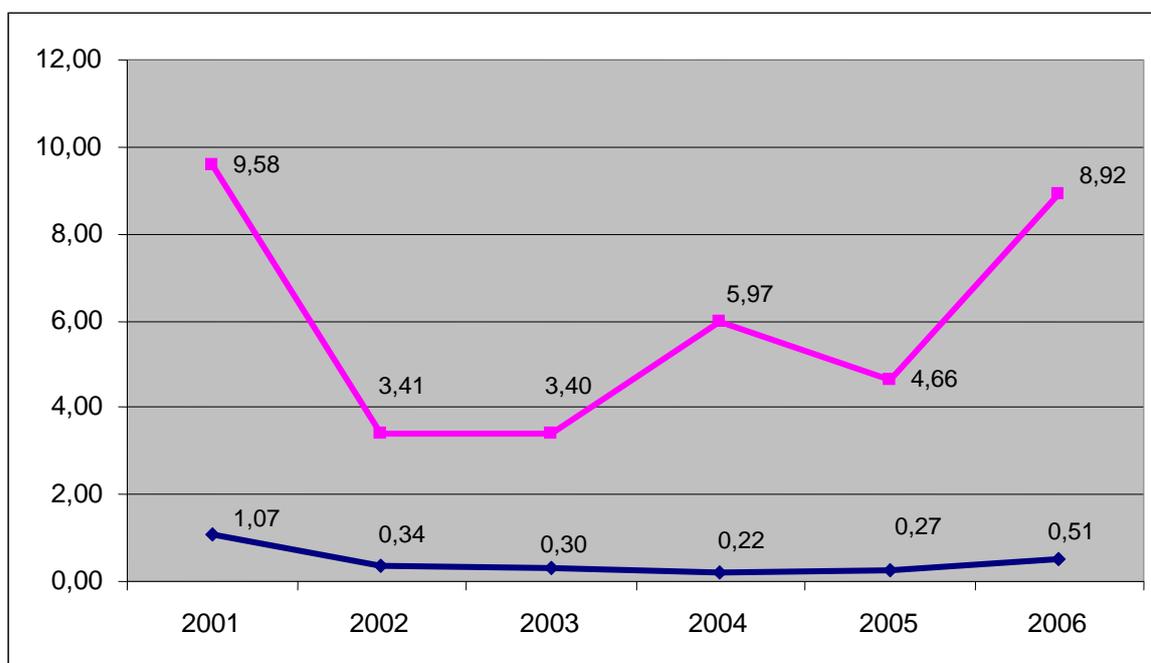
Fuente: Dirección de Educación 2008.

Desde el punto de vista de la deserción escolar, se pueden observar buenos indicadores declarados de retención escolar, pues, en el caso de la Enseñanza Básica,

la proporción de estudiantes que abandona el sistema escolar es inferior a un 2%, mientras que en la Enseñanza Media, el porcentaje de jóvenes que abandona el sistema escolar municipalizado no sobrepasa el 10% (Ver Gráfico 1.14).

Sin embargo, estas cifras no deben suponer que en términos generales, en la comuna el número de estudiantes que abandona la educación se mantiene en esta proporción. Al respecto es necesario recordar que un porcentaje elevado de estudiantes de 15 a 19 años, realiza sus estudios secundarios en establecimientos de otras comunas de la región metropolitana, cuyos porcentajes de deserción escolar no están registrados en los datos comunales, tal como se deduce de la información proporcionada por el gráfico 1.7 (Ver Gráfico 1.7).

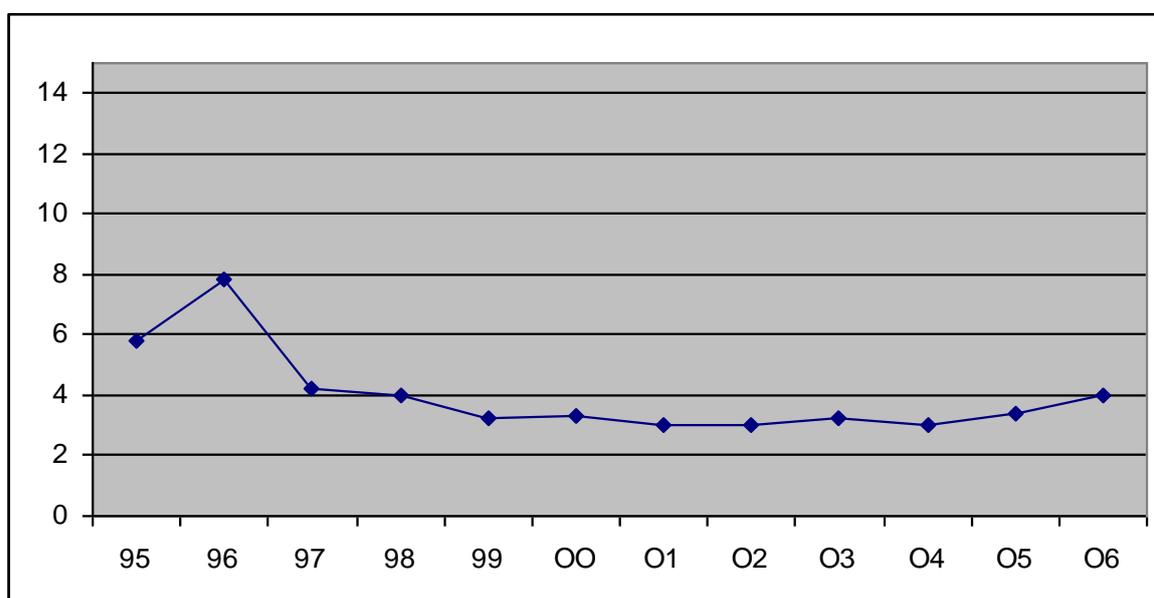
Gráfico 1.14
Porcentaje de Deserción Escolar Comunal en establecimientos municipalizados de nivel Básico y Medio (2001-2006)



Fuente: Dirección de Educación de Cerro Navia (Color púrpura E. Media y azul E. Básica)

Por último, como se indicó antes, incluyendo la educación básica y a la educación media diurna, se advierte que el porcentaje de repitencia se ha estabilizado entre el 3% y el 4% según las cifras oficiales (Ver Gráfico 1.15). Es decir, efectivamente la disminución de la repitencia podría disminuir el riesgo que los estudiantes abandonen definitivamente el sistema educativo, pero estos resultados no debieran traducirse en una disminución de las exigencias pedagógicas, por el contrario, siempre debe estar presente la preocupación por mejorar la calidad del servicio.

Gráfico 1.15
Tasa de Repitencia Comunal Anual en establecimientos municipales de Educación
Básica y Media (1995-2006)



Fuente: Dirección de Educación de Cerro Navia.

1.5.8. Situación Financiera

Respecto del financiamiento del Sistema de Educación Municipal, es necesario indicar que básicamente existen dos fuentes de ingresos. La primera de ellas, y la más importante, se relaciona con los aportes que proporciona el Ministerio de Educación, a través de la subvención que se paga mensualmente, calculada sobre la base de la asistencia promedio mensual de los estudiantes. Por lo tanto, estos ingresos no son fijos, sino que por el contrario, varían en función de los diversos factores que afectan la asistencia de los alumnos a clases.

La segunda fuente de ingresos, está dada por el aporte que debe realizar anualmente la Municipalidad, para poder cubrir los costos de la operación del Sistema de Educación Municipalizado. Demás está decir, que los aportes proporcionados por el Ministerio de Educación son insuficientes para poder mantener una Educación Pública.

En este contexto, durante la operación del año 2009, los aportes porcentuales de estas fuentes de financiamiento, se distribuyeron en la proporción que se muestra en la Tabla 1.28, aún cuando es probable que dados los ajustes de las subvenciones, estos porcentajes varíen en uno o medio punto a marzo de 2010.

Tabla 1.28

Fuentes de ingresos del sistema de educación municipal de Cerro Navia (Año 2008)

Fuente	Porcentaje
Ministerio de Educación	84,65 %
Municipio	15,35 %

Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación de Cerro Navia.

La capacidad de los ingresos provenientes del Ministerio de Educación para financiar los gastos de la operación normal (Remuneraciones y Funcionamiento) a través de los años, oscila entre el 78,9% y el 87%. El resto del financiamiento, para cubrir las necesidades de las escuelas traspasadas a los municipios a comienzos de la década del 80, lo tiene que proveer la Municipalidad.

Desde que se inicia el sistema de municipalización de la educación pública, el aporte proporcionado por el Estado no ha sido suficiente para financiar la administración de los establecimientos escolares. Es necesario recordar que en la génesis de la municipalización el énfasis estuvo puesto en la privatización del sistema, es por ello que erróneamente se estimó que la subvención debía ser igual para los establecimientos públicos como para los privados.

Tabla 1.29

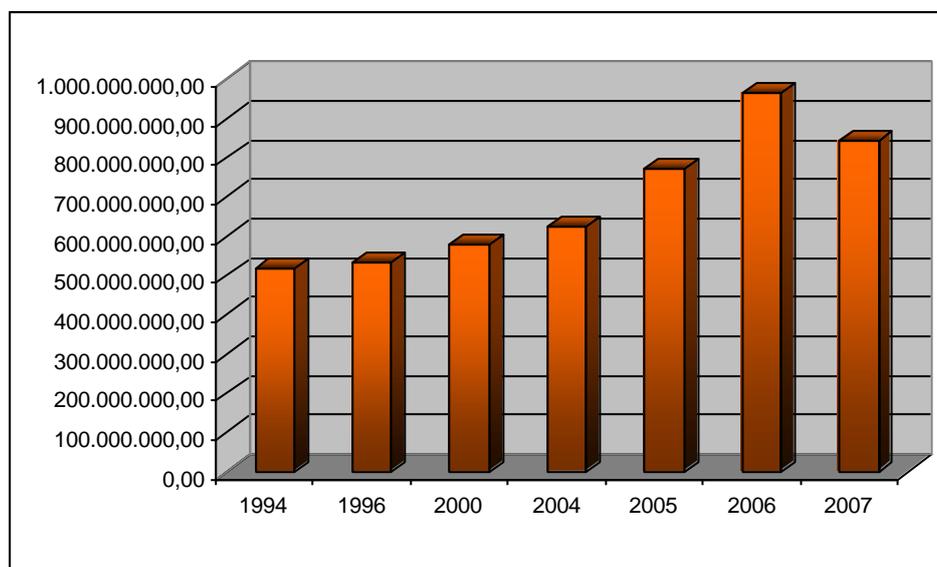
Aporte Financiero Municipal (pesos) para costear los gastos que demanda el sistema educativo municipal (1994-2007)

Año	Aporte Municipal
1994	516.007.000
1996	533.552.000
2000	579.750.000
2004	623.526.000
2005	772.806.000
2006	966.000.000
2007	844.000.000

Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

Los datos contenidos en la Tabla 1.29 y el Gráfico 1.16 muestran el monto del aporte financiero que entrega anualmente la Municipalidad de Cerro Navia, para completar el gasto del sistema educativo. Es importante destacar que dicho aporte contribuye a solventar, principalmente, los gastos previsionales del cuerpo docente.

Gráfico 1.16
Aporte Financiero Municipal (pesos) para costear los gastos que demanda el sistema educativo municipal (1994-2007)



Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

1.5.9. Ingreso por Subvención

La Tabla 1.30 y el Gráfico 1.17 muestra la relación entre el ingreso por subvención y el gasto en remuneraciones destinado al cuerpo docente. El déficit observado, con el que opera anualmente el sistema municipal se explica porque el gasto en remuneraciones es superior al ingreso vía subvención

Tabla 1.30
Ingreso por Subvención y Remuneración Docente (pesos) en la Comuna de Cerro Navia (1994-2007)

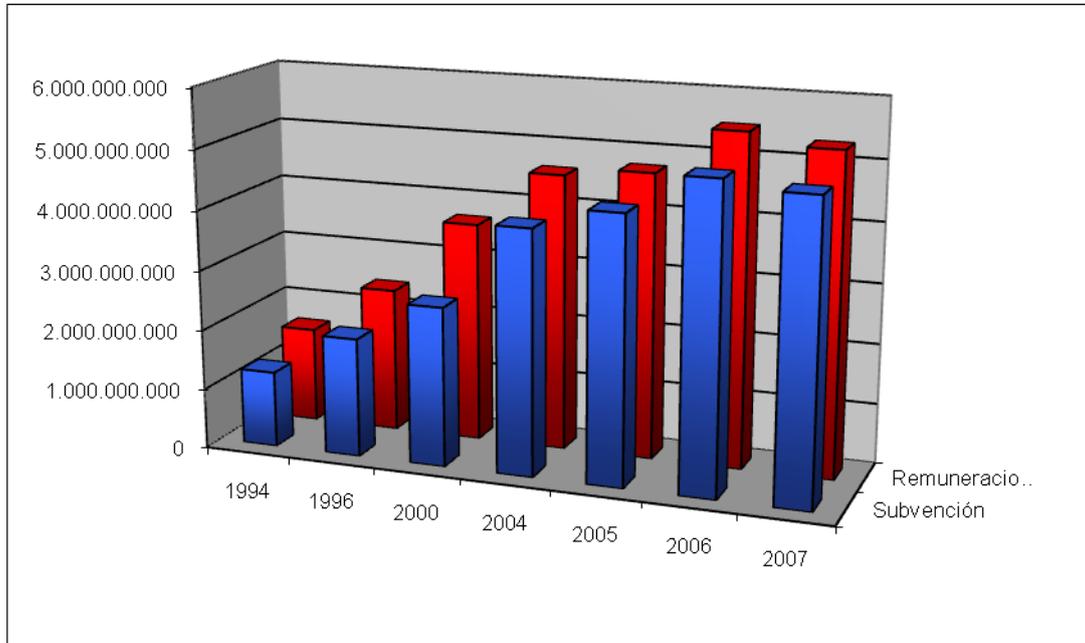
Año	Ingreso por subvención	Remuneraciones Docentes	Déficit
1994	1.264.940.000	1.590.860.000	-325.920.000
1996	1.981.125.009	2.415.076.142	-433.951.133
2000	2.649.829.592	3.662.532.187	-1.012.702.595
2004	4.055.182.534	4.593.877.455	-538.694.921
2005	4.411.194.000	4.734.160.000	-322.966.000
2006	5.051.320.000	5.491.758.941	-440.438.941
2007	4.639.795.817	6.258.286.305	-1.618.460.488

Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

Al respecto debe considerarse que los criterios para establecer los cálculos de las remuneraciones están enmarcados en los criterios del Estatuto Docente que adopta el MINEDUC, luego de las negociaciones con el Colegio de Profesores. En otras palabras,

gracias a los aportes adicionales que entrega el municipio se completan los sueldos de sus profesores.

Gráfico 1.17
Ingreso por Subvención y Pago de Remuneraciones en la Comuna de Cerro Navia (1994-2007)



Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

Los recursos adicionales que no son proporcionados por la Subvención o por el Aporte Municipal, son gestionados por la Dirección de Educación, a través de la participación en concursos públicos y privados, principalmente en relación al mejoramiento de la infraestructura y a la atracción de equipamiento para los establecimientos escolares.

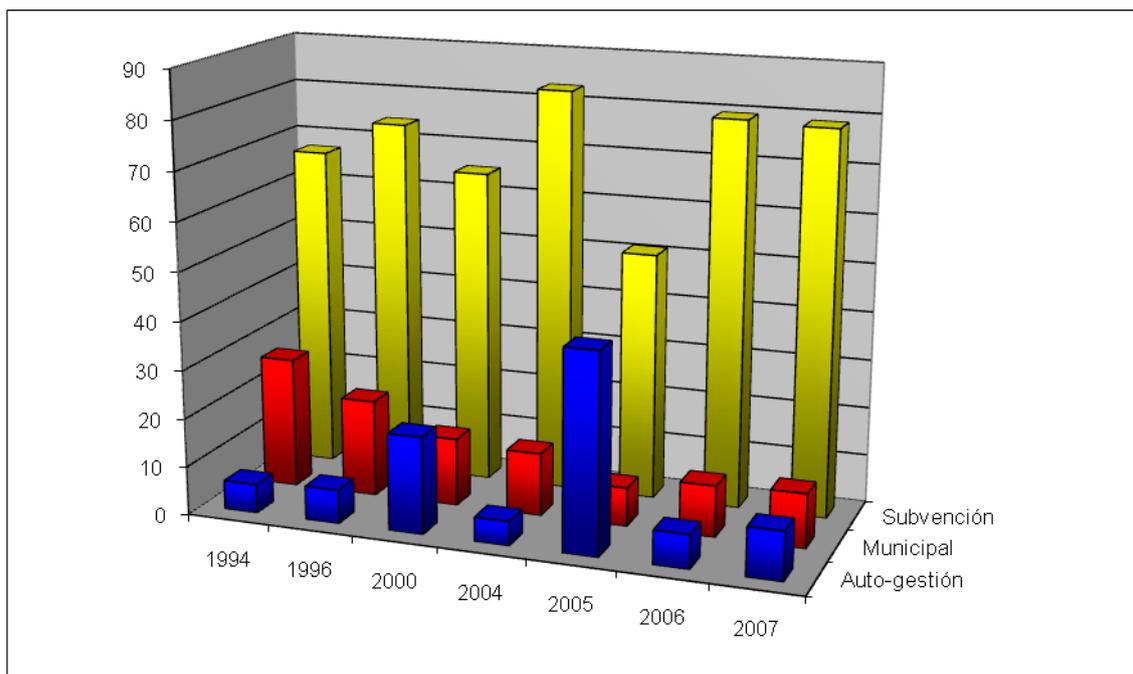
Tabla 1.31
Comparación Porcentual de Ingreso Financiero de las escuelas de Cerro Navia (1994-2007)

Año	Ingreso por Subvención	Aporte Municipal	Ingreso Auto-gestión	Total Ingreso
1994	67	27	6	100
1996	74	20	7	100
2000	65	14	20	100
2004	83	13	5	100
2005	51	8	41	100
2006	79,4	10,6	7	100
2007	78,8	11,2	10	100

Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

Comparando los aportes financieros de las tres principales fuentes de ingreso, se ratifica que la subvención ministerial es la principal, pero insuficiente. Es por ello que los ingresos autogestionados por proyectos postulados a concursos públicos, ley de donaciones y por diversas iniciativas atraídas por la Municipalidad, son de vital importancia (Ver Tabla 1.31 y Gráfico 1.18).

Gráfico 1.18
Estado Egreso Financiero de las Escuelas de Cerro Navia (Gestión 1994-2007)



Fuente: Informe de Gestión 2008, Dirección de Educación.

Respecto de los egresos, es necesario señalar que ellos están distribuidos fundamentalmente en gastos de personal: un 93,5 % y funcionamiento en un 6,5%. La inversión de mayor envergadura se ha hecho principalmente a través de recursos externos concursables, como el FNDR, Aporte de Capital, Ley 19.247 y otros programas especiales.

Por último, es importante señalar que el mantenimiento del financiamiento de la Educación Municipal, a través de la subvención por asistencia, se hace cada vez más difícil e inviable, pues estos montos de dinero no alcanzan a cubrir los costos de remuneraciones del personal docente y menos aún permiten aplicar políticas de desarrollo o de inversión. Esta situación se ve agravada en la comuna de Cerro Navia, en la medida que en la actualidad se está enfrentando un proceso de disminución de población y por tanto una leve baja de matrícula, aumento de las inasistencias por malas condiciones climáticas, especialmente en los meses de invierno. Mermas de matrícula e inasistencias que se traducen en importantes disminuciones de ingresos por subvención.

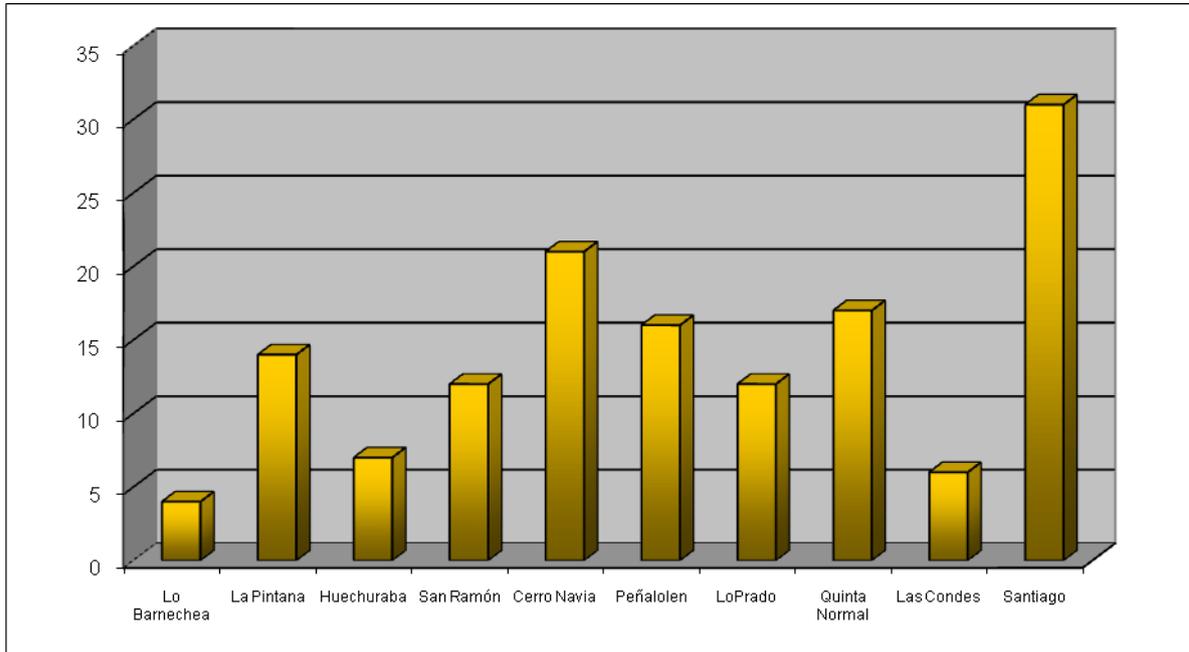
En definitiva, el sistema de financiamiento de la educación municipal, centrada exclusivamente en la subvención por asistencia, es un mecanismo extremadamente injusto si se compara con la cantidad de funciones adicionales que se les exigen a la Direcciones Municipales de Educación. Por ejemplo, cada vez que el MINEDUC inicia un proyecto o programa nuevo, siempre espera que la Dirección de Educación se haga parte en la administración, operación y promoción de estas actividades, pero nunca estas demandas vienen asociadas con un aumento del financiamiento para la administración y gestión de estas iniciativas.

En otras palabras, al sistema de Educación Municipal se le exige que al rol de sostenedor de las escuelas, se le agregue la función de promotor social y de colaborador técnico pedagógico, pero los costos de estas funciones deben ser financiadas con el aporte municipal. Por lo tanto, a mediano plazo se observa un panorama que cada vez irá estrangulando con mayor fuerza la capacidad de movimiento de la administración de educación municipal. Dicho de otra manera, a mediano plazo la única forma de lograr administrar eficiente y eficazmente la educación pública, consistirá en transferirles esta responsabilidad a los sostenedores particulares subvencionados.

Sólo por citar un ejemplo, el proceso de evaluación docente impulsado por MINEDUC en el sistema público, requiere de un gran despliegue de recursos municipales, pero sus costos deben ser asumidos por la municipalidad. En un contexto de pobreza, aumentar los recursos en una actividad significa que se reducen en otra.

De proseguir con esta estrategia financiera del sistema de educación pública, las políticas promovidas por el Estado seguirán perjudicando la gestión de la educación municipalizada. Prueba de ello es la tendencia observada en otras comunas, en el sentido que se prefiere cerrar escuelas públicas para disminuir el déficit financiero. Del mismo modo, nunca podrá el sistema municipal mejorar el apoyo técnico pedagógico de las escuelas, si se prefiere dirigir esos recursos financieros a instituciones privadas, subcontratadas para cumplir con esa función.

Gráfico 1.19
Panorama Comparativo del Número de Escuelas Administradas por Sistemas Municipalizados en la Región Metropolitana (2009)



Fuente: SUBDERE 2009.

2. FORMULACION DEL PROYECTO, MARCO REFERENCIAL Y DISCUSIÓN BIBLIOGRAFICA

2.1 Antecedentes

Según algunas estimaciones de Naciones Unidas (2005) en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, al menos el 95% de los niños que hoy tienen menos de 5 años concluirían la primaria para el año 2015. Se trata de los países que se encuentran más próximos al logro de la meta trazada por dicha entidad; de todas maneras, se deberán realizar esfuerzos a fin de identificar los hogares cuyos niños no lo conseguirían.

Para el caso de Chile, los antecedentes estadísticos y los estudios recientes sobre deserción escolar en educación básica, señalan que prácticamente esta no existe. En efecto, la cobertura nacional en el nivel primario es de 99,5%. De hecho, en la actualidad quien no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas.

Pese a las cifras anteriores, cuando se analiza los datos por quintil de ingreso se aprecia que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5%. Dicho porcentaje,

Año	Matricula	Deserción Declarada	%
2001	10.965	118	1,07
2002	10.726	37	0,34
2003	10.972	34	0,30
2004	10.113	23	0,22
2005	9.561	26	0,27
2006	8.977	46	0,51
2007	10.190	53	0,52

Tabla 2.1. Deserción en Ed. Básica en Cerro Navia

Fuente: DAEM Cerro Navia (2007).

muestra que para un grupo no menor persiste la exclusión y la marginación de los circuitos sociales.³ Esta marginación obliga a reponer el tema en la agenda de las políticas educativas. Aunque los porcentajes de deserción son marginales, en el caso de los sectores más vulnerables, en términos numéricos anualmente se va incrementado el número de niños y jóvenes que se desarrollan por “fuera” del tipo de vida cívica que se ha definido en las sociedades democráticas. Tal como se advierte en las cifras declaradas por la municipalidad de Cerro Navia, (ver Tabla 2.1) la cantidad de desertores se incrementa anualmente, aunque las evidencias empíricas señalan que las escuelas no reconocen

adecuadamente la condición de desertor⁴.

2.2. El problema

Grupo SocioEcon.	Escolaridad Madre	Ingreso Mensual	Matrícula Municipal	Matrícula part-subv.	Matrícula Particular
Bajo	7	119.000	79,40%	20,60%	0%

³ La pobreza dura se expresa no solo a través de indicadores económicos, sino especialmente a través de una exclusión social justificada por los atributos asignados a algunas categorías socioculturales como la carencia de educación formal.

⁴ Usualmente, las escuelas categorizan a los estudiantes que se trasladan o que se retiran temporalmente como alumnos desertores.

Medio bajo	9	180.000	81,90%	18,10%	0%
Medio	11	331.000	47,60%	52,30%	0%
Medio alto	13	738.000	13,00%	81,60%	5,40%
Alto	16	1.526.000	0%	6,10%	93,90%

Tabla 2.2. Concentración de Alumnos Vulnerables en Educación Municipal

Fuente: Universidad de Chile (2008). Indicadores OPECH.

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).

Según un estudio reciente de MIDEPLAN (2006) sobre la base de los datos CASEN 2003, en Chile existen un total de 174.733 adolescentes y jóvenes entre 14 y 19 años que no han concluido 4º medio y no están asistiendo a un establecimiento escolar. Si a eso se agrega la población de 6 a 13 años que según la misma encuesta está al margen del sistema escolar, que corresponde a 22.554, se concluye que en Chile hay un poco más de 197.000 niños, niñas y jóvenes que no asisten a una institución educativa del sistema escolar y que no ha completado los 12 años de escolaridad.

En este contexto, la situación de mayor complejidad se produce cuando se conjugan el fracaso escolar (repetencia, atraso, ausentismo, bajo rendimiento) con condiciones de vulnerabilidad psicosocial, expresada en problemáticas tales como situación de calle, consumo de droga, vulneración de derechos en ámbitos de abuso, violencia intrafamiliar, explotación comercial, infracción de ley, entre otros.

Es esta compleja combinación de vulnerabilidad educativa y psicosocial la que profundiza la exclusión social de esta población. Para estos niños(as), los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma (Toledo y Magendzo, 1988; Schkolnik & Del Río, 2002). Dicha situación se agrava por la falta de una institucionalidad adecuada que responda tanto a las necesidades educativas como psicosociales de estos sujetos. Existe un grupo significativo que por su edad o daño psicoeducativo, se encuentra desfasado o desvinculado de las trayectorias educativas existentes y para quienes el sistema educativo no ofrece alternativas.

Sin duda, esta situación requiere de intervenciones integradas que ofrezcan respuestas diversificadas y secuenciadas que favorezcan el reencanto con la educación, la eventual reincorporación al sistema educativo formal o la existencia de ofertas educativas especializadas, en la perspectiva del logro de los 12 años de escolaridad.

Para nadie es un misterio que la educación es uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas, por tanto, como derecho humano básico, también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. Esto no hace más que reafirmar la responsabilidad del Estado en la materia, como también con el conjunto de actores de la sociedad civil, especialmente de aquellos que se encuentran

comprometidos con los derechos humanos y con los sectores más postergados de la población.

Durante varias décadas la política educativa chilena ha tenido como uno de sus grandes objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños(as). A ello se han ido agregando iniciativas que apuntan a que dicha cobertura esté acompañada de calidad y equidad. Sin embargo, cuando se revisan las tasas de éxito oportuno y tasas de éxito total⁵ se observa que si bien éstas han mejorado en las últimas generaciones, todavía resultan bastante deficientes (ver Tabla 2.3). En el período 1992-2002, solo el 54% de niños(as) logra egresar de la educación básica en el período de años correspondiente al ciclo, lo que aumenta a un 83,5% al considerar el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de la cohorte no logra el objetivo, surgiendo así un conjunto de preguntas respecto de las cuales no hay respuestas precisas.

La pregunta central de la investigación es ¿Cuáles son los factores endógenos y exógenos a las personas que afectan la deserción, sus consecuencias y sus implicancias en la trayectoria de vida de los niños? En torno a ello surgen otras preguntas de investigación tales como: ¿Cuántos y cuáles son las características de aquellos niños que son potenciales desertores, pero que continúan estudiando? ¿Cuántos y que rasgos tienen quienes abandonan los estudios y luego se reincorporan a la educación formal o a sistemas alternativos? ¿Cuántos y qué peculiaridades tienen los que desertan definitivamente del sistema y cuál es su trayectoria de vida en el corto plazo (tres años)?

Tabla 2.3. Porcentaje de niños(as) que completaron la educación básica por cohorte y periodo decenal (1985-2002)

Años	Tasa de éxito oportuno (%)	Tasa de éxito total (%)
1985-1995	44,2	75,0
1990-2000	48,0	79,8
1992-2002	54,0	83,5

Fuente: Ministerio de Educación (2002). Indicadores de la Educación en Chile.

2.3. Actualización de la Revisión bibliográfica

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 mencionaremos 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

⁵ El MINEDUC define como *tasa de éxito oportuno* al número total de estudiantes que egresa en los períodos de años correspondientes al nivel educacional, en relación a la matrícula inicial de primer año. Por su parte, la *tasa de éxito total* es el número total de estudiantes que egresa en el período definido para la cohorte en relación a la matrícula inicial del primer grado.

embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas, las bajas expectativas de la familia y 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; Naciones Unidas, 2005; 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, 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.

Por otra parte, 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; Naciones Unidas, 2005).

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.⁶ 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.

2.3.1. 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 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 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

⁶ 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).

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 repitencia; en particular, la sobre-edad 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) redundaría 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; Naciones Unidas, 2005). 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 Ingrum (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 represión 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 (Naciones Unidas, 2005).

2.4. La 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, el presente estudio pretende abordar la problemática, 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 y Cooperación 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, el presente estudio abordará la problemática de la deserción escolar 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 irremediamente 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 enseñanza primaria. 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.

De este modo, el primer aspecto del problema a investigar se relaciona con la caracterización de los factores que inciden en la deserción escolar, dimensionando su presencia, magnitud y significancia. Dentro de este contexto, este proyecto tiene por pretensión contribuir al conocimiento de este problema en los establecimientos primarios, municipales y particular subvencionados de la comuna de Cerro Navia, con el objeto de aportar con insumos pertinentes para la elaboración de políticas reparatorias y preventivas respecto del problema de la deserción escolar al interior de la comuna. Y a partir de los resultados obtenidos, contribuir a la disminución de la magnitud del problema en contextos sociales empobrecidos.

El segundo aspecto a indagar es el de comprender en profundidad el proceso mismo de la deserción, identificando los itinerarios y trayectorias -tanto de desertores como de no desertores- de modo de explicar las causas endógenas y exógenas de este fenómeno, así como las consecuencias personales y sociales con el fin de proponer medidas preventivas y paliativas para evitar la deserción y procurar la reinserción. Al respecto, la comprensión acumulada no es suficiente, en especial, entre aquellos que teniendo varias de las características atribuibles a las de un desertor, ha permanecido estudiando. Esto supone, en primer término, no establecer diferencias esenciales entre un sujeto y otro; así como, tampoco de atribuir poder explicativo a la presencia de alguna de estas características por sí misma. Por ejemplo, es sabido que muchos de quienes estudian trabajan, del mismo modo, como muchos de quienes abandonan la escuela lo hacen motivados por la carencia económica y la necesidad de entrar al mundo laboral.

El tercer aspecto es el de elaborar propuestas para prevenir y minimizar el problema de la deserción y sus implicancias, lo cual no puede hacerse sin avanzar en la comparación del alumnado que se encuentra actualmente en las aulas de los establecimientos educativos de enseñanza básica de la comuna, respecto de quienes hicieron abandono de ellas. Prevenir la aparición de aquellos factores que inciden en el abandono escolar y el fortalecimiento de aquellos que se relacionan con la permanencia de los niños en la escuela, le otorgan la relevancia a un estudio de este tipo.

BIBLIOGRAFIA

- 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; 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, 2002.
- Astone, Nan Marie; McLanahan, Sara S. (1994). "Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note". En "Demography", vol. 31, n°4, November, pp. 575-584.

- Astone, Nan Marie; McLanahan, Sara S (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; 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; Thum, Yeow Meng (1989). "The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation". En "American Educational Research Journal", vol. 26, n°3, Autumn, pp. 353-383.
- Cairns, Robert B; Cairns, Beverley D; Neckerman, Holly J (1989). "Early School Dropout: Configurations and Determinants". En "Child Development", vol. 60, n°6, 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, N° 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, n°5, 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; 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, n°2, April, pp. 95-113.
- Espíndola, E. y León, A. (2002): "Educación y Conocimiento: Una nueva mirada", en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 30, Diciembre 2002.
- Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. En *Educational Research*, 49, N°4 (December 2007), pp.343-363. London, England.
- 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?”, PIIIE. Ponencia en Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”, UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago, 2002.
- 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; 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; 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; 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; 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; Spaulding, James (1991). “Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion”. En “Demography”, vol. 28, n°1, February, pp. 133-157.
- Hein, A. & Barrientos, G. (2004). *Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autoreportados y factores asociados* [En línea]. Santiago, Fundación Paz Ciudadana. Disponible en: < <http://www.pazciudadana.cl/jovenes.php>>.
- INE (2003). *CENSO de Población, 2002*. Santiago, Instituto Nacional de Estadísticas.
- 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; 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; 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; 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, n°4, 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, n°1, September, pp. 117-144.
- McNeal Jr., Ralph B (1997). “Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out”. En “Sociology of Education”, vol. 70, n°3, July, pp. 206-220.
- McNeal Jr., Ralph B (1995). “Extracurricular Activities and High School Dropouts”. En “Sociology of Education”, vol. 68, n°1, 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”. Santiago, CONACE-SENAME. Noviembre.
- MIDEPLAN (2006). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales Tendencias. Santiago: MIDEPLAN.
- MIDEPLAN (2001a): *Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes*, Documento N° 19, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.
- MIDEPLAN (2001b): *Situación de la Educación en Chile 2000*, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.
- MIDEPLAN (2000). Balance Económico y Social 1990-1999. Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.
- MIDEPLAN (1999): Resultados de la VII Encuesta de Caracterización Socio-Económica Nacional (CASEN, 1998), Documento N° 8, Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social, Santiago.
- MIDEPLAN (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; Haughwout, Perri (1987). “Influence of High School Size on Dropout Rate”. En “Educational Evaluation and Policy Analysis”, vol. 9, n°4, Winter, pp. 337-343.
- PREAL (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. En Serie Políticas Año 5, N° 14. Santiago. Disponible en <http://www.preal.org>
- Raczynski, D. (2002): *Proceso de Deserción Escolar en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*, INJUV, 2002.
- Roderick, Melissa (1995). “Grade Retention and School Dropout: Policy Debate and Research Questions”. En “Phi Delta Kappa Research Bulletin”, n15, pp. 1-7, December.
- Roderick, Melissa (1994). “Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association”. En “American Educational Research Journal”, vol. 31, n°4, 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>.
- Rumberger, Russel W; Thomas, Scott L (2000). “The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools”. En “Sociology of Education”, vol. 73, n°1, January, pp. 39-67.
- Rumberger, Russell W; Larson, Katherine A (1998). “Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout”. En “America Journal of Education”, vol. 107, n°1, November, pp. 1-35.

