

M 5570A

R. 4480.

M
A838p
2006
C. L.



UNIVERSIDAD
DE
VALPARAISO
C H I L E
UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL

**PERFIL DE LOS FACTORES INTRASISTEMA Y EXTRASISTEMA
ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR, EN LOS
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS
DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.
ESTUDIO DESCRIPTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL
TRABAJO SOCIAL.**

Seminario de Título para optar al Grado Académico de Licenciado
en Trabajo Social y al Título Profesional de Asistente Social.

Institución Patrocinante:

Ilustre Municipalidad de Viña del Mar

UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
ESCUELA DE SERVICIO SOCIAL
BIBLIOTECA

Docente Guía:

Srta. María Antonieta Urquieta
Álvarez.

Estudiante Seminarista:

Sr. Juan Elías Aspeé Chacón.

2006

PERFIL DE LOS FACTORES INTRASISTEMA Y EXTRASISTEMA
ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR, EN LOS
ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS
DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR.
ESTUDIO DESCRIPTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL
TRABAJO SOCIAL.

Esta investigación ha sido patrocinada por el proyecto de tipo A: "El ausentismo escolar como indicador de violación de los derechos humanos: Un reto a las políticas públicas", Convocatoria octubre del 2004, Red Nº 10: de Urb-AL, proyecto de cooperación internacional descentralizada, financiado por la Comunidad Europea.



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF.: INFORMA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
SEMINARIO DE TÍTULO ALUMNO QUE SE INDICA.

VALPARAISO, 28 de noviembre del 2006.

SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesora Guía, cumpro con informar a Ud. la evaluación practicada y calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: **“PERFIL DE LOS FACTORES INTRASITEMA Y EXTRASITEMA ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR, EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR. ESTUDIO DESCRIPTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL”**, cursado durante el año académico 2006 por el alumno de la Escuela de Trabajo Social Sr. JUAN ELIAS ASPEE CHACON., incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo Informe Final.

El documento informado da cuenta de los resultados de un riguroso proceso de investigación desarrollado por el estudiante, quien pese a la complejidad de abordar un proceso metodológico de este tipo de forma individual, logra resolver con calidad la construcción de un informe final que no sólo se remite a la presentación de resultados sino que avanza en la construcción de esquemas conceptuales que sintetizan las potenciales redes semánticas que pudiesen surgir en un análisis de segundo orden de la información.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota 7.0 (siete punto cero).


**MARIA ANTONIETA URQUIETA A.
PROFESORA GUÍA**

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. de C.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE DERECHO Y CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL



REF.: INFORMA EVALUACIÓN Y CALIFICACIÓN
SEMINARIO DE TÍTULO ALUMNO QUE SE INDICA.

VALPARAISO, 29 de noviembre del 2006.

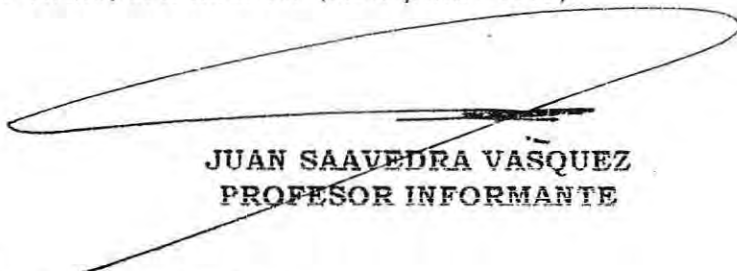
SEÑOR DECANO:

En cumplimiento de las disposiciones vigentes en la Universidad, en mi calidad de Profesor Informante, cumplo con informar a Ud. la evaluación practicada y calificación que he asignado al Seminario de Título denominado: **"PERFIL DE LOS FACTORES INTRASISTEMA Y EXTRASISTEMA ASOCIADOS A LA DESERCIÓN ESCOLAR, EN LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS DE LA COMUNA DE VIÑA DEL MAR. ESTUDIO DESCRIPTIVO, DESDE LA PERSPECTIVA DEL TRABAJO SOCIAL"**, cursado durante el año académico 2006 por el alumno de la Escuela de Trabajo Social Sr. **JUAN ELIAS ASPEE CHACON.**, incluyendo la sistematización de dicho seminario en el respectivo Informe Final.

Esta investigación se vincula a un proyecto internacional de la de cooperación europea "Red Urb-Al N°10 Lucha contra la Pobreza Urbana", que lidera la Municipalidad y en el que la Escuela de Trabajo Social opera como socio externo. Y en esta lógica de proyecto de escala internacional, el Seminario de Título logra aportar sus hallazgos de evidente calidad en la construcción de un análisis integrado de diversas ciudades de Europa y América Latina. La investigación realizada permite dar cuenta de los factores intra y extra sistema relacionado a la deserción escolar en Viña del Mar, constituyéndose en un aporte significativo a la generación de nuevos conocimientos.

El marco de referencia utilizada es actualizado y pertinente. La metodología de investigación permite señalar con claridad el diseño cuantitativo propuesto. El nivel de análisis y conclusión esta técnicamente sustentado, llegando a un producto final de gran calidad.

Por lo anteriormente expuesto vengo en calificar el presente Seminario de Título, con nota 7.0 (siete punto cero).



**JUAN SAAVEDRA VÁSQUEZ
PROFESOR INFORMANTE**

AL SEÑOR
ANTONIO PEDRALS G. de C.
DECANO
FACULTAD DE DERECHO Y
CIENCIAS SOCIALES
PRESENTE

AGRADECIMIENTOS

*“Gracias a Dios...
Y a todos y todas quienes fueron instrumento de su amor...
Especialmente a Daniela Apablaza Villalobos”*

“El Señor es mi pastor; nada me faltará.

*En lugares de delicados pastos me hará descansar:
Junto a aguas de reposo me pastoreará.*

*Confortará mi alma;
Me guiará por sendas de justicia por amor de su nombre.*

*Aunque ande en valle de sombra de muerte,
No temeré mal alguno; porque tú estarás conmigo:
Tu vara y tu cayado me infundirán aliento.*

*Aderezarás mesa delante de mí, en presencia de mis angustiadores:
Unges mi cabeza con aceite; mi copa está rebosando.*

*Ciertamente el bien y la misericordia me seguirán todos los días de mi vida:
Y en la casa del Señor viviré para siempre”.*

Salmo 23

*“Les presento un trabajo que costó literalmente sangre, sudor y lágrimas,
aunque suene trillado”*

ÍNDICE GENERAL

	Página
Presentación General.	1
Capítulo I: Contexto de la Experiencia.	
→ Contexto Territorial.	2
→ Contexto Institucional.	13
→ Contexto Programático.	27
→ Contexto Metodológico.	31
Capítulo II: Marco de Referencia.	
→ El sistema educativo en Chile.	34
→ Educación y Equidad.	43
→ Deserción Escolar.	49
Capítulo III: Diseño de Investigación.	
→ Tipo de Investigación.	73
→ Problema de Investigación.	73
→ Delimitación del Problema.	74
→ Fundamentación.	74
→ Objetivos de la Investigación.	77
→ Identificación de Categorías y Variables.	78
→ Unidad de Análisis: Universo y Muestra.	78
→ Técnica de Recolección de Datos.	80
→ Criterios de Rigor.	81
→ Técnica de Análisis de Datos	82
→ Operacionalización de Variables.	83
Capítulo IV: Resultados de la Investigación.	
→ Factores Intrasistema.	95
→ Factores Extrasistema del Contexto Familiar.	120
→ Factores Extrasistema; Expectativas y Motivación.	137

Capítulo V: Conclusiones y Reflexiones Profesionales.

- Conclusiones. 171
- Reflexiones Profesionales. 176

Bibliografía.

- Textos. 185
- Fuentes electrónicas. 188
- Otras fuentes. 190

Anexos.

- Instrumento de Recolección de Datos. 191
- Transcripción de Grupos de Discusión. 197

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Página
→ Gráfico N° 1: Distribución de los establecimientos según extensión de la jornada escolar.	95
→ Gráfico N° 2: Distribución de los establecimientos según sexo de la población atendida.	97
→ Gráfico N° 3: Distribución de los establecimientos según promedio de alumnos/as por curso.	98
→ Gráfico N° 4: Distribución de los establecimientos según asignación de excelencia académica.	99
→ Gráfico N° 5: Distribución de los establecimientos según asignación de desempeño difícil.	100
→ Gráfico N° 6: Distribución de los establecimientos según disponibilidad de casino o comedor.	104
→ Gráfico N° 7: Distribución de los establecimientos según disponibilidad de laboratorio.	106
→ Gráfico N° 8: Distribución de los establecimientos según promedio de alumnos por docente.	109
→ Gráfico N° 9: Distribución de los establecimientos según capacitación de docentes.	111

→ Gráfico N° 10: Distribución de los establecimientos según porcentajes de docentes calificados como Competentes según la "Evaluación Docente" del MINEDUC.	112
→ Gráfico N° 11: Distribución de los establecimientos según presencia de actividades extracurriculares para alumnos y alumnas.	114
→ Gráfico N° 12: Distribución de los establecimientos según presencia de actividades complementarias al proyecto educativo.	115
→ Gráfico N° 13: Distribución de los establecimientos según clasificación de los factores intrasistema.	117
→ Gráfico N° 14: Distribución de las familias según número de integrantes del grupo familiar.	123
→ Gráfico N° 15: Distribución de las familias según índice de materialidad de la vivienda.	129
→ Gráfico N° 16: Distribución de la familias según índice de saneamiento de la vivienda.	131
→ Gráfico N° 17: Distribución de las familias según índice se hacinamiento.	132
→ Gráfico N° 18: Distribución de las familias según clasificación de los factores extrasistema del contexto familiar.	133

ÍNDICE DE TABLAS

	Página
→ Tabla I.1: Resultados SIMCE, según nivel, dependencia y materia evaluada.	12
→ Tabla I.2: Participantes del proyecto.	29
→ Tabla I.3: Cronograma del proyecto.	30
→ Tabla II.1: Síntesis de factores internos y externos.	69
→ Tabla III.1: Operacionalización Factores Intrasistema.	83
→ Tabla III.2: Clasificación según escala total de valores para los factores intrasistema.	92
→ Tabla III.4: Clasificación según escala total de valores para los factores extrasistema del contexto familiar.	94

→ Tabla IV.1: Distribución de los establecimientos según aislamiento ambiental; aislamiento acústico; y luminosidad de las salas de clases.	102
→ Tabla IV.2: Comparación de los resultados SIMCE en Lenguaje y Comunicación según los dos últimos años de aplicación y Aislamiento ambiental de las salas de clases.	103
→ Tabla IV.3: Proporción de alumnos/as por WC y estado de mantención de los servicios higiénicos.	104
→ Tabla IV.4: Distribución de los establecimientos según resultados SIMCE.	108
→ Tabla IV.5: Distribución de los establecimientos según porcentajes de docentes a jornada completa y de planta.	110
→ Tabla IV.6: Porcentaje de docentes calificados como Competentes y Capacitación de docentes.	113
→ Tabla IV.7: Escolaridad del o la jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.	120
→ Tabla IV.8: Tipo de hogar, según conformación de pareja y sexo del jefe de hogar.	121
→ Tabla IV.9: Categoría ocupacional del jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.	122
→ Tabla IV.10: Grupo etáreo del jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.	122
→ Tabla IV.11: Ingresos per-cápita del grupo familiar y sexo del jefe de hogar.	124
→ Tabla IV.12: Categoría ocupacional del jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.	125
→ Tabla IV.13: Grupo etáreo del jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.	126
→ Tabla IV.14: Escolaridad del o la jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.	127
→ Tabla IV.15: Situación del sitio utilizado por la familia y sexo del jefe de hogar.	128

ÍNDICE DE FIGURAS Y ESQUEMAS

	Página
→ Mapa político V región.	3
→ Organigrama; Municipio de Viña del Mar/ Dirección de Desarrollo Comunitario/ Desarrollo Social.	14
→ Continuo Vulnerabilidad/Bienestar.	70
→ Deserción escolar y factores asociados.	72
→ Síntesis de resultados; Establecimiento desfavorable para la retención escolar.	154
→ Síntesis de resultados; Establecimiento favorable para la retención escolar.	162
→ Motivación para estudiar.	163
→ Expectativas frente a la educación.	164
→ Obstáculos y oportunidades.	165
→ Concepto de educación.	167
→ Deserción escolar y factores asociados, según resultados de la investigación.	175

ÍNDICE FOTOGRÁFICO

	Página
→ Foto N° 1: Viña del Mar siglo 19.	4
→ Foto N° 2: Desembocadura del estero Marga Marga.	4
→ Foto N° 3: Castillo Wulff.	6
→ Foto N° 4: Reloj de Flores.	8
→ Foto N° 5: Liceo José Francisco Vergara.	9
→ Foto N° 6: Dependencias de la Dirección de Desarrollo Comunitario.	13
→ Foto N° 7: Dependencias de establecimiento educacional.	27

Presentación General

PRESENTACIÓN GENERAL

El presente documento da cuenta del Seminario de Título para optar al grado de Licenciado en Trabajo Social y el Título de Asistente Social, llevado a cabo por el estudiante sr. Juan Elías Aspeé Chacón. Dicho seminario se configura como una investigación social de tipo cuantitativa, realizada bajo el marco del proyecto de tipo A: "Ausentismo escolar como indicador de violación de derechos humanos; un reto a las políticas públicas", proyecto de cooperación internacional financiado por la Comunidad Europea, mediante la Red 10 de URBAL, Lucha contra la pobreza urbana.

