



## FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN ESCOLAR EN AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA EN CONJUNTO

*Marcela Román C.*

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación  
(2013) - Volumen 11, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art2.pdf>



La invitación a participar de este número especial con que la REICE celebra sus primeros 10 años, es sin duda un enorme privilegio y responsabilidad, que espero asumir adecuadamente. Especial es también la petición de no escribir un artículo propio o destinado para este número, si no que revisar y vitalizar desde el escenario educativo actual, un texto publicado años atrás. A mi favor, el hecho de ser un artículo que transita por una de las más complejas y compartidas problemáticas educativas: el fracaso escolar y, comprenderlo desde los factores externos e internos a los sistemas y escuelas que lo determinan y provocan. En contra, que lo abordaba desde la particular realidad de Chile y su sistema.

En este contrapunto e intentando dar vigencia, novedad e interés -al menos regional-a este escrito, he optado por aprovechar el caso chileno para profundizar en aquellas problemáticas, lógicas, prácticas y subjetividades de las escuelas y los docentes, que actúan en contra de la permanencia o de una trayectoria escolar exitosa. Se incorpora en este análisis y reflexión, la información y hallazgos de otros doce artículos relacionados al abandono y la deserción, que fueron parte de un monográfico dedicado a este fenómeno, los que se sistematizan y discuten desde un mismo marco conceptual. Son así, no uno, sino más de 10 los artículos que confluyen en este texto, trayendo al presente evidencias y debates ocurridos hace ya algunos años, tensionando y validando muchos de sus hallazgos, sugerencias y recomendaciones

Partamos pues este recorrido, señalando que entre los múltiples problemas socioeducativos que compartimos en esta América Latina, el fracaso escolar es quizás uno de los que nos duelen especialmente. Que nuestros sistemas y escuelas no logren hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de niños, niñas y jóvenes, es algo que nos interpela y alerta permanentemente (o al menos debiera hacerlo). En su interior, dos aspectos concurren en su complejidad y gravedad. Lo primero, la contundente y sistemática evidencia que ratifica que el fracaso escolar afecta de manera principal y mayoritariamente a quienes pertenecen a los sectores más pobres en las distintas sociedades: mientras más pobres, vulnerables y excluidos son los estudiantes, mayores son sus probabilidades de no aprender lo necesario, de no alcanzar buenos desempeños, de reprobar grado, de dejar de asistir a clases, o finalmente desertar definitivamente del sistema escolar. Pero junto con lo anterior, resulta aún más duro el hecho de que este fracaso termina siendo en gran parte, algo "construido" desde la propia escuela, a partir de sus dinámicas, juicios, prejuicios y prácticas.

La calidad de los sistemas, de su justicia y colaboración a la definición y construcción de sociedad más igualitarias, inclusivas y justas, se muestra y valida en su real capacidad para revertir los actuales determinismos sociales que predicen y definen los resultados y desempeños que alcanzan los niños, niñas y jóvenes según el grupo cultural o nivel socioeconómico al cual pertenecen. Mostrando así, la centralidad y relevancia de la educación para la socialización, la transmisión de la cultura, palanca y motor para la movilidad y la transformación social. En sintonía con lo anterior, una escuela de calidad es el principal espacio pedagógico, social, cultural, que permite el ingreso y participación plena e igualitaria de los estudiantes a la sociedad. Aquella que ofrece aprendizajes significativos, así como una formación ciudadana relevante e igualitaria, que asumiendo las diferencias de sus estudiantes, lo hace en ambientes protegidos, cálidos, desafiantes, participativos, inclusivos, de respeto y tolerantes.

La magnitud y distribución del fracaso escolar, nos muestra cuán lejos estamos aun de todo aquello, al tiempo que cuestiona las importantes reformas y políticas que hemos implementado buscando revertir o mejorar la situación. En efecto, la evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestra como el abandono y la deserción escolar permanece afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades. Datos

recientes del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL, del IPE UNESCO Buenos Aires y la OEI (2009), señalan que menos de la mitad de los jóvenes de 20 años logran completar la secundaria en Latinoamérica. Por su parte, los datos analizados por CEPAL en su Panorama Social del 2007, vuelven a constatar la inequidad de los sistemas al identificar quienes son los desertores y en qué sectores se concentran el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela y el liceo. Desde los niveles de ingreso familiares las cifras son lapidarias y del todo preocupantes: cerca del 80% de los jóvenes latinoamericanos pertenecientes a los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), concluyen la enseñanza secundaria. Dicho porcentaje sólo llega al 20% en el caso de los estudiantes cuyos ingresos familiares se ubican en el quintil más bajo.

El fenómeno de la deserción, sigue siendo mucho más agudo en las zonas rurales, llegando en muchos países a triplicar la tasa entre estudiantes urbanos (CEPAL, 2002- 2007). Por su parte, los estudiantes de poblaciones indígenas son quienes presentan las mayores cifras de deserción. Especialmente preocupante es el hecho de que un 30% de los estudiantes indígenas abandona los estudios durante la enseñanza primaria (CEPAL, 2007).

Según el reporte del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, SITEAL (2010), a partir a partir de los 13 años comienza a observarse un incremento sostenido en el porcentaje de los adolescentes que abandona la escuela a nivel regional. Así, cerca de la mitad de los adolescentes entre los 17 y 18 años ya no asiste a la escuela. A esa edad, sólo el 32% de los estudiantes culmina el nivel medio, a pesar que teóricamente es la edad en las cual los jóvenes debieran estar finalizando su enseñanza secundaria. Se produce así, no sólo una importante tasa de abandono en el nivel secundario, sino también de retraso escolar, lo que provoca que a los 24 años, ocho de cada diez jóvenes latinoamericanos se encuentren desvinculados del sistema educativo formal. Concretamente, a esa edad, uno de cada diez jóvenes no completó el nivel primario y la mitad no completa sus estudios secundarios (SITEAL, 2010)

Como es ya común cuando de indicadores y situaciones educativas se trata, la región presenta importantes diferencia a nivel de los países. Respecto de la conclusión de la enseñanza primaria, se observa un primer grupo de países, con una alta tasa de finalización de los estudiantes del nivel primario: Argentina, Bolivia, Brasil, Costa Rica, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En todos ellos, al menos el 88% de los adolescentes de 15 años que accedió a la escuela primaria logró terminarla (SITEAL, 2010). Con cifras menores se ubican Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, y República Dominicana (entre 60% y 80% de los estudiantes de 15 años que han finalizado su enseñanza primaria).

Respecto de la enseñanza secundaria, se distinguen un primer grupo integrado por países con bajas tasas de finalización de dicho nivel: Uruguay y Paraguay. Un segundo grupo: Cuba, Argentina, Chile y Perú, logran tasas de graduación de la educación media relativamente altas. Por su parte, el grupo constituido por los cinco países que presentan tasas de egreso de la educación primaria inferior al 80%, presenta niveles de finalización comparativamente más bajos en la educación secundaria, aunque con importantes diferencias entre ellos. Honduras, Nicaragua y Guatemala, son los tres países con menor proporción de personas de 20 años que culminan el secundario.

Detengamos acá brevemente, para reflexionar en un par de líneas sobre lo hecho y logrado, en busca de otros caminos que iluminen este difícil recorrido. En nuestra región, hoy más que nunca logramos que ingresen a la escuela (en primaria), casi la totalidad de los niños y niñas en edad de asistir a ella. Gracias

a importantes esfuerzos nacionales (más oferta educativa, mayores recursos y políticas focalizadas, principalmente), acuerdo y convenios internacionales que establecen la prioridad de la educación como derecho, el acceso a la escuela ha tenido un incremento sustantivo. Ello ha permitido, con ciertos matices, la entrada masiva de poblaciones que estaban tradicionalmente excluidas de ella. Entre estos, los sectores más pobres y vulnerables, los del ámbito rural y pertenecientes a grupos y minorías étnicas. Sin embargo, no hemos tenido el mismo éxito en entregar una formación de calidad como tampoco en retener a los estudiantes en el sistema y permitir así la conclusión exitosa de su itinerario formativo primario y secundario al menos.

Para algunos, francamente hemos errado el camino, y la búsqueda de igualar oportunidades a través de programas de focalización nos ha jugado en la dirección contraria o al menos ha mostrado ser muy limitada al respecto (Román y Murillo, 2012). En efecto, el principio de igualdad de oportunidades, que surge como una alternativa para resolver la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas desde las tradiciones sociales y trayectorias de vida de los sujetos, termina acrecentando y legitimando las desigualdades (Dubet, 2004). En su nombre y, al interior de los sistemas, se han ido generando y legitimando mecanismos de selección sobre la base de la meritocracia, lo que termina ubicando y jerarquizando a los alumnos en función de sus resultados. En palabras de Dubet, *el resultado es una escuela de vencedores y vencidos*, una escuela en la que los vencidos se auto inculpan y se atribuyen la causa de su fracaso escolar, mientras que quienes concluyen con éxito su proceso escolar, son los "mejores", aquellos que son justamente los que nacieron en las categorías sociales más favorecidas (2004). La igualdad de oportunidades, se constituye así, en la ideología del vencedor.

Es desde esta mirada que propongo revisemos el texto sobre fracaso escolar en Chile publicado en el año 2009. Las cifras y su distribución siguen siendo muy parecidas, están de hecho casi inalterables y por tanto, no aporta mucha actualizarlas para retratar el presente. Mucho más interesante y desafiante resulta ser, ampliar y enriquecer desde este nuevo referente, la comprensión del fenómeno, de sus raíces y anclajes políticos, estructurales, culturales y propios de las escuelas, los sistemas y sus prácticas. Con tal propósito, dos son las novedades de esta actualización solicitada. En primer lugar, se sistematizan los factores asociados al abandono y la deserción escolar en otros seis países de la región, a partir de estudios y revisiones que conformaron junto con el de Chile, un monográfico de la REICE a fines del año 2009. Se discuten y comparan estos hallazgos con lo propio y particular de Chile. La segunda novedad, es que centramos la mirada y análisis del texto chileno, principalmente en los factores propios del sistema educativo, de las prácticas y procesos que al interior de los liceos, aparecen como claves y determinantes en la decisión de los jóvenes, por permanecer o desvincularse definitivamente del proceso educativo formal.