- Rumberger, Russell W (1995). "Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools". En "American Educational Research Journal", vol. 32, n°3, Autumn, pp. 583-625.
- Rumberger, Russell W; Ghatak, Rita; Poulos, Gary; Ritter, Philip L; Dornbusch, Sanford M (1990). "Family Influences on Dropout Behavior in One California High School". En "Sociology of Education", vol. 63, n°4, October, pp. 283-299.
- Rumberger, Russell W (1987). "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence". En "Review of Educational Research", vol. 57, n°2, Summer, pp. 101-121.
- Rumberger, Russell W (1983). "Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background". En "American Educational Research Journal", vol. 20, n°2, Summer, pp. 199-220.
- Sandefur, Gary D; McLanahan, Sara; Wojtkiewicz, Roger A (1992). "The Effects of Parental Marital Status during Adolescence on High School Graduation". En "Social Forces", vol. 71, n°1, September, pp. 103-121.
- Schiefelbein, E. (1998): *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*, JUNAEB, Santiago.
- Sui-Chu, Esther Ho; Willms, J. Douglas (1996). "Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement". En "Sociology of Education", vol. 69, n°2, April, pp. 126-141.
- Wolff, L., Schiefelbein, E. & Schiefelbein, P. (2002). Primary education in Latin America. The unfinished agenda. Technical Paper Series N° EDU-120. Washington, D.C: Interamerican Development Bank.
- Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002): "Trabajo Infante-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, 2002.
- Swanson, Christopher B; 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; 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. (2001), op. cit.
- Vallerand, Robert J; Fortier, Michelle S; 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 Magdzio, S. (1988): *Deserción y Soledad*, PIIE, Santiago.
- UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago.

3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

3.1. Objetivo General

Analizar los factores intervinientes y los efectos de la deserción escolar en escuelas que atienden a niños(as) vulnerables de educación básica, mediante un monitoreo longitudinal que compara los itinerarios educativos y las trayectorias sociales de desertores y de estudiantes con patrones similares.

3.2. Objetivos Específicos

1.- Caracterizar los itinerarios educativos y trayectorias sociales de desertores y de estudiantes de una comuna urbana de la Región Metropolitana, que atiende a población vulnerable

2.- Elaborar una tipología de efectos y/o implicancias de la deserción escolar en desertores escolares de enseñanza básica.

3. Identificar y caracterizar los factores y variables que actúan como condicionantes de deserción o retención escolar, que emanan de la comparación longitudinal de estudiantes vulnerables y desertores.

4.- Proponer una tipología de factores predictivos de la deserción escolar a partir del monitoreo de itinerarios educativos y de trayectorias sociales.

4. METODOLOGÍA

4.1. Breve descripción de la metodología planteada inicialmente

4.1.1. Metodología

Sin desconocer las importantes diferencias, tanto teóricas como metodológicas, que separan a los enfoques cuantitativos de los cualitativos, la presente investigación comparte la idea que la adecuada utilización de ambos aumenta las probabilidades de realizar descripciones, cuantificaciones, comprensiones y/o explicaciones acabadas de los fenómenos sociales. En este sentido, la metodología propuesta utilizará en forma integrada ambos enfoques. Por otra parte, considerando los objetivos que se persiguen, la investigación se enmarca en los estudios descriptivos y correlacionales, según la clasificación realizada por Gordon Dankhe (1986). Es descriptivo, en la medida que se propone identificar y caracterizar los factores que intervienen en el proceso de la deserción escolar. Y es, al mismo tiempo, un estudio correlacional, dado que se cotejarán las variables que emanen de las caracterizaciones de desertores y de estudiantes que, en condiciones similares, permanecen asistiendo al establecimiento educacional.

4.1.2. Diseño de Investigación

A partir de la estrategia asumida, el diseño propuesto corresponde a uno experimental, en su acepción conocido como modelo cuasi-experimental del tipo ex-post-facto, en razón a la imposibilidad de manipular deliberadamente las variables que intervinieron en el proceso de deserción escolar. Como señala Sierra - Bravo (2003): “Este diseño se produce cuando falta el control de la situación inicial y el del estímulo, ya se que se realiza después de haber actuado la variable experimental. En él se comparan dos grupos: uno que ha sufrido un cierto impacto y el otro no”. Del mismo modo, dado que los diseños experimentales también se clasifican de acuerdo al número de momentos en los cuales se recolecta la información, este estudio puede asociarse, pese a las diferencias, a los modelos longitudinales, dado que tanto la muestra de desertores como de estudiantes que permanecen en el sistema, serán periódicamente medidos.

4.1.3. Etapas del Diseño

Etapa uno: Medición Cuantitativa de la Deserción y selección de muestras.

Esta primera etapa se inicia con la selección de niños y jóvenes desertores, elaborando un catastro que permita registrar el universo y marco muestral de estudiantes que han abandonado la escuela entre los años 2006 a 2008. Para ello se construye una matriz que identifica los nombres y direcciones de los niños de primero a octavo año básico, que se retiraron de la escuela. En la práctica se comparará la asistencia registrada en los Libros de Clases en marzo de cada año y en diciembre de los mismos.

De este catastro se obtendrá una muestra aleatoria estadísticamente representativa, estratificada por escuela, a la que se le aplicará una encuesta cuantitativa visitando los hogares de estos niños. Considerando que por el momento el MINEDUC no cuenta con un sistema de información on-line, la muestra estadística estará probablemente compuesta por niños que se reubicaron en otros colegios y por aquellos que

efectivamente han desertado del sistema educativo. Por lo tanto, de la aplicación y análisis de esta encuesta se obtendrá la tasa de deserción escolar real, junto a la caracterización de los jóvenes desertores. Sobre la base de la caracterización de los desertores, se obtiene la muestra pareada de niños y jóvenes estudiantes que también serán encuestados.

Paralelamente, de la muestra cuantitativa de desertores y de estudiantes pareados de los tres años (2006, 2007 y 2008), con la ayuda de una matriz de estratificación cualitativa, se seleccionarán los casos que serán objeto de la investigación longitudinal.

Luego de aplicar las encuestas y seleccionar los casos para el seguimiento longitudinal (25 casos de desertores y de estudiantes equivalentes), se inicia la aplicación de instrumentos cualitativos para caracterizar las trayectorias sociales y los itinerarios educativos. Para ello, en el segundo semestre del primer año, se realizarán entrevistas a la muestra de desertores y estudiantes, a sus familias y los docentes de las escuelas. Del mismo modo, en una matriz estandarizada se registrarán las variables que dan cuenta del desempeño y la vida escolar de ambos tipos de niños y jóvenes.

En esta primera fase finaliza con una primera descripción de los itinerarios educativos y de las trayectorias sociales, junto a una propuesta de hipótesis operacionales para ayudar a la identificación de los factores vinculados al proceso de la deserción escolar.

Etapa dos: Seguimiento de los itinerarios y trayectorias

El primer semestre del segundo año se inicia el monitoreo con la segunda aplicación de entrevistas a la muestra de estudiantes, desertores, su grupo familiar y docentes (en el caso de los alumnos).

Sobre la base de la sistematización y del análisis del material cualitativo obtenido en las entrevistas se contrastarán las hipótesis operacionales construidas para orientar la identificación de factores vinculados al proceso de la deserción escolar, proponiendo al mismo tiempo unas tipologías preliminares de las trayectorias sociales y de los itinerarios educativos.

Durante el segundo semestre del segundo año, se vuelven a realizar las visitas a los desertores y estudiantes, incluyendo a grupos familiares y docentes, para continuar con el seguimiento de los itinerarios y trayectorias. También se incluye el registro del desempeño escolar de la muestra de estudiantes y de la de desertores si hubieran ingresado a algún tipo de educación formal. Junto a lo anterior, los resultados obtenidos a la fecha, son discutidos en un coloquio con participación de instituciones e investigadores nacionales relacionados a la temática.

Etapa tres: Diseño y propuesta de tipologías de factores explicativos y predictivos

En el primer semestre de esta última etapa, se realiza la cuarta y última ronda de entrevistas de monitoreo de tres años, de los itinerarios educativos y de las trayectorias sociales de los desertores, estudiantes y a sus grupos familiares.

Con este último material se realiza un proceso de triangulación metodológica para la determinar las tipologías de factores explicativos y predictivos de la deserción escolar en enseñanza básica, a partir del seguimiento de tres años.

Por último, en el segundo semestre del tercer año, se generaran los resultados comprometidos en los objetivos de investigación, incluyendo a modo de productos una publicación ISI o equivalente y un seminario para difundir los principales resultados de la investigación.

4.1.4. Universo y Muestra

El estudio de desarrollará a partir de la construcción de un marco muestral de desertores de los años 2006 a 2008 y otro de estudiantes 2009, considerando los 21 colegios básicos de la comuna de Cerro Navia. De esta manera, la encuesta a desertores será aplicada a una muestra probabilística, construida a través de un muestreo aleatorio simple. La fórmula de cálculo para poblaciones finitas, fijará un 95% de nivel de confianza y un error máximo de 5%. En el caso de la aplicación de la encuesta a estudiantes, la muestra se establecerá a partir de un proceso de equivalencia de grupos, o pareo con el perfil de los desertores. Sin conocer el tamaño exacto de la población que sólo se conocerá al momento de visitar las escuelas, a priori se estima que serán encuestados alrededor de 120 desertores en sus direcciones personales y 120 estudiantes en sus colegios.

En el caso de los instrumentos cualitativos, se utilizará un muestreo teórico o estructural, donde lo importante es el potencial de cada caso para la comprensión de la problemática estudiada (Taylor y Bogdan, 1998), dando cuenta del campo de las significaciones sociales. Pese a lo anterior, se ha estimado realizar un seguimiento para 25 casos de desertores y 25 de estudiantes.

Instrumentos de recolección de datos

- Ficha estandarizada para marco muestral de desertores. (1 aplicación)
- Ficha estandarizada para registrar desempeño escolar. (3 aplicaciones)
- Cuestionario para desertores escolares (Survey). (1 aplicación)
- Cuestionario para estudiantes (Survey). (1 aplicación)
- Entrevistas cualitativas dirigidas a desertores. (4 aplicaciones)
- Entrevistas cualitativas dirigidas a estudiantes. (4 aplicaciones)
- Entrevistas cualitativas a familiares de los desertores. (4 aplicaciones)
- Entrevistas cualitativas a familiares de los estudiantes. (4 aplicaciones)
- Entrevistas cualitativas a docentes. (2 aplicaciones)
- Registros o Notas de Campo. (No corresponde)

Métodos de análisis de los datos

En cada etapa del estudio el análisis cuantitativo incluye una descripción estadística univariada y bivariada de cada variable o grupo de ellas. Es decir, se construirán tablas de frecuencias o de contingencia que incluyen gráficos visualizados mediante,

histogramas, barras, sistemas gráficos Stem-and-Leaf o boxplot, dependiendo de la naturaleza de las variables. Incluyendo medidas de tendencia central y de dispersión.

El proceso inferencial, en el caso de las muestras probabilísticas, se inicia con el análisis bivariado, para luego incluir pruebas de hipótesis estadísticas tales como chi-cuadrado, t-student, one-way-anova y r de Pearson. Esto contribuye a determinar la tasa de deserción real, la caracterización de los desertores y la identificación de factores asociados a la deserción, a partir de la comparación longitudinal de trayectorias sociales e itinerarios educativos. Todo ello a través del procesamiento realizado en programas estadísticos como SPSS.

Para el análisis de las entrevistas en profundidad y de las observaciones de campo, se usarán las herramientas provistas por la etnografía respecto del conocimiento y comprensión de los usos e interacciones sociales y del análisis de discurso, particularmente a partir de la noción de representaciones sociales proporcionada por Van Dijk (2003), quien plantea, por ejemplo, que los *“modelos mentales no sólo representan las creencias personales, sino que también ofrecen una representación de lo social, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías, que, a su vez, están relacionadas con la estructura de los grupos y las organizaciones”*. Desde esta perspectiva y con la ayuda del software Atlas-ti se vuelve pertinente la construcción de mapas interpretativos, que den cuenta en forma analítico-descriptiva de las diferentes representaciones existentes para construir mapas explicativos que interpreten aquella evidencia obtenida a partir de los “tipos” de actores involucrados.

4.2. Ajustes metodológicos

La propuesta original contemplaba solo aplicación de entrevistas a desertores y estudiantes. El sentido de este instrumento era identificar las características de los desertores y no desertores de modo de construir un grupo de control equivalente mediante un sistema de pareo. La entrevista tiene por finalidad describir los itinerarios educativos y as trayectorias sociales que permitan ayudar a la identificación de los factores vinculados a la deserción.

No obstante, la propuesta original no incluyó la aplicación de una encuesta para abordar la problemática de la deserción escolar. Sin embargo, se estimó oportuno elaborar un instrumento cuantitativo para complementar los antecedentes recabados mediante entrevistas tendientes a construir y caracterizar las trayectorias educativas y laborales de los desertores.

Otro producto no considerado en la propuesta inicial dice relación con la caracterización del fenómeno de la deserción por nivel educativo (1° a 8° básico) y colegio. Para ello se construyó una base de datos consolidada a partir de la información proporcionada por los establecimientos municipales de la comuna y aquella entregada por la DEPROV. Es importante mencionar que las escuelas consideran desertores a aquellos estudiantes que no terminan su año escolar, aunque se reintegren posteriormente al colegio o al sistema.

Una definición tradicional del concepto de deserción establece que cualquier niño en edad escolar que esté fuera del sistema de educación formal es considerado desertor.

El disponer del dato de matrícula de inicio de año permite contar con un referente para establecer la deserción real.

Adicionalmente, cabe mencionar que se trabajó con 30 desertores y no desertores en vende los 25 comprometidos originalmente de modo de evitar las pérdidas de casos por emigración o traslado de domicilio y asegurar que el universo estipulado se mantenga hasta el final del estudio.

4.3. El proceso de levantamiento de información

Tal como se señaló en el diseño original del estudio, el proceso del levantamiento de información se inició con la toma de contacto con los actores escolares institucionales vinculados a la temática de estudio. De esta forma, el proyecto fue presentado a la Dirección Provincial Poniente del Ministerio de Educación, DEPROV, para poner en conocimiento tanto al Director Provincial como a los Supervisores pedagógicos a cargo de los 21 establecimientos de educación básica municipalizada de Cerro Navia. Como resultado de esta presentación inicial se obtuvo el acuerdo institucional para visitar las escuelas y al mismo tiempo incorporar a la Dirección Provincial Poniente como contraparte activa en el desarrollo del estudio.

Con el acuerdo de la DEPROV, el proyecto fue presentado en cada establecimiento escolar (Ver Tabla 4.3.1). Fruto de estas visitas, se logró comprometer la participación voluntaria de 20 escuelas.⁷

Tabla 4.3.1
Lista de establecimientos educativos de la Comuna de Cerro Navia que participan del estudio

Número	Nombre Establecimiento	Participa
377	CIUDAD SANTO DOMINGO DE GUZMAN	Sí
379	LEONARDO DA VINCI	Sí
380	DOCTOR TREVISO GIRARDI TONELLI	Sí
381	PRESIDENTE ROOSEVELT	Sí
384	INTENDENTE SAAVEDRA	Sí
386	SANTANDER DE ESPAÑA	Sí
387	PROFESOR MANUEL GUERRERO CEBALLOS	Sí
395	REPUBLICA DE ITALIA	Sí
396	REPUBLICA DE CROACIA	Sí
398	COLEGIO NEPTUNO	Sí
399	HERMINDA DE LA VICTORIA	Sí
405	MILLAHUE	Sí
406	VIOLETA PARRA	Sí
407	SARGENTO CANDELARIA O MARCELA PAZ	Sí
410	PROVINCIA DE ARAUCO	Sí
411	BRIGADIER GRAL. RENE ESCAURIAZA O MABEL CONDEMARÍN	Sí
416	FEDERICO ACEVEDO SALAZAR	Sí

⁷ La Dirección de la Escuela Paulo Freire señaló no estar interesado en participar de la investigación.

418	MARIA LUISA BOMBAL	Sí
422	DELANTU O PAULO FREIRE	No
1193	ALIANZA	Sí
	COMPLEJO EDUCACIONAL CERRO NAVIA	Sí

Posteriormente, se inició el catastro de estudiantes de 1° a 8° básico que abandonaron cada una de las 20 escuelas entre los años 2006 y 2008. Para lo anterior, los directores autorizaron a un equipo técnico de terreno, indagar y pesquisar desde los “libros de registro”, los nombres y las direcciones de todos los estudiantes que abandonaron el colegio, independientemente del motivo declarado, durante los tres años en estudio. A partir de ello, se elaboró un catastro de 3.026 alumnos que por diferentes motivos dejaron de asistir a los colegios de la comuna.

Sobre la base de este registro por escuela, tal como se indicó en el diseño metodológico original, se seleccionó una muestra aleatoria comunal, estadísticamente significativa a un nivel de confianza de 95% y de 5% de error, que incluyó un total de 342 casos.

Ahora bien, al momento de iniciar el trabajo de campo para encuestar los casos seleccionados y determinar el porcentaje de deserción escolar comunal, las visitas domiciliarias mostraron que un alto número de direcciones estaban mal registradas y otra cifra considerable de casos correspondió a cambios de domicilios de los estudiantes. Al momento de establecer una explicación sobre los domicilios mal registrados en los libros de registro de clases, las respuestas podrían estar asociadas a la falta de rigurosidad que pone la Escuela en esta actividad o en la poca claridad con la que los apoderados o los propios estudiantes entregan los datos de sus direcciones particulares.

Este obstáculo no previsto en el modelo metodológico original significó que no se pudo establecer, con la requerida rigurosidad estadística, el porcentaje exacto de la deserción escolar comunal de Cerro Navía, en la medida que se fue “perdiendo” la aleatoriedad de los casos de la muestra. De hecho, si originalmente se previó visitar 342 hogares de los 3.026 catastrados de los libros de clases, en la práctica, hasta el 26 de octubre de 2009 se visitaron 585 hogares, encontrando a sólo 28 desertores escolares. Como se ha señalado, un gran número de casos correspondía a direcciones mal registradas en los colegios, muchos cambios de domicilios y otro número de casos donde los habitantes de los hogares visitados se negaron a proporcionar referencias del niño o joven.

Este escenario emergente obligó a ajustar la metodología inicial, desestimando la posibilidad de establecer con certeza estadística el porcentaje de deserción escolar a nivel comunal, pero asegurando la caracterización de los niños y jóvenes desertores, para efectos del seguimiento cualitativo a tres años.

Como resultado de lo anterior, y con el afán de responder a los compromisos adquiridos, se elaboró un informe para la Dirección Provincial Poniente (Ver Productos, Otras Publicaciones: Informe Retiro Escolar para los años 2006, 2007 y 2008 en Cerro Navía), donde se detalló por escuela y por curso, la cantidad de estudiantes que estando matriculados en las escuelas de Cerro Navía, abandonaron las clases durante el año escolar. Con esta información se logró estimar la “capacidad de retención de matrícula” que muestra cada escuela de la comuna.

Paralelamente, se volvió a solicitar la ayuda de las escuelas, para identificar una muestra intencionada de niños y jóvenes que, a partir de la información que disponía la propia escuela, corresponderían a alumnos desertores o potencialmente desertores. Con este nuevo material proporcionado por las escuelas se identificaron 350 alumnos potencialmente desertores, cifra que luego de la primera visita de contacto se redujo a 284 casos, pues 66 niños y jóvenes habían vuelto al sistema escolar formal.

Sobre este universo de 284 estudiantes desertores, se procedió a seleccionar una muestra “intencionada” de 62 niños y jóvenes desertores, utilizando como criterio la representatividad a nivel de género, año de deserción (2006, 2007 y 2008), escuela de deserción y curso al que asistía. De los 62 desertores seleccionados, sólo 34 niños y jóvenes aceptaron ser encuestados (firmando el acta de consentimiento). Junto a ello, luego de la aplicación de la encuesta se eligieron los 25 casos que serán parte de la investigación.

Con la muestra de desertores identificados, se procedió a identificar los estudiantes de características similares a los 25 casos de desertores escolares, previamente encuestados.

Es importante consignar que para ambos casos (desertores y estudiantes en riesgo de desertar), se solicitó a un adulto miembro vinculado al niño o joven, firmar el documento de “consentimiento informado”.

Producto de los ajustes antes descritos, se debió intensificar el trabajo de campo para recuperar el atraso respecto del cronograma de actividades originales. Con todo, el proceso de levantamiento de datos se implementó entre el 24 de agosto de 2009, con la toma de contacto con la Dirección Provincial Poniente, hasta el 1 de febrero de 2010, con la última entrevista a estudiantes.

Con este material, se procedió a elaborar dos bases de datos: una con los 3.026 casos, correspondientes a los registros de estudiantes que abandonaron la escuela y otra con los 34 casos de desertores escolares que accedieron a contestar la encuesta y firmar el documento de consentimiento informado.

Estas bases de datos fueron construidas en el software estadístico SPSS, a partir de la digitación de los registros de los libros de clases y de los cuestionarios aplicados a los desertores escolares.

Las entrevistas, tanto para los niños y jóvenes desertores escolares, como para los estudiantes pareados o equivalentes, fueron realizadas en los propios domicilios de ambos tipos de actores. Junto a ello, dada las características de los entrevistados y del escenario en el que se desenvuelve la vida cotidiana de estos niños y jóvenes, en varios casos la entrevista se realizó con la participación de un miembro de la familia, especialmente cuando se trataba de entrevistados de menor edad.

Tal como se ha acotado previamente, es importante señalar que, dada las dinámicas y escenarios que caracterizan la vida cotidiana de los desertores y de los estudiantes, se está evaluando reemplazar las entrevistas y potenciar las notas y registros de campo que surgirán de las visitas domiciliarias.

4.4. Construcción de instrumentos y validación

Para la elaboración de los instrumentos de recolección de información, se procedió de dos maneras, en función del enfoque metodológico utilizado. En el caso del cuestionario aplicado a los estudiantes que desertaron de la educación formal, el procedimiento utilizado para validarlo, se inició con la identificación de las temáticas o dimensiones que la revisión bibliográfica vinculó con los factores asociados a la problemática de la deserción escolar. Sobre la base de estas dimensiones se seleccionaron los indicadores o ítems que se incorporaron en el cuestionario.

Una vez seleccionados los indicadores, diseñado e impreso el cuestionario, fue testado en un grupo de 30 niños y jóvenes de Cerro Navia. Sobre la base de esta evaluación, se determinó el tiempo de aplicación, se ajustó el procedimiento de administración del instrumento cuantitativo y se corrigieron los indicadores y las categorías que mostraron problemas de comprensión o de adaptación al tipo de población objetivo.

Paralelamente, se adaptaron algunos indicadores de la sexta “Encuesta Nacional de Juventud (INJUV, 2009), lo que permitió enriquecer más el cuestionario y así garantizar una mejor caracterización de los niños y jóvenes desertores y no desertores.

Tal como aconteció con la elaboración de la encuesta, en el caso del enfoque cualitativo, para la entrevista en profundidad, se elaboró una pauta o árbol temático apoyados en las orientaciones derivadas de la revisión bibliográfica. A partir de estas dimensiones o temas, se propusieron preguntas guías que permitieron orientar el sentido de la conversación que se sostuvo con los niños y jóvenes desertores (o sus apoderados) y no desertores.

En este caso, la validación de este instrumento es permanente, esto quiere decir que en cada entrevista, dependiendo del contexto y de los rasgos del entrevistado, la pauta temática se va ajustando dinámicamente. Junto con ello, se permitió incorporar temáticas emergentes que dieran cuenta de factores vinculados a la deserción o a la retención escolar.

Cada entrevista fue registrada en audio y posteriormente traducida a versión digital en formato mp3. A partir de estos registros se realizó la transcripción de las entrevistas procurando reemplazar los nombres verdaderos por otros ficticios, para asegurar la confidencialidad y anonimato de los niños y jóvenes participantes en el estudio.

4.5. Criterios utilizados para la selección de casos (desertores y no desertores)

Para seleccionar los 25 casos de jóvenes desertores y estudiantes que han sido seleccionados como parte del seguimiento a tres años, se consideraron cuatro variables de estratificación. Con ellas se seleccionaron los nombres de los alumnos desertores a quienes se les invitó voluntariamente a ser parte del estudio. Estas son:

- Representación de los colegios con deserción escolar (20 aceptaron participar).
- Representación de género (Masculino y femenino).
- Representación de año de deserción (2006, 2007 y 2008).

- Representación de nivel o curso de deserción (De primero a octavo básico)

Por último, tal como se ha indicado anteriormente, para seleccionar a los estudiantes, se procedió a aparear los casos en función de los principales indicadores que describían el perfil de los niños y jóvenes desertores. De esta manera las variables son las siguientes:

- Representación de los colegios con deserción escolar (20 aceptaron participar).
- Representación de género (Masculino y femenino).
- Año calendario de estudio, 2009.
- Representación de nivel o curso de deserción (De primero a octavo básico)
- Edad
- Tipo de apoderado reconocido al momento de la deserción.
- Repitencia
- Cantidad de años de repitencia.
- Actividad laboral.

A lo anterior, se agregó la opinión de un directivo de los establecimientos escolares, que en este caso correspondió a los Directores o a los Jefes de las Unidades Técnicas Pedagógicas, quienes junto con seleccionar estudiantes con las variables antes indicadas, consideraba las características del nombre del niño o joven desertor y las comparaba con algún niño o joven alumno que estuviera estudiando a diciembre de 2009.

4.6. Conformación del equipo de trabajo

El equipo de trabajo de campo, estuvo compuesto por encuestadores y entrevistadores universitarios egresados de carreras relacionadas con las ciencias sociales y con la educación. De esta manera, fueron contratados psicólogos, sociólogos, docentes, antropólogos y trabajadores sociales. En total, dependiendo de la fase y de las tareas identificadas en el cronograma de la investigación, participaron diez profesionales de campo.

Este grupo profesional se constituyó en el equipo de campo que fue capacitado y coordinado por el equipo de investigadores del proyecto. Las capacitaciones de estos profesionales fueron realizadas en dependencias de la universidad, traducidas en una jornada de trabajo, donde se presentaron los lineamientos principales del estudio junto con la presentación y forma de aplicación de los instrumentos de recolección de información.

4.7. Aplicación de instrumentos (Dificultades y restricciones)

En la aplicación de instrumentos se pudieron detectar casos de niños que aparecían como desertores según los antecedentes entregados por la escuela sobre la base de niños que no completan su año escolar. Sin embargo, al entrevistarlos se constató que eran personas que estaban o habían estado temporalmente fuera de la escuela.

5. RESULTADOS PRELIMINARES

En el presente capítulo se analizarán las entrevistas realizadas a un grupo de niños y jóvenes desertores y no desertores. De acuerdo con los objetivos del proyecto estas entrevistas serán abordadas de manera conjunta en cada uno de los apartados de este capítulo para comparar los rasgos distintivos de los dos grupos. Y al mismo tiempo esta comparación permite identificar factores vinculados a la permanencia en el sistema escolar. Para lo anterior se entrevistó a 25 desertores y otros 25 niños y jóvenes que continúan estudiando, quienes, al mismo tiempo, serán los sujetos de seguimiento durante los tres años que dura este proyecto. El propósito de este diseño es realizar una comparación entre las perspectivas de ambos grupos, con el fin de detectar aquéllas elementos o dinámicas que los presionan a desertar y examinar cuáles factores son los que los impulsan a permanecer en la institución escolar.

Considerando la complejidad de la temática abordada y las características de los niños desertores y no desertores en algunos casos se procedió a entrevistar a un adulto del núcleo familiar del estudiante o desertor quien usualmente es el apoderado. En algunos esta opción se adoptó dado que el niño no tenía la edad suficiente para responder la entrevista y en una cantidad menor de casos fue simplemente porque el niño no permitió concretar una entrevista formal mediada por un registro audio digital, aun cuando siempre estuvo de acuerdo en ser partícipe del estudio. En casos como este, se optó, además, por entrevistar complementariamente a un familiar directo (apoderado). Junto con lo anterior, para evitar algunos sesgos metodológicos al momento de redactar el informe, se consideró que la opinión del adulto no necesariamente coincidiría con la opinión del niño/joven, razón por la cual al momento de analizar estas entrevistas se tuvo presente esta distinción.

Este capítulo ha sido estructurado en seis apartados: Itinerarios educativos, trayectorias sociales, factores o causales que explicarían la deserción, condicionantes de la retención del alumnado, efectos de la deserción, y proyecciones de escenarios futuros de estudiantes y desertores.

5.1. Itinerarios educativos

La mayor parte de los desertores muestra una trayectoria educativa compleja, la que con el tiempo se suele ir distanciando progresivamente de lo que se suele considerar como un itinerario normalizado. En esta parte, el análisis buscará trazar los principales hitos de este camino. Como se detallará en el apartado titulado factores o causales que explicarían la deserción, no todos los desertores siguen una trayectoria similar, pero existen ciertos rasgos relativamente comunes, al menos a un conjunto importante de ellos que es pertinente destacar. En el caso de los estudiantes, como es de esperar, su trayectoria educativa suele tener menores sobresaltos, aún cuando un porcentaje de ellos muestra un itinerario con señales similares a las observadas en el caso de los desertores.

En esta parte se analizarán hitos como la repetición y cambios continuos de colegios, valoración de la escuela, relaciones con los profesores y relaciones con los pares.

5.1.1. Repetición y cambios continuos de colegios

Por lo general, quienes desertan de la escuela muestran un importante retraso académico y no han recibido el apoyo escolar necesario, ya sea por parte de su hogar o de la escuela. Entre los entrevistados se encontraron casos de desertores que antes de concluir la enseñanza básica ya habían reprobado de curso en tres ocasiones; mientras que otros lo habían hecho en dos. Dos tercios de los desertores estaban atrasados en, al menos, un año. Esto fue corroborado con los antecedentes proporcionados por la encuesta aplicada a niños desertores, donde un alto porcentaje declara haber repetido de curso.

Los fenómenos de retraso académico se ven agravados por la existencia de problemas conductuales o de desmotivación. Las familias y las propias escuelas no parecen contar con las herramientas necesarias para frenar esta escalada. Como se mostrará en la parte referida a las trayectorias familiares, este cuadro de repitencias, mal rendimiento y desánimo también suele acompañar a muchos de los familiares y amigos de los menores y jóvenes desertores estudiados.

En la mayor parte de los casos el abandono escolar suele gestarse lentamente, aun cuando se tienda a desencadenar cuando los menores se acercan a la adolescencia y ellos se encuentran escolarizados junto a niños de menor edad. La pérdida de su grupo natural de pares hace más compleja la convivencia cotidiana en la escuela pudiendo debilitar la convicción de permanecer escolarizado. Para muchos de los padres, este tipo de situaciones explican la aparición de fenómenos de desmotivación académica y de mayor conflictividad, lo que conduce finalmente a la deserción del colegio.

“Se llevaba bien con las compañeras, pero cuando repitió siempre buscó a sus compañeros de primero básico, pero en el curso que quedó repitiendo nunca compartió con sus compañeros y la empezaron a rechazar.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

“(En la última escuela) “no quiso ir (...) lo matriculamos, pero no fue (...) no le gustaba, estaba acostumbrado a la República de Polonia su ex colegio (...) (decía) ‘que estaba muy grande’ (...) habían puros niñitos más chiquititos”

(Madre de Michael Soto, desertor)

Las entrevistas han mostrado que el rendimiento escolar del alumno que ha desertado del colegio suele ser deficiente. En la mayor parte de los casos, estas dificultades académicas se arrastran por largos años, incluso en algunas ocasiones desde el comienzo de la educación básica. De hecho, en estos casos, sus madres relatan las dificultades que han tenido sus hijos para aprender a leer, y otros derechamente no lo han logrado. Este tipo de dificultades son mencionadas por los padres de modo genérico, señalando que a los menores en cuestión siempre les costó la parte académica. Si bien algunos han repetido primero o segundo básico, el caso más común es el de aquel menor que pese a las dificultades logra avanzar de curso. En estos casos, en las entrevistas no se indican acciones sistemáticas por parte del colegio o de las mismas familias tendientes a mitigar el rezago que van acumulando sus hijos. Las referencias a este respecto suelen ser menores y aisladas, muchas veces vinculadas a la acción concreta de algún profesor.

La mayor parte de los padres o adultos a cargo parecen tener pocas herramientas para

hacer frente a la emergencia de dificultades académicas severas en la vida escolar de los menores. Se señalaba anteriormente que el bajo rendimiento académico es una condición que está presente en el itinerario escolar de la mayor parte de los desertores. Sin embargo, en algunos casos, los menores han tenido una trayectoria escolar normal y es en un momento específico cuando comienzan a surgir problemas. Eventos que pueden gatillar este tipo de procesos son el cambio de colegio, problemas con algún profesor, cambio en los grupos de pares o crisis familiares, por nombrar algunos de los que aparecen mencionados en las entrevistas como factores que desencadenaron procesos de abandono del sistema escolar.

En este tipo de situaciones, los adultos a cargo no parecen advertir a tiempo las dificultades académicas o el hastío del menor frente al mundo escolar. Gracias a la información proporcionada por las entrevistas se sabe que la mayor parte de las familias cuentan con escasas competencias para poder detectar este tipo de problemas, sean generadas en estos momentos de crisis o que se arrastren de largo tiempo. En ese sentido, se mencionan escasas acciones remediales que hagan frente a situaciones de retraso académico. Esta condición suele ser ignorada por largo tiempo o bien no es dimensionada en forma apropiada por los colegios y por los familiares de los desertores. Esta situación se ve agravada por el hecho que la mayor parte de los padres y familiares de los menores desertores no posee el capital cultural suficiente para apoyar en forma adecuada a sus hijos. Dada su condición socioeconómica, tampoco mencionan haber recurrido externamente a especialistas que les ayuden a solucionar estas dificultades. En estos casos, los adultos sólo mencionan la ayuda de psicólogos del colegio y la atención más personalizada de parte de algunos profesores. De hecho, muchos de los desertores han asistido a este tipo de ayuda especializada, pero ésta no parece haber sido suficiente en muchos de los casos.

En la siguiente cita una madre hace referencia al desánimo constante de su hijo con las tareas escolares. Ella no entiende esto como señales que anuncian la generación de un proceso de desapego definitivo del menor con la escuela. Para la escuela y para la madre, la situación del niño en el colegio ‘iba bien’. Esto sirve para ilustrar la dificultad que tienen muchos adultos para detectar problemas en el ámbito escolar:

“Cuando estaba en el colegio Bélgica, estuvo de primero a sexto y no hubo ningún problema. Aparte que era un niño retraído me decían en el colegio que no quería copiar. Era flojo para escribir. Pero lo demás estaba bien...”

(Madre de Alan Monje, desertor)

Pese a lo anterior, no todos los desertores corresponden al perfil de alumno con un historial de repetencia y dificultades académicas; y, por cierto, no todos los que repiten terminan abandonando la escuela. Es el caso de Marcelo Correa, quien tenía un buen rendimiento académico, no reprobó ningún curso, pero igualmente terminó abandonando el colegio, porque declaró no tener una buena relación con su profesor jefe.

“El niño era aplicado, tenía buenas notas. No me repitió ningún curso. No tenía problemas yo con él cuando iba a reunión. Tenía buena conducta.”

(Abuela de Marcelo Correa, desertor)

Un caso similar al anterior es el de Javier García, quien no tiene problemas académicos, sino que presenta problemas conductuales y de adaptación a la normativa del establecimiento.

“David también estaba en la 211, lo cambié aquí cerquita, como yo me puse a trabajar. Después pasó a la enseñanza media. Iba bien en el liceo, lo pillaron fumando en el patio, me mandaron a buscar. Después empezó a hacer la cimarra, después lo pillaron de nuevo fumando. Ahí me mandaron a buscar y me trataron súper mal. Esto fue en el Liceo 221. (...) Nunca quedó repitiendo.

(Madre de Javier García, desertor)

Una parte de los estudiantes poseen trayectorias escolares similares a las de los menores desertores. Incluso, en algunas ocasiones, también se observan problemas de comportamiento, repitencias y desinterés en el estudio. La cita siguiente es útil para graficar esta similitud de itinerario escolar entre una parte importante de los desertores y un segmento del grupo de los estudiantes.

“(El Francisco) tenía problemas de conducta, un día pescó una botella con agua y se la tiró a la profesora. Fue el año pasado (2009). Estaba en sexto. Estaba muy agresivo, no quería trabajar en clases. No quería nada. (...) Tenía como tres o cuatro ramos con promedio rojo. Repitió segundo, dos veces cuarto y sexto”.

(Madre de Francisco Pizarro, estudiante)

La situación antes descrita no constituye un caso típico de los que se encuentran entre los estudiantes entrevistados. En términos generales, ellos muestran un mejor rendimiento, y si bien algunos han repetido de curso, no lo hacen con la frecuencia que se advierte entre los desertores.

Un rasgo a destacar del grupo de estudiantes es que sus familias muestran una mayor implicación y apoyo cuando estos menores atraviesan por dificultades académicas. Varias de las familias estudiadas muestran este mayor compromiso con el quehacer escolar de los menores a su cargo. No es, por tanto, un rasgo extensible al conjunto. La ayuda de la familia solo en algunas ocasiones es realizada por un familia directo, en mayor medida por la madre. Se debe tener presente que la estructura familiar de la cual se está hablando es heterogénea en su composición. Por ello, en muchos casos, es algún integrante de la familia extendida el que puede ayudar al cuidado del menor durante el día o hacerse completamente cargo de su cuidado. Tal como se muestra en la siguiente cita, esto puede ser determinante para la permanencia del joven en el sistema escolar.

“La niña está conmigo desde principios de año y yo hice de apoderado y yo creo que hasta marzo de este año que ya regresa con la mamá. Ahora en cuanto a estudios no tenga nada que decirle, tuvo un 100% de asistencia un promedio bueno. (...) para mí fue un logro bastante importante, porque ella estaba con problemas, tiene problemas psicológicos, estar conmigo le sirvió harto, tuvo mejor rendimiento, se preocupó más de sus estudios, no falta al colegio nunca. El cambio de hábito, el tenerle cariño al colegio, el no querer faltar. Esos hábitos ella no los tenía porque la mamá tenía que salir y quedaba sola, antes tampoco porque el papá era alcohólico. (...) La niña tiene un año repetido, que fue cuando murió su papá.”