El proyecto señalado se encuentra adjudicado por la Municipalidad de Viña del Mar, a través de su Departamento de Desarrollo Social, a cargo de la Sra. Gloria Meza Bahamondes, quien actúa como Coordinadora General del proyecto en cuestión.

Este documento se divide en 5 grandes capítulos, lo que presentan tanto el marco señalado anteriormente, como el diseño de investigación y los resultados establecidos por esta misma.

En particular el capítulo I describe el contexto territorial, institucional, programático y metodológico del presente seminario.

El capítulo II presenta el marco de referencia, sobre el que basó su contenido teórico esta investigación.

El capítulo III describe el diseño utilizado por la investigación, mientras que el capítulo IV señala los principales resultados establecido por la misma.

Por último, en el capítulo V se presentan las conclusiones y reflexiones profesionales generadas por la investigación, finalizando con la presentación bibliográfica y los anexos pertinentes. Vale destacar que el régimen formal de citas establecido en el documento, se basa en las reglas de publicación científica de la Asociación Psicológica Americana (APA, 2001).



Capítulo I

Contexto de la Experiencia



CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El presente capítulo da cuenta del contexto en el cual se enmarca el presente seminario de título, contexto que se describe en función del territorio, la institución, el programa y el enfoque metodológico, dentro de los cuales se produjo este escrito.

I. CONTEXTO TERRITORIAL

I.I. Características Geográficas.

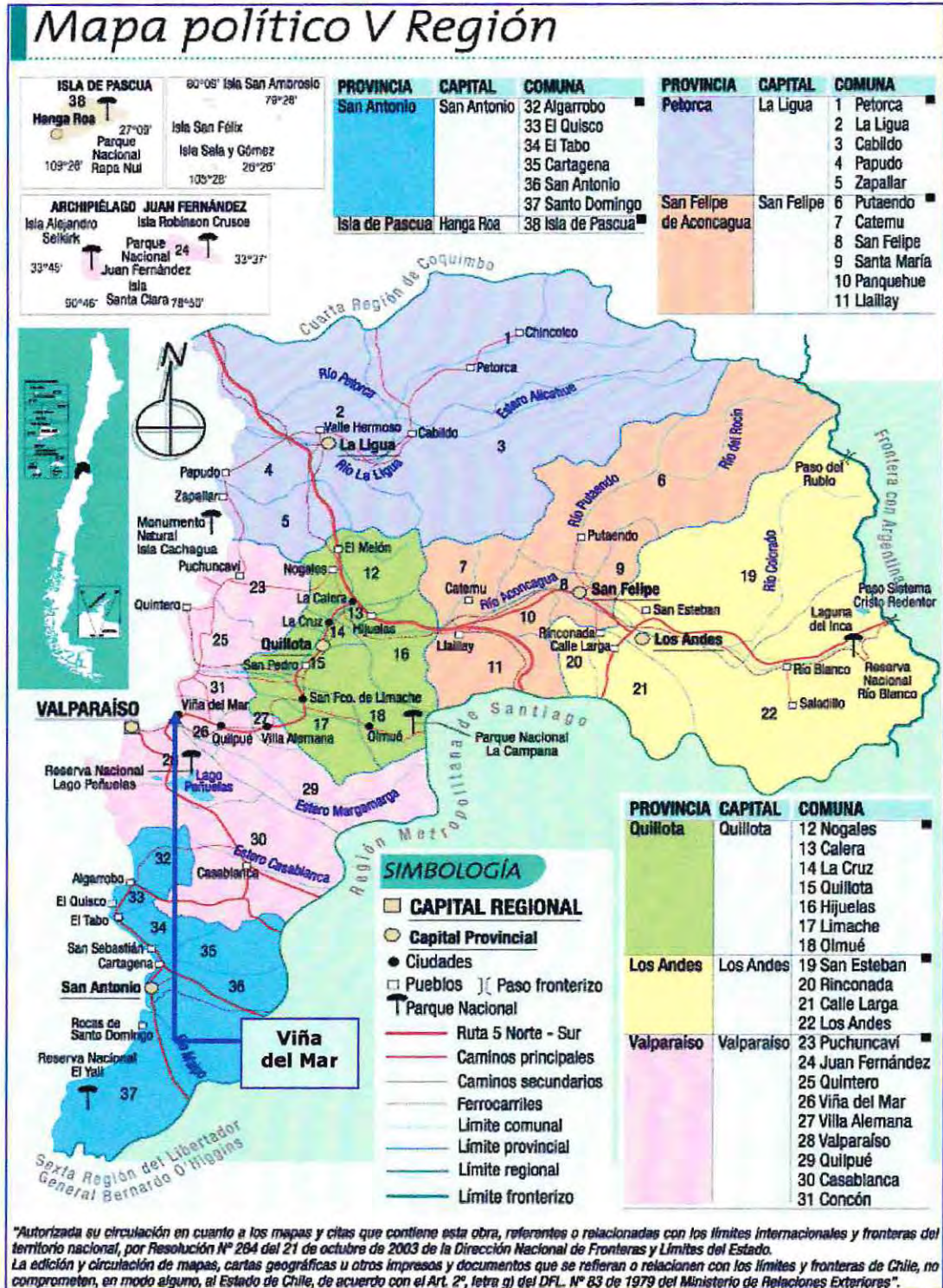
La ciudad de Viña del Mar se encuentra ubicada en la quinta región del país, cuya capital es la comuna de Valparaíso, distante a 120 kilómetros de Santiago.

La quinta región se ubica territorialmente entre los paralelos 32° y los 33° de latitud sur, y desde el meridiano 70° de longitud oeste, hasta el Océano Pacífico, esta región posee una superficie total de 16.396,1 Km².

La región de Valparaíso tiene una población total de 1.539.852 personas, con 752.828 hombres y 787.024 mujeres. El 86,4% de la población se encuentra ubicada en sectores urbanos de la región (INE, 2006). Estos habitantes se distribuyen entre las 7 Provincias que conforman dicha región, las que a su vez se dividen en 38 comunas, las que incluyen los territorios insulares de Juan Fernández, Isla de Pascua, Sala y Gómez, San Félix y San Ambrosio.

La comuna de Viña del Mar posee una superficie de 121.6 km², ésta limita al norte con la comuna de Concón, al sur con la ciudad de Valparaíso, al noreste con la comuna de Quilpué y al oeste con el Océano Pacífico.

El clima de la ciudad es de tipo mediterráneo con estación seca prolongada, por lo cual, generalmente los períodos de lluvia se reducen a los meses de junio y agosto. La temperatura promedio es de 15° C y la amplitud térmica para la zona no sobrepasa los 10° C.



I.II. Historia.

Viña del Mar como comuna data del 30 de Mayo de 1878, confirmada como tal el 4 de mayo de 1879, como subdelegación 23 del Departamento de Valparaíso. Viña del Mar nació de la fusión de dos haciendas, la *Viña de la Mar*, que comprendía desde la ribera Norte del estero Marga Marga hasta la hacienda de Reñaca, y desde el mar hasta el sector del Olivar; y "las Siete Hermanas", cuyos límites iban desde la ribera Sur del estero Marga Marga hasta el sector del Rodeo de Lillo (Rodelillo) y desde el sector del Puente Las Cucharas, hasta el Cerro Barón. En algunos momentos, estas haciendas tendrán distintos dueños, pero en otros, estarán bajo el control de un solo propietario. Entre ellos destacan, Alonso de Riberos, a quien se le debe la plantación de las primeras Viñas, las cuales darán el nombre a la ciudad "Las Viñas de la Mar"; la Orden religiosa de la Compañía de Jesús, la Familia Carrera, y finalmente, Francisco Xavier Álvarez. Será la familia de este último quienes autorizarán el paso del tendido ferroviario por sus tierras, lo cual dará un nuevo cariz a este sector. Junto con el ferrocarril, llega el ingeniero José Francisco Vergara Echevers, quien contrae matrimonio con Mercedes Álvarez Prieto, nieta de Francisco Xavier y única heredera de sus tierras.



Foto N° 1: Viña del Mar, siglo 19.



Foto N° 2: Desembocadura Estero Marga Marga.

El 30 de Mayo de 1878, se autorizará la creación de la Municipalidad de Viña del Mar; a partir de lo cual, comenzó el desarrollo de la ciudad, impulsado por la instalación de industrias como la Compañía Refinería de Azúcar de Viña del Mar, CRAV, Lever & Murphy, Pearson & Son, Viña del Mar Electric Company, entre otras, las que no sólo traen modernidad a la ciudad, sino que fueron importante motor de poblamiento de ésta. En 1892 Salvador Vergara Álvarez, hijo de José Francisco Vergara, funda la Población Vergara, teniendo como eje principal a la Avenida Libertad, lo que fomenta el poblamiento del sector norte de la ciudad.

El terremoto del 16 de agosto de 1906 deja a la ciudad de Valparaíso virtualmente en el suelo, por lo que importantes industrias, así como gran cantidad de familias se trasladaran a Viña del Mar y más específicamente a la Población Vergara, transformándose en una incipiente ciudad industrial y dormitorio, situación que mantendrá hasta 1928, fecha en que se autorizará a la Municipalidad que contrate un empréstito externo, el que servirá para llevar adelante una serie de obras que modificarán su fisonomía y destino como ciudad.

La administración y control de los fondos recae en la Sociedad Pro Balneario, la cual es dirigida por los Alcaldes Gastón Hamel y Manuel Ossa, sucesivamente. Se inician los trabajos y la ciudad se transforma, surgen obras tan importantes como el Casino Municipal, Teatro Municipal, Piscina de 8 Norte, compra de Laguna Sausalito y Futuro Estadio, Piscina de Recreo, Coliseo Deportivo, Baños Públicos, adquisición de los terrenos y comienzo de las obras del Hotel O'Higgins, inicios del Balneario de Caleta Abarca, pavimentación de camino costero a Concón, hermoseamiento del borde costero, en definitiva, obras de vital importancia, para consolidarla como la primera ciudad Turística del país, sello que ha enmarcado a nuestra ciudad hasta hoy.

Con el paso de los años, se han ido potenciando una serie de otros elementos que han dado un ritmo propio a Viña de la Mar, a las obras ya descritas hay que sumar los Balneario de Caleta Abarca, Acapulco, El Sol, las Salinas y Reñaca; una oferta hotelera y gastronómica importante y variada; un clima y paisaje apropiado; espacios adecuados para diferentes actividades deportivas, recreativas y culturales.



Foto N° 3: Castillo Wulff.

I.III. Población e Indicadores Socioeconómicos.

1. Población.

Viña del Mar tiene con una población total de 286.931 habitantes. Del total anterior, 136.318 habitantes son hombres, lo que representa el 48%, y 150.613 habitantes son mujeres, que representan un 52% del total (INE 2006).

El total de la población comunal ha presentado un descenso importante en los últimos cuatro años, de 319.141 en el año 2000, a 286,021 en el año 2004. En términos efectivos, la comuna de Viña del Mar es la ciudad que aporta mayor número de habitantes a la región de Valparaíso.

En cuanto a la distribución de la población por barrio, para el año 1992 los sectores más populosos de la ciudad eran por jerarquía el Plan (41.601, habitantes, 14,6% del total), Forestal (33.533 habitantes, 11,7% del total) y Miraflores (31.2382, 11,0% del total). Para el año 2002, los barrios más populosos fueron el Plan (41.521, 14,5%), Achupallas (35.056, 12,2%) y Forestal (30.405, 10,6% del total) (PADEM, 2006).

