

Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares¹

Óscar Espinoza-Díaz

Universidad Diego Portales, Chile
oespinoza@ucinf.cl

Dante Castillo-Guajardo

Universidad Ucinf, Chile
dcastillo@academia.cl

Luis Eduardo González

Universidad Ucinf, Chile
lgonzalez@cinda.cl

Javier Loyola-Campos

Universidad Ucinf, Chile
jloyola@ucinf.cl

Eduardo Santa Cruz-Grau

Programa Interdisciplinario de
Investigaciones en Educación, Chile
esantacruz@academia.cl

Resumen

Las tasas de abandono escolar que se registran entre la población más pobre de Chile obligan a reponer el fenómeno de la deserción en la agenda de las políticas educativas, ya que de la solución de este problema depende que logre romperse el círculo de la exclusión a fin de poder garantizar un mejor futuro para los adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables.

El presente artículo tiene como objetivo central identificar los factores de carácter intraescolar que comparativamente tienen una mayor incidencia en el abandono escolar en el ciclo primario de niños y niñas pertenecientes a Cerro Navia, un sector de la ciudad de Santiago de Chile que se caracteriza por sus altos niveles de pobreza. La información cualitativa que sirve de base a este trabajo se obtuvo de entrevistas

¹ Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el proyecto Fondecyt 1090730 titulado “Factores que inciden en la deserción escolar y sus implicancias en sectores vulnerables: un estudio de caso”, del cual deriva el presente artículo.

Recepción: 2012-07-24 | Envío a pares: 2012-09-26 | Aceptación por pares: 2014-01-12 | Aprobación: 2014-03-02

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Espinoza Díaz, O.; Castillo Guajardo, D.; González, L. E.; Loyola Campos, J.; Santa Cruz Grau, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. Educ. Educ. Vol. 17, No. 1, 32-50.

a dos muestras de 25 casos: una de menores desertores y otra compuesta de niños y niñas de idéntico perfil que permanecen en la escuela. Dicha información fue analizada siguiendo los principios de la Grounded Theory y se refiere a la percepción de los menores y de sus familias en torno a los factores intraescolares de deserción y de retención del alumnado en escuelas públicas de Cerro Navia.

Los resultados obtenidos permiten establecer importantes diferencias en los itinerarios educativos de desertores y no desertores, lo que otorga algunas luces respecto de qué tipo de acciones podrían adoptar las propias escuelas en orden a prevenir la deserción temprana de sus estudiantes. Se recomienda reforzar la gobernanza del sistema educativo en relación con las políticas de prevención de la deserción escolar, favoreciendo una mejor articulación entre las distintas entidades sectoriales del Estado con responsabilidad en el desarrollo de programas y políticas atinentes a este ámbito.

Palabras clave

Deserción escolar, pobreza, educación básica, educación, Chile (fuente: Tesaurus de la Unesco).

School Dropout in Chile: A Study Case in Relation to Intra-school Factors

Abstract

The high dropout rates found among the poorest segment of the population in Chile call for rethinking the agenda on education policy to include the dropout problem once again, since the solution to this issue depends on breaking the cycle of exclusion.

The objective of this article is to identify the intra-school factors that have a comparatively greater impact on the primary school dropout rate among children in Cerro Navia, a sector of the city of Santiago de Chile known for its high levels of poverty. Qualitative information was obtained from interviews with two samples of 25 cases: one comprised of children who are dropouts and another with children of the same profile who remained in school. The information was analyzed pursuant to the principles of the grounded theory and involves the perceptions of the children themselves and their families on the intra-school factors that influence desertion and retention among the members of the study body at public schools in Cerro Navia.

The results of the study show important differences between the educational itineraries of dropouts and non-dropouts, providing some insight into what types of action schools should take to prevent students from dropping out.

Key Words

Dropping out, poverty, basic education, education, Chile (source: UNESCO Tesouro).

Deserção escolar no Chile: um estudo de caso sobre fatores intraescolares

Resumo

As altas taxas de abandono escolar que se registram entre a população mais pobre do Chile obrigam a pôr novamente o fenômeno de deserção na agenda das políticas educativas, já que, da solução desse problema, depende que se consiga romper o círculo da exclusão.

O presente artigo tem como objetivo central identificar os fatores de caráter intraescolar que comparativamente têm uma maior incidência no abandono escolar no ciclo primário de crianças pertencentes a Cerro Navia, um setor da cidade de Santiago do Chile que se caracteriza por seus altos níveis de pobreza. A informação qualitativa se obteve de entrevistas a duas amostras de 25 casos: uma de menores desertores e outra composta de crianças de idêntico perfil que permanecem na escola. A informação foi analisada seguindo os princípios da Grounded Theory e refere-se à percepção dos próprios menores, bem como de suas famílias em torno dos fatores intraescolares de deserção e de retenção do alunado em escolas públicas de Cerro Navia.

Os resultados obtidos permitem estabelecer importantes diferenças nos itinerários educativos de desertores e não desertores, o que outorga algumas luzes a respeito de que tipo de ações as próprias escolas poderiam adotar para prevenir a deserção precoce de seus estudantes.

Palavras-chave

Abandono, pobreza, ensino fundamental, educação, Chile (fonte: Tesouro da Unesco).

Introducción

Según algunas estimaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) (2005), en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay, al menos el 95% de los niños que hoy tienen menos de 5 años concluirían la educación primaria para el año 2015. Se trata acá de los países que se encuentran más próximos al logro de la meta trazada por dicha entidad.