(Abuelo de Claudia Órdenes, estudiante)

Otro de los aspectos destacados del grupo de los desertores es la mayor frecuencia de cambios de colegios. Esto se genera básicamente por las repeticiones de los alumnos y por las expulsiones que ellos sufren. Aunque en menor medida, estos cambios de colegio también se producen por conflictos de los padres con algún profesor o por los cambios de casa. Solo unos pocos padres mencionan como causal de cambio de escuela el descontento con la calidad de la educación impartida por el colegio en concreto.

En los casos observados en desertores la expulsión suele dar comienzo al peregrinar de los apoderados por números colegios. Cada nueva expulsión generará mayores dificultades para poder encontrar un nuevo establecimiento. El deseo de los padres de encontrar un ‘buen colegio’ se suele abandonar ante las constantes negativas que muchos de ellos informan cuando han ido a buscar colegios para sus hijos con historial de repitencia y/o expulsiones. El informe académico y conductual emitido por el último colegio al que el menor asistió le hace cada vez más difícil encontrar un lugar dentro del sistema escolar. Si bien los padres tienen, en general, una opinión negativa de los colegios de la comuna, la búsqueda de nuevas escuelas para sus hijos suele reducirse a la comuna de residencia y zonas cercanas a ésta. De acuerdo con la información de las entrevistas, muchos de los colegios de la zona no reciben alumnado repitente o con un historial negativo de conducta. Otros, en la medida que pueden, se van desprendiendo del alumnado más conflictivo.

“Ella que estaba en séptimo la puse en este colegio, el Venezuela... el Suecia, en ese colegio estudiaba y después de ahí no me la quisieron recibir y la tuve que poner en el Complejo, en el Complejo no me terminó el año y no me gustó y mejor la saqué. (...) Por la conducta, no me quisieron recibir (en el colegio Suecia) y la tuve que poner en el otro colegio. (...) Ella ahora me repitió el séptimo y no lo terminó. Ella ahora debería estar pasando a primero medio.

(Madre de Claudia Ríos, desertora)

“En el 201... (Desde primero) hasta cuarto. Cuando la echaron fui varias veces, pero la corporación no me la quiso recibir (...). La puse en un colegio de Renca, por el Hogar de Cristo. Es bueno porque los tíos la vienen a buscar aquí mismo. Le han enseñado harto en este colegio. Los tíos (profesores) son buenos (...) Ahora la matriculé en un colegio nuevo de acá (...). En el colegio de Renca (una casona) iba dos veces a la semana, pero tenía que cruzar el puente y me daba miedo de repente. Estuve yendo como un año. Dejé de ir porque terminaron los tíos...”

(Madre de Claudia Perquilaf, desertora)

El continuo tránsito por distintos colegios es una característica distintiva de la mayor parte de los menores que han desertado. En general, este paso de un establecimiento a otro es señal del comienzo de las dificultades en lo referente al comportamiento o a la dimensión académica. El cambio puede estar motivado por la expulsión o la cancelación de matrícula, pero también puede venir generado por decisiones de los apoderados antes situaciones que le molestan, entre las que destacan aparecen situaciones de abuso por parte de pares y/o de parte de algún profesor.

“Él iba primero en el colegio, la 231. Estuvo desde primero a segundo. Después estuvo en el Estados Unidos hasta séptimo. Ahí lo tuve que retirar porque tuvo problemas... no con los profesores, con los niños que estudiaban ahí. Peleas y

esas cosas. Ahí lo tuve que meter al último colegio al Argentina, pero fue peor... llegó una vez con la mano cortada.”

(Madre de Jaime Ramírez, desertor)

“El niño (estuvo en el colegio) de marzo a agosto de 2009. (...) Antes había estado en el colegio Japón y en el colegio Francia, hizo séptimo y octavo. (...) Sacamos a todos los niños (Pedro y sus dos hermanas, más sus dos primos) del Colegio Japón porque no se llevaban bien con el Director. Yo lo conozco muchos años a él y es medio amilicado. Los niños les tenían terror”.

(Abuela de Pedro Rebolledo, desertor)

Algunas trayectorias escolares de desertores consideran el paso de hasta por cinco colegios distintos, incluso sin haber repetido.

“Ha estado como en cinco colegios, de todos lo han echado. De chico ha sido desordenado. (...) Me decían que era tan inteligente que le quedaba muy rápido la materia. A pesar de que era desordenado tenía buenas notas. Nunca ha repetido...”

(Madre de Héctor Salazar, desertor)

En términos generales, la trayectoria académica del grupo de desertores suele ser más compleja que la desarrollada por el grupo de estudiantes que permanecen en el sistema escolar. En el caso de estos últimos, se observa que algunos repiten, otros se cambian de colegios pero sin la frecuencia que se observa en el otro grupo. Algunos de los estudiantes, sin embargo, parecían compartir trayectorias con los desertores, al menos en algunos rasgos, pero en unos casos se observó como la acción de algunos adultos significativos –muchas veces abuelos u otros familiares cercanos- parecen haber ejercido una acción protectora.

En el caso de los desertores se observa que existe una similitud significativa en sus trayectorias escolares. Los rasgos más relevantes parecen ser la generación de retraso académico, la vivencia de situaciones de expulsión y la dificultad para arraigar en un establecimiento concreto. En el caso de algunos de ellos los cambios son continuos, asistiendo incluso dentro del mismo año a dos escuelas distintas. Solo unos pocos casos de los desertores parecen tener una trayectoria escolar normal. Estos corresponderán, al menos en la muestra seleccionada, a procesos de deserción motivados por causales de salud o de embarazo. Es decir, cuando subjetivamente la decisión parece impuesta por un agente externo, y no constituye una acumulación de eventos escolares.

5.1.2. Valoración de la escuela y relaciones con los profesores

En términos generales se puede afirmar que tanto los menores desertores como los estudiantes establecen relaciones similares con sus profesores. En ambos grupos se mencionan situaciones de conflicto, cariño, distancia y/o protección. De hecho, un mismo estudiante suele establecer distintos tipos de relaciones con los diferentes adultos significativos de la escuela. Por esto en sus narraciones son frecuentes menciones positivas y negativas, lo que estará relacionado con su propia experiencia personal.

La mayor parte de los menores de ambos grupos son capaces de identificar experiencias positivas en su paso por el sistema escolar. Si bien cuando se enfoca en el grupo de los desertores cabe señalar que este tipo de menciones no suele corresponder a la última experiencia escolar, sino que tiende a ser una situación previa que es ubicada discursivamente en las antípodas de esta mala experiencia. De ahí, por tanto, que en este grupo el juicio sobre la educación en general no suele ser tan negativo, como lo es respecto al establecimiento particular donde el menor estudió, ya que el colegio es sindicado, en muchos casos, como responsable de la mala experiencia y consecuentemente del abandono de su hijo.

De este modo, las referencias positivas a docentes específicos, y en contadas ocasiones al conjunto de los profesores de una escuela determinada, se dan con relativa frecuencia entre las familias y los menores de ambos grupos. Abundan más cuando el menor se encuentra en los primeros cursos de la educación básica o ellos hacen recuerdos de los profesores que tuvieron en esos niveles. Los juicios positivos también se presentan cuando la familia siente que el docente se preocupa de los niños. Es decir, cuando ellos perciben que los docentes y otros adultos de la escuela manifiestan cariño, interés por el aprendizaje del menor y preocupación por explicar con atención las reacciones de los familiares suelen ser positivas.

“...el profesor René, era subinspector, si Danielito no iba al colegio el profesor a las nueve de la mañana estaba aquí, me lo venía a buscar y se lo llevaba.”

(Madre de Daniel Romo, desertor)

“Es que se preocupa de los niños, los días sábado, si ellos quieren ir a reforzamiento ellos van a reforzamiento y ella los refuerza en cualquier materia, ella los apoya bastante. Lo que pasa es que ellas no pueden ir a reforzamiento porque las niñas están preparándose para la primera comunión y justo es el día sábado.”

(Tía de Catalina Lillo, estudiante)

“La tía Leo y él, ¿cómo es que se llama?, el, el profesor jefe de ella también, porque él siempre se quedaba un rato después de las clases, la Cecilia iba a jornada completa, pero después de las 3:15 él siempre hasta como las 5:00 a enseñarle.”

(Madre de Cecilia López, estudiante)

En el caso de esta última estudiante, cuando se le solicita a su apoderada que mencione un hito en la vida escolar, ella señala que es la relación establecida con un profesor de matemáticas:

“Era de matemática y les enseñó mucho, de hecho, cuando él llegó, las chiquillas no tenían mucha noción de las tablas, el tema matemáticas no lo manejaban. Y con ese profesor, él les enseñó una... Cómo se llama... (...) Un tablero electrónico (...) Y él le enseñó esto a los niños y los niños en dos semanas manejaban así, el tema tablas. Estuvieron en quinto con él. Pero es muy bueno el tablero, de hecho yo lo seguí con mi hijo y él lo ocupó y bien po`. (...) A parte de eso que era tierno porque tenía una conexión con cada uno de ellos, o sea, él los trataba de igual a igual. A la Catalina, se agachaba pa` saludarla porque era tan chiquitita. (...) Es difícil encontrar un profesor así (...) De hecho él tomaba los

niños del curso de él, de quinto y los llevaba a dar exhibiciones a los de octavo. (...) Es que él en meses los sacó pa` arriba. Y como le digo, el curso de ella es como bien especial, porque en primero estuvieron con la señorita Paulina, en segundo estuvieron con la señorita Alicia, en tercero con otra, en cuarto con otra, en quinto con el profesor, en sexto los tomó la miss Patricia, en séptimo igual y ahora parece que igual. Entonces fueron cambiando totalmente el sistema de trabajo.”

(Tía de Catalina Lillo, estudiante)

En cualquier caso, en el grupo de las familias de los desertores existen experiencias positivas con docentes, las que, en su mayoría, se relacionan con la percepción de preocupación, cariño y apoyo por parte de los docentes hacia los menores.

“En el colegio Francia los niños están bien, los profesores los apoyan mucho y les entregan mucho cariño”.

(Madre de Pedro Rebolledo, desertor)

“Todos me apoyaban en el curso (...) los compañeros y profesores (...) si me costaba algo, iba donde mi compañero y el profesor y me ayudaban”

(Bryan Soto, desertor)

“No ha tenido nunca problemas con los profesores. En todos los colegios le tenían buena, porque decían que dependía de él que tuviera buenas notas, que rindiera más. Porque él no es atrevido, no es contestador. Si le llaman la atención agacha la cabeza y no contesta.”

(Madre de Víctor Muñoz, desertor)

Sin embargo, en algunos casos los jóvenes desertores y sus apoderados señalan un quiebre al interior de las relaciones con el establecimiento, que muchas veces vinculan con un cambio en la estructura directiva y el recambio de profesores en el establecimiento. Este tipo de situaciones son mencionadas con mayor frecuencia por desertores.

“Le gustaba su colegio, pero ahora ya no, porque cambiaron todo el sistema, que cambiaron muchos profesores, le cambiaron el nombre.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

“No tenía nada de bueno el colegio, lo agrandaron, pero se puso malo, antes era bueno.”

(Abuela de Dayana Pérez, desertora)

En otros casos el cambio de colegio desemboca en graves problemas de integración y de distancia con los adultos de la escuela. Este tipo de situaciones son mencionadas por los desertores.

“La relación con los profesores y el director era buena. Lo querían harto. Porque estaban pendientes de él, el usa lentes todavía y se preocupaban que no se los fueran a quebrar. (...) Lo cambiamos de colegio, lo pusimos aquí en el Estados Unidos. No le gustó. Porque encontraba pesado el profesor y yo no lo voy a estar obligando. Me lo venían a buscar aquí mismo. No había caso.”

(Abuela de Marcelo Correa, desertor)

“Antes estaba bien. Hasta quinto, y lo puse acá, en la 241 y acá empezó al tiro con problemas, pelea con los compañeros. También problemas con los profesores, no hacía caso. Es muy llevado a su idea. Les contestaba a los profesores, los pescaba a garabatos de repente.”

(Abuela Jorge Reyes, desertor)

Tanto estudiantes como desertores dicen haber sufrido algún tipo de maltrato físico por parte de algún docente en su vida escolar

“...estuvo ahí (en su primer colegio), y yo la saqué porque la profesora vivía pegándole”.

(Madre de Rocío Lorente, desertora)

“Estuvo yendo pero como tres meses, antes que se acabara la escuela lo saqué, porque hubo muchos problemas. El año antepasado el profesor le pegaba al niño. Hice una denuncia, un papel avisando porque varias veces el profesor le pegó.”

(Madre de Antonio Román, estudiante)

En las entrevistas aparecen distintos relatos de situaciones de violencia hacia los menores, sea sistemática u ocasional. Como se observa a continuación, el conflicto puede escalar en intensidad generando una respuesta agresiva por parte del menor:

“...una profesora (...) me pesca con uñas largas, me pesca aquí, así, apretándome con las uñas y me quita las cartas y me echo pa' afuera, insultando, gritando garabatos (...) y ahí yo me enojé y le hice tira el parabrisas del auto con una piedra (...) después no me dejaba entrar a la sala”

(Claudio Salinas, desertor)

En una ocasión, sin embargo, una alumna relata una situación de discriminación por pertenecer a una etnia originaria:

R: ...casi todos (los profesores) me tenían mala.

P: ¿Por qué crees que te tienen mala?

R: Por el apellido (...) tengo apellido mapuche”

P: ¿Te enorgullece?

R: Sí, por eso tengo beca”

(Genoveva Arias, estudiante)

Algunos estudiantes y desertores hacen visible la relación conflictiva que pueden establecer con sus docentes a través del mal comportamiento al interior de la sala de clases. Estas actitudes pueden ir del boicot de la clase hasta la discusión directa con el docente.

“Me porto mal yo dentro de la sala (...) Cuando empiezo hacer bromas en la sala, los profesores me escuchan y me echan pa' afuera. Cuando no hago las tareas, me paro a cada rato (...) Con algunos (profesores) me llevo mal, con la profesora (...) de matemáticas me llevo mal, con la única que me llevo mal. Casi los últimos días ahí me comencé a llevar bien con ella”

(Jonathan Salgado, desertor)

“...el problema principal que tuvo el Carlos, (es) que siempre es muy arrebatado, él no sabe medir sus palabras... como le dijera yo... No es insolente ni nada de eso, pero no sabe medir... cuando le llaman la atención, él se altera un poco. Ese el problema que tiene el Carlos.”

(Madre de Carlos Piña, estudiante)

“Este año que pasó me mandaron a buscar el apoderado una vez. Los años antes me lo mandaban a buscar más porque me portaba mal, era atrevida con los profesores. (...) varias veces me llevaban a la oficina.”

(Josefina Parra, estudiante)

Los conflictos relatados por los estudiantes y desertores en ocasiones llegan a señalar situaciones de violencia física hacia los docentes por parte de los estudiantes. Tal como señala Miguel Orellana: *“Les pegaba a los profesores, hacía desorden”*. Pese a esto, muchas de las mejores experiencias que estos menores y sus familias narran sobre la vida escolar tienen como protagonista a algún profesor.

En resumen, no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos. Junto a esto, se puede afirmar que las experiencias ambivalentes suelen ser la nota característica, es decir, donde aspectos positivos y negativos conviven en la relación entre docentes y menores. Aun cuando en una parte de los estudiantes suelen hacer mayor cantidad de referencia a la existencia de adultos en el mundo escolar que son importantes en su quehacer cotidiano en la escuela. Esto se verá en mayor profundidad más adelante. Asimismo, tanto un grupo de estudiantes como de desertores manifiesta no haber tenido dificultades importantes en sus relaciones con los docentes.

5.1.3. Relaciones con los pares

Tanto estudiantes como desertores tienen una valoración ambivalente sobre las relaciones con sus pares. Por un lado, algunos estudiantes y sus familias identifican a la experiencia escolar como agradable y provechosa por la posibilidad de interrelacionar con sus amistades y sus pares. En el caso de algunos desertores, también el recuerdo positivo de la escuela suele estar asociado al grupo de pares, aun cuando no hubiese sido un factor protector suficientemente fuerte.

“A ella le gusta el colegio, tuvo una buena experiencia, buenas compañeras en este colegio de acá. Le gusta mucho salir en obras, bailando, actuando, tenía muy buenos amigos, pero dejó (la escuela) porque la profesora era muy gritona histérica.”

(Abuela de Marjorie García, desertora)

“Me gusta ir. Estoy con todas mis amigas. Aquí no puedo hacer nada”

(Genoveva Arias, estudiante)

“(¿Amigos?) Tenía hartos, amigos y amigas. Igual eran casi todos como uno, así desordenados. Y era lo mismo, que a veces no querían ir al colegio”

(Claudio Salinas, desertor)

Esta dimensión de sociabilidad de la escuela suele ser mejor valorada por los estudiantes que por sus propios familiares, quienes en determinadas ocasiones responsabilizan a las amistades de sus hijos de problemas puntuales que ellos pudiesen tener. En otros casos, los estudiantes y desertores señalan mantener malas relaciones con sus compañeros(as) de curso. Esta situación ha sido, en algunos casos, una de las variables que gatilla el abandono escolar.

“En el Argentina igual se portaba mal, le pegaba a los compañeros. Se arrancaba y se venía para la casa o para otro lado. O hacía la cimarra. Ahí tuvo más problemas que en los otros colegios (...) En el Argentina le quemé la cara un compañero. (¿por qué?) Estaba aburrido. Estaba quemando unos palos de helados de plástico y se lo tiré. De ahí me llevaron a la oficina y me echaron. Ya me habían dicho, había firmado, hecho un compromiso.

(Madre de Jaime Ramírez, desertor)

Este tipo de situaciones de violencia entre compañeros se incrementan en la medida de los años y, en determinadas ocasiones, surgen como efecto colateral a situaciones de atraso académico.

“Había compañeros que me leseaban y eran todos más chicos que yo. A mí me daba la lesera y les pegaba su combo en la guata o su empujón (eran tres compañeros).”

(Francisco Pizarro, estudiante)

Entre los estudiantes nos gustaría destacar un caso de mobbing escolar (acoso), el que si bien no tuvo consecuencias personales graves, es bueno señalarlo como un fenómeno emergente al interior de los establecimientos educacionales.

“Dos (alumnas) eran más grandes y la otra era del mismo porte mío (...) eran como envidiosas, pasaba yo y ellas me empujaban me decían puros garabatos, que me iban a matar.”

(Catalina Villela, estudiante)

La mayor parte de los padres y adultos no hace referencia al establecimiento de amistades al interior de los establecimientos. Muchas veces, por el contrario, sus juicios son negativos, pareciéndose a la opinión que emite sobre los amigos en el barrio. El temor a las *malas juntas* es un tópico en el discurso de los padres. También se encuentra presente la noción de que el mal ambiente del colegio puede terminar contagiando a los menores, por lo cual es mejor tratar de cambiarlos.

“A mí no me gusta este colegio (en el que está ahora) porque va mucho niño que tiene malas costumbres. Niños de la pobla. Hay días que los niños si quieren van, si no quieren no van. Nadie pone reglas”

(Tía de Moisés Pérez, estudiante)

Sin embargo, encontramos algunos casos donde el discurso adquiere ribetes contrario, y la construcción de relaciones de amistad por parte del menor constituye una forma de motivarlo a asistir al colegio.

“Para mí, es fundamental todo, el compañerismo, que le enseñen bien, que sepan leer y escribir y que compartan porque igual no le iría bien si no tuviera amigos, porque estaría desmotivada de ir al colegio, ‘No quiero ir al colegio porque no tengo amigos’, eso a nadie le motiva, por eso yo digo que todo es fundamental.
(Hermana de Jocelyn Huenchumilla, estudiante)

En resumen, la experiencia escolar de los alumnos en relación con sus pares suele ser, en la mayor parte de los casos, positiva, no advirtiéndose mayores diferencias entre ambos grupos de menores entrevistados. Esto pese a que algunos procesos de deserción son gatillados por situaciones de abuso y maltrato de parte de los pares.

5.1.4. Comparación en la trayectoria escolar entre desertores y estudiantes

La experiencia educativa de estudiantes y desertores posee bastantes elementos en común y algunos aspectos en los cuales tienden a diferir. Esto se verá en la medida que se revisan cada uno de los tres puntos que se han abordado—itinerario académico, relaciones con docentes y relaciones con pares—.

En primer término, se puede indicar que el itinerario educativo de los desertores se caracteriza por tener una historial marcado por las dificultades académicas. En ese sentido, las diferencias con el grupo de estudiantes son importantes. Cabe indicar que no todos los casos de desertores corresponden a este perfil, en especial en aquellos casos donde la causal de la repetición no ha sido académica ni conductual. Por lo mismo, el análisis de este fenómeno y la prevención del mismo deben considerar esta heterogeneidad en los procesos de abandono de la escuela. Pese a esto, hay ciertos rasgos que están presentes en una mayor proporción y uno de ellos es la existencia de un itinerario educativo complejo. La mayor parte del grupo de los desertores posee un trayecto escolar con repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de colegios. En estas situaciones se ha observado una débil capacidad de las familias y de los propios colegios para enfrentar estas dificultades. Como se ha observado en el caso de muchos de los desertores la respuesta de la institución escolar suele ser la expulsión y/o la negación de matrícula al alumnado considerado de difícil enseñanza.

En el grupo de los estudiantes también se pudo observar que varios de ellos habían tenido dificultades académicas o familiares importantes, en ocasiones de similar magnitud a la vivida en el grupo de los desertores. Sin embargo, en estos casos, no se produjo —al menos hasta el momento de la entrevista— el abandono del colegio, lo cual puede ser atribuido en parte a la mayor capacidad protectora demostrada por la familia y a la generación de mejores relaciones con los docentes y con sus pares. Estos casos corresponden a estudiantes que muestran, por tanto, similares dificultades académicas y, en muchas ocasiones, desánimo y distancia frente al mundo escolar. Pero que, pese a esto, se mantienen al interior del sistema escolar, aun cuando presentan cierto riesgo de deserción. Otro segmento del grupo de estudiantes presenta una distancia importante con el común de los desertores. En estos casos no se observan ciertos rasgos que son comunes al otro grupo. Existe, por ejemplo, menor frecuencia de cambios de colegios, no hay repitencias múltiples, se reporta una menor conflictividad y existe una mayor implicación en la vida escolar del alumno por parte de algún adulto.

En el ámbito de las relaciones con los docentes se advierte una evidente ambivalencia en las mismas, y respecto a la cual no se advierten diferencias demasiado significativas entre ambos grupos de análisis. Por un lado, muchos de los menores y sus familias valoran positivamente la relación con los docentes de la escuela. De hecho, suelen mencionar la labor educadora, de cuidado y protección de algún docente en específico. Ello es algo que aparece en gran parte las entrevistas, sin distinción del grupo del que se trate. Por otro, en muchas ocasiones, también las familias y los menores narran situaciones negativas en su relación con los docentes, señalando en varias ocasiones situaciones de maltrato físico y psicológico por parte de los maestros. En relación con esto, se puede identificar alguna diferencia entre los grupos analizados por cuanto, en el caso de aquellos menores que desertaron suele ocurrir que la última experiencia académica es mal valorada, tanto en relación con la disposición a ayudar al menor como en la relación personal de los adultos con el menor desertor. De hecho, para algunos desertores es la mala relación con los profesores la principal causa de abandono, mientras que muchos otros valoran negativamente la última escuela aun cuando no se le considere como la principal responsable.

Por último, respecto a la relación de los menores con sus pares, la experiencia de desertores y estudiantes es relativamente común. Muchos de los menores describen que el espacio escolar es un lugar donde tienen amigos y que les gusta ir por eso. Es una instancia de sociabilidad agradable para muchos, desertores y no desertores. Sin embargo, para una parte de los menores la escuela presenta una cara menos amigable. Así se describen frecuentes peleas, existencia de pandillas, matonaje, abusos sistemáticos, por nombrar algunos de los sucesos que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas. La diferencia entre ambos grupos podría estribar en que la experiencia en relación con este tema de los desertores puede llegar a ser más negativa, motivando incluso el abandono por temor a situaciones de violencia y abuso por parte de otros alumnos.

5.2. Trayectoria social

En este acápite se aborda el contexto social y familiar de los estudiantes y desertores que participan de la muestra. En primer término, se presenta la trayectoria escolar de las familias, donde se destaca su importancia en la transmisión de expectativas y capital cultural a los menores. En segundo término, se abordan las características de estas familias, destacando el nivel educativo, la trayectoria laboral, las complejas relaciones sociales existentes y las carencias materiales que muchas de ellas viven. En tercer término, se analiza la participación de estas familias y de los menores en organizaciones sociales de distinto orden. Por último, se presenta el entorno social en el cual viven estas familias.

5.2.1. Trayectoria escolar de las familias

El historial escolar de las familias muestra la existencia de importantes diferencias entre los dos grupos de menores analizados. Como se observa en la parte cuantitativa de este estudio, la mayor parte de las madres de los menores desertores no ha terminado la educación media. Esta situación se repite en el caso de los padres. Muchos de ellos,

además, tienen hermanos y/o conviven con otros familiares que tampoco han terminado la educación obligatoria

“Por parte de mi mamá, no estudió, hizo hasta tercero básico creo. Mi papá no estudió. Y por parte de mis hermanos, mi hermana llegó hasta cuarto y mi otro hermano hasta octavo básico y mi otro hermano anda por ahí igual”

(Madre de Jonathan Salgado, desertor)

“Carla salió de cuarto, Patricio tiene como primero medio y Melisa hasta primero medio y Nelson también hasta primero medio. David también hasta primero medio...”

(Madre de Javier García, desertor)

El abandono escolar es un fenómeno relativamente común en los contextos familiares y sociales de los cuales ellos provienen. Muchos de los padres y sus familiares han vivido itinerarios educativos similares, en los cuales se mezclan repitencias, malos resultados, problemas de aprendizajes, embarazos en el caso de las mujeres, entre otros elementos. Un aspecto a tener en cuenta es que la trayectoria de los integrantes de la familia puede funcionar como modelo y como medio para transmitir –no siempre conscientemente- las bajas o elevadas expectativas que se tiene sobre los niños.

“Mi mamá llegó hasta séptimo básico y yo hasta cuarto medio. Estudié enseñanza superior pero tuve que congelar. Mi hermano estudió fotografía. (...) Nosotros en la familia no repetimos ningún año, es el primero de la familia (...) Mi papá quedó hasta séptimo pero ahora está estudiando en un dos por uno, es un programa para trabajadores”

(Madre de Jordan Rodríguez, estudiante)

“Yo llegué hasta segundo humanidades, después costura. La mamá de la Francisca llegó hasta primero medio, porque también se embarazó (a los 17 años). Todas mis hijas, mis nietas, hermanas se han embarazado y dejan de estudiar.”

(Abuela de Francisca Sanhueza, desertora)

En algunos contextos, es considerado natural que los menores dejen de asistir a la escuela, porque así lo han hecho sus padres, sus hermanos y sus primos. Otros, por su parte, señalan haber sido buenos alumnos, pero que les fue imposible continuar estudiando por carencias económicas:

“Yo nunca aprendí a leer. El terminó hasta octavo (mi esposo). Mi mamá sabe leer, mi viejo no. Mi hermano estudió hasta tercero medio”

(Madre de Eva Núñez, desertora)

“Todos los hermanos mayores del Daniel llegaron hasta octavo, ahora el mayor está terminando su enseñanza media en la nocturna. Los otros dos me hicieron ponerlos como cuatro veces en distintos colegios, cuando les quedaba poco por salir se salían ellos mismos”

(Madre de Daniel Romo, desertor)

“Mi mamá terminó el quinto, pero hace poco, varios cursos en uno. Yo llegué hasta primero medio, porque ahí la tuve (a mi hija). Pero yo pasaba con 6,5 o 6,9, los mejores promedios los tenía yo.”

(Madre de Catalina Lillo, estudiante)

En el caso de las familias desertoras, solo una pequeña parte de sus integrantes ha concluido la escuela. Para muchos de ellos lo normal en el contexto en el cual viven es, justamente, no terminar la educación obligatoria. Esto supone, a modo de hipótesis, que existe una dificultad en ciertas familias para romper con el circuito de reproducción social que se espera el propio sistema escolar debiese disminuir. Se debe tener presente que el capital cultural de las familias es un componente fundamental en los resultados y aprendizaje de los niños. Una dimensión de este fenómeno se refiere a la capacidad que tienen los padres para colaborar y apoyar académicamente es fundamental en este sentido.

“El programa Puente me ofreció estudiar, porque cuando me piden ayuda para las tareas les tengo que decir que me lean ellas y me da vergüenza. Cuando iba a un colegio, me decían que estaban sacando tercero y cuarto medio. Entonces me dio frustración porque yo igual quiero aprender.”

(Madre de Cecilia López, estudiante).

Los padres de quienes continúan en el sistema educativo, por un lado, poseen mayores niveles educativos y, por otro, suelen transmitir un modelo de comportamiento y un conjunto de expectativas de mayor calado que las que se puede observar en el grupo de las familias de desertores. Respecto a lo primero, existe una mayor proporción de padres o adultos responsables que han terminado la educación media e incluso algunos han ingresado o habían terminado la educación superior, en general a nivel de formación técnica. Otro elemento significativo es que encontramos una mejor disposición en algunos padres a concluir sus estudios obligatorios o a estudiar una carrera técnica.

“Mi papá (abuelo del menor) llegó hasta cuarto medio, después no pudo trabajar más, se casó con mi mamá y se dedicó a puro trabajar. Pero ahora retomó sus estudios y ahora es Ingeniero... es jefe de obra. Mi mamá terminó hasta octavo y ahora está trabajando de asesora de hogar, no retomó sus estudios. Yo (Jocelyn) terminé el cuarto medio y ahora estoy trabajando nada más.”

(Madre de Jocelyn Huenchumilla, estudiante)

“Quiero terminar mis estudios. (...) Cuarto medio y seguir estudiando, (quiero) estudiar control de calidad”

(Madre de Catalina Villela, estudiante)

Al analizar los distintos modelos sobre los cuales los menores van construyendo su propia individualidad puede ser relevante considerar los distintos tipos de familia que se advierte en este tipo de alumnado. Así, en el caso de los menores de sectores populares, es importante analizar el efecto que pueden ejercer los abuelos y otros familiares sobre estos alumnos. Pues, de hecho, en distintos casos son ellos los que directa o indirectamente se hacen cargo de la educación de estos menores.

En conjunto, se puede señalar que existe un menor nivel educativo en el caso de las familias de los menores que han desertado. Ellos provienen de entornos familiares

donde se suele no concluir la educación obligatoria y con una limitada capacidad para transmitir a sus integrantes el capital cultural que es valorado por el sistema escolar. Esto puede influir negativamente en los modelos culturales y en las expectativas sociales sobre los cuales estos menores van construyendo su identidad, su personalidad y sus proyectos de vida.

5.2.2. Características y relaciones en la familia

Las familias de estudiantes y desertores comparten un conjunto de características asociadas a la condición económica y social de la mayor parte de los entrevistados. Ellos suelen ocuparse en labores de baja cualificación y, en su mayoría, poseen bajos niveles educativos. Esta condición es más palpable en el caso de las familias de los menores desertores, en cuyo caso, se observa además una condición generalizada de desmedro social, que se caracteriza por mayores niveles de maltrato hacia los menores, de problemas económicos, de situaciones vinculadas con el uso abusivo del alcohol y las drogas, por mencionar algunos de los problemas sociales que se viven con relativa frecuencia en estas familias. Ello no significa que este tipo de situaciones no se vivan en las familias del otro grupo de menores, sin embargo, en esos casos se observa una relativa protección hacia el menor por parte del núcleo familiar más básico o, en su defecto, de familiares cercanos. No siempre ocurre de este modo, al igual que no siempre se presentan dificultades como las mencionadas con anterioridad en el grupo de los desertores.

El tipo de familias que se puede encontrar en ambos grupos de menores es sumamente diverso, tanto en su estructura como en el número de integrantes. El rango de edad en la mayor parte de las familias es sumamente amplio. Los menores que pertenecen a familias nucleares, no constituyen la mayoría, y en caso de estar viviendo con padre y madre, suelen hacerlo además con algunos otros familiares. Respecto a este punto no parecen existir mayores variaciones entre ambos grupos. En el caso de la figura paterna se observa que su presencia efectiva suele ser marginal, aun cuando en un cierto número de casos ellos viven con el menor. Pero la mayor parte de las veces son figuras relativamente ausentes en la dimensión educativa de la familia. En general, la labor de ser apoderado del menor le corresponde a la madre y en caso de estar a cargo de los abuelos, esta responsabilidad suele ser transferida al abuelo y no a la abuela como se podría esperar. Solo en un caso encontramos a un padre que se hace cargo por completo del cuidado y educación de su hijo:

P: Y yo estuve en Santa Rosa en el paradero... Tuve cualquier problema con la mamá y la mamá drogadicta y todo eso.

E: Don Ramón, ¿quienes viven acá? Usted ya me comentó: usted más sus tres hijos y su nieta.

P: Claro.

E: ¿Usted hace de apoderado?

P: Pero también me apoya mi hija cuando yo no puedo porque yo trabajo, ¿me entiende? Y cansancio y todo eso.

E: ¿Y usted puede asistir, asiste a las reuniones de apoderado?

P: A veces, pero sí tengo dicho de que cualquier, cualquier opinión, cualquier cosa, lo que ellos digan, yo acato.

(Padre de Jaime Correa, estudiante)

Un elevado número de desertores y de estudiantes en riesgo de desertar vive con alguno de sus familiares cercanos, generalmente con los abuelos y, en menor medida, con tíos. Si bien es válido para ambos grupos, parece adquirir una particular significación en el caso de los menores que continúan en el sistema escolar. Tal como aparece en el siguiente caso, donde un abuelo se hace cargo de su nieto:

“(La mamá) Hace dos meses lo dejó (aquí) porque.... Bueno la pareja de ella no se llevaba muy bien con el Sebastián y no nos quedó otra que dejarlo acá (...) ella se quedó con sus dos niños, la Nicole y el Leo chico, allá donde están arrendando. (...) Entonces yo terminé echando a mi hija de aquí, para que se acabarán las cosas, no podía seguir la droga aquí en la casa, entonces ella, se fue. (...) Claro, (el padrastro) le pegaba hartito, cualquier embarrá le pegaba, lo castigaba, lo mandaba a acostarse culiao, cabro soberbio, soberbio y de chiquitito ha sido rebelde”.

(Abuelo de Sebastián Riveros, estudiante)

En general, el cuidado de los menores por parte de algún familiar puede ser una forma de protegerlos de alguna dificultad que ellos vivían en sus antiguos hogares. Los problemas que con mayor frecuencia se mencionan son la drogadicción de algunos de los padres o situaciones de violencia sistemática ejercida sobre el menor. En otras ocasiones, el cuidado del menor por parte de los familiares tiene por objetivo permitirles a los padres que puedan trabajar. Esto se puede observar en las siguientes citas:

“Su madre trabaja y el papá está en Japón. Fue a trabajar a Japón, fue a comprar cigarros y no volvió más. Fue hace cinco años. (...) El papá los llama por teléfono a los niños, les da unas poquitas monedas, pero la que trabaja-trabaja es la mamá. (...) Mi hija trabaja todo el día. Se va a las seis de la mañana hasta las siete y media ocho. Ella mantiene a los cinco (...) Vivo yo, mi hija y los niños. Dos hermanos del Pedro y dos primitos que se les murió la mamá.”

(Abuelo de Pedro Rebolledo, desertor)

“Catalina no vive con la mamá, es muy apegada a mi mamá (abuela de Catalina). Nosotros apoyamos hartito a la Catalina. (...) Vive con mi mamá, porque la crió de chiquitita, nunca se halló en la otra casa. Y si se iba por un fin de semana había que ir a buscarla porque se afiebraba, llegaba aquí y se le quitaba. (...) Vive con mi mamá, mi papá, mi hermana que tiene 17 y mi hermano que tiene 26, pero que tiene Síndrome de Down.”

(Tía de Catalina Lillo, estudiante)

En muchas de las familias de desertores se observa la carencia de una figura adulta que ejerza autoridad y establezca límites. Por el contrario, en el caso de varios menores que siguen estudiando lo que se observa es que ellos vivían en contextos sociales y familiares complejos, pero que, en determinado momento, fueron aislados y protegidos por algún familiar directo.

“Ellas son las dos solas (Camila y su mamá), hace un par de años se murió el papá. La mamá ha tenido problemas en el trabajo, no han tenido para mantenerse y la niña ahora se vino prácticamente para acá. (...) La mamá la viene a ver todas las noches, pero la ve afuera porque mi mamá no la deja pasar.

Mis papás nunca han hecho diferencias, el problema puntual es con la mamá de la Camila, no con la niña.”

(Tía de Camila Cortés, estudiante)

“No me gusta que vaya para allá (donde su suegra) porque su hermana mayor (tía) están vendiendo drogas. Y muelen en la juguera la marihuana y no respetan que las niñas están grandes, y ven esas cosas...”

(Padre de Cecilia López, estudiante)

En algunas ocasiones, esto también se observa en ciertos casos de desertores, donde la familia asume explícitamente la protección del menor, tal como señala un abuelo que se hizo cargo de su nieto y expulsó del hogar a la madre del menor –a la vez, su propia hija-:

“Yo tuve un problema con mi hija y la eché porque ella quería hacer su vida y yo trabajaba y ella me lo dejaba solo. Yo lo encontraba solo cuando llegaba. (...) El papá una, dos veces que vino a Santiago, pero yo lo eché porque el niño estaba grande ya, tenía un año y tanto cuando apareció...”