2. Indicadores Socioeconómicos.

El porcentaje de población en situación de pobreza alcanza al 11,6%, dentro de este total, un 2,3% corresponde a personas en situación de indigencia y un 9,3% a personas pobres no indigentes. Mientras, que el porcentaje de pobres en la región alcanza a un 16,5%.

Con relación a la distribución del ingreso, Viña del Mar se ubica entre las 10 comunas que presentan mayor diferencia de ingresos entre los hogares más ricos y los hogares más pobres, junto con una distribución regresiva de los ingresos y acumulación de beneficios en estratos medios y alto. Sin embargo, los niveles de pobreza han tenido un sostenido decrecimiento en la última década, reduciéndose en un 65% la población estratificada en este nivel (Ídem).

Con relación a los indicadores de pobreza según sectores, se establece que los mayores índices de pobreza se encuentran en Achupallas (20,6% del total comunal), Forestal (20,2% del total comunal), Reñaca Alto (17,32% del total comunal), y Miraflores (12,3% del total comunal). Al relacionar la población total que cada una de los sectores poseen con la población denominada dentro de los mismos sectores no se observa una relación entre la cantidad de habitantes existentes en un barrio y la cantidad de habitantes pobres que dicho sector posee (op.cit).

En cuanto a la distribución de la población según especialización y ocupación, Viña del Mar presenta barrios en los cuales existe una concentración de profesionales especializados en determinadas áreas en conformidad a su nivel educacional. De este modo, sectores como el Plan, Recreo y Reñaca Bajo agrupan a los profesionales que se dedican preferentemente a cargos de gerencia de nivel superior y profesionales universitarios. Mientras, los barrios de Achupallas, Forestal y Reñaca Alto agrupan a trabajadores que no tienen especialización.

En relación con la economía, los sectores de Comercio y Servicios emplean más del 75% de la población económicamente activa, la que genera más del 85% del ingreso de las personas y concentran más del 80% del capital declarado. El sector servicios agrupa al área financiera, transporte y comunicaciones y servicios propiamente tal. El sector industrial emplea un 12% de las personas ocupadas y genera un 10% del ingreso, concentrando

un 14% del capital declarado. Construcción presenta una baja participación generando un 6,2% del empleo y un 3,3% del ingreso lo que implica una baja productividad y concentra un 1,2% del capital declarado. En síntesis, la fuerza laboral de Viña del Mar, presenta una marcada tendencia a realizar actividades relativas al sector terciario.



Foto Nº 4: Reloj de flores, pies del Cerro Castillo, Avenida Marina.

I.IV. Características Educativas de la Comuna de Viña del Mar.



Foto N° 5: Liceo José Francisco Vergara, Indico S/N.

1. Antecedentes Estadísticos.

Viña del Mar presenta 9,89 años de escolaridad promedio, lo que significa que la mayor parte de la población finalizó la enseñanza básica, sin embargo, no logran sobrepasar el segundo año del ciclo medio. Mientras, la alfabetización de la comuna de Viña del Mar, en la población mayor de 10 años, es de 98,33% (op.cit).

En relación con los puntajes obtenidos en la PSU, en el rango que va desde los 450 puntos hacia arriba, el 89,53 % de los alumnos y alumnas de los Establecimientos Particular Pagados obtiene más que este puntaje mínimo, mientras que en los Particulares Subvencionados es un 74,98%. En tanto, en los Municipalizados, sólo un 49% de las alumnas y los alumnos obtiene más que este puntaje de referencia. Por lo anterior, más estudiantes de los establecimientos Particulares Pagados y Subvencionados ingresan a la educación superior.

Con relación a la deserción escolar, no se cuenta con cifras exactas de su cuantía, sólo se establece que se encuentra alrededor de un 4% de la matrícula total por año y se señala que existe una merma promedio de 216

alumnos y alumnas durante el primer semestre (marzo a julio del 2005) (op.cit).

2. Oferta Educativa.

La comuna de Viña del Mar presenta todos los niveles y modalidades de enseñanza, en cuanto al tipo de establecimiento, como a la población destinataria del servicio educativo. En virtud de ello, Viña del Mar mediante su Corporación Municipal para el Desarrollo Social Área Educación tiene a cargo 53 establecimientos educativos. Dicha área está bajo la dirección de la señora Patricia Colarte.

Las prestaciones del servicio educativo que ofrece la Corporación Municipal de Viña del Mar (CMVM) son en (op.cit):

- **Educación Preescolar:** Primer nivel del sistema educacional, reconocido en la Constitución Política del Estado el año 1999 en virtud de la ley 19.634 (LOCE), que atiende a niños y niñas en los niveles de Pre-Kinder y Kinder. En Pre-kinder existen 280 alumnos, mientras que en Kinder llegan a los 1550, teniendo una matrícula de 1830 alumnos/as que representa un 7% de la matrícula total.
- **Educación Básica:** existen 47 establecimientos educacionales que imparten Educación General Básica, con un total de 16.868 estudiantes, los que represente un 65,7% de la matrícula total.
- **Educación Media:** El Decreto de Educación N° 27.952 de Diciembre de 1965, establece la estructura del sistema educacional y fija en cuatro años el nivel de Educación Media, con dos modalidades: Científico Humanista y Técnico Profesional. La Educación Media en la comuna, sólo representa un 12% de la matrícula. Existen seis establecimientos educacionales que imparten educación media Científico Humanista y Técnico Profesional (considerando a los 5 liceos y a la escuela República de Colombia con nivel básico) con una matrícula de 5.378 estudiantes, lo que representa el 21% de la matrícula total. Sin embargo, existe un 55% de oferta educativa científico humanista y sólo un 45% de oferta educacional Técnico profesional.
- **Educación Especial:** Esta modalidad constituye una especialización diferenciada e interdisciplinaria de la educación común, destinada a niños y

niñas que en forma transitoria o permanente están obstaculizados para seguir el sistema educacional común. El total de alumnos y alumnas atendidas en este tipo de establecimientos es de 355, lo que representa el 2% de la matrícula total.

- Educación de Adultos: El objetivo general de este tipo de educación es promover y favorecer la implementación de programas de formación integrada de adultos, a través de acciones educativas presenciales y a distancia, que respondan a las necesidades educacionales, de calificación laboral y profesional y de participación social de la comunidad, en relación con las necesidades de desarrollo regional y local. Este tipo de educación cuenta con una matrícula de 1063 alumnos y alumnas, lo que representa un 4% de la matrícula total.

Finalizando este punto, es necesario señalar que la capacidad actual utilizada en los Establecimientos Educativos pertenecientes a la Corporación Municipal de Viña del Mar Área Educación, es de 25.673 plazas ocupadas, sin embargo, la capacidad real es de 30.169 alumnos, lo que genera una *capacidad ociosa* de 4.496 plazas (op.cit).

Lo anterior se refleja en el promedio de alumno/as por curso, el que está por debajo del punto de equilibrio financiero, que es 38 alumnos por curso. La CMVM actualmente tiene la capacidad física para atender a 4.496 alumnos más. Además, cuenta con una sobredotación docente de 1699 horas, que se refiere a la diferencia entre el total de horas de contrato de los docentes y el total de horas que exige el plan curricular de cada establecimiento más las actividades extracurriculares y los docentes directivos y técnicos (op.cit).

3. Resultados SIMCE.

Una dato importante dentro de esta caracterización educativa de la comuna de Viña del Mar, dice relación con los resultados obtenidos en las evaluaciones de la calidad de la enseñanza, implementadas por el MINEDUC, en virtud de lo cual se presenta la siguiente tabla, donde se señalan los resultados promedios del SIMCE en Lenguaje y Comunicación, y Educación Matemática de los establecimientos de la comuna, según las dos últimas aplicaciones de las evaluaciones, distribuidos por dependencia administrativa y nivel de medición.

Tabla I.1: Resultados SIMCE, según nivel, dependencia y materia evaluada.

Grado	Asignatura	Año	Dependencia			Promedios		
			Municipal	Subv.	Particular	Comunal	Regional	Nacional
4º básico	Lenguaje y Comunicación	2002	235	256	291	260	252	251
	Educación Matemática	2002	2034	250	287	256	245	247
8º básico	Lenguaje y Comunicación	2004	243	252	293	262	252	251
	Educación Matemática	2004	243	257	298	264	252	253
2º medio	Lenguaje y Comunicación	2003	233	272	293	265	254	253
	Educación Matemática	2003	218	264	299	261	245	246

Fuente: PADEM 2006.

De este cuadro, el dato más importante y preocupante que se destaca, es el hecho de que en cada medición, según los tres años presentados, las dos materias consideradas y los tres niveles evaluados, los establecimientos municipalizados obtienen menor puntaje que los establecimientos particulares y subvencionados. Además, sistemáticamente presentan un puntaje promedio por debajo del regional y nacional.

II. CONTEXTO INSTITUCIONAL



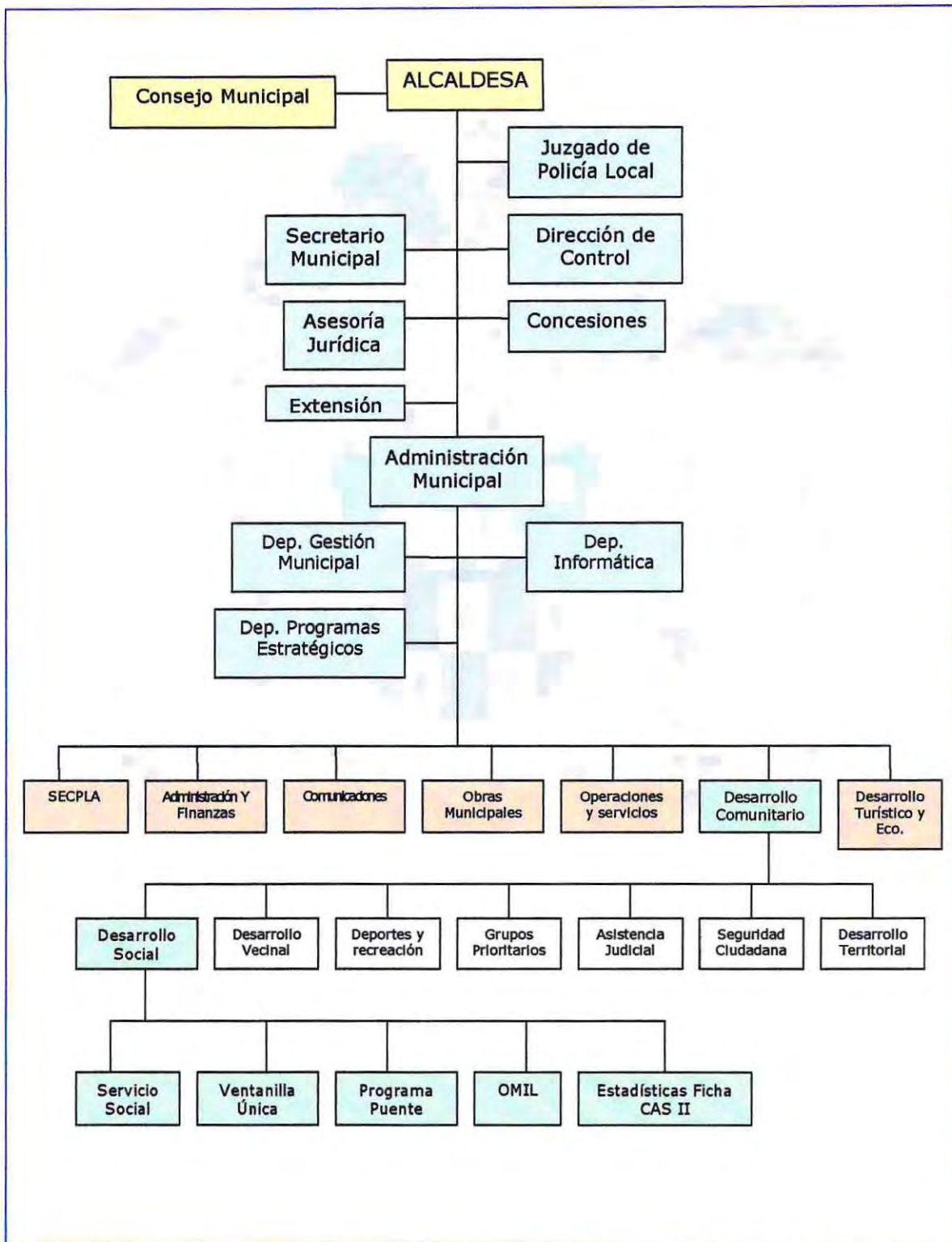
Foto Nº 6: dependencias de la Dirección de Desarrollo Comunitario.

