



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Román, Marcela

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, vol. 7, núm. 4, 2009,
pp. 95-119

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55114094006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



EL FRACASO ESCOLAR DE LOS JÓVENES EN LA ENSEÑANZA MEDIA. ¿QUIÉNES Y POR QUÉ ABANDONAN DEFINITIVAMENTE EL LICEO EN CHILE?

Marcela Román

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 4

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art5.pdf>

Fecha de recepción: 4 de agosto de 2009
Fecha de dictaminación: 30 de agosto de 2009
Fecha de aceptación: 1 de septiembre de 2009



Chile parece haber dejado atrás los desafíos de cobertura educativa de la década de los ochenta y principios de los noventa. Efectivamente las cifras actuales (MINEDUC, 2007) muestran un acceso casi universal de niños y niñas en la enseñanza básica (94%) y cercana al 81% para los jóvenes en el nivel medio (enseñanza secundaria). Las tasas de cobertura por género, aunque muy similares al interior de ambos niveles, señalan cifras mayores para los niños que las niñas en la enseñanza básica, invirtiéndose dicha relación en la enseñanza media. Por su parte, y aunque con cifras bastantes menores que en la mayoría de los países de la región, el sistema educativo chileno exhibe importantes brechas en las tasas de deserción entre ambos niveles y, lo que es aún más grave, muestra la importante inequidad que lo atraviesa, al dejar en evidencia que siete de cada diez jóvenes que suspenden definitivamente sus estudios en el nivel secundario, pertenecen al segmento más pobre de la población (CASEN, 2006).

El presente texto profundiza en las razones y factores que llevan a los adolescentes y jóvenes de nuestro país a desvincularse definitivamente del liceo, interrumpiendo así un proceso formativo que –con todas las deficiencias que sin duda tiene, les augura un mejor presente y futuro. Para ello, comparte y articula los resultados de una investigación internacional financiada por la OEA (Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, México, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela)¹, con la mirada de diversos actores educativos chilenos respecto del fracaso escolar a lo largo de los años 2000².

Desde la investigación internacional, se sistematizaron y analizaron las principales estrategias (públicas y privadas) desarrolladas en cada uno de los países implicados para disminuir la deserción, la repitencia y sobre-edad en escuelas en contextos desfavorecidos. La perspectiva conceptual y metodológica utilizada, permitió levantar e identificar los factores relacionados a la deserción, repitencia y sobre edad, al mismo tiempo, que analizar desde dicho marco, la pertinencia de las acciones, programas y políticas implementadas con el fin de reducir en los distintos países, los indicadores de las problemáticas señaladas,.

Los resultados para el caso de Chile muestran 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. Este proceso que entendemos como reflejo del *fracaso escolar*, requiere ser analizado desde la mirada y el juicio que realizan docentes, padres y los propios estudiantes sobre dicho fracaso, para desde allí, comprender cómo se gesta y construye este proceso y, lo que es más importante, reconocer en este el rol y responsabilidad que juega la escuela y, en particular los docentes. Lo anterior ha de permitir ajustar y modificar las acciones y políticas de retención y prevención del abandono y la deserción.

El texto se inicia con la revisión de la magnitud y consecuencias que alcanza el fracaso escolar en Chile, entendido como repitencia, deserción y sobre edad. A continuación, se presenta la investigación desarrollada desde sus objetivos, perspectiva conceptual y estrategia metodológica. El tercer apartado entrega y analiza los resultados de dicho estudio, deteniéndose así en los principales factores que aparecen relacionados con el abandono y la deserción. La mirada del fracaso escolar desde el liceo y sus actores, se convierte en el foco y reflexión del cuarto capítulo. Cierran el artículo, algunos importantes

¹ La autora del texto, fue la coordinadora e investigadora responsable para el Caso Chile del estudio: *Estrategias sistémicas de atención a la deserción, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables* (OEA. 2001 -2002).

² Esta mirada se realiza a través del análisis de sucesivas *Encuestas de Opinión* realizadas por el CIDE, desde el año 1999 a la fecha. Varios de estos estudios fueron coordinados por la autora de este artículo, desde su rol de subdirectora académica de dicho centro de estudios.

desafíos para el sistema y el liceo, que se estructuran como recomendaciones y sugerencias destinadas a la retención de los adolescentes y jóvenes en los establecimientos, así como a la prevención de la deserción.

1. PRINCIPALES ANTECEDENTES E INDICADORES EDUCATIVOS PARA CHILE

En Chile asisten a la educación básica algo más de dos millones de niños y niñas (6 a 13 años), mientras que en los grados de enseñanza media lo hacen algo más de un millón de jóvenes entre los 14 y 18 años. La educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública (actualmente bajo la administración de los municipios a nivel comunal) y una fuerte área de gestión privada³. Así, y además de las formas libres de educación, existe la educación privada que recibe subvención estatal y posee reconocimiento oficial. Dicha educación ha de cumplir ciertos requisitos legales mínimos y ajustarse a las normas sobre currículum fijadas por el Estado. En el año 2007, el 52% de los alumnos de básica y media asistía a centros administrados por entes privados, ya sea con financiamiento público (en parte o total) ó 100% privado (cuadro 1).

CUADRO 1. DISTRIBUCIÓN DE MATRÍCULA BÁSICA Y MEDIA, SEGÚN DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA. CHILE 2007

	Total	Administración Municipal (%)	Administración Privada (%)		Corporaciones ⁴ (%)
			Subvencionada	No Subvencionada	
E_Básica	2.145.102	48,2%	45,3%	6,5%	0,0%
E_Media	1.033.285	42,7%	44,7%	7,2%	5,4%

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, Ministerio de Educación, 2007.

Desde el año 2003, son obligatorios 12 años de escolaridad en Chile. Esto supone cursar al menos 8 años de enseñanza básica (1° a 8° grado) y 4 años de enseñanza media, es decir toda la educación primaria y secundaria en que se organiza el sistema educativo chileno⁵. Este esfuerzo y normativa, responde a la evidencia aportada por diversos organismos internacionales que muestran cómo los problemas de eficiencia educativa afectan la movilidad social y la posibilidad de superar la pobreza. Así por ejemplo, de acuerdo con estimaciones entregadas por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), un trabajador latinoamericano con 6 años de escolaridad logra en su primer empleo un ingreso por hora 50% más elevado de quien no ha asistido a la escuela. Si la escolaridad es de 12 años la distancia aumenta a 120% y si ha sido de 17 años ésta supera el 200% (BID, 1998). Lo anterior ha llevado a establecer un piso mínimo de 12 años de escolaridad a fin de asegurar una inserción laboral que permite mantenerse fuera de la situación de pobreza (CEPAL 1997, UNICEF, 2001). El gráfico 1, deja en evidencia la relación entre los años de escolaridad e ingreso percibido por la población activa chilenas.

³ Estas formas de educación privada se denominan: *educación particular subvencionada* y *educación particular pagada*, como una forma de diferenciarlas respecto del aporte del financiamiento estatal (en el caso de la subvencionada)

⁴ Corresponden a personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro, que administran establecimientos de propiedad del Estado y que imparten enseñanza media técnica profesional (ETP).

⁵ El sistema educativo chileno se organiza en un nivel preescolar no obligatorio, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho grados cumplido en escuelas municipales o privadas, que atiende a niños entre 6 y 13 años; un nivel medio también obligatorio desde el 2003, de cuatro grados para jóvenes de entre 14 y 18 años y que se ofrece en liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica (postsecundarios de 2 años de duración).

GRÁFICO 1



Fuente: Elaboración propia en base a Casen 2006

La permanencia de los jóvenes de sectores vulnerables en el sistema escolar, junto con una oferta educativa de calidad para todos ellos, se constituyen en ejes prioritarios de las actuales políticas públicas. Y ello no sólo para incrementar sus posibilidades de incorporarse de mejor manera a un mercado laboral cada vez más exigente, competitivo y restrictivo, sino también por cuanto la evidencia es contundente al mostrar una fuerte asociación entre la deserción escolar y diversas situaciones de delincuencia, exclusión y marginación social que involucran a jóvenes en el país (INJUV, 2003). Alcanzar un mínimo de doce años de escolaridad, se convierte así en el desafío de retener a los alumnos en el sistema escolar, lo que demanda una profunda comprensión de los factores socioculturales, educativos, económicos y personales que llevan a niños, niñas y jóvenes a abandonar sus estudios.

1.1. Tasa de matrícula

La tasa de matrícula corresponde al total de alumnos de un determinado nivel de enseñanza, (educación básica y educación media), en relación a la población ajustada⁶ del correspondiente tramo de edad. En Chile, dicha tasa varía de acuerdo al nivel de enseñanza. Así, mientras en la enseñanza básica se alcanza una cobertura prácticamente universal, la enseñanza media y particularmente la pre-escolar registra valores de cobertura significativamente menores. En el 2007, la tasa neta de matrícula de educación básica alcanzó un 94,3%, mientras que la tasa neta fue menor en la enseñanza media, llegando al 80,8%. La información oficial disponible muestra algunas diferencias para hombre y mujeres, especialmente entre los jóvenes que cursan el nivel medio (cuadro3).

⁶ Para la educación básica la población ajustada se calcula sumándole al grupo etáreo teórico (6 y 13 años) la matrícula de alumnos que están en básica con menos de 6 años y mayores de 13 años y la matrícula de educación especial de menores de 6 y mayores de 13 años; adicionalmente, se resta la matrícula total de alumnos que estando en este rango etáreo asisten a otro nivel de enseñanza, como media o parvularia. Asimismo, para la educación media el ajuste a la población se efectúa sumándole al grupo etáreo teórico (14 y 17 años) la matrícula de educación media de los menores de 14 y mayores de 17 años; además, se resta a la población la matrícula total de este grupo etáreo que asiste a otros niveles educacionales, en este caso básica o especial.

CUADRO 3. TASA MATRÍCULA BÁSICA Y MEDIA, CHILE 2007

Nivel de Enseñanza	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Básica	94,3	94,6	93,9
Media	80,8	78,6	83,0

Fuente: Departamento de Estudios y Desarrollo, División de Planificación y Presupuesto, 2007

1.2. Repitencia y retraso escolar en Chile

En el año 2007, la tasa de reprobación en la enseñanza básica fue del 4,3%. Esto significó que una cifra cercana a los 92 mil estudiantes repitieran de grado en ese año escolar. 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 (aproximadamente 84 mil jóvenes reprobaron de grado ese año). La cifra más alta correspondió al I Medio donde alcanza un 12,2%, seguido del II Medio. Para ambos niveles de enseñanza, estas cifras afectan más a hombres que a mujeres (cuadro 4)

CUADRO 4. 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.

1.2.1. Tasa de idoneidad de la edad del alumno

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 edad⁷. El porcentaje de estudiantes que están matriculados en el curso teórico correspondiente a su edad, es menor a medida que aumenta el nivel educacional. Así, mientras el 94% de los alumnos de educación básica estaban matriculados en el curso correspondiente a su edad, la cifra para la enseñanza media es de un 90%(cuadro 5).

CUADRO 5. 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%, lo que implica que cerca de 95 mil jóvenes presentaban una edad mayor a sus compañeros de curso. La cifra más alta se produce en el I Medio con un 11,7% (MINEDUC, 2007).

⁷ 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).

1.3. Magnitud de la deserción en Chile

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 6).

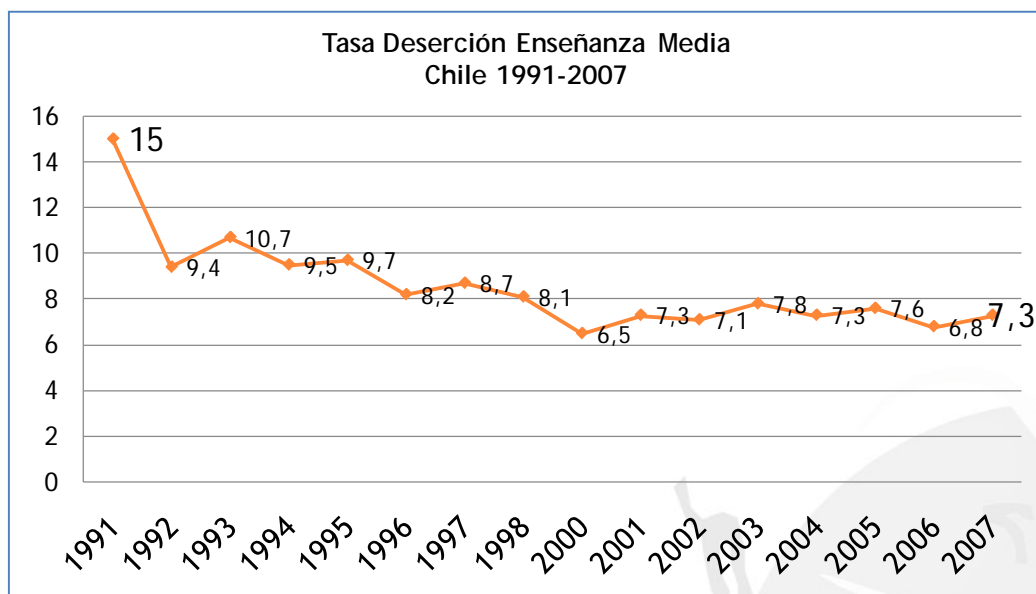
CUADRO 6. TASA DE DESERCIÓN ENSEÑANZA BÁSICA Y MEDIA. CHILE 2007

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 2).

GRÁFICO 2.



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 (cuadro7).

CUADRO 7. 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

2. FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

A modo de contextualizar y validar los hallazgos que se discuten y entregan, se hace necesario compartir brevemente la metodología utilizada para levantar y analizar los factores que parecen implicados en los procesos de repitencia, sobre edad (extra-edad), abandono y deserción escolar. Tal como fue mencionado en la presentación, se trata de una investigación comparativa internacional que sistematiza y analiza un corpus relevante y diverso de información sobre dicha problemática, disponible en diferentes estudios e investigaciones llevadas a cabo por centros y universidades, así como realizados desde el ámbito público. En este punto cabe señalar que en Chile hubo, a comienzos de la década de los 90's un importante aporte al conocimiento en educación, proveniente de la investigación aplicada realizada principalmente por centros de investigación y ONG's. Este tipo de investigaciones comenzaron a ser sustituidas a mediados de los noventa, por procesos evaluativos requeridos desde el Estado. Dicha situación explica en parte, el nivel de acceso a documentación actualizada sobre el tema de estudio. La revisión y análisis consideró también las políticas y acciones compensatorias, centrando el análisis en aquellos programas educativos focalizados cuyas intervenciones han logrado impactar en las variables en estudio⁸. Se debe enfatizar el hecho de que esta investigación no es de ningún modo una evaluación de los programas y políticas públicas que se han desarrollado en el país. En rigor, se trata de una sistematización de la información disponible en materia de deserción, repitencia y sobre edad, 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, así como los focos y resultados que desde dichos estudios o políticas, se ha priorizado como estrategia para atender y mejorar estos indicadores en el campo educativo. En tanto sistematización, constituye una instancia analítica, sustentada en un claro marco conceptual la que apoyada por diversas técnicas de investigación, busca construir nuevos conocimientos sobre prácticas y procesos sociales, motivar la discusión y apoyar la toma de decisiones. Lo anterior, por cuanto constata hechos y tendencias, levanta interpretaciones tentativas, sugiere soluciones y adelanta escenarios posibles.

2.1. Marco 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 (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

⁸ 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.

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 (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 escolar⁹, 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 (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 escolar¹⁰, 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. Se habla así de un fracaso escolar construido preferentemente desde la escuela. Estos son posibles de ubicar a su vez, en dos perspectivas

⁹ Ver: Arancibia 1988; Cardemil y Latorre, 1991; Himmel, Maltes, y Majluf, 1984; Schiefelbein y Farrel 1982; Vélez, Schiefelbein y Valenzuela, 1994; Slavin, 1996; Arancibia 1996, Muñoz Izquierdo, C. y Lavín, 1998; Tedesco, 1998; Bolívar 2005; Román y Cardemil, 1999; Román, 2002; 2003; 2004; 2006; 2009.

¹⁰ Se recomienda revisar: Arancibia; V. 1994; Schiefelbein, E, 1994; Himmel, E. 1984; Otárola, D. 1993; Vera, R. 1990; Esquivel, J.M. 1994; Bolívar, 2005

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 familias¹¹. 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 escolar¹².

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 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

¹¹ Ver Verhine, Robert; Melo, Ana María Pita De. UNESCO, París 1988; Román M. C. Cardemil, CIDE 2001, Schiefelbein, E., Valenzuela, J., Velez, 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*, N° 17, 29-53; Muñoz Izquierdo, C. y Lavín, S: *Equidad y eficiencia de la educación primaria: Estado actual de las investigaciones realizadas en América Latina*. CEE-REDUC, Santiago, 1988.

¹² Esta tipología de factores fue propuesto por el equipo de investigadores responsables del estudio *Estrategias sistémicas de atención a la desertión, repitencia y sobre edad en contextos sociales vulnerables* (OEA. 2000), siendo uno de ellos, la autora del presente artículo.

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.

De acuerdo a ello se buscan respuestas válidas y sustentadas a interrogantes acerca de la incidencia de este tipo de factores en los procesos de repitencia, abandono y deserción escolar, así como posibles conclusiones al respecto. Asimismo, se busca comprender a partir de la información y los análisis disponibles respecto del conjunto de iniciativas y políticas revisadas, cuáles factores resultan ser los más significativos en la explicación y atención de la problemática del fracaso escolar.

2.2. Matriz de análisis de factores asociados al fracaso escolar

La revisión del conjunto de intervenciones, programas y políticas destinados a la retención en la escuela y el liceo, así como tendientes a mejorar las tasas de reprobación y deserción escolar asume esta perspectiva, para desde allí identificar el tipo de factores abordados, comprender y analizar su pertinencia y efectos en los propósitos buscados. De esta forma, el estudio considera los seis grupos de factores para el análisis de los fenómenos de fracaso escolar, ya sea desde la identificación de ellos en los análisis de las causas como en las acciones desarrolladas 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. El cuadro a continuación resume la tipología descrita para la matriz de análisis señalada (cuadro 8)

CUADRO 8. MATRIZ DE ANÁLISIS DE FACTORES ASOCIADOS AL FRACASO ESCOLAR

Dimensión	Factores Exógenos	Factores Endógenos
Material / Estructural	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> Equipamiento- Infraestructura escolar Planta docente Material educativo Programas de Alimentación y salud escolar Becas
Política / organizativa	<ul style="list-style-type: none"> 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, 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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 establecimientos Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. Articulación con otros actores extra educativos
Cultural	<ul style="list-style-type: none"> 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. 	<ul style="list-style-type: none"> 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

2.3. 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.

2.3.1. 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, condicionado 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 última Encuesta CASEN disponible

(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. Así, 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 9).

CUADRO 9. 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
Asiste	Sí	N	I	II	III	IV	V	
		% 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). Respecto de ello, es importante señalar que, 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%), mientras que un 12% señala problemas económicos. Resulta del todo relevante considerar el casi 20% de los hombre y el 13% de las mujeres que señalan que dejaron los estudios porque no les interesaba seguir, al mismo tiempo que aquellos jóvenes que dicen haber suspendido sus proceso por problemas de rendimiento (entre un 9% y 13% para mujeres y hombres respectivamente). Atención también ha de ponerse en el 7% de los varones que señalan haber sido expulsados del liceo o la escuela (cuadro 10). Los datos anteriores, resultan del todo relevante al momento de diseñar políticas tanto de retención/prevención como de reinserción o finalización de estudios. La variable género no es indiferente a esta problemática.

El contexto geográfico muestra su impacto en las tasas de repitencia y abandono escolar, tanto al nivel de enseñanza básica como de la media. Así los estudios son coincidentes en mostrar que ellas son más altas para los estudiantes que residían en las zonas rurales del país (PREAL, 2003; CASEN 2006, MINEDUC 2007). 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 10. RAZONES DEL ABANDONO ESCOLAR. JÓVENES DE 14 A 17 AÑOS, SEGÚN GÉNERO ESTUDIANTE. CHILE 2006

Razón por la cual no asiste			Sexo		Total
			Hombre	Mujer	
No existe establecimiento cercano	N	88	41	129	
	% col.	,2%	,1%	,1%	
Dificultad de acceso o movilización	N	293	73	366	
	% col.	,6%	,2%	,4%	
Dificultad económica	N	5953	5215	11168	
	% col.	12,3%	11,9%	12,1%	
Trabaja o busca trabajo	N	9259	2222	11481	
	% col.	19,2%	5,1%	12,5%	
Ayuda en la casa o quehacer del hogar	N	876	2799	3675	
	% col.	1,8%	6,4%	4,0%	
Requiere establecimiento especial	N	489	403	892	
	% col.	1,0%	,9%	1,0%	
Maternidad o paternidad	N	836	10891	11727	
	% col.	1,7%	24,8%	12,7%	
Embarazo	N		2513	2513	
	% col.		5,7%	2,7%	
No le interesa	N	9188	5584	14772	
	% col.	19,1%	12,7%	16,0%	
Tiene una discapacidad	N	2883	833	3716	
	% col.	6,0%	1,9%	4,0%	
Prepara Prueba Selección Universitaria PSU	N	418	897	1315	
	% col.	,9%	2,0%	1,4%	
Enfermedad que lo inhabilita	N	2703	1250	3953	
	% col.	5,6%	2,8%	4,3%	
Problemas familiares	N	1965	2417	4382	
	% col.	4,1%	5,5%	4,8%	
Problemas de rendimiento	N	6329	3943	10272	
	% col.	13,1%	9,0%	11,2%	
Expulsión o cancelación de matrícula	N	3301	158	3459	
	% col.	6,8%	,4%	3,8%	
A mi edad ya no sirve estudiar	N	50		50	
	% col.	,1%		,1%	
No conozco la manera para completar mis estudios	N	168	33	201	
	% col.	,3%	,1%	,2%	
Otra razón	N	3425	4620	8045	
	% col.	7,1%	10,5%	8,7%	
Total	N	48224	43892	92116	
	% col.	100,0%	100,0%	100,0%	

Fuente: Elaboración Propia en base datos CASEN 2006.

En efecto, Las últimas cifras de la CASEN (2006), muestran que 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% de estos jóvenes respecto del 7% que residen en centros o zonas urbanas (cuadro 11).

CUADRO 11. 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

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. En efecto, el 56% de los que no asisten, tampoco trabaja (Sapelli y Torche, 2004).

Por otra parte y, en aquellos casos donde la deserción y/o el abandono sí responden a dichas necesidades u opciones, las cifras indican que no ha habido una mayor tasa de jóvenes empleados, lo que estaría creando una situación de tensión y crisis en las relaciones entre el mercado laboral y el sistema educacional (UNICEF, 2000; Bellei, 2001). 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. Para la gran mayoría de los jóvenes, la vida y el mundo laboral representa una etapa amenazante y muchas veces lejana. 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.

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. Respecto de la deserción, la tasa es significativamente mayor en la enseñanza media, siendo el primero de sus grados (I año Medio) el que exhibe la mayor tasa de deserción y también de repitencia, mostrándose como el curso/grado de mayor riesgo de fracaso escolar para nuestro sistema escolar (MINEDUC, 2003, 2006,

2007). Es así como se confirman las hipótesis de que es en el primer año de enseñanza media, donde un número importante de adolescentes de 14 y 15 años, hace abandono del sistema escolar sin retorno ya sea para insertarse en el mundo del trabajo o simplemente por renunciar a la posibilidad de acceder a la educación postsecundaria. 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.

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. De esta manera, la capacidad de auto reproducción del capital educativo, bajo la forma de herencia de los padres, es tan significativa que se realiza incluso bajo las condiciones adversas de la pobreza. Un mayor nivel de escolaridad promedio de los padres "compensa" un bajo nivel de ingreso, de manera que un niño pobre con padres con mayor escolaridad obtiene mejores resultados que un niño de clase media cuyos padres disponen de menor educación. Lo anterior permite suponer que los jóvenes que alcancen una mayor educación hoy, expandirán las oportunidades educativas a sus hijos mañana.

Los estudios e investigaciones analizados también constatan cómo, aquellos alumnos que reciben apoyo de sus familias en su proceso de aprendizaje, muestran avances y logros tanto sociales como cognitivos (Cerry, 1993). Es sumamente interesante el hecho que no se requiere de estímulos o apoyos sofisticados y complejos. Por el contrario ellos están al alcance de todas las familias y se refieren a: preguntar por las tareas; interesarse en los logros y las dificultades de sus hijos e hijas; evitar castigos físicos y violencia, entre otros (Latorre y Celedón, 1999). Lo anterior está del todo relacionado con la valoración y expectativas puestas en la educación, como medio de inclusión y real posibilitadora de la 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). De esta manera se sostiene que es el tipo de información que llega al niño a través de la experiencia directa con personas y objetos de su entorno, lo que le permite desarrollar habilidades, construir conocimientos y en consecuencia, crecer. 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.

2.3.2. Factores exógenos

Especial relevancia adquieren los hallazgos que muestran que en la generación de la deserción operarían otros factores de riesgo tan o más importantes como la necesidad de trabajar, 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 dado que demostraron que la condición de pobreza no necesariamente implicaba fracaso escolar, lo que sin duda obliga a poner la atención al interior del sistema y en especial de la escuela y el liceo. La evidencia es clara al revelar que existiría al interior del sistema escolar, un conjunto de factores que actúan como una gran fuerza centrífuga, expulsando a los jóvenes hacia otros

campos de la vida cotidiana. Tal es el caso de las características de la oferta educativa, a veces distante y lejana de las expectativas e intereses de los jóvenes.

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, en la autoestima, motivación por estar en la escuela y aprender, es la enseñanza o práctica pedagógica. Así, los resultados de los estudios revisados sugieren una mayor efectividad y eficacia de prácticas activas e innovadoras, mostrando que estos estilos alternativos de enseñanza que ofrecen mayor interés y protagonismo al estudiante, permiten mejores y más permanentes aprendizajes (Álvarez y Giaconi, 1994; CIDE, 1999; Román y Cardemil, 2001; Román 2003; 2008). Sin duda, la apropiación de contenidos, así como el fortalecimiento y desarrollo de habilidades y competencias para aprender, actúan como factor de retención de los estudiantes en las escuelas, mejorando dichas posibilidades, el contar con maestros y maestras que junto con saber qué y cómo enseñar, se muestren preocupados y conocedores de la realidad y características de cada uno de sus alumnos.

Los hallazgos y resultados aportados por los estudios y programas revisados, constatan igualmente el gran peso que tienen 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). En otras palabras, cuando las expectativas son positivas, actúan de manera importante para facilitar en los propios docentes la percepción del esfuerzo, de las habilidades, de la capacidad de aprendizaje y del avance de sus alumnos y alumnas. A su vez, 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 más fácilmente alcanzable, que si estas expectativas no se dan o por el contrario son negativas y por ende ponen techo y límite a las posibilidades de avanzar y aprender (Goicovic, 2002). De esta manera, 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.

En este grupo, el tipo y cultura 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. Así, la existencia de una cultura escolar que no integra dimensiones de la cultura juvenil es un fuerte referente crítico asociado al problema de la deserción escolar sobre todo de jóvenes de sectores carentes.

Los estudios muestran también la importancia que adquiere la gestión institucional de la escuela y el liceo, para contrarrestar o disminuir el abandono, la sobre edad y la repitencia. Esto principalmente desde la implementación de los programas focalizados en sus establecimientos. En efecto, la revisión permite sostener, que el tipo de liderazgo ejercido por el director, establece claras diferencias en el proceso de cambio que han de emprender las escuelas y sus docentes para retener y mejorar el rendimiento de los estudiantes (Maureira, 1999; CIDE, 1997).

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 (cuadro 12).

CUADRO 12. FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR. DOCENTES Y DIRECTORES. CHILE 2008

Factores explicativos del Fracaso	Docentes	Directores
Falta de apoyo de la familia o apoderados	44,8%	34,5%
Falta de interés de los alumnos por los estudios	19,8%	20,4%
Las desigualdades sociales del país o del sistema	11,9%	7,7%
Problemas sociales del medio entorno sociocultural	9,2%	5,1%
Capacidad intelectual de los niños	4,9%	4,7%
Problemas sociales de familias (alcoholismo, drogas)	4,6%	3,8%
Debilidades conceptuales y metodológicas de docentes	1,5%	14,0%
Violencia y agresividad de los alumnos (conducta)	0,7%	0,9%
El trabajo de los alumnos	0,7%	0,0%
Falta de dedicación de los docentes	0,5%	5,5%
Descuido de parte de los profesores	0,4%	2,1%
Falta de material de apoyo (infraestructura)	0,4%	0,4%
Presión por obtener un alto rendimiento	0,4%	0,0%
Problemas económicos de los padres	0,1%	0,4%
Problemas de salud	0,0%	0,4%
Totales	100,0%	100,0%

Fuente: Encuesta CIDE, 2008

Las cifras muestran como y de manera mayoritaria, tanto para directores como para los profesores, las causas del fracaso escolar radican principalmente en el propio estudiante y sus familias. Así, para el 64,6% de los docentes, el abandono, la repitencia y el bajo rendimiento se explica por la falta de apoyo

de las familias y el desinterés de los propios alumnos. Esta percepción es compartida por el 55% de los directores.

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.

Los factores mencionados, fueron agrupados de acuerdo a los cuatro niveles que contienen los principales factores que la investigación y el conocimiento acumulado, muestran afectando los aprendizajes y el rendimiento escolar: alumno, aula, escuela (establecimiento o centro educativo) y contexto.¹³ Tal agrupación muestra con preocupación que 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 13). 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 13. FACTORES EXPLICATIVOS DEL FRACASO ESCOLAR. ALUMNO, AULA, ESCUELA Y CONTEXTO
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		

Difícilmente se podrá avanzar hacia escuelas de mayor calidad, justas e inclusivas si no hay por parte de los profesores en primer lugar, un adecuado conocimiento y manejo sobre los factores que permiten y favorecen los aprendizajes en los estudiantes, así como de aquellos que los limitan, al mismo tiempo que una mayor autocritica y reconocimiento del rol y papel que a ellos le cabe, en los avances o en el fracaso

¹³ Estos cuatro niveles son los utilizados en modelos jerárquicos lineales (multinivel), para identificar y analizar el efecto de los factores asociados al aprendizaje y el rendimiento escolar, en los estudios de eficacia escolar. Ver Murillo, 2007; 2008

escolar de sus alumnos. Resulta así, del todo necesario que exista por parte de maestros y directores no sólo las competencias y saberes profesionales, sino también el compromiso y la voluntad para identificar y comprender la manera en que la escuela debe organizarse y funcionar, a fin de garantizar procesos formativos de calidad que aseguren a todos sus estudiantes las adquisiciones y las competencias claves o básicas necesarias para recorrer y finalizar con éxito sus trayectorias escolares y poder acceder igualitariamente a posibilidades futuras. De ello depende la real disminución del fracaso escolar que hoy aparece fuertemente focalizado en los segmentos más pobres y vulnerables del país.

5. PRINCIPALES CONCLUSIONES Y DESAFÍOS HACIA EL SISTEMA Y EL LICEO

En Chile el fenómeno de la deserción aparece fuertemente asociado al fracaso escolar, expresado fundamentalmente en bajo rendimiento, repitencia y en la sobre-edad de los alumnos respecto de su curso. En los liceos, la tasa de retiro aumenta sostenidamente a medida que la tasa de repitencia crece en ellos. Sin embargo, 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.

Pero, ¿quiénes son los desertores en Chile? La información aportada permite 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.

Así, innegablemente, 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, como factor material estructural, 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.

Los datos y evidencias aportadas, no hacen más que confirmar la multiplicidad de factores de tipo estructural, social, pedagógico y cultural que confluyen en la explicación del fenómeno de la deserción. Más aún, nos muestra que la deserción es la culminación de un largo proceso que se va construyendo y validando en estos niños y jóvenes y en donde la escuela, el liceo y principalmente los profesores han sido decisivos. 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?

Ciertamente muchos estudiantes pobres tienen un bajo rendimiento. Pero rinden menos porque tienen que trabajar para aportar al ingreso familiar; rinden menos porque tienen que cuidar a sus hermanos y hermanas menores; rinden menos porque el haber repetido y ser mayor que sus compañeros los avergüenza y complica en su relación de pares; rinden menos porque sus profesores no los creen capaces; rinden menos porque no encuentran en el liceo un espacio para sus intereses y necesidades; rinden menos porque los profesores no han sabido enseñarles, rinden menos porque en sus casas no cuentan con los recursos y condiciones necesarias para estudiar. En fin, podríamos seguir enumerando una larga lista de diversos factores que explican el bajo rendimiento de un alumno pobre y vulnerable. Sin duda que en algunos casos podríamos encontrar que el desinterés es un factor predominante y aún en ellos, es necesario analizarlo también en tanto reacción a la escuela y la sociedad y no en tanto variable independiente y circunscrita al ámbito de lo individual. Debemos al menos preguntarnos respecto de qué ocurrió en la trayectoria escolar de estos jóvenes que los desmotivó a tal punto de no encontrar sentido alguno al proceso formativo en que se encuentran inmersos. La escuela debe asumir este desafío de manera responsable y abierta, asumiendo y reconociendo las diversas señales que habrán de permitir actuar pertinente y oportunamente, de manera de evitar la llegada al punto del no retorno: la deserción.

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 acoger y dar respuestas a jóvenes con dificultades o necesidades especiales (trabajo por ejemplo), incrementando así las cifras de deserción y repitencia que afectan 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.

En las trayectorias escolares, existen procesos y factores que -al interior del sistema educativo- actúan con una gran fuerza centrífuga, expulsando a los jóvenes hacia otros campos de la vida cotidiana. Más aún, los factores propios e internos al establecimiento escolar poseen una determinación mayor que los referidos a condiciones estructurales externas de los jóvenes, tales como el nivel de ingreso de sus familias o la necesidad de trabajo. 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. De esta manera, la decisión del abandono escolar juvenil -en la mayoría de los casos, se asumiría antes que la opción y decisión de 'tener que trabajar'.

En esta misma línea se ubican las suspensiones y expulsiones recurrentes en tanto medidas que suelen ser decisivas a la hora de decidir no reincorporarse al sistema ("invitación simbólica a la deserción"). Una escuela o liceo que recurre a ellas de manera habitual, probablemente tendrá mayores índices de abandono escolar. Es razonable suponer que un ambiente tenso o amenazante, donde existen actitudes y prácticas intolerantes y excluyentes hace más fácil la decisión de abandonar la escuela o liceo.

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.

Para finalizar, la sistematización y análisis realizado, permite reconocer algunos desafíos para el sistema, la escuela y sus actores. Entre ellos:

- Frente a una serie de iniciativas, especialmente públicas, que buscan retener a los jóvenes en el sistema (tales como la ley de escolaridad de doce años obligatoria y gratuita, becas, programas de asistencialidad, entre otros), es necesario preguntarse por su impacto en los procesos socioculturales (percepciones, actitudes y representaciones sociales), asociados al fracaso escolar y a la decisión de abandonar la escuela o el liceo.
- Es urgente que podamos discutir y evaluar la flexibilización del currículo y la reorganización del tiempo de asistencia a la escuela y al liceo, para responder al hecho de que muchos estudiantes requieren y necesitan trabajar, pero que anhelan y quieren alcanzar estudios superiores. Con esto se evitaría la sobrecarga escolar que finalmente los hace optar por dejar el colegio dada la incapacidad de responder en ambos frentes.
- Es también muy necesario implementar programas que detecten y atiendan oportunamente a los alumnos en riesgo, haciéndose cargo por ejemplo de aquellos que están desfasados en edad y grado, o de los que han repetido algún curso. Dichos programas deben considerar estrategias de retención que asuman la diferencia de género de los desertores. Manteniendo aspectos comunes, las razones y factores no son las mismas para ambos grupos. Dichos programas han de atender especialmente a los estudiantes en la etapa de transición entre la enseñanza básica y la media (7° y 8° año básico), y de manera preferente y urgente el I año de Enseñanza Media.
- Los liceos en particular deben adecuar y mejorar la calidad de la formación que se les entrega a los jóvenes, asumiendo el contexto y condición en que ellos se encuentran, a fin de construir una oferta atractiva y de calidad, que les asegure reales oportunidades de inserción académica o laboral a su egreso. La pertinencia de una cultura escolar que integra dimensiones de la cultura juvenil, a sus prácticas pedagógicas, a sus formas de evaluación, a la dinámica de interacción y mediación que se instala en la sala de clases y en el establecimiento, así como las estrategias de retención en el sistema, se configura como determinante respecto de la deserción escolar.
- Pero sin duda, todo lo anterior requiere de comunidades educativas comprometidas con el presente y futuro de los jóvenes y lo que es igualmente importante, con la capacidad de asumir y reconocer la responsabilidad que le cabe al liceo y a sus actores (especialmente docentes) en el abandono y la deserción. Dicho de otro modo, la escuela y los maestros, son quienes tienen las mejores opciones, oportunidades y herramientas para cautivar y retener a los estudiantes, ofreciéndoles un proceso formativo atractivo, significativo y exitoso.
- Por último y de manera intersectorial, se deben generar estrategias y acciones urgentes para ese gran número de jóvenes que hoy día son desertores. No es posible ignorar la lógica y realidad de

nuestro mercado laboral: una escolaridad pobre en años, asegura la permanencia en circuitos de marginación laboral y social.

Los invitamos a 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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 Álvarez M.I. (1994). *Características de los Profesores Efectivos en Chile y su Impacto en el Rendimiento Escolar y Auto concepto Académico*. Santiago: FONDECYT.
- 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: UNICE
- 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), pp.6-15.
- Cardemil, C. y Latorre, M. (1997). *Aprender es dulce*. Santiago: CIDE
- Cardemil, C. y Álvarez, F. (1999). *Transferencia al aula*. Santiago: CIDE
- CASEN (2003). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*. Santiago: División Social, MIDEPLA
- CEPAL (1997). *Panorama Social*. Santiago: CEP
- Cerry, M. (1993). *La Relación Familia Escuela. Aportes de la investigación*. Santiago: CID
- CIDE_ Universidad Alberto Hurtado (1999, 2000, 2003, 2004, 2006, 2008). *Encuesta Actores Sistema Educativo Chileno*. Santiago de Chile: CI
- Escudero, J.M. (2005). FRACASO ESCOLAR, EXCLUSIÓN EDUCATIVA: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1), pp. 1-2

- Espejo, R. (2000). *Deserción escolar en enseñanza media. Tesis de Ingeniería Civil Industrial*. Santiago: Universidad de Chile
- 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: CID
- 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), pp.78-95
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última Década* N°16, pp.11-53. Viña del Mar: CIDPA
- Gubbins, V. y Venegas, C. (1999). *Conflicto y Mediación: el tema de la convivencia escolar*. Santiago: INJUV
- Herrera, M. Elena (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: PU
- 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, CID
- Magendzo, S. y Toledo (1990). *Soledad y Deserción. Un Estudio Psicosocial de los desertores escolares en los sectores populares*. Santiago: PIE
- 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-Chil
- 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*, Vol. 44 , 211-231
- Murillo, F.J. (2008). Los Modelos Multinivel como herramienta para la investigación educativa. *Magis. Revista Internacional de Investigación Educativa*, 1(1), pp. 17-34.
- Murillo, F.J.(Coord.) (2007). *Investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- PREAL (2003). *Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar*. Santiago de Chile:PREAL
- Rodríguez, J. (2005) Reproducción en la adolescencia: el caso de Chile y sus implicancias de política. *Revista CEPAL*, Nº 86, 123-146.
- 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. (2006). El desafío de aprender a leer, comprender y razonar en escuelas vulnerables. *Pensamiento Educativo*, 39, 69-86.
- 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. (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. (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. (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* (págs. 367-392). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- 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- IIPE.
- Román, M. y Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE_MINEDUC
- 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. Disponible en: <http://www.slocounty.ca.gov/Assets/CSN/PDF/Flyer+-+Why+students+drop+out.pdf>. Consultado: junio 2009
- 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), Universidad Diego Portales.

- Shanahan, M. y Flaherty, B. (2001). Dynamic patterns of time use in adolescence. *Child Development*, 72(2), pp.385-401.
- Sapelli, C. y Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, Vol. 41, pp. 173-198.
- Schiefelbein, E., Valenzuela, J, Vélez, E. (1994a). 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*, N° 17, pp. 29-53.
- SITEAL (2007). *Trayectorias Escolares y Trabajo Adolescente*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Tijoux, M. y Guzmán, A. (1998). *La escuela ¿para qué?: niños y jóvenes que trabajan para sobrevivir*. Santiago: Centro de Investigaciones Sociales, Universidad ARCIS.
- UNICEF (2001). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago: UNICEF.
- 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: UNICEF
- 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), pp. 369-393
- Weinstein, J. (1994). *Los jóvenes y la educación media. Primer informe nacional de juventud*. Santiago: INJ.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: AKAL /Universitaria