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

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

La asociación existente entre pobreza, exclusión y deserción escolar obliga a poner de nuevo este tema en la agenda de las políticas educativas, considerando que la educación sigue siendo uno de los mecanismos fundamentales de inclusión social

de las personas y, por tanto, como derecho humano básico también es un medio que habilita a los sujetos para el ejercicio amplio de sus derechos. Indudablemente esta situación requiere de intervenciones integradas que ofrezcan respuestas diversificadas y secuenciadas tendentes a favorecer el reencanto con la educación, la eventual reincorporación al sistema educativo formal o la existencia de ofertas educativas especializadas, ello en la perspectiva del logro de los doce años de escolaridad con que se ha comprometido el Estado chileno. La posibilidad de éxito de dichas intervenciones radica en la identificación certera de los factores que están llevando a los niños, niñas y jóvenes de sectores vulnerables a abandonar la escuela. Por este motivo, la profundización de los estudios relativos al fenómeno de la deserción y retención escolar adquiere una relevancia primordial.

En esa perspectiva, el presente artículo tiene como objetivo identificar, a partir de las experiencias y percepciones de desertores y estudiantes vulnerables, los factores de carácter intraescolar que comparativamente tienen una mayor incidencia en el abandono escolar en el ciclo primario de niños y niñas pertenecientes a Cerro Navia, un sector de la ciudad de Santiago de Chile que se caracteriza por sus altos niveles de pobreza.

El artículo se encuentra dividido en cuatro partes. En la primera sección se hace un repaso de la literatura relevante existente en materia de deserción, con énfasis en los factores intraescolares. Sin dejar de reconocer que la deserción escolar constituye un problema que no puede comprenderse a cabalidad si no es atendiendo a la multiplicidad de factores de distinta índole que pueden operar como desencadenantes, aquí se opta por abordar solo el grupo de variables endógenas a la escuela por la considerable atención que han recibido en la literatura especializada, y porque una estrategia de este tipo permite, a través del concepto de "itinerario educativo", identificar y describir de forma más detallada los factores de esta clase que tienen mayor

peso explicativo sobre el abandono en un sector vulnerable como es Cerro Navia. En la segunda sección se expone brevemente la metodología empleada en el estudio al mismo tiempo que se caracteriza a esta comuna de la ciudad de Santiago. La tercera parte presenta los principales resultados de la investigación enfocándose, como se ha dicho, en las variables intraescolares. Finalmente, se incluye un apartado de conclusiones.

Factores intraescolares desencadenantes de la deserción escolar: estado del arte

La deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano — como es la escuela— que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006; Sabates *et al.*, 2010).

Los factores que originan la deserción escolar se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos cuyo énfasis está puesto en variables de índole intraescolar y extraescolar, respectivamente. En el primero de ellos, que constituye el foco del presente artículo, se señala que los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros factores, serían los principales detonantes de la deserción temprana desde el sistema (Marshall, 2003; Lockheed, 2012). Diversos estudios plantean que la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus niños, niñas y jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son solo los niños, las niñas y los jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que esta también de alguna manera los “expulsa” (Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002). Asimismo, las repitencias, expulsiones y la sobreedad del alumnado, como antesalas de la deserción definiti-

va, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores socioeconómicos de bajos ingresos (Dazarola, 1999; Fiabane, 2002; Sabates *et al.*, 2010; Unesco, 2010; Lockheed y Levin, 2012).

Rumberger (1987, 2004) ha planteado que las variables intraescolares han recibido una considerable atención por cuanto muchos de estos factores se prestan más fácilmente a la manipulación en orden a mitigar el problema de la deserción escolar. Lo cierto es que existe una amplia gama de estudios que aportan evidencia empírica que indica que factores tales como el pobre rendimiento académico, la repitencia, el ausentismo y los problemas disciplinarios o conductuales se asocian con mayores probabilidades de abandono escolar (Ampiah y Adu-Yeboah, 2009; Cairns *et al.*, 1989; EPDC, 2009; Roderick, 1994; Rumberger, 1995; Roderick, 1995; Janosz *et al.*, 1997; Goldschmidt y Wang, 1999; Hunt, 2008; Lewin, 2008; Rumberger y Thomas, 2000).

Dentro del mismo ámbito de las variables escolares existen otros estudios que proporcionan antecedentes que muestran la importancia de los establecimientos educacionales como un elemento que se transforma en un factor de expulsión (Pittman y Haughwout, 1987; Bryk y Thum, 1989; Bowditch, 1993; Goldschmidt y Wang, 1999; Rumberger y Thomas, 2000; Dazarola, 1999; Fiabane, 2002). Como bien señala Rumberger (1987, 2004), los factores escolares predictores de la deserción no solo se relacionan con el comportamiento o rendimiento de los estudiantes en la escuela, sino que también pueden referirse a la incidencia de las escuelas mismas sobre las decisiones de abandono o permanencia en el sistema escolar. Esta perspectiva se ocupa entonces de las características y condiciones existentes en las escuelas que reducen o dan lugar a la deserción (Rumberger, 1995; Lockheed y Levin, 2012).

Pittman y Haughwout (1987) demuestran así que el clima social de la escuela, especialmente las

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

En la misma perspectiva, otras investigaciones han relacionado la inasistencia de los estudiantes con la rigidez del currículo escolar, lo que se traduciría en otro factor de deserción asociado al mundo escolar (Schiefelbein, 1998; Alexander, 2008; Hussain *et al.*, 2011).

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

Método

Este artículo, de características metodológicas cualitativas, se elaboró a partir de los hallazgos proporcionados por una serie de entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes y familias de estudiantes y desertores escolares de la enseñanza primaria.

Los casos analizados se seleccionaron de las veinte escuelas primarias públicas de Cerro Navia, una de las comunas de la región metropolitana de Santiago de Chile ubicada en el sector poniente de la capital, y según el último Censo de 2012 su población alcanza los 131.850 habitantes. En comparación con otras comunas del país, Cerro Navia presenta un alto nivel de pobreza: de acuerdo con los datos de la encuesta de hogares Casen de 2011, el 19,6% de su población se halla en esta situación, porcentaje superior al registrado tanto a nivel nacional como metropolitano. Se optó por realizar el estudio en este territorio por cuanto sus tasas de deserción escolar en educación básica, según las cifras declaradas por la municipalidad de Cerro Navia, indican que la cantidad de desertores se incrementa anualmente, pese a que la evidencia empírica señala que las escuelas no reconocen adecuadamente la condición de desertor². En efecto, estimaciones recientes de los autores revelan que la tasa de abandono temporal en el nivel primario (1° a 8° básico) para el periodo 2006-2008 es altísima y no concuerda con las cifras oficiales, dejando entrever que el fenómeno de la deserción es más grave de lo que se cree (Tabla 1).

La investigación se inició con la construcción de dos muestras cualitativas, la primera de niños que abandonaron la escuela³ y otra de niños que permanecen en ella. La muestra de desertores estuvo constituida por los casos registrados en los libros

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

3 En estricto rigor se identificaron niños que se habían retirado del colegio y que no necesariamente habían desertado del sistema, pero luego de visitas a sus domicilios, se seleccionaron aquellos casos que estaban en condición de desertores escolares.

Tabla 1. Deserción y retiro temporal en educación primaria en Cerro Navia

| Año | Matrícula | Deserción declarada | % | Retiro (1° a 8° básico) | Retiro (%) |
|------|-----------|---------------------|------|-------------------------|------------|
| 2001 | 10.965 | 118 | 1,07 | | |
| 2002 | 10.726 | 37 | 0,34 | | |
| 2003 | 10.972 | 34 | 0,3 | | |
| 2004 | 10.113 | 23 | 0,22 | | |
| 2005 | 9.561 | 26 | 0,27 | | |
| 2006 | 8.977 | 46 | 0,51 | 984 | 11,00 |
| 2007 | 8.526 | 53 | 0,52 | 1.072 | 12,60 |
| 2008 | 8.186 | | | 970 | 11,80 |

Fuente: DAEM Cerro Navia (2007) e Informe Comunal de Abandono Escolar del Proyecto Fondecyt 1090730.

de asistencia de los años 2006, 2007 y 2008. De esta forma, las muestras se constituyeron por: estudiantes de las veinte escuelas, de diferentes cursos o niveles, equivalencia entre hombres y mujeres, y de entre 8 y 17 años de edad.

Las entrevistas se realizaron entre octubre de 2010 y enero de 2011, en los domicilios de ambos grupos de menores, aunque por las limitaciones propias de la edad muchos de ellos tuvieron que ser entrevistados en conjunto con sus apoderados o adultos significativos⁴. Las entrevistas fueron conducidas por sociólogos y trabajadores sociales coordinados por los investigadores principales.

En total se entrevistaron 25 desertores e igual número de estudiantes, todos de similar condición socioeconómica y de las mismas escuelas que los menores que abandonaron el sistema escolar. La información cualitativa fue analizada siguiendo los principios de la Grounded Theory. En función de ello, a partir de los antecedentes proporcionados por la revisión bibliográfica y el marco conceptual, se elaboró una pauta de entrevistas validada en un *work-*

shop constituido por los investigadores principales y expertos invitados al taller.

Para el análisis de las entrevistas se usaron las herramientas provistas por la etnografía respecto del conocimiento y la comprensión de los usos y las interacciones sociales y del análisis de discurso, particularmente a partir de la noción de representaciones sociales proporcionada por van Dijk (2003), quien plantea, por ejemplo, que los “modelos mentales no solo representan las creencias personales, sino que también ofrecen una representación de lo social, como el conocimiento, las actitudes y las ideologías que, a su vez, están relacionadas con la estructura de los grupos y las organizaciones”. Desde esta perspectiva, y con la ayuda del software Atlas-ti, se construyeron mapas interpretativos que dan cuenta en forma analítico-descriptiva de las diferentes representaciones existentes para construir mapas explicativos que interpreten aquella evidencia obtenida a partir de los “tipos” de actores involucrados. Posteriormente, los resultados y las categorías obtenidos en esta fase fueron presentados, discutidos y validados en un segundo *workshop* con expertos e investigadores nacionales e internacionales, patrocinado por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (Fondecyt).

4 Para ambos grupos objetivo se obtuvo, previo al inicio del levantamiento de información, el consentimiento de los adultos significativos.

En el apartado siguiente se relevan solo aquellos factores de carácter intraescolar, vale decir, aquellos que caben dentro de los itinerarios educativos de los distintos niños, niñas y jóvenes entrevistados, destacándose las similitudes y diferencias existentes en estas trayectorias entre desertores y no desertores, y las razones declaradas del abandono por parte de los propios desertores y sus familias⁵.

Resultados

En este apartado del artículo se discuten los resultados más relevantes de la investigación. En primera instancia se analizan los itinerarios educativos de desertores y no desertores para luego proseguir con la revisión de los factores intraescolares declarados que explicarían la deserción según los entrevistados.

Itinerarios educativos de desertores y no desertores

Bajo rendimiento, desmotivación, problemas conductuales y cambios continuos de escuela

Por lo general, quienes desertan de la escuela muestran un importante retraso académico y no han recibido el apoyo escolar necesario, ya sea en su hogar o por parte de la escuela. Entre los entrevistados se encontraron casos de desertores que antes de concluir la enseñanza básica ya habían reprobado de curso en tres ocasiones, mientras que otros lo habían hecho en dos. Así, dos tercios de los desertores estaban atrasados en al menos un año. Estos fenómenos de retraso académico se ven agravados por la existencia de problemas conductuales o de desmotivación. Las familias y las escuelas no parecen contar con las herramientas necesarias para frenar esta escalada.

En la mayor parte de los casos el abandono escolar suele gestarse lentamente, aun cuando tiende a desencadenarse en el momento en que los menores se acercan a la adolescencia y, por ende, se encuentran escolarizados junto a niños de menor edad. La pérdida de su grupo natural de pares hace más compleja la convivencia cotidiana en el establecimiento educativo pudiendo debilitar la convicción de permanecer en la escuela. Para muchos de los padres este tipo de situaciones explican la aparición de fenómenos de desmotivación académica y de mayor conflictividad, lo que conduce finalmente a la deserción, tal como se ilustra a continuación: “Se llevaba bien con las compañeras, pero cuando repitió siempre buscó a sus compañeros de primero básico, pero en el curso que quedó repitiendo nunca compartió con sus compañeros y la empezaron a rechazar” (madre de Aurora Torres, desertora)⁶.

De este modo, un resultado claro que arrojan las entrevistas señala que el rendimiento escolar de los menores que han desertado suele ser deficiente. En la mayor parte de los casos, estas dificultades académicas se arrastran por largos años, en algunas ocasiones incluso desde el comienzo de la educación básica. Este tipo de dificultades son mencionadas por los padres de modo genérico, señalando que a los niños y las niñas en cuestión siempre les ha costado desenvolverse en el ámbito académico. En las entrevistas no se indican acciones sistemáticas por parte de la escuela o de las familias tendentes a mitigar el rezago que van acumulando sus hijos. Las referencias a este respecto suelen ser menores y aisladas, muchas veces vinculadas a la acción concreta de algún profesor. En general, se observa que la mayor parte de los padres o adultos a cargo parecen tener pocas herramientas para hacer frente a la emergencia de dificultades académicas severas en la vida escolar de los menores.

5 Dado el carácter cualitativo del estudio se trabaja con una muestra reducida. No obstante, los hallazgos pueden resultar de suma utilidad a la hora de definir estrategias de intervención y políticas para tratar tanto a desertores tempranos como a estudiantes en riesgo de desertar.

6 Todos los nombres de los actores entrevistados han sido reemplazados con el objeto de asegurar el anonimato y la confidencialidad de la entrevista, y la protección de la identidad de las personas.

Ahora bien, siendo cierto que el bajo rendimiento académico es una condición que está presente en el itinerario escolar de la mayor parte de los desertores, se dan algunos casos de menores que han tenido una trayectoria escolar normal hasta que en un momento específico comienzan a surgir los problemas. Eventos que pueden desencadenar este tipo de procesos son el cambio de escuela, problemas con algún profesor, cambio en los grupos de pares o crisis familiares, por nombrar algunos de los que aparecen mencionados en las entrevistas como factores que desencadenaron procesos de abandono del sistema escolar.

Habitualmente los adultos a cargo no parecen advertir a tiempo problemas tales como las dificultades académicas o el hastío del menor frente al mundo escolar. Gracias a la información proporcionada por las entrevistas se sabe que la mayor parte de las familias cuentan con escasas competencias para poder detectar este tipo de problemáticas, sean ellas de larga data o surgidas en momentos de crisis. En este sentido, por ejemplo, se mencionan escasas acciones remediales que hagan frente a situaciones de retraso académico. Esta condición suele ser ignorada por largo tiempo, o bien no es dimensionada en forma apropiada por las escuelas y por los familiares de los desertores. Dicha situación se ve agravada por el hecho de que la mayor parte de los padres y familiares de los menores desertores no posee el capital cultural suficiente para apoyar en forma adecuada a sus hijos. Dada su precaria condición socioeconómica, tampoco dicen haber recurrido a especialistas externos que les ayuden a solucionar estas dificultades. En estos casos, los adultos solo mencionan la ayuda de psicólogos de la escuela y la atención más personalizada de parte de algunos profesores. En efecto, muchos de los desertores han recibido este tipo de ayuda especializada, la que no parece haber sido suficiente para muchos de ellos.

Como se dijo, no todos los desertores corresponden al perfil de alumno con un historial de repetencia y dificultades académicas y, por cierto, no

todos los que repiten terminan abandonando la escuela. Además, cabe señalar que una parte de los no desertores o estudiantes posee trayectorias escolares similares a las de los desertores. Incluso en algunas ocasiones también se observan problemas de comportamiento, repitencias y desinterés en el estudio. Sin embargo, esta situación no constituye un caso típico entre los estudiantes entrevistados. En términos generales ellos muestran un mejor rendimiento, y si bien algunos han repetido curso, no lo hacen con la frecuencia que se advierte entre los desertores.

Un rasgo por destacar del grupo de estudiantes o no desertores es que sus familias muestran un mayor involucramiento y apoyo cuando los menores atraviesan por dificultades académicas. Varias de las familias estudiadas de niños y niñas que permanecen en la escuela exhiben este mayor compromiso con el quehacer escolar de los menores a su cargo. La ayuda solo en algunas ocasiones es realizada por un familiar directo, en mayor medida por la madre. Se debe tener presente que la estructura familiar de la cual se está hablando es heterogénea en su composición; por ello, en muchos casos es algún integrante de la familia extendida el que puede ayudar al cuidado del menor durante el día o hacerse cargo de su cuidado. Esto puede ser determinante para la permanencia del joven en el sistema escolar.

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

En los casos de desertores la expulsión suele dar comienzo al peregrinar de los apoderados por numerosas escuelas. Cada expulsión genera mayo-

res dificultades para poder encontrar un nuevo establecimiento. El deseo de los padres de encontrar una “buena escuela” se suele abandonar ante las constantes negativas que muchos de ellos informan cuando han ido a buscar establecimientos para sus hijos con historial de repitencia o expulsiones. El informe académico y conductual emitido por la última escuela a la que el menor asistió le hace cada vez más difícil encontrar un lugar dentro del sistema escolar. Si bien los padres tienen, en general, una opinión negativa de los establecimientos de la comuna, la búsqueda de nuevas escuelas para sus hijos suele reducirse a la comuna de residencia y zonas cercanas a esta. De acuerdo con la información extractada de las entrevistas, muchas de las escuelas de la zona no reciben alumnado repitente o con un historial negativo de conducta. Otras, en la medida que pueden, se van desprendiendo del alumnado más conflictivo.

El continuo tránsito por distintas escuelas es una característica distintiva de la mayor parte de los menores que han desertado. En general, este paso de un establecimiento a otro es señal del comienzo de dificultades académicas o de comportamiento. Como se dijo, el cambio puede estar motivado por la expulsión o la cancelación de matrícula, pero también puede haberse generado por decisiones de los apoderados ante situaciones que les molestan, como son el abuso por parte de pares o de parte de algún profesor.

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

ber ejercido una acción protectora. En los desertores, por su parte, se constata que existe una similitud significativa en sus trayectorias escolares. Los rasgos más relevantes parecen ser la generación de retraso académico, la vivencia de situaciones de expulsión y la dificultad para arraigarse en un establecimiento concreto. Solo unos pocos desertores parecen tener una trayectoria escolar normal. Estos corresponden en la muestra seleccionada a procesos de deserción desencadenados por causales de salud o de embarazo. Es decir, subjetivamente la decisión parece impuesta aquí por un agente externo, y no constituye una acumulación de eventos escolares.

Relaciones con los profesores

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

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

De este modo, las referencias positivas a docentes específicos —y en contadas ocasiones al conjunto de los profesores de una escuela deter-

minada— se dan con relativa frecuencia entre las familias y los menores de ambos grupos. Abundan más cuando el menor se encuentra en los primeros cursos de la educación básica, o cuando recuerdan a los profesores que tuvieron en dichos niveles. Los juicios positivos también se presentan cuando la familia siente que el docente se preocupa por los niños; es decir, cuando perciben que los docentes y otros adultos de la escuela manifiestan cariño, interés por el aprendizaje del menor y preocupación por explicar con atención, las reacciones de los familiares suelen ser positivas.

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

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

Una profesora [...] me pesca con uñas largas, me pesca aquí, así, apretándome con las uñas y me quita las cartas y me echó pa' afuera, insultando, gritando garabatos [...] y ahí yo me enojé y le hice tira el parabrisas del auto con una piedra [...] Después no me dejaba entrar a la sala (Claudio Salinas, desertor).

En síntesis, no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos en lo que respecta a sus relaciones con los profesores. Aquí las experiencias ambivalentes parecen ser la nota característica, vale

decir, se presentan aspectos tanto positivos como negativos en el vínculo entre menores y docentes, aun cuando es más recurrente en los no desertores el referirse a la existencia de adultos importantes en su quehacer cotidiano en el mundo escolar.

Relaciones con los pares

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

Esta dimensión de sociabilidad de la escuela suele ser mejor valorada por los estudiantes que por sus familiares, los cuales en determinadas ocasiones responsabilizan a las amistades de sus hijos de problemas puntuales que ellos pudiesen tener. En otros casos, los estudiantes y desertores declaran mantener malas relaciones con sus compañeros(as) de curso, existiendo situaciones de violencia y acoso o *bullying* que en ocasiones pueden provocar el abandono escolar, tal como se menciona a continuación: “Dos (alumnas) eran más grandes y la otra era del mismo porte mío [...] eran como envidiosas, pasaba yo y ellas me empujaban y me decían puros garabatos, que me iban a matar” (Catalina Villela, estudiante).

La mayor parte de los padres y adultos no hace referencia al establecimiento de amistades en las instituciones. Muchas veces, por el contrario, sus juicios son negativos, pareciéndose a la opinión que emiten sobre los amigos del barrio. El temor a las “malas juntas” es un tópico recurrente en el discurso de los padres. Asimismo, se encuentra presente la percepción de que el mal ambiente de la escuela puede terminar contagiando a los menores, razón por la cual es mejor tratar de cambiarlos. Empero,

también se encuentran algunos casos donde el curso adquiere otros ribetes, y la construcción de relaciones de amistad por parte del menor constituye una forma de motivarlo a asistir a la escuela.

