

## **Experiencias y percepciones de los jóvenes de Cerro Navia y de sus familias acerca del abandono escolar: efectos, implicancias y proyecciones**

**Oscar Espinoza**

**Dante Castillo**

**Luis Eduardo González**

**Eduardo Santa Cruz**

**Javier Loyola Campos<sup>1</sup>**

**Lugar y fecha de realización:** Santiago de Chile, 1 de septiembre de 2010.

**Área temática:** Estudios comparados sobre actores y grupos.

### **Resumen**

Las altas tasas de abandono escolar que se registran entre la población más pobre de Chile obligan a reponer el fenómeno de la deserción en la agenda de las políticas educativas, ya que de la solución de este problema depende que logre romperse el círculo de la exclusión para así poder garantizar un mejor futuro para los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables. En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo central identificar, a partir de las experiencias y percepciones de desertores y estudiantes vulnerables y de sus familias, los factores de carácter tanto intra como extraescolar que comparativamente tienen una mayor incidencia en el abandono escolar en el ciclo primario de niños y niñas

---

<sup>1</sup> Óscar Espinoza es Investigador Asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y Director del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad Ucinf, Santiago de Chile. Fonos: (56-2) 2096644 / 8554078. Correo electrónico: [oespinoza@academia.cl](mailto:oespinoza@academia.cl).

Dante Castillo es Investigador del PIIE e Investigador Asistente del CIE. Fono: (56-2) 2096644. Correo electrónico: [dcastillo@academia.cl](mailto:dcastillo@academia.cl).

Luis Eduardo González es Investigador Asociado del PIIE e Investigador Asociado del CIE. Fono: (56-2) 2096644. Correo electrónico: [lgonzalez@cinda.cl](mailto:lgonzalez@cinda.cl).

Eduardo Santa Cruz es Investigador Asistente del CIE. Fono: (56-2) 2096644. Correo electrónico: [esantacruz@ugr.es](mailto:esantacruz@ugr.es).

Javier Loyola Campos es Investigador Junior del PIIE e Investigador Asistente del CIE. Fono: (56-2) 3930711; Celular: 97792885. Correo electrónico: [jloyola@ucinf.cl](mailto:jloyola@ucinf.cl).

pertenecientes a Cerro Navia, una comuna de la ciudad de Santiago de Chile que se caracteriza por sus altos niveles de pobreza. La información cualitativa que sirve de base a este trabajo se obtuvo de entrevistas a dos muestras de 25 casos: una de menores desertores y otra compuesta de niños y niñas de idéntico perfil que permanecen en la escuela. Los resultados permiten establecer importantes diferencias comparativas entre desertores y no desertores, lo que otorga algunas luces respecto de qué tipo de acciones podrían adoptarse para prevenir la deserción temprana de sus estudiantes.

Palabras claves: Deserción escolar - abandono escolar - estudiantes vulnerables - factores intraescolares - factores extraescolares - retención.

## **I.- INTRODUCCIÓN<sup>2</sup>**

En Chile, los estudios recientes sobre deserción escolar en educación básica indican que ésta prácticamente no existe, siendo la cobertura nacional en el nivel primario del 99,5%. Complementando lo anterior, en este país la tasa de asistencia neta en la educación básica ascendía al 93,2% en el año 2009 (MIDEPLAN, 2010). Ahora bien, cuando estas cifras se analizan en mayor detalle se aprecia que en el quintil más pobre la cobertura disminuye al 98,5% y que, en el período 1992-2002, sólo un 83,5% logró egresar de este ciclo en el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de la cohorte no terminó, al menos, la educación primaria. Este porcentaje no se distribuye aleatoriamente, sino que son los grupos más pobres y excluidos los que en mayor medida sufren este problema.

De este modo, y pese a los importantes avances que se han logrado en materia de cobertura educacional en Chile reflejados en los crecientes niveles de escolaridad que presenta la población de este país, lo cierto es que resulta preocupante que, tal como señalan Espíndola y León (2002), los adolescentes del 25% de los hogares urbanos de menores ingresos presenten unas tasas de abandono escolar que, en promedio, triplican a las de los jóvenes del 25% de los hogares de ingresos más altos.

---

<sup>2</sup> Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el proyecto FONDECYT N° 1090730 titulado “Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: Un estudio de caso”.

La asociación existente entre pobreza, exclusión y deserción escolar obliga a reponer este tema en la agenda de las políticas educativas, considerando que la educación sigue siendo uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social de las personas, y por tanto, como derecho humano básico, también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. Indudablemente esta situación requiere de intervenciones integradas que ofrezcan respuestas diversificadas y secuenciadas tendientes a favorecer el reencanto con la educación, la eventual reincorporación al sistema educativo formal o la existencia de ofertas educativas especializadas, ello en la perspectiva del logro de los 12 años de escolaridad con que se ha comprometido el Estado chileno. La posibilidad de éxito de dichas intervenciones radica en la identificación certera de los factores que están llevando a los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables a abandonar la escuela. Por este motivo, la profundización de los estudios relativos al fenómeno de la deserción y retención escolar adquieren una relevancia primordial.