Con todo, el texto se estructura en cuatro grandes capítulos. Un primer apartado que entrega el marco conceptual desde donde se levantan y analizan las variables y factores relacionados con el fracaso escolar. En un segundo punto, se sistematizan y comparan los factores asociados al abandono y la deserción en distintos países de la región. El capítulo 3, profundiza en el caso chileno, en busca de mejores pistas que ayuden a prevenir y reducir la deserción o desvinculación definitiva de los estudiantes del sistema. Al finalizar, la necesaria discusión que emerge al respecto.

## 1. FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR. PERSPECTIVA CONCEPTUAL

El éxito o fracaso de los niños y adolescentes en la escuela y el liceo son procesos complejos en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas, determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos que no siempre favorecen el éxito escolar de los niños, niñas y jóvenes. Esto se ve reforzado por un tipo de organización escolar y de prácticas pedagógicas que consolidan estas probabilidades diferenciales de éxito, conformando un circuito causal que se refuerza constantemente (Sepúlveda y Opazo, 2009; Escudero, 2005; Tijoux y Guzmán 1998). Comprender el fenómeno del fracaso escolar, va mucho más allá de conocer la magnitud de la repitencia, la deserción o retraso escolar, principales indicadores en que se expresa dicho fracaso. La disminución de esta compleja problemática socioeducativa, requiere y exige profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan y, para ello se hace necesario un marco conceptual que asuma tal complejidad desde un enfoque integral y multidisciplinario.

Los numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar (por ejemplo; Espínola y Claro, 2010; Olavarría, 2008; Rumberger y Lim, 2008; Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein, 1994; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009; Otárola, 1993; Vera, 1990; Esquivel, 1994), se caracterizan por dos orientaciones teóricas diferentes que buscan identificar y comprender el origen y dinámica que genera y posibilita bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, todos signos evidentes de un proceso de fracaso escolar, cuya último eslabón es el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (deserción) y el sistema. Mientras una visualiza los factores y causas fuera del sistema escolar, la otra considera que estos fenómenos se deben a factores inherentes a la escuela.

Los partidarios de la primera teoría consideran que las causas del fracaso escolar son consecuencia de una estructura social, económica y política que dificulta o pone límites, a una asistencia regular y un buen desempeño en la escuela. Entre estos factores se mencionan las condiciones de pobreza y marginalidad, una adscripción laboral temprana (UNICEF, 2012; MIDEPLAN, 2000; INJ, 1998; Beyer 1998) o grados de vulnerabilidad social, entre otros. De esta forma la responsabilidad en la producción y reproducción de estos factores recae en agentes y espacios extraescolares, tales como el Estado, el mercado, la comunidad, los grupos de pares y/ la Familia (CEPAL 2002). Bajo esta mirada analítica, el trabajo (infantil o juvenil) y ciertos tipos de estructura y organización familiar (monoparentales por ejemplo), cobran relevancia en tantos factores que dificultan el trayecto escolar o bien actúan como desencadenantes del retiro y abandono del sistema. En menor medida y desde esta mirada, el fracaso responde también a intereses y problemáticas propias de la juventud, tales como el consumo de alcohol y drogas o el embarazo adolescente que los llevan ( u obligan ) a priorizar otros ámbitos o espacios en su vida. Así, desde esta postura son los problemas inherentes a la pobreza, la segmentación social, la inestabilidad económica, la mantención de tasas de bajo crecimiento, el alto desempleo en las sociedades y la vulnerabilidad social, los principales responsables del abandono y la deserción de niños, niñas y jóvenes del sistema escolar.

Quienes se pronuncian por causas intraescolares del fracaso escolar, se remiten básicamente a condiciones, situaciones y dinámicas que al interior del sistema tornan compleja y conflictiva la permanencia de los estudiantes en la escuela y el liceo, entre las más recurrentes, el tránsito entre el nivel primario al secundario (Raczynski y otros, 2011). Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela. Estos son posibles de ubicar a su vez, en dos perspectivas conceptuales con ciertos matices. Un primer subgrupo siguiendo a Bourdieu (1998), destaca la visión del fracaso escolar como resistencia a los códigos socializadores que entrega la escuela (CEPAL 2002). Desde esta mirada se sostiene que la escuela impone la cultura dominante, inculca valores y modela la personalidad de acuerdo con los intereses también de la clase dominante. Así, la escuela en vez organizarse y ofrecer estrategias adecuadas para que los estudiantes con distinto capital cultural puedan integrarse y asimilar la cultura escolar predominante, reconociendo y validando su propia cultura, los segrega y estigmatiza al asumirlos como sujetos carentes de las capacidades y disposiciones para aprender. En este proceso, la escuela no sólo invisibiliza, sino que niega la capacidad formadora y educadora de las familias más pobres, limitando aún más las posibilidades de los estudiantes excluidos y vulnerables a acceder a una educación de calidad, presionando con ello a una inserción laboral más temprana y en espacios laborales muy precarios y poco calificados (CEPAL, 2002; UNICEF 2001; Tijoux y Guzmán, 1998).

Los segundos, aluden esencialmente a aspectos propios de los maestros, de la interacción entre estudiantes y con los docentes, así como de las prácticas pedagógicas e institucionales al interior de los centros escolares. Los estudios en los que se considera al docente como una causa primordial del fracaso del alumno suelen aludir sobre a su dificultad para transferir conocimientos y ofrecer a sus estudiantes herramientas y estrategias cognitivas y socio afectivas que les permitan aprender y fortalecer capacidades y habilidades en este proceso. Otro factor propio de los docentes y que con frecuencia aparece vinculado a la falta de interés, desmotivación por aprender y finalmente al bajo rendimiento escolar, es la actitud y las expectativas del educador sobre sus alumnos. En efecto, diversas investigaciones relacionan los aprendizajes y el rendimiento escolar con las representaciones que los profesores tienen de los alumnos y sus familias (Verhine y de Melo, 1988; Román y Cardemil, 2001; Schiefelbein, Valenzuela y Vélez, 1994; Muñoz Izquierdo y Lavín, 1988). Así mientras más negativa es la imagen que los profesores construyen sobre los niños, menor es el nivel de logro alcanzado y más bajo el rendimiento exhibido.

De acuerdo a lo anterior, es posible clasificar a este conjunto de factores en dos grandes categorías: **factores exógenos y factores endógenos al sistema educativo**. A su vez, cada una de estas dos grandes categorías es posible de desagregar en tres conjuntos de factores, en función de la naturaleza de los mismos. Así, tenemos aquellos de carácter material estructural, un segundo grupo de factores relacionados a cuestiones políticas y organizativas, y por último, factores de índole cultural. Resulta así un esquema de análisis que propone un ordenamiento de la multiplicidad de factores que permiten entender las diferencias en las trayectorias educativas de niños y adolescentes de estratos sociales distintos, así como también analizar los efectos y consecuencias relativas de las diferentes dimensiones y factores implicados al momento de identificar las principales causas del fracaso escolar<sup>1</sup>.

La condición material estructural alude por un lado, a factores relativos a la disponibilidad de recursos o insumos materiales y humanos y, en otro plano, al tipo de organización y estructura social. Así por

---

<sup>1</sup> Esta tipología de factores fue propuesto por el equipo de investigadores responsables del estudio *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables* (OEA. 2000), siendo uno de ellos, la autora del presente artículo.

ejemplo, la condición socioeconómica, la composición familiar, características de la vivienda, condiciones de salud o el trabajo infantil, son factores materiales exógenos, en tanto que el equipamiento e infraestructura escolar o la planta docente constituyen ejemplos de variables materiales estructurales endógenas al sistema.

El ámbito político organizativo refiere a variables que tienen que ver con el diseño o la ingeniería organizacional, tanto de los gobiernos como de autoridades de niveles locales que se proponen metas relacionadas con las condiciones de su población y que se relacionan directa e indirectamente con los indicadores educativos del estudio. Así, son factores exógenos del tipo político organizativo, la estructura del gasto público, por cuanto refleja la prioridad y recursos entregados al sistema educativo en relación con otros sectores, el tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil, o las políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas (tenencia de tierras, acceso al crédito, financiamiento de proyectos productivos, etc.). Ejemplos de factores endógenos del tipo político organizativo serían la modalidad de financiamiento para la educación, la estructura del sistema educativo, su articulación entre los diferentes niveles de gobierno, y el grado de descentralización del sistema, entre otros.

Los factores culturales constituyen un importante conjunto de variables que refieren a modos de interpretar la realidad, al acceso, disponibilidad y uso de recursos lingüísticos, sociales, religiosos, y/o materiales, así como a las dinámicas y tipo de relaciones en el ámbito familiar, comunitario, social y político. Esto es, el universo de significaciones culturales que enmarcan la vida cotidiana y la trama de decisiones de los sujetos sociales. Son factores exógenos culturales, la actitud, valoración y expectativas hacia la educación, las pautas de crianza y los consumos culturales. En tanto aparecen como factores culturales endógenos, el capital cultural de los docentes, estilos y prácticas pedagógicas, su valoración y expectativas respecto de los alumnos y su rol de mediación en el aprendizaje.

### 1.1. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

Los principales factores descritos anteriormente, se muestran organizados según su naturaleza y ubicación interna o externa al sistema educativo y centros escolares, ejemplificando así, los seis grupos de factores que permiten analizar el fenómeno del fracaso escolar, en sus distintas expresiones (cuadro 1).

CUADRO 1: MATRIZ DE ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	Nivel socioeconómico de la familia Escolaridad de los padres y de adultos del hogar Composición familiar Características de la vivienda Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) Origen étnico Situación nutricional de los niños, Trabajo infantil y de los adolescentes.	Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política / organizativa	La estructura del gasto público Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil,	Grado de descentralización del sistema escolar Modalidad de financiamiento para la educación Estructura del sistema educativo Articulación entre los diferentes niveles de gobierno Propuesta Curricular y Metodológica Mecanismos de Supervisión y apoyo a los

	Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	Actitud, valoración hacia la educación, Pautas de crianza y socialización Consumos culturales Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar Expectativas y Aspiraciones Capital Cultural de las familias Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	Capital cultural de los docentes Estilo y prácticas pedagógicas Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos Clima y ambiente escolar Liderazgo y conducción

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA

Esta mirada de conjunto, permite una primera identificación de posibles causas, al tiempo que posibles acciones que resultan pertinentes y relevantes para retener a los estudiantes, mejorar su rendimiento y/o prevenir el abandono y la deserción. Subyace a esta perspectiva analítica, la convicción de que los avances y logros en las cifras de fracaso escolar, sólo serán efectivos y sustentables si se asumen y abarcan articuladamente los diferentes tipos de factores y procesos implicados en la problemática señalada.

## 2. LOS FACTORES ASOCIADOS AL ABANDONO Y LA DESERCIÓN QUE LEVANTAN LOS DISTINTOS TEXTOS INCLUIDOS EN EL MONOGRÁFICO

Aunque la mirada sobre factores que determinan y explican el abandono y la deserción, no era necesariamente el foco de varios de los artículos de destacados investigadores que se publicaron en el monográfico del año 2009 en la REICE, es posible identificar en ellos un importante conjunto de estos factores que emergen, ya sea como explicativos de las bondades de ciertas estrategias de retención o reinserción, o en tanto alternativas de prevención del riesgo del abandono temporal o definitivo del proceso escolar de los niños, niñas y jóvenes en nuestros países. Por cierto, en algunos otros, son estos determinantes o variables que explican la deserción escolar, el eje del análisis y la discusión que comparten los autores. Son estas diferencias las que explican los distintos niveles de profundización en cuanto a factores se trata. No obstante ello, es posible recorrer e identificar un importante conjunto de condiciones y factores, que surgen desde diversos estudios (cuantitativos y cualitativos), y que posibilitan una mirada más regional y compleja del fenómeno desde la evidencia que ofrece la propia investigación.

Los textos que revisitan con este propósito, son los de Leandro Sepúlveda y Catalina Opazo y de esta propia autora (Marcela Román), para el caso de Chile; los de Tabaré Fernández, Adriana Aristimuño, Santiago Cardozo, María Ester Mancebo y Lucía Monteiro, para Uruguay; Carlos Muñoz Izquierdo, Guillermo Tapia, Héctor Robles, Mariel Escobar, Arturo Barranco, Cristina Mexicano y Edgar Valencia, para la situación en México; Lorena Alcázar en Perú, Mariano Herrera en Venezuela; Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Brisciol y Santiago Sburlatti, para Argentina. Se cubren de este modo, seis países de la región.

Los artículos en cuestión, son diversos en sus propósitos, enfoques y métodos de análisis. En algunos casos, se trata de meta análisis de otras investigaciones e información oficial sobre la deserción, el rezago



o la extra edad, que busca iluminar las políticas educativas. En otros en cambio, comparten los hallazgos de investigaciones cuantitativas y/o cualitativas desarrolladas para dar cuenta de la problemática, desde su magnitud y factores asociados en ciertos contextos y realidades. Un grupo de ellos, aborda el fenómeno de la deserción, desde programas de reincorporación o reinserción, como estrategia remedial para quienes están fuera del sistema escolar y quienes estando aún en la escuela, son estudiantes de alto riesgo de convertirse en desertores en un corto plazo. Estimamos así, del todo interesante hacer esta segunda lectura de dichos textos, a fin de analizar cuanto compartimos de esta compleja problemática, buscando especialmente potenciar estrategias y alternativas que resulten ser efectivas y eficaces para aminorar las preocupantes y porfiadas cifras de abandono y deserción escolar.

Dada sus implicancias en el tipo de factores relacionados a la problemática abordada, así como en la definición de estrategias para su prevención y disminución, es necesario detenerse brevemente en la magnitud y comportamiento de la deserción en cuanto fenómeno nacional en los países que recorreremos. Desde esta primera mirada, resulta muy interesante constatar que en estos seis países, la deserción se agudiza en el nivel secundario, aun cuando con tasas que difieren bastante entre sí. Por ejemplo, con menos del 10% de deserción entre los jóvenes que cursan el nivel secundario (14 a 18 años), se encuentra Chile (en torno al 7% de promedio), mientras que en el otro extremo, con porcentaje cercanos al 20% están Uruguay, Argentina y México. En el caso de los jóvenes rurales peruanos de 14 a 18 años, la cifra llega a cerca de un 17%.

Fieles al marco conceptual discutido en el apartado anterior, los factores que aparecen relacionados o explicativos de la deserción escolar, se ubican según sean su naturaleza externa o interna al sistema escolar y sus políticas (cuadro 2). Con los resguardos de ser una sistematización que encuentra sus límites en los doce textos revisados y para apenas seis países de la región, el desafío tras este relevamiento, es poder acercarnos a un cierto perfil del estudiante que termina dejando el sistema escolar. Reconocer en ellos, las características compartidas, especialmente aquellas que son propias de los sistemas y prácticas institucionales y que, por tanto, resultan ser posibles de prevenir e intervenir desde el campo educativo.

CUADRO 2. FACTORES ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR EN ARGENTINA, CHILE, MÉXICO, PERÚ, URUGUAY Y VENEZUELA, SEGÚN SU CONDICIÓN INTERNA O EXTERNA AL SISTEMA EDUCATIVO

País	Factores Exógenos externos	Factores Endógenos Internos
Argentina	NSE: quintiles más pobres, bajos ingresos familiares Valoración por la educación y escuela	Mayor en secundaria Repetición reiteradas Bajas motivaciones transición entre los niveles (más una interrupción que una continuidad en el trayecto escolar) Prácticas expulsoras de las instituciones educativas, Baja confianza en las capacidades para aprender
Chile	NSE: quintiles más pobres, bajos ingresos familiares Valoración por la educación y escuela Estructura Familiar: Familias monoparentales Proyecto y perspectiva de vida: Mirada sobre si mismo del joven El Vecindario: Menor oferta y cobertura de educación secundaria en el entorno inmediato Escolaridad Madre: madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en los hijos/as Expectativas académicas hijos/as: Baja confianza en que los hijos/as llegarán a estudios superiores	Repetición/reprobación. Mayor probabilidad de deserción, entre los que repiten Sobre edad: mayores respecto edad y escolaridad Asistencia: Mayor inasistencia y frecuencia entre los que dejan la escuela Significación: Bajo interés y motivación por la escuela Trayectoria educativa de mayor fracaso: repetición, bajo rendimiento; no aprende... Transición entre nivel primario al secundario: Transición entre modalidad técnico profesional / científico humanista....

	<p>Edad y género estudiantes. Mayor probabilidad: varones de los primeros años de la secundaria ( 12- 14- años) o Hombres: situación de paternidad, vivir sin la madre, bajos ingresos, búsqueda e ingreso al mundo trabajo o Mujeres: maternidad temprana/vida en pareja Contexto geográfico: Más entre estudiantes zonas rurales</p>	<p>Falta de apoyo padres proceso escolar Estigmatización y tensa relación con los docentes...Falta de expectativas y confianza en el estudiante por parte del profesor Problemas de relación entre estudiantes/pares, profes. Profesores no les importan ni los conocen realmente</p>
México	<p>NSE Familias Capital cultural padres Nivel de desarrollo socioeconómico provincias, regiones Contexto—mayor en zonas rurales Género.. mayor entre hombres (primaria) Origen étnico estudiante</p>	<p>Rezago. sobre edad Políticas compensatorias, becas Bajas expectativas docentes en escuelas pobres, estudiantes vulnerables Baja motivación estudiantes...distancia</p>
Perú (Estudiantes rurales)	<p>NSE: Sectores de mayor pobreza; bajos ingresos familiares Trabajo juvenil: necesidad de trabajo; Inserción n Laboral (mayor entre los desertores) Experiencia deserción familiar: padres o hermanos desertores Estructura mono parental Maternidad y paternidad temprana Edad: Jóvenes entre 14 y 18 años.. la probabilidad aumenta con la edad Género: mayor entre las mujeres Contexto geográfico: básicamente rural por sobre lo urbano; mayor en la sierra y selva, que en la costa Falta oferta secundaria ( distancia hogar) Escolaridad de los padres/ madres con menor escolaridad aumentan la probabilidad de deserción en los hijos/as Edad inicio primaria Asiste educación inicial</p>	<p>Reprobación /repetición (bajo rendimiento) Bajo desempeño académico inasistencias Problemas escolares de distinto tipo.. conducta, con compañeros, con profesores No entienden lo que le enseñan, desmotivación, Poca valoración por la educación.. no me gusta, no me sirve</p>
Uruguay	<p>NSE: Bajos ingresos familiares; costos de oportunidades de seguir estudiando Combinación trabajo y estudio por tiempo... experiencias laborales sobre las trayectorias educativas Entorno sociocultural del establecimiento educativo Género: Mayor entre los hombres No asistir a educación inicial Estructura Familiar: No vivir con ambos padres Capital cultural hogar (escolaridad padres), expectativas de la familia sobre proyecciones educativas del hijo/a; Clima educativo familiar Salida temprana del hogar; vida en pareja, maternidad o paternidad Compañeros/amigos desertores pertenecer a un grupo de pares con experiencia o decisión de abandono Contexto geográfico: Más entre estudiantes zonas rurales Baja valoración de la educación como herramienta desarrollo y mejores ingresos</p>	<p>Logro /competencias académicas Dificultad para aprender (falta apoyo) Problemas de conducta Repetición en primaria /secundaria Oferta homogénea y única en educación secundaria Distancia entre expectativas y curriculum Poco interés en lo que se les enseña. Falta de motivación</p>
Venezuela	<p>Nivel Ingreso; pobreza Contexto.... mayor en estudiantes rurales Edad ...12 y los 15 años de edad" Valoración por la educación</p>	<p>Repetición curso ...más grados repetido, aumenta la probabilidad de la deserción Sobre edad. Rezago Escuela pública más que en privadas Transición primaria-secundaria: ruptura curricular y física ; cambio de establecimiento... Asistencia</p>

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR ARTÍCULOS DE REICE 7(3): MONOGRÁFICO ABANDONO Y DESERCIÓN ESCOLAR (2009).

## 2.1. Lo común y diverso del fracaso escolar en seis países de América Latina

### 2.1.1. *Los factores externos al campo educativo*

Sin lugar a dudas, el nivel socioeconómico de los estudiantes es con mucho, el principal y reiterado factor externo asociado al abandono y la deserción escolar. En todos los estudios revisados, la pobreza o los bajos ingresos familiares son claros determinantes de este fenómeno. En algunos casos, muy ligados a la necesidad de trabajo por parte del estudiante, en otros poniendo en la balanza los costos de oportunidad real de seguir estudiando en función del beneficio futuro. Así, la probabilidad de abandonar la escuela es significativamente mayor, en los estudiantes pertenecientes a los primeros quintiles de ingreso en todos los países.

Vale la pena detenerse acá, en el trabajo y su condición referida al abandono escolar. La revisión, es coincidente en mostrar que efectivamente son fenómenos que aparecen relacionados, pero que sin embargo el trabajo no es causa directa o lineal del abandono o de la deserción. Muchas veces la opción del trabajo es posterior a la desvinculación del sistema y por otra parte, se encuentran muchos casos en donde el estudiante trabaja y estudia, siendo el tiempo destinado al trabajo un factor más claro asociado a la deserción. El contexto o zona geográfica surge igualmente como factor externo compartido de la problemática abordada. La deserción es mayor entre los estudiantes de contextos rurales que urbanos.

En segundo grupos de factores que se muestran nítidos y compartidos, habla del capital cultural y simbólico que rodea el ambiente familiar del estudiante. Así, en padres con mayores niveles de escolaridad (especialmente en las madres), que valoran la educación y sus proyecciones, es menor la probabilidad de hijos o hijas que suspenden o abandonan definitivamente la escuela. Por el contrario, la probabilidad de deserción aumenta en aquellos estudiantes con madres de baja escolaridad y familias que no encuentran sentido o utilidad a la educación o lo que ofrece la escuela. Del todo ligado a este capital cultural o clima educativo familiar, emergen las expectativas que tienen los padres y las madres sobre las proyecciones académicas del hijo/a. Altas expectativas, aumentan las probabilidades de los que los hijos/as permanezcan y concluyan su escolaridad formal.

Interesante también es constatar que el tipo o estructura familiar se levanta como un factor o determinante del abandono escolar. Se muestran así, con mayores riesgos, aquellos estudiantes que no viven con ambos padres (familias mono parentales). La vida en pareja, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema. Ciertamente provocando una inserción temprana y demandante al mundo del trabajo, o la atención a los hijos.

Con todo, la vulnerabilidad social y económica, emerge quizás como el determinante o factor externo de mayor relevancia para el abandono y la deserción escolar. Fragilidad que se expresa en términos económicos (sectores de menores ingresos; trabajo, características del entorno), capital cultural de los padres (escolaridad, expectativas, redes) y universo simbólico de los propios estudiantes (proyección y expectativas de concreción de proyectos de vida que incluyen estudios superiores). En esta construcción, aparece como claves la experiencia de deserción en padres y/ o hermanos, así como el tener compañeros o amigos desertores o en camino a llegar a ser uno de ellos.

El género y la edad de los estudiantes, es también un importante factor asociado a la deserción, aun cuando se aprecian diferencias referidas a la edad que concentra las mayores tasas de abandono o suspensión en los países implicadas. En lo que no dudas, es que la deserción afecta en mayor medida a los hombres que a las mujeres. La única excepción se encuentra en el estudio de Perú, que aborda el fenómeno sólo en el mundo rural y en donde son las mujeres que se ven más afectadas. En cuanto a la

edad, las diferencias hablan de una deserción a edades más cercanas a la adolescencia (13 y 15 años), mientras que en otros afecta con fuerza en los niveles de primaria (8 a 12 años)

### *2.1.2. Los factores internos al campo educativo*

Al profundizar en los factores que aparecen explicando o determinando el abandono y la deserción escolar, el interior de los sistemas escolares y las propias instituciones formadoras, emergen al menos cuatro grandes tipos, especialmente importantes e incuestionables. El primero de ellos, es la condición de repetidor de los estudiantes en todos los países analizados. La experiencia de reprobado uno o más grados, aumenta de manera importante y creciente, la probabilidad de suspender temporal o definitivamente la escolaridad formal. Dicha probabilidad aumenta, mientras más grados o cursos se han repetido. Muy unido a lo anterior, está la extra o sobre edad, rezago o retraso escolar, según se le denomine en cada país. En tal caso, los estudiantes que son mayores que sus compañeros, ven incrementado el riesgo de abandono y desvinculación de la escuela y sistema.

Un segundo factor intra sistema, nos alerta en la transición entre nivel primario al secundario en nuestro países. El paso de la experiencia escolar vivida en primaria hacia el nivel secundario, aparece como un hito vital complejo y difícil de procesar y asimilar por los estudiantes más vulnerables. Así, más que una continuidad o proceso natural, este tránsito se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar de los estudiantes. En muchos de los países dicha transición, coincide con el cambio de establecimiento, lo que supone cambio de cultura, de ambiente, de compañeros, de profesores y de cercanía con el hogar, entre otros. Se levantan también, explicaciones que señalan el cambio de curriculum, el paso de uno a varios docentes, así como sus mayores niveles de exigencia académica, como elementos que dificultan la fluidez y adaptación de los estudiantes a estos nuevos espacios de convivencia y aprendizaje.

Por su parte, la distancia entre las expectativas e intereses de los adolescentes y una oferta curricular más bien homogénea en secundaria, aparece como explicativa de la falta de motivación y valoración por continuar estudios, que configura un importante factor asociado al abandono y la deserción. En efecto, la significación o sentido atribuido a la continuidad y término de la escolaridad formal (primaria y secundaria), implica la diferencia entre estudiantes motivados por aprender y llegar a ser, y quienes no logran valorar o encontrar utilidad y relevancia en este paso por la escuela. Entre estos últimos, aumenta significativamente el riesgo de abandono, lo que se refleja también en menores tasas de asistencia al colegio. Para muchos, la inasistencia frecuente y que se prolonga en el tiempo, son claras señales de estudiantes que terminaran suspendiendo o abandonando su proceso formativo, si no se les atiende oportuna y eficazmente.

Es del todo decididor y preocupante el que la baja autoestima y la falta de confianza en sus propias capacidades de aprender, se constituya en determinantes del abandono y la deserción. Así, estudiantes que no rinden o avanzan de acuerdo a la media o lo esperado, que presentan mayores dificultades para aprender (sea por ritmos, condiciones, falta de apoyo o saberes previos), vean incrementadas sus probabilidades de deserción escolar.

Por último, la convivencia, el tipo de relación que se establece con los docentes y compañeros actúa como un fuerte factor de retención o expulsión de los estudiantes de las escuelas y los sistemas. Las bajas expectativas y estigmatización de los docentes respecto de estudiantes que se muestran con mayores dificultades para aprender, de conducta o disciplina, configuran relaciones tensas y desconfiadas entre unos y otros, lo que ayuda a no encontrar sentido a asistir a la escuela y colabora en la pérdida de motivación y confianza en las propias capacidades de los estudiantes. Sin duda, un profesor/a que cree en sus alumnos y lo expresa permanente, se constituye en importante factor de retención. Esto supone, conocerlo, apoyarlo y generar estrategias acordes a sus realidades, capacidades y condiciones.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que desde lo interno, es una trayectoria escolar que agrega y va sumando experiencias no exitosas y poco gratificantes, el principal factor de riesgo de abandono y deserción. La repetición, la extra edad, los bajos rendimientos, inasistencia, problemas de conducta, malas o distantes relaciones con profesores y compañeros, son claras señales de algo que se va incubando y que empujan a los estudiantes a dejar la escuela o el liceo.

### 3. PROFUNDIZACIÓN EN LOS FACTORES INTRA SISTEMA Y ESCUELA EN CHILE

Chile es uno de los países que exhibe las mejores cifras de retención de sus niño/as y jóvenes en sistema escolar formal. Así, junto con un acceso casi universal en la enseñanza básica (94%) y cercano al 81% para los jóvenes en la enseñanza secundaria, las cifras de deserción en el 2007, eran de un 1,2 % en la educación básica y de un 7,3% en el nivel secundario (MINEDUC, 2007). A contra luz, las duras estadísticas que muestran que el 70% de quienes suspenden definitivamente sus estudios en el nivel secundario, pertenecen al segmento más pobre de la población (CASEN, 2006).

En este capítulo se profundiza en los factores que desde la escuela, sus dinámicas, subjetividades y prácticas, presionan o llevan a que los adolescentes y jóvenes chilenos, terminen desvinculándose definitivamente del liceo, fracturando su trayectoria escolar con todas las consecuencias y costos sociales, personales y educativos que eso implica. Tal como fue señalado al inicio de este texto, esta sistematización ocurre al interior del artículo publicado en el año 2009 (Román, 2009), recortando de esa mirada global del fracaso escolar en Chile, lo propio del abandono y la deserción escolar y, que se explica especialmente desde el sistema y la escuela.

Recordar brevemente que lo que acá se revisa y actualiza desde un nuevo análisis, emerge de los resultados de una investigación internacional, cuyo propósito era levantar acciones y estrategias que resultaran relevantes y eficaces en la atención deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables de nueve países de América Latina (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela) (OEA. 2001 -2002). La revisión del conjunto de intervenciones, programas y políticas destinados a la retención en la escuela y el liceo, así como a disminuir las tasas de reprobación y deserción escolar, asume la perspectiva conceptual previamente descrita<sup>2</sup>. De esta forma, el estudio original considera los seis grupos de factores para el análisis de los fenómenos de fracaso escolar. En este texto sin embargo, sólo nos detendremos en aquellos intra sistema y escuela, en tanto adquieren mayor peso y relevancia en la problemática para Chile.

En efecto, los resultados para el caso de Chile ofrecen contundente evidencia respecto de la importancia y relevancia que adquieren factores propios del sistema educativo e internos al establecimiento en la decisión de los y las jóvenes de interrumpir su escolaridad y desvincularse definitivamente del liceo. Desde tal constatación, complementamos la información y hallazgos de la investigación señalada, desde la mirada que entregan los propios estudiantes, docentes y sus familias sobre el fracaso escolar, recogida a través de sucesivas Encuestas de Opinión a lo largo de una década (1999 al 2009). Consecuentemente con lo anterior, en esta mirada nos detendremos especialmente en las interpretaciones que estudiantes y sus padres, hacen de las prácticas y dinámicas intra escuela que "invitan" o provocan el abandono y la deserción.

---

<sup>2</sup> Para el caso de Chile, se sistematizó y analizaron más de 120 estudios y cerca de 10 programas (focalizados y universales), además de numerosas encuestas públicas de hogares y de otros centros que aportaban información sobre la temática en estudio. Es necesario aclarar que la investigación no pretendió ser una evaluación de los programas y políticas públicas que se han desarrollado en el país con el propósito de atender el fracaso escolar. En rigor, se trata de una sistematización de la información disponible en materia de deserción, repitencia y sobre edad incluida en diferentes estudios, programas y otras fuentes, por lo que sus hallazgos no deben ser observados o interpretados como avances o retrocesos, sino en tanto insumo para identificar los factores que aparecen asociados a dichas problemáticas.

### 3.1. Antecedentes del fracaso escolar en Chile

#### 3.1.1. Repitencia y retraso escolar

En el año 2007, la tasa de reprobación en la enseñanza básica fue del 4,3%. En este nivel de enseñanza, la mayor tasa de repitencia (8%) se observa en niños que cursaban el 8° año básico (último del nivel), seguidos de los grados 6° y 5°. La tasa en la educación media es casi el doble, llegando al 8,1% en el mismo año. La cifra más alta ocurre en I Medio donde alcanza un 12,2%. Para ambos niveles de enseñanza, estas cifras afectan más a hombres que a mujeres (cuadro 3)

CUADRO 3. TASA REPROBACIÓN EN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA, CHILE 2007

Nivel	Tasa Reprobación 2007		
	TOTAL	Hombres	Mujeres
Enseñanza Básica	4,3	5,3	3,2
Enseñanza Media	8,1	9,4	6,7

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO 2007.

Para dar cuenta del nivel de retraso escolar de los estudiantes se utiliza la *tasa de idoneidad en la edad del alumnado*, indicador que se define como el porcentaje de estudiantes de la edad considerada que se encuentra matriculado en el curso que teóricamente le corresponde a su edad<sup>3</sup>. En Chile, el porcentaje de estudiantes que están matriculados en el curso correspondiente a su edad, es menor a medida que aumenta el nivel educacional (cuadro 4).

CUADRO 4. IDONEIDAD EN LA EDAD DEL ALUMNADO, CHILE 2007

Nivel	Adelanto (%)	Normalidad (%)	Retraso (%)
Básica	0,78	93,69	5,53
Media	0,78	89,98	9,24

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO 2007

De esta forma, el 5,5% de los niños y niñas que cursaban la enseñanza básica presentaban algún grado de retraso escolar. En este nivel, la cifra mayor se alcanza en el 7° grado con un 8,4%. En la enseñanza media la tasa de retraso llegó a un 9,2%. La cifra más alta se produce en el I Medio con un 11,7% (MINEDUC, 2007).

#### 3.1.2. Deserción Escolar

La tasa de deserción corresponde al total de alumnos que estando en condiciones de cursar un determinado grado en el sistema escolar, no lo están haciendo, en relación a la matrícula teórica del siguiente grado. Así, se contabiliza como deserción la que ocurre durante al año y la que se produce al pasar de un año a otro. De acuerdo a cifras oficiales del Ministerio de Educación, la tasa de deserción en el año 2007 para la educación básica llegaba a un 1,2%, mientras que en la media se eleva hasta el 7,3%. En ambos niveles afecta más a hombres que mujeres, siendo esta diferencia especialmente significativa en la enseñanza media (cuadro 5).

<sup>3</sup> En Chile, la idoneidad de la edad del alumno es bi modal. Esto es, se aceptan dos edades teóricamente por curso (edades al 30 de junio del año correspondiente).

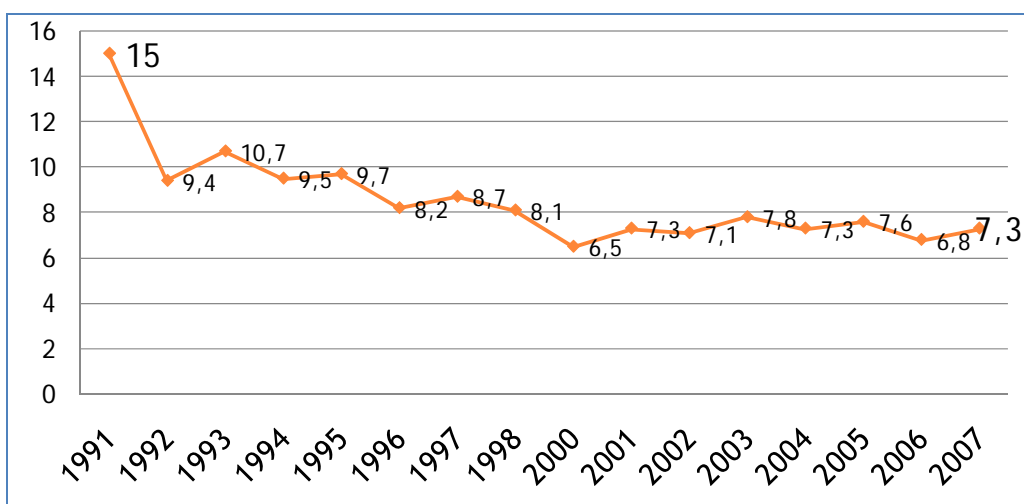
CUADRO 5. TASA DE DESERCIÓN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA. CHILE 2007

Nivel	TOTAL	Hombres	Mujeres
Básica	1,2	1,4	1,0
Media	7,3	8,3	6,2

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO 2007

La información y cifras disponibles hablan de una disminución del todo importante de la tasa de deserción escolar en la enseñanza secundaria entre 1991 y el año 2007. En efecto, dicha tasa pasó de un 15% en 1991 a un 7,3% durante el 2007, obteniendo su cifra más baja en el año 2000, con un 6,5% (gráfico 1).

GRÁFICO 1. TASA DESERCIÓN ENSEÑANZA MEDIA CHILE 1991- 2007



FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO 2007

Durante la enseñanza de nivel medio (secundaria), la tasa de deserción más alta ocurre en el primer grado de dicho nivel (I Medio) y alcanza el 8,7%. La menor deserción para este nivel se observa en el II y IV grado con cifras de un 6,3% y 5,2% respectivamente. En todos los grados de la enseñanza media, la deserción afecta significativamente más a hombres que a mujeres, llegando a cifras cercanas al 10% en el I y III año de dicho nivel (cuadro 6).

CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN POR GRADO EN LA ENSEÑANZA MEDIA. CHILE 2007

Grado	TOTAL	Hombres	Mujeres
I	8,7	9,7	7,7
II	6,3	7,1	5,4
III	8,3	9,6	7,0
IV	5,2	6,2	4,3
TOTAL MEDIA	7,3	8,3	6,2

FUENTE: MINISTERIO DE EDUCACIÓN, DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS Y DESARROLLO 2007

### 3.2. Factores asociados al fracaso escolar en Chile

Los resultados que dan cuenta de los factores que inciden en la repitencia, fracaso escolar y deserción en Chile, se presentan a continuación organizados de acuerdo a la tipología analítica que diferencia entre factores exógenos y factores endógenos del sistema escolar estableciendo en su interior categorías, efectos y consecuencias en la problemática analizada.

#### 3.2.1. Factores exógenos

Los antecedentes generales que ofrecen los instrumentos de medición y seguimiento de tipo nacional, señalan que la deserción escolar se presenta mayormente focalizada en sectores pobres, situación que se complejiza aún más, por la fuerte segmentación social que caracteriza a nuestra sociedad. Actualmente el abandono y la desvinculación permanente del sistema formal, es mucho más frecuente entre los adolescentes de los hogares de menores ingresos, siendo ésta una de las principales vías a través de las cuales se reproducen las desigualdades sociales. En efecto, de acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN (2006) un 73,8% del los jóvenes de 14 a 17 años que han abandonado sus estudios pertenecen a los dos quintiles más pobres de la población. Son los adolescentes pertenecientes al 40% más pobre de nuestra sociedad, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por la escuela y el liceo (cuadro 7)

CUADRO 7. ASISTENCIA A ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO DE JÓVENES DE ENTRE 14 Y 17 AÑOS, SEGÚN QUINTILES DE INGRESO. CHILE 2006

Jóvenes 14 a 17 años			Quintil Autónomo Nacional					Total
			I	II	III	IV	V	
Asiste	Sí	N	324453	292158	212761	181376	146017	1156765
		% col.	88,8%	90,7%	93,0%	97,2%	97,4%	92,3%
		% fila	28,0%	25,3%	18,4%	15,7%	12,6%	100,0%
	No	N	40905	29827	16071	5275	3822	95900
		% col.	11,2%	9,3%	7,0%	2,8%	2,6%	7,7%
		% fila	42,7%	31,1%	16,8%	5,5%	4,0%	100,0%
Total	N		365358	321985	228832	186651	149839	1252665
		% col.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% fila	29,2%	25,7%	18,3%	14,9%	12,0%	100,0%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA EN BASE DATOS CASEN 2006.

Respecto del género, las cifras señalan que en todos los tramos de edad son más hombres que mujeres los que abandonan o "suspenden" su proceso escolar. Así, entre los factores que aumentan el riesgo de que un estudiante abandone el sistema educacional durante el ciclo secundario (14 a 17 años), se encuentra el ser hombre (Santos, 2009). Es importante señalar que, a pesar que la condición socioeconómica es un factor compartido entre hombres y mujeres, las razones para dejar el liceo en uno y otro caso, son diferentes. Así, mientras en el caso de los hombres las principales razones aludidas son la dificultad económica, el trabajo o su búsqueda (32% de los casos), en el caso de las mujeres la principal razón es la maternidad o el embarazo adolescente (25%), seguida de un 12% de mujeres que señala problemas económicos como el factor que inclina la balanza.

Coincidente con la evidencia regional, las tasas de repitencia y abandono escolar en ambos niveles de enseñanza, son más altas para los estudiantes que residen en zonas rurales del país (PREAL, 2003; CASEN 2006, MINEDUC 2007). La no asistencia a la escuela o el liceo entre los jóvenes de 14 a 17 años se agudiza en las zonas rurales, llegando casi al 12% respecto del 7% que alcanza entre los estudiantes urbanos (CASEN, 2006). Sin embargo y dado la cobertura, cabe señalar que, en términos absolutos, más del 80% de los estudiantes que repiten o abandonan el sistema escolar, residen en los grandes centros urbanos.



CUADRO 8. POBLACIÓN DE 14 A 17 AÑOS POR ASISTENCIA A UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL,  
 SEGÚN ZONA DE RESIDENCIA

Jóvenes 14 a 17 años			Zona		Total
			Urbano	Rural	
Asiste	Sí	N	1012840	144087	1156927
		% col.	92,9%	88,4%	92,3%
	No	N	77374	18854	96228
		% col.	7,1%	11,6%	7,7%
Total	N		1090214	162941	1253155
	% col.		100,0%	100,0%	100,0%

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR BASE DATOS CASEN 2006

### ***Deserción y trabajo***

Dadas las implicancias sociales y educativas, vale la pena detenerse y comentar los resultados de la revisión respecto de la relación entre ***deserción e inserción laboral***. La información analizada permite concluir que dicha la relación no es directa ni causal, es decir, no existe una correlación significativa entre dejar el liceo y la entrada al mundo del trabajo (Montero, 2007; SITEAL, 2007; Sapelli y Torche, 2004). En efecto y en total concordancia con estudios en el ámbito internacional (Shanahan y Flaherty, 2001; Warren, 2002), los datos hablan de un proceso de deserción que se incuba y gesta mucho antes que el desertor se convierta en trabajador. Los análisis realizados por Sapelli y Torche, (2004), para el caso de Chile muestran que asistir al liceo y trabajar son dos decisiones diferentes, aunque relacionadas. Efectivamente, están relacionadas porque la casi totalidad de los jóvenes de 14 a 17 años que asiste al liceo o a la escuela no trabaja (94%) y un porcentaje igualmente importante de quienes trabajan no concurren a ningún establecimiento educativo (68%). Sin embargo, no es posible sostener que la no asistencia a la escuela/liceo, sea consecuencia de haber decidido trabajar. Por ejemplo, el 56% de los que no asisten, no trabaja (Sapelli y Torche, 2004).

En este contexto, estudios realizados con jóvenes en sus últimos años de educación media, muestran que el mundo del trabajo no tiene una significación relevante durante la vida escolar, a pesar de que se encuentren a las puertas de ingresar en él o que ya hayan tenido experiencias laborales simultáneas al estudio. Es del todo relevante el alto porcentaje de jóvenes (84%) que desean y confían en llegar a cursar estudios de nivel superior (Encuesta CIDE 2006). Esto sin mayores diferencias por género o tipo de establecimiento. Sin embargo, la evidencia analizada muestra también que, en la medida que los jóvenes permanecen más tiempo fuera del sistema, aumentan sus preferencias por trabajar, aún cuando no estén insertos laboralmente o bien lo estén en condiciones precarias.

### ***Capital cultural familiar***

Por su parte, hay claras señales que hablan de factores estructurales de reproducción cultural impactando en el rendimiento académico, en las expectativas de educación y en la tasa de retiro de sus hijos. El más estudiado y documentado para Chile, es el impacto del nivel o grado de escolaridad de los padres (especialmente de la madre) en el logro escolar de los hijos, en la asistencia y la repetición (Arancibia, 1996; Espejo, 2000; Marshall y Correa, 2001). Encontrándose que madres y padres más educados, aumentan la posibilidad de escolarización y las capacidades de aprendizaje de los niños.

Lo anterior está del todo relacionado con la valoración y expectativas puestas en la educación, como medio de inclusión y movilidad social. Al respecto, al estudiar las pautas culturales que están operando al

interior de las familias pobres o vulnerables, se ha utilizado el concepto de "*mundos que abren o cierran posibilidades*", para aludir a las actitudes y acciones que se realizan al interior de las familias para incidir en el desarrollo, cognitivo, social y afectivo del niño (Filp, 1994; Cardemil y Álvarez, 2000). Es del todo interesante mencionar los positivos efectos que tienen la valoración mostrada por los padres (la familia) frente a la educación pre-escolar. Esta valoración, que determina el enviar o no a sus hijos a la escuela en dicho nivel, aparece como un factor que contrarresta el fracaso escolar en los primeros años de la enseñanza básica.

### 3.2.2. Factores endógenos

En la generación de la deserción operaran otros factores de riesgo que aparecen principalmente relacionados a las prácticas y condiciones institucionales, tales como la inasistencia, repitencia y sobre edad respecto al grupo curso (Marshall y Correa, 2001). Los hallazgos de este estudio, han sido del todo relevantes al dar cuenta de la existencia al interior del sistema escolar, de un conjunto de factores que actúan como verdaderos expulsos de los jóvenes. Entre ellos, el haber reprobado uno o más grados, las características de la oferta educativa, a veces distante y lejana de las expectativas e intereses de los jóvenes, las expectativas que sobre ellos mantienen los docentes o la pérdida de confianza en las propias capacidades para aprender, entre otros.

Es más, los análisis muestran cómo los profesores y profesoras resultan claves ya sea para retener o impulsar la deserción de los estudiantes. Sin duda uno de los factores que más impacta en los aprendizajes, es la autoestima, la motivación por estar en la escuela y aprender. En tal construcción y valoración, lo que piensa, dice y hacen los docentes resulta decidor (Álvarez y Giacconi, 1994; CIDE, 1999; Román y Cardemil, 2001; Román 2003; 2008). La experiencia de estar aprendiendo, de lograr desempeños adecuados, de percibir que hay manejo y apropiación de contenidos, actúan como potentes factores de retención de los estudiantes en las escuelas (CASEN, 2006). En este sentido, son esenciales las expectativas de los docentes sobre el presente y futuro de sus alumnos. Así, cuando profesores y profesoras esperan que los niños, niñas y jóvenes tengan éxito en su experiencia escolar y permanezcan el mayor tiempo posible expuesto a ella, actúan reforzando no sólo las capacidades para aprender de sus alumnos, sino que enriqueciendo la enseñanza, poniendo desafíos acorde a los objetivos y necesidades establecidas en el currículo (Román, 2001; 2003; CIDE 1993). Para los estudiantes, el ser percibidos como hábiles y capaces, otorga bases fundadas para el desarrollo de su autoestima, creándose así un círculo positivo de profecía de éxito (Goicovic, 2002). Los profesores deben tener clara conciencia de que su rol, conducta y opinión resultan elementos centrales para detener la deserción; el sólo hecho de creer en las capacidades de sus alumnos y explicitarlas mediante expectativas positivas sobre el desempeño de cada uno de ellos, motiva y entrega soportes válidos y relevantes para evitar que los alumnos sientan que no tiene sentido seguir tratando de aprender, educarse y avanzar.

Por su parte, el tipo de relación e intercambios entre pares y con los docentes, aparece también como factor determinante en la retención de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos. Buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela (Gubbins y Venegas, 1999; Franssen y Salinas, 2000; Román y Cardemil, 2001). En el caso particular de los jóvenes que cursan enseñanza media, diversos estudios han señalado las dificultades del sistema escolar de recoger dimensiones de la cultura juvenil, acoger la diversidad de expresiones, canalizar y apoyar los problemas de rendimiento y conducta (Salinas y Franssen, 1997; Goicovic, 2002). Los estudios levantan la importancia de la convivencia escolar, de la relación e interacción de los estudiantes, con los directores, docentes e inspectores de los establecimientos (Magendzo y Toledo, 1999; Gubbins, V. y Venegas, 1999; Álvarez, Ibáñez y Sepúlveda, 2000). De acuerdo a los resultados analizados, la mayoría de los jóvenes estudiantes señalan sentirse deslegitimados en cuanto sujeto de derecho y sometidos a una cultura de relaciones que se les impone desde el establecimiento sin considerar sus intereses y realidades

particulares. Este reduccionismo genera formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación y prácticas de control, desconfianza y vigilancia por parte de la institución. Tales prácticas tienen sin duda efectos negativos para el conjunto de los jóvenes; sin embargo, en aquellos casos donde existen mayores déficits de apoyo y atención, puede producirse un proceso de desafección que incide significativamente en el rendimiento, desaliento y finalmente abandono.

Por último, los datos muestran que durante la transición desde la educación básica a la educación media, se produce el momento más complejo para la retención escolar. En efecto, los grados 7° y 8° de básica, junto al 1° año de enseñanza media, en su conjunto, se configuran como los de mayor vulnerabilidad (MINEDUC, 2003, 2006, 2007). Es en el primer año de enseñanza media, donde un número importante de adolescentes de 14 y 15 años, hace abandono del sistema escolar. En este contexto, las motivaciones asociadas pueden ser dispares frente a un sistema educativo que no es capaz de cautivar y encausar los intereses, competencias y habilidades de sus educandos.

### 3.3. El fracaso escolar visto desde la escuela y sus actores

Desde el año 1999, El CIDE realiza una encuesta a los distintos actores educativos a nivel de las escuelas y liceos. Entre otros temas indaga en la percepción de directores y docentes respecto de los factores que afectarían el rendimiento y que aparecen asociados al fracaso escolar, entendido éste como abandono, bajo rendimiento y repitencia, principalmente. Año tras año, se confirma la tendencia histórica que desplaza la responsabilidad hacia la familia y a los mismos estudiantes. Así entre los primeros factores que se mencionan como explicativos del fracaso escolar desde la escuela (directores y docentes) están: Falta de apoyo familiar (especialmente de los padres), el desinterés de los alumnos por los estudios y las desigualdades sociales (Encuesta CIDE, 2008). En otras palabras, para directores y profesores, las causas del fracaso escolar radican principalmente en el propio estudiante y sus familias.

Los factores propios e internos al establecimiento aparecen recién en un séptimo lugar, en el caso de los profesores con un escaso 1,5% de adhesión, mientras que el 14% de los directores lo identifican como el tercer factor en importancia. En ambos casos aluden a debilidades conceptuales y metodologías de los profesores. A pesar de los bajos porcentajes, es importante señalar que en el caso de los directores, la comparación a través del tiempo (Encuestas CIDE 2004, 2006 y 2008), muestra un importante aumento en la atribución de factores propios del docente en el fracaso de los estudiantes, al menos en que se refiere a manejo del currículo y estrategias didácticas.

Para el 75% de los docentes y el 64% de los directores, el fracaso escolar, encuentra sus raíces y explicación en los propios estudiantes y sus familias. Así, para estos actores, la repitencia, el bajo rendimiento y eventual deserción escolar son consecuencia y producto del escaso apoyo dado por los padres al proceso de aprender de sus hijos e hijas, de la situación de riesgo y vulnerabilidad de muchas de ellas (drogas, delincuencia, alcohol), al mismo tiempo que debido al desinterés de los niños/as y jóvenes por la escuela y la educación, capacidades intelectuales deficitarias y comportamientos violentos o agresivos en ellos.

En segundo lugar, la mirada responsabilizadora desde los docentes se focaliza en el contexto, especialmente referido a la desigualdad social, la pobreza y otras problemáticas sociales que dificultarían el adecuado proceso de enseñar y aprender en las escuelas y liceos. Sólo y con un muy bajo porcentaje (2%) ellos reconocen como factores explicativos del fracaso de los estudiantes, aspectos relacionados con ellos mismos y la calidad de la enseñanza que implementan en el aula (cuadro 9). En esto último es del todo preocupante, toda vez que la investigación muestra y ratifica el fuerte peso que tienen los factores propios del que enseña, como del proceso del aula en los rendimientos, apropiación y estabilidad de los aprendizajes de los estudiantes (Murillo, 2007; Román 2008)

CUADRO 9. FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR.  
 DOCENTES Y DIRECTIVOS CHILE 2008

Factores explicativos por nivel	Docentes	Directores
Factores del alumnos y su familia	74,8%	64,3%
Factores del Contexto ( desigualdad social)	21,9%	13,6%
Factores del aula (docentes y enseñanza)	2,4%	21,6%
Factores de la escuela ( Dirección y recursos)	0,8%	0,4%

FUENTE. ELABORACIÓN PROPIA A PARTIR DATOS ENCUESTA CIDE 2008

### *¿Quiénes son los estudiantes que abandonan o se desvinculan definitivamente del sistema escolar en Chile?*

En Chile el fenómeno de la deserción aparece fuertemente asociado a factores internos al sistema y propios de la escuela y el liceo. Ocurre así, en estrecha relación con el bajo rendimiento, la repitencia y la sobre-edad de los alumnos respecto de su curso. La evidencia es también contundente al mostrar que en este proceso pesan- y mucho- factores socioeconómicos que llevan a que muchos niños y jóvenes tengan que optar entre seguir estudiando al mismo tiempo que trabajar o, dejar de estudiar para dedicarse a una actividad productiva necesaria para el ingreso familiar. Por otra parte, las cifras señalan que la deserción escolar se agudiza en la enseñanza media y en zonas rurales y que en todos los tramos de edad son más hombres que mujeres los que abandonan o "suspenden" su proceso escolar. Con todo, es posible caracterizar al desertor escolar chileno. Se trata de:

- Estudiantes pertenecientes a los sectores de menores ingresos. Siendo en su interior, los más afectados los adolescentes que viven en condiciones de pobreza o exclusión social y en zonas rurales.
- Son Jóvenes de 14 /15 años que cursan I Medio.
- Más hombres que mujeres
- Son estudiantes que previo a la deserción han mostrado una asistencia irregular, han repetido al menos un curso y son mayores que sus compañeros de grado.

## 4. DISCUSIÓN FINAL

La información sistematizada y revisada para seis países de la región, es coincidente con la literatura internacional, al constatar que son los niños y adolescentes de los sectores vulnerables y excluidos, quienes tienen las mayores probabilidades de fracasar en su paso por los establecimientos educacionales. Estos antecedentes podrían llevar a inferir que la situación de pobreza estaría explicando por sí sola los fenómenos estudiados y, en definitiva, las inequidades que se registran a nivel del acceso a una educación de calidad en los sectores más vulnerables y, particularmente en las zonas rurales. Sin embargo, no todos los pobres abandonan el sistema escolar, ni todos aquellos hijos de madres con baja escolaridad o analfabetas llegan a ser desertores. Es más, la evidencia levantada permite sostener que la deserción es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando durante la trayectoria escolar. Y, en ese recorrido, la escuela, el liceo y principalmente los profesores han sido decisivos. En efecto, la decisión de abandonar o suspender los estudios, es un proceso que tarda mucho en alcanzar la etapa de la desvinculación definitiva y sin retorno. De cara a esa realidad, no vale sino preguntarnos ¿por qué la escuela y los maestros no logran reconocer o percibir los conflictos, dilemas y tensiones implicadas en este doloroso proceso?; ¿qué sucede que no alcanzamos o no nos interesa

distinguir el bajo rendimiento o repetición producto de factores propios de la escuela y el aula, con desinterés o falta de apoyo o valoración por la educación en sus casas y familias. ¿Por qué es siempre más fácil y sencillo externalizar las responsabilidades y convencernos que el abandono es producto de la pobreza y no una respuesta a una trayectoria escolar poco gratificante?

Complejo y doloroso es asumir que todo el esfuerzo económico social y político, por lograr que todos los niños, las niñas y jóvenes lleguen a la escuela, no tiene igual correlato en lograr que todos ellos desarrollen una trayectoria gratificante y exitosa, que los lleve a permanecer en la escuela y concluir sus estudios escolares de primaria y secundaria. Más difícil aún, es reconocer que hay prácticas escolares que terminan siendo una violenta invitación a que los estudiantes dejen la escuela y, que quienes terminan yéndose son mayoritariamente los estudiantes de mayor vulnerabilidad social y educativa; es decir quienes más requieren de una escolaridad lo más alta posible. De una u otra forma, aparece como evidente que nuestros sistemas escolares, directores, administrativos y profesores, tienen serias dificultades pedagógicas y subjetivas para educar y aceptar la vulnerabilidad.

La revisión hace visible cómo en las expectativas más profundas de los jóvenes y sus familias está el anhelo de seguir estudiando, ojalá hasta nivel post secundario o superior. Sin embargo, al mismo tiempo deja de manifiesto, la incapacidad del propio sistema escolar para acogerlos y dar respuestas adecuadas, contribuyendo así, en el incremento o mantención de las cifras de deserción y repitencia que afectan en mayor medida a las poblaciones escolares en contextos de pobreza. La evidencia recogida, permite sostener que aún en aquellos casos donde la principal razón del abandono escolar de los jóvenes, ha sido la necesidad de aportar económicamente al grupo familiar, habría intentos previos al abandono, por compatibilizar la condición de estudiante-trabajador, los que se verían obstaculizados por la dinámica y rigidez de ambos sistemas (escolar y laboral). Así, estos jóvenes enfrentados a la disyuntiva de tener que elegir entre uno u otro camino, tomarían la decisión –no deseada- de dejar el liceo. Esto supone que, a iguales necesidades económicas, la opción de la deserción en los jóvenes, esta mediada por las condiciones e interacciones pedagógicas, sociales y culturales en que ocurre su proceso cotidiano de enseñanza aprendizaje.

Especial importancia, adquiere la transición entre los niveles de primaria y secundaria como el período que concentra las mayores tasas de abandono y deserción. Dicha transición implica cambios no menores respecto de los niveles de autonomía demandado a los estudiantes, de una mayor exigencia académica, de cultura escolar y de fragmentación del currículum (Rossano, 2006). Es necesario así, revisar este tránsito a fin de suavizar sus efectos y generar apoyos adecuados para que los estudiantes se adapten a este nuevo espacio relacional, nuevas lógicas, cultura y exigencias. La enseñanza en primaria aparece más relacionada a una práctica pedagógica que atiende especialmente aspectos de socialización de los niños y las niñas. Formas de relaciones más cercanas a la relación de padres/madres e hijos pequeños. Contrariamente, en la secundaria se priorizaría lo propiamente académico en una lógica de muchos docentes que se relacionan en determinados momentos con los estudiantes, rompiendo así con una relación sistemática y de mayor estabilidad ocurrida en primaria. Simultáneamente, ocurre la pérdida de los compañeros y así, junto con la necesidad de adaptarse a una lógica y lenguaje escolar, deben integrarse a un nuevo grupo de pares, rearmar amigos y crear identidad con ellos. Sin duda, demasiados retos y desafíos que necesitan de mejores apoyos y soportes afectivos, culturales y pedagógicos para sortearlos con éxito.

La escuela debe estar atenta y vigilante en hacer del aprender algo valorado y buscado por los estudiantes y sus familias. En ofrecer una educación y procesos de enseñanza que resulten atractivos, así como aprendizajes desafiantes, pero posibles de alcanzar para todos ellos. La motivación, valoración y el interés por la educación y el aprender, ocurre de manera prioritaria en la escuela, con docentes que creen en sus estudiantes y confían en sus capacidades. Al mismo tiempo, debe generar las condiciones y capacidades para leer y reconocer las señales que va entregando el estudiante en riesgo de deserción,

para poder actuar pertinente y oportunamente, evitando así la deserción. No obstante lo anterior, es también importante asumir que el sistema educativo no puede actuar aislado o de manera independiente sobre los factores externos coadyuvantes a la deserción, repitencia y sobre edad. A su vez, desde el propio sistema no resultan suficientes las intervenciones sobre aquellos factores endógenos susceptibles de corregir. Esto hace imperioso la búsqueda de nuevas formas de articulación de los esfuerzos públicos y privados y nuevas formas de pensar las estrategias de intervención en estos campos.

Debemos mirar la deserción como un fenómeno doloroso en la vida de las personas, que afecta la construcción del proyecto de vida, e incide en la propia autovaloración del sujeto. La decisión de abandonar definitivamente el liceo y los estudios, es un proceso fuertemente asociado al universo de significaciones de los jóvenes, construido y validado en el transcurso de la vida cotidiana y trayectoria escolar. En este proceso, la sociedad, la escuela y todos nosotros hemos sido responsables. Es tiempo de dejar de mirar esta problemática como una opción o decisión del estudiante ("el desertor"), para comprenderla en su real complejidad de manera de hacer posible el sueño y el derecho de tantos jóvenes, que valorando mucho la educación, sintiéndola como una real posibilidad para ser mejores, hoy día no pueden o no se les permite permanecer en el sistema escolar.

El abandono y la deserción escolar, es sin duda el escalón final y casi irreversible del fracaso escolar. Nadie quiere fracasar. No es posible entonces asumirlo o entenderlo como una opción que toma -como muchas otras- un niño, una niña o un joven dentro de su proceso vital, sin mayor reflexión o incluso dolor. Quién decide dejar la escuela, lo hace luego de haber transitado durante mucho tiempo por patios y aulas que no le resultan propias, útiles o acogedoras; luego de haberse esforzado por responder de acuerdo a los cánones y exigencias escolares; muchas veces luego de haber intentado combinar la escuela y el trabajo. No es justo, atribuir al estudiante esta decisión y hablar así de una "deserción". Es más, la evidencia revisada es fuerte y clara: la pobreza es un factor que complica la posibilidad de mantenerse en la escuela, pero ciertamente no todos los estudiantes de familias pobres abandonan sus estudios y la escuela. Terminan haciendo aquellos para los cuales la escuela pierde el sentido, aquellos que se sienten excluidos o que han perdido la confianza en sus capacidades para aprender, terminan yéndose los que han repetido una o más veces de grado y por tanto, se han quedado sin sus amigos y referentes, al tiempo que se avergüenzan de ser mayor que sus compañeros.

En suma, se convierten en desertores, los vencidos por la escuela y sus prácticas. Aquellos a los que se les ha hecho sentir que no logran responder de acuerdo a lo esperado, a quienes los sistemas y la escuelas no han ofrecido un currículum, estrategias relevantes y pertinente que se hagan cargo de que necesitan más tiempo y mejores apoyos para poder avanzar, dado que no cuentan con esos medios y soportes en sus casas o barrios, o que requieren trabajar para aportar al ingreso familiar. La gran mayoría de quienes abandonan definitivamente el colegio, son así los estudiantes que terminan sintiéndose responsables y culpables de su fracaso. Son así, los vencidos, aquellos a los que la escuela ha logrado convencer de que son flojos, que no estudian ni se esfuerzan lo suficientes, que no están motivados, que siempre faltan, que tienen problemas de conducta, entre tantas otras formas brutales y sutiles de construir en ellos el fracaso.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcázar L. (2009). Asistencia y Deserción en Escuelas Secundarias Rurales del Perú. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 136-163.
- Álvarez, C.; Ibáñez, S. y Sepúlveda, L. (2000). *Estrategias de búsqueda de empleo de los jóvenes estudiantes secundarios de la Región Metropolitana*. Santiago: CIDE

- Arancibia V. (1996). *Factores que afectan el rendimiento escolar de los pobres. Revisión de Investigaciones Educativas 1980-1995*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. y Alvarez M.I. (1994). *Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico*. Santiago: FONDECYT.
- Aristimuño, A. (2009). El Abandono de los Estudios del Nivel Medio en Uruguay: un Problema Complejo y Persistente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A.G., Brisciol, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319.
- Bellei, C. (2001). ¿Educación media para todos? Deserción Escolar y Desigualdad en Chile. En UNICEF, *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- Bellei, C. y Tomassi, L. (Editores) (2000). *La deserción en Educación Media*. Santiago: UNICEF
- Beyer, H. (1998). *Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar*. Santiago: CEP.
- Pérez, L.M, y Bellei, C. (2001) *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1991). Factores que inciden en el mejoramiento de los aprendizajes en la educación básica. *Cuadernos de Educación CIDE*, XXV(103),6-15.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). *Aprender es dulce*. Santiago: CIDE.
- Cardemil, C. y Alvarez, F. (1999). *Transferencia al aula*. Santiago: CIDE.
- Cardozo, S. (2009). Experiencias Laborales y Deserción en la Cohorte de Estudiantes Evaluados por PISA 2003 en Uruguay: Nuevas Evidencias. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4),198-218.
- CASEN (2003). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social, MIDEPLAN.
- CEPAL (1997). *Panorama Social*. Santiago: CEPAL.
- Cerry, M. (1993). *La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación*. Santiago: CIDE.
- CIDE\_ Universidad Alberto Hurtado (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). *Encuesta Actores Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: CIDE
- Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), 1-24.
- Espejo, R. (2000). *Deserción escolar en enseñanza media. Tesis de Ingeniería Civil Industrial*. Santiago: Universidad de Chile.
- Espínola, V. y Claro, J. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana. *Revista de Educación*, número extraordinario, 257-280.
- Fernández, T. (2009). La Desafiliación en la Educación Media en Uruguay. Una Aproximación con base en el Panel de Estudiantes Evaluados por PISA 2003. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 164-179.

- Filp, J. (1994). *Mundos que abren o cierran posibilidades. Las vidas de los niños o niñas preescolares en sectores populares en su ámbito familiar*. Santiago: CIDE.
- Franssen, A. y Salinas, A. (1995). Cultura Juvenil, Cultura Escolar, Medios de Comunicación de Masas y Equidad: La Escuela en la Tormenta. *Revista CEPAL*, 15(28), 78-95.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década*, 16, 11-53.
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV.
- Herrera, M. (2009). El Valor de la Escuela y el Fracaso Escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 253-263.
- Herrera, M. E. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. *Última Década*. Viña del Mar: CIDPA.
- Himmel, E., Maltes, S., Majluf, N., Gazmuri, P. y V. Arancibia(1994). *Análisis de la Influencia de Factores Alternables del Proceso Educativo sobre la Efectividad Escolar*. Santiago: PUC
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (2000). *III encuesta nacional de juventud, datos preliminares*. Santiago: INJ.
- INSTITUTO NACIONAL DE LA JUVENTUD (INJ) (1998). *Educación y trabajo. Cuadernillo Temático N°1*. Santiago: INJ.
- Latorre, M. y Celedón, F. (2002). Factores de la familia el niño y la escuela asociados al desempeño escolar. El Caso de Chile. Ponencia *Seminario Internacional: Universidad de Columbia*. Fundación Ford, CIDE.
- Magendzo, S. y Toledo (1990). *Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares*. Santiago: PIEE
- Mancebo, M.E. y Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 277-291.
- Marshall G. Correa, L. (2001). *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos. Un Estudio Caso y Control*. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- Maureira F. (1999). *Gestión de Sistemas Escolares, municipales. El Caso de Chile. Tesis Doctoral*. Louvain-la-Neuve: Facultad de Psicología y Educación, Université Catholique de Louvain, Bélgica.
- MIDEPLAN (2002). *Los niños y adolescentes fuera del sistema escolar en el 2000*. Santiago de Chile: Departamento de Estudios Sociales, Ministerio de Planificación de Chile.
- MIDEPLAN (2000, 2003 y 2006). Encuesta de Hogares CASEN. Santiago: Ministerio de Planificación de Chile.
- MINEDUC (1999). *Retiro, Repitencia y Fracaso Escolar 1998*. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC (2001). *Deserción Escolar. Notas Técnicas N°2*. Documento Interno. Santiago: MINEDUC-Chile.
- MINEDUC, (2001, 2003, 2005 y 2007). *Indicadores Educativos*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo, Ministerio de Educación.



- Montero, R. (2007) ¿Cuánto Dura el Desempleo de la Población más Pobre en Chile?. *Cuadernos de Economía*, 44 , 211-231.
- Muñoz Izquierdo, C. (2009). Construcción del Conocimiento sobre la Etiología del Rezago Educativo y sus Implicaciones para la Orientación de las Políticas Públicas: la Experiencia de México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 10-27.
- Murillo, F.J.(Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), 17-34.
- Olavarría, J. (2008). *Madres y padres matriculados en el sistema escolar chileno: factores asociados al rendimiento, retención y deserción*. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto n° 294. Ministerio de Educaci
- Perazza, R. (2009). Notas para Reflexionar Sobre las Políticas de Inclusión Educativa en los Países de América latina. La Experiencia de los Programas de Aceleración de Aprendizajes. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 264-276
- PREAL (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile:PERA
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L. y Roco, R. (2011). *El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas*. Fondo de Investigación y Desarrollo de la Educación, FONIDE, Proyecto N°: F511066; Ministerio de Educación
- Robles, H., Escobar, M., Barranco, A., Mexicano, C. y Valencia, E. (2009). La Eficacia y Eficiencia del Sistema Educativo Mexicano para Garantizar el Derecho a la Escolaridad Básica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 48-77.
- Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. *Revista CEPAL*, 86, 123-146.
- Román, M. (2001). Factores Culturales que impactan en el rendimiento escolar. *Actas del IV Congreso Chileno de Antropología. Los Desafíos de la Antropología: Sociedad Moderna, Globalización y Diferencia* (pp.. 367-392). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Román, M. (2002a). *Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000*. Santiago de Chile: CIDE.
- Román, M. (2002b). *Impacto de las representaciones sociales de los docentes en el rendimiento escolar: El caso de las escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: Facultad de Filosofía, Humanidades y Educación, Universidad de Chile.
- Román, M. (2003). ¿Porqué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Román, M. (2004). Enfrentar el cambio y la mejora en escuelas críticas urbanas: una mirada a la realidad y posibilidades chilenas. *Persona y Sociedad*, 18(3), 145-172.
- Román, M. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, 69-86.
- Román, M. (2008). Investigación Latinoamericana sobre Enseñanza Eficaz, ILEE. En UNESCO, *Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp.209-225). Santiago de Chile: UNESCO.

- Román, M. (2009a). El Fracaso Escolar de los Jóvenes en la Enseñanza Media. ¿Quiénes y por qué Abandonan Definitivamente el Liceo en Chile? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2009b). Abandono y Deserción Escolar: Duras Evidencias de la Incapacidad de Retención de los Sistemas y de su Porfiada Inequidad. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 3-9.
- Román, M. y Álvarez, C. (2001). *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables*. El caso Chile. Buenos Aires: OEA- IPE
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE\_MINEDU
- Rumberger, R. W. y Lim, A. S. (2008), Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report N° 15*. Santa Bárbara: University of California.
- Salinas, A, y Franssen, A. (1997). *El zoológico y la selva. La experiencia cultural de los jóvenes de fin de siglo*. Santiago: CIDE
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE)
- Shanahan, M. y Flaherty, B. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72(2), 385-401
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41, 173-198.
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J., y Vélez, E. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria. Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 17, 29-53
- Sepúlveda, L. y Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 120-135
- SITEAL (2007). *Trayectorias Escolares y Trabajo Adolescente*. Buenos Aires: IPE-UNESCO
- SITEAL (2010). *Informe SITEAL 2010. Metas educativas 2021: desafíos y oportunidades*. Buenos Aires: IPE-UNESC
- Tapia, G. (2009). El Acceso y el Abandono de la Educación Básica Obligatoria en México, 1990-2005. Balance Demográfico de las Oportunidades Educativas de los Jóvenes de 15 a 19 años. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 219-252
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998). *La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales
- UNICEF (2000). Trabajo Infantil, problema visible. En Chile se construye con todos sus niños y adolescentes. *Boletín de indicadores: Infancia y adolescencia en Chile*. Santiago: UNICE
- UNICEF (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF
- UNICEF (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir*. Panamá: UNICE
- UNESCO (1996). *La Repetición Escolar en la Enseñanza Primaria. Una Perspectiva Global*. París: UNESCO

- Warren, J. (2002). Reconsidering the relationship between student employment and academic outcomes: a new theory and better data. *Youth & Society*, 33(3), 369-39
- Weinstein, J. (1994). *Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ
- Willis, Paul. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL /Universitaria