En suma, la experiencia escolar de los alumnos en relación con sus compañeros suele ser positiva en la mayoría de los casos, y no se advierten diferencias significativas entre ambos grupos de menores entrevistados. Esto pese a que algunos procesos de deserción son acelerados por situaciones de abuso y maltrato de parte de los pares.

Factores intraescolares declarados que explican la deserción

El mal ambiente de la escuela

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

Para los desertores y sus familias las situaciones de violencia poseen muchas veces un origen externo a la escuela. Para ellos, el sector donde está enclavado el establecimiento o los grupos formados en el espacio social externo, y muchas veces contiguo a la escuela, constituyen una amenaza directa para la integridad de sus hijos. En general, esto se ve agravado por la presencia de consumo y tráfico de

drogas. La opción que algunos de los padres toman ante situaciones que consideran extremas es no enviar más a sus hijos a la escuela. En algunos casos, esta decisión temporal puede adquirir el carácter de permanente como se constata en la siguiente cita: “Él tuvo un problema puntual por defender a un niño más chico y me lo amenazaron, porque esos cabros andan con cuchilla y hasta con pistola. [...] Después no lo quise mandar más al colegio porque en ese sector son muy patoteros” (madre de Ramón Meneses, desertor).

El mal ambiente de la escuela como causa última en el proceso de deserción también puede tener un origen interno a cada uno de los establecimientos. Se trata de conflictos o grupos que no preexisten a la escuela, sino que se van constituyendo al interior de la misma. Una expresión extrema de este tipo de conflictos se produce con los fenómenos de *bullying*. Si bien en muchos de los casos de niños y niñas desertores existe constancia de violencia entre pares, o incluso con docentes, solo una parte de ellos llega a abandonar el sistema escolar producto exclusivamente de este tipo de acoso.

Los adultos entrevistados señalan que la escuela, sus docentes y directivos suelen hacer muy poco para detener este tipo de situaciones de violencia física y psicológica que se encuentra tras la deserción de algunos menores. Este tipo de hechos pueden reforzar el déficit académico y de socialización de estos niños y niñas aumentando el aislamiento y presagiando el abandono. En la mayor parte de estos casos la decisión de dejar la escuela ha sido tomada por el adulto responsable del menor.

Mal comportamiento en el colegio

Una causal que es mencionada con frecuencia para el abandono del sistema escolar es el mal comportamiento sistemático de los menores. Esto, como es de prever, está asociado a expulsiones de distintas escuelas y con la creciente dificultad de los padres para encontrar una nueva. Se trata de un proceso

expulsor por parte del sistema, donde se les van cerrando las puertas a los menores en la medida que su historial académico se torna más negativo a ojos del sistema escolar. La posibilidad de seleccionar al alumnado que existe en los centros educativos chilenos permite que este tipo de prácticas persistan.

El mal comportamiento de parte del alumnado se tiende a agravar con el paso del tiempo y suele ir acompañado de mala disposición frente a ciertas rutinas escolares y problemas con pares o docentes del colegio, tal como se observa en el siguiente testimonio: “A mitad de año dejó la escuela. Es desordenado, lo echan de todas las escuelas. [...] Es burlesco, pesado con los más chicos” (madre de Héctor Salazar, desertor).

Problemas graves con profesores

Otro de los aspectos que explica el fenómeno de la deserción tiene relación con la existencia de conflictos —de distinta magnitud— con los docentes o directivos de las escuelas. Este tipo de procesos de abandono suele estar asociado con otros factores, como puede ser la creciente distancia que se establece entre el joven y la cultura escolar. Todo ello se ve agravado por la dificultad de establecer relaciones de confianza y cercanía con los adultos significativos de la escuela:

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

Rutina escolar y procesos de enseñanza

Uno de los factores que más comúnmente se menciona para explicar los orígenes de la deserción es el desinterés y aburrimiento con las rutinas pro-

pias de la institución escolar y con las actividades pedagógicas básicas de la escuela. Este tipo de causas tienden a estar asociadas a trayectorias educativas difíciles, donde se han presentado fenómenos de repitencia o de cambios de escuelas frecuentes, tal como se bosqueja en la siguiente cita: “Y yo dejé de ir a la escuela porque me quedaba dormido en la sala, no hacía las tareas, me aburría y era muy desordenado” (Carlos Durán, desertor).

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

Conclusiones

La mayor parte de los desertores muestra una trayectoria educativa compleja, que con el tiempo se suele ir distanciando progresivamente de lo que puede considerarse un itinerario normalizado. No todos los desertores siguen una trayectoria similar, pero existen ciertos rasgos relativamente comunes, al menos a un conjunto importante de ellos, que es importante destacar. En el caso de los estudiantes, como es de esperar, su trayectoria educativa suele tener menores sobresaltos, aun cuando algunos muestran un itinerario con señales similares a las observadas en el caso de los desertores.

La mayoría de los desertores posee un trayecto escolar caracterizado por repeticiones de curso, mal rendimiento académico, mal comportamiento, ausencias frecuentes a clases y sucesivos cambios de escuela. En estas situaciones se ha constatado una débil capacidad de las familias y de los propios establecimientos para enfrentar las dificultades. Como se ha observado en el caso de muchos de los desertores, la respuesta de la institución escolar suele ser la expulsión o la negación de matrícula al alumnado considerado de difícil enseñanza.

Por su parte, en el grupo de los estudiantes también se pudo observar que varios de ellos habían tenido dificultades académicas o familiares importantes, en ocasiones de similar magnitud a las vividas por los desertores. Sin embargo, en estos casos no se produjo —al menos hasta el momento de la entrevista— el abandono de la escuela, lo cual puede ser atribuido en parte a la mayor capacidad protectora demostrada por la familia y a la generación de mejores relaciones con los docentes y con sus pares. Se trata acá de estudiantes que muestran similares dificultades académicas y, en muchas ocasiones, desánimo y distancia frente al mundo escolar pero que, pese a esto, se mantienen en el sistema escolar aun cuando presentan cierto riesgo de deserción.

Otro segmento de los no desertores presenta una distancia importante con el común de los desertores. En estos casos no se observa la presencia de rasgos comunes entre los grupos. Por ejemplo, en los estudiantes existe una menor frecuencia de cambios de escuela, no hay repitencias múltiples, se reporta una menor conflictividad, y existe una mayor implicación en la vida escolar del alumno por parte de algún adulto.

En el ámbito de las relaciones con los docentes se constata una evidente ambivalencia, sin advertirse diferencias demasiado significativas entre ambos grupos de análisis. Por un lado, muchos de los menores y sus familias valoran positivamente la relación con los docentes de la escuela; de hecho, se suele mencionar la labor educadora, de cuidado y de protección de algún docente en específico. Esto es algo que aparece en gran parte de las entrevistas, sin distinción del grupo del que se trate. Por otra parte, en muchas ocasiones las familias y los menores también narran situaciones negativas en su relación con los docentes, apuntándose situaciones de maltrato físico y psicológico por parte de los maestros. En este punto se puede identificar alguna diferencia entre los grupos analizados por cuanto entre quienes han desertado suele ocurrir que la última experiencia académica es mal valorada: para ciertos

desertores la mala relación con los profesores es la principal causa de abandono, mientras que otros valoran negativamente la última escuela aun cuando no se la considere como la principal responsable de la deserción.

En lo que concierne a la relación de los menores con sus pares, el análisis de la experiencia de desertores y estudiantes revela que esta es relativamente similar. Muchos de los menores señalan que el espacio escolar es un lugar donde tienen amigos, y que les gusta ir a la escuela precisamente por esa razón. Constituye una instancia de sociabilidad agradable para muchos, tanto para desertores como no desertores. Sin embargo, para otra parte de los niños y las niñas la escuela presenta una cara menos amigable: se describen peleas frecuentes, la existencia de pandillas, matoneo, abusos sistemáticos, etc. La diferencia entre desertores y no desertores está en que la experiencia en relación con este aspecto por parte del primer grupo puede llegar a ser más negativa motivando incluso el abandono por temor a situaciones de violencia y abuso por parte de otros menores.

Aun cuando los resultados aquí expuestos corresponden a un número reducido de casos, la información recabada podría ser de suma utilidad en el marco de la aplicación de políticas nacionales, institucionales y estrategias tanto para la retención de los estudiantes en riesgo de desertar como para la reinserción de los desertores prematuros. Tomando en consideración que las características del contexto y de la población estudiada son posibles de encontrar en otras comunas de Chile, así como también en otras regiones latinoamericanas, los resultados permiten establecer paralelismos en cuanto a los factores desencadenantes de la deserción en escenarios afines.

No obstante, si bien la solución del problema se encuentra en parte en manos de los propios establecimientos, no debemos olvidar que, tal como lo ha señalado profusamente la literatura al respecto,

la deserción escolar se asocia también con ciertas variables extraescolares —nivel socioeconómico, capital cultural, etc.— que remiten a problemas estructurales de nuestra sociedad. En este sentido, cualquier medida tomada en las escuelas necesariamente debe considerar las características del contexto más amplio en que se encuentran insertos los menores, vale decir, sus familias, barrios, grupos de pares, etc. Quizás la incapacidad mostrada hasta el momento por las escuelas a la hora de impedir el abandono de sus estudiantes se explica por la carencia de esta visión integral, la que es absolutamente necesaria para que los niños y las niñas completen su escolaridad, especialmente en sectores de mayor vulnerabilidad.

Del mismo modo, los insumos proporcionados por este estudio permiten que la política pública en educación cuente con nuevos elementos para atender las demandas y necesidades de los niños y jóvenes desertores de la educación básica. En este sentido, es imperativo que se elabore una estrategia para que todos los actores involucrados renueven la imagen de la relevancia de la educación en la sociedad contemporánea, toda vez que los desertores escolares no se plantean la posibilidad de retomar sus estudios porque rechazan el sistema y la rutina escolar. Además, para otros, la educación obligatoria no constituye necesariamente un instrumento para ascender socialmente o bien no siempre se ven interpelados por la promesa meritocrática.

Para lograr lo anterior, también se recomienda reforzar la gobernanza del sistema educativo en relación con las políticas de prevención de la deserción escolar, favoreciendo una mejor articulación entre las distintas entidades sectoriales del Estado con responsabilidad en el desarrollo de programas y

políticas atinentes a este ámbito, con el fin de desarrollar sinergia de recursos públicos e incorporando mayores criterios de inclusión que aseguren iguales oportunidades para todos los estudiantes, especialmente los que provienen de sectores vulnerables.

Se sugiere, igualmente, que a nivel de Escuela se desarrolle una estrategia de política pública que tienda a aumentar la presencia y la diversidad de actividades preventivas de la deserción en el currículo, en particular en las horas de libre disposición y en las actividades extraescolares.

Por último, los hallazgos de este estudio también permiten formular algunas preguntas de investigación que podrían orientar futuras pesquisas en esta área. Por ejemplo: ¿la identificación de las diferencias entre los itinerarios educativos y las trayectorias sociales de desertores y estudiantes vulnerables con características similares permiten tipificar empíricamente los factores preventivos del abandono o fracaso escolar?; ¿el éxito y el fracaso en los procesos de retención educativa en las distintas modalidades que impulsa el sistema educativo chileno se relaciona significativamente con la valoración que los estudiantes hacen de la implementación y la experiencia de programas de retención y reescolarización?; ¿las políticas educativas impulsadas en las últimas décadas por los distintos gobiernos han tendido a minimizar o exacerbar el problema de la deserción escolar y el abandono temporal?; ¿existen diferencias significativas en la valoración y la dedicación que tienen los profesores sobre el alumnado, su disposición a concluir satisfactoriamente el proceso de escolarización y las expectativas que estos actores poseen respecto al itinerario educativo futuro del alumnado?

Referencias

- ACHNU (2006). *La deserción escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?* Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Alexander, R. (2008). Education for all, the quality imperative and the problem of pedagogy. *CREATE Pathways to Access*, 20, Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity, University of Sussex.
- Ampiah, G. J. y Adu-Yeboah, C. (2009). Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, 45 (2), 219-232.
- Bowditch, C. (1993). Getting rid of troublemakers: high school disciplinary procedures and the production of dropouts. *Social Problems*, 40 (4), 493-509.
- Bryk, A. & Thum, M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, 26 (3), 353-383.
- Cairns, R., Cairns, B. & Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, 60 (6), 1437-1452.
- Cepal (2005). *La educación: un derecho y una condición para el desarrollo*. Santiago de Chile: Cepal.
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (2006). *Programa intersectorial de reescolarización: construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago de Chile: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Dazarola, P. (1999). *Estudio cualitativo de la relación entre deserción escolar e incorporación temprana al mundo del trabajo en la Región de Los Lagos*. Santiago de Chile: Programa Liceo para Todos, Ministerio de Educación.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). Educación y conocimiento: una nueva mirada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- EPDC (2009). Pupil performance and age: A study of promotion, repetition, and dropout rates among pupils in four age groups in 35 developing countries. *Working Paper EDPC-09-02*, Washington DC, EPDC.
- Fiabane, F. (2002). Los desertores de educación básica: ¿Quiénes son? En *12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile* [Ponencia]. Santiago de Chile: Unicef-Junaeb-PIIE.
- Goldschmidt, P. & Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 36 (4), 715-738.
- INE (2003). *Censo de Población 2002*. Santiago de Chile: INE.

- Hunt, F. (2008). Dropping out from school: A cross-country review of literature. *CREATE Pathways to Access* (16). University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Hussain, A., Salfi, N. & Mahmood, T. (2011). Causes of students' dropout at primary level in Pakistan: An empirical study. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1 (12), 143-151.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropouts predictors: a test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26 (6), 733-762.
- Lewin, K. M. (2008). Access, age and grade. *Create Policy, Brief* (2). University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Lockheed, M. (2012). The condition of primary education in developing countries. En Levin, H. & Lockheed, M. (eds.). *Effective schools in developing countries* (pp. 20-40). London: Routledge.
- Lockheed, M. & Levin, H. (2012). Creating effective schools. En Levin, H. y Lockheed, M. (eds.). *Effective schools in developing countries* (pp. 1-19). London: Routledge.
- Marshall, T. (2003). Algunos factores que explican la deserción temprana. *Abriendo calles* [Ponencia]. Santiago de Chile: Conace-Sename.
- Mideplan (2010). *Educación. Encuesta Casen 2009*. Santiago de Chile: Mideplan. Recuperado de: <http://www.mideplan.cl>
- Pittman, R. & Haughwout, P. (1987). Influence of high school size on dropout rate. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 9 (4), 337-343.
- Raczynski, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago de Chile: Instituto Nacional de la Juventud.
- Roderick, M. (1994). Grade retention and school dropout: investigating the association. *American Educational Research Journal*, 31 (4), 729-759.
- Roderick, M. (1995). Grade retention and school dropout: policy debate and research questions. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 15, 1-7.
- Rumberger, R. (1987). High school dropouts: a review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57 (2), 101-121.
- Rumberger, R. (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.
- Rumberger, R. (2001). Why students dropout of school and what can be done. En *Dropouts in America: How severe is the problem?* [Conferencia]. Harvard University. Recuperado de: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>

Rumberger, R. (2004). Why students drop out of school. En Orfield, G. (ed.). *Dropouts in America: confronting the graduation rate crisis* (pp. 131-156). Cambridge: Harvard Education Press.

Rumberger, R. & Thomas, S. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73 (1), 39-67.

Sabates, R., Akyeampong, K., Westbrook, J. & Hunt, F. (2010). School dropout: Patterns, causes, changes and policies. En Education for All Global Monitoring Report. Unesco. Recuperado de: http://www.academia.edu/580175/School_Drop_out_Patterns_Causes_Changes_and_Policies#

Schiefelbein, E. (1998). *Elementos de diagnóstico de la deserción. Conclusiones primera parte*. Santiago de Chile: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002). Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena. *12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile* [Ponencia]. Santiago de Chile: Unicef-Junaeb-PIIE.

Unesco (2010). *EFA Global Monitoring Report 2010: Reaching the Marginalized*. Paris: Unesco.

van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.