En esa perspectiva, y considerada la importancia del problema en cuestión, el presente trabajo sintetiza algunos de los principales hallazgos del estudio titulado “Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: Un estudio de caso”. La mencionada investigación tiene como objetivo principal analizar los factores de carácter extra e intraescolar que inciden en la deserción en la enseñanza primaria en sectores vulnerables, ello a través de la comparación de las trayectorias de desertores y no desertores que presentan condiciones socio-económicas y educativas homologables. Más específicamente, pretende dar cuenta de los itinerarios educativos y de las trayectorias sociales tanto de niños desertores como de estudiantes pertenecientes a la comuna de Cerro Navia, un sector de la ciudad de Santiago de Chile que por sus características puede catalogarse como altamente vulnerable.

## **II.- ANTECEDENTES TEÓRICOS**

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

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

### **2.1. Factores extraescolares asociados a la deserción escolar**

Entre los factores extraescolares se identifican a la situación socioeconómica y al contexto familiar de niños, niñas y jóvenes como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes. Con diferentes grados de implicación, se señalan como responsables en la producción y reproducción de estos factores al Estado, el mercado del trabajo, la familia, la comunidad y los grupos de pares (Castillo, 2003; PREAL, 2003; Astone y McLanahan, 1991; Coleman, 1988; Krein y Beller, 1988; Wojtkiewicz, 1993).

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 bajo estatus socio-económico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar. Otro factor de tipo 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 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.

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.

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).

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 (PREAL, 2003).

Además de los factores familiares, 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. Por otro lado, 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 socio-económico y el nivel de educación promedio de la comunidad en que se encuentran insertos los niños y niñas afectan sus probabilidades de deserción.

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. 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 (MIDEPLAN, 2001a y 2001b). 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 y León, 2002; Espinoza, 2000; CEPAL, 2005).

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).

## **2.2. Factores intraescolares asociados a la deserción escolar**

Dentro de estos factores se señala que los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, 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). Diversos estudios plantean que la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son sólo los niños, niñas y jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que ésta también de alguna manera los “expulsa” (Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002). Asimismo, las repitencias, expulsiones y la sobre-edad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores socio-económicos de bajos ingresos (Dazarola, 2000; Fiabane, 2002).

Rumberger (1987) ha planteado que las variables intraescolares han recibido una considerable atención por cuanto muchos de estos factores se prestan más fácilmente a la manipulación en orden a mitigar el problema de la deserción escolar. Lo cierto es que existe una amplia gama de estudios que aportan evidencia empírica que indica que 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).

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).

Pittman y Haughwout (1987) demuestran así 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; además, establecen que dicho clima se ve desmejorado a medida que el tamaño de la institución escolar aumenta. Adicionalmente, 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 asociado al mundo escolar (Schiefelbein, 1998).

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.

### **III. METODOLOGÍA**

Para dar cuenta de sus objetivos, la investigación se planteó como un estudio de tipo descriptivo-correlacional con un diseño longitudinal, que sobre la base del seguimiento de tres años a una muestra de niños, niñas y jóvenes permitiera establecer los factores educativos y sociales que se relacionan al proceso de abandono escolar, y comparativamente establecer aquéllos que influyen en la permanencia en el sistema.

El estudio comprende la participación de veinte escuelas primarias de Cerro Navia, una de las comunas de la Región Metropolitana de Santiago, Chile. Ella se encuentra ubicada en el sector poniente de la capital chilena, y según el último Censo de abril del año 2002 su población estaba constituida por 148.312 habitantes. En comparación con otras comunas del país, Cerro Navia exhibe un alto nivel de pobreza: de acuerdo con los datos de la encuesta de hogares CASEN de 2006, el 17,5% de su población se hallaba en esta situación, porcentaje superior al registrado tanto a nivel nacional como metropolitano.

La investigación se inició con la construcción de dos muestras cualitativas, la primera de niños que abandonaron la escuela y otra de niños que permanecen en ella. La muestra de desertores estuvo constituida por los casos registrados en los libros de asistencia de los años 2006, 2007 y 2008. Se les aplicó entrevistas domiciliarias a ambos grupos de menores, aunque por las limitaciones propias de la edad muchos de ellos tuvieron que ser entrevistados en conjunto con sus apoderados o adultos significativos.

En total se entrevistaron a 25 desertores y a igual número de estudiantes, todos de similar condición socio-económica y de las mismas escuelas que los menores que abandonaron el sistema escolar. La información cualitativa fue analizada siguiendo los principios de la *Grounded Theory*. A continuación se presentan los principales resultados del análisis cualitativo de las opiniones de los propios menores así como también de sus familias en torno a los factores de deserción y de retención del alumnado en escuelas municipales de Cerro Navia. Se relevan tanto factores de carácter extraescolar como intraescolar -vale decir, aquellos que pueden relacionarse tanto con los contextos sociales

como con los itinerarios educativos de los distintos niños, niñas y jóvenes y sus familias-, estableciéndose comparaciones y destacando las similitudes y diferencias existentes entre desertores y no desertores.

## **IV.- RESULTADOS.**

### **4.1. Factores extraescolares**

#### *4.1.1. Trayectoria escolar de las familias*

El historial escolar de las familias muestra la existencia de importantes diferencias entre desertores y no desertores. La mayor parte de las madres de los desertores no ha terminado la educación secundaria, y lo mismo ocurre 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 (Ver Anexo, punto 1.1.1).

El abandono escolar es así un fenómeno relativamente común en los contextos familiares y sociales de los cuales provienen los desertores. Muchos de sus padres y familiares han vivido itinerarios educativos similares marcados por las repitencias, los malos resultados, los problemas de aprendizaje, y los embarazos prematuros en el caso de las mujeres, entre otros elementos. De esta manera, en contextos de este tipo es considerado natural que los menores dejen de asistir a la escuela, ya que así lo han hecho sus padres, hermanos y primos (Ver Anexo, puntos 1.1.2 y 1.1.3). Esto supone, a modo de hipótesis, que existe una dificultad en ciertas familias para romper con el circuito de reproducción social que se espera que 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 el aprendizaje de los niños. Una dimensión fundamental de este fenómeno se refiere a la capacidad que tienen los padres para colaborar y apoyar académicamente a sus hijos; de hecho, varios apoderados reconocen con cierto grado de pudor sus limitaciones para apoyar la labor educativa de sus hijos (Ver Anexo, punto 1.1.4).

Por otra parte, los padres y apoderados de quienes continúan en la escuela poseen mayores niveles educativos y suelen transmitir modelos de comportamiento y un conjunto de expectativas de mayor envergadura que las que se pueden observar en las familias de desertores. Respecto del primer punto, existe una mayor proporción de padres o adultos

responsables que han terminado la educación secundaria, e incluso algunos habían ingresado o habían terminado la educación superior, en general a nivel de formación técnica. Otro elemento significativo es que se encuentra una mejor disposición en algunos de los padres de no desertores para concluir sus estudios obligatorios o estudiar una carrera técnica (Ver Anexo, punto 1.1.5).

#### *4.1.2. Características y relaciones en la familia*

Las familias de desertores y no desertores comparten un conjunto de características asociadas a la condición económica y social de la mayor parte de los entrevistados: suelen ocuparse en labores de escasa cualificación y, en su mayoría, poseen bajos niveles educativos. Esta condición es más palpable en el caso de las familias de niños y niñas desertores, donde se constata además una condición generalizada de desmedro social caracterizada por mayores niveles de maltrato hacia los menores, problemas económicos, uso abusivo del alcohol y las drogas, entre otros problemas sociales. Ello no significa que este tipo de situaciones no se vivan en las familias de no desertores, sin embargo en estos casos se observa una relativa protección hacia el menor por parte del núcleo familiar más básico o, en su defecto, de familiares cercanos.

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. Los menores que pertenecen a familias nucleares no constituyen la mayoría, y en caso de estar viviendo con su padre y madre suelen hacerlo además con otros familiares. Respecto de este punto no parecen existir variaciones importantes entre desertores y no desertores. En cuanto a la figura paterna, se observa que su presencia efectiva suele ser marginal, aun cuando en un cierto número de casos el padre vive con el menor. La mayor parte de las veces son figuras relativamente ausentes en la dimensión educativa de la familia. Habitualmente, la labor de ser apoderado del menor le corresponde a la madre, y en caso de estar a cargo de los abuelos dicha responsabilidad suele ser transferida al abuelo y no a la abuela como podría esperarse. Sólo se registra un caso en que es el padre quien se hace cargo por completo del cuidado y educación de su hijo.

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 válida para ambos grupos, esta situación parece adquirir un particular significado en el caso de los menores que continúan en el sistema escolar. Ciertamente el cuidado de los niños y niñas por parte de algún familiar puede ser una forma de protegerlos de alguna dificultad vivida en sus antiguos hogares. Los problemas que con mayor frecuencia se mencionan entre los entrevistados son la drogadicción de alguno de los padres o situaciones de violencia sistemática ejercida sobre los menores. En otras ocasiones, el cuidado del menor por parte de familiares tiene por objetivo permitirles a los padres trabajar (Ver Anexo, punto 1.2.1).

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. En ciertas ocasiones esto también se observa en desertores donde la familia asume explícitamente la protección del menor. Ahora bien, lo cierto es que este rol protector o de estimulación al estudio no parece ejercerse con la misma intensidad en el caso de estos menores (Ver Anexo, punto 1.2.2).

#### *4.1.3. Entorno social*

La percepción existente entre los entrevistados respecto de su barrio y comuna es particularmente crítica. Para ellos, el barrio donde viven y crecen los menores es violento y constituye una amenaza para su integridad. Esto corresponde a una característica del discurso de las familias tanto de desertores como de no desertores, aun cuando emerge con mayor recurrencia en el caso de estos últimos. Se observa así una mayor preocupación por la seguridad en el caso de las familias de los estudiantes. Del conjunto de entrevistas realizadas, sólo en unas pocas 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. Para los padres el barrio es percibido 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 referencia a conductas cotidianas de protección ante lo que ocurre fuera del hogar. Una medida de resguardo es mejorar la seguridad del hogar a través del

cambio en los ventanales -debido a los tiroteos-, mientras que otras consisten en asegurar el trayecto de los menores entre la escuela y el hogar y no permitirles salir a jugar a la calle (Ver Anexo, puntos 1.3.1 y 1.3.2).

Distintos padres y familiares manifestaron en las entrevistas su deseo de cambiarse de barrio en la búsqueda de una mayor seguridad personal y social para sus hijos. En ocasiones esto choca con el deseo explícito de los menores de mantener sus redes sociales, pues pese a la percepción negativa generalizada que existe sobre el contexto social en que se encuentran insertos, los niños y niñas han crecido y establecido amistades en sus barrios. Para ellos, si bien puede ser un sitio peligroso, también es el lugar donde tienen a sus amigos (Ver Anexo, punto 1.3.3).

#### *4.1.4. Embarazo adolescente y problemas de salud*

En el caso de las niñas que han desertado se encuentra que varias de ellas han dejado la escuela por el hecho de haber quedado embarazadas. Destaca acá la reacción y postura de la escuela frente a esta situación, así como también la conducta asumida por la familia. En total, 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 mismo del embarazo.

Se debe tener presente que el embarazo no siempre constituye la principal dificultad para seguir en la escuela. La falta de apoyo en el cuidado del hijo es una causal de enorme peso para que estas niñas tengan dificultades a la hora de retomar los estudios, incluso pese a que algunas de ellas cuentan con la firme voluntad de hacerlo.

Un aspecto a considerar es que el embarazo como causal de deserción se puede ver agregado a otros factores -tales como los problemas de aprendizaje o las dificultades con algunos docentes-, fortaleciéndose de este modo la decisión de abandonar el sistema.

Otro tipo de razones individuales que explican la deserción se refiere a la existencia de alguna enfermedad de consideración o inhabilitante. Este tipo de casos poseen diferencias importantes con el resto pues no suelen estar asociados con situaciones de mal comportamiento o pobres resultados académicos. Por el contrario, los casos registrados corresponden a menores que antes de enfermar podían ser catalogados, al menos desde la percepción de sus padres, como buenos alumnos y responsables.

## **4.2. Factores intraescolares: Itinerarios educativos de desertores y no desertores**

### *4.2.1. Bajo rendimiento, desmotivación, problemas conductuales y cambios continuos de escuela*

Por lo general, quienes desertan de la escuela muestran un importante retraso académico y no han recibido el apoyo escolar necesario, ya sea en su hogar o por parte 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. Así, dos tercios de los desertores estaban atrasados en al menos un año. Estos 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.

En la mayor parte de los casos el abandono escolar suele gestarse lentamente, aun cuando tiende a desencadenarse en el momento en que los menores se acercan a la adolescencia, y por ende se encuentran escolarizados junto a niños de menor edad. La pérdida de su grupo natural de pares hace más compleja la convivencia cotidiana en el establecimiento educativo pudiendo debilitar la convicción de permanecer en la escuela. 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 (Ver Anexo, punto 2.1.1).

De este modo, un resultado claro que arrojan las entrevistas señala que el rendimiento escolar de los menores que han desertado suele ser deficiente. En la mayor parte de los casos, estas dificultades académicas se arrastran por largos años, en algunas ocasiones incluso desde el comienzo de la educación primaria. Este tipo de dificultades son mencionadas por los padres de modo genérico, señalando que a los niños y niñas en cuestión siempre les ha costado en el ámbito académico. En las entrevistas no se indican acciones sistemáticas por parte de la escuela 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. En general, se observa que 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.

Ahora bien, siendo cierto que el bajo rendimiento académico es una condición que está presente en el itinerario escolar de la mayor parte de los desertores, se dan algunos casos de menores que han tenido una trayectoria escolar normal hasta que en un momento específico comienzan a surgir los problemas. Eventos que pueden gatillar este tipo de procesos son el cambio de escuela, 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.

Habitualmente los adultos a cargo no parecen advertir a tiempo problemas tales como 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 problemáticas, sean ellas de larga data o surgidas en momentos de crisis (Ver Anexo, punto 2.1.2).

No todos los desertores corresponden al perfil de alumno con un historial de repitencia y dificultades académicas y, por cierto, no todos los que repiten terminan abandonando la escuela. Además, cabe señalar que una parte de los no desertores o estudiantes posee trayectorias escolares similares a las de los desertores. Incluso en algunas ocasiones también se observan problemas de comportamiento, repitencias y desinterés en el estudio. Sin embargo, esta situación 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 o no desertores es que sus familias muestran una mayor implicación y apoyo cuando los menores atraviesan por dificultades académicas. Varias de las familias estudiadas de niños y niñas que permanecen en la escuela exhiben este mayor compromiso con el quehacer escolar de los menores a su cargo. La ayuda de la familia sólo en algunas ocasiones es realizada por un familiar 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. Esto puede ser determinante para la permanencia del joven en el sistema escolar.

Otro de los aspectos destacados del grupo de los desertores es la mayor frecuencia de cambios de escuela. Esto se genera básicamente como producto de las repeticiones y de las expulsiones que sufren los menores, aunque en menor medida también se generan por conflictos de los padres con algún profesor o por los cambios de residencia. Sólo unos pocos padres mencionan como causal de cambio de establecimiento el descontento con la calidad de la educación impartida por la escuela en concreto.

En los casos de desertores la expulsión suele dar comienzo al peregrinar de los apoderados por numerosas escuelas. Cada nueva expulsión genera mayores dificultades para poder encontrar un nuevo establecimiento. El deseo de los padres de encontrar una “buena escuela” se suele abandonar ante las constantes negativas que muchos de ellos informan cuando han ido a buscar establecimientos para sus hijos con historial de repitencia y/o expulsiones. El informe académico y conductual emitido por la última escuela a la 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 establecimientos 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 extractada de las entrevistas, muchas de las escuelas de la zona no reciben alumnado repitente o con un historial negativo de conducta. Otras, en la medida que pueden, se van desprendiendo del alumnado más conflictivo (Ver Anexo, punto 2.1.3).

El continuo tránsito por distintas escuelas 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 dificultades académicas o de comportamiento. Como se dijo, el cambio puede estar motivado por la expulsión o la cancelación de matrícula, pero también puede venir generado por decisiones de los apoderados ante situaciones que les molestan, como son el abuso por parte de pares y/o de parte de algún profesor.

En términos generales, la trayectoria académica del grupo de desertores suele ser más compleja que la desarrollada por el grupo de niños y niñas que permanecen en el sistema escolar. En el caso de estos últimos, se observa que algunos repiten, otros se cambian de escuela, pero sin la frecuencia que se observa en el primer grupo. Algunos de los estudiantes, sin embargo, parecen compartir trayectorias con los desertores, al menos en algunos rasgos; ahora bien, en parte de estos casos se observa como la acción de ciertos



adultos significativos -muchas veces abuelos u otros familiares cercanos- parece haber ejercido una acción protectora. En los desertores, por su parte, se constata 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. Sólo unos pocos desertores parecen tener una trayectoria escolar normal. Estos corresponden, al menos en la muestra seleccionada, a procesos de deserción gatillados por causales de salud o de embarazo. Es decir, subjetivamente la decisión parece impuesta aquí por una agente externo, y no constituye una acumulación de eventos escolares.

#### *4.2.2. Relaciones con los profesores*

En general se puede afirmar que los menores desertores y los no desertores establecen relaciones similares con sus docentes. En ambos grupos se mencionan situaciones de conflicto, cariño, distancia y/o protección. En efecto, un mismo joven puede establecer distintos tipos de relaciones con los diferentes adultos significativos presentes en la escuela, por ende en sus relatos son frecuentes las menciones tanto positivas como negativas.

La mayor parte de los menores de ambos grupos son capaces de identificar experiencias positivas en su paso por el sistema escolar. Ahora bien, cuando se trata del grupo de los desertores cabe señalar que este tipo de menciones no suele referirse 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 suela ser tan negativo como sí lo es respecto al establecimiento particular donde el menor estudió, ya que la escuela es sindicada, en muchos casos, como responsable de la mala experiencia y consecuentemente del abandono.

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 primaria, o cuando recuerdan a los profesores que tuvieron en dichos niveles. Los juicios positivos también se presentan cuando la familia siente que el docente se preocupa de los niños; es decir, cuando 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 (Ver Anexo, punto 2.2.1).

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

Más allá de que en las entrevistas se registren opiniones positivas hacia los profesores, lo cierto es que tanto estudiantes como desertores dicen haber sufrido algún tipo de maltrato físico o psicológico por parte de algún docente en su vida escolar. En las entrevistas se mencionan distintas situaciones de violencia hacia los menores, sea sistemática u ocasional. En ciertos casos el conflicto puede escalar en intensidad generando una respuesta agresiva por parte del menor hacia los docentes, la que incluso puede alcanzar ribetes de violencia física (Ver Anexo, punto 2.2.2).

En síntesis, no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a sus relaciones con los profesores. Aquí las experiencias ambivalentes parecen ser la nota característica, vale decir, se presentan aspectos tanto positivos como negativos en el vínculo entre menores y docentes, aun cuando es más recurrente en los no desertores el referirse a la existencia de adultos en el mundo escolar que son importantes en su quehacer cotidiano.

#### *4.2.3. Relaciones con los pares*

Tanto estudiantes como desertores tienen una valoración ambivalente respecto de las relaciones con sus pares. Por un lado, algunos estudiantes y sus familias perciben la experiencia escolar como agradable y provechosa por la posibilidad de interrelacionar con sus amistades y sus pares. Asimismo, en el caso de algunos desertores el recuerdo positivo de la escuela suele estar asociado al grupo de pares, aun cuando éste no hubiese sido un factor protector lo suficientemente fuerte (Ver Anexo, punto 2.3.1).

Esta dimensión de sociabilidad de la escuela suele ser mejor valorada por los estudiantes que por sus propios familiares, los cuales en determinadas ocasiones responsabilizan a las amistades de sus hijos de problemas puntuales que ellos pudiesen

tener. En otros casos, los estudiantes y desertores declaran mantener malas relaciones con sus compañeros(as) de curso, existiendo situaciones de violencia y acoso o *bullying* que en ocasiones pueden gatillar el abandono escolar (Ver Anexo, punto 2.3.2).

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 emiten sobre los amigos del barrio. El temor a las *malas juntas* es un tópico recurrente en el discurso de los padres. Asimismo, se encuentra presente la percepción de que el mal ambiente de la escuela puede terminar contagiando a los menores, razón por la cual es mejor tratar de cambiarlos. Empero, también se encuentran algunos casos donde el discurso adquiere otros ribetes, y la construcción de relaciones de amistad por parte del menor constituye una forma de motivarlo a asistir a la escuela (Ver Anexo, punto 2.3.3).

En suma, la experiencia escolar de los alumnos en relación con sus compañeros suele ser, en la mayoría de los casos, positiva, no advirtiéndose diferencias significativas 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.

## **V.- CONCLUSIONES**

El carácter multidimensional de la deserción en educación primaria se verifica en el análisis realizado al discurso de desertores, estudiantes y sus familias. Se puede señalar que comparativamente a este nivel el abandono escolar presenta ciertas características diferentes a las que se han encontrado en otros estudios similares aplicados a desertores del nivel secundario, principalmente por el menor impacto que tiene como causal directa el estímulo del mercado laboral para una incorporación temprana al trabajo por parte del niño o joven. Esto no implica que las razones económicas no estén relacionadas con la deserción a nivel de educación primaria, pues de hecho se observa que las diferencias comparativas de capital entre las familias -económico, cultural y social- sí constituyen un factor interviniente que es importante.

En cualquier caso, los distintos procesos de deserción a este nivel parecen encontrarse en la compleja reunión de varios de los factores extraescolares e intraescolares que favorecen el abandono escolar. Se han mencionado algunos de los factores que son

agrupados en cada uno de estos dos grandes marcos interpretativos. Esta diversidad genera, en cierta medida, una heterogeneidad importante en los procesos de deserción desarrollados en educación primaria, lo que debiese obligar a diseñar políticas educativas de similar complejidad. Surge como elemento transversal la dificultad del sistema escolar para controlar la magnitud del fenómeno de la deserción escolar, y de la escuela para hacerle frente a los procesos de abandono.

Al igual que otras investigaciones similares, se ha constatado que existen factores de retención a nivel escolar, familiar y social que implican que sujetos con similar condición vivan suertes distintas y permanezcan en el sistema escolar formal. El análisis de este tipo de dinámicas que contribuyen a retener a los estudiantes parece importante para el fortalecimiento de políticas que hagan visible un problema de nuestro sistema escolar que tiende, a veces de forma imperceptible, a condenar a la casi segura exclusión social a los que se encuentran desde un comienzo en una situación más desfavorecida.

## VI.- BIBLIOGRAFÍA

- ACHNU (2006). *La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?* En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago de Chile: ACHNU.
- ASTONE, N. M. y MCLANAHAN, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56 (3), 309-320.
- ASTONE, N. M. y MCLANAHAN, S. S. (1994). Family Structure, Residential Mobility, and School Dropout: A Research Note. *Demography*, 31 (4), 575-584.
- BOURDIEU, P. (1997). *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*. México: Siglo XXI Editores.
- BOWDITCH, C. (1993) Getting Rid of Troublemakers: High School Disciplinary Procedures and the Production of Dropouts. *Social Problems*, 40 (4), 493-509.
- BRIDGELAND, J. M., DILULIO, J.J. y BURKE MORISON, K. (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. Recuperado el 05 de abril de 2009, de: <http://www.civicerprises.net/pdfs/thesilentepidemic3-06.pdf>.
- BRYK, A. S. y THUM, y. M. (1989). The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), Autumn, 353-383.
- CAIRNS, R. B., CAIRNS, B. D. y NECKERMAN, H. J. (1989) Early School Dropout: Configurations and Determinants. *Child Development*, 60 (6), 1437-1452.
- CASTILLO, D. (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* 37, 69-90.
- CEPAL (2005). La educación: Un derecho y una condición para el desarrollo. Santiago de Chile: CEPAL.
- COLEMAN, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology*, 94, Suplemento “Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure”, S95-S120.
- 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 de Chile.

CRANE, J. (1991). The Epidemic Theory of Ghettos and Neighborhood Effects on Dropping Out and Teenage Childbearing. *The American Journal of Sociology*, 96 (5), 1226-1259.

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. Santiago de Chile, MINEDUC.

ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). Educación y Conocimiento: Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.

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

FIABANE, F. (2002) *Los desertores de Educación Básica: ¿Quiénes son?* Ponencia presentada en Seminario “12 años de escolaridad: Un requisito para la equidad en Chile”, organizado por UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago de Chile, 5-7 marzo (en papel).

FINN, J. D. (1989) Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59 (2), Summer, 117-142.

GARNER, C. L. y RAUDENBUSH, S. W. (1991). Neighborhood Effects on Educational Attainment: A Multilevel Analysis. *Sociology of Education*, 64 (4), 251-262.

GOLDSCHMIDT, P. y WANG, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behaviour? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), Winter, 715-738.

HALLINAN, M. T. y WILLIAMS, R. A.(1990). Students' Characteristics and the Peer-Influence Process. *Sociology of Education*, 63 (2), 122-132.

HAVEMAN, R., WOLFE, B. y SPAULDING, J. (1991). Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion. *Demography*, 28 (1), 133-157.

HEIN, A. y BARRIENTOS, G. (2004). *Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autoreportados y factores asociados*. Santiago de Chile, Fundación Paz

Ciudadana. Recuperado el 15 de Abril de 2010 de:  
<http://www.pazciudadana.cl/jovenes.php>.

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

INGRUM, A. (2006). High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities. *The Park Place Economist (Journal)*, XIV, 73-79.

JANOSZ, M., LEBLANC, M., BOULERICE, B. y TREMBLAY, R. (1997). Disentangling the Weight of School Dropouts Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.

KREIN, S. F. y BELLER, A. H. (1988). Educational Attainment of Children From Single-Parent Families: Differences by Exposure, Gender and Race. *Demography*, 25 (2), 221-234.

MARSHALL, T. (2003) *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Ponencia en Seminario Internacional “Abriendo Calles”, Organizado por CONACE-SENAME, Santiago, 7-9 Noviembre (en papel).

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. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

MARTINIC y M. PARDO. (Editores), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (53-61). Santiago de Chile: CIDE-PREAL.

MCLANAHAN, S. (1985). Family Structure and the Reproduction of Poverty. *The American Journal of Sociology*, 90 (4), 873-901.

MCNEAL, R. B. (1997). Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out. *Sociology of Education*, 70 (3), 206-220.

MCNEAL, R. B (1995) Extracurricular Activities and High School Dropouts. *Sociology of Education*, 68 (1), 62-80.

MCNEAL, R. B. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144.

MIDEPLAN (2001a). *Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes*, Documento N° 19. Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.

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

- MIDEPLAN (2010). Educación. Encuesta Casen 2009. Recuperado el 25 de agosto de 2010, de: <http://www.mideplan.cl>.
- OTTONE, E. (2001). La Equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa. En S. MARTINIC y M. PARDO (comps.), *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina* (63-97). Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- PÉREZ, L. M. y BELLEI, C. (Comps.) (2000) *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*. Santiago de Chile, UNICEF.
- PITTMAN, R. B. y HAUGHWOUT, P. (1987) Influence of High School Size on Dropout Rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (4), Winter, 337-343.
- RACZYNSKI, D. (2002). *Proceso de Deserción Escolar en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*. Santiago de Chile, INJUV.
- RODERICK, M. (1994) Grade Retention and School Dropout: Investigating the Association. *American Educational Research Journal*, 31 (4), Winter, 729-759.
- RODERICK, M. (1995). Grade Retention and School Dropout: Policy Debate and Research Questions. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 15, 1-7.
- PREAL (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*. En Serie Políticas Año 5, N° 14. Santiago. Recuperado el 10 de Mayo de 2010, de: <http://www.preal.org>.
- RUMBERGER, R. W. (1983). Dropping out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background. *American Educational Research Journal*, 20 (2), 199-220.
- RUMBERGER, R. W.. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), Autumn, 583-625.
- RUMBERGER, R. 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. Recuperado el 10 de diciembre de 2009, de: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>.
- RUMBERGER, R. W. y LARSON, K. A. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *America Journal of Education*, 107 (1), 1-35.
- RUMBERGER, R. W. y THOMAS, S. L. (2000). The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.



- RUMBERGER, R. W., GHATAK, R., POULOS, G., RITTER, P. L. y DORNBUSCH, S. M. (1990). Family Influences on Dropout Behavior in One California High School. *Sociology of Education*, 63 (4), 283-299.
- SANDERFUR, G. D., MCLANAHAN, S. y WOJTKIEWICZ, R. A. (1992). The Effects of Parental Marital Status during Adolescence on High School Graduation. *Social Forces*, 71 (1), 103-121.
- SCHIEFELBEIN, E. (1998) *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*. Santiago de Chile, JUNAEB.
- SCHKOLNIK, M. y DEL RÍO, F. (2002) *Trabajo Infanto-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena*. Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Ponencia presentada en Seminario “12 años de escolaridad: Un requisito para la equidad en Chile”, organizado por UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago de Chile, 5-7 marzo (en papel).
- SWANSON, C. B. y SCHNEIDER, B. (1999). Students on the Move: Residential and Educational Mobility in America`s Schools. *Sociology of Education*, 72 (1), 54-67.
- SUI-CHU, E. H. y WILLM, J. D. (1996). Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69 (2), 126-141.
- TEACHMAN, J. D. y PAASCH, K. y CARVER, K. (1996). Social Capital and Dropping Out of School Early. *Journal of Marriage and the Family*, 58 (3), 773-783.
- TEDESCO, J. C. (2001). Desafíos Políticos de las Reformas de la Educación. En S. UNICEF (2000). *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago.
- VALLERAND, R. J., FORTIER, M. S. y GUAY, F. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (5), 1161-1176.
- WOJTKIEWICZ, R. A. (1993). Simplicity and Complexity in the Effects of Parental Structure on High School Graduation. *Demography*, 30 (4), 701-717.

## **ANEXO: ANÁLISIS CUALITATIVO POR CATEGORÍAS.**

### **I.- Factores extraescolares.**

#### ***1.1. Trayectoria escolar de las familias***

1.1.1. *Mi mamá, estudió 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).*

1.1.2. *Yo llegué hasta segundo humanidades, después me dediqué a la 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).*

1.1.3. *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, pero cuando les quedaba poco por salir se salían ellos mismos (Madre de Daniel Romo, desertor).*

1.1.4. *El programa Puente (iniciativa estatal chilena de apoyo a sectores vulnerables) 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).*

1.1.5. *Quiero terminar mis estudios. (...) Cuarto medio y seguir estudiando, (quiero) estudiar control de calidad (Madre de Catalina Villela, estudiante).*

## **1.2. Características y relaciones en la familia**

1.2.1. *Catalina no vive con la mamá, es muy apegada a mi mamá (abuela de Catalina). Nosotros apoyamos harto a la Catalina. (...) Vive con mi mamá, porque ella 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).*

1.2.2. *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 a Marcelo solo cuando llegaba. (...) El papá una, dos veces que vino a Santiago pasó a verlo a la casa, pero yo lo eché porque el niño estaba grande ya, tenía un año y tanto cuando apareció... (Abuelo de Marcelo Correa, desertor).*

## **1.3. Entorno social**

1.3.1. *Yo las voy a dejar al colegio, o va mi mamá y yo las voy a buscar, porque a mi no me gusta mucho por aquí. (Es peligroso el barrio) sí, se podría decir que sí (Madre de Catalina Lillo, estudiante).*

1.3.2. *Es mala esta población. Los niños llegan diciendo que hay vecinos con pistolas. 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).*

1.3.3. *E: ¿Por qué te gusta vivir ahí?*

*A: No sé, tengo mis amigos, mis cosas, conozco a la gente (Rodrigo Orellana, estudiante).*

## **II.- Factores intraescolares: Itinerarios educativos de desertores y no desertores**

### **2.1. Bajo rendimiento, desmotivación, problemas conductuales y cambios continuos de escuela**

2.1.1. *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).

2.1.2 *Cuando estaba en el colegio Bélgica, mi hijo 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).

2.1.3. *Ella que estaba en séptimo la puse en este colegio, el Venezuela... En 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).

### **2.2. Relaciones con los profesores**

2.2.1. *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).

2.2.2. *...una profesora (...) me pesca con uñas largas, me pesca aquí, así, apretándome con las uñas y me quita las cartas y me echó 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).

### **2.3. Relaciones con los pares**

2.3.1. *Me gusta ir al colegio. Estoy con todas mis amigas. Aquí en la casa no puedo hacer nada* (Genoveva Arias, estudiante).

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

2.3.3. *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).