(Abuelo de Marcelo Correa, ¿¿desertor??)

Este rol protector o de estimulación al estudio no parece ejercerse con la misma intensidad en el caso de los menores desertores. Tal como se observa en el siguiente caso, donde la madre por motivos relacionados con su actividad laboral tiene serias limitaciones para apoyar a sus hijos, una de los cuales terminó desertando del sistema escolar:

“Yo me levanto todos los días a las cuatro y media de la mañana (y luego nos vamos a la feria), entonces a veces se quedan dormidos. Nosotros le dejamos el celular, pero ellos se despiertan y dicen cinco minutos más, y se van a atrasados”

(Madre de Javiera Varas, desertora)

En términos generales, se puede sostener que las familias de estudiantes y desertores comparten un conjunto de problemas sociales. Ambos grupos poseen historias familiares complejas, muchas veces atravesadas por crisis familiares, situaciones de conflicto, carencias materiales y fracaso en los proyectos de vida. Esto parece repercutir en la forma en que cada menor va construyendo su propio proyecto de vida.

Como se ha mostrado, las familias de los menores desertores parecen vivir en un ambiente familiar de mayor conflictividad. Por eso, determinados problemas de mayor envergadura son mencionados en forma más recurrente por las familias de los menores desertores, como son el alcoholismo o la drogadicción de alguno de los progenitores. Otra situación que se presenta con relativa frecuencia es lo relativo a familiares que hubiesen estado presos o están cumpliendo algún tipo de pena alternativa, como puede ser la libertad condicional.

“Hace varios años (...) Cuando me quitaron a mis niños, comencé con el alcohol (...) yo vulgarmente ‘me tiré’ (...) Me pasaron muchas cosas, me quitaron a mis hijos, el papá de los niños me quitó a los niños, mi papá cayó en depresión y murió. Y en ese año había tenido una pareja también y se mató”

(Madre de Michael Soto, desertor)

“Mi hija de 26 años vive conmigo aquí y los otros dos (hijos) están detenidos.”

(Madre de Claudia Ríos, desertora)

Este tipo de situaciones también son vividas al interior de las familias del grupo de estudiantes. Son mencionadas como menor frecuencia y, en general, se ha observado un cierto resguardo y protección del menor, lo que en muchas ocasiones implica trasladarlo de ambiente familiar. Pero esto no siempre ocurre así, tal como se observa en el siguiente caso:

“(Mi papá) ...habla puras leseras poh, a veces va pa' fuera mira a todos mis amigos feo, no le gusta que tengamos el celular así con música fuerte, no le gusta porque él está viendo tele o está viendo partido.. (...) él toma todos los días, todos los días toma. (...)

De repente, un día, a veces, o sea tecito, pero un día no más. Toma todos lo días, toma con mi cuñado, pero mi cuñado ni toma con él. Mi cuñado toma bebida o tecito no más.(...) ... (una vez) mi papá me dijo “ya vamos pa la casa” y me llenó en garabatos, me tiró el pelo, casi me saca el pelo, tengo harto pelo si, y me pegó, me tiró unas patadas aquí en el trasero y me coloqué a llorar, me fui acostarme yo en mi pieza y me pegaron demasiado, me retaron demasiado a mí, y ahí quedó la mansa embarrá. Por eso mi mamá ahora me quiere cambiar de colegio, quiere que yo sea una señorita. (...) ...después al ratito mi mamá los echó de la casa porque me fueron a buscarme y eso. Que de ahí mi mamá por eso me quiso cambiar de colegio. Porque si demandaba a mi papá, mi papá estaría en la cárcel. Yo no quise eso

(Sofía Cornejo, estudiante)

Pese a este tipo de situaciones, en el caso de los estudiantes entrevistados es menos frecuente verse expuesto a este tipo de ambientes familiares complejos. Varios de los menores que forman parte de la muestra de estudiantes encontramos han dejado de vivir con sus padres justamente por problemas sociales como los antes descritos. De este modo, se advierten diferencias y similitudes en ambos grupos respecto a las características del grupo familiar. Se debe tener presente que las referencias hechas a los contextos familiares suelen detenerse en aquellos hitos que se escapan de la normalidad. Sin embargo, el mismo hecho que tanto adultos como menores de ambos grupos estudiados destaquen este tipo de sucesos es indicativo del carácter complejo de las historias de vida de estas familias.

En resumen, en relación con la composición y estructura de las familias existe una notable variedad en los tipos de familias, una baja presencia efectiva de la figura paterna y una importante participación de familiares cercanos al núcleo familiar, en particular de abuelos. Estos últimos en ocasiones llegan a ser los responsables directos del cuidado y educación de los menores, situación que es más frecuente en el caso de aquéllos que continúan en el sistema escolar. Asimismo, en el caso de las familias de desertores parecen tener mayor dificultad para ofrecer una ambiente familiar de mayor cuidado y protección, algo que se agrega a lo que se mencionaba anteriormente en relación con el menor capital cultural y menores expectativas sobre el futuro de estos menores.

5.2.3. Entorno social

La percepción que existe en los entrevistados sobre su barrio y comuna es particularmente crítica. Para ellos, el barrio donde viven y crecen los menores suele ser violento y constituye una amenaza para su integridad. Es una característica del discurso de las familias de desertores y estudiantes, aun cuando emerge con mayor facilidad en el caso de estos últimos. Se observa, por tanto, una mayor preocupación por la seguridad en el caso de las familias de los estudiantes. De hecho, es un tema que merece mayor espacio en el discurso de los estudiantes que de los desertores. Del conjunto de entrevistas sólo en unas pocas de ellas se destaca y valora positivamente el barrio.

La descripción que realizan los entrevistados de ambos grupos se centra en la violencia cotidiana, en el narcotráfico y en las pandillas juveniles. Tal como se observa en las siguientes citas:

“Aquí no dormimos. Estoy por necesidad, pago 30 mil de arriendo, más agua y luz son cincuenta, pero son balazos toda la noche. Estoy esperando mi casa allá abajo que las van a construir. (...) Acá tenemos un fuerte. Cuando se pescan a balazos nos tiramos al suelo y llamo a carabineros. Tenemos ventanas de acrílico porque rebotan los perdigones. (...) Acá mataron a un cabro, le pasaron un jeep por encima, una moto y le pegaron un disparo en la cabeza. Se hacen enemigos en la cárcel y se arreglan afuera. Yo acá compro películas en la feria, me encierro, prendo el ventilador y me pongo a ver monitos con ella”

(Padre de Cecilia López, estudiante)

“Es mala esta población. Vecinos con pistolas. Los niños llegan diciendo. Es común que se agarren a balazos acá, da lo mismo el lugar, no están ni ahí, los mismos cabros de ahí, hay una pandilla.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

Para estos padres, el barrio es valorado como un espacio social peligroso, que constituye una amenaza para su familia y, en especial, para sus hijos. En el caso de los padres de familias de estudiantes, aparece con mayor frecuencia la generación de conductas cotidianas de protección ante lo que ocurre fuera del hogar. Como se observa en la cita anterior, una medida de resguardo es mejora la seguridad del hogar a través del cambio en los ventanales, también otros mencionan una mayor preocupación por asegurar el trayecto entre la escuela y el hogar, y por último, otros señalan no dejarlos salir a jugar a la calle.

“Yo las voy a dejar al colegio, o va mi mamá y yo las voy a buscar, porque a mí no me gusta mucho por aquí. (Es peligroso el barrio) sí, se podría decir que sí.”

(Madre de Catalina Lillo, estudiante)

“El Jordan es solo acá. No vive con ningún niño y nosotros no lo dejamos salir a la calle. Entonces ve a un niño y quiere altiro todo con ellos.”

(Madre de Jordan Rodríguez, estudiante)

“Aquí hay muchos narcos, tiroteos, ella juega solo en la placita.”

(Hermana de Jocelyn Huenchumilla, estudiante)

“Es mala esta población. Vecinos con pistolas. Los niños llegan diciendo. Es común que se agarren a balazos acá, da lo mismo el lugar, no están ni ahí, los mismos cabros de ahí, hay una pandilla.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

En otras entrevistas se señala que las pandillas existentes en el barrio son una amenaza, pues constituyen una tentación para sus hijos:

“El Héctor está en una edad complicada, y el entorno lo hace más complicado, acá se ve de todo, droga, delincuencia. Yo qué no le digo, le he pegado, llorado para que vuelva al colegio. A veces (me escucha). (...) No tengo idea si en el colegio habrá hecho tantas amistades, pero aquí es el líder de los grupos. La mayoría (son mala influencia). Aquí ya no hay cabros sanos.”

(Madre de Héctor Salazar)

Como se ve en la cita anterior, esto puede significar una dificultad añadida para que el niño sea escolarizado nuevamente, Pero además las “malas juntas”, como muchos padres las califican, puede tener consecuencias graves para el futuro de sus hijos, como le ocurrió a uno de los menores desertores:

“El Alan se junta con puros cabros grandes. Andaba con un amigo en un auto robado y lo cazaron los pacos. Se lo llevaron detenidos. Ahora está en juicio todo, está yendo al SENAME”

(Madre de Alan Monje, desertor)

Distintos padres y familiares manifestaron su deseo de cambiarse de barrio, y la principal justificación para esto reside en la búsqueda de proporcionarles a sus hijos una mayor seguridad personal y social. Esto choca, en algunas ocasiones, con el deseo manifiesto de los menores de mantener sus redes sociales, pues pese a la percepción generalizada sobre el contexto social, los niños han crecido y han generado amistades – muchas de las cuales se continúan en los colegios-. La mayor parte de los niños ha crecido jugando en las calles de su barrio. Para ellos si bien puede ser un sitio peligroso, también es el lugar donde tienen a sus amigos.

“E: ¿Por qué te gusta vivir ahí?”

A: No sé, tengo mis amigos, mis cosas, conozco a la gente.”

(Rodrigo Orellana, estudiante)

En síntesis, el diagnóstico que tienen los familiares de estudiantes y desertores sobre el entorno social donde viven no difiere sustantivamente. Las mayores diferencias se pueden advertir en la declaración por parte de estos último de realizar un mayor conjunto de acciones o prácticas cotidianas tendientes a protegerse a ellos y sus familias. Por su parte, se observa en el caso de algunos familiares de desertores que destacan el negativo efecto que ejercen sobre sus hijos los grupos de pares y las pandillas juveniles. De acuerdo con su versión, esto reforzaría la decisión de estos jóvenes de mantenerse fuera del sistema escolar.

5.2.4. Participación en organizaciones sociales y comunitarias

De acuerdo con la información proporcionada en las entrevistas, las familias de desertores y estudiantes suelen tener escasa participación en organizaciones sociales del barrio o la comuna. En el caso de las familias de los menores que han desertado este tipo de prácticas sociales es más común que en el de quienes permanecen en el sistema escolar.

Las organizaciones más comunes en las que se observa algún nivel de participación entre las familias de los desertores son la Junta de Vecinos y los Comités de Vivienda. Esto último vinculado con la necesidad de optar por intermedio de estas organizaciones a viviendas y así terminar con la condición de allegados en la que se encuentran. La abuela de Francisca Sanhueza, desertora, es la presidenta de la Junta de Vecinos y la abuela de Pedro Rebolledo, otro de los menores desertores, tiene un largo historial de participación en organizaciones sociales, comunitarias y políticas. Esta última señala respecto a su situación actual:

“Ya no participo en centros de madres, ni en esas cosas por la edad. Pero fui Presidenta de centros de madres, hice sindicatos. Vengo de familia de dirigentes. Tengo tíos desaparecidos. (...) Mi papá hizo tomas de terreno”

(Abuela de Pedro Rebolledo, desertor)

Pese a esto, la característica común entre las familias de ambos grupos es el escaso interés mostrado por pertenecer a organizaciones sociales, incluso aquéllas del barrio o de la comuna. Asimismo, muestran poco nivel de participación en actividades culturales o sociales puntuales. En esto último no existen diferencias en las familias de ambos grupos de menores.

La principal justificación que entregan las familias de ambos grupos se refiere a la escasez de tiempo, debido a los requerimientos laborales. Junto a esto, algunos aducen que participar en estas organizaciones –cualquiera ella sea- carece de interés debido a las continuas peleas y discusiones que existen en su seno. Por último, algunos familiares sienten un profundo temor por el sector donde viven y tienden a recluirse en el hogar. En tal sentido se plantea lo siguiente:

“No, aquí cada uno para su santo. (...) (no participamos de ninguna actividad) porque existe más cahuín, más drama, más polémica.”

(Madre de Jaime Correa, estudiante)

En el caso de los menores el panorama no difiere mucho. Incluso, podríamos decir que si no consideramos las actividades deportivas la pertenencia a organizaciones sociales por parte de los estudiantes y de los desertores es prácticamente nula. La excepción a esto lo constituye el estudiante Miguel Orellana, quien se inscribió en una actividad artística sin avisarle a su madre, tal como se ilustra en la siguiente cita:

“Yo participo en taller de arte, porque me gusta dibujar por eso voy. No le avisamos a mi mamá, porque si le avisamos no nos iba a dejar a ir, pero igual nos deja ir, igual íbamos a la iglesia.”

(Miguel Orellana, estudiante)

En las actividades deportivas existe una mayor implicación por parte de los menores, participando ya sea en clubes del barrio como en instituciones de mayor envergadura. El deporte más practicado es el fútbol en hombres, y en el caso de las mujeres encontramos a niñas practicando fútbol, handball, volleyball y boxeo.

5.2.5. Comparación en la trayectoria social de las familias

En conjunto, se puede señalar que existe un menor nivel educativo en el caso de las familias de los menores que han desertado. Ellos provienen de entornos familiares donde se suele no concluir la educación obligatoria y con una limitada capacidad para transmitir a sus integrantes el capital cultural que es valorado por el sistema escolar. Tanto en sus padres como en el resto de la familia extendida el historial educativo suele ser también limitado. En ese sentido la socialización primaria de estos menores se produce en ambientes familiares donde la norma suele ser la baja escolaridad. En el caso de los estudiantes se encuentra un mayor nivel educativo, incluso con adultos que en el presente se encuentran estudiando. Las diferencias entre ambos grupos son importantes en esta dimensión.

En relación con la composición y estructura de las familias existe una notable variedad en los tipos de familias, una baja presencia efectiva de la figura paterna y una importante participación de familiares cercanos al núcleo familiar, en particular de abuelos. Estos últimos en ocasiones llegan a ser los responsables directos del cuidado y educación de los menores, situación que es más frecuente en el caso de aquéllos que continúan en el sistema escolar. Asimismo, en el caso de las familias de desertores parecen tener mayor dificultad para ofrecer una ambiente familiar de mayor cuidado y protección, algo que se agrega a lo que se mencionaba anteriormente en relación con el menor capital cultural y menores expectativas sobre el futuro de estos menores.

El diagnóstico que tienen los familiares de estudiantes y desertores sobre el entorno social donde viven no difiere sustantivamente. Las mayores diferencias se pueden advertir en la declaración por parte de estos último de realizar un mayor conjunto de acciones o prácticas cotidianas tendientes a protegerse a ellos y sus familias. Por su parte, se observa en el caso de algunos familiares de desertores que destacan el negativo efecto que ejercen sobre sus hijos los grupos de pares y las pandillas juveniles. De acuerdo con su versión, esto reforzaría la decisión de estos jóvenes de mantenerse fuera del sistema escolar.

Por último, se debe señalar que existe un mayor grado de participación en organizaciones sociales y comunitarias en el caso de las familias de los menores desertores. El tipo de organización preferida por los adultos son los Comités de Vivienda, la Iglesia y, en menor medida, la Junta de Vecinos. Pese a esto, la mayor parte de las familias de desertores no participa en ninguna organización social y suele tener una mala opinión de ellas. En el caso de las familias de estudiantes prácticamente no existe participación en organizaciones sociales, lo cual es atribuido a falta de tiempo, desinterés y a una escasa valoración de estas organizaciones. En el caso de los menores, desertores y estudiantes, muestran una mayor participación en organizaciones deportivas y barras de fútbol. En los restantes tipos de organización la participación de estos menores es muy reducida.

5.3. Factores o causales declaradas que explican la deserción

En el marco de referencia de este estudio se ha señalado el carácter multidimensional del fenómeno de la deserción escolar. Si bien este problema suele estar relacionado con inequidades sociales estructurales, lo cierto es que cada caso de deserción es único e irrepetible, por lo que los indicios biográficos determinarán las experiencias concretas de abandono escolar. En otras palabras, la deserción escolar casi siempre se relaciona con la población más pobre, pero no todas las experiencias de pobreza llevan a la deserción. La experiencia de la muestra analizada así lo demuestra, y de ahí el interés por analizar la vida de estudiantes con un elevado riesgo de deserción que se mantienen en el sistema escolar. Este reconocimiento es la idea clave para comprender el esfuerzo que deben realizar las instituciones escolares para asegurar que sus alumnos, pese a vivir situaciones de vulnerabilidad social, tengan la posibilidad de terminar sus ciclos educativos.

De acuerdo con lo anterior, la mayor dificultad es cómo determinar el modo en que interactúan los factores tanto internos como externos en el proceso de deserción escolar.

A partir del análisis de las entrevistas la información ha sido organizada en seis temáticas que podrían preliminarmente estar vinculadas a los factores que explicarían la deserción escolar en la comuna de Cerro Navia y que se desarrollan en los párrafos siguientes: El mal ambiente del colegio, el mal comportamiento en el colegio, problemas graves con profesores, embarazo de las adolescentes, rutina escolar y procesos de enseñanza, y razones de salud.

Se optó por organizar el análisis de estos factores en la medida que estudios preliminares citados en el marco de referencia indicarían que dichas temáticas se relacionarían con la deserción escolar y con la retención de los alumnos en el sistema.

5.3.1. El mal ambiente del colegio

Algunos de los menores que desertaron del sistema escolar tuvieron una experiencia vital en el colegio particularmente violenta y amenazadora. Para ellos esto se convierte en la causa fundamental de su abandono del sistema escolar. Es un fenómeno que se presenta en hombres y mujeres, aun cuando adquiere rasgos distintos en uno y otro caso. En el caso de los varones, por ejemplo, adquiere mayores cotas de violencia física, mientras que en las mujeres, sin estar ausente aquello, se advierte una mayor presencia de lo que la literatura denomina *bullying*. En ese sentido, el ambiente del colegio puede convertirse en un factor expulsor si éste es percibido como un espacio que ampara la agresividad y violencia y donde los estudiantes se sienten particularmente indefensos y desprotegidos ante posibles amenazas de sus pares o de los propios profesores.

Para los desertores y sus familias, las situaciones de violencia poseen muchas veces un *origen externo* a la escuela. Para ellos, el sector social donde está enclavado el colegio o grupos sociales formados en el espacio social externo, y muchas veces contiguo, a la escuela, constituyen una amenaza directa para la integridad de sus hijos. En general, esto se ve agravado por la presencia de consumo y tráfico de drogas. La opción que algunos de los padres toman ante situaciones que consideran extremas es no enviar más a sus hijos. En algunos casos, esta decisión temporal se puede volver permanente en

función de otras variables, tal como se observa en el apartado dedicado a los efectos de la deserción. Sobre el particular un par de madres de niños desertores señalan:

“Él tuvo un problema puntual por defender a un niño más chico y me lo amenazaron, porque esos cabros andan con cuchilla y hasta con pistola. (...) Después no lo quise mandar más porque en ese sector son muy patoteros”

(Madre de Ramón Meneses, desertor)

“Porque mi hijo era de la U y los otros del Colo, le rompían los cuadernos. (...) Le pegaron adentro del colegio, pero yo supe después... pero a mí ni siquiera me mandaron a buscar. Pero ellos (el colegio) fueron bien prepotentes cuando fui a reclamar. (...) Ahí el Javier me contó que habían niños fumando marihuana y me lo tentaron, y ahí yo dije, no, no va más al liceo, aunque pierda el año. (...) (Lo retiré) por el ambiente. También por miedo, se formaban pandillas.”

(Madre de Javier García, desertor)

En algunos de estos casos, el conocimiento y las representaciones sociales sobre el sector dónde está enclavado el colegio o sobre la población que asiste a él, constituye un elemento clave para la decisión de los padres de retirar a sus hijos del colegio. En estos casos, la decisión que es tomada fundamentalmente por el adulto a cargo. De hecho, el menor aquí asume el lugar del objeto de la agresión o la burla. Esto constituye una diferencia respecto de otros procesos de deserción. Por otra parte, convendría analizar en qué medida la estigmatización de ciertos colegios y escuelas fortalece la concentración de alumnado con trayectorias educativas complejas, lo cual puede favorecer el abandono de otros estudiantes que en un contexto diferente se mantendrían en el sistema escolar. En esa perspectiva, se menciona lo siguiente para graficar la situación aludida:

“(Si hubiera seguido en el mismo liceo) le hubieran pegado, hasta matarlo. Hace poco mataron a un joven afuera del liceo, es que son pandillas. Los que mataron al joven, en el gimnasio, eran alumnos del liceo.”

(Madre de Javier García, desertor)

“Lo sacamos porque aquí, habían hartos niños de este sector que estaban en este liceo y venían muchachos del otro sector, se metían al colegio, empezaron a pegarle y a los niños había que ir a dejarlos al colegio y a verlos, entonces lo saqué menos problemas, mal ambiente. (...) Y preferimos que perdiera un año a que perdiera la vida. A veces en los colegios hasta matan a los chiquillos.”

(Abuela de Pedro Rebolledo, desertor)

Esta dimensión de mal ambiente del colegio como causa última en el proceso de deserción también puede tener un *origen interno* a cada una de las escuelas. Nos referimos a conflictos o grupos que no preexisten a la escuela, sino que se van constituyendo y formando al interior de la misma. Como ocurre en este caso, donde se produce un conflicto entre el menor y unos compañeros, pero también entre la madre y el colegio. Con posterioridad a ello, el hijo no será admitido en el establecimiento.

“Cuando llegué a la comisaría los carabineros me felicitaron porque éste (el hijo) le pegó sólo a ocho cabros. A uno le sacó un diente, al otro le quebró la

nariz. (...) Organicé una protesta afuera del colegio porque los profesores estaban en paro. Exigía que se respetara el derecho a estudiar de los niños”

(Madre de Manuel Gómez, desertor)

Una expresión extrema de este tipo de conflictos se produce con los fenómenos de *bulling*. Si bien en muchos de los casos de los menores desertores existe constancia de violencia entre pares, o incluso con docentes, sólo una parte de ellos llega a abandonar el sistema escolar producto exclusivamente de este tipo de acoso. Entre los desertores entrevistados encontramos el caso de una niña que abandona el sistema escolar luego de problemas de este tipo en dos colegios sucesivos, tal como se ilustra a continuación:

“(En el primer colegio) Fueron como siete, ocho niños que le pegaron a mi nieta. La arrinconaron en una parte del baño, le quitaron las cosas. Le quitaron lo que lleva pa’ comer, le hicieron tira la mochila, le hicieron tira los lentes, porque es corta de vista, usa lentes le decían cuatro ojos. Total que la revolcaron porque era en invierno en septiembre parece que fue que pasó esto la revolcaron en el barro le pegaron, le dieron patadas, imagínese con que le dan patada en la guatita capaz que me la maten, entonces el furgón, porque nosotros la mandábamos en el furgón por el frío para que ande más (...) así que la tía del furgón cuando la trajo venía bien rápido y nos dijo a la niña le pegaron viene shockeada así que nosotros al tiro así tal como estaba la llevamos a la posta. Allá yo puse la constancia, la denuncia, total que mi hija ha ido al juzgado que la vio la asistente social, la vio una sicóloga, la vió, habló con la jueza como tres veces la jueza al final quedó en na’, al final yo le dije a mi hija sabes que mas no vas más, andai puro leseando acalorándote, acalorando a la niña. (...) (En el otro colegio) La retiramos porque también tuvo un problema como una niña.

(Abuela de Marjorie García, desertora)

Los adultos entrevistados señalan que la escuela, sus docentes y directivos, suelen hacer muy poco para detener este tipo de situaciones de violencia física y psicológica que se encuentra tras la deserción de algunos menores. Este tipo de factor puede, como ocurre en el caso siguiente, reforzar el déficit académico y de socialización de estos menores, aumentando el aislamiento y haciendo presagiar la deserción de la escuela. Ante eso, al menos desde la perspectiva de la familia afectada, la escuela hace poco.

“Claro. Yo muchas veces hablé con la profesora y la profesora me decía que aunque ella no tuviera problemas con los niños, los niñitos siempre le pegaban, porque no tiene amigas... hasta ahora no tiene amigas. Incluso, con las primas pelea, pelea con todos. (...)

Aparte yo tuve problema con la sicóloga del colegio. Siempre me la rechazaba, porque la niña no sabía decir cabeza. Entonces la mandaron al sicólogo, varias veces la mandaron y la niña no sabía decir cabeza, le costaba pronunciar la R. Y por eso tuve problemas más con la profesora, pero yo siempre le dije a la profesora que si ella se dedicaba un poquito más a la niña, a lo mejor la niña iba a aprender. (...) Hasta que después la niña dejó de ir, no quiso seguir yendo porque la profesora ya no hacía na` cuando le pegaban, nada. Yo, en una reunión quise hablar con la mamá y ella me dijo que no, que no se podía, con la mamá del niño que le pegaba. Ya después no fue uno, fueron varios, incluso niños más grandes le pegaban, que ella tenía que defenderla. Entonces ya los profesores no hacían nada. (...)

...la tenía atemorizada. Entonces cuando yo aquí le decía “Ya Thiare tus tareas”, ella no po’, “Yo no quiero hacer tareas”, y no las hacía po’.

(Abuela de Dayana Pérez, desertora)

En la mayor parte de estos casos, la decisión de abandonar el colegio ha sido tomada por el adulto responsable del menor, sin embargo, en uno de ellos es la propia menor quien decide dejar de asistir a la escuela. La causa aducida corresponde a un proceso acumulativo de estigmatización y burla por parte de los compañeros. Esto se ve agravado por la sobriedad de esta menor, generada por continuas repeticiones, por lo cual ha terminado quedando al margen de su grupo de edad natural. Dicha situación queda refrendada en la siguiente cita:

Madre: En el colegio especial se hizo amiga de un niño con síndrome de down que todos molestaban y ella lo defendía. Por eso empezó a tener problemas con sus compañeros. (...)

María: Me trataban de gorda y yo me sentí mal y yo no quise ir. (...) Todos me molestaban, de los otros cursos me decían guatona.

(Javiera Varas y su madre, desertora)

5.3.2. Mal comportamiento en el colegio

Una causal que es mencionada con frecuencia para el abandono del sistema escolar es el sistemático mal comportamiento de los menores. Esto, como es de prever, está asociado con expulsiones por parte de distintos colegios y con la creciente dificultad de los padres de encontrar uno nuevo. Es un proceso expulsor por parte del sistema, donde se le van cerrando las puertas en la medida que su historial académico se torna más negativo a ojos del propio sistema escolar. La posibilidad de seleccionar al alumnado que existe en los centros educativos de nuestro país permite que este tipo de prácticas persistan. Esto se ilustra en el siguiente caso:

“(Los niños) No querían escribir, salían pa’ afuera, las tareas, esas cosas y ahí el profesor me dijo “no, al Alan no lo puedo tener acá, se junta con estos niños y vamos a echar a varios”, porque no es sólo el Alan, o sea, había varios que también los corretearon de ahí y no les dieron matrícula y todo eso. Allá prácticamente me lo hicieron pasar de curso para yo sacarlo. (...)

después yo vine y lo inscribí en este (colegio) que está en la piscina Mapocho (...). Ahí lo matriculé y ahí me lo aceptaron en el octavo y ahí también justo también había niños de la Sara, cabros que se juntaban con él, también se puso rebelde, mandón, se juntó todo eso y ahí duró poco... En abril el director me lo lanzó pa afuera. Yo dije cómo se va a quedar sin estudios, va a ser peor pa mí, decía yo, porque el niño va a pasar metido en la calle, no va a estar estudiando, que me consiguiera un traslado, tampoco. (...) Según el director un día el Alan llegó en la mañana y se fue directamente a un niño y le pegó. (...)

Y la profesora lo estaba mirando a él Y ese fue el argumento que me dieron. Ahí me lo echan no más. (...) Ahí traté de conseguir colegio en otro lado y no pude.

(Madre de Alan Monje, desertor)

El mal comportamiento de este tipo de alumnado se tiende a agravar con el paso del tiempo y suele ir acompañado de mala disposición frente a ciertas rutinas escolares y problemas con pares o docentes del colegio.

“A mitad de año dejó la escuela. Es desordenado, lo echan de todas las escuelas. (...) Es burlesco, pesado con los más chicos.”

(Madre de Héctor Salazar, desertor)

Tal como se observa en el siguiente caso, el mal comportamiento suele estar relacionado con el desinterés por las rutinas académicas.

“Me echaban pa’ afuera, porque hacía huevás. Tiraba papeles (En el Estados Unidos). (...) Me iba mal en matemáticas. (...) Me fue mal en el Argentina, ahí no hacía tareas y me arrancaba de la sala. Me llevaba bien con los compañeros. (...) (pero con los profes) me llevaba más o menos, me retaban caleta porque no hacía las tareas, dejaba la hoja en blanco porque no me gustaba hacer tareas. (...) En el Argentina le quemé la cara un compañero (...) (porque) estaba aburrido. Estaba quemando unos palos de helados de plástico y se los tiré. De ahí me llevaron a la oficina y me echaron. Ya me habían dicho, había firmado, hecho un compromiso.”

(Jaime Ramírez, desertor)

Este tipo de procesos suele verse jalonado por un historial de repitencia, expulsiones y cambios de colegios. Asimismo, los niños con el perfil previamente descrito suelen tener una relación compleja con los docentes, generando con frecuencia situaciones de conflicto. Ellas suelen ir escalando en gravedad.

5.3.3. Problemas graves con profesores

Otro de los aspectos que explica el fenómeno de la deserción dice relación con la existencia de conflictos –de distinta magnitud- con los docentes o directivos de los colegios a los que asisten.

Es el caso de dos menores que tienen dificultades con profesores. El primero de ellos tiene un conflicto con una profesora de religión y la familia considera que la institución no atiende como es debido al requerimiento de la familia. Incluso señalan que el hijo se siente estigmatizado por parte de la profesora. En este caso, es la familia la que opta por sacar al niño del colegio.

“En la (Escuela) 241 no lo ayudaron para nada. El inspector no quería nada. La señorita de religión le pegó un palo al Felipe. Lo dejó de ladrón delante del curso, se puso nervioso y con un palo de escoba le pegó a la profesora. (...) Lo sacamos porque estaba súper malo, se había puesto malo y tenía problemas con el inspector. Opté por sacarlo. Lo saqué porque no quería que pasara a mayores”

(Madre de Jorge Reyes, desertor)

El segundo caso en cuestión presenta ciertas diferencias con el primero. En particular, por la aparente menor gravedad del conflicto entre alumno y docente; y, por otro lado, porque la decisión de abandonar es tomada finalmente por el propio menor. Tal como se

observa en el siguiente extracto, es parte de un proceso acumulativo que concluye con el abandono.

A: Cuando estaba el otro profesor era súper bueno, después cambiaron el profesor y el director y el colegio se echó a perder. (...) Lo cambiamos de colegio, lo pusimos aquí en el Estados Unidos. (...) No le gustó. (...) Por el profesor parece que era muy... lo encontraba pesado. Y yo no lo iba a estar obligando, si él no quería. Me lo venían a buscar hasta aquí mismo, no había caso, no había, era terrible.

(Abuela de Marcelo Correa, desertor)

Tal como se aprecia, este tipo de procesos de abandono suele estar asociado con otros factores, como puede ser la creciente distancia que se establece entre el joven y la cultura escolar. Todo ello se ve agravado por la dificultad de establecer relaciones de confianza y cercanía con los adultos significativos del mundo escolar. En ambos casos también se observa una creciente distancia con sus pares. Todos estos aspectos constituyen signos que anteceden al abandono del sistema escolar.

5.3.4. Embarazo de las adolescentes

En el caso de las menores desertoras entrevistadas encontramos que varias de ellas dejan la escuela por haber quedado embarazada. Al respecto destacan la reacción y postura del colegio frente a esta nueva situación; y, por otra parte, la conducta asumida por la familia. Se debe tener presente que seis de las menores desertoras quedaron embarazadas a corta edad. En la mayor parte de las ocasiones, esto significó el abandono de la escuela en el momento del embarazo. Es el caso siguiente:

“... Claro, quedó embarazada. De ahí... fue en primero. (...) l...a niña terminó, quedó... no fue más. El Yojitan tendría cuántos meses... tendría como 4 meses. Cuatro, cinco meses tendría (cuando volvió al colegio). Y (de) ahí la Zulema no quiso ir más al colegio, porque el niño estaba solo y chiquitito. (...) Dejó de ir (cuando quedó embarazada), porque la profesora no quiso que estuviera más. (...)

Porque ella temía, temía por su escalera, ella podía perder la guagua. (...) (pero eso fue) ...una excusa, porque sabes por qué... porque ella no respondía si es que ella se cayera del colegio, no iban a responder. (...) Porque la misma directora dijo eso. Si le pasa algo a la niña, si se cae del segundo o cae aquí jugando, nosotros no respondemos.

(Madre de Zulema Villar, desertor)

Se debe tener presente que el embarazo no siempre constituye la principal dificultad para continuar los estudios. En el caso anterior veíamos que la menor había vuelto a la escuela cuando su hijo tenía cuatro meses, pero esta nueva experiencia escolar había sido de corta duración. La falta de apoyo en el cuidado del hijo es una causal de enorme peso para que este tipo de desertores tenga dificultad para retomar los estudios, incluso pese a que algunas de ellas cuentan con la firme voluntad de hacerlo.

“La primera vez que dejó de estudiar fue porque se embarazó. (..) Los primeros meses iba bien, iba con su guagüita porque se embarazó a los 13 y a los 14 tuvo a

su guagüita (2008), ahí entro a la escuela 403, e iba con la guagüita. La iba a buscar cuando salía. (...) De repente empezó a no ir (2009), yo confiaba que iba al colegio, pero no iba al colegio, hacia la cimarra.”

(Madre de Francisca Sanhueza, desertora)

Un aspecto a considerar es que esta causal de deserción se puede ver agregada a otros factores –como es el caso de problemas de aprendizaje o de dificultades con algunos docentes-, fortaleciéndose de este modo la decisión de abandonar el sistema.

5.3.5. Rutina escolar y procesos de enseñanza

Uno de los factores que más comúnmente se menciona para explicar los orígenes de la deserción es el del desinterés y aburrimiento con las rutinas propias de la institución escolar y con las actividades pedagógicas básicas de la escuela. Este tipo de causas tiende a estar asociado a trayectorias educativas difíciles, donde se han presentado fenómenos de repitencia o de cambios de escuelas frecuentes. Pero muchas veces corresponde a un tipo de resistencia que es de tipo “silencioso”, donde el distanciamiento del menor respecto de la institución escolar es paulatino. Tal como señalan algunos de ellos:

“Y yo dejé de ir a la escuela porque me quedaba dormido en la sala, no hacía las tareas, me aburría y era muy desordenado.”

(Carlos Durán, desertor)

E: ¿Y por qué dejaste de asistir a la escuela?

A: Por eso, porque me desconcentraba mucho, no podía hacer las cosas bien.

E: ¿Cómo te iba en la escuela?

A: Como bien po`, si me iba bien. Si yo, cuando hacía las cosas solo, me iba bien.

E: Pero te desconcentrabai, ¿por qué?

A: Por los compañeros.

E: Qué pasaba ahí.

A: Ahí que préstame la goma y esto... Y esa cuestión como que te saca de lo que estás haciendo. Y eso.

E: Y solamente por eso te saliste o por otras cosas más.

A: No na`, por na` más.”

(Bryan Soto, desertor)

“A mí me tenía aburrida el colegio.”

(Claudia Ríos, desertor)

Este factor propiamente escolar posee una elevada incidencia en el caso de aquellos menores con problemas de comportamiento y sobreedad. La decisión de dejar de asistir suele provenir de los mismos menores. En otros casos, esta resistencia es más activa y asume un discurso sumamente crítico con el tipo de enseñanza y la didáctica de la escuela.

“Mi último colegio estaba ahí cerca de La Moneda, eh, no es que ahí, no aprendía mucho, puras guías nos pasaban no más. Tú tenías que responder las guías no más y no te explicaban lo que hacías, a ti te pasaban la guía, la

respondías, la devolvías y te ibas'. Puras guías, no te explicaban en una pizarra (...) Y así uno nunca va a aprender porque igual uno no sabía tanto de eso (...) Eso era lo malo (...) así tenías que pasar de curso, con puras guías. Y qué, yo fui como dos semanas y tenía la mochila llena de guías (...) fue ese día que encaré a la profesora, diciéndole que no iba a aprender nada aquí, porque con puras guías no iba a aprender (...) Fui a decirle que nos explique, que cómo se hacía, ahí la encaré y de ahí me arranqué, pesqué mi mochila y me viene pa' la casa. Porque igual, soy un poco altera'o, y me dio la rabia y me fui no más. De ese día no he ido más al colegio"

(Claudio Salinas, desertor)

En el caso de este menor, como en el de otros, se advierte una sensación de profundo aburrimiento y desinterés por la oferta pedagógica y didáctica de la escuela y sus docentes.

E: ¿Y tú crees que si llegai a otro colegio que enseñan vas aprender?

D: No, es que a mí no me gusta estar en la sala de clase

E: ¿Y por qué no te gusta estar?

D: No me gusta estar encerrado, eh hay una posibilidad de que igual ahí he visto que una vez a la semana se va a buscar toda la materia y esa materia tu tenís que estudiarla y después presentarla.

E: ¿Y eso te gusta a tí?

D: Es mejor que estar en la sala encuentro yo porque...

M: Es que ahí va a tener el apoyo de la familia, de los hermanos, la hermana, la mamá le vamos ayudar, vamos a querer que nuestro hijo responda.

D: Me estreso.

M: O es lo que pensamos.

D: En la sala de clases me estreso no sé, me siento así como atrapado ahí adentro, no me gusta estar encerrado.

(...)

D: La rutina aburre, todos los días lo mismo"

(Claudio Salinas y su madre, desertor)

El apoyo otorgado a la madre, validando la opción escogida por el menor, también se ve en otros casos, donde el adulto a cargo señala que ha cejado en su intento por hacer que el menor termine su educación obligatoria.

"Yo no sé por qué no quiso ir más, yo la levantaba y me hacía los medios berrinches, hasta que un día me cansó. La llevaba a la fuerza, llorando por el camino. Yo le preguntaba qué le pasaba y me decía que nada"

(Madre de Eva Méndez, desertora)

Distintos casos atestiguan la existencia de un problema de autoridad al interior de las familias, donde los padres se muestran incapaces de legitimar –ya sea a través de la imposición, la introyección o la negociación- un cierto marco normativo a sus hijos.

M: (Dejó la escuela) sólo por quedarse en la casa, pero le cuesta levantarse. Se acuesta temprano, pero ve tele en la noche hasta tarde. Dice que le cuesta quedarse dormido, y se queda dormido con la tele prendida.

D: Me aburría en la escuela y de repente levantarse temprano.

(Víctor Muñoz y su madre, desertor)

“Yo trabajo entonces... la dejaba despierta para que se fuera al colegio y ella no iba (al colegio).”

(Familiar de Claudia Ríos, desertora)

5.3.6. Razones de salud

Otro tipo de razones que encontramos se refiere a la existencia de alguna enfermedad de consideración o inhabilitante. Este tipo de casos posee diferencias importantes con el resto pues no suele estar asociado con factores como mal comportamiento o un pobre resultado académico. Los casos que hemos consignado, por el contrario, corresponden a menores que antes de enfermar podían ser catalogados, al menos desde la percepción de sus padres, como buenos alumnos y responsables.

En uno de estos casos, la enfermedad no afecta las capacidades cognitivas del menor, pero sin embargo a nivel funcional tiene repercusiones importantes. Esto generó, además, problemas en el colegio, tratamientos discriminatorios por parte del docente y revelaban una escasa capacidad de la escuela para lidiar con la situación específica del alumno.

“Le dio esta (enfermedad) que se comenzó a hacer caca. (...) La profesora lo dejaba a un lado, decía que no aguantaba el olor. Había otro profesor que lo molestaba. (...) Los profesores a veces no lo dejaban ni ir al baño. Yo les decía que tenían que dejarlo porque está enfermo. Y es rara vez que va. Cuando recién está hecho ahí va al baño. (..) El Diego lloraba y lloraba y no quería ir porque se reían de él. Fue hasta las vacaciones de invierno.”

(Madre de Oscar Cabezas, desertor)

En otro caso se constata que un menor debido a una enfermedad ve mermada sus capacidades cognitivas y la escuela donde él asistía busca que éste se traslade a una escuela especial.

E: Y usted me dice que después de esta enfermedad, bueno, el vuelve al mismo colegio y ya no era el mismo, me decía.

M: No era el mismo. Ya me llamaron para que le buscara un colegio especial.

E: ¿Y qué le dijeron en el colegio?, ¿por qué le dijeron búsquele un colegio especial?

M: Decían porque él no aprende, no, y además que estaba como agresivo, rebelde.

E: Él empezó a bajar sus notas.

M: Bajar notas y a tener mala conducta, todo.

E: ¿Esto fue producto de la enfermedad?

M: Yo le echo la culpa a eso porque el niño, porque donde está ahora yo me doy cuenta de que si estuviera bien, o sea no es una enfermedad. Por eso ahora me piden permiso, vamos. A mi hija, aquí está poh, no, aquí no me puede pasar lo mismo.

(Madre de Luis Antilef, desertor)

Luego de un tiempo en este establecimiento, el menor deja de asistir. Antes de esto, sufre la discriminación y el estigma por parte de sus vecinos, quienes se reían y se burlaban debido al tipo de educación que este menor recibía. En conjunto, todos estos factores generan el abandono del sistema escolar por parte de este alumno.

E: ¿Lo molestaban porque iba al colegio especial?

M: Claro, sí. Fue todo como igual que a mí, salgo para afuera y me dicen: “Mire cómo anda la”, cosa que a una, a los niños les duele más, a uno ya no está ni ahí que le digan lo que digan.

E: Pero los amigos del barrio, no del colegio especial, sino de acá del barrio lo molestaban.

M: Del barrio porque él tiene muchos amigos y lo molestaban, le decían, igual que.

E: ¿Qué cosas le decían?, ¿con que cosas los molestaban?

M: Cosas que él me llegaba diciendo que yo no quiero más ir en el furgón o los amigos que, primero que en el colegio, en el colegio de abajo también, por eso lo cambié, iba a un colegio y lo venía a dejar una micro y los cabros malos le decían la micro de los tontitos decían. Los niños se sentían mal.

E: Ah, por el colegio especial.

M: Claro, decían: “Ahí viene el furgón de los tontitos”. Claro y hasta uno se siente mal. No le haga caso hijo, le decía yo. Le decían el colegio de papeu, que cosas no, los niños son tan. Y el niño se sentía mal, si de un día para otro dejó de ir. Me lo venían a buscar aquí, venían a buscarlo, los profesores venían y no, no hubo caso.

(Madre de Luis Antilef, desertor)

5.3.7. Conclusión de los factores o causales de deserción

En el caso de la enseñanza básica, las causales declaradas como razones últimas que explican la deserción son variadas. Las entrevistas han permitido mostrar un grupo de procesos de deserción que deben ser explicadas multidimensionalmente. Las distintas causas pueden ser agrupadas en procesos o causalidades últimas de origen externo y otras de origen interno a la institución escolar. Entre las primeras encontramos los procesos de abandono escolar motivados por dificultades de salud en el estudiante y también por embarazos de alguna estudiante. Estos últimos casos tienen una relativa frecuencia y el proceso del abandono puede generarse tanto al inicio del embarazo como con posterioridad al nacimiento del hijo.

Entre los procesos que son de carácter más endógeno a la escuela se encuentra, por ejemplo, las causales declaradas de deserción tales como: mal ambiente del colegio, mal comportamiento del alumno, problemas con profesores y el desánimo del estudiante ante las rutinas escolares. En general, estos distintos procesos de deserción muestran algunos rasgos en común, como puede ser la aparición en el periodo previo de ausencias reiteradas por parte del alumno, un historial de repitencias, problemas de comportamiento, retraimiento y aislamiento, por nombrar algunos de las señales que están presentes en varios de los procesos de deserción analizados.

También es importante consignar que en muchas ocasiones son los propios alumnos quienes toman la decisión de retirarse del colegio, algo que es finalmente aceptado por los responsables del menor. Otras veces son los adultos quienes retiran a sus hijos de la escuela y no vuelven a ser matriculados nuevamente. Particularmente en estos casos, las escuelas muestran poca capacidad de reacción. La respuesta de los establecimientos suele corresponder a llamados, solicitudes para que el menor vuelva al colegio y en algunas ocasiones, la visita al hogar por alguien del colegio. En cualquier caso, corresponden a un tipo de acción de la escuela que no siempre es considerada como efectiva ni sistemática por parte de los propios padres y familias de los desertores. Para ellos la escuela suele hacer poco tanto antes de que el menor deserte como después que el evento ya se produjo.

5.4. Factores de retención del alumnado

En esta parte el análisis estará centrado en aquellos procesos y dinámicas que facilitan que el alumnado en riesgo de desertar continúe en el sistema escolar. Se considera, sin embargo, no sólo lo dicho por los menores y familias de quienes aún siguen siendo alumnos, sino que también de aquéllos que desertaron del sistema, pero que pueden identificar distintos mecanismos que los impulsaban a mantenerse en la escuela. Si bien no siempre resultan ser eficaces, ahí están como ejemplos las entrevistas a los desertores, conviene identificarlos para potenciar su acción. Por otra parte, se debe tener presente que estos factores de retención –o de protección - actúan en conjunto con otros factores protectores, pero también conviven con fuerzas expulsoras.

De las entrevistas realizadas tanto a desertores como estudiantes se desprende que habría al menos cinco factores que explicarían por qué los estudiantes en riesgo de desertar no lo hacen: El rol de establecimiento, las relaciones personales con los docentes, la sociabilidad al interior de las escuelas, y el apoyo de la familia.

5.4.1. Rol del establecimiento

Una de las principales fuerzas protectoras de la deserción está representada por la capacidad de acción que tiene el establecimiento y sus distintos agentes. Esto se ejerce por medios formales, a través de mecanismos pedagógicos relativamente instituidos, pero también a través del contacto cotidiano de los adultos –docentes y directivos, principalmente- con los estudiantes en riesgo de desertar. La importancia de la escuela para prevenir la deserción se verifica –como se veía la parte anterior- en la valoración que hacen las familias de los menores desertores cuando esta relación de preocupación por parte de la escuela no se realiza. Esto constituye, según la percepción de los padres, un fuerte factor expulsor, mientras que su opuesto es un elemento de protección y mantenimiento del alumno en el sistema. Los padres y menores entrevistados no siempre son capaces de identificar con claridad los diferentes mecanismos y protocolos de actuación existentes en los centros ante los casos de alumnos en riesgo de desertar. Ellos observan y valoran las acciones que directamente les atañen y que ellos son capaces de discernir.

Un primer tipo de acción formal que se advierte en las escuelas es la búsqueda de algunos docentes por establecer un contacto directo con los menores y sus familias cuando estos han dejado de asistir a la escuela. Sobre el particular se menciona lo siguiente:

“...en el colegio no tengo nada que decir yo, lo apoyaron harto... Ellos venían a buscarlo (los profesores), y él no iba porque no quería ir... no tengo nada que decir yo, ellos muy preocupados del niño (...) vinieron varias veces (de la escuela especial)... Venían los profesores, aquí a la casa, no tengo nada que decir... hablaban conmigo... (Le decían) que fuera al colegio... pero él no quiso... te ganaste una beca algo así, pero no hubo caso... decía bueno, mañana voy, pa’ que se vayan decía mañana voy, no iba”.

(Madre de Luis Antilef, desertor)

“En eso es bien preocupada la profesora de ella. Que un profesor se dedique a llamar por teléfono “Y qué está pasando con su alumna”. Entonces, para mí eso igual es válido, es gratificante. (La preocupación de su profesora jefa).

(Madre de Catalina Villela, estudiante)

“En el colegio anterior (Colegio Suecia) se preocupaban si el niño faltaba, venían a la casa hasta con carabineros para ver qué pasaba, en el Complejo no.”

(Madre de Claudia Ríos)

Otro tipo de actuaciones son de carácter más preventivo y se realizan antes de que el menor comience a evidenciar signos claros de iniciar el proceso de deserción. En estos casos, continúe estudiando o deserte, la actuación del colegio es valorada positivamente por los padres y los menores. Existe un reconocimiento por parte de ellos. Una de estas acciones corresponde a rebajar las exigencias académicas para una alumna con el fin de que ella siguiera en el sistema y en esa escuela, pese a haber quedado embarazada. En ese contexto se indicaba por parte de una alumna:

“El Colegio dio posibilidades para que ella siguiera estudiando, no la dejaron repitiendo y la congelaron para que no tuviera problemas para este año.”

(Alejandra Muñoz, estudiante)

Un aspecto común en el discurso de las familias, es la alta valoración que existe sobre el docente y la escuela cuando sus principales agentes –profesores y directivos- establecen relaciones de comunicación con las familias que son respetuosas y entregan la información adecuada. Esto se da, por ejemplo, incluso en un caso donde la decisión final no favorece directamente al estudiante:

“Yo hablé con el profesor del Francisco (sobre lo que sucedía en su hogar) y me dijo que el Francisco podía, que era un niño para rescatarlo, pero que no lo podía hacer pasar de curso, porque me haría un daño (Profesor Claudio)

(Madre de Francisco Pizarro, estudiante)

Algunos apoderados reconocen el apoyo brindado por algunos profesores y cuerpos directivos de establecimientos educacionales frente al mal comportamiento de los menores. Sin embargo, como se mencionaba, esto no siempre produce el efecto deseado. Una característica que se advierte en algunos colegios es la combinación de

esfuerzos, orientados tanto a fortalecer lo académico como a motivar y poner en alerta a la familia sobre la posibilidad de estar frente a la posibilidad de un proceso de deserción temprana.

E: ¿Y en qué consistía el apoyo que le daba la psicopedagoga, qué hacía?

M: ¿Qué te hacía?

D: No, pruebas.

M: Pruebas y conversar.

E: ¿Y al final subió las notas y pudo pasar?

M: Sí

E: ¿Y algún otro tipo de apoyo que le dieran en el colegio, algún profesor que te conversara, que tuviera buena onda contigo, que te diera consejos, o algo?

M: El profesor (...) también conversaba contigo.

E: ¿El jefe de UTP?

M: Sí, él.

E: ¿Hablaba contigo y todo?

M: También me mandaba a buscar a mí para que conversara conmigo y todo.

E: ¿Y qué le decía?

M: Que conversara con él, para que no dejara de estudiar, pero incluso se lo decía pero le ponía poquito empeño.”

(Madre de Víctor Muñoz, desertor)

La colaboración de los docentes en distintas ocasiones implica la derivación del menor –y en algunos casos, también de sus familias- para que sean tratados profesionalmente. Esto no implica necesariamente que ellos precisen de tal ayuda, pero al menos supone una preocupación por parte de los docentes y la existencia de protocolos ante la aparición de algunas señales de posible deserción, como es el caso de la reiterada inasistencia a clases.

“Un psicólogo del colegio (me ayudó) el año pasado, a mitad de año. Una tía (profesora jefe) me llama para hablar (y me mandó al psicólogo). Me preguntó por qué faltaba tanto, porque igual falté un poco (no más de veinte días) me quedaba dormido. Me gustaba hacerme el enfermo, mi papá me creía. Pero era sólo por flojera, por sueño.

(Jaime Correa, estudiante)

“En el colegio Estados Unidos había una sicóloga que siempre nos estaba ayudando. Era bien buena, lo ayudó mucho.”

(Madre de Jaime Ramírez, desertor)

Sin embargo, cabe tener presente que parte significativa de los estudiantes que desertaron fueron derivados en alguna ocasión a un especialista. Sean éstos, psicólogos, neurólogos o una fonoaudióloga. Por tanto, vale consignar que para muchos colegios la derivación a un especialista parece ser un último recurso, tal como se refleja en la siguiente cita:

“(apoyo del colegio) me mandaron al psicólogo (al Cosam). La psicóloga le dio de alta porque dijo que era un niño totalmente normal. (...) Después, el director

lo mandó a un neurólogo y también no encontró ningún problema y con todo y eso lo echaron igual”

(Madre de Héctor Salazar, desertor)

Otro factor de retención es el buen manejo de los conflictos y la preocupación por mantener un buen ambiente escolar al interior del establecimiento. Considerando que la sensación de indefensión constituye un factor relevante en algunos de los procesos de deserción que hemos identificado, la capacidad para enfrentar de forma adecuada y temprana estos conflictos podría ser un elemento de retención importante. Un grupo de los desertores convivía cotidianamente en ambientes –tanto en la escuela como en sus hogares- de violencia física y psicológica. Una muestra de ello se ilustra a continuación:

“Se puso en constancia el tema. Con la encargada de... con la inspectora. Dentro del colegio ellos hacían todo lo posible para frenar estas irregularidades de las niñas. (...) Se quedaron dos, a las otras dos las echaron (las niñas acosadoras). Hablaron con ellas en inspectoría. Estaban lista pa` que las echen. Pero no las echaron porque me pidieron disculpas, ahí mismo (las niñas que quedaron no la molestaron más).”

(Madre de Catalina Villela, estudiante)

Otro tipo de prácticas comunes en estos colegios parece ser la provisión de ciertos elementos materiales en algunos casos de estudiantes con mucha dificultad económica. No constituye una actuación dirigida directamente a aquellos estudiantes que se cree en riesgo de desertar, ni tampoco es necesariamente universal, pero las familias que se ven beneficiadas consideran que ese tipo de ayuda colabora a que los niños permanezcan en el sistema.

“Lo que yo encuentro es que a ellos siempre le buscaban el lado bueno del estudio, por ejemplo les decían que estudiaran, que eso les iba a hacer bien. Si les faltaban materiales ahí ellos les pasaban, porque el director siempre se las rebuscó para ayudar a los niños necesitados”

(Mamá de Carlos Durán, desertor)

Las entrevistas sugieren que medidas o dinámicas protectoras formales se dan, con distintos énfasis, en todos los establecimientos. Se aprecia que existen ciertos tópicos o señales que son considerados por algunos colegios como puntos de partida para el despliegue de un protocolo tendiente a impedir el abandono del colegio. Sin embargo, surgen dudas sobre la intensidad de los esfuerzos realizados por los colegios respecto de ciertos alumnos. Esto es señalado por algunos de los padres o familiares de los menores que han desertado, quienes sostienen que la escuela o tenía ganas de expulsar a sus hijos o no hizo mucho por evitar que ellos desertaran.

“(La escuela podría haber hecho algo más) como haberla retenido, pero no hicieron mucho. Yo conversé (en el colegio el tema de mi hija), y me dijo, si le gusta le gusta, sino que se vaya no más.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

“En el liceo podrían haber conversado con él y con los alumnos para poner más disciplina en el colegio y que los profesores se preocupen más por los alumnos porque ellos hacen clases y se van.”

(Madre de Javier García, desertor)

Abuelo: En el colegio Estados Unidos, fueran o no los niños los hacían pasar igual, porque es un colegio subvencionado. A ellos les convenía hacer pasar a los alumnos, entonces ese era el problema que teníamos...

(Abuelo de Claudia Órdenes, estudiante)

5.4.2. Relaciones personales con los docentes

Las relaciones establecidas por los alumnos con los docentes son un componente muy importante de la valoración que los padres y los menores hacen de las escuelas. Como veíamos, algunos apoderados entrevistados valoran positivamente la motivación al estudio realizada en algunos establecimientos educacionales, la preocupación por la falta de materiales escolares y por las ausencias de sus hijos al colegio.

Como se veía en la parte referida al itinerario educativo, en el caso de los niños desertores, las relaciones personales con los docentes de los establecimientos por los que ellos han pasado –con frecuencia son varios colegios- han sido ambivalentes. Por un lado, muchos de ellos destacan el carácter amistoso la preocupación, el cariño y la dedicación de algunos de sus maestros; pero, al mismo tiempo, suelen identificar a algún otro profesor en las antípodas.

“(La escuela) hizo bastante (para retenerlo), le dio hartas oportunidades, pero como le digo yo siempre, (lo) dije en el colegio incluso... le di las gracias al colegio, a la profesora jefa, a la directora, pero muchos profesores lo atacaron muy feo, no, no, no. (...) Y habían profesores hasta groseros, porque a uno no la van a escuchar, porque ellos tienen más palabras, porque ellos son profesores, porque yo soy una simple apoderada, pero sí grosero.

(Madre de Claudio Salinas, desertor)

En varios de los casos de los menores desertores se advierte dos tipos de relatos. En el primero, ellos hacen referencia a un primer establecimiento donde habían construido una relación estrecha y de confianza con algún docente, situación que no fue posible replicar en la nueva escuela, siendo finalmente expulsados o no se les renueva la matrícula por bajo rendimiento o mal comportamiento. El segundo tipo de relato indica que en su escuela trabajaba un profesor con quien tenían una relación especial, y su salida marca el inicio de un camino que termina en la deserción.

“Era muy bueno el profesor que tenía (en el otro colegio). El profesor Julio le conocía las manías, se preocupaba por él si acaso tenía problemas en la casa.”

(Padre de Jorge Reyes, desertor)

“Lo cambiamos de colegio, lo pusimos aquí en el España. No le gustó. Porque encontraba pesado al profesor y yo no lo voy a estar obligando. Me lo venían a buscar aquí mismo. No había caso.”

(Abuela de Marcelo Correa, desertor)

“Desde que se fue del colegio el profesor René, era subinspector, si Juanito no iba al colegio el profesor a las nueve de la mañana estaba aquí, me lo venía a buscar y se lo llevaba”

(Madre de Daniel Romo, desertor)

“Había otro profesor (que también la apoyaba). Después al profesor lo cambiaron y ahí a la Rossana le vino el bajón.”

(Madre de Aurora Torres, desertora)

En el caso de los estudiantes que permanecen en el sistema este tipo de relaciones con los adultos significativos dentro de la escuela suelen ser menos extremas. Sin embargo, esto no significa que no desarrollen conflictos con los adultos de la escuela, tal como se menciona con anterioridad, sino que este tipo de problemas no suele adquirir el dramatismo que se advierte en el caso de los menores desertores.

5.4.3. Sociabilidad al interior de las escuelas

Algunos de los desertores señalan como una experiencia agradable las relaciones con sus compañeros de curso mientras permanecieron dentro del sistema escolar. En muchos casos las buenas relaciones con sus pares los animaban a no dejar el colegio.

“(Le gustaba de la escuela) los amigos (...) Se llevaba bien con los compañeros. No era peleador”

(Madre de Oscar Cabezas, desertor)

“Me gusta ir a la escuela porque tengo mis amistades ahí. Mis compañeras.”

(Josefina Parra, estudiante)

Sin embargo, en el caso de desertores repentinos o que fueron expulsados de sus colegios, esta situación es distinta. En las entrevistas podemos apreciar que cuando se refieren al colegio o al curso al que fueron luego de la repetición o la expulsión, ellos describen malas relaciones con sus compañeros y ambientes escolares hostiles. El problema de la integración en el grupo de pares, en algunos casos, se convierte en un factor expulsor, mientras que una adaptación adecuada a la escuela hace más difícil este tipo de conductas. Esta situación incluso se puede apreciar cuando se caracterizan las condicionantes de la deserción.

“Se llevaba bien con las compañeras, pero cuando repitió siempre buscó a sus compañeros de primero básico, pero en el curso que quedó repitiendo nunca compartió con sus compañeros y la empezaron a rechazar”

(Madre de Javiera Varas, desertora)

5.4.4. Apoyo de la familia

La literatura sobre el tema ha señalado que el apoyo familiar es central como factor protector para prevenir la deserción escolar. En los casos entrevistados en esta investigación, es importante la presencia de un adulto en el contexto familiar que manifiesta una especial preocupación por la dimensión académica de la vida escolar del menor. En la mayor parte de ellos, la figura paterna se encuentra relativamente ausente, si es que no corresponde a una familia monoparental. En ocasiones, como se ha

mencionado, los menores se encuentran a cargo de los abuelos o tíos. Esto se da tanto entre desertores como en el caso de estudiantes que siguen en el sistema escolar.

En el caso de los estudiantes, si el adulto a cargo no es la madre o el padre, el adulto suele ejercer una autoridad directa sobre el menor, preocupándose activamente del quehacer escolar de éste. En ese sentido, una diferencia importante entre ambos grupos, es que en la mayor parte de los casos, existe una mayor presión sobre los estudiantes para que éstos cumplan con los requerimientos básicos de su vida escolar: hacer las tareas, levantarse a la hora, no faltar a clases, etc. Esta presión suele ir acompañada de un discurso normativo que identifica ciertos objetivos que la familia considera mínimos.

“Yo le digo al Moisés, yo sé que soy pesada de carácter, pero yo todo lo hago por tí, no quiero que seas uno más del montón, que trabajis en una oficina y no andis con la pala y el chuzo al hombro. Yo le pongo el ejemplo del hermano, que dejó de estudiar porque murió la mamá y trabaja en una fábrica (...) Mi hermana se preocupa de ir a la casa de los compañeros a conseguirle los cuadernos, para que vaya bien al día con las tareas (...) Mi hermana se puso las pilas y logró que pasara de curso a última hora”

(Tía de Moisés Pérez, estudiante)

Como vemos, la labor de acompañamiento y presión puede ser ejercida por más de un adulto en la casa, lo cual resulta útil para cubrir aquellos espacios de tiempo donde el apoderado debe ausentarse del hogar o salir a trabajar.

“Ella tiene harto apoyo en la casa. (Apoyo en los estudios) eso lo hago yo. Estoy pendiente de que lean los libros... mi mamá la ayuda también. (...) Para mí (la educación) tiene mucha (importancia)... para mí no es la idea que a los 17 años tengan una guagua y dejen todo tirado.”

(Madre de Catalina Lillo, estudiante)

Dado el entorno social en que estos menores viven, en muchas ocasiones, la derivación del cuidado hacia familiares cercanos puede extenderse en el tiempo. El rol de los abuelos o tíos es un elemento a tener en cuenta, dada la importante cantidad de familias monoparentales o familias con problemas de drogadicción, alcoholismo o con sus tutores en la cárcel.

“...el Paul vive acá en la pieza solo porque su mamá lo dejó a cargo del Tata, de mi papá (La mamá) Hace dos meses lo dejó porque.... Bueno la pareja de ella no se llevaba muy bien con el Paul y no nos quedó otra que dejarlo acá. (...) le gusta la calle, ahora que está con mi papá le ha puesto un poco más de orden, le hace más caso a él (...) Gracias a mi papá que lo apoyó a entregar trabajos, las pruebas que está atrasado, todo a última hora y bueno ahí pasó de curso”

(Tía de Sebastián Riveros).

“Le dije a la profesora: ¿por qué está repitiendo?, por trabajos, debe diez trabajos, ¿Cuáles son los trabajos?, yo se le voy a dar anotados para que él los haga, si él los hace en la fecha que le pedimos yo lo hago pasar. Obvio que le faltaban los trabajos porque la mamá no le compraba ningún material. Si no es malo para estudiar, es habiloso, le compré todos los trabajos yo, se los hice,

hasta las dos de la mañana estábamos juntos haciendo los trabajos, mi hija ayudó a hacerlos, pescó y presentó los trabajos y pasó.”

(Abuelo de Sebastián Riveros, estudiante)

“...nosotros (la familia) la motivamos para que eso (la deserción) no ocurra. Ella está motivada en estos momentos, más adelante no sé, a mi me gustaría que mi hija volviera a retomar el interés por su hija, por los estudios, no la dejé de lado por los estudios que es lo principal, con la mamá es otra cosa, a pesar que yo no soy castigador, golpeador, sí soy estricto en cuanto a los estudios (...) Yo creo que si la niña hubiera seguido con la mamá no hubiese ido más al colegio.”

(Abuelo de Claudia Órdenes, estudiante)

En el caso de una estudiante, su hermana que cumple el rol de la madre por ausencia de ésta. Ella ha jugado un papel preponderante en la educación de la niña, pues posee las condiciones para ejercer como apoderado, y tiene la disposición y la voluntad para hacerlo. Cumple un rol central en la motivación y en el apoyo cotidiano a la menor, pero también asume el papel de representación de la familia ante la escuela con el fin de obtener una mayor preocupación por parte de la escuela.

“Yo siempre desde chiquita le he enseñado (a Jennifer). Ella era zurda y yo le enseñé a usar la otra mano, la ayudo con las tareas, estudiamos juntas y siempre he andado en las reuniones o en los actos. (...) A ella le va muy bien en el colegio, pasó con unas notas muy buenas, pero yo creo que a mi mamá no le daría el tiempo necesario, ella se dedica sólo del tema de los pagos, de esas cosas así, no tiene paciencia de enseñarle a leer. No creo que le habría ido tan bien si mis papás se hubiesen hecho apoderado de ella. (...) Un tema que la otra vez conversé con la tía Isabel, fue que ella estaba muy lenta para leer más que antes, que andaba muy calladita. Yo hablé con la tía si le podía poner un psicólogo y la tía me ofreció todo el apoyo, en ese tiempo mi papá y mi mamá estaban mal y a ella le afectaba, la tía le puso un psicólogo. Estuvo yendo como un mes. Fue súper útil.”

(Hermana de Jocelyn Huenchumilla, estudiante)

Algunas de las familias de los menores que siguen en el sistema escolar comparten ciertas características con aquellos que han desertado, pero, sin duda, existe una diferencia sustantiva en cuanto a la mayor exigencia respecto al cumplimiento de sus obligaciones académicas por parte de los primeros.

“Si nosotros no fuéramos como somos, el Isaías no iría a la escuela (...) A veces dice que no trae tarea y mi hermana lo lleva donde sea a buscar las tareas. La tía le dice que si trabajara en el colegio no tendría tantas tareas”.

(Tía de Moisés Pérez, estudiante)

En el caso de las familias de quienes abandonaron el sistema valoran la educación y muchas veces son capaces de reconocer su importancia para la integración laboral del menor en el futuro.

“A mí me encantaría que todos mis hijos ojalá fueran, fueran profesionales poh. Me encantaría que todos, pucha llegara mi hijo esperarlo en la tarde, y yo como mamá le digo yo que todo mis hijos que estudien terminen sean profesionales,

terminen sean personas de bien eso es lo que yo quiero. Bueno ya lo he logrado casi con la mayoría. Todos terminaron su cuarto, mi hija mayor terminó sus estudios superiores, trabaja. La otra también terminó, está trabajando. (...) Si el drama chiquitito que tengo es con él, pero tampoco me voy a quedar ahí. Voy a seguir empujando porque tiene que terminar, como le dije denantes si no quiere después allá, más allá yo no voy a poder. Pero siempre el apoyo, el cariño, lo abierto de ser con la mamá, nosotros tenemos, eh conversamos mucho, yo peleo mucho también, con ellos con todos, pero por el bien, no por el mal, porque yo no le enseño cosas malas, soy dura, soy drástica, (les) pego combos a ellos . (...) (lo hago) pa' para tener una familia para que no cometa errores. (...) No sé qué apoyo le he dado, pero yo creo que le he dado todo. Todo cariño, apoyo en el colegio le he buscado los colegios ando con él, me levanto temprano, le tengo su ropa impecable del calcetín para arriba, ese es mi apoyo que le puedo dar. Su comida, su plata para su colegio cuando no hay no hay y cuando hay se le da su moneda. Siempre estudia, pórtate bien, ¿cómo te fue hoy día? Rescata lo bueno no lo malo y el estar presente, que siempre le he dicho, he ido a los colegios, he hablado por él, he llorado en los colegios por él, pidiendo ayuda por el, entonces yo creo, no sé po que más podría hacer.

(Madre de Claudio Salinas, desertor)

Sin embargo, en algunos casos, tácitamente suelen validar la opción tomada por los menores. Como señala la madre de Pedro Caruso, desertor: “*Pero si ellos no lo quieren yo no los voy a obligar, porque... porque ya hartó me he calentado la cabeza*”. En otras ocasiones, son ellos mismos los que ante sistemáticas dificultades en la trayectoria escolar se plantean retirar al menor del colegio. Por lo mismo, los adultos a cargo de menores desertores suelen ser un elemento protector de *menor densidad* que lo que se observa en el caso de una parte significativa de los padres de quienes siguen en el sistema escolar. Decimos una parte, pues existe un porcentaje de padres o adultos a cargo de jóvenes que siguen estudiando que no se constituyen en elementos protectores.

“(Apoyo familia, para apoyarla en la escuela) Es una exigencia que le tenemos, ella no va a decidir que no sigue. Para nosotros es importante el tema de la educación.”

(Madre de Catalina Lillo, estudiante)

5.4.5. Síntesis de factores que explicarían la retención del alumnado en el sistema

El análisis de los factores de retención se ha centrado, en primer término, en aquellos elementos propios de los establecimientos escolares que pueden contribuir a disminuir la deserción escolar. Al respecto, se pudo detectar que los establecimientos despliegan un conjunto de iniciativas cuando tienen la sospecha que algún alumno ha entrado en un proceso de abandono escolar. Algunos de los procedimientos que son mencionados por los familiares son las llamadas por teléfono, las visitas a los hogares, la derivación del alumno a un especialista, por nombrar las más relevantes. Sin embargo, este tipo de acciones parecen ser poco sistemáticas y no cumplen adecuadamente su objetivo. De hecho, muchos de los desertores han sido vistos por especialistas que buscaban determinar la problemática del alumno y proporcionar soluciones que evitasen la deserción.

Las acciones no sistemáticas ni formales, donde incluimos la preocupación y el contacto personal del docente cumple similar propósito, aun cuando sólo puede ser un efectivo elemento protector cuando la asistencia a clases sea considerada una actividad relevante por parte del alumno. Al respecto lo que más valoran los estudiantes y sus familias es la preocupación especial que muestran algunos docentes por el aprendizaje de los estudiantes, siendo capaces, por ejemplo, de dedicarles tiempo extra a la enseñanza. Este tipo de situaciones son altamente valoradas por los estudiantes, y aparecen mencionadas con relativa frecuencia en las entrevistas.

Otro factor de retención que es señalado en las entrevistas es la existencia de dinámicas de sociabilidad provechosa, donde el menor sea sienta identificado e integrado. En estos casos, suele funcionar por oposición. Es decir, cuando el ambiente escolar es nocivo, éste se constituye en un fuerte elemento expulsor, como lo mencionábamos anteriormente.

Por último, nos referiremos a la familia como factor protector. Esta dimensión parece ser una de las de mayor peso, al menos de lo que se puede colegir de las entrevistas a los menores y a sus familias. En el caso de los estudiantes se observa con relativa frecuencia la presencia de adultos con una mayor implicación en la vida escolar del menor. En el mismo sentido, muchas veces la familia extendida, en particular los abuelos, se han convertido en muchas ocasiones en elementos protectores fundamentales al hacerse cargo del cuidado del menor y de estimularlo en su desempeño escolar. Ejemplos de esto hay varios, y permiten establecer una diferencia significativa respecto del grupo de desertores estudiados.

El impacto de la familia como factor de retención también debe ser analizado en otro sentido. Se ha mencionado que el nivel educacional de las familias desertoras es menor que el del grupo de los estudiantes. Esto puede influir negativamente en los modelos culturales y en las expectativas sociales sobre los cuales los menores desertores han construido su identidad, su personalidad y sus proyectos de vida. Esto pese a la existencia de un discurso explícito donde se valora la necesidad de terminar la educación. Sin embargo, en la práctica se observa una aceptación tácita en muchas ocasiones de la situación de deserción, cuando no es el propio adulto el que lo retira del sistema escolar. En el caso de los estudiantes, por un lado, cuentan con un mejor nivel cultural para apoyar en la dimensión académica a sus hijos; y por otro, que cuenta con unas expectativas sociales más elevadas y donde la terminación de la educación obligatoria se introyecta como un paso fundamental.

5.5. Efectos de la deserción: Experiencias tras el abandono de la escuela

En este apartado del capítulo se discuten los efectos de la deserción escolar vistos por los niños y jóvenes que ya no están asistiendo a los establecimientos escolares y los efectos que visualizan los estudiantes actuales en caso de dejar la escuela. Ambas secciones al mismo tiempo están divididas en las temáticas que emergieron de las entrevistas aplicadas en terreno.

5.5.1. La experiencia de los desertores escolares

Las entrevistas realizadas a desertores han permitido identificar diferentes tipos de efectos producidos en el conjunto de niños y jóvenes que han desertado del sistema escolar. El primero de ellos se relaciona con el ingreso al mundo laboral. El segundo con la dedicación al de trabajo doméstico. En tercer lugar, está la utilización del tiempo libre que en gran parte está destinado al ocio. En cuarto lugar, está la constitución o formación de una nueva familia. Finalmente, se da cuenta de los efectos de la deserción sobre la autoestima.

5.5.1.1. Ingreso al mundo laboral

Al interior del grupo de desertores escolares se pueden observar algunos casos en los cuales el abandono de los estudios significa una derivación y/o iniciación en el mundo laboral. Solo pocos de ellos se encontraban trabajando en el momento en que fueron encuestados, debido al carácter precario e inestable del tipo de ocupación que realizaban quienes son parte de este grupo. Sin embargo, su número crece cuando ellos o sus familiares narran el período posterior a la deserción, donde hacen referencia a la realización de algunas actividades productivas, en general de modo parcial y precario.

La mayor parte de las veces corresponde a una actividad que se inicia luego de haber desertado del sistema, y no constituye un estímulo previo para la deserción del sistema como sí se observa en muchos casos para la educación media. Se debe tener presente que estamos frente a jóvenes que aún no han concluido la enseñanza básica y que, pese a contar con sobreedad, no suelen tener la edad legal mínima permitida para trabajar.

En el grupo de desertores entrevistados quienes señalan estar trabajando, o pensaban hacerlo en un tiempo próximo, suelen ser varones. Solo una de las mujeres entrevistadas dice encontrarse en esa situación. En algunos casos, desarrollan estas labores junto a algún familiar, sea de forma remunerada o no, y se realizan en forma no siempre sistemática.

“E: Oye y después que saliste de la escuela, qué hiciste cuando la dejaste.

A: Estuve aquí.

E: ¿Y qué hacías?

A: O sea, ayudar a mi abuela ahí en la feria.

(...)

E: Ahí sacan sus cosas y ahí tu ayudas. ¿Y cada cuanto tiempo es eso?

A: Los sábados.

E: ¿Sólo los sábados?

A: Sábados en la mañana”

(Bryan Soto, desertor)

“De que salió del colegio lo agarró mi viejo, de que salió, de que dejó de estudiar. Ya, si no vas a ir más al colegio, le dijo, vas a empezar a trabajar conmigo, y mi viejo le da unas monedas, no es tanto lo que le da, pero son sus moneditas.”

(Abuela de Jorge Reyes, desertor)

Los menores que han desertado tienden a desempeñarse en labores de baja cualificación. Esto se debe a las escasas competencias alcanzadas en su paso por el sistema escolar y a la imposibilidad que muchos de ellos tienen de acogerse a la legislación del trabajo por motivos de la edad. Entre los trabajos que realizan algunos de estos menores están los de cargadores o vendedores en ferias libres junto a amigos o familiares, repartidores de gas, reparaciones en domicilios, etc.

En otros casos, el trabajo parece ser una actividad más formalizada, que se desarrolla de forma independiente al núcleo familiar. Esto supondría una relativa estabilización del nuevo proyecto de vida en el caso del desertor, dificultando una posible vuelta al sistema escolar formal.

“E: ¿Y él desde que abandonó la escuela al tiro empezó a trabajar?”

R: Sí, al tiro y le gustaba ayudarme él a mí.

E: ¿Y él continúa trabajando en lo mismo?”

R: Sí. Hace como 2 años y sigue haciendo lo mismo, lo viene a buscar un caballero por el día así (...) los pololitos que le llaman ellos. (...) Él se levanta a las 1, 12 ó las 3 que se levante... se levanta tarde... y almorzamos todos juntos y después se levanta, se baña y se va a trabajar... en la cebolla pa' Lampa. Hoy día trabaja de noche y llega mañana en la tarde”

(Madre de Luis Antilef, desertor)

En su mayoría las familias valoran positivamente la formación escolar y subrayan la importancia de ésta para que el joven acceda en un futuro a mejores condiciones de trabajo del que gozan ellos como grupo familiar. Pese a esto, en algunos casos, se observa la presencia de un doble discurso, donde, por un lado, se enfatiza la necesidad de contar con una mejor educación y mayores credenciales en un contexto social donde éstas son crecientemente valoradas y, por otro, donde queda en evidencia la presión inmediata –aunque no necesariamente directa- que se ejerce sobre el menor para que ingrese al mundo laboral y, de este modo, aporte a la economía del hogar.

En otros casos, sin embargo, esta presión se ejerce de modo directo por parte del adulto responsable en el hogar. Se puede pensar que este tipo de presión se intensifica en la medida que la deserción se mantiene en el tiempo y que los familiares observan que esta situación de abandono del sistema escolar se torna permanente.

“Entonces para no calentarme más la cabeza, ya, lo dejé no más, y hasta ahora, y ahora lo que le estoy diciendo que hace dos meses atrás que estoy diciendo que ya cumplió los quince años, y ya tiene que ponerse las pilas para ponerse a trabajar, porque si no quiere estudiar, en algo tiene que mantener su mente, porque no va a andar de vago por la calle.

(Madre de Carlos Durán, desertor)

Los menores que forman parte de este proceso de deserción deciden iniciarse en el mundo laboral para aportar a la economía familiar, pero también constituye un importante incentivo la intención de obtener ciertos ingresos autónomos con el fin de satisfacer ciertas prácticas de consumo. En estos casos, los menores y sus familias mencionan el interés por comprar “ropa de marca”, calzados y aparatos de sonido, entre otros objetos que sus familias no podrían comprarles. También es posible pensar que

este tipo de prácticas sociales, en la medida que se internalizan, vuelven más “costosa” y, por tanto, más difícil la idea de retomar los estudios.

“Claro, estuvo en la campaña y por ejemplo él hacía los carteles, llegaba con los deditos todos, era para probarlo, llegaba con sus deditos rasguñados, su bracito, dónde le ponía los alambres a los carteles, anduvo colgando también, entonces nosotros nos dimos cuenta que... también le gusta trabajar. (...) Primera vez (que trabajaba), contento porque ahí se pudo comprar ropa que él quería”

” (Abuela de Pedro Rebolledo, desertora)

Tal como hemos señalado para los menores desertores iniciarse en el mundo del trabajo es una forma de aportar económicamente en sus hogares y también de poder acceder a bienes de consumo que les estaban vedados por razones económicas. De acuerdo con las familias, esta es una de las razones por las cuales estos jóvenes buscan trabajar. Ahora bien, si bien las familias valoran la educación, en muchos casos ejercen una relativa presión para que el menor se incorpore al mundo laboral si su condición de desertor se tiende a hacer permanente. Muchos de estos menores comienzan laborando en actividades familiares, no siempre remuneradas. En cualquier caso, el acceso al mundo laboral se produce en ocupaciones de baja cualificación, de forma inestable y con elevada precariedad.

5.5.1.2. Dedicación al trabajo doméstico

Una segunda orientación que se observa en los menores desertores se vincula con el trabajo doméstico. Esto se realiza, fundamentalmente, colaborando antes que suplantando a algunos de los adultos responsables del hogar. Algunas de las actividades que más comúnmente se realizan son: aseo, lavado o preparación de la comida. Este tipo de actividades suelen ser realizadas por mujeres que han desertado, lo cual podría estar relacionado con la distribución de roles a partir de la variable género. Como se pudo observar en el caso de tres menores, ellas tendían a realizar labores similares a las de sus madres.

“(Ahora no hace)...nada, la ve ahora como está lavando [ríe], hace sus cosas, me ayuda a hacer la pieza arriba, lava la loza, ayuda a hacer el almuerzo y eso hace.”

(Madre de Margarita Aguirre, desertora)

“Me ayuda a hacer el aseo, hace la pieza, me ayuda a limpiar. Hacemos ropa para muñecas, sabe cocer, tiene Barbie. Ahora aprenderá a bordar”

(Abuela de Dayana Pérez, desertora)

Otras grupo de desertoras no sólo desarrolla actividades domésticas sino que se dedica al cuidado de familiares, abuelas, madres o hijos (as) propios.

“Veo a mis sobrinas y a veces ayudo a mi mami. A veces estoy donde mi abuelita o a veces donde mi hermana (...)”

(Claudia Perquilaf, desertora)

Entre este grupo de menores encontramos, también, varones que realizan tareas similares a las de las menores desertoras. Estas son: cuidado de familiares, ayuda en la casa y, en algunos casos, reemplazo de la madre en casa quedando al cuidado de sus hermanos menores. En algunos casos, el abandono escolar ha significado la adopción de roles adultos por parte de los menores:

“(Michael) Me ayudaba acá en la casa, uno le decía, me cuidaba al niño y yo salía a trabajar.”

(Madre de Michael Soto, desertor)

“(Victor no hace) Nada, puro viendo tele, se aburre de repente me acompaña ahí a cocer, a limpiar, Cualquier cosa igual, a limpiar, hacer las camas. (...) A comprar no, porque no le gusta.”

(Madre de Víctor Muñoz, desertor)

En el caso de las mujeres, la participación en labores domésticas se realiza en forma más sistemática y constante. En los varones, por su parte, esta actividad es más ocasional y parece depender de la voluntad del menor, más que de la realización organizada y frecuente de ciertas actividades al interior del hogar. De hecho, en el caso del menor que cuidaba a su hermano esta actividad concluyó en el momento que este joven ingresó al mundo laboral formal.

Es importante señalar que en el uso del tiempo libre existen grandes diferencias entre varones y mujeres, mientras los primeros en su mayoría comienzan sus primeras experiencias en el mundo laboral fuera de casa, las niñas se dedican al cuidado de familiares, reemplazan a su madre en casa y cuidan de sus propios hijos.

5.5.1.3. Ocupación del tiempo libre

Si bien muchos de los menores realizan alguna actividad laboral y/o doméstica, son las horas de ocio las que ocupan gran parte del día. En este tiempo los adolescentes comparten con sus amigos y pololas, con quienes realizan distintas actividades como recorrer el barrio, arreglar o lavar el auto de otro, ir a los centros comerciales a mirar en las vitrinas aquello que sueñan con calzar o vestir y en lo que seguramente invertirán algo del dinero que ganan por su trabajo. En el caso de Jaime Ramírez, un primo suyo afirma que “se levantaba y quedaba desocupado”. Similar impresión tenía su madre, para quien Jaime no “hacía nada”, solo “jugaba Play todo el día”. Otros menores desertores viven una situación similar:

“Estar aquí, ir pa` onde mi polola, ir pa` onde mi amigo a arreglar el auto. Esa es mi rutina de todos los días. (...) No, no veo tele, me aburro.”

(Bryan Soto, desertor)

“Aquí en la casa no más, lee, ve tele, juega en el computador, cosas así”

(Abuela de Marjorie García, desertora)

“Hoy en día, aquí igual ayudo a mi mami, sino salgo pa` afuera, estoy con mis amigos, con mi polola, y aquí no más por aquí cerca en contorno”

(Claudio Salinas, desertor)

Una parte importante del tiempo se ocupa en relacionarse con amigos o con la “polola”. Esta forma de ocupar el tiempo es más común en el caso de los varones, aun cuando algunas de las menores también desarrollan dinámicas similares:

“Pasa todo el día (afuera) sale como a las 9 y llega como a las 5 de la tarde”
(Madre de Francisca Sanhueza, desertora)

E: ¿Te gusta hacer deporte a tí Andrea?

D: ¿Cómo deporte?

E: Deporte, jugar algo.

D: Sí.

E: ¿Qué cosa te gusta?

D: A la pelota.

E: ¿Te gusta jugar a la pelota, y juegas aquí con tus amigas?

D: Con mis amigos a veces juego ahí, yo soy la única mujer.

E: ¿Tú eres la única mujer?

D: Porque a nadie de aquí le gusta jugar a la pelota.

E: Ya. ¿Y juegas aquí en la calle con algunos amigos dices tú?

D: Sí, pero aquí no más así, en este puro pasaje

(Madre de Claudia Perquilaf, desertora)

En muchos casos, la televisión, las visitas al *cíber* y los juegos de consola ocupan el resto del tiempo libre de estos menores. Llama la atención que sólo en un caso se señale como actividad de ocio la escritura y lectura practicada por la menor.

El uso del tiempo libre en actividades de ocio y sociabilidad no siempre constituye la principal actividad del menor, al menos en el caso de aquéllos que han ingresado de modo más formal al mundo laboral.

“Claro, después (del trabajo) se va donde la polola y de repente se arranca y se viene a juntar con los amigos, un ratito no más, dice.”

(Madre de Michael Soto, desertor)

Una de las apoderadas de los menores indica que en su barrio no existen actividades que les permitan a estos menores ocupar adecuadamente el tiempo libre. Con esto hace referencia a que estos menores merodean por la calle en su mayoría en compañía de sus amigos. Por ello, la valoración que muchos adultos hacen de la actividad de sus hijos o familiares a cargo es que desperdician el tiempo y que no hacen nada.

“E: ¿Y cuál es la idea de ustedes? ¿Ustedes quieren que vuelva?

M: “Si po`. Si aquí anda en la pura calle no más y no sirve de na`, o sea, no...”

E: Ahora que ya no está yendo a la escuela o al Complejo, qué hace un día normal, Daniel. (...)

... todavía está acostao ahora. Tan tarde no se acuesta si po`, como a las once de repente lo vemos ver tele ahí en la pieza. (...) es bueno pa` ver tele, por eso duerme hasta tarde, de repente.

(Madre de Ramón Meneses, desertor)

”En nada, porque aquí no hay nada en que uno pueda inscribirla po, aquí no hay cosas para inscribir a la niña. Entonces no se puede inscribir en nada, no, no hay actividades como para que la niña vaya... (...) aquí, aquí en el pasaje tiene amigas, amigos... (...) en la tarde sale a jugar con sus amigas, eh a escuchar música, tiene de esos celulares que tienen música entonces con sus amiguitas escucha música...”
(Abuela de Marjorie García, desertora)

Un tópico en el discurso de las familias es la existencia de una valoración negativa de las amistades de sus hijos y del tiempo que permanecen en la calle. Muchos de los adultos critican las rutinas desarrolladas por los menores luego de haber desertado, en particular, por el tiempo que ocupan fuera de sus hogares. El grupo de pares –muchas veces responsabilizado como causante del proceso de deserción- suele ser visto como un agente que influye negativamente en el comportamiento de los niños y jóvenes. La sensación de pérdida de control sobre estos menores es evidente en el caso de sus familias. Es un fenómeno más frecuente en el caso de los hombres y en aquéllos que no han comenzado a trabajar.

5.5.1.4. Formación de nueva familia

En uno de los casos estudiados, luego de haber desertado del sistema escolar la joven se embaraza y procede con posterioridad a formar un proyecto familiar en forma independiente a su hogar paterno. En este caso la menor abandona el colegio, y continúa en su casa colaborando con su madre en las labores del hogar, permitiendo que ella pudiese aceptar un trabajo en la Municipalidad. El embarazo y la posterior iniciación de una vida familiar con su actual pareja se producen luego de un año de haber desertado.

En ese sentido, el embarazo y la formación de una familia no constituyen una causa del abandono escolar, pero refuerzan temporalmente la decisión de posponer una posible terminación de los estudios. Esto se explica además por la compleja historia académica de esta alumna y por el hecho de que el retiro de la escuela se había producido con anterioridad al embarazo. Pese a ello, esta nueva condición podría actuar como acicate para volver al sistema escolar. Tal como señala la madre de Alejandra Muñoz, su hija *“igual quiere estudiar, quiere sacar la básica y la media (...) Se van a poner de acuerdo con su pareja para seguir estudiando”*.

5.5.1.5. Autoestima de los desertores

Al interior del grupo de desertores es posible observar que en algunos casos la formación académica entregada durante el período de permanencia en la escuela no logró conseguir objetivos básicos que debiesen alcanzar en los primeros años de enseñanza formal como son leer y escribir. En el grupo de desertores entrevistados, al menos, cuatro de ellos no habían desarrollado apropiadamente esas competencias. En uno de estos casos, incluso, se le trató de inscribir en una escuela especial, atendiendo a posibles problemas de aprendizaje. Entre los desertores y sus familias existe una clara conciencia del déficit y, como añadido a esto, de los efectos que esta carencia en educación formal tendrá en el futuro.

E: ¿En el (colegio) que no querías entrar iban niños que les costaba mucho aprender, eran niños especiales?

D: Si po', yo tampoco sé leer, no sé nada.

E: ¿Pero no querías entrar ahí tú?

D: No, no quería ir a ese colegio.

(Claudia Perquilaf, desertora)

“De lo que ella ha aprendido en el colegio, no le queda nada, yo siempre tengo que andar recalcándole las cosas...”

(Madre de Claudia Ríos, desertora)

Algunos de los adolescentes entrevistados son conscientes de estas limitaciones, las que no sólo afectan las competencias y cualificaciones para desarrollar alguna actividad laboral fuera de casa, sino que se transforman en un hecho que los avergüenza y paraliza al momento de plantearse la posibilidad de su reingreso al sistema escolar. Más aún si se considera la edad actual y la edad que era requisito para el último curso realizado en la educación formal. En la siguiente cita, la abuela de una desertora se refiere a este punto:

“Ella quiere volver al colegio, le encantaría volver al colegio (...) queremos que vuelva, pero que vuelva al curso que corresponde. Imagínese que ella va a cuarto. Ella es muy grande porque sería difícil, porque ella es tremenda de grandota, como se reirían de ella, volvería a pasar lo mismo que le pasó”

(Abuela de Marjorie García, desertora)

Por último, cabe señalar que existen casos de desertores que manifestaron tener problemas de aprendizaje que no fueron tratados en sus colegios, pese a que en estos establecimientos eran conscientes de la existencia de este problema. Ante la posibilidad de reintegrarse a un colegio especial algunos desertores manifiestan temor a ser considerados “enfermos” o “deficientes”.

“¿Sabe por qué le tiene miedo? Porque si va a un colegio en la noche, a ella la profesora le va a decir: “Usted no sabe escribir”. Y esa es la vergüenza que tiene. (...) Eso, saber escribir, saber todo. Y esa es la vergüenza que tiene.”

(Madre de Rocío Lorente, desertora)

“Yo lo quiero meter a una escuela para niños que tienen problemas, pero él no quiere. Dice que es para enfermos”

(Madre de Oscar Cabezas, desertor)

Cada una de las situaciones descritas anteriormente mella la autoestima de estos menores, transformándose, en algunos casos, en temores y sentimientos de vergüenza, los que junto a otros factores hacen difícil su retorno al mundo escolar. Por esta razón algunas familias demandan cursos de nivelación destinados a adolescentes desertores, de forma tal que puedan reintegrarse a la enseñanza formal asistiendo al curso que les correspondería según edad.

Si bien, al comienzo de este capítulo se identificaron las escasas competencias educacionales adquiridas por los desertores, lo que refleja el problema de la calidad de

la educación en nuestro país, pero que también deja en evidencia las escasas herramientas que estos adolescentes poseen para enfrentarse al mundo fuera del colegio con un capital social y cultural tan restringido que, casi con total seguridad, los condena a la exclusión social.

5.5.2. Visión de los estudiantes y sus familias sobre los posibles efectos de la deserción

Resulta de especial utilidad preguntarles a los estudiantes y sus familias qué harían si se encontrasen ante el escenario de haber dejado el sistema escolar. Interesa, por tanto, ver cuáles creen que serían los efectos sobre sus experiencias de vida si es que abandonan la escuela. La pregunta que orientaba esta dimensión era: ¿qué harías si dejas el colegio? Se interrogó tanto a estudiantes como a sus familias, y las respuestas se pueden organizar en cinco ámbitos, cada uno de los cuáles presenta distintos grados de desarrollo. En cualquier caso, en muchos de los casos, las referencias a este hipotético tiempo en que el hijo o menor a cargo no estuviese en el colegio son limitadas.

5.5.2.1. La dificultad de pensar un presente sin escuela

El discurso que se organiza en torno al argumento de que no es posible pensar el presente y el futuro de estos menores sin la escuela está presente entre algunos de los padres consultados. La madre de uno de estos alumnos señalaba que si su hijo no fuera al colegio ella “*no lo aguantaría*”, porque:

“Aquí puro estudio, nada más. Al menos que me vean en la tumba y pasen sobre mi cadáver (pueden dejar los estudios).”

(Madre de Jaime Correa, estudiante)

Como se mencionó anteriormente, el discurso sobre la importancia de la educación y la necesidad de que los menores continúen en el sistema escolar se ve reforzado, en el caso de estos padres, por una experiencia de vida que transmite mayores expectativas sobre su futuro educacional. Este tipo de posición, que tiene fuertes reminiscencias morales, se organiza en torno a un deber ser, donde está muy presente la idea de que la educación constituye la única herencia que un padre de sectores populares le puede dejar a un hijo. Por ejemplo, una de las madres señala que ella mandaría “*como sea*” a su hijo al colegio y que si éste deserta del sistema escolar, ella se “*sentiría como una mamá irresponsable*” (Madre de José Miguel Salinas, estudiante). Ahora bien, la pregunta que cabe hacerse es en qué medida esto se traduce en una presión efectiva sobre los menores que están en dificultades para continuar en el sistema.

En el caso de los menores, es interesante señalar que si bien la mayor parte de ellos sostiene tener deseos de continuar en el sistema y de estudiar algo en el futuro, muchos de ellos son capaces de imaginarse fuera del sistema escolar. No constituye un fenómeno extraño para ellos, posiblemente porque ya sean sus hermanos, sus padres o amigos, los estudiantes que hemos entrevistados conocen y conviven con gente que ha abandonado el sistema escolar. La deserción escolar no es un imposible en el espacio social donde ellos habitan.

5.5.2.2. El acceso al mundo laboral

Un tópico presente en casi todos los padres está asociado a la importancia de la educación para el futuro de los hijos, lo que vincula generalmente a la necesidad de obtener credenciales que sean valoradas en el mercado laboral, tal como indica la siguiente cita:

“La escuela es importante. La calle no es buena para ningún niño. Es el único medio para salir adelante. No se encuentra buen trabajo si no se tiene cuarto medio.”

(Madre de Carlos Piña, estudiante)

Los estudiantes y sus familias no manifiestan deseos de abandonar la escuela e ingresar al mundo laboral, pero que si se encontrasen fuera de la escuela muchos de ellos dicen que comenzarían a buscar algún tipo de trabajo. No es una opción que se planteen, pero que explorarían.

Es el caso de una alumna, quien ante la pregunta de qué haría si deja de estudiar, ella señala que *“Me gustaría trabajar vendiendo en el almacén. Algo no pesado para mí”*. Otra menor indica que:

“...estaría en la casa ayudándole a mi mamá. Si voy al Alvi a buscar trabajo no me darían porque estoy muy chica. (...) Si no me reciben en otro colegio me gustaría hacerle aseo a mi vecina o en el Jumbo de empacador”

(Sofía Cornejo, estudiante)

En el caso de otro estudiante, la madre tiene la certeza que su hijo intentaría empezar a trabajar, pues incluso ya le ha pedido que le autorice a trabajar. Este último es uno de los pocos casos donde el menor que está estudiando expresa abiertamente el deseo de compatibilizar trabajo remunerado con estudios. La búsqueda por satisfacer ciertas prácticas de consumo y conseguir una relativa independencia material parecen explicar la pretensión de este menor.

“(Si quedara fuera de la escuela) trabajaría. Ya me ha pedido autorización para trabajar. A él le gusta tener sus cosas... vestir bien... son cosas que uno a veces no les puede dar.”

(Madre de Carlos Piña, estudiante)

5.5.2.3. Ocupación del tiempo libre

La noción de que no asistir al colegio implica en el futuro mantener una rutina de ocio improductivo, que no contribuye ni al hogar ni al propio joven, está presente en muchos padres y también en algunos de los jóvenes. De este modo, el efecto del abandono escolar sobre la rutina cotidiana es descrita por el menor y sus familias a partir de significantes que describen una deriva sin rumbo, rutinaria y reiterativa, tal como se grafica en la siguiente cita:

“(Si no fuera a la escuela) estaría con mi hermana (su mamá) y durmiendo todo el día”

(Tía de Claudia Órdenes, estudiante)

Esta imagen, en ocasiones, se combina con el juicio negativo que existe en muchos de los padres sobre las amistades de sus hijos y el entorno social donde ellos habitan. Por ejemplo:

“(Si no fuera a la escuela) Puro vagaría, pura calle. Con esas amistades que hay donde vive”

(Tía de Moisés Pérez, estudiante)

5.5.2.4. Colaboración en el ámbito doméstico

Para algunas de las madres entrevistadas, el escenario posible si sus hijas desertan del colegio es continuar de manera informal la formación en casa y hacer que su hijo ayude en las tareas domésticas. Dos de las madres entrevistadas señalan que si ellas dejan el colegio, ellas deberían aprender a ser dueñas de casa. La *instrucción* sería recibida por parte de ellas.

“(Si deja la escuela) La incentivo a que tiene que ser dueña de casa también. Pa` la cocina es muy buena. Hacer aseo le cuesta más”

(Madre de Catalina Villela, estudiante)

“Si no estudiara mi papá y mi mamá le dirían que ayudara en la casa o trabajara. A la Cinthya (su hermana mayor) se le dieron hartas oportunidades, si hasta profesor particular se le puso. Pero no le dio la cabeza. (...) aprendería cosas útiles aquí... a hacer aseo y cocinar, nada más... no le va a quedar otra”.

(Tía de Camila Cortés, estudiante)

5.5.3. Comparación sobre efectos de la deserción entre estudiantes y desertores

En el caso de la mayor parte de los desertores el abandono de la escuela no ha significado el ingreso a alguna actividad productiva o constante en el tiempo. En general, se han quedado en casa, dedicándose a salir con amigos, ver televisión, jugar consola y estar con la polola. En ocasiones colaboran con sus madres o abuelas en el cuidado de la casa. En el caso de aquellas menores que quedaron embarazadas, ellas han dedicado su tiempo a cuidar de sus hijos. Unos pocos han comenzado a trabajar, en general de modo precario. Si bien el trabajo o era una causal de deserción sí constituye una causal que hace difícil la vuelta del menor al colegio. Un efecto global de la deserción se refiere a la generación de procesos de estigmatización en los desertores. Las consecuencias de estos sobre la vida social, educativa y personal del desertor no son fácilmente distinguibles, pero, por lo pronto, dificultan aun más el reintegro del menor al sistema educativo.

En el caso de los estudiantes cabe señalar que ellos poseen pocas imágenes definidas sobre qué harían de estar sin estudiar. Al respecto, los adultos poseen representaciones más definidas, aun cuando también son relativamente pobres. Una parte de ellos no considera viable pensar que sus hijos no concluirán la educación obligatoria. Ellos mencionan que de retirarse sus hijos, ellos los inscribirían. Para otros sus hijos deberían

ingresar al mundo laboral, aun cuando, señalan varios de ellos, al no contar con edad necesaria solo podrían acceder a labores mal remuneradas. Por otra parte, algunos adultos creen que sus hijos desperdiciarían el tiempo libre. En cualquier caso, queda claro que existe una relativa debilidad en el caso de los familiares de los estudiantes para imaginarse a sus hijos fuera del sistema escolar.

5.6. Proyecciones de escenarios futuros de estudiantes y desertores

En este apartado se hará un paralelo de ambos grupos de menores a partir de los diferentes proyectos de vida, tanto en el plano laboral como en el plano académico. De igual forma, el énfasis estará puesto en el grupo de desertores con el fin de determinar su voluntad de volver al sistema escolar en un futuro cercano.

5.6.1. Proyecciones Educativas

Las proyecciones educativas de los menores –tanto desertores como estudiantes- son difusas y no siempre están acordes con el tipo de opciones que ellos han tomado en el presente. Esto último es más claro en el caso de los desertores, por cuanto varios de ellos señalan tener deseos de terminar la educación obligatoria, estudiar alguna carrera técnica o ir a la Universidad, pero, sin embargo, ellos en la actualidad se encuentran fuera del sistema formal de enseñanza y muchos de ellos manifiestan escaso interés por volver al sistema escolar. En el caso de los desertores un porcentaje cercano a la mitad señala que con algunas condiciones ellos volverían a estudiar.

“Igual no quiero volver a la escuela, pero para ser parvularia o doctora igual hay que estudiar”

(Margarita Aguirre, desertora)

En el caso de los estudiantes, el futuro aparece más definido que el caso de los desertores. En efecto, ninguno de ellos expresó abiertamente tener entre sus planes dejar la escuela y todos señalaron que esperaban terminar la educación media. Algunos, sin embargo, identifican objetivos de más corto plazo, como es terminar la educación básica e ir a un ‘buen’ Liceo. En estos casos, terminar la educación obligatoria se convierte en el objetivo prioritario, incluso por sobre dónde lo hará.

“Yo quiero que termine. Por último una escuela pero no esas de lenguaje porque hacen dos años seguidos el mismo curso, a mi me conviene que este año salga de octavo y pase a primero medio y pueda estudiar algo. Él quiere mecánica.”

(Madre de Antonio Román, estudiante)

En otros, por su parte, la proyección sobre su trayectoria futura se encuentra delineada en sus rasgos más gruesos. En muchos de estos casos, esto implica ir más allá de lo alcanzado por los propios padres o familiares cercanos.

“Sí, me gustaría ir al Liceo. A uno bueno. Me gustaría este año salir con un seis, y el año que viene con un seis cinco para irme a uno bueno. (...) Me gustaría

sacar cuarto medio para ir a la universidad. Estudiar algo bueno. También me gustaría estudiar todo lo que sea de computación.”

(Josefina Parra, estudiante)

Entre los estudiantes entrevistados encontramos algunas referencias concretas a campos o áreas de estudio específicos que les gustaría seguir en el futuro.

“Una vez me dijo que quería ser veterinaria, ve en la tele y le gustan los animales, le gustaba eso de curar animales y eso. “

(Hermana de Jocelyn Huenchumilla, estudiante)

E: ¿Y el Edgar que quiere... cuál es el plan de Edgar, quiere estudiar gastronomía? Eso es lo que le gustaría hacer.

M: Eso es lo que quiere estudiar él, no quiere estudiar otra cosa sino que estudiar gastronomía.

(Madre de Edgar, estudiante)

5.6.2. Valoración del actual sistema escolar

Al interior del grupo de desertores hay algunos que no se plantean la posibilidad de retomar sus estudios, en general, porque rechazan el sistema escolar y les aburre su rutina. Otros, sin embargo, expresan que la educación obligatoria no constituye necesariamente un instrumento para ascender socialmente. Algunos de los desertores, por su parte, no siempre se ven interpelados por la promesa meritocrática.

E: Y tú sientes que si alguien se hubiera, alguien más, aparte de tu familia, se hubiese preocupado, si hubiese venido, si te hubiese motivado, ¿tú podrías haber seguido estudiando?

D: No.

E: No. O sea ¿no te gustaría volver a la escuela?

D: No.

E: ¿A ninguna?

D: No.

E: ¿Y tú qué crees que habría pasado si sigieras estudiando en la escuela?

D: No se.

E: No sabes ¿Y repetiste por que, por la notas o por qué no ibai a la...?

D: Porque no iba.

E: ¿Por qué no ibas?

D: Yo cuando iba en este colegio tenía buenas notas.

E: Tenías buenas notas, ¿Cómo que notas tenias?

D: Tenía buenos promedios, el más malo tenía como 4.2. (...) La (enseñanza) media no sirve para nada de repente. Mi hermano terminó todo y trabaja en la construcción”

(Oscar Cabezas, desertor)

Como lo señalamos antes, hay menores que no se plantean retomar los estudios porque ya iniciaron una vida laboral.

“No le vienen las ganas (de volver a estudiar) (...) porque dice que ya la vida de él sería trabajar (...)”

(Madre de Luis Antilef, desertor)

Al respecto, señalábamos que muchas de las familias han ido aceptando, al menos tácitamente, la condición de desertores de los menores a su cargo. Por ello, pese a expresar su deseo de que vuelvan al sistema escolar suelen tener pocas esperanzas de que ello ocurra. Cabe señalar que muchos de los padres de menores desertores toman distancia respecto de la decisión de volver al sistema escolar, la cual parece ser resorte exclusivo de los menores.

“Sí. Si es flojo. (...) No le veo cara que quiera volver. (...) No, si yo igual le voy a buscarle colegio (...)

No (estoy dispuesta) a obligarlo, porque lamentablemente yo no puedo andar con él como niño de cinco años, no lo puedo ir a dejar ni a buscarlo, menos ahora que estoy embarazada. Pero igual lo voy a inscribir a ver si él por lo menos termina este año. (...) (Creo que) Va a caer preso por ahí o algún día van a pegarle, no sé po`. Eso po`.”

(Madre de Héctor Salazar, desertor)

Sin embargo, no todos los desertores y sus familias han abandonado el deseo de volver al colegio. La mayor parte de ellos, debemos recordar, enfatizan lo importante que es terminar la educación obligatoria para poder insertarse laboralmente en el futuro. Pese a esto, existe una importante distancia entre este reconocimiento y la puesta en práctica de acciones tendientes a que sus hijos o familiares a cargo vuelvan al sistema escolar. Algunos de ellos mencionan su deseo de asistir a la Universidad.

“Yo quiero volver a estudiar, sacar mi cuarto medio y pagarme una práctica y con esa práctica pagarme la universidad.”

(Claudia Ríos, desertora)

Así llegamos a otro punto problemático señalado por los familiares e identificado por los propios menores, esto es, la fuerte *estigmatización* con la que carga por ser desertores. Esto les afecta especialmente en el momento en que deciden reincorporarse al sistema escolar. La condición de desertores suele generar sensación de vergüenza en los menores y sus familias, sintiéndose rechazados y excluidos por el sistema escolar. En primer lugar, el largo tiempo que estos menores llevan fuera del sistema escolar, en algunos casos por más de dos años, les dificulta su acceso a matrícula.

“Ahora (me van a inscribir) en uno chiquitito. Sí (tengo ganas de estar ahí). No (me gusta mucho) ir, pero tengo que ir, porque tengo casi cuatro años sin ir al colegio. En ningún colegio me querían recibir”

(Claudia Perquilaf, desertora)

Esto se agrava en casos de importante sobreedad y si el alumno cuenta con antecedentes judiciales. Los colegios en estos casos buscan evitarse conflictos, haciendo uso de su libertad de seleccionar al alumnado. En varias de las entrevistas se señala que los colegios filtran el alumnado, expulsando a los menores que muestran mayores dificultades o son más conflictivos, con el fin de no perder atractivo a ojos de los padres del sector, y por tanto, de los potenciales consumidores. Por tanto, estas familias deben superar múltiples barreras para poder escolarizar nuevamente a sus hijos desertores, una

de las cuales es a la entrada, por cuanto la libertad de seleccionar el alumnado suele primar por sobre el derecho a la educación de estos menores.

“Sí, aquí vinieron esas chiquillas (trabajadoras sociales de la Municipalidad), como te digo, que son de, según ellas son de la, ay no me acuerdo como se llama el programa, pero que tiene que según ellas al colegio que ellas fueran le iban a encontrarle una matrícula al tiro al Daniel. Y yo eso le discutía a ellas, ¿por qué cuando yo fui?, fui al Ministerio, fui a los colegios, fui a todas partes, incluso la señorita que es del, es jefa de, ay, ¿cuánto se llama?, las señoras, las que hacen el índice de acá, ya, la jefa de ella me hizo un montón de tarjetitas con su nombre y me mandó a varios colegios, porque yo a ella le expliqué en lo que andaba y me dijo: “Yo soy la jefa”, me dio su tarjeta personal y abajo en todas le decía: “Por favor, atenderla”, porque yo buscaba matrícula. En todas partes me recibían la tarjetita, todo y me decían, calcule en varios colegios me dijeron: “Sí, si hay, ¿para qué curso?”, yo le decía: “Pa’ quinto”, “¿Qué edad tiene?”, “14”, “Ah, no, no justo no queda”. Ya por el puro hecho de decir que era repitente que tenía 14 años, hasta ahí no más llegamos. Después cuando ellas vinieron aquí, supuestamente a ellas las mandaron de la Municipalidad porque sabían que el Juan no estaba yendo al colegio. (...) Ya, llegaron aquí, vinieron por ahí por julio más o menos, entre junio, julio, vinieron y que según ellas al colegio que fueran le iban a encontrar al tiro una matrícula, una vacante, ¿ya?, y yo les dije que yo incluso fui hasta ese colegio que es del Hogar de Cristo que está al otro lado y allá tampoco me lo recibieron. (...) Fui al ministerio de educación y me dieron hartos formularios. Me mandaron a varios colegios (...) en ninguna parte lo recibían porque es repitente, ha repetido como cuatro veces quinto. El Juan este año debió haber entrado a primero medio

(Madre de Daniel Romo, desertor)

Otra de las barreras a las que se enfrentan estos menores es el peso que significa el rendimiento y el comportamiento pasado del menor. Esto les cierra muchas puertas cuando se quieren reincorporar. Llama la atención este hecho porque algunos de los desertores que manifiestan la intención de volver a colegio lo hacen deseando volver al último colegio en el que estuvieron, simplemente porque ya conocen a profesores y a alumnos en el establecimiento. Esto, sin embargo, puede presentar dificultades por el conocimiento que el establecimiento tiene sobre el menor.

“Ahora no me la reciben en el España por las fallas. Por no llegar a la hora y no ir”

(Madre de Javiera Varas, desertora)

Este *cierre de puertas* de parte de los establecimientos escolares a adolescentes con trayectorias escolares complejas coloca a las familias frente a la disyuntiva de dónde inscribir al hijo. Esto pone a prueba a las familias de estos menores desertores, todos ellos de sectores populares, por cuanto poseen escasos recursos en capital social o económico para poder contar con un amplio abanico de oportunidades educativas. Tampoco suelen buscar fuera de La comuna o de las zonas adyacentes. Conseguir un colegio para su hijo se transforma en una tarea casi imposible, pues en muchas ocasiones, ningún colegio está dispuesto a recibirlos por ser desertores

“Ahí traté de conseguir colegio en otro lado y no. (...) (Me dijeron) Que no hay vacantes, que no, que no se puede porque están con muchos niños y nada más po, entonces yo opté, busqué por todos lados por aquí por la comuna, cerca y eso, opté mejor, dije ya, hablé con él, porque yo soy una mamá que conversa harto con él, hablé con él y le dije Alan, si no vai a estudiar ya, no importa, te voy a dejar todo este año porque tampoco te voy a llevar obligado pa’ que estudies y no hagas los profesores, porque tú no eres así, hagas esas tallas y toda esa cuestión, te comportes como un niño así. Te voy a dejar pasar todo este año y este otro año vas a estudiar “ya” me dijo. Así que ahora este año también, anduve buscando matrícula y nada. Aquí en el (...) el director me ha tenido de puro cuento, me dice voy a conversar con los profesores, que me deje, que me la oportunidad que él también demuestre, que cambie y ahora en febrero no pasa el director ahí, viene de cuando en vez así que me ha costado pillarlo.”

(Madre de Alan Monje, desertor)

“En ese colegio tuvo más problemas. O sea igual me pusieron que el niño era aquí, problemático, que el niño igual tenía cierto problema. Ahora yo he tenido cualquier problema para, o sea esta, porque yo igual lo quería internar, pero me dijeron que con esa nota que tenía y todo eso, no lo podían recibir en ningún colegio.”

(Madre de Jaime Ramírez, desertor)

5.6.3. Búsqueda de modalidades alternativas de enseñanza

En el caso de algunos desertores que se encuentran trabajando ven como una posibilidad compatibilizar los estudios con el trabajo. En estos casos la actividad laboral se transforma en la principal y los estudios deben realizarse en un horario que sea armonizable con la jornada de trabajo.

“E: Claro. Ramón le ha comentado, él quiere volver a la escuela, quiere volver al colegio.

M: Si po`, si me dijo el otro día.

E: ¿Si?

M: Si, pero incluso yo le pasé plata pa` que sacara el carnet po`, después me dice que él quiere trabajar y estudiar. (...) Bueno, por un lado está bien porque va, igual va estudiar él po` y si él quiere trabajar después en la noche. Es que él quiere él comprarse él sus cosas. (...)

Me dice “Yo quiero comprarme mis zapatillas, mi ropa”. Porque igual, con el papá de ella, él igual no gana mucho, porque igual hay que pagar el agua, la luz, el arriendo, todo eso y la plata no alcanza mucho. Y yo recibo el familiar también, así que ahora estamos medios malena igual po`.

(Madre de Ramón Meneses, desertor)

Otro grupo de desertores se plantean retomar sus estudios en modalidades alternativas, como puede ser el caso de exámenes libres o realizando dos cursos en uno.

”D: Bien, porque si yo le hubiera puesto empeño hubiera pasado de curso hubiera estado en media ya po, igual es fome estar ya con 16 en básica po’ que igual me da vergüenza: ‘así como ¿en qué curso vai’ tú? Voy en séptimo igual da lata esa cuestión, por eso quiero estudiar yo igual.

E: Y lo que me contaba tu hermano un poco un tema de la del 2 por 1.

D: De eso estábamos hablando cuando fuimos fui pa la casa de ella, que íbamos, iba a buscar por internet por donde uno daba pruebas no más daba pruebas.

E: Exámenes libres.

D: Si po', iba a buscar las pruebas, las hacía y las iba..."

(Claudio Salinas, desertor)

"Tengo ganas de trabajar, en lo que sea, saliendo de octavo. Después quiero estudiar "dos por uno"

(Víctor Muñoz, desertor)

"Ahora va a hacer un dos por uno. Tengo un apoyo en el Programa Puente y él está viendo uno al lado de la Teletón, en el Metro Ecuador..."

(Abuela de Pedro Rebolledo, desertor)

En la medida que crecen, aquellos desertores que desean volver a estudiar comienzan a ver con mayor simpatía la opción de concluir la educación obligatoria por medios alternativos. Esto se produce tanto por un rechazo explícito a la vida escolar o porque desean combinar el estudio con el trabajo.

5.6.4. Proyecciones laborales

Como se señalaba anteriormente, los jóvenes que permanecen en el sistema escolar tienden a desarrollar con mayor profundidad sus proyectos futuros. Ante la pregunta de qué les gustaría hacer en la adultez en el plano laboral, ellos abarcan un rango más amplio de actividades que los desertores. Abogados, detectives, criminalística, peluqueros, parvularia o cocineros, son algunos de los oficios o profesiones mencionadas por estos menores.

En el caso de los desertores, las proyecciones laborales suelen ser menos amplias, con menores matices y más cercanas en el tiempo. Para algunos de ellos el tiempo de trabajar ya ha empezado, por lo cual, las referencias sobre actividades laborales se hacen pensando en el presente y en base a las escasas competencias que ellos han logrado desarrollar durante su paso por el colegio. Algunas de las ocupaciones mencionadas son: futbolista, carabinero, militar, guardia y cajera de supermercado, doctora, etc.

5.6.5. Comparación de estudiantes y desertores sobre proyecciones futuras

Las proyecciones que realizan estudiantes y desertores son difusas. En el caso de los desertores les cuesta mucho concretar sus expectativas educacionales y, aun más, relacionarlas con sus proyectos de vida y expectativas laborales. Respecto a este punto se encuentra una importante disonancia entre las expectativas laborales en algunos desertores y el hecho de haber abandonado la escuela. Pese a esto, muchos de ellos plantean tener planes de volver a estudiar y así poder insertarse de mejor manera en el mercado laboral, sin embargo, esto lo hacen pensando en sistemas alternativos de enseñanza. Para ellos la escuela tradicional, con sus rutinas y sus normas ya carece de todo atractivo. Para algunos, además, resulta difícilmente compatible con la jornada

laboral, aspecto que algunos ya están desarrollando. Pese a esto poseen expectativas laborales más difusas y menos enfocadas en algún oficio o profesión determinada. Los estudiantes, por su parte, parecen tener proyecciones sobre la educación que son más claras, y que apuntan a terminar la educación obligatoria. En el caso de las proyecciones laborales se observa una situación parecida, pues en este grupo los menores son capaces de mencionar un rango más amplio de ocupaciones que les gustaría desarrollar.

5.7. Caracterización de la deserción desde la perspectiva cuantitativa

5.7.1. Caracterización de la deserción a partir de los datos entregados por los colegios

Para estimar la tasa de deserción por colegio y curso se procedió, en primer término a individualizar al universo total de desertores. Para ello los establecimientos de la comuna facilitaron al equipo investigador los libros de clases a partir de los cuales se pudo identificar a los desertores. Una vez identificado el universo de desertores de a enseñanza básica de la comuna se cruzó dicha información con los datos de matrícula. Ello permitió arribar a la tasa de deserción real por nivel y colegio que se informa en las tablas que se muestran a continuación.

En promedio en el periodo 2006-2008 la deserción en la enseñanza básica municipalizada en Cerro Navia se incrementó particularmente en el año 2007 en que superó el 14%.

Un aspecto destacable dice relación con el alto nivel de deserción observado en el primero básico (sobre el 20% en los tres años estudiados) lo que hace suponer que probablemente no se trate de una deserción permanente sino más bien de un abandono temporal. Otra explicación a este alto índice de deserción podría estar fundamentada en que las familias matriculan en primera instancia a sus hijos en una escuela municipal y luego se cambian a otra escuela. Una tercera explicación podría estar dada por la modalidad en que se informa por parte del establecimiento la calidad de desertor de un estudiante.

Otro aspecto a relevar es que, en general, la deserción tiende a bajar en los cursos intermedios (4°, 5° y 6° básico) promediando el 10%. Por otra parte, si se compara el nivel de deserción de los niños de primero y octavo año básico se aprecia que en este último nivel la deserción se reduce a la mitad. La explicación a este fenómeno (mayor retención) puede ser la proximidad con el término de la EGB lo que constituye un hito tanto para los estudiantes, sus familias y las propias escuelas (Ver tablas 5.7.1.1, 5.7.1.2 y 5.7.1.3).

Tabla 5.7.1.1. Tasa de deserción por establecimiento municipal y curso (Año 2006)

Escuela	Curso Educación Básica								Promedio
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Santo Domingo de Guzmán	41,0	14,7	18,8	22,0	12,8	22,6	12,5	6,3	15,7
Leonardo da Vinci	5,5	9,1	11,1	2,9	5,3	10,4	4,0	7,9	7,0
Trevisso Girardi	32,0	25,8	23,1	16,7	8,8	32,3	8,8	25,9	21,7
Presidente Roosevelt	18,5	8,0	0,0	4,9	4,7	5,3	3,1	3,8	6,0
Intendente Saavedra	20,0	27,3	12,5	6,9	11,5	20,0	20,0	47,6	20,7
Santander de España	16,7	11,1	16,4	15,2	22,4	10,9	18,6	8,3	15,0
Profesor Manuel Guerrero	13,6	5,7	5,7	8,2	2,9	13,2	6,5	2,9	7,3
República de Italia	25,0	33,3	13,6	18,4	14,0	11,3	14,5	15,5	18,2
Republica de Croacia	14,1	10,7	11,1	5,2	3,6	10,2	8,1	6,8	8,7
Neptuno	20,8	15,4	15,9	11,1	9,1	4,6	2,3	5,7	10,6

Herminda de la Victoria	7,8	7,5	4,4	2,8	6,2	3,3	6,2	5,2	5,4
Millahue	25,0	6,8	7,5	6,8	11,1	17,3	8,9	6,4	11,2
Violeta Parra	46,9	26,7	7,7	12,8	11,9	7,7	13,1	11,1	17,2
Marcela Paz	17,9	15,6	15,9	35,7	18,2	25,6	24,3	18,9	21,5
Provincia de Arauco	7,0	14,0	12,1	13,8	8,2	3,3	25,0	3,2	10,8
Brigadier General René Escauriaza	11,9	6,6	8,5	10,3	0,0	4,4	18,0	0,0	7,5
Federico Acevedo Salazar	13,3	15,8	6,8	4,7	7,0	5,1	9,4	3,4	8,2
María Luis Bombal	19,7	5,9	16,9	13,2	5,9	11,1	13,1	2,4	11,0
Carlos Berríos Valdés	61,5	6,8	10,9	18,8	4,5	9,7	0,0	7,0	14,9
Complejo Educacional de Cerro Navia	12,9	11,1	12,5	2,5	16,1	21,2	5,0	2,9	10,5
PROMEDIO	20,5	13,9	11,6	11,6	9,2	12,5	11,1	9,6	12,5

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los antecedentes de desertores recopilados en los colegios y la información de matrícula proporcionada por la DEPROV.

Existe bastante disparidad en materia de deserción si el análisis se focaliza a nivel de escuela. En efecto, para el periodo 2006-2008 la deserción promedio entre 1° y 8° básico oscila entre un 5% y un 34% para los distintos establecimientos. Por otra parte, se dan situaciones de cierta consistencia en el tiempo respecto a la tasa de deserción en ciertas escuelas. Por ejemplo, fue consistentemente alta la deserción en la Escuela Intendente Saavedra (27% para el periodo 2006-2008). En contraste, la Escuela Leonardo Da Vinci presenta en el periodo buenos resultados con un promedio de 6% de deserción anual para el ciclo básico completo.

A su vez, ha escuelas que varían sustancialmente su situación de año en año. Por ejemplo, la Escuela Marcela Paz disminuye su deserción promedio en el ciclo básico del 22% al 6% en el periodo 2006-2008, mientras que el Complejo Educacional de Cerro Navia lo incrementa entre el 11% y el 34% en el mismo periodo. Esto revela que existen elementos o factores internos o externos a la escuela que permiten modificar la tendencia con respecto al fenómeno de la deserción (Ver Tablas 5.7.1.1, 5.7.1.2 y 5.7.1.3).

Tabla 5.7.1.2. Tasa de deserción por establecimiento municipal y curso (Año 2007)

Escuela	Curso Educación Básica								Promedio
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Santo Domingo de Guzmán	30,8	25,0	12,8	23,8	8,8	12,2	20,5	11,6	18,2
Leonardo da Vinci	9,9	7,1	5,3	7,7	4,6	0,0	9,0	5,6	6,2
Trevisso Girardi	22,7	8,7	3,1	8,7	9,1	5,3	4,2	14,7	9,6
Presidente Roosevelt	12,7	17,2	7,5	1,3	4,1	3,7	7,7	5,8	7,5
Intendente Saavedra	38,5	16,7	35,0	13,6	29,6	26,9	35,0	8,3	25,5
Santander de España	7,3	3,0	12,2	2,1	4,4	16,7	3,0	7,7	7,1
Profesor Manuel Guerrero	10,1	6,2	6,9	6,0	9,9	5,9	0,0	2,9	6,0
República de Italia	25,5	11,3	22,2	11,9	4,3	25,5	17,8	20,0	17,3

Republica de Croacia	15,7	12,5	22,7	4,4	20,4	11,0	10,3	17,8	14,4
Neptuno	30,2	18,2	14,0	11,4	11,9	2,2	10,9	2,4	12,7
Herminda de la Victoria	10,3	12,1	9,8	2,3	7,5	13,8	12,5	4,8	9,1
Millahue	28,6	2,8	9,3	8,3	15,0	4,4	15,6	4,7	11,1
Violeta Parra	27,5	6,3	8,5	13,9	8,8	14,0	15,5	15,8	13,8
Marcela Paz	26,3	11,1	6,1	12,9	30,8	30,0	14,3	29,7	20,2
Provincia de Arauco	41,5	36,4	17,6	11,1	30,2	31,4	18,5	26,3	26,6
Brigadier General René Escauriaza	11,6	31,0	15,1	9,4	5,4	6,7	8,3	0,0	10,9
Federico Acevedo Salazar	25,0	7,0	8,2	9,3	6,2	15,0	7,6	7,1	10,7
María Luis Bombal	21,4	18,0	10,5	3,8	11,8	17,2	8,7	12,9	13,0
Carlos Berríos Valdés	28,1	13,3	3,2	1,8	11,8	6,3	7,0	7,5	9,9
Complejo Educacional de Cerro Navia	39,1	34,5	40,0	31,8	25,7	40,6	30,3	10,8	31,6
PROMEDIO	23,1	14,9	13,5	9,8	13,0	14,4	12,8	10,8	14,1

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los antecedentes de desertores recopilados en los colegios y la información de matrícula proporcionada por la DEPROV

Tabla 5.7.1.3. Tasa de deserción por establecimiento municipal y curso (2008)

Escuela	Curso Educación Básica								Promedio
	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	
Santo Domingo de Guzmán	20,0	5,4	12,2	18,9	7,1	10,0	4,4	24,3	12,8
Leonardo da Vinci	7,7	11,3	4,3	6,9	1,3	7,1	4,3	3,2	5,8
Treviso Girardi	25,9	25,0	20,0	11,1	4,2	12,5	10,3	26,3	16,9
Presidente Roosvelt	8,9	5,8	2,9	0,0	6,0	2,5	3,6	3,4	4,1
Intendente Saavedra	77,2	58,8	33,3	19,1	14,3	27,6	17,4	23,8	33,9
Santander de España	17,5	9,3	17,1	26,2	27,6	7,5	22,5	7,3	16,9
Profesor Manuel Guerrero	16,7	8,4	16,1	6,1	12,1	6,9	10,6	5,6	10,3
República de Italia	8,5	18,9	15,0	15,8	15,9	7,9	17,5	10,5	13,8
Republica de Croacia	12,5	7,2	11,7	1,4	4,9	4,4	12,9	4,4	7,4
Neptuno	11,9	13,9	12,2	9,3	27,8	8,1	10,0	18,0	13,9
Herminda de la Victoria	23,8	8,2	18,2	11,4	4,4	10,2	15,1	15,0	13,3
Millaje	36,1	11,6	11,1	7,1	13,6	2,2	2,2	9,3	11,7
Violeta Parra	20,0	13,9	11,1	12,9	17,9	23,3	14,3	15,2	16,1
Marcela Paz	6,1	0,0	0,0	2,8	6,4	4,5	12,9	14,3	5,9
Provincia de Arauco	10,2	9,1	12,2	14,3	1,6	6,7	18,2	16,1	11,1
Brigadier General René Escauriaza	6,9	16,7	39,1	9,7	9,4	22,4	14,3	7,5	15,8
Federico Acevedo Salazar	28,7	16,7	14,0	5,7	5,7	10,3	11,6	4,8	12,2
María Luis Bombal	27,3	22,6	15,5	18,0	6,6	4,4	5,1	13,2	14,1
Carlo Berríos Valdés	17,5	2,9	9,4	5,3	3,6	12,8	18,2	12,1	10,2

Complejo Educativo de Cerro Navia	30,0	22,2	29,6	28,6	39,1	22,9	21,9	5,7	25
PROMEDIO	20,7	14,4	15,3	11,5	11,5	10,7	12,4	12,0	13,5

Fuente: Elaboración de los autores a partir de los antecedentes de desertores recopilados en los colegios y la información de matrícula proporcionada por la DEPROV.

5.7.2. Caracterización de la deserción comunal a partir de los antecedentes recopilados en la encuesta

En este apartado del Informe de Avance se da cuenta de los rasgos más característicos y distintivos de la muestra de desertores encuestados. Cabe recordar que la muestra estuvo constituida por un total de 34 casos.

Ratificando los resultados analizados previamente, llama la atención en la distribución de desertores según el último año aprobado que la moda corresponda al séptimo básico (41%) lo cual implica que un porcentaje significativo de la población bajo estudio ni siquiera alcanza a concluir la educación básica (Ver Tabla 5.7.2.1).

Tabla 5.7.2.1
Último nivel aprobado por el desertor

Nivel o Curso	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
1° Básico	3	8,8	8,8
2° Básico	2	5,9	14,7
4° Básico	2	5,9	20,6
5° Básico	2	5,9	26,5
6° Básico	6	17,6	44,1
7° Básico	14	41,2	85,3
8° Básico	5	14,7	100,0
Total	34	100,0	

Fuente: Elaboración de los autores.

Se observa, igualmente, que la deserción tiende a coincidir con la adolescencia del joven (entre los 14 y 16 años). Lo esperable sería que la mayor deserción se produjera después de octavo básico cuando el inicio de la educación media significa diversificar las opciones de la trayectoria educativo laboral de los jóvenes, o que incrementara cuando el adolescente alcanza la mayoría de edad (18 años). También es importante señalar que no existen grandes diferencias en cuanto a la deserción entre hombres y mujeres siendo algo mayor la proporción de varones (52%) (Ver Tabla 5.7.2.2).

Tabla 5.7.2.2
Sexo del niño o joven desertor

Categoría	Casos	Porcentaje
Femenino	16	47,1
Masculino	18	52,9
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

Un rasgo particular de la población encuestada es que prácticamente uno de cada cuatro desertores pertenece a la etnia mapuche (Ver Tabla 5.7.2.3). Esto último podría estar indicando que existe un rasgo cultural que incide en su comportamiento y trayectoria escolar.

Tabla 5.7.2.3
Pertenencia del niño o joven a un pueblo originario

Categoría	Casos	Porcentaje
No pertenece a ningún pueblo	26	76,5
Mapuche	8	23,5
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

En cuanto a la composición familiar de los desertores poco más de un tercio vivía con su padre (38%) lo cual implica que en general los desertores pertenecen a familias no convencionales o biparentales. En efecto, se constata que la madre en la mayoría de los casos es la figura central. Sin embargo, la mitad de los desertores encuestados vivían también con su abuela (probablemente materna) y no pocos compartían el hogar con tíos (41%) lo cual hace pensar en una tipología familiar compuesta por la abuela o abuelo, su madre y tíos o tías, es decir, una suerte de familia extendida diferente al modelo nuclear, cuyo tamaño en la mitad de los casos es menor a seis miembros (58,8%) (Ver Tabla 5.7.2.4 y 5.7.2.5).

Tabla 5.7.2.4
Composición de la familia del desertor

Grupo Familiar	Respuestas	%
Madre	28	26,4
Padre	13	12,3
Abuela (o)	18	17
Tía (o)	14	13,2
Hermano (a)	24	22,6
Otro Familiar	7	6,6
Otro no Familiar	2	1,9
	106	100

Fuente: Elaboración de los autores.

Es importante mencionar que el núcleo familiar de los encuestados tiene una distribución heterogénea siendo el promedio de 3,1 personas por hogar. Al desagregar el análisis se constata que el 22% del grupo familiar de los desertores está conformado por menos de 3 personas, el 38% por 3 personas y el 41% por más de 3 personas (Ver Tabla 5.7.2.4a).

Tabla 5.7.2.4a
Cantidad de Personas del Grupo Familiar

Cantidad de personas del grupo familiar	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
0	2	5,9	5,9
1	3	8,8	14,7
2	4	11,8	26,5
3	12	35,3	61,8
4	8	23,5	85,3
5	3	8,8	94,1
6	2	5,9	100,0
Total	34	100,0	

La media aritmética es de 3,1 personas por hogar.

Al indagar sobre la relación entre años de escolaridad alcanzados por el desertor y composición de la familia se observa que aquellos niños cuyo núcleo familiar esta conformado por ambos padres y eventualmente otros familiares, tienen un nivel de escolaridad levemente superior a los que viven en un hogar sin padre (6 años de escolaridad versus 5) (Tabla 5.7.2.4b). Aun cuando los promedios de escolaridad registrados en el caso de los niños que viven sin su madre o sin ambos progenitores son más altos el numero de casos observados en dicha condición es reducido por lo que no se puede establecer una relación directa entre dichas variables.

Tabla 5.7.2.4b
Composición de la familia según el nivel de escolaridad alcanzado por el desertor

Composición de la familia	Ultimo año escolaridad del desertor	Nº Casos
1. A lo menos padre y madre	5,9	12
2. Sin padre	5,4	16
3. Sin padre ni madre	7,3	3
4. Solo padre	8	1
5. No responde	5,5	2

Tabla 5.7.2.5
Número de personas en la vivienda

Habitantes en la casa	Casos	Porcentaje	Porcentaje acumulado
-----------------------	-------	------------	----------------------

3	1	2,9	2,9
4	5	14,7	17,6
5	9	26,5	44,1
6	5	14,7	58,8
7	3	8,8	67,6
8	6	17,6	85,3
9	2	5,9	91,2
10	2	5,9	97,1
11	1	2,9	100,0
Total	34	100,0	

Fuente: Elaboración de los autores.

Esta configuración de familia más lata, se refleja también en la propiedad de la vivienda donde casi la mitad (44%) corresponde a propiedad de otros familiares (Ver Tabla 5.7.2.6) lo que implica que viven en calidad de allegados.

Tabla 5.7.2.6
Propiedad de la casa

Categoría	Casos	Porcentaje
Propia de la familia	15	44,1
Arrendada	4	11,8
De familiares	15	44,1
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

Por otra parte, este tipo de familia se relaciona poco con la comunidad y participa mínimamente en actividades sociales, ya que poco más de un tercio de ellas se involucra en agrupaciones sociales o culturales (Tabla 5.7.2.7).

Tabla 5.7.2.7
Participación de la familia del desertor en agrupaciones sociales o culturales

Categoría	Casos	Porcentaje
Si	13	38,2
No	21	61,8
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

En las familias de los desertores los problemas más relevantes son los de índole económica (71% declarado) y la falta de tiempo para compartir (71%). Si bien no son los más importantes no deja de llamar la atención que en un tercio de las familias de los desertores hay problemas de alcoholismo y de drogadicción. Específicamente, en el caso de los desertores uno de cada cuatro declara tener problemas de drogadicción (Ver Tabla 5.7.2.8).

Tabla 5.7.2.8
Problemas que ha enfrentado el niño o joven en los últimos meses en la familia

Tipo de Problemas en la Familia	Sí	No
Falta de comunicación	58,8	41,2
Problemas económicos	70,6	29,4
Problemas de alcohol	35,3	64,7
Malas relaciones entre padres e hijos	38,2	61,8
Falta de tiempo para compartir	70,6	29,4
Malas relaciones entre los hermanos	32,4	67,6
Maltrato físico y/o psicológico	29,4	70,6
Consumo de drogas del niño o joven	26,5	73,5
Consumo de drogas de otros familiares	35,3	64,7

Fuente: Elaboración de los autores.

No se aprecia una relación estrecha entre los problemas que existen al interior de la familia y los años de escolaridad que alcanza el joven antes de desertar. Al agrupar los años de escolaridad según problemas declarados se constata que en el caso de los niños/jóvenes con menos de 4 años aprobados los problemas económicos son los mas frecuentemente citados en comparación con otros problemas familiares (86%). En cambio, para los desertores que alcanzaron una escolaridad básica incompleta (5 y 6 años) los principales problemas familiares citados son mas bien de carácter afectivo, principalmente los de comunicación y de compartir en familia (86%). Por ultimo, para el caso de los que completaron 7 y 8 años de escolaridad los problemas más recurrentes son los de compartir (74%) y los económicos (68%) (Ver Tabla 5.7.2.8a).

Tabla 5.7.2.8a

Problemas que existen al interior de las familias de los desertores y último año aprobado por el niño/joven

Ultimo año aprobado	Económicos	Comunicación	Malas relaciones	Compartir	Malas relaciones con hermanos	maltrato	Alcohol	drogas	drogas familiares (n)
1-4 años	85,7	42,8	28,6	42,8	42,8	14,3	14,3	14,3	14,3 7
5 y 6 años	62,5	87,5	62,5	87,5	37,5	62,5	62,5	50,0	62,5 8
7 y 8 años	68,4	52,6	31,6	73,7	26,3	21,1	31,6	21,1	31,6 19

La comunicación entre las madres y sus hijos desertores se percibe en general bastante buena, y además se expresa en demostraciones de cariño, en apoyo frente a los problemas de los jóvenes, en el respeto y en el tiempo compartido. Como contrapunto a lo anterior, los jóvenes no parecen tener una buena comunicación con sus padres, de los cuales las demostraciones de cariño son menos frecuentes y con los cuales pasan poco tiempo juntos, lo que es explicable porque, como se ha señalado, un alto porcentaje de los desertores no vive con su padre. Las percepciones de los jóvenes acerca de aspectos como el respeto y el apoyo frente a los problemas son bimodales. En efecto, mientras un tercio los catalogan como bastante malos, una proporción muy similar los catalogan como buenos (Tabla 5.7.2.9).

Tabla 5.7.2.9
Características de la relación del niño o joven con su madre y padre

Relación con los padres	Nota Promedio	
	Madre	Padre
La comunicación entre ellos	5,8	3,6
Demostración de afecto o cariño	5,6	3,7
Apoyo en sus problemas	5,9	3,8
El respeto	5,5	3,6
El tiempo que pasan juntos	5,7	3,4
Promedio general	5,7	3,6

Fuente: Elaboración de los autores.

En este contexto donde hay una fuerte presencia de la madre tanto como jefe del hogar como en materia afectiva, la vinculación con la escuela en la mayoría de los casos se da a través de ella que obviamente aparece con una mayor frecuencia como apoderado superando el 80% de los casos (Tabla 5.7.2.10). Lo anterior puede estar indicando una mayor preocupación de las madres por la formación de sus hijos. Esta situación en algunos casos podría ser una reacción a la baja escolaridad que ellas mismas han tenido ya que un tercio de las madres ni siquiera completó su educación básica y más de la mitad no fue nunca a la escuela secundaria. No obstante, las madres que tienen mayor escolaridad (media completa o superior incompleta) tienen hijos que han desertado antes del cuarto básico. En efecto, desde el punto de vista cuantitativo la encuesta a desertores confirmó que del total de madres sólo un 5,9% señaló tener la educación media completa y apenas y un 2,9% indicó tener educación superior incompleta (Ver Tabla 5.7.2.11). Los datos pueden no estar reflejando una deserción real en este caso sino mas bien un abandono temporal ya que no es normal que una madre con alta escolaridad tenga un hijo que deserta en primero básico.

Tabla 5.7.2.10
Apoderado del niño o joven desertor

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Madre	28	82,4	87,5	87,5
Padre	2	5,9	6,3	93,8
Abuela (o)	2	5,9	6,3	100,0
Total	32	94,1	100,0	

No aplica	2	5,9		
Total	34	100,0		

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.11
Distribución porcentual del último nivel aprobado de los desertores según el nivel de enseñanza de la madre

Nivel de enseñanza de la madre		Porcentaje de desertores según último nivel aprobado por el desertor						
	%	1	2	4	5	6	7	8
No fue a la escuela	2,9			100,0				
Básica Incompleta	32,4				18,2	27,3	45,5	9,1
Básica completa	23,5	12,5				12,5	50,0	25,0
Media Incompleta	32,4	9,1	9,1			18,2	45,5	18,2
Media Completa	5,9		50,0	50,0				
Superior Incompleta	2,9	100,0						
Total	100,0	8,8	5,9	5,9	5,9	17,6	41,2	14,7

Fuente: Elaboración de los autores.

Consistentemente con lo señalado, al probar estadísticamente la relación entre el último año aprobado por el desertor y el nivel de escolaridad de la madre (chi-cuadrado y el d de Somer) se observa que no se verifica relación significativa entre dichas variables.

Por otra parte, llama también la atención que cuando el apoderado del niño es el padre o abuelo(a) el nivel de escolaridad alcanzado por el desertor es más alto que cuando el apoderado es la madre. En los cuatro casos en que se da esta situación, los desertores alcanzaron al menos el 8° básico (Ver Tabla 5.7.2.12).

Tabla 5.7.2.12
Relación entre el último nivel aprobado por el desertor y el apoderado del niño o joven

Último Nivel Aprobado	Apoderado del niño o joven			Total Casos
	Madre	Padre	Abuela (o)	
1° a 6°	54% (15)	0% (0)	0% (0)	15
7°	32% (9)	50% (1)	100% (2)	12
8°	14% (4)	50% (1)	0% (0)	5
Sin información	S/I	S/I	S/I	2
Total	100,0%	100,0%	100,0%	34

Fuente: Elaboración de los autores.

Es notable que la mitad de los desertores percibe que tiene alguna dificultad de carácter permanente que puede afectar a su logro escolar, tales como: problemas visuales, de audición, de déficit atencional o alguna otra dificultad en el aprendizaje o intelectual. Esta situación puede constituir efectivamente un factor que incide en la deserción o bien, una justificación ex post facto que se da para aminorar el impacto que implica el fracaso escolar de un joven en una familia (Tabla 5.7.2.13).

Tabla 5.7.2.13
Condicionantes de salud del niño o joven

Categoría	Respuestas	% Respuestas
Ceguera o dificultad de visión	5	15,6
Sordera o dificultad auditiva	1	3,1
Mudez o dificultad en el habla	1	3,1
Dificultad física y/o de movilidad	0	
Dificultades o limitaciones intelectual	4	12,5
Déficit atencional	2	6,3
Otra	2	6,3
Ninguna	17	53,1

Fuente: Elaboración de los autores.

Las condicionantes de salud antes enumeradas podrían de una u otra forma incidir en el rendimiento académico del estudiante y redundar finalmente en la repitencia. Tal como ha sido el comportamiento habitual en los desertores en su trayectoria escolar, dos tercios de ellos(as) han repetido curso y la mitad de ellos más de una vez (Ver Tablas 5.7.2.14 y 5.7.2.15), lo que hace pensar, como se señala, en general, en la literatura⁸ que la deserción es un proceso progresivo y que además se produce un fenómeno interactivo entre el potencial desertor que baja sus calificaciones y asiste en forma intermitente y, por otro lado, se deterioran las aspiraciones del profesor lo que incide en la relación de enseñanza aprendizaje afectando negativamente las calificaciones del joven.

Tabla 5.7.2.14
El niño o joven repitió un curso

Categoría	Casos	Porcentaje
Sí	22	64,7
No	12	35,3
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

⁸ Schiefelbein, E. y Farrel, J. (1982). Eight years of their lives: Through schooling to the labour market in Chile. IDRC, Ottawa.

Tabla 5.7.2.15
Cuántas veces repitió un curso

Años de Repitencia	Casos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1	11	32,4	52,4	52,4
2	7	20,6	33,3	85,7
3	3	8,8	14,3	100,0
Total	21	61,8	100,0	
No repitió	13	38,2		
Total	34	100,0		

Fuente: Elaboración de los autores.

En los tres casos en que hay una repetición reiterada (tres veces) la aspiración de completar la enseñanza básica y media y obtener un título es menor que en el caso de aquellos que han repetido un menor número de veces (Ver Tabla 5.7.2.16). No obstante, los desertores que ha repetido de curso os veces son los que muestra un mayor interés por completar su enseñanza media y obtener un título

Tabla 5.7.2.16
Relación entre el número de veces que repitió un curso el desertor y sus aspiraciones educativas

Veces que repitió un curso	Aspiración		Total
	Terminar la enseñanza básica y media	Sacar un título	
1	81,8%	81,8%	100,0%
2	100,0%	85,7%	100,0%
3	66,7%	66,7%	100,0%
Total	85,7%	81,0%	100,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

A pesar de los problemas asociados con la repitencia y la deserción existe un claro interés de los desertores de reinsertarse al sistema escolar. Una amplia mayoría de los desertores aspira a completar su educación básica y media (88%) y a sacar un título (85%) aunque en el caso de las mujeres esta es levemente mayor que en el caso de los varones (Ver Tabla 5.7.2.17).

Tabla 5.7.2.17
Aspiraciones educativas del niño o joven desertor según sexo

Sexo del niño o joven	Aspiración	
	Terminar la enseñanza básica y media	Desea Obtener un título
Femenino	93,8%	87,5%
Masculino	83,3%	83,3%

Total	88,2%	85,3%
-------	-------	-------

Fuente: Elaboración de los autores.

Al cruzar la variable de aspiraciones educativas de los desertores según edad no se observan tendencias lo que permite concluir que la edad no incide en las aspiraciones de los desertores (Ver Tabla 5.7.2.18).

Tabla 5.7.2.18
Aspiraciones educativas del niño o joven desertor según edad (Porcentaje y n)

Edad	Aspiración	
	Terminar la enseñanza básica y media	Sacar un título
6	0,0% (0)	0,0% (0)
7	100,0% (1)	100,0% (1)
8	0,0% (0)	0,0% (0)
10	100,0% (1)	100,0% (1)
11	100,0% (3)	100,0% (3)
13	100,0% (2)	100,0% (2)
14	100,0% (7)	100,0% (7)
15	87,5% (7)	87,5% (7)
16	83,3% (5)	83,3% (5)
17	100,0% (3)	100,0% (3)
20	100,0% (1)	0,0% (0)
Total	88,2%	85,3%

Fuente: Elaboración de los autores.

En cambio, al cruzar el nivel de aspiraciones educativas con el origen étnico de los desertores se constata que los niños de descendencia mapuche tienen menores aspiraciones de completar su enseñanza básica y media y de obtener un título que los otros niños desertores (Ver Tabla 5.7.2.19).

Tabla 5.7.2.19
Aspiraciones educativas del niño o joven desertor según pertenencia a un pueblo originario

El niño o joven pertenece a un pueblo originario	Aspiración	
	Terminar la enseñanza básica y media	Sacar un título
No pertenece a ninguno	92,3%	88,5%
Mapuche	75,0%	75,0%
Total	88,2%	85,3%

Fuente: Elaboración de los autores.

En concordancia con el alto interés mostrado por los desertores de completar su enseñanza básica y media y obtener un título profesional se corrobora que dos tercios de ellos ya ha intentado matricularse nuevamente en una escuela de preferencia de carácter no municipal. Este éxodo, en parte, podría explicarse por el debilitamiento que ha estado experimentando la educación municipalizada que la ha llevado a perder una matrícula significativa en los últimos años en beneficio de la educación particular subvencionada (Tabla 5.7.2.20).

Tabla 5.7.2.20
Intentos de reinserción en la escuela

Categoría	Casos	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Municipal	7	20,6	30,4	30,4
Otra	16	47,1	69,6	100,0
Total	23	67,6	100,0	
No contesta	11	32,4		
Total	34	100,0		

Fuente: Elaboración de los autores.

Adicionalmente a las aspiraciones educacionales los jóvenes desertores tienen un conjunto variado de otras aspiraciones, dentro de las cuales las más frecuentes son de carácter emocional afectivo como realizarse como persona (97%), y ser valorado social y profesionalmente. También tienen importantes aspiraciones económicas tales como: Vivir mejor que en la actualidad (91%) conseguir un buen trabajo, ganar más dinero y poseer casa propia (Ver Tabla 5.7.2.21). Llama la atención que la mitad de ellos no piensa hacer nada por el momento o solo quiere estar con sus amigos. Más aun, un tercio no ha pensado en su futuro. En estos casos puede existir el riesgo de una desesperanza aprendida que podría devenir en una depresión.

Tabla 5.7.2.21
Aspiraciones no educativas de los jóvenes desertores

Aspiraciones	Sí	No
Ganar más dinero	85,3	14,7
Conseguir un buen trabajo	88,2	11,8
No hacer nada por el momento	55,9	44,1
Cambiarse de barrio	70,6	29,4
Vivir mejor que ahora	91,2	8,8
Sólo estar con sus amigos	52,9	47,1
Ser valorado profesionalmente	88,2	11,8
Realizarse como persona	97,1	2,9
Formar una familia	73,5	26,5
Poseer casa propia	85,3	14,7
Ser valorado socialmente	94,1	5,9
No ha pensado que hacer en el futuro	35,3	64,7

Fuente: Elaboración de los autores.

Al cruzar las aspiraciones por el nivel de escolaridad alcanzado por los desertores se corrobora que no existe un patrón diferenciador de acuerdo según el tipo de aspiración ya que se obtiene una distribución homogénea para los distintos niveles de escolaridad.

Otro aspecto interesante de hacer notar es que solo el 12% de los desertores estaba trabajando al momento de ser encuestado (Ver Tabla 5.7.2.22). De ese porcentaje todos eran varones (Tabla 5.7.2.23) y tenían entre 15 y 17 años (Tabla 5.7.2.24). Del 88% de los desertores que no trabaja el 62% tiene más de 14 años que es la edad legal en que se puede ingresar al mundo laboral con autorización de los padres. La mitad de los jóvenes que trabaja (dos casos) lo hace en el sector de la construcción (Tabla 5.7.2.25) y solo uno de los cuatro desertores que trabajan lo hace en jornada completa (Ver Tabla 5.7.2.26).

Tabla 5.7.2.22
El joven o niño está trabajando actualmente

Está trabajando	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Sí	4	11,8	11,8
No	30	88,2	100,0
Total	34	100,0	

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.23
Sexo del niño o joven y trabajo

Sexo	El Joven o Niño está trabajando actualmente	Total

	Si	No	
Femenino		100,0%	100,0%
Masculino	22,2%	77,8%	100,0%
Total	11,8%	88,2%	100,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.24
Edad actual del niño o joven desertor y trabajo

Edad	El Joven o Niño está trabajando actualmente		Total
	Si	No	
6 -14		100,0% (16)	100,0%
15	25,0% (2)	75,0% (6)	100,0%
16	16,7% (1)	83,3% (5)	100,0%
17	33,3% (1)	66,7% (2)	100,0%
20	0,0 (0)	100,0% (1)	100,0%
Total	11,8%	88,2%	100,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.25
Sector económico en el que está trabajando el niño o joven desertor

Categoría	Casos	Porcentaje
No aplica	30	88,2
Ayudante construcción	1	3,0
En la Construcción	1	3,0
No contesta	2	5,8
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.26
Tipo de Jornada Laboral

Categoría	Casos	Porcentaje
Completa	1	3,0
Por horas	2	5,8
No responde	1	3,0
Total	4	11,8
Sistema	30	88,2
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

Frente a jóvenes que no están en la escuela y que mayoritariamente no trabaja, el tiempo libre adquiere una relevancia especial. En este sentido, las actividades de esparcimiento más frecuentes que realizan los desertores son las de escuchar radio o música (94%) o ver televisión (88%) o simplemente estar con la familia. También son importantes juntarse con amigos(as), hacer deportes o salir de paseo (Tabla 5.7.2.27).

Tabla 5.7.2.27
Tipo de actividades de esparcimiento que realizan los jóvenes desertores

Actividades de Esparcimiento	Sí	No
Escuchar radio o música	94,1	5,9
Ir al Cine	38,2	61,8
Salir o conversar con amigos	76,5	23,5
Salir de compras	73,5	26,5
Ver televisión	88,2	11,8
Estar con la familia	85,3	14,7
Leer diarios, revistas o libros	47,1	52,9
Hacer deportes	70,6	29,4
Jugar con Computador	50	50
Salir a fiestas o a bailar	47,1	52,9
Salir al campo, playa o montaña	70,6	29,4
Estar con su pareja	55,9	44,1
Participar en alguna organización	29,4	70,6
Realizar actividades artísticas	17,6	82,4

Fuente: Elaboración de los autores.

Con respecto a las reuniones con amigos en general se realizan en lugares públicos (82%) y en un poco más de la mitad de los casos ocurre en las casas (59%) (Ver Tabla 5.7.2.28).

Tabla 5.7.2.28
Lugares en que se reúne con los amigos el joven/niño desertor

Lugares de Reunión con sus Amigos	Sí	No
En Casas	58,8	41,2
En lugares públicos	82,4	17,6
En espacios de recreación pagados	17,6	82,4
En el lugar de trabajo	2,9	97,1
En lugares como centros comerciales	38,2	61,8
En la sede o espacio de alguna agrupación	29,4	70,6
En espacios virtuales	32,4	67,6

Fuente: Elaboración de los autores.

El 80% de los desertores participa en una o más organizaciones de diferente naturaleza y un tercio de ellos participa en más de tres organizaciones (Tabla 5.7.2.29). De los

jóvenes que participan en tres o más organizaciones todos tienen más de 14 años (Tabla 5.7.2.30).

Tabla 5.7.2.29
Cantidad de organizaciones en las que participa el niño/joven desertor

Organizaciones	Casos	Porcentaje
0	7	20,6
1	6	17,6
2	9	26,5
3	7	20,6
4	2	5,9
5	2	5,9
6	1	2,9
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.30
Edad actual del niño o joven desertor y cantidad de organizaciones en las que participa

Edad	Cantidad de organizaciones en las que participa							Total
	0	1	2	3	4	5	6	
6		100,0%						100,0%
7		100,0%						100,0%
8			100,0%					100,0%
10		100,0%						100,0%
11			100,0%					100,0%
13			100,0%					100,0%
14	28,6%	14,3%		28,6%	14,3%	14,3%		100,0%
15	37,5%	12,5%	12,5%	37,5%				100,0%
16	16,7%	16,7%	33,3%	16,7%		16,7%		100,0%
17	33,3%			33,3%			33,3%	100,0%
20					100,0%			100,0%
Total	20,6%	17,6%	26,5%	20,6%	5,9%	5,9%	2,9%	100,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Es interesante destacar que todos los desertores pertenecientes a la etnia mapuche participan en al menos dos organizaciones. En cambio, solo la mitad de los desertores no mapuches presentan el mismo perfil (Ver Tabla 5.7.2.31).

Tabla 5.7.2.31
Cantidad de organizaciones en las que participa el niño/joven desertor y adscripción a un pueblo originario

Organización en las	El niño o joven pertenece a un pueblo	Total
---------------------	---------------------------------------	-------

que Participa	originario		
	No pertenece a ninguno	Mapuche	
0	26,9%		20,6%
1	23,1%		17,6%
2	19,2%	50,0%	26,5%
3	19,2%	25,0%	20,6%
4	7,7%		5,9%
5	3,8%	12,5%	5,9%
6		12,5%	2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración de los autores.

Entre aquellos desertores que están involucrados en alguna organización más de la mitad está participa en un club deportivo, un tercio en barras del fútbol, y una cuarta parte está en grupos artístico culturales o religiosos (Ver Tabla 5.7.2.32).

Tabla 5.7.2.32
Participación del niño/joven desertor en organizaciones

Organizaciones en las que participa	Sí	No
Club Deportivo	55,9	44,1
Grupo religioso o que cultiva la espiritualidad	23,5	76,5
Centro de Alumnos	11,8	88,2
Agrupación de ayuda a los demás	20,6	79,4
Partido Político	0	100
Movimiento Guía o Scout	14,7	85,3
Organización o agrupación artística y/o cultural	26,5	73,5
Agrupación o grupo que cultiva un estilo	12,1	87,9
Sindicato u organización profesional o empresarial	0	100
Barra de Fútbol	32,4	67,6
Organización vecinal	2,9	97,1
Agrupación que defiende una causa o ideal	2,9	97,1

Fuente: Elaboración de los autores.

Los desertores, en general, tienden a no sentirse discriminados, no obstante, un tercio ha sentido discriminación por su edad, su clase social y por su lugar de residencia (Ver Tabla 5.7.2.33).

Tabla 5.7.2.33
Percepción de discriminación de los desertores

Se ha sentido discriminado por:	Sí	No
Por su sexo	14,7	85,3

Por su edad	32,4	67,6
Por su clase social	23,5	76,5
Por el lugar donde vive	26,5	73,5
Por ser estudiante o escolar	14,7	85,3
Por su apariencia física	17,6	82,4
Por pertenecer a un pueblo originario	2,9	97,1
Por ser extranjero	0	100
Por su identidad sexual	0	100

Fuente: Elaboración de los autores.

Resulta interesante analizar, por otra parte, la percepción de los desertores y sus familias en relación con el proceso mismo de la deserción y el fracaso escolar.

Existen diferentes motivos que permiten explicar desde la perspectiva de los propios desertores su retiro de la escuela. Ellos, se pueden agrupar al menos en tres dimensiones o categorías: Factores motivacionales del desertor, factores endógenos vinculados a la escuela (profesores, gestión escolar, comportamiento y rendimiento, y discriminación), y factores exógenos relacionados con la familia y la sociedad (salud y familia).

Los motivos por los cuales los desertores dejaron la escuela son variados y de diversa naturaleza, empero, el más citado (58%) es la falta de motivación, esto es, porque no les gustaba la escuela. Asimismo, aproximadamente el 26% de los desertores no tenía interés por seguir estudiando. Otros aspectos declarados por los desertores en este mismo ámbito serían el aburrimiento, la flojera y la falta de apoyo de los padres.

En lo que concierne a los factores endógenos, esto es, causales propias del sistema escolar, destaca la relación con los profesores (16%), la discriminación y las relaciones con sus compañeros, situaciones derivadas de la gestión escolar y problemas de comportamiento y rendimiento del desertor.

En relación con las causas exógenas las más importantes son las derivadas de la salud del desertor y las situaciones familiares que involucran al desertor (Ver Tabla 5.7.2.34 y Tabla 5.7.2.34A).

Tabla 5.7.2.34
Motivo por el que se retiró de la escuela

	Motivo	N° Respuestas	% de respuestas sobre el total de respuestas emitidas	% casos en relación a población encuestada
Factores Motivacionales				
Desmotivación	Porque no me gustaba la escuela	18	33,3	58,1
	No tenía interés por seguir estudiando	8	14,8	25,8
Factores Endógenos				
Problemas con los	Los profesores me	5	9,3	16,1

profesores	trataban mal			
Gestión escolar	No encontré matrícula en otra escuela	2	3,7	6,5
Comportamiento y rendimiento	La escuela me echó	7	13	22,6
	Por problemas conductuales	3	5,6	9,7
Factores Exógenos				
Problemas de salud del desertor	Por problemas de salud del niño o joven	3	5,6	9,7
Problemas o situaciones familiares	Por dificultades económicas	2	3,7	6,5
	Porque mi familia quiso que me retirara	6	11,1	19,4

Fuente: Elaboración de los autores.

Tabla 5.7.2.34A
Motivo por el que se retiró de la escuela

Factores Motivacionales	
Desmotivación	Falta apoyo de su madre y padre. Se desmotivó y se retiró
	Desmotivación de la niña. Tenía buen promedio, pero no quiere ir al colegio
	La flojera. Porque le daba lata ir. La molestaban en el colegio.
	Por desmotivación, quedarme en la casa a dormir
	Por flojera. Me costaba levantarme en las mañanas y porque me desconcentraba mucho con mis amigos en la escuela
	Porque habían pandillas y se quedaba dormido
	Porque me aburría, me quedaba dormido, burlarme de los profesores
	Por problemas familiares, peleas entre sus padres, por flojera, se aburría
Se aburre, lo discriminan por su altura	
Factores Endógenos	
Problemas con los profesores	Agresión a una profesora
	Lo echaron porque la profesora de religión le pegó con escobillón
	Por problemas con el profesor, agresión física y psicológica de parte del profesor
	Por problemas de conducta con profesores y compañeros
	Porque me aburría, me quedaba dormido, burlarme de los profesores
	Porque no me enseñaban
	Porque tenía que preocuparse de su hija y no le gustaba el colegio, por los profesores
Problema de conducta, falta de atención de los profesores	

	Problemas con los profesores
Discriminación y problemas de relaciones con compañeros	Discriminada por su apariencia física. gordura
	La flojera. Porque le daba lata ir. La molestaban en el colegio.
	Muchos problemas con los compañeros
	Por agresión de los compañeros. Envidia de parte de los compañeros por buenas notas
	Por la enfermedad de mi madre y problemas con compañeros
	Por problemas de conducta con profesores y compañeros
	Por violencia de compañeros hacia el niño
	Porque habían pandillas y se quedaba dormido
	Se aburre, lo discriminan por su altura
	Vergüenza, discriminación
Gestión escolar	Por la inseguridad del liceo
	Por problemas del colegio
Comportamiento y rendimiento	Fue echado del colegio por comportamiento de carácter fuerte
	La echaron por aprendizaje bajo
	Lo echaron porque la profesora de religión le pegó con escobillón
	Porque no encontró matrícula por ser repitente
Factores Exógenos	
Problemas de salud del desertor	Por embarazo
	Por embarazo
	Por enfermedad, no tiene esfínter
	Porque no tenía ganas desde marzo o junio 2008, una pérdida tuve.
	Porque quedó embarazada. Vergüenza
Problemas o situaciones familiares	Por problemas familiares, peleas entre sus padres, por flojera, se aburría
	Falta apoyo de su madre y padre. se desmotivó y se retiró
	Por cuidar a la madre debido a que estaba esperando un bebe
	Por la enfermedad de mi madre y problemas con compañeros
	Porque tenía que preocuparse de su hija y no le gustaba el colegio, por los profesores
	Porque tenía que preocuparse de su hija y no le gustaba el colegio, por los profesores

Fuente: Elaboración de los autores.

Por otra parte, la mayoría de los desertores tiene una opinión positiva del profesor jefe (56%), de los apoderados (47%), del director del colegio (44%) y de los compañeros de curso (44%), de otros profesores (41%), y del Jefe de la UTP (35%) (Ver Tabla 5.7.2.35).

Tabla 5.7.2.35
Calificación de los desertores sobre distintos actores escolares

Calificación	Director	Jefe de UTP	Profesor Jefe	Otros profesores	Compañeros de curso	Apoderados de la escuela
Muy Bueno	2,9	2,9	11,8	2,9	2,9	2,9
Bueno	41,2	32,4	44,1	38,2	41,2	44,1

Regular	32,4	44,1	29,4	52,9	44,1	50
Malo	17,6	17,6	8,8	2,9	8,8	2,9
Muy Malo	5,9	2,9	5,9	2,9	2,9	0
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración de los autores.

No obstante, en el caso de las instalaciones de los colegios y la relación con sus profesores las opiniones, en general, se concentran en la categoría regular (45,9% de las respuestas) lo que deja entrever que existe cierta insatisfacción en este ámbito (Ver Tabla 5.7.2.36).

Tabla 5.7.2.36
Percepción de los desertores sobre aspectos de la escuela asociados a la infraestructura y la relación con los profesores

Calificación	Salas de clase	Laboratorios de computación	Seguridad de los alumnos	La capacidad de los profesores para escucharlos	Capacidad de profesores para ayudar a resolver problemas	Promedio de respuestas
Muy Bueno		2,9		2,9	2,9	2,9
Bueno	41,2	47,1	14,7	32,4	32,4	33,6
Regular	47,1	32,4	61,8	41,2	47,1	45,9
Malo	5,9	14,7	20,6	20,6	11,8	14,7
Muy Malo	5,9	2,9	2,9	2,9	5,9	4,1
Total	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración de los autores.

Según señalan los encuestados la gran mayoría de las escuelas no hizo nada cuando el joven desertó. En efecto, sólo un 17% señala que lo llamaron por teléfono y uno de cada cuatro desertores fue visitado o le solicitaron que regresara al establecimiento por otra vía (Tabla 5.7.2.37).

Tabla 5.7.2.37
Reacción de la escuela cuando el niño/joven dejó de asistir a ella

Categoría	N° Respuestas	% Respuestas	% de respuestas sobre el total de casos
No hizo nada	24	60,0	70,6
Me vinieron a ver a la casa	5	12,5	14,7
Me llamaron por teléfono	7	17,5	20,6
Me pidieron que volviera a la escuela	4	10,0	11,8

Fuente: Elaboración de los autores.

Al momento de desertar del colegio una cuarta parte de las familias estuvo de acuerdo con la decisión del joven. Como contrapartida, un tercio de ellas solicitó a los niños que regresaran a la escuela (Tabla 5.7.2.38).

Tabla 5.7.2.38
Reacción de la familia al momento de producirse la deserción

Categoría	N° respuestas emitidas	% Respuestas	% casos en relación al total de encuestados
No hizo nada	3	5,9	8,8
Estuvieron de acuerdo conmigo	14	27,5	41,2
No estuvieron de acuerdo con mi decisión	10	19,6	29,4
Me pidieron que volviera al colegio	11	21,6	32,4
Me pidieron que trabajara	1	2	2,9
Me pidieron que ayudara en la casa	12	23,5	35,3

Fuente: Elaboración de los autores.

Por último, al preguntarle a los niños desertores si volverían al colegio solo la mitad manifestó que lo haría (Tabla 5.7.2.39).

Tabla 5.7.2.39
¿Volverías al colegio?

Categoría	Casos	Porcentaje
Sí	17	50,0
No	6	17,6
Quizás	11	32,4
Total	34	100,0

Fuente: Elaboración de los autores.

5.8. Triangulación de resultados (Análisis integrado)

El propósito de este capítulo es realizar una comparación entre las perspectivas de niños desertores y no desertores, con el fin de detectar, por una parte, aquellos factores o procesos que llevan a los niños a dejar la escuela y, por otra, examinar cuáles factores son los que los impulsan a los niños a permanecer en el sistema escolar.

El análisis se basa en un enfoque cualitativo y cuantitativo. El primero se apoya en entrevistas a niños desertores y no desertores, y el segundo en encuestas dirigidas a niños/jóvenes desertores. Los datos han sido triangulados de modo tal de tener una mejor y más completa aproximación al fenómeno estudiado.

Considerando la complejidad de la temática abordada y las características de los niños desertores y no desertores en algunos casos se procedió a entrevistar a un adulto del núcleo familiar del estudiante o desertor quien usualmente es el apoderado. En algunos casos esta opción se adoptó dado que el niño no tenía la edad suficiente para responder la entrevista y en una cantidad menor de casos fue simplemente porque el niño no permitió concretar una entrevista formal mediada por un registro audio digital, aun cuando siempre estuvo de acuerdo en ser partícipe del estudio. En casos como este, se optó, además, por entrevistar complementariamente a un familiar directo (apoderado). Junto con lo anterior, para evitar algunos sesgos metodológicos al momento de redactar el informe, se consideró que la opinión del adulto no necesariamente coincidiría con la opinión del niño/joven, razón por la cual al momento de analizar estas entrevistas se tuvo presente esta distinción.

Este capítulo ha sido estructurado en seis apartados: Itinerarios educativos, trayectorias sociales, factores o causales que explicarían la deserción, condicionantes de la retención del alumnado, efectos de la deserción, y proyecciones de escenarios futuros de estudiantes y desertores.

5.8.1. Itinerarios educativos

En esta parte se analizarán hitos como la repetición y cambios continuos de colegios, la valoración de la escuela, las relaciones con los profesores y las relaciones con los pares.

En primer término, se puede indicar que el itinerario educativo de los desertores se caracteriza por tener un historial marcado por las dificultades académicas. En ese sentido, las diferencias con el grupo de estudiantes son importantes. Cabe indicar que no todos los casos de desertores corresponden a este perfil, en especial en aquellos casos donde la causal de la repetición no ha sido académica ni conductual. Por lo mismo, el análisis de este fenómeno y la prevención del mismo deben considerar esta heterogeneidad en los procesos de abandono de la escuela. Pese a esto, hay ciertos rasgos que están presentes en una mayor proporción y uno de ellos es la existencia de un itinerario educativo complejo. La mayor parte del grupo de los desertores posee un trayecto escolar con repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de colegios. En estas situaciones se ha observado una débil capacidad de las familias y de los propios colegios para enfrentar estas dificultades. En el caso de muchos de los desertores la

respuesta de la institución escolar suele ser la expulsión y/o la negación de matrícula al alumnado considerado de difícil enseñanza.

En el grupo de los estudiantes también se pudo observar que varios de ellos habían tenido dificultades académicas o familiares importantes, en ocasiones de similar magnitud a la vivida por el grupo de los desertores. Sin embargo, en estos casos, no se produjo –al menos hasta el momento de la entrevista- el abandono del colegio, lo cual puede ser atribuido en parte a la mayor capacidad protectora demostrada por la familia y a la generación de mejores relaciones con los docentes y con sus pares. Estos casos corresponden a estudiantes que muestran, por tanto, similares dificultades académicas y, en muchas ocasiones, desánimo y distancia frente al mundo escolar. Pero que, pese a esto, se mantienen al interior del sistema escolar, aun cuando presentan cierto riesgo de deserción. Otro segmento del grupo de estudiantes presenta una distancia importante con el común de los desertores. En estos casos no se observan ciertos rasgos que son comunes al otro grupo. Existe, por ejemplo, menor frecuencia de cambios de colegios, no hay repitencias múltiples, se reporta una menor conflictividad y existe un mayor involucramiento en la vida escolar del alumno por parte de algún adulto.

En el caso de los desertores en que hay repetición de curso reiterada (tres veces) la aspiración de completar la enseñanza básica y media y obtener un título es menor que en el caso de aquellos que han repetido un menor número de veces. En efecto, los desertores que han repetido de curso dos veces son los que muestran un mayor interés por completar su enseñanza media y obtener un título (Ver Tabla 5.7.2.16)

A pesar de los problemas asociados con la repitencia y la deserción existe un claro interés de los desertores de reinsertarse al sistema escolar. Una amplia mayoría de los desertores aspira a completar su educación básica y media (88%) y a sacar un título (85%) aunque en el caso de las mujeres esta tendencia es levemente mayor que en el caso de los varones (Ver Tabla 5.7.2.17).

Muchos de los menores (desertores y no desertores) y sus familias valoran positivamente la relación con los docentes de la escuela. De hecho, suelen mencionar la labor educadora, de cuidado y protección de algún docente en específico. Ello es algo que aparece en gran parte de las entrevistas, sin distinción del grupo del que se trate. Por otro, en muchas ocasiones, también las familias y los menores narran situaciones negativas en su relación con los docentes, señalando en varias ocasiones situaciones de maltrato físico y psicológico por parte de los maestros. En relación con esto, se puede identificar alguna diferencia entre los grupos analizados por cuanto, en el caso de aquellos menores que desertaron suele ocurrir que la última experiencia académica es mal valorada, tanto en relación con la disposición a ayudar al menor como en la relación personal de los adultos con el menor desertor. De hecho, para algunos desertores es la mala relación con los profesores la principal causa de abandono, mientras que muchos otros valoran negativamente la última escuela aun cuando no se le considere como la principal responsable.

Por último, respecto a la relación de los menores con sus pares, la experiencia de desertores y estudiantes es relativamente común. Muchos de los menores describen que el espacio escolar es un lugar donde tienen amigos y que les gusta ir por eso. Es una instancia de sociabilidad agradable para muchos, desertores y no desertores. Sin embargo, para una parte de los menores la escuela presenta una cara menos amigable.

Así se describen frecuentes peleas, existencia de pandillas, matonaje, abusos sistemáticos, por nombrar algunos de los sucesos que aparecen con mayor frecuencia en las entrevistas. La diferencia entre ambos grupos podría estribar en que la experiencia en relación con este tema de los desertores puede llegar a ser más negativa, motivando incluso el abandono por temor a situaciones de violencia y abuso por parte de otros alumnos.

5.8.2. Trayectoria social

En este acápite se aborda el contexto social y familiar de los estudiantes y desertores que participan de la muestra. En primer término, se presenta la trayectoria escolar de las familias, donde se destaca su importancia en la transmisión de expectativas y capital cultural a los menores. En segundo término, se abordan las características de estas familias, destacando el nivel educativo, la trayectoria laboral, las complejas relaciones sociales existentes y las carencias materiales que muchas de ellas experimentan. En tercer término, se analiza la participación de estas familias y de los menores en organizaciones sociales de distinto orden. Por último, se presenta el entorno social en el cual viven estas familias.

Se corrobora que existe un menor nivel educativo en el caso de las familias de los menores que han desertado. Ellos provienen de entornos familiares donde se suele no concluir la educación obligatoria y con una limitada capacidad para transmitir a sus integrantes el capital cultural que es valorado por el sistema escolar. Esto puede influir negativamente en los modelos culturales y en las expectativas sociales sobre los cuales estos menores van construyendo su identidad, su personalidad y sus proyectos de vida.

La evidencia permite constatar que existe un menor nivel educativo en el caso de las familias de los menores que han desertado. Ellos provienen de entornos familiares donde se suele no concluir la educación obligatoria y con una limitada capacidad para transmitir a sus integrantes el capital cultural que es valorado por el sistema escolar. Tanto en sus padres como en el resto de la familia extendida el historial educativo suele ser también limitado. En ese sentido, la socialización primaria de estos menores se produce en ambientes familiares donde la norma suele ser la baja escolaridad. Corroborando lo anterior la encuesta aplicada a desertores confirmó que del total de madres sólo un 5,9% señaló tener la educación media completa y apenas un 2,9% indicó tener educación superior incompleta. Consistentemente con lo señalado, al probar estadísticamente la relación entre el último año aprobado por el desertor y el nivel de escolaridad de la madre se observa que no se verifica relación significativa entre dichas variables.

Por otra parte, llama también la atención que cuando el apoderado del niño es el padre o abuelo(a) el nivel de escolaridad alcanzado por el desertor es más alto que cuando el apoderado es la madre. En los casos en que se da esta situación, los desertores alcanzaron al menos el 8° básico (Ver Tabla 5.7.2.12).

En el caso de la familia directa de los estudiantes se aprecia un mayor nivel educativo en comparación con el grupo de desertores, incluso con adultos que en el presente se encuentran estudiando. En consecuencia, las diferencias entre ambos grupos son importantes en esta dimensión.

En relación con la composición y estructura de las familias de desertores y estudiantes existe una notable heterogeneidad en los tipos de familias, una baja presencia efectiva de la figura paterna y una importante participación de familiares cercanos al núcleo familiar, en particular de abuelos. Estos últimos en ocasiones llegan a ser los responsables directos del cuidado y educación de los menores, situación que es más frecuente en el caso de aquéllos niños que continúan en el sistema escolar. Asimismo, en el caso de las familias de desertores éstas parecen tener mayor dificultad para ofrecer un ambiente familiar de mayor cuidado y protección, algo que se agrega a lo que se mencionaba anteriormente en relación con el menor capital cultural y menores expectativas sobre el futuro de estos menores.

Es importante consignar que poco más de un tercio de los desertores vivía con su padre (38%) lo cual implica que en general los desertores pertenecen a familias no convencionales o biparentales. En efecto, se constata que la madre en la mayoría de los casos es la figura central. Sin embargo, la mitad de los desertores encuestados vivían también con su abuela (probablemente materna) y no pocos compartían el hogar con tíos (41%) lo cual hace pensar en una tipología familiar compuesta por la abuela o abuelo, su madre y tíos o tías, es decir, una suerte de familia extendida diferente al modelo nuclear, cuyo tamaño en la mitad de los casos es menor a seis miembros (58,8%) (Ver Tabla 5.7.2.4 y 5.7.2.5).

A su turno, el diagnóstico que tienen los estudiantes y desertores sobre el entorno social donde viven no difiere sustantivamente. Las mayores diferencias se pueden advertir en la declaración por parte de estos últimos de realizar un mayor conjunto de acciones o prácticas cotidianas tendientes a protegerse a ellos y sus familias. Por su parte, se observa en el caso de algunos familiares de desertores que destacan el negativo efecto que ejercen sobre sus hijos los grupos de pares y las pandillas juveniles. De acuerdo con su versión, esto reforzaría la decisión de estos jóvenes de mantenerse fuera del sistema escolar. Un rasgo particular de la población desertora encuestada es que prácticamente uno de cada cuatro desertores pertenece a la etnia mapuche (Ver Tabla 5.7.2.3). Esto último podría estar indicando que existe un rasgo cultural que incide en su comportamiento y trayectoria escolar.

Por último, se debe señalar que existe un mayor grado de participación en organizaciones sociales y comunitarias en el caso de las familias de los menores desertores. El tipo de organización preferida por los adultos son los Comités de Vivienda, la Iglesia y, en menor medida, la Junta de Vecinos. Pese a esto, la mayor parte de las familias de desertores no participa en ninguna organización social y suele tener una mala opinión de ellas. En el caso de las familias de estudiantes prácticamente existe una baja participación en organizaciones sociales, lo cual es atribuido a falta de tiempo, desinterés y a una escasa valoración de estas organizaciones. Las encuestas aplicadas revelan que poco más de un tercio de las familias de los desertores declaran tener algún nivel de participación en agrupaciones sociales o culturales (Tabla 5.7.2.7). En cambio, en el caso de los menores, desertores y estudiantes, éstos muestran una mayor participación en organizaciones deportivas y barras de fútbol. En los restantes tipos de organización la participación de estos menores es muy reducida.

5.8.3. Factores o causales declaradas que explican la deserción

A partir del análisis de las entrevistas la información recabada ha sido organizada en seis temáticas que podrían preliminarmente estar vinculadas a los factores que explicarían la deserción escolar en la comuna de Cerro Navia: El mal ambiente del colegio, el mal comportamiento en el colegio, problemas graves con profesores, embarazo de las adolescentes, rutina escolar y procesos de enseñanza, y razones de salud.

En el caso de la enseñanza básica, las causales declaradas como razones últimas que explican la deserción son variadas. Las entrevistas han permitido mostrar un grupo de procesos de deserción que deben ser explicados multidimensionalmente. Las distintas causas pueden ser agrupadas en procesos o causalidades últimas de origen externo y otras de origen interno a la institución escolar. Entre las primeras encontramos los procesos de abandono escolar motivados por dificultades de salud en el estudiante y también por embarazos de alguna estudiante. Estos últimos casos tienen una relativa frecuencia y el proceso del abandono puede generarse tanto al inicio del embarazo como con posterioridad al nacimiento del hijo.

Entre las causales que son de carácter más endógeno a la escuela y que explican el fenómeno de la deserción se encuentran las siguientes: mal ambiente del colegio, mal comportamiento del alumno, problemas con profesores y el desánimo del estudiante ante las rutinas escolares. En general, los distintos procesos de deserción muestran algunos rasgos en común, como puede ser la aparición en el periodo previo de ausencias reiteradas por parte del alumno, un historial de repitencias, problemas de comportamiento, retraimiento y aislamiento, por nombrar algunos de las señales que están presentes en varios de los procesos de deserción analizados.

También es importante consignar que en muchas ocasiones son los propios alumnos quienes toman la decisión de retirarse del colegio, algo que es finalmente aceptado por los responsables del menor. Otras veces son los adultos quienes retiran a sus hijos de la escuela y no vuelven a ser matriculados nuevamente. Particularmente en estos casos, las escuelas muestran poca capacidad de reacción. La respuesta de los establecimientos suele corresponder a llamados, solicitudes para que el menor vuelva al colegio y en algunas ocasiones, la visita al hogar de algún representante del colegio. En cualquier caso, corresponden a un tipo de acción de la escuela que no siempre es considerada como efectiva ni sistemática por parte de los propios padres y familias de los desertores. Para ellos la escuela suele hacer poco tanto antes de que el menor deserte como después que el evento ya se ha producido.

A su vez, conforme revelan las encuestas los motivos por los cuales los desertores dejaron la escuela son variados y de diversa naturaleza, empero, el más citado (58%) es la falta de motivación, esto es, porque no les gustaba la escuela. Asimismo, aproximadamente el 26% de los desertores declaró que no tenía interés por seguir estudiando. Otros aspectos declarados por los desertores en este mismo ámbito serían el aburrimiento, la flojera y la falta de apoyo de los padres.

En lo que concierne a los factores endógenos, esto es, causales propias del sistema escolar, destaca la relación con los profesores (16%), la discriminación y las relaciones con sus compañeros (44%), situaciones derivadas de la gestión escolar y

problemas de comportamiento y rendimiento del desertor (33%). En relación con las causas exógenas asociadas a la deserción las más importantes son las derivadas de la salud del desertor (50%) y las situaciones familiares que involucran al desertor (Ver Tabla 5.7.2.34 y Tabla 5.7.2.34A).

5.8.4. Factores de retención del alumnado

El análisis de los factores de retención se ha centrado, en primer término, en aquellos elementos propios de los establecimientos escolares que pueden contribuir a disminuir la deserción escolar. Al respecto, se pudo detectar a partir de las entrevistas que los establecimientos despliegan un conjunto de iniciativas cuando tienen la sospecha que algún alumno ha entrado en un proceso de abandono escolar. Algunos de los procedimientos que son mencionados por los familiares son las llamadas por teléfono, las visitas a los hogares, la derivación del alumno a un especialista, por nombrar las más relevantes. Sin embargo, este tipo de acciones parecen ser poco sistemáticas y no cumplen adecuadamente su objetivo. De hecho, muchos de los desertores han sido vistos por especialistas que buscaban determinar la problemática del alumno y proporcionar soluciones que evitasen la deserción.

Las acciones no sistemáticas ni formales, donde se incluye la preocupación y el contacto personal del docente con el alumno cumple similar propósito, aun cuando sólo puede ser un efectivo elemento protector cuando la asistencia a clases sea considerada una actividad relevante por parte del alumno. Al respecto lo que más valoran los estudiantes entrevistados y sus familias es la preocupación especial que muestran algunos docentes por el aprendizaje de los estudiantes, siendo capaces, por ejemplo, de dedicarles tiempo extra a la enseñanza. Este tipo de situaciones son altamente valoradas por los estudiantes, y aparecen mencionadas con relativa frecuencia en las entrevistas.

Otro factor de retención que es señalado en las entrevistas es la existencia de dinámicas de sociabilidad provechosa, donde el menor se sienta identificado e integrado. En estos casos, suele funcionar por oposición. Es decir, cuando el ambiente escolar es nocivo, éste se constituye en un fuerte elemento expulsor, como lo mencionábamos anteriormente.

Por último, cabe mencionar a la familia como factor protector. Dicho factor parece ser uno de los de mayor peso, al menos eso es lo que se puede colegir de las entrevistas a los menores y a sus familias. En el caso de los estudiantes se observa con relativa frecuencia la presencia de adultos con una mayor implicación en la vida escolar del menor. En el mismo sentido, muchas veces la familia extendida, en particular los abuelos, se han convertido en muchas ocasiones en elementos protectores fundamentales al hacerse cargo del cuidado del menor y de estimularlo en su desempeño escolar. Ejemplos de esto hay varios, y permiten establecer una diferencia significativa respecto del grupo de desertores estudiados.

El impacto de la familia como factor de retención también debe ser analizado en otro sentido. Se ha mencionado que el nivel educacional de las familias desertoras es menor que el del grupo de los estudiantes. Esto puede influir negativamente en los modelos culturales y en las expectativas sociales sobre los cuales los menores desertores han construido su identidad, su personalidad y sus proyectos de vida. Esto pese a la

existencia de un discurso explícito donde se valora la necesidad de terminar la educación. Sin embargo, en la práctica se observa una aceptación tácita en muchas ocasiones de la situación de deserción, cuando no es el propio adulto el que lo retira del sistema escolar. En el caso de los estudiantes, por un lado, las familias cuentan con un mejor nivel cultural para apoyar en la dimensión académica a sus hijos; y por otro, cuentan con expectativas sociales más elevadas donde la terminación de la educación obligatoria se introyecta como un paso fundamental.

5.8.5. Efectos de la deserción: Experiencias de los desertores y percepción de los estudiantes acerca del abandono escolar

En el caso de la mayor parte de los desertores el abandono de la escuela no ha significado el ingreso a alguna actividad productiva o constante en el tiempo. En general, se han quedado en casa, dedicándose a salir con amigos, ver televisión, jugar consola y estar con la polola. En ocasiones colaboran con sus madres o abuelas en el cuidado de la casa. En el caso de aquellas menores que quedaron embarazadas, ellas han dedicado su tiempo a cuidar de sus hijos. Unos pocos han comenzado a trabajar, en general, de modo precario. Si bien el trabajo no es una causal de deserción predominante sí constituye una causal que hace difícil la vuelta del menor al colegio. Un efecto global de la deserción se refiere a la generación de procesos de estigmatización en los desertores. Las consecuencias de estos sobre la vida social, educativa y personal del desertor no son fácilmente distinguibles, pero, por lo pronto, dificultan aun más el reintegro del menor al sistema educativo.

Según los desertores encuestados la gran mayoría de las escuelas no hizo nada cuando el joven desertó. En efecto, sólo un 17% señala que lo llamaron por teléfono y uno de cada cuatro desertores fue visitado o le solicitaron que regresara al establecimiento por otra vía (Tabla 5.7.2.37).

Al momento de desertar del colegio una cuarta parte de las familias estuvo de acuerdo con la decisión del joven. Como contrapartida, un tercio de ellas solicitó a los niños que regresaran a la escuela (Tabla 5.7.2.38).

En el caso de los estudiantes cabe señalar que ellos poseen pocas imágenes definidas sobre qué harían si estuvieran sin estudiar. Al respecto, los adultos poseen representaciones más definidas, aun cuando también son relativamente pobres. Una parte de ellos no considera viable pensar que sus hijos no concluirán la educación obligatoria. Mencionan que de retirarse sus hijos, ellos los matricularían nuevamente. Para otros sus hijos deberían ingresar al mundo laboral, aun cuando, señalan varios de ellos, al no contar con edad necesaria solo podrían acceder a labores mal remuneradas. Por otra parte, algunos adultos creen que sus hijos desperdiciarían el tiempo libre. En cualquier caso, queda claro que existe una relativa debilidad en el caso de los familiares de los estudiantes para imaginarse a sus hijos fuera del sistema escolar.

5.8.6. Proyecciones de escenarios futuros de estudiantes y desertores

Las proyecciones que realizan estudiantes y desertores son difusas. En el caso de los desertores les cuesta mucho proyectar sus expectativas educacionales y, aun más,

relacionarlas con sus proyectos de vida y expectativas laborales. Respecto a este punto se encuentra una importante disonancia entre las expectativas laborales en algunos desertores y el hecho de haber abandonado la escuela. Pese a esto, la mitad de ellos plantean tener planes de volver a estudiar si tuvieran la oportunidad (Tabla 5.7.2.39) y así poder insertarse de mejor manera en el mercado laboral, sin embargo, esto lo hacen pensando en sistemas alternativos de enseñanza. Para ellos la escuela tradicional, con sus rutinas y sus normas ya carece de todo atractivo. Para algunos, además, resulta difícilmente compatible con la jornada laboral, aspecto que algunos ya están desarrollando. Pese a esto poseen expectativas laborales más difusas y menos enfocadas en algún oficio o profesión determinada. Los estudiantes, por su parte, parecen tener proyecciones sobre la educación que son más claras, y que apuntan a terminar la educación obligatoria. En el caso de las proyecciones laborales se observa una situación parecida, pues en este grupo los menores son capaces de mencionar un rango más amplio de ocupaciones que les gustaría desarrollar.

5.9. Propuesta de Hipótesis Operacionales que permita identificar factores asociados al a deserción

- a) A condiciones socioeconómicas similares puede haber estudiantes desertores como no desertores. Por ello el accionar de los colegios puede ser determinante para que los jóvenes con riesgo de desertar efectivamente deserten. Ello explica que haya colegios con alta y baja deserción al interior de la comuna.
- b) La inexistencia de redes de orientación y apoyo psicológico
- c) La ubicación territorial de los colegios y el nivel de accesibilidad
- d) La calidad del cuerpo docente (esto incluye asistencia, preparación de clases, formación universitaria y actualización)
- e) La gestión de los establecimientos
- f) El status de los colegios y la forma de atraer nuevos estudiantes
- g) En general, los desertores no se sienten atraídos por las escuelas de la comuna
- h) Las relaciones entre profesores y alumnos es distante, confrontacional y muy poco fluida. Los profesores no dispensan el tiempo necesario para resolver problemas de los alumnos.
- i) Los estudiantes desertores se sienten discriminados en determinadas situaciones (por ejemplo, frente a un embarazo, discapacidad física y relaciones con sus compañeros)