La investigación tiene como contexto institucional al Departamento de Desarrollo Social, dicho departamento forma parte de la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO), dirección que es un área constitutiva de la estructura mayor de la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar, dirigida por su Alcaldesa la Sra. Virginia Reginato Bozzo.

Por lo anterior, en este punto se describe la organización y función del Departamento de Desarrollo Social propiamente tal, junto con una descripción del programa de cooperación internacional URBAL, institución que financia el proyecto específico en el cual se enmarca esta investigación. No obstante, es necesario agradecer la cooperación de la Corporación de Educación de la Ilustre Municipalidad de Viña del Mar, a cargo de la Sra. Patricia Colarte Troncoso, institución colaboradora en la presente investigación.

<p>➤ Nombre de la Institución:</p>	<p>Ilustre Municipalidad de Viña del Mar. Alcaldesa Sra. Virginia Reginato B. Arlegui 615 / fono: 2-269100</p>
<p>➤ Área:</p>	<p>Dirección de Desarrollo Comunitario. Directora de área Sra. Paulina Vidal V.</p>
<p>➤ Departamento:</p>	<p>Departamento de Desarrollo Comunitario. Directora de departamento Sra. Gloria Meza B.</p>

Organigrama; Municipio de Viña del Mar/ Dirección de Desarrollo Comunitario/ Desarrollo Social.



Fuente: Elaboración Propia.

II.I. DEPARTAMENTO DE DESARROLLO SOCIAL.

- ↘ Nombre: Departamento de Desarrollo Social.
- ↘ Directora de Departamento: Sra. Gloria Meza.
- ↘ Dirección: 2 oriente 1021, 2º piso.
- ↘ Fono: 269903, secretaría.

A. MISIÓN.

“Aportar a la construcción de una ciudad con altos niveles de desarrollo humano y calidad de vida de las personas, familias y comunidad organizada. Orientando los esfuerzos a la superación de todas las formas de pobreza y vulnerabilidad, generando condiciones favorables para la inclusión social”.

B. OBJETIVO.

El Departamento de Desarrollo Social tiene como principal objetivo contribuir a la superación de la pobreza.

Este departamento brinda atención social a la comunidad de Viña del Mar, centrando sus esfuerzos y recursos en aquellas familias, grupos y sectores en situación de pobreza y/o vulnerabilidad social, a través de la administración de la red asistencial del Estado y la generación de Programas de Promoción Social en el ámbito local.

Para ello, ha desarrollado tres líneas de trabajo:

- 1.- Producción y administración de la Información.
- 2.- Administración de la Red Asistencial del Estado y Ley del Chile Solidario.
- 3.- Acciones de Promoción Social.

C. COBERTURA Y RADIO DE ACCIÓN.

El Departamento de Desarrollo Social cubre las necesidades sociales de toda la comuna de Viña del Mar, en la totalidad de sus habitantes y en toda la extensión geográfica de la misma. No obstante, centra su atención en quienes se encuentran en vulnerabilidad social, atendiendo necesidades urgentes y básicas para la subsistencia, problemáticas que constituyen su radio de acción.

D. SECCIONES U OFICINAS.

1. Servicio Social.

Jefe de Sección: Sr. David Stevenson R., Asistente Social.

La Sección Servicio Social de la I. Municipalidad de Viña del Mar es Unidad encargada de brindar una atención oportuna, integral y eficaz a los habitantes de la comuna que presenten un estado de precariedad socioeconómica, de carácter urgente y básico.

La misión de la unidad de Servicio Social se encuentra dirigida a la superación de la pobreza y la satisfacción de necesidades de carácter urgente, a través de la evaluación técnica del caso social, con énfasis en la entrega eficiente de recursos asistenciales, tales como ayudas de carácter económico, materiales de construcción, canasta de alimentos, colchones, frazadas etc. A lo anterior, se agrega un trabajo de carácter socioeducativo en los ámbitos de la educación, salud comunitaria, vivienda, entre otros.

El equipo profesional de Servicio Social da respuesta a la demanda de atención, vinculadas a temáticas tan diversas como salud, educación, vivienda, indigencia, adultos mayores, etc. Cuyo resultado final se encuentra avalado por un conjunto de instrumentos calificadores, como la entrevista social, revisión de antecedentes en bases informáticas, visitas domiciliarias, etc. Lo anterior, se ve reforzado con una coordinación con la red asistencial pública y privada.

Prestaciones de la Sección.

→ ATENCIÓN INTEGRAL A PACIENTES POSTRADOS.

El proyecto consiste en la atención individualizada al paciente postrado y su grupo familiar, orientado a generar capacidades de autocuidado. Éste se lleva a cabo con la coordinación con Centros de Salud de la Comuna.

→ BECA PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA.

El Programa Beca Presidente de la República, forma parte de la red social del gobierno central, y constituye una de las iniciativas dentro del ámbito de la educación que otorga un beneficio concreto para el mejoramiento de la calidad de vida del estudiante de enseñanza media y superior, que a pesar de contar una precaria situación socioeconómica, presenta un rendimiento académico de excelencia.

→ PROGRAMA COMPLEMENTARIO BECA PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA.

El programa complementario a la Beca señalada, consiste en la realización de actividades que favorezcan el desarrollo integral del becario en el ámbito familiar, con apoyo y orientación vocacional, acompañamiento en el proceso de postulación y renovación e integración recreativo y cultural.

→ PROYECTO MEJORANDO LA VIVIENDA.

Taller socioeducativo, orientado a prevenir la ocurrencia de situaciones de emergencia habitacional, mediante la realización de charlas de contenidos técnico constructivos y trabajo social de grupos, destinados a familias de la comuna de Viña del Mar que se encuentran en situación de precariedad habitacional y que por su condición de pobreza no pueden dar solución a ésta.

→ PROGRAMA DE AYUDAS SOCIALES.

El programa de ayudas sociales, consiste en la asignación de dinero y especies de acuerdo a la evaluación de la situación problema que presenta el caso social, teniendo como elementos principales la urgencia, la rapidez y la oportunidad de la solución.

→ APOYO INTEGRAL A ESCOLARES DE ESCASOS RECURSOS.

La intención del Programa, es apoyar mediante la transferencia oportuna de recursos a aquellos alumnos y alumnas que ven dificultada su permanencia en el sistema escolar debido a sus precarias condiciones.

→ ACREDITACIÓN SOCIOECONÓMICA.

La acreditación socioeconómica consiste en la emisión de documentos por parte de los Asistentes Sociales de los sectores, que certifican de acuerdo a antecedentes sociales y/o visitas domiciliarias, la situación económica y social del solicitante y su grupo familiar, que permita ser utilizada para ser presentada en instituciones como juzgados, universidades, centros de salud, consulados u otras instituciones del Estado o privadas.

2. Oficina Municipal de Intermediación Laboral (OMIL).

Jefa de Sección: Marcela Flores S., Asistente Social.

A. Misión.

La misión de esta unidad, es contribuir en forma proactiva al mejoramiento de las condiciones de vida de los grupos familiares de la comuna de Viña del Mar afectados por el desempleo, mediante el desarrollo de una gestión de intermediación laboral, que permita articular vacantes laborales en las empresas privadas de la V Región.

La Oficina de Intermediación Laboral (OMIL), es una estrategia viable, eficaz y confiable de intermediación laboral entre trabajadores, profesionales y técnicos que buscan empleo y las empresas de nuestra zona.

Para los propósitos ya descritos, esta Oficina dispone de un completo archivo informático digitalizado en el ámbito comunal de trabajadores de las diversas especialidades, con todos sus antecedentes personales, de desempeño anterior, de capacitación y de verificación de su experiencia laboral y nivel educacional.

B. Prestaciones de la Sección.

B.1. PROYECTO ASOCIACIÓN CON EL SECTOR EMPRESARIAL.

Este proyecto consiste en promover acciones orientadas a fortalecer la relación establecida entre la OMIL y el sector empresarial de la V Región, de modo de afianzar a esta oficina como una alternativa eficiente y confiable de reclutamiento y selección de personal. Con ello, se está contribuyendo en forma concreta y efectiva a la generación de nuevas vacantes laborales para la comuna, las cuales serán captadas a través de las gestiones emprendidas por una relacionadora de empresas.

B.2. PROYECTO HABITACIONAL LABORAL.

A través de este Proyecto se coordinan acciones de capacitación laboral dirigida a trabajadores cesantes y/o subempleados de la comuna de Viña del Mar inscritos en la OMIL, para dotarlos de destrezas, habilidades y capacidades técnicas que mejoren sus perspectivas de empleo y acceso al mercado laboral. Asimismo, este proyecto contempla la coordinación con organismos gubernamentales de capacitación laboral y sus respectivos programas de capacitación en oficio. Estas acciones de capacitación se realizan durante la semana en los sectores de: Forestal, G. Carreño, Nueva Aurora y Reñaca Alto; utilizando los módulos municipales en el marco del programa Municipio en tu Barrio.

B.3. PROCESO DE RECLUTAMIENTO Y SELECCION DE PERSONAL.

Esta línea de trabajo está relacionada con un continuo proceso de reclutamiento, selección, evaluación y derivación de postulantes a las empresas. Lo anterior, a través de la aplicación de técnicas destinadas al reclutamiento y selección de personal, por ejemplo, análisis curricular, entrevistas personales y grupales, aplicación de pruebas psicológicas, etc.

B.4. PROGRAMA MESAS DE EMPLEO.

El propósito de este programa es acercar el Municipio a la Comunidad, a fin de facilitar el acceso de los usuarios a los diversos servicios. La OMIL se hace presente en este programa a través de las denominadas Mesas de Empleo las que funcionan en los módulos municipales ubicados en los sectores de: Forestal, Reñaca Alto, Gómez Carreño y Nueva Aurora.

3. Ventanilla Única Social.

Jefa de oficina: Sra. Nilda Jofré C., Asistente Social.

Acorde a la modernización de los sistemas de información, esta sección, dependiente del Departamento de Desarrollo Social, ha evolucionado para transformarse en una unidad operativa, capaz de ahorrar tiempo, brindar comodidad y entregar una respuesta eficiente y completa a las necesidades de atención social.

Esta sección consta de 5 módulos de atención, equipados con computadores conectados en red, con acceso a las bases de datos del Sistema Municipal de Desarrollo Social, y atendidos por 5 consultores especializados, quienes realizan una entrevista que definirá la resolución necesaria para cada caso particular.

Servicios que presta la sección:

A.- Recepción de formularios de postulación, documentación y tramitación de los siguientes beneficios de la red asistencial:

1. Subsidio Único Familiar.
2. Subsidio Maternal.
3. Subsidio de la Madre.
4. Subsidio al Consumo de Agua Potable (municipal).
5. Exención al Pago de Aseo Domiciliario
6. Pensiones Asistenciales de Ancianidad y de Invalidez o Deficiencia Mental
7. Exención Pago Servicio Camión Limpia Fosas (municipal).

B.- Inscripción, ampliación y renovaciones del Subsidio de Cesantía.

C.- Derivación a la atención de Servicio Social.

D.- Solicitudes de Encuesta Ficha Familia para postular al Subsidio Habitacional.

E.- Entrega de Certificados de Acreditación para:

- Serviu.
- Convenio ESVAL.
- Convenio CONAFE.
- Subsidio de Cesantía.
- Cobro y no cobro de beneficios.
- Becas escolares.

F.- Resolución de informaciones y derivar a las instancias administrativas correspondientes en la resolución de un trámite, ya sea dentro o en instituciones fuera del Municipio.

G.- Recepción de Denuncias de Emergencia.

4. Oficina de Estadísticas Sociales; Ficha CAS II.

Jefa de sección: Sra. Ninfa Seguel G., Asistente Social.

Esta unidad, dependiente del Departamento de Desarrollo Social, cumple con el rol de proveer información obtenida a través de la Ficha CAS II, a las demás unidades y departamentos de la I. Municipalidad de Viña del Mar. El trabajo administrativo de esta oficina recibe mensualmente, por parte de los encuestadores, alrededor de 1.000 Fichas para ser procesadas. Dispone de una base de datos de 26.369 viviendas que incluyen a 30.438 familias, de las que se desprende una población de 95.537 personas catastradas (Datos al 09/05/06), de acuerdo a la población total de Viña del Mar.

La ficha CAS II es un instrumento destinado a estratificar socialmente a las familias que postulan a beneficios sociales, permitiendo con ello priorizar y seleccionar beneficiarios para los distintos programas sociales, principalmente los subsidios estatales. La Ficha CAS II se encuentra en proceso de reconversión por las autoridades gubernamentales, desde el 8 de Mayo/2006 se ha propuesto la nueva "Ficha de Protección Social". Entre Noviembre y Abril del año 2007 se iniciará un reencuestaje Nacional con el nuevo instrumento, que proporcionará puntajes distintos según el beneficio a otorgar: Subsidios Monetarios, Salud, Educación, Vivienda, discapacidad, entre otros.

5. Programa Puente.

Jefa de Sección: Sra. Berta Mascayano V., Asistente Social.

Es un programa impulsado por el gobierno central, a través del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) y que ejecutan los municipios con asesoría de FOSIS, inserto en el sistema Chile Solidario.

El objetivo principal del programa es mejorar las condiciones de vida de las familias atendidas, fomentando en ellas el desarrollo de prácticas autónomas de desarrollo personal, familiar y comunitario, con el fin de potenciar sus recursos y favorecer conductas no dependientes del sistema asistencial.

Este programa beneficia a todas aquellas personas que dada su situación socioeconómica, verificada a través de la encuesta CAS II, cuenten con un puntaje igual o inferior al de la línea de la extrema pobreza, exceptuando a hogares unipersonales de adulto/a mayor.

II.II. COMISIÓN EUROPEA; PROGRAMA URB-AL (2006)

1. ¿QUÉ ES URB-AL?

URB-AL es un programa de cooperación descentralizado de la Comisión Europea, que cubre los principales ámbitos de las políticas urbanas y que está dirigido tanto a las colectividades locales de la Unión Europea y de América Latina, como a otros actores del sector urbano. Es un programa descentralizado, en el que todas las actividades son elaboradas, propuestas y puestas en práctica por los mismos participantes, basado en el intercambio recíproco de experiencias.

Los participantes del programa URB-AL se agrupan según sus afinidades, alrededor de uno o varios temas relacionados con la ciudad. Es un programa que ha demostrado su capacidad desde su creación en 1995 y en el que ya han participado más de 700 colectividades locales.

2. OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

- ✓ Desarrollar relaciones directas y duraderas entre las colectividades locales europeas y latinoamericanas, mediante la difusión, la adquisición y la aplicación de las mejores prácticas en el ámbito de las políticas urbanas.
- ✓ Reforzar las capacidades de acción de las colectividades locales en el desarrollo social, económico y cultural de las zonas urbanas, incluyendo la puesta en marcha de equipamientos colectivos.
- ✓ Desarrollar las capacidades estructurales de las autoridades locales en particular, a través de la formación de los recursos humanos.

- ✓ Desarrollar la capacidad de acción de las pequeñas y medianas ciudades (PMC), en el marco de la internacionalización de sus relaciones.
- ✓ Promover las "buenas prácticas" de desarrollo local europeas y latinoamericanas, respetando sus particularidades locales.

3. ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA.

El programa URB-AL se encuentra en su segunda fase. La primera fase del programa resulta de las decisiones de la Comisión del 20 de diciembre de 1995 y del 19 de febrero de 1998. Esta fase se organiza en torno a los 8 temas siguientes:

- Droga y ciudad.
- Conservación de los contextos históricos urbanos.
- La democracia en la ciudad.
- La ciudad como promotora del desarrollo económico.
- Políticas sociales urbanas.
- Medio ambiente urbano.
- Gestión y control de la urbanización.
- Control de la movilidad urbana.

La segunda fase del programa resulta de las decisiones de la Comisión del 29 de diciembre de 2000 y del 31 de julio de 2001. Está compuesta por 5 nuevos temas que complementan los de la primera fase:

- Financiación local y el presupuesto participativo.
- La lucha contra la pobreza urbana.
- Promoción de las mujeres en las instancias de decisión locales.
- Ciudad y sociedad de la información.
- Seguridad ciudadana en la ciudad.

A cada uno de estos 13 temas del programa URB-AL, le corresponde una red temática coordinada por una sola colectividad local. La red temática agrupa a todos los participantes que desean cooperar juntos en el tema en cuestión. El coordinador de la red asegura la difusión de la información entre los participantes, que son miembros de la misma; organiza reuniones periódicas de trabajo entre ellos y les permite seguir en contacto permanente. La red constituye también el lugar donde se realiza una reflexión de conjunto sobre el tema correspondiente.

En el marco de cada una de estas redes temáticas, se conciben y ponen en práctica los proyectos comunes. Los proyectos comunes reúnen a aquellos participantes de una red temática que desean profundizar en el tema en cuestión, sobre uno de sus aspectos específicos. Tratan de concretizar los intercambios de experiencias desarrollados en las redes temáticas. Sus actividades buscan identificar soluciones a los problemas comunes planteados por los participantes y proponer respuestas a los mismos, mediante la adopción de los medios concretos, siempre en el respeto de las particularidades de cada uno.

4. RED URB-AL 10: LUCHA CONTRA LA POBREZA URBANA (2006).

Este proyecto contribuye para formular nuevas prácticas de elaboración e implementación de políticas públicas locales, con el objeto de luchar contra la pobreza. Por medio del intercambio y de un trabajo horizontal y descentralizado, las ciudades participantes tienen acceso a nuevos enfoques de identificación cuantitativa y cualitativa de la pobreza urbana y a experiencias en organización integrada para elaborar e implementar políticas volcadas hacia la erradicación de la pobreza. Además, se da énfasis al aprovechamiento de la acumulación de conocimiento teórico y de experiencia práctica de entidades del Tercer Sector que actúan en el ámbito local en el combate a la pobreza.

La coordinación de la Red 10 "Lucha Contra la Pobreza Urbana" esta a cargo de la ciudad de São Paulo desde el 1º de agosto de 2002, por aprobación de la Comisión Europea, a partir de la firma del contrato por la Alcaldesa de São Paulo, Sra. Marta Suplicy. Los trabajos de la Red 10 se iniciaron el 28 de octubre de 2002 y su duración es de 36 meses.

A. Objetivo de la red.

El objetivo de la Red 10 consiste en mejorar la calidad de las políticas públicas locales de combate a la pobreza urbana en las ciudades de América Latina y Europa, durante su plazo de duración de 3 años.

La constitución de esta Red de ciudades socias de ambas regiones permite la articulación y el desarrollo de lazos fuertes y directos entre las autarquías locales y la implementación de acciones de largo plazo, a través de la difusión, intercambio, adquisición y transferencia de conocimientos y experiencias de buenas prácticas y la promoción de iniciativas conjuntas.

III. CONTEXTO PROGRAMÁTICO

Descripción del Proyecto.

1. Título.

Proyecto de Tipo A:

“El Ausentismo Escolar como indicador de violación de los derechos humanos: Un reto a las políticas públicas”.



Foto N° 7: Dependencias de establecimiento educacional.

2. Lugar: Chile, Quinta Región, Ilustre Municipalidad de Viña del Mar.

3. Resumen del Proyecto.

El proyecto establece una relación de cooperación activa e institucional entre las ciudades socias, con el fin de mejorar la gestión de los gobiernos locales, con relación a la generación de oportunidades para el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los niños y niñas en situación de pobreza (extracto, proyecto Tipo A “El Ausentismo Escolar como indicador de violación de los derechos humanos: Un reto a las políticas públicas”, Convocatoria octubre 2004, Red N° 10).

El proyecto planea generar un espacio diagnóstico y de intercambio de experiencias de gestión comunes entre las ciudades socias. Para ello, se llevará a cabo un estudio que permita delimitar la cuantía y las características específicas del fenómeno de la capacidad de retención del sistema escolar en cada una de las ciudades, a partir de los elementos que aporta este diagnóstico se revisará y discutirá en torno a la pertinencia y efectividad de las políticas públicas que los gobiernos locales desarrollan, para abordar de manera integral las problemáticas asociadas a esta capacidad de retención, como son la deserción, ausentismo, retraso pedagógico y en última instancia el trabajo infantil (ídem).

Las actividades contempladas en el proyecto incluyen la realización de jornadas locales de buenas prácticas, desarrollo de concursos locales de buenas prácticas, la investigación o estudio señalado en el párrafo anterior, tanto por ciudades socias, como en forma integrada; y dos seminarios internacionales. El grupo de destinatarios directos de este proyecto, está conformado principalmente por funcionarios, técnicos y políticos de las ciudades miembros y del socio externo (op.cit).

4. Objetivos.

Objetivo Global.

Mejorar la gestión de los gobiernos locales con relación a la generación de oportunidades para el ejercicio efectivo del derecho a la educación de los/as niño/as en situación de pobreza.

Objetivos Específicos.

1. Generar con las ciudades socias información diagnóstica rigurosa y analítica acerca de la capacidad de retención que tienen sus sistemas escolares en relación con los/as niños/as en situación de pobreza.
2. Compartir y debatir las estrategias que los gobiernos locales han desarrollado para mejorar la capacidad de retención de sus sistemas escolares con relación a los niños y niñas en situación de pobreza.
3. Difundir y socializar los debates, conclusiones y resultados del proceso de implementación del proyecto.

5. Justificación.

La preocupación por la temática de la retención escolar, es compartida y se traduce en declaraciones de VOLUNTAD POLÍTICA por parte de las autoridades de las ciudades socias, para diagnosticar su expresión en los espacios locales y discutir las estrategias para abordarla, estableciendo que:

La presencia de la problemática del ausentismo escolar se relaciona con la deserción escolar.

La implementación de acciones locales están principalmente dirigidas al mejoramiento de las condiciones materiales de los estudiantes para disminuir las posibilidades de deserción del sistema escolar.

Respecto de estos elementos coincidentes, los intereses de los socios respecto a su participación en el proyecto se centran en:

Realizar diagnósticos locales en conjunto con los demás socios.

Intercambiar experiencias con los socios respecto a acciones que los gobiernos locales realizan en esta materia.

Implementar acciones de visibilidad del tema en las ciudades socias y en la Red URB-AL.

Las necesidades enunciadas, tanto como los intereses planteados por las ciudades miembros y el socio externo, son las razones que justifican los objetivos, actividades y resultados a los cuales se pretende arribar con el desarrollo del proyecto.

6. Participantes del Proyecto.

Tabla I.2: Participantes del proyecto.

CIUDAD SOCIO	PAIS	REPRESENTANTE
Municipalidad de Viña del Mar	Chile	Gloria Meza
Municipalidad Aserri	Costa Rica	Mario Morales
Comuna de Ariccia	Italia	Claudia Silvestri
Comuna de Villa Real de Santo Antonio	Portugal	Sonia Goncalvez B.
Prefeitura Belo Horizonte	Brasil	Macaé María Evaristo
SOCIO EXTERNO	PAIS	REPRESENTANTE
Universidad de Valparaíso	Chile	María Antonieta Urquieta

Fuente: Proyecto Tipo A "El Ausentismo Escolar como indicador de violación de los derechos humanos: Un reto a las políticas pública"

7. Duración y Plan de Actuación.

La duración del proyecto será de 24 meses.

Tabla I.3: Cronograma del proyecto.

Mes	Actividad	Lugar	Organismo Responsable
Año 1			
1- 2	Construcción del Marco de Análisis	Ciudades Miembro	Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales
2-3-4	Preparación del Diseño de Investigación	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales, Socio Externo y Experto
5-6	Recolección de Datos	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
7	Vaciado de Datos	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
8-9	Análisis de Datos	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva, Socio Externo y Experto
9-10	Elaboración Diagnóstico Preliminar por Ciudades	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
11	Encuentro Internacional de Discusión temática	Viña del Mar	Coordinación General, Coordinación Ejecutiva y Equipo Técnico ciudad anfitriona
12	Discusión Final Diagnóstico por Ciudad	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
Año 2			
13-14	Elaboración Diagnóstico Final Integrado	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva, Socio Externo y Experto
14-15	Redacción de Diagnóstico Final Integrado	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales, Socio Externo y Experto
15-16	Concurso de Buenas Prácticas Locales	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
16	Diseño Edición e Impresión del Diagnóstico Integrado	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva y Socio Externo
17	Talleres de Discusión Local de Buenas Prácticas	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
17-18	Distribución del Diagnóstico Integrado	Ciudades Miembros	Equipos Técnicos Locales
18	Encuentro Internacional de Buenas Prácticas	Ariccia	Coordinación General, Coordinación Ejecutiva y Equipo Técnico Ciudad anfitriona
19-20	Redacción Documento Manual de Buenas Prácticas	Ciudades Miembros	Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales
21	Diseño Impresión y Edición del Manual de Buenas Prácticas	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva
22-23	Distribución del Manual de Buenas Prácticas	Ciudades Miembros	Coordinación General, Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales
3- 24	Implementación y Actualización sitio Web	Viña del Mar	Coordinación Ejecutiva
11-23	Registro Audiovisual	Ciudades Miembros	Coordinación Ejecutiva y Equipos Técnicos Locales
11-12 20-24	Evaluación	Viña del Mar	Coordinación General y Coordinación Ejecutiva

Fuente: Proyecto Tipo A "El Ausentismo Escolar como indicador de violación de los derechos humanos: Un reto a las políticas pública"

IV. **CONTEXTO METODOLÓGICO**

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma positivista y es de tipo descriptiva, utilizando para la recolección y análisis de los datos técnicas cuantitativas, complementando auxiliariamente dicha recolección y análisis con técnicas cualitativas.

Investigación Social.

Según Mario Bunge (1969), la investigación científica se establece en la premisa que el conocimiento existente no es suficiente para abordar todas la problemáticas. Sin embargo, la investigación científica actúa cuando lo cotidiano no puede resolver ni plantear problemas. Por ello, la objetividad no puede realizarse más que rebasando los estrechos límites de la vida cotidiana y de la experiencia privada, abandonando el punto de vista antropocéntrico, formulando la hipótesis de la existencia de objetos físicos más allá de nuestras impresiones, y contrastando tales supuestos por medio de la experiencia intersubjetiva planeada e interpretada con la ayuda de teorías. Según este autor, el sentido común no puede conseguir más que una objetividad limitada, porque está estrechamente vinculado a la percepción y a la acción, y cuando las rebasa lo hace a menudo en la forma del mito: *sólo la ciencia crea teorías*.

Por otro lado, los objetivos fundamentales de la ciencia son (ídem):

- DESCRIBIR LA REALIDAD.
- EXPLICAR LA REALIDAD.

Para lograr lo anterior, la investigación científica se diferencia del sentido común, más que en esencia, en el método que utiliza para llegar a ciertas premisas. De hecho, Sierra Bravo (2001) define ciencia como un conjunto de conocimientos sobre la realidad observable, obtenidos mediante el método científico, es decir, que dicho método constituye ciencia y que la ciencia no se distingue por sus objetivos, sino por su método.

El Método es un procedimiento para tratar un conjunto de problemas. El método general de la ciencia es un procedimiento que se aplica al ciclo entero de la investigación, en el marco de cada problema del conocimiento. Este método permite enunciar preguntas bien formuladas y verosímilmente

fundadas, arbitrar conjeturas, fundadas y contrastables con las experiencia, para contestar a las preguntas, derivar consecuencias lógicas de las conjeturas, someter a contrastación las técnicas para comprobar su relevancia y fiabilidad, interpretar sus resultados, determinar los dominios en los cuales valen las conjeturas y las técnicas y formular los nuevos problemas originados por la investigación.

La investigación social es parte de lo señalado anteriormente, pero cuyas particularidades generan controversia en el mundo científico. Según Sierra Bravo (Ídem), la investigación social es el proceso de aplicación del método científico y técnicas científicas a situaciones y problemas concretos en el área de la realidad social, para buscar respuestas a ellos y obtener nuevos conocimientos. Por lo anterior, la investigación social incorpora un conjunto de acciones sucesivas y ordenadas, con el fin de solucionar determinadas problemáticas, mediante la aplicación rigurosa del método científico.

No obstante, debido a su ámbito de acción este tipo de investigación genera una serie de distorsiones, que comienzan con la disparidad de percepciones entre el investigador y la propia realidad social y la incorporación de elementos morales que dificultan la medición de los mismos. Además, dentro de su mismo ámbito de acción, existe la disyuntiva entre lo cuantitativo, proveniente del estudio del *hecho social* de Durkheim, y lo cualitativo, proveniente del estudio de la *acción social* de Max Weber, situación que hace más difícil la construcción o aplicación en términos estrictos de los criterios científicos de las ciencias exactas a la realidad social.

Por otro lado, la investigación social presenta 3 grandes tipos, a saber:

- Investigación de tipo exploratoria: en este tipo se indaga sobre algún tema o problemática del cual no existe información, o si existe es escasa y poco elaborada.
- Investigación de tipo descriptiva: pretende describir, como se presenta, manifiesta o se da determinado fenómeno en la realidad, este nivel es mayor que el señalado anteriormente, aunque no establece las razones por las que terminado fenómeno ocurre.
- Investigación de tipo experimental: esta investigación pretende establecer cuales son las causas por las que se sucede determinada problemática o fenómeno, mediante la experimentación y la

correlación entre variables dependientes e independientes. Sin embargo, este tipo de investigación necesita de los niveles precedentes para poder actuar, además presenta dificultades para ser aplicada, pues en el ámbito social muchas veces no es posible someter a experimento cuestiones como la violencia intrafamiliar, la deserción escolar, entre otros.

Finalmente, la elección entre el enfoque cualitativo (comprensivo) y el cuantitativo (positivista), se cruza con la necesidad de entender con mayor profundidad la compleja realidad social y de ciertos fenómenos que manifiestan dentro de sí, elementos tanto cuantitativos como cualitativos, por lo que muchas veces el ceñirse estrictamente a una sola visión metodológica, implica limitar la posibilidad de un conocimiento acabado sobre determinado fenómeno. Según Rodríguez Ruiz (2005), el progreso de las ciencias sociales a lo largo de la historia ha puesto de manifiesto que ningún método de investigación es superior a otro. Al mismo tiempo, el análisis de una realidad cada vez más *poliédrica* ha revelado la necesidad de combinar distintas técnicas de indagación, para lograr hallazgos complementarios y *desarrollar el conocimiento* relativo a un determinado objeto de estudio. No obstante, esta combinación se realiza en el nivel de las técnicas y no del enfoque global.

Es necesario establecer, que pese a sus particularidades, la investigación social es ciencia, en la medida que actúa metódicamente, con rigurosidad científica, y aunque incorpora elementos sociales poco medibles cuantitativamente, estos no distorsionan el conocimiento, sino que lo enriquecen. Por lo anterior, esta investigación adhiere a la posibilidad metodológica, enunciada anteriormente, combinando lo cuantitativo y lo cualitativo, en el nivel de las técnicas.



Capítulo II

Marco de Referencia



MARCO DE REFERENCIA

El presente capítulo da cuenta del marco de referencia que sustenta teóricamente la investigación, dicho capítulo se divide en tres grandes áreas, la primera de las cuales dice relación con el sistema educativo chileno, la segunda dice relación con la educación y la equidad, mientras que la tercera parte hace referencia con exclusividad a la deserción escolar.

I. EL SISTEMA EDUCATIVO EN CHILE.

I.I. Estructura del sistema educativo en Chile.

La estructura legal del sistema formal existente en Chile fue señalada en 1965, mediante el decreto 27.952 del 7 de diciembre del mismo año, y comprende cuatro niveles señalados anteriormente. Excluido el nivel Preescolar, los niveles aparecen señalados a su vez en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, promulgada en Marzo de 1990.

La educación chilena es administrada por un sistema mixto, con un rol conductor del Estado nacional, una operación descentralizada de la educación pública y una fuerte área de gestión privada (Ministerio de Educación de Chile, 2006). Que sea mixta significa que tanto el Estado como los privados participan de la entrega de educación. No obstante, el máximo organismo fiscalizador y administrador de este sistema es el Ministerio de Educación de Chile.

El sistema educativo se organiza en un nivel preescolar, que atiende niños menores de 6 años, mediante una diversidad de instituciones y redes públicas y privadas; un nivel básico obligatorio, de ocho grados, cumplido en escuelas municipales o privadas; un nivel medio, de cuatro grados, que se ofrece el liceos con dos modalidades (la científico-humanista, de tipo general, y la técnico-profesional, que combina estudios generales y formación para el trabajo); y un nivel superior, impartido en Universidades e Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica (postsecundarios de 2 años de duración). Dentro de esta estructura y desde el año 2003, el Estado es

garante del cumplimiento de doce años de educación obligatoria, lo que corresponden a la conclusión de los ciclos básicos y medios en su totalidad.

Los establecimientos educacionales reconocidos oficialmente por el Estado pueden ser clasificados, según la naturaleza de su dependencia administrativa y financiera, en (Núñez, 1995):

- Estatales: Se trata de establecimientos de Educación Superior, que gozan de autonomía académica y administrativa, pero que son financiados por el Estado. Existen, también, en el nivel Preescolar, los establecimientos pertenecientes a la JUNJI, entidad pública autónoma que recibe financiamiento estatal.
- Municipales: Son establecimientos públicos de propiedad y financiamiento principalmente estatal, administrados por las municipalidades del país. Cubren los niveles Preescolar, Básico y de Enseñanza Media Humanístico-Científica y Técnico-Profesional. En esta categoría se encuentra el mayor porcentaje de establecimientos y de alumnos del país.
- Particulares Subvencionados: Son establecimientos de propiedad y administración privada, pero que, en el caso de los niveles Preescolar (2º nivel de Transición), Básico y Medio, reciben financiamiento estatal mediante subvención por alumno matriculado y que efectivamente esté asistiendo a clases. En el caso de la Educación Superior, los establecimientos particulares subvencionados, reciben aportes del Estado, fijados anualmente en el presupuesto nacional.
- Particulares Pagados: Son los establecimientos privados propiamente tales, cuya propiedad, administración y financiamiento corresponde a particulares, además las familias de los alumnos llevan, mediante el pago de colegiaturas, el costo del funcionamiento del colegio. Existen en todos los niveles del sistema educacional.

I.II. El Financiamiento de Sistema Educativo en Chile; ventajas y falencias

El sistema de financiamiento en Chile se fundamenta en el subsidio de la demanda desde 1980, en base a los denominados *voucher*. El valor del *voucher*, o de la subvención por alumno que asiste a clases, se define en Unidades de Subvención Educativa (USE), la cual es reajustada de acuerdo al Índice de Precios del Consumidor (IPC). Esta tiene variaciones según el nivel educativo, de tal manera que su valor sube según la edad de los alumnos, si se trata de educación especial, educación técnica y escuelas rurales. No varía según el nivel socioeconómico de los alumnos (Viola Espínola, 2005).

El sistema de financiamiento por *vouchers* tuvo como propósito mejorar la calidad de la educación, a través del financiamiento a la demanda. Mediante este sistema, los padres tienen la opción de elegir escuelas según la calidad de la educación que cada una de ellas ofrece y dicha posibilidad de elegir se basaba en el conocimiento de los resultados que arroja el SIMCE (Ídem).

Según Viola Espínola (op.cit), la subvención por alumno tiene la ventaja de otorgar autonomía financiera a las escuelas, en la medida en que ésta sea una transferencia directa a las escuelas, lo que sólo ocurre en las subvencionadas, ya que para el caso de las escuelas municipales es transferida directamente al municipio (sic).

La subvención por estudiante debería cubrir el conjunto de gastos de operación de las escuelas, a la vez de promover la competencia entre los establecimientos para atraer y retener estudiantes. La reforma educacional incorpora elementos de elección y de competencia funcionales al régimen de libre mercado y rol subsidiario del Estado en vigencia, estableciendo un mecanismo de *cuasimercado* (Larrañaga 1995).

A partir de 1993, todas las escuelas privadas y las municipales secundarias pueden cobrar una cuota mensual por concepto de colegiatura. A las escuelas que cobran esta cuota se les deduce de la subvención un porcentaje del valor cobrado, de modo de mantener el incentivo al cobro (sic) (Ídem).

Viola Espínola (2005) señala que la participación de los padres en la práctica se ha limitado al *votar con los pies*, es decir, a pronunciarse sobre la

calidad educativa ofrecida por la escuela, ya sea matriculando o retirando a los hijos de las escuelas. No existen instancias participativas en las que los padres tengan ingerencia en los asuntos de las escuelas, ya que los centros de padres son llamados a reunión por decisión de la escuela, y sus actividades se focalizan en la solicitud de recursos para la escuela. Sólo SIMCE es el mecanismo más directo de rendición de cuentas que dispone el sistema.

Según esta autora, las escuelas privadas subvencionadas son más autónomas que las municipales, ya que poseen:

- A. Total decisión sobre recursos aportados por la subvención, una vez pagados los sueldos de los profesores.
- B. Recursos adicionales aportados por los padres.
- C. Control sobre la contratación y despido de profesores y
- D. Negociación de salarios.

I.III. Municipalización de la Educación

Hasta fines de los años 70, el sector público educacional chileno estaba fuertemente centralizado. El Ministerio administraba directamente más del 90% del presupuesto del sector y tenía una planta de funcionarios que representaba un quinto de los profesores del sistema (Osvaldo Larrañaga 1995).

A comienzos de los años 80 tuvo lugar una profunda reforma estructural del sistema educativo. El rasgo principal de la reforma, fue la descentralización de los establecimientos escolares del sector público, cuya administración fue transferida a las municipalidades. La reforma favoreció también la incorporación del sector privado como oferente en la educación subvencionada por el Estado. Por otra parte, la reforma introdujo un mecanismo de subvención per cápita para financiar las escuelas del sector municipal y privado subvencionado (los *vouchers* señalados).

La transferencia de las escuelas públicas a la administración municipal se formalizó a través de un convenio entre el Ministerio de Educación y el Alcalde, como representante del municipio. A través del convenio, el Ministerio de Educación transfiere en forma gratuita el dominio de los bienes raíces y los bienes muebles, equipos e instalaciones destinados al funcionamiento de cada uno de los establecimientos traspasados. También se

traspasa el personal que presta servicios en los establecimientos educativos. El Ministerio asume la supervisión técnica y la fiscalización del servicio traspasado, así como la responsabilidad del financiamiento de los establecimientos a través de la subvención o subsidio por alumno.

La municipalidad tiene tres opciones respecto de la administración de los establecimientos traspasados. Primero, puede constituir *Departamentos Municipales de Educación* para administrar en forma directa las escuelas. La segunda opción es delegar la administración a *corporaciones* municipales, constituidas por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro y con participación del alcalde en su gestión, las cuales operan por fuera de la normativa financiera de la administración pública. Esta opción fue discontinuada en 1988. La tercera opción, denominada de *administración delegada*, es similar a la anterior, con la diferencia que el Alcalde no tiene participación en la gestión y que el municipio puede contribuir al financiamiento a través de aportes o subvenciones.

Según Larrañaga (Ídem) este proceso de municipalización puede ser observado en cuatro etapas. La etapa del *impulso inicial* tuvo lugar en los años 1980-1981, cuando se introdujo la descentralización educacional en un entorno de tranquilidad económica. Estos años se caracterizaron por la presencia de recursos fiscales superavitarios, originados en las reformas del sector público de los años 70 y en el auge macroeconómico que antecede a la crisis de la deuda. La disponibilidad de medios financieros hizo posible el uso de incentivos económicos para facilitar la transición a la nueva institucionalidad educacional.

La segunda etapa de la descentralización, corresponde al período de ajuste macroeconómico a la crisis de la deuda externa. En este período (1982-1986), la economía tuvo que generar significativos excedentes a nivel doméstico y externo, lo cual indujo a una aguda caída de los indicadores de producción y de empleo. Los ingresos fiscales descendieron fuertemente en el período entre 1982 y 1986. El ajuste obligó a reducir el gasto en los programas públicos. Paralelamente, la crisis económica había detonado un fuerte descontento popular, que se materializaba en extendidas protestas contra el gobierno militar. El nuevo equipo de gobierno introdujo un conjunto de medidas para atenuar el costo político y económico de la caída del financiamiento en la educación municipalizada. Todas las medidas paliativas representaron restricciones al esquema de elección y competencia que inspiraba a la reforma educacional de 1980.

La tercera etapa de la descentralización corresponde al período 1986-1989, caracterizado por la recuperación económica y el afianzamiento de la iniciativa política del gobierno. En este período, los grupos liberales reasumen posiciones de poder al interior del gobierno e impulsan las reformas que habían sido postergadas o debilitadas en el período de crisis y ajuste. Su objetivo, en esta etapa, es consolidar la economía de mercado a través de completar las reformas pendientes y fortalecer el crecimiento económico. En estos años finaliza el proceso de transferencia de establecimientos educacionales a los municipios. También se libera al sector de las restricciones que limitaban la entrada de nuevas escuelas y el despido de profesores, a la vez que se suspenden las transferencias de recursos públicos para financiar los déficits de la administración municipal y el suplemento salarial de los profesores. No obstante, la recuperación de la economía y de las finanzas públicas, el valor de la subvención escolar se mantuvo en bajos niveles durante este período. Ello responde a una política de contención del gasto fiscal orientada a generar excedentes para financiar la recuperación del crecimiento económico en un contexto de restricciones de capitales externos. De esta manera, la década de los 80 termina con una subvención sustancialmente deteriorada respecto de los niveles iniciales (op.cit).

La cuarta etapa en el proceso de descentralización corresponde a la transición democrática de los años 1990-1993. El período se caracteriza por un ambicioso plan de recuperación del gasto en los sectores sociales de manera de compensar los déficits heredados e incorporar activamente la dimensión de equidad en el esquema de desarrollo económico. El gobierno de transición postula dos líneas básicas de acción en el área de educación escolar:

- En primer término, se realiza un gran esfuerzo para reforzar el sistema de educación subvencionada, destacando la implementación del programa MECE (Mejoramiento de la Calidad de la Educación).
- Segundo, se promulga un Estatuto Docente.

Larrañaga (Ídem) señala que los espacios de autonomía en el ámbito administrativo están determinados fundamentalmente por el Estatuto Docente, que fija los niveles salariales para los docentes en ambos tipos de establecimientos. Para el resto de las relaciones laborales, las escuelas

privadas se rigen por el código laboral. Según este autor el *Estatuto* introduce una serie de rigideces en materia laboral y salarial, las cuales restringen fuertemente la autonomía de gestión por parte de los municipios para ajustar las plantas docentes, modificar salarios, utilizar incentivos monetarios, etc. Señala, además, que el *Estatuto* requiere transferencias complementarias de financiamiento que pueden desvirtuar el sistema de elección y competencia provista por el mecanismo de subvención para la asignación de recursos en el sector de educación. Además, el Estatuto Docente *recentraliza* aspectos importantes del sistema educacional. Ello, puesto que las decisiones sobre contrato y remuneraciones vuelven a ser determinadas por un esquema central, restando autonomía a la gestión local.

Finalmente, hacia fines de 1993 fue aprobada una Ley de Financiamiento Compartido, cuyo objetivo es complementar los recursos de la subvención escolar en los colegios públicos con los aportes financieros que los padres de familia puedan realizar para financiar la educación de sus hijos.

I.IV. Reforma de 1990 del Sistema Educacional chileno

A partir de 1990 se comienzan a desarrollar programas de mejoramiento de la educación preescolar, básica y media, se elabora e implementa el Estatuto Docente, se desarrollan planes para mejorar la gestión escolar y municipal y se eleva drásticamente el gasto en educacional. Estos cambios en su conjunto fueron denominados como la Reforma Educacional. Esta reforma se inicia en profundidad en 1994 y está diseñada como un proceso amplio y de largo plazo, que se prolonga durante más de una década (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

La Reforma Educacional se definió por parte del Ministerio de Educación como gradual, incremental y producida desde la base del sistema, es decir, desde las escuelas y liceos. Esta lógica quiso apartarse de la idea de una reforma diseñada *desde arriba/hacia abajo*, y buscó que la descentralización guiara la estructuración definitiva y provocara resultados concretos y duraderos de los cambio con base en lo *microsocial*.

Esta reforma pretendió mejorar en forma paulatina y en forma global todas las dimensiones del sistema, las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar, el

financiamiento del sector, así como el mejoramiento de las condiciones de trabajo de los docentes.

Según el Ministerio de Educación de Chile (Ídem) la Reforma Educacional es *triplemente modernizadora*:

- 1) Por el contexto mundial y de país en que se da,
- 2) por los propósitos y objetivos que se le asignan; y
- 3) por la concepción de Reforma, esto es, por su diseño y por la práctica de su ejecución, que la singulariza respecto a anteriores intentos.

Un punto de importancia dentro de esta reforma, es la preocupación por el *aprendizaje*. Es así, que la reorganización pedagógica en la Reforma Educacional se centró en *hacer efectivo* este foco, lo que significa cambiar cualitativamente la educación y establecer nuevos procesos de transformación.

Esta reforma se fundamenta en los siguientes Principios:

- A. Políticas centradas en la equidad, como provisión de una educación homogénea en términos nacionales, que se hace cargo de las diferencias y que discrimina a favor de los grupos más vulnerables.
- B. Políticas centradas en la calidad, que implican un paso desde el foco en insumos de la educación al foco en los procesos y resultados del aprendizaje.
- C. De regulaciones exclusivamente burocrático-administrativas del sistema, con énfasis en regulaciones por incentivos, información y evaluación.
- D. De instituciones relativamente cerradas respecto de los requerimientos de su sociedad, referidas prioritariamente a su autosustentación y controladas por sus practicantes y su burocracia, a instituciones abiertas a las demandas de su sociedad, e interconectadas entre ellas y con otros ámbitos o campos institucionales.
- E. De políticas de cambio vía reformas homogéneas y un concepto de planeamiento lineal, a estrategias diferenciadas y un concepto de cambio

incremental, basado en el despliegue de la capacidad de iniciativa de las escuelas y no en una receta metodológica o curricular homogénea, conservando, sin embargo, un núcleo común a todo el país.

- F. De ausencia de políticas estratégicas de Estado o su subordinación a presiones particularistas externas o internas, a políticas estratégicas de Estado definidas nacionalmente, con consenso de actores y diferenciación y combinación de medios.

Uno de los hitos en esta reforma educacional es la implementación de la Jornada Escolar completa, ésta aumenta de manera significativa los tiempos pedagógicos, con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular, favorece significativamente los aprendizajes y especialmente a los establecimientos más postergados, que al tener más tiempo, mejor infraestructura y jornada única para desarrollar su Plan Educativo Institucional, protege más a los niños, los estimula y da espacio a las madres para realizar actividades laborales.

La Jornada Escolar Completa pretende desarrollar mejores estrategias de gestión pedagógica, usando el tiempo escolar disponible para realizar el nuevo currículo y responder a las necesidades educativas de los alumnos y las alumnas, con actividades que complementen y enriquezcan el plan de estudio.

Esta reforma se basa en las modificaciones a la ley 19.532 (mediante la ley N° 19.979 de noviembre del año 2004), que establecen el cronograma para cerrar este proceso de ingreso a la Jornada Escolar Completa de todos los Establecimientos vulnerables el año 2007 y restantes el año 2010. Además se incorpora el Consejo Escolar como gran herramienta de participación de los actores educativos. Se refuerza el principio de equidad al establecer que un 15% de la matrícula de los colegios subvencionados deberá destinarse a alumnos en condiciones de vulnerabilidad. Se perfecciona la cuenta pública que todos los años los directores de establecimientos educacionales deben presentar a la comunidad escolar.

II. EDUCACIÓN Y EQUIDAD

La Educación es definida como la transmisión, de parte de una generación adulta a una más joven, de los valores de la cultura, a fin de asegurar el mantenimiento de la tradición e incrementar la cohesión social (Azevedo, 1981, p.90). La mantención de las funciones de los sistemas e instituciones es el problema básico de la sociedad, entendido como un órgano o estructura; la educación permite motivar para determinados roles y permite satisfacer necesidades para una producción suficiente, social e individual.

II.I. Derecho a la Educación

Se señala que "el derecho a la educación es un derecho humano fundamental" (Víctor Manuel Rojas 2002, p.331) consignado como tal en la Declaración Universal de los Derechos humanos de las Naciones Unidas (Citada por Turbay Restrepo 2000, p.13), derecho que requiere de su satisfacción, únicamente por constituir una necesidad esencial.

Junto con ser consignado como un derecho humano fundamental, la educación es vista como un derecho de la infancia en particular, sobre todo de aquellos en vulnerabilidad social. El artículo 28 de la Convención internacional de los Derechos del Niño y de la Niña del 20 de noviembre de 1989, señala en sus puntos más importantes que todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita obligatoria. La aplicación de la disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. Además, dicha convención establece un conjunto universalmente aceptado de normas y obligaciones que dan a los niños un papel protagónico en la construcción de una sociedad justa, respetuosa y pacífica. Por otro lado, la universalización de la educación básica es constitutiva hoy en día de uno de los principales Objetivos del Milenio pronunciados por la ONU.

La educación es un proceso social que no es posible entender con toda claridad si no se procura observar la multiplicidad y diversidad de esas fuerzas e instituciones que concurren en el desenvolvimiento de las sociedades (Fernando Azevedo, 1981. p.93). La educación en todas sus manifestaciones es la vía por excelencia de la socialización y desarrollo humano, es la vía de conversión del hombre animal en un ser social (Turbay Restrepo, 2000, p.9).

Como *entidad social* (Emile Durkheim, 1998), la educación tiene beneficios que se pueden entender en este ámbito, como también en lo personal. Ernesto Cohen (2000, p.10) señala que la educación tiene beneficios privados y beneficios sociales. Los beneficios privados son entendidos como directos en términos de ganancia para el dueño de los recursos. En tanto, los beneficios sociales son entendidos como indirectos, y se refieren al impacto de la inversión sobre la sociedad en general.

Andrés Bello (en Squella, 1982), señaló que la educación sirve a fines públicos y promueve la felicidad del individuo. Sirve a fines públicos, en tanto, que es promotora de ciudadanía, y promueve la felicidad, pues permite al individuo desarrollarse, cambiando su destino. Estos beneficios hacen que la educación sea entendida como una necesidad tanto individual como social, y por tanto, requiera de su satisfacción.

La educación es la estrategia más efectiva para lograr la equidad, el desarrollo humano, la afirmación de las identidades y la justicia social. También es vista como un motor potente que impulsa el desarrollo económico y social del país en general, ya que permite la creación y la utilización del capital humano.

Uno de los beneficios que conlleva la educación es la capacidad de generar movilidad social, la que se entiende como el cambio que realiza una persona de un status social a otro. Ésta puede ser ascendente o descendente. La movilidad social ascendente es el cambio de un estrato social más bajo a uno de mayor nivel. Dicho cambio de estatus estaría potenciado por la educación de un individuo, quien junto con avanzar en prestigio social lo haría en calidad de vida.

No obstante, la movilidad social está determinada por la estructura y la organización económica de la sociedad y de lo que ésta considere necesario para el desarrollo, por los elementos que impulsan la capacitación individual, por los mecanismos de dominación y por la lucha de poder. Todo esto en el entendido de que la educación es un ente social. Ejemplo de ello, es la opción de Tedesco (2000, p.52), quien señala que la educación a perdido su capacidad de generar movilidad social, señalando que la crisis del modelo fordista a cambiado la conformación *socioestructural clásicamente vertical*, a una *sociedad en red*, donde se generan barreras que impiden el *pasaje* (sic) de un segmento social a otro. Además, la masificación de la educación ha

permitido optar a espacios antes sólo reservados para las elites, lo que genera nuevas desigualdades.

Según Tedesco (2000) la solución a lo anterior no pasa por establecer accesos masivos, sino que universales y de calidad, estableciendo que la mejor calidad en la educación puede revertir el efecto segmentario descrito y potenciar la capacidad democratizadora de la educación. La democratización del acceso al conocimiento y del desarrollo de las capacidades de producirlo, es fundamental para la cohesión social.

II.II. Vulnerabilidad y Educación.

La situación de pobreza es un indicador de inequidad social, generadora de una distribución desigual de oportunidades y recursos, lo que en términos concretos, se traduce en un impedimento para acceder a niveles mínimos de bienes y servicios, lo que impacta en la calidad de vida y en el bienestar de las personas y grupos que viven en dicha situación.

En la actualidad el concepto de vulnerabilidad ha tomado gran relevancia, principalmente, porque permite explicar los caminos que conducen a la pobreza. La vulnerabilidad social ha sido definida como "la escasa capacidad de respuesta individual o grupal ante riesgos y contingencias y también como la predisposición a la caída del nivel de bienestar, derivada de una configuración de atributos negativa para lograr retornos materiales y simbólicos. Por extensión se puede afirmar que es también una predisposición negativa para la superación de condiciones adversas" (Filgueira y Peri 2004, p.13-14, sic).

Según lo señalado en el documento América Latina: Los rostros de la pobreza y sus causas determinantes (Filgueira y Peri 2004), la vulnerabilidad, también, puede ser entendida como un concepto relacional, expresándose mejor como una vinculación entre dos términos: por una parte los activos con los que se cuentan y la capacidad de movillarlos, por otro lado se plantea la existencia de la *estructura de oportunidades*, la que es entendida como la probabilidad de acceso a bienes, servicios o desempeño de actividades, que inciden en el bienestar de los hogares, porque facilita el uso de los recursos ya existentes y proporciona recursos nuevos, la estructura de oportunidades se compone de tres instituciones básicas del orden social;

1. *El Mercado*: refiriéndose básicamente a las dimensiones del empleo, ingreso, ahorro, y consumo.
2. *La Sociedad Civil*: que comprende una dimensión política referida al ejercicio del poder a través del voto, sistemas pluralistas y organizaciones sindicales. Además de una dimensión sociocultural, correspondiente a las variadas expresiones de solidaridad basada en las diversas formas de capital social.
3. *El Estado* es un agente clave con impacto directo sobre la estructura de oportunidades, por su rol regulador y vinculador del mercado y la sociedad. En definitiva son las instituciones del estado las que en gran medida conforman las oportunidades, a través de su impacto en la productividad, la distribución y uso de activos, facilitando el acceso a los canales de integración y movilidad social.

En este último punto, se incorpora como elemento relevante *La Educación*, desde la lógica que es función del Estado el uso eficiente de los recursos con los que se cuenta en un hogar y proveer nuevos activos o regenerar los ya agotados. Por tanto, la educación se constituye como el medio para que el Estado cumpla sus funciones. Lo que haría efectivo el postulado de Platón, según el cual todos los niños y personas con igual virtud tengan las mismas oportunidades de alcanzar diferentes posiciones sociales, y esto se refiere fundamentalmente a una estructura social que genere posibilidades efectivas para dicho proceso.

La normativa chilena define la vulnerabilidad en el ámbito educativo determinando tres factores; *"nivel socio-económico* de la familia, *nivel de escolaridad* de los padres o apoderado y el *entorno* en el que se encuentra ubicado el establecimiento educacional" (Ministerio de Educación de Chile, 2006, b).

Dentro de los organismos de gobierno que utilizan el concepto de vulnerabilidad se encuentra la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). JUNAEB (2005) maneja un concepto propio de vulnerabilidad, el cual fue elaborado en base a la revisión de la literatura especializada y en base al análisis de los conceptos de deserción escolar, estableciendo que la vulnerabilidad es : *"Una condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o*

menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades”.

Este organismo utiliza los datos derivados del Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) y de matrícula para guiar su accionar, en especial para la entrega de beneficios. El IVE es una medición anual que realiza JUNAEB en el mes de abril mediante la aplicación de una encuesta a los primeros básicos y primeros medios. Esta encuesta de carácter censal, se aplica año a año a todos los establecimientos municipales o particulares subvencionados del país (Ministerio de Educación de Chile, 2006).

En base al IVE JUNAEB determina la cantidad y tipo de raciones que recibirá el establecimiento, pero es el profesor, al interior de la escuela, quien determina qué niño específicamente debe recibir el beneficio, ya que el IVE sólo determina poblaciones escolares en riesgo, pero no asigna individualmente. Para esto JUNAEB está desarrollando un instrumento complementario que contribuirá a una mejor identificación de los alumnos que tienen mayor necesidad de apoyo en asistencialidad. Además, en base a la aplicación de modelos metodológicos y logísticos, JUNAEB pretende establecer un Índice de Bienestar Estudiantil que declare la cara opuesta del Índice de vulnerabilidad educativa.

La educación puede superar las desigualdades sociales que genera una situación de vulnerabilidad. Según Tedesco (2000) existe una relación estrecha entre la educación y la equidad social, pero no en el sentido directo presentado, si no que a la inversa, es decir que la equidad social genera una educación exitosa. Tedesco (ídem) fundamenta esta afirmación señalando que existen *factores de educabilidad*, asociados a las condiciones materiales y de origen social de los alumnos que influyen en el éxito del proceso educacional, sobre todo en sectores de la población que viven en pobreza. Por ello, se necesitan niveles de *equidad social* para educar con posibilidades de éxito.

Tedesco (op.cit) señala que los logros educativos se ven afectados negativamente por las situaciones de pobreza, más aún, cuando se llega a un nivel de vida por debajo de la línea de subsistencia, cualquier acción institucional o pedagógica tiene poco impacto, ya que las condiciones de educabilidad como la *socialización primaria* y el *desarrollo cognitivo* han sido mermadas. Además, la equidad social no depende solamente de la oferta

pedagógica, esta requiere también, de modificaciones en los patrones de distribución del ingreso. De este análisis Tedesco (op.cit) concluye que:

- 1) Se necesita dar prioridad a la educación inicial en las estrategias de transformación educativas y
- 2) Dar mayor relevancia a los factores no directamente cognitivos en las innovaciones pedagógicas, como la ética.

Un punto de importancia en esta exposición es que los sistemas educacionales son factores determinantes en los beneficios que la educación pueda conllevar. Tanto su organización como sus objetivos, pueden o no promover procesos de movilidad social y equidad. Esto se debe a que son parte esencial de la Política Pública de un Estado, lo cual hace que su suerte y posterior efectividad se guíe por los fines o principios que fije el gobierno de turno, administrador del estado.

Entre los factores que son propios de los sistemas educacionales están, por ejemplo: el acceso a estos sistemas y la calidad de la educación entregada. Es necesario establecer que estos factores son influenciados, a su vez por las concepciones que se tengan de la educación, y por todos aquellos elementos que determinan sus beneficios. Sin embargo, la efectividad de las políticas educacionales, no sólo se relaciona con las características propias de cada opción de trabajo, sino que también se ve afectada por factores externos como, la capacidad cognitiva de los propios beneficiarios, el nivel nutricional y las relaciones familiares, entre otros elementos, los que en interacción con los factores propios del sistema generan un panorama todavía más complejo.

III. DESERCIÓN ESCOLAR

Para entender este fenómeno se recurrirá a los escritos realizados principalmente por las Naciones Unidas respecto del tema en particular, y fundamentalmente basando su exposición en el Panorama Social de América Latina 2001/2002 el cual en su capítulo tercero se refiere en exclusividad a este problema, capítulo que sirve de base también para la exposición de Espíndola y León titulada "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional, Revista Iberoamericana de Educación".

III.I. Concepto, Tipologías y Magnitud del Fenómeno en Chile.

La deserción escolar "es el abandono de los estudios formales por parte de un educando a causa de factores personales, sociales o económicos" (Manuel Saavedra 2005, p.50). Para la JUNAEB (2005) la deserción escolar es "el proceso determinado por la interacción de factores individuales y contextuales (familia - escuela - comuna) antes y durante el desarrollo educativo de un niño o niña. La interacción de estos factores determina el riesgo de abandono escolar del estudiante, quien tras la vivencia de una situación de crisis, se ve *obligado* a retirarse del Sistema Educacional".

Según Panorama Social de América Latina 2001/2002 (CEPAL, 2002) la tasa global de deserción comprende tres situaciones: "la deserción temprana (se refiere a los adolescentes que habiéndose incorporado al ciclo primario lo abandonaron antes de completarlo); la deserción al finalizar el ciclo primario (los que hicieron abandono de la escuela habiendo completado el ciclo primario o durante el primer año del secundario); y la deserción en secundaria (los que se retiraron mientras cursaban la educación secundaria sin completarla), que en la mayoría de los países implica la aprobación de 12 años de estudio."

Realizando un análisis de estas definiciones y esta clasificación se señala que la deserción escolar, es el abandono de la educación impartida en el sistema escolar formal, en el inicio, en el transcurso o en el final de los ciclos educativos básicos y secundarios, entendiéndose estos, como los niveles posteriores a la enseñanza preescolar y anteriores al ingreso a la educación superior, dentro de la distribución etárea y curricular de que dispongan dichos sistemas.

La deserción escolar es vista como una expresión de vulnerabilidad. JUNAEB (2005) comprende el fracaso y la deserción escolar considerando el proceso que media entre la Vulnerabilidