

Revista Enfoques  
Universidad Central de Chile  
enfoques@ucentral.cl  
ISSN (Versión impresa): 0718-0241  
CHILE

2007  
Daniel Contreras Caballol  
TEMAS EDUCACIONALES: UNA APROXIMACIÓN A LA DESERCIÓN EN LA  
EDUCACIÓN MEDIA  
*Revista Enfoques*, primer semestre, número 006  
Universidad Central de Chile  
Santiago, Chile  
pp. 103-119

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

Universidad Autónoma del Estado de México

<http://redalyc.uaemex.mx>





# Temas educacionales: Una aproximación a la deserción en la educación media

Daniel Contreras Caballot\*

*“Solamente aquel que construye el futuro  
tiene derecho a juzgar el pasado”  
Friedrich Nietzsche*

## Resumen

El presente documento revisa algunos de los lineamientos teóricos y prácticos respecto al tema de la deserción escolar en la Educación Media. El trabajo se encuentra estructurado en dos partes; la primera corresponde al análisis del proceso de descentralización de la educación chilena y a las políticas educacionales, entre ellas la obligatoriedad de 12 años de escolaridad. En la segunda parte se revisa la temática de la deserción escolar en la educación media y finalmente, el autor concluye con una interpretación de la incidencia de la educación en la concepción de la pobreza.

**Palabras clave:** Educación – deserción – descentralización educacional – Pobreza

## Abstract

The document reviews some of the theory and practical lineaments about the subject of student desertion during high school. The work is structured in two parts; the first one responds to an analysis of the process of decentralization of Chilean education and the educational politics, including the obligation of 12 years of schooling. The second part reviews the theme of school desertion in high school and finally, the author concludes with an interpretation of the incidence of education in the conception of poverty.

**Keywords:** Education – desertion – educational decentralization - Poverty

---

\* Magíster (c) en Gestión y Políticas Públicas del Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile. Cientista Político. Docente de las Cátedras de Desarrollo Organizacional y Participación, Comunidad y Ciudadanía de la Facultad de Ciencia Política y Administración Pública de la Universidad Central. Investigador asociado del Instituto Chileno de Estudios Municipales. E-mail: [dcontreras@ichem.cl](mailto:dcontreras@ichem.cl)

## Introducción

Durante los últimos 25 años el sistema educacional chileno ha sufrido diversas transformaciones. En la década del ochenta se implementó el financiamiento vía subvenciones, y se descentralizó la gestión de los establecimientos públicos a los municipios. En los noventa, se aumentaron los recursos financieros e infraestructura, se creó el estatuto docente, el cual ha sufrido diversas modificaciones tendientes a implementar criterios de desempeño; se extendió la jornada escolar, se reformó el currículo educacional con el fin de mejorar los rendimientos escolares, se elaboraron planes de apoyo a la labor educativa, dos integrales de cobertura universal (MECE Básica y Media), cuatro de cobertura focalizada (P-900, Montegrande, Liceo Para Todos y Educación Rural), un programa de implementación informática (Enlaces) y programas de perfeccionamiento docente (Cox: 2003).

A pesar de las iniciativas gubernamentales, los resultados obtenidos en evaluaciones nacionales como SIMCE o internacionales, como PISA o TIMSS (donde Chile se encuentra bajo el promedio de los países que rinden el test), exhiben un bajo desempeño en la capacidad de adquirir conocimientos acordes con las exigencias competitivas que representa la globalización, especialmente en los establecimientos que se desarrollan en contexto de vulnerabilidad. Los resultados de las pruebas Simce de los años 2001 y 2003 no muestran una mejora sustantiva, por lo que se establece el desafío de mejorar los aprendizajes, priorizando los liceos que se encuentran en situación de vulnerabilidad, dado que la educación es un factor de movilización social y debiera igualar las oportunidades educativas de los alumnos (Mizala; Romaguera: 2000).

Un elemento relevante para lograr un mejor desempeño en el aprendizaje, es identificar y comprender los factores que inciden en la efectividad educativa y que posibilitan el hecho que establecimientos, en contexto de vulnerabilidad, tengan la capacidad de instruir a los alumnos sin importar su origen socioeconómico. Para ello se deben estudiar las variables que tienen significancia en la variación de los resultados de las escuelas y seleccionar cuáles le son pertinentes al establecimiento educacional. En concordancia con lo anterior, la literatura académica nos provee evidencia de factores como: cultura escolar, desarrollo de objetivos claros, liderazgo institucional, integración de diversidad de alumnado, gestión de recursos humanos, aprendizaje significativo, uso de tiempo, relación padres-profesores y alumnos-profesores, entre otros.

El presente documento pretende revisar algunos lineamientos teóricos y prácticos que se exponen con respecto al tema de la deserción escolar que se produce en la Educación Media, donde la cobertura alcanza casi al 90%. La primera parte corresponde al análisis del proceso de descentralización de la educación que se inició a principio de los años ochenta, junto con ello se exhiben las políticas educacionales desarrolladas en el ámbito de la educación secundaria, entre ellas la obligatoriedad de 12 años de escolaridad. Posteriormente se revisa la temática de la deserción escolar.

## ¿Descentralización Educacional?

Los países latinoamericanos, desde los años ochenta, han presentado una alta atención al tema de la descentralización. Se puede señalar que existen dos razones para este fenómeno. La primera es de carácter político, y hace referencia al acercamiento del gobierno hacia los ciudadanos, promoviendo la participación ciudadana a nivel local. La segunda, es de relevancia económica, donde se expone el argumento de eficiencia en la provisión de los servicios del Estado, dando énfasis en aquellos servicios sociales que no presentan economías a escala. Estos fundamentos justifican el traspaso de responsabilidades a los gobiernos regionales y, en el caso de la educación en Chile, a instancias locales como las municipalidades. La capacidad de flexibilización de la gestión y el acceso a preferencias y necesidades de la población local potencian la noción de la descentralización de los servicios (CEPAL: 1998).

El tópico de la descentralización de la educación requiere comenzar por la pregunta sobre la profundidad que alcanzó este proceso, junto con los resultados que han derivado de esta acción, en términos de cobertura, logros académicos y eficiencia acorde a los recursos implementados. Lo anterior, no sólo es un ejercicio que identificará aspectos relevantes de la discusión acerca de la descentralización, sino que nos revelará que el marco normativo que la sostiene es un cuerpo legal que revela traspaso de atribuciones administrativas a las municipalidades, dejando en manos del ministerio las instrucciones curriculares.

En concordancia con lo anterior, debemos precisar que existen expresiones del concepto de la descentralización, las cuales son necesarias de exponer, donde se dan tres tipos principales, que se diferencian en los niveles de autonomía de la toma de decisiones con respecto al gobierno central, y la magnitud de las responsabilidades transferidas<sup>1</sup>:

- La primera, es la desconcentración de responsabilidades en los niveles menores por parte de los ministerios o agencias del gobierno central con poder de decisión limitado.
- La segunda, es la delegación, donde se transfieren la responsabilidad de la gestión de ciertas funciones determinadas, a organizaciones públicas, que pueden estar situadas fuera de la estructura burocrática del gobierno central.
- La última, es la devolución, la cual consiste en la transferencia de responsabilidades de gestión a las unidades subnacionales de gobierno, que poseen capacidad de autoridad independiente con respecto al gobierno central.

En este contexto y de acuerdo con el citado texto de la CEPAL, se manifiesta que existen dos tipos de racionalidad para emprender una reforma: las razones económicas

---

<sup>1</sup> Estas tipologías se trabajan en base al texto de la CEPAL “La Descentralización de la Educación”, 1998, pág. 17.

de interés fiscal, y la de eficiencia y calidad en la provisión del servicio. Por su parte, Larrañaga (1995) hace referencia a que la descentralización apunta al traspaso de la administración de los establecimientos a los municipios, los que se responsabilizan por la contratación y despido de personal (factor al que se refieren los posteriores estatutos docentes), fijación de salario (dado que los profesores perdieron la calidad de funcionarios públicos) y compra de insumos. En cuanto al gobierno central, mantuvo el diseño normativo y curricular de la educación, y la supervisión administrativa y técnica; la UNESCO visualiza de la siguiente forma lo referente a las capacidades que se mantuvieron en instancias del gobierno central:

*“las funciones pedagógicas retenidas por el Ministerio son la supervisión, el desarrollo de programas de mejoramiento de calidad (incluyendo programas de apoyo a escuelas más vulnerables e informática educativa, entre otros), parte de la capacitación docente y normas que la regulen, la determinación de estándares de infraestructura y docencia para el reconocimiento oficial de los establecimientos, la fijación de un marco curricular que fue reformado en la segunda mitad de los noventa y que admite un porcentaje variable que es fijado por las escuelas, la definición de un calendario escolar mínimo y la aprobación de planes y programas cuando los establecimientos deciden crearlos. El ministerio también es responsable por el financiamiento, la asignación de programas asistenciales (como detección de problemas de salud que afecten el rendimiento escolar, becas y raciones alimenticias) y la evaluación de la calidad de la educación” (UNESCO 1995:22).*

El argumento de la reforma es que ésta sigue una coherencia con el modelo que se manejaba en Chile desde mediados de los setenta, incorporando nociones de competencia y de elección, pertinentes al paradigma neoliberal del gobierno. Larrañaga (1995), citando a Castañeda, expone que la reforma educacional tenía como objetivo primordial resolver la problemática de un sistema centralizado, la que consistía en baja calidad y eficiencia asociada a la falta de incentivos para atraer y retener estudiantes; bajos sueldos de los profesores debido al alto costo de la administración (con la crisis económica de los ochenta los salarios reales se vieron mermados); supervisión inadecuada de las escuelas y de los profesores; programas de estudios rígidos y no aptos para las necesidades locales; baja participación de la comunidad en las materias locales. La UNESCO (1995: 3) señala que el proceso de descentralización aproxima la toma de decisiones a las personas, dado que las municipalidades poseen una mayor capacidad de identificar las preferencias de las personas, por lo que, en el caso de la educación, éstas podrían adecuar el rol de los establecimientos educacionales al contexto local. De la misma manera, el estudio expone algunos tópicos de posibilidades de descentralización de las funciones de gestión de personal de la escuela, de sistemas de apoyo y control del proceso educativo, de insumos y programas, y de financiamiento.

Las reformas a principio de los '80 estaban encaminadas hacia la descentralización, lo que apuntaba a traspasar la administración de los colegios desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades. A su vez, las instituciones secundarias técnico-profesionales se transfirieron a asociaciones gremiales y agentes privados sin fines de lucro (Larroulet: 2000:2). Por otra parte, se incentivó la incorporación del sector privado como oferente de servicios educacionales financiados con recursos públicos, a través de un subsidio por alumno, es decir a la demanda<sup>2</sup>, otorgada por niño que asiste efectivamente a clases, permitió promover la competencia entre los establecimientos para atraer y retener estudiantes, buscando que se alcanzara eficiencia y calidad en los servicios educativos (Mizala: 1998:6), obteniendo mejoramientos en los resultados de las mediciones en la calidad educacional. De este modo, se observó un aumento promedio en el rendimiento entre 1982 y 1990, en las pruebas de matemáticas y castellano de 6,2% para todo el sistema educacional (Larroulet: 2000:2)<sup>3</sup>.

Por su parte, Beyer (2001) define las reformas de la educación de los años ochenta como reformas estructurales, donde se busca descentralizar la gestión educativa y, por otra parte, otorgar la posibilidad a las familias de elegir el colegio que deseaban para sus niños. Sin embargo el sistema presentaba asimetrías de información debido a que los padres no tenían instrumentos que permitiesen conocer la calidad de los establecimientos escolares, situación que, posteriormente, se aminoró con la publicación de los resultados de la prueba de mediación de la calidad de la educación (SIMCE), desde el año 1995. Frente a esto, Cox (2003) manifiesta que los cambios adoptados por las reformas de los ochenta fueron: transferencia de los establecimientos del control ministerial al municipal; cambio de sistema de financiamiento; sistema nacional de evaluación; cambios curriculares; gasto público en educación; Ley Orgánica Constitucional. Estos elementos tuvieron un efecto positivo en la cobertura de la educación media; los indicadores de repitencia y deserción descendieron, junto con la mejora de la tasa de finalización de la enseñanza básica.

De acuerdo a lo señalado por Bellei (2003:3), se distinguen etapas en la política educacional. La primera, comienza por distinguir el proceso caracterizado por un énfasis en la reforma a la gestión, con algunos componentes mencionados anteriormente como traspaso de la administración a las municipalidades y el traspaso de los colegios técnico-profesionales a corporaciones gremiales. Este proceso se extiende desde 1980 a 1989, y se aprecia por la introducción de la política neoliberal en la Educación Media. También, el autor agrega las limitantes que presenta este modelo: a) la com-

---

<sup>2</sup> Otra perspectiva interesante es la señalada por Cox (2003:19): “a inicios de los años 80, el gobierno militar (1973-1990) transformó profundamente el modelo de financiamiento y gestión del sistema escolar. En el marco de un régimen político autoritario con poderes extraordinarios y a través de una reforma estructural radical, descentralizó su administración, introdujo instrumentos de financiamiento basados en el subsidio a la demanda, desafiló del estatus de funcionarios públicos al conjunto del cuerpo docente, y utilizó instrumentos legales e incentivos de mercado para estimular la creación y el crecimiento de escuelas privadas con financiamiento estatal”.

<sup>3</sup> La comparación se realiza homogeneizando las pruebas de evaluación PER y SIMCE.

petencia no demuestra grandes modificaciones en la eficacia del servicio prestado; b) deja fuera del sistema temáticas de intereses públicos sobre la educación; y c) carece de un soporte institucional sólido que contenga y opere con eficacia, eficiencia y perspectivas de desarrollo.

*Cuadro N° 1:*

Tipos de Dependencia de los Establecimientos Educativos.

Financiamiento		
Provisión	Público	Privado
Pública	Municipalizados	-----
Privada	Particulares Subvencionados	Particulares Pagados

Fuente: Mizala; Romaguera: 1998.

La siguiente etapa, corresponde a la búsqueda de estructurar un sistema escolar que combine en su funcionamiento: a) un rol fuerte pero renovado del Estado, con capacidades de conducción, promoción y control; b) instrumentos de mercado, adecuados a las características propias del sistema educativo; y c) una estructura organizacional y administrativa descentralizada. En esta lógica, existen tensiones transversales que han articulado los debates de las políticas en educación media; estos son: a) cómo vincular los procesos formativos con los requerimientos provenientes del mundo de la economía; b) cómo garantizar el efecto democratizador de la educación; y c) cómo conciliar las necesidades de formación general con los requerimientos de la educación especializada (Bellei 2003:2).

Los instrumentos de la política educativa deben estar orientados a mermar las diferencias originarias de los estudiantes vulnerables, concepto que guió las medidas gubernamentales de mejoramiento de los aprendizajes que se estructuraron a partir de los años noventa, el cual comienza con la estrategia de programas de apoyo material y técnico hacia los establecimientos, en primera instancia y de modo universalista, para después implementar una lógica de focalización. De acuerdo a esto, Ruiz y Vergara (2005:10) exponen que las políticas de mejoramiento fueron organizadas en tres ámbitos: a) aumento del presupuesto del sector educacional, lo que suponía el mejoramiento de las condiciones de los docentes y los establecimientos; b) intervenciones dirigidas a mejorar la calidad y equidad de los aprendizajes, esto a través de programas, lo que ha implicado recursos adicionales a las escuelas y ha consistido en apoyo material y técnico pedagógico a las unidades educativas; y c) éste incluye las políticas referidas a la calidad de los aprendizajes, abordando aspectos estructurales, como: extensión de la jornada escolar completa (1997) y el cambio en el currículo (1996).

*Cuadro N° 2:*

## Políticas para la Educación de la Educación Media 1991- 2003

Acciones	Duración	Cobertura
Comisión Nacional de Modernización de la Educación (universal)	1992- 1994	
Mece – Media (universal)	1995- 2000	1350 colegios generales y técnicos. 100% liceos subvencionados.
Jornada Escolar Completa (universal)	1997 – post- 2003	943 establecimientos, 58% de la matrícula en 2003.
Montegrande (focalizada)	1997-2004	51 liceos anticipatorios. 5,4% de la matrícula.
Reforma Curricular (universal)	1998- 2002	100% de los establecimientos.
Liceo para Todos (focalizada)	2000- 2006	432 establecimientos, 28,4%.
Reforma Constitucional: 12 años de escolaridad obligatoria (universal)	2003 en adelante	
Subvención pro retención (focalizada)	2003 en adelante	

Fuente: Ruiz y Vergara 2005.

En el mismo trabajo, se expone que al interior del proceso de reforma impulsado desde 1990, se distinguen tres etapas: a) caracterización por la construcción de condiciones de base para el funcionamiento del sistema educacional (1990-1995); b) instauración de medidas estructurales e intensificación de los programas de mejoramiento de aprendizaje, generadas para fortalecer la profesión docente (1996 – 2000); y c) énfasis de intervenciones dentro de la sala de clases, con apoyo directo para mejorar el desempeño docente y gestión educativa.

*Cuadro N ° 3:*

## Grupo Socioeconómico vs. Puntaje

Grupo socioeconómico	Lengua castellana		Matemática	
	PROM	VAR	PROM	VAR
Bajo	228	3	218	4
Medio bajo	241	0	234	5
Medio	267	0	267	8
Medio alto	290	0	302	5
Alto	306	2	327	4

Fuente: Mineduc. SIMCE 2006



La UNESCO señala a su vez que existen elementos que no han funcionado<sup>4</sup>: en un principio las familias no contaban con la información para realizar una elección que permitiese crear un sistema de competencia por la calidad; los incentivos están diluidos en el sistema municipal, dado que la normativa laboral tiene carácter centralista y, se han dado procesos de selección discriminatorios hacia alumnos de menores resultados.

La reforma que se dio en los ochenta, es una fase intermedia de descentralización en aspectos que tienen relación con la administración de un servicio social por parte del Estado. En ocasiones, se expone que los niveles de calidad de la educación municipal son bajos en comparación a los otros tipos de dependencia. Lo anterior se ve influenciado por aspectos como: los establecimientos municipales están compuestos en su mayoría por alumnos que presentan vulnerabilidad social, lo que no excluye la tarea de mejorar la calidad de la educación, siendo un desafío presente en la confección de políticas públicas para el desarrollo.

Un tema que es de consideración examinar, se refiere a los resultados que han producido estas reformas en el sistema educacional<sup>5</sup>. Para el análisis de esto, en primera instancia, usaremos el indicador de los resultados del Simce, en el cual se puede observar que los colegios municipales alcanzan en la prueba de Lenguaje y Matemáticas, de cuarto año, los niveles presentados por los subvencionados en 1990, en

---

<sup>4</sup> Mizala y Romaguera (2005: 367) manifiestan que existen fallas de mercado que requieren regulación, rendición de cuentas e incentivos a los distintos actores del sistema; éstas son: a) existencia de múltiples insumos educativos y dificultades para medir la calidad de los insumos y su aporte marginal al producto educativo. Son muchos los factores que influyen en el resultado académico y estos se relacionan y condicionan entre sí: por ejemplo, el esfuerzo de un profesor puede tener resultados muy distintos, dependiendo de las características de sus alumnos y del contexto en que debe enseñar; b) la calidad de los docentes y de la educación que imparten no es observable y es difícil de monitorear. Esto da a lugar a asimetrías de información de post-contrato y a problemas de selección adversa en la retención de docentes, pudiendo permanecer en la profesión aquellos con menores aumentos esperados en la productividad; c) dificultades de información derivadas de las características multi-producto de la educación. El producto educacional no consiste sólo en que los niños aprendan lenguaje y matemáticas, sino también que se instruyan en otras áreas que permitan la formación como ciudadanos concientes y responsables. Asimismo, existen asimetrías de información entre los padres y los colegios, y estos últimos no tienen incentivos para entregar la información requerida; y d) existencia de un modelo de agente-principal con múltiples principales. Por una parte, existe más de un principal (Ministerio, sostenedor, director) y muchos agentes; por otra parte, algunos actores son agentes o principales dependiendo del punto de vista desde el que se haga el análisis; este es el caso, por ejemplo, de los directores de establecimientos, los que son principales en su relación con los docentes del establecimiento que dirigen y agentes en sus relaciones con los sostenedores y el MINEDUC”.

Otro autor que analiza el tema de la información entre los agentes que intervienen en el proceso educativo es ELACQUA Gregory. “Información y libre elección en educación”. En: serie de estudios En Foco 25, Corporación Expansiva.

<sup>5</sup> También se puede revisar el estudio de Beyer (2001); Falencias Institucionales: Reflexiones propósito de los resultados del TIMSS, Revista de Estudios Públicos N° 82, el cual analiza qué variables tendrían relación con los resultados en las pruebas internacionales.

el año 1996 (Mizala: 1998:12). Por su parte, las escuelas subvencionadas alcanzan niveles presentados por los particulares pagados en 1988 en ambas pruebas en el año 1996, lo que denota la amplia brecha que separa los desempeños escolares. Es interesante poner atención en el cuadro N° 3, en el cual se puede visualizar que las mayores variaciones de la prueba SIMCE 2006 con respecto a la aplicada en el año 2003, se dan en los grupos socioeconómicos medio bajo y medio, donde muestran una diferencia de 5 y 8 puntos respectivamente. Cabe señalar que los cinco estratos de caracterización socioeconómica manifestaron una mejora en la prueba de Matemáticas, al contrario de la prueba de Lenguaje en la cual se puede observar un estancamiento de los resultados.

Un aspecto que aún afecta la equidad educacional está referida a los recursos empleados por alumno, la que presenta una gran diferencia entre los diferentes grupos sociales, lo que queda reflejado en un estudio de la Dirección de Presupuestos: *“un hogar de estrato alto destina un promedio de 172.930 pesos mensuales, mientras un hogar de estrato bajo apenas llega a los 17.933, 10 veces menos. El esfuerzo de esta última familia, sin embargo, es mucho mayor, ya que usa el 15% de sus ingresos en solventar la educación, mientras un grupo de estrato alto sólo ocupa el 11%”*<sup>6</sup>. Lo anterior es una problemática que no se soluciona por la ampliación de la cobertura en la educación básica y media.

## Deserción

Una aproximación al fenómeno de la deserción es la realizada por Bellei (2000:37), quien desarrolla una descripción del contexto de la deserción del sistema escolar chileno, en base a la encuesta CASEN 1998, según la cual existían 140 mil jóvenes y adolescentes que se encontraban fuera del sistema escolar, los cuales poseen un ingreso medio mensual de 234.889 pesos, contra 450.434 pesos de los jóvenes que siguen dentro de algún establecimiento escolar. Lo anterior, como señala el autor, implica que el 72,7% de los jóvenes no incorporados se encuentra en los dos primeros quintiles de ingreso, por lo que, en una primera instancia, se puede esgrimir que la pobreza condiciona la asistencia a los establecimientos escolares. Otro elemento que influye es el promedio de escolaridad de los jefes de hogar, el cual para el grupo de jóvenes que se mantiene asistiendo a clases es 9,2 años; por el contrario el promedio de los que abandonan sus estudios es 7,2 años. Lo anterior, incluso sin considerar la calidad de la provisión de la educación, crea un escenario poco auspicioso en tema de movilidad social<sup>7</sup> y

---

<sup>6</sup> MARCEL, M. TOKKMAN, C. ¿Cómo se financia la educación en Chile? En: Serie Estudios de finanzas públicas. Diciembre 2005.

<sup>7</sup> A esto se debe agregar una de las conclusiones del estudio “Dinámica de la Pobreza y Movilidad Social: Chile 1996-2001”, realizado por Dante Contreras (et al.), que señala que la incidencia de los niveles secundarios de educación para evitar caídas en la condición de pobreza, no exhibe características que posibiliten salir de la pobreza, sin embargo la educación técnico-profesional sí posee esa capacidad.

desigualdad de ingresos<sup>8</sup>, *“la desigualdad está altamente relacionada con diferencias con los ingresos laborales. Estas, a su vez, son explicadas por la educación y por el acceso a los distintos puestos de trabajo en el mercado laboral”* (Repetto 2005:410).

En cuanto al tema de las causas, es preciso exponer que se debe entender como una condición sobre la cual influyen múltiples componentes de diversas naturalezas: sociales, individuales, económicos, situacionales, de gestión educativa y culturales. Un planteamiento que reviste de importancia es la interacción que se produce entre los llamados factores de expulsión, y los factores de atracción, los que explicarían la deserción escolar. Se debe agregar que, en base a la encuesta CASEN 2003<sup>9</sup>, se expone que las razones predominantes de los hombres para no incorporarse al sistema educacional son ligadas al componente económico y rendimiento académico; por su parte, los principales motivos de deserción en las mujeres son de carácter sociocultural (embarazo, formación de familia o ayuda en la casa)<sup>10</sup>.

Sapelli y Torche (2003)<sup>11</sup>, realizan un recorrido por la literatura académica de la deserción, presentando un cuadro que resume la influencia de variables, que se han calificado como significativas, en la determinación del porcentaje de asistencia del alumno. El cuadro N° 4 expone las variables usadas, la relación que se da con la asistencia a clases, el autor y el país que se estudió.

---

<sup>8</sup> Beyer (2003: 191) menciona: *“En una perspectiva de mediano y largo plazo no cabe duda que la educación es el principal factor de movilidad social: ayuda a las personas a salir de la pobreza y tiene un efecto distributivo importante”*.

<sup>9</sup> Ministerio de Planificación: *“Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias”*, 2004.

<sup>10</sup> El mismo estudio, en consideración a la base de datos disponible, expone que las perspectivas de las personas que se encuentran fuera del sistema educacional con respecto a lo que harán al año siguiente les asignan una alta importancia a la posibilidad de encontrar trabajo, por parte de jóvenes de ambos sexos.

<sup>11</sup> Para realizar el estudio utiliza los datos provenientes de la CASEN 1996.

*Cuadro N° 4:*

## Resumen de Impacto de principales variables que influyen en la Asistencia

Variable	Gether (Perú)	Ranjan (Perú)	Skyt (Zambia)	Ravallian (Bangladesh)	Bayer (Chile)	Ranjan (Pakistán)	Sapelli (Chile)
Gasto - Ingreso	Positiva	No	Positiva Pequeña	Positiva Pequeña	Positiva		Positiva Pequeña
Edad	Negativa				Negativa		Negativa
Sexo (mujer)	Negativa	Negativa			No sig.	Negativa	No sig.
Educación del Padre	No	Positiva		Positiva	Positiva	Positiva	Positiva
Educación de la Madre	No	Positiva		Positiva		Positiva	Positiva
Variables demográficas de la familia				Positiva pequeña			Importantes
Relación con el trabajo juvenil			Negativa				Negativa

Fuente: Sapelli y Torche. 2003.

El estudio establece que las variables a considerar para la explicación de la deserción escolar, se pueden agrupar en: a) variables de caracterización del niño: sexo, ser hijo mayor y una medida de logro escolar; b) socioeconómicas: ingresos de la familia, número de personas del hogar, hogares monoparentales, hermanos mayores de 6 años y el hecho de vivir con los padres; c) percepción de los padres: educación del padre y la madre; d) oferta educacional: zona geográfica, dependencia; e) mercado trabajo juvenil: desempleo, salario medio por comuna para jóvenes. Raczynsky (2003) identifica once procesos diferentes de deserción, clasificados según tres elementos: razón principal de abandono; de acuerdo a la decisión propia del alumno y otros factores intervinientes.

## Cuadro N° 5

## Proceso Deserción Escolar

Razón	Decisión	Factores Intervinientes
Oportunidad de empleo	Propia	Situación económica familiar, mercado laboral, disconformidad con aspectos del establecimiento.
Crisis económica y/o familiar	Propia	Crisis familiar repentina. Edad y posición del joven en la familia.
Fracaso escolar	Propia	Trayectoria de mal rendimiento, ausencia de otro establecimiento que lo reciba.
Expulsión	Autoridad del colegio	Bajas calificaciones. Problemas de conducta. Ausencia establecimiento que los reciba.
Disconformidad con el establecimiento	Propia y “silenciosa”	Preferencia personal, ausencia de alternativas escolares de interés.
Disconformidad con el ambiente	Propia activa	Expulsión anterior de un establecimiento con mayor prestigio
Actividades alternativas	Autoridad y/o padres	Inasistencia, “cimarra” con compañeros de curso.
Proyectos personales alternativos	Propia	Preferencia personal. Sobriedad importante con respecto a su nivel.
Riesgo social	Propia	Ilegalidad, consumo frecuente de drogas “duras”.
Embarazo	Propia	Posibilidad efectiva de construir un hogar, sobriedad importante con respecto a su nivel.
Cuidado hijo/a	Propia	Ausencia de red de apoyo una vez que nace el hijo/a.

Fuente: Raczynsky. 2003

También agrega que existen factores protectores o expulsores, dependiendo del rol de apoyo que realizan; estos son: familia, establecimiento y alumnos. La primera, tiene relación con el apoyo o la ausencia de este que puede presentar la familia, en términos de expectativas o situaciones presupuestarias de calidad precaria, lo que posibilitaría la decisión del abandono de los estudios. La segunda, tiene relación con el accionar de los agentes educativos dentro del establecimiento, los cuales presentan comportamientos diversos en consideración a las condiciones de los estudiantes. Por último el tercer factor, se refiere a las expectativas o deseos que poseen los alumnos con respecto al ambiente y situaciones que los rodean, y si poseen redes de apoyo que les permitan salir adelante. Como se puede apreciar en el cuadro N° 6, las diferencias entre la cobertura entre el primer y el último quintil de ingreso alcanza el 10%. Es menester indicar que en el año 1990 la cobertura del primer quintil alcanzaba el 73,3%, por lo

que en 13 años manifestó el mayor crecimiento, junto con el segundo quintil, que pasó de un 76,3 % a un 92%, lo que indica que las políticas educacionales han permitido el ingreso de jóvenes al sistema secundario.

*Cuadro N° 6:*

Cobertura de Educación según tipo de educación e ingreso autónomo

Quintil de Ingreso Autónomo	Tipo de Estudio	
	Media	Superior
I	87,7	14,7
II	92	21,4
III	94,2	33,1
IV	96,9	46,9
V	98,8	73,6
Total	92,8	37,6

Fuente; MIDEPLAN, División Social, Encuesta CASEN 2003, con factores de expansión en base a CENSO 2002.

## Conclusiones

Teniendo en consideración que gran parte de la conceptualización del fenómeno de la pobreza se realiza desde la perspectiva de la capacidad de obtener un ingreso mínimo de subsistencia, se estructuran trabajos que miden la pobreza<sup>12</sup> a través de la capacidad o consumo efectivo de bienes, medidas nutricionales, necesidades básicas insatisfechas y mediciones de tipo subjetivo, buscando diseñar líneas de pobreza que permitan identificar a los alumnos que se encuentren bajo esta condición mínima, que refleja la carencia de recursos para la subsistencia. Los mecanismos de medición de la pobreza, bajo esta lógica miden la capacidad de cumplimiento de alguna variable establecida. Sin embargo esto incorpora mucha discrecionalidad, por las diferentes escalas de jerarquización en las preferencias que presentan las sociedades conforme a los bienes que poseen la capacidad de satisfacer sus necesidades, por lo que la universalidad de estas “líneas” constituye una definición circunstancial.

Lo anterior, debe interpretarse como una construcción minimalista que no incorpora elementos, que se pueden denominar intangibles o no materiales, así que excluye variables que no tienen relación con la capacidad de adquirir bienes. Es menester

<sup>12</sup> Ver Feres, J.C. y Mancero, X. (2001) “Enfoques para la medición de pobreza: Breve revisión de la literatura”. Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, N° 4. CEPAL; CEPAL (2006) “Panorama Social de América Latina 2005. Naciones Unidas, Santiago; Contreras, D. (1996). “Pobreza y Desigualdad en Chile: 1987 – 1992”, CEPCHILE, Santiago.

considerar que la pobreza es un fenómeno que no sólo se reduce a la obtención de ingresos mínimos familiares o per cápita, o a la satisfacción de un espectro o paquete de necesidades básicas, sino que también se constituye por la precariedad de espacios de expresión cultural, exclusión étnica y de género, sentimiento de ignorancia, ausencia de canales de empoderamiento ciudadano, entre otros aspectos, que distan, o debieran hacerlo, de la adquisición de materiales. De esta forma, se debe mencionar que la distribución inequitativa de recursos en la sociedad crea estadios de desigualdad que, en primeras instancias, se conceptualiza como la diferencia de ingresos entre los individuos de una sociedad, lo que es tan reducido como la descripción de pobreza en términos de componentes económicos.

En concordancia con lo anterior, se encuentra lo señalado por Raczynski (2002:2): *“la superación de la pobreza pasa necesariamente por las personas, adquiriendo un enorme valor temas tales como el crecimiento personal, una mayor autoestima, la fe en sí mismos, la expansión de competencias personales y comunicacionales, la visualización de nuevas posibilidades en la vida, modificación de actitudes y conductas, ampliación y menor subordinación en las relaciones con el otro”*. Lo anterior plasma el hecho de que existen dimensiones que no están incluidas en la medición de la pobreza, desde la óptica de la carencia de bienes para la subsistencia mínima, que se considere de acuerdo a los patrones culturales prevaletentes dentro de la sociedad. Al contrario, se amplía la definición a la creación de una idea de pobreza compuesta por componentes materiales y no materiales, los últimos presentando la complejidad de estar determinados por las valoraciones intrínsecas que realicen en su fuero interno los individuos. Ambas visiones son de carácter complementario, actuando de manera interdependiente, por lo que el desafío de las caracterizaciones de pobreza, y, por consiguiente, de políticas sociales, reside en identificar factores vitales de ambas dimensiones que permitan ejercer medidas para su superación con efectos que no sean definidos como transitorios.

Si entendemos la pobreza como la privación del desarrollo de bienestar del individuo en términos materiales y no materiales, se debe procurar no entrar en un espacio de gran abstracción en el cual el estiramiento del concepto genere una desvirtuación del mismo. Spocker (1999) define la pobreza estructurando tres dimensiones: condiciones materiales, posición económica y posición social. Aunque en primera instancia se puede estimar que esta conceptualización no se reduce a la visión minimalista de pobreza, una segunda mirada aprecia que el grado de dependencia de la definición de los componentes materiales es alto. Raczynski (1995:223) señala que *“si la pobreza es entendida como un fenómeno producto de la estructura de oportunidades que enfrentan los hogares (las personas), y de la interacción entre su propio “capital social” y el contexto sociocultural y económico en el que se inserta”*, se genera la perspectiva de que la precariedad en la construcción de redes sociales, junto con la autoestima, son componentes de la pobreza.

Considerar la condición de la familia como un determinante de la estructura de bienestar de sus integrantes es una realidad que se plasma en la condición de la pobreza,

si no se generan los espacios de protección pertinentes, pero esta medida se dará por una temporalidad baja en los casos que no se elabore en conjunto con las medidas tradicionales (subsidios monetarios y en especies, capacitación y provisión de servicios de salud y educación), una apropiación de un equilibrio psicológico de valoración personal, crecimiento de autoestima, desarrollo de redes comunicacionales y generación de vínculos sociales. Las sociedades latinoamericanas generan construcciones de conceptos de privación aparejados a la satisfacción mediante el consumo de bienes materiales. Ello no se debe constituir como un símbolo de defensa a elementos que bajo una apreciación amplia constituyen componentes de pobreza como: la precaria calidad educacional de los establecimientos en contextos de vulnerabilidad, lo que está unido pero no posee la misma significancia que la condición material de provisión de educación, que está circunscrita al espacio de la cobertura; otro caso es la ausencia de espacio de representación de sectores indígenas<sup>13</sup> en las estructuras de representación, lo que genera el síntoma de ausencia de voz que no sólo recae en aspectos étnicos, sino también de sectores que se les considera marginados debido a la preconcepción de su origen socioeconómico.

Nos referimos así al ámbito de la pobreza desde el punto de vista de la estigmatización y la elaboración de prejuicios acerca de jóvenes que por su estilo de vestimenta o modismos de lenguaje son visualizados como delincuentes, generando una baja apreciación de sus personas, repercutiendo en su calidad de vida, y en las expectativas que generen de su futuro. Otro ejemplo es el caso de la educación, vista como un componente que permita al individuo la incorporación a un sistema social-cívico, dotándolo de herramientas que faciliten integrarse a sistemas de participación con la capacidad de poder transmitir ideas acerca de las consideraciones que posea de los derechos y obligaciones acerca de la vida democrática de la cual se compone Chile. Lo anterior, no es una suerte “blanda” de estigmatización, sino la óptica del efecto de la escuela, no sólo en términos de la rentabilidad económica de los años de escolaridad, por el contrario, me refiero al componente intangible del desarrollo de habilidades sociales y cívicas.

---

<sup>13</sup> Se debe agregar que la población indígena presenta tasas de pobreza e indigencia superiores al promedio nacional, y a los índices de la población no indígena, teniendo una tasa de 19% frente al 13,7% nacional, CASEN 2006.



## Bibliografía

- Bellei, C. ¿Educación Media para Todos?, Deserción Escolar y Desigualdad Social en Chile. En: Educación, Pobreza y Deserción Escolar. UNICEF. 2000.
- Bellei, C. Veinte años de políticas en Educación Media en Chile (1980-2000). En: “Veinte años de políticas de educación media en Chile”. París, UNESCO – IIPE. 2003.
- Cepal “La Descentralización de la Educación”, 1998.
- Contreras, Dante. Elacqua Gregory. Información y libre elección en educación. En: serie de estudios En Foco 25, Corporación Expansiva. Disponible en: [http://www.expansiva.cl/en\\_foco/documentos/03062004130433.pdf](http://www.expansiva.cl/en_foco/documentos/03062004130433.pdf)
- Cox, C. (2003) Las políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: Políticas educativas en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar en Chile. Santiago, Chile, Editorial Universitaria.
- Larrañaga, O. (1995). Descentralización de la Educación en Chile: Una Evaluación Económica. Centro de Estudios Públicos N° 60. <http://www.cepchile.cl/>
- Marcel, M. Tokkman, C. ¿Cómo se financia la educación en Chile? En: Serie Estudios de finanzas públicas. Diciembre 2005. Disponible en: <http://www.dipres.cl/publicaciones/Financiamiento%20de%20la%20Educacion.pdf>
- MIDEPLAN, Chile (2004) “Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias”.
- Mizala, A. Romaguera, P. Desempeño Escolar y Elección de Colegios: La experiencia Chilena. Serie Economía N° 36. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. 1998.
- Mizala, A. Romaguera, P. Determinación de Factores Explicativos de los Resultados Escolares en Educación Media en Chile. Serie Economía N° 85. Centro de Economía Aplicada, Departamento de Ingeniería Industrial, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Universidad de Chile. 2000.
- Mizala, A. Romaguera, P. Calidad de la Educación Chilena: El Desafío de la Próxima Década. En: MELLER, P. La Paradoja Aparente, Equidad y Eficiencia: Resolviendo el Dilema. Santiago, Editorial Taurus. 2005.
- Raczynski, D. “Conceptualización de la pobreza y lo que implica superar la pobreza”, Santiago. 2002.

- Raczynski, D. El Proceso de Abandono Escolar visto desde los Jóvenes. En: Bellei, C y Fiabane, F. 12 Años de Escolaridad Obligatoria. UNICEF. 2003.
- Raczynski, D. “Focalización de programas sociales: lecciones de la experiencia chilena” en C. Pizarro, D. Raczynski y J. Vial, “Políticas económicas y sociales en el Chile democrático”, CIEPLAN-UNICEF, Santiago. 1995.
- Repetto, A. “Desigualdad de Ingresos y Oportunidades en Chile” En: Meller, P. La Paradoja Aparente, Equidad y Eficiencia: Resolviendo el Dilema. Santiago, Editorial Taurus. 2005.
- Ruiz, C. Vergara, M. Proyecto Hemisférico: Elaboración de Políticas y Estrategias para la prevención del Fracaso Escolar. Santiago. 2005.
- Sapelli y Torche. Deserción Escolar y Trabajo: ¿Dos caras de una misma Moneda? Documento de Trabajo N° 259 Instituto de Economía de Universidad Católica de Chile. Santiago. 2003.
- Spocker, P. “The Definitions of Poverty Eleven Cluster of Meaning”, en “The International Glossary of Poverty”. CROP. 1999.
- Unesco. Descentralización en la Educación: Elementos a considerar en una política fiscal para América Latina. 2005. Disponible en:  
[http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/descentralizacion\\_educacion\\_politica\\_fiscal.pdf](http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/descentralizacion_educacion_politica_fiscal.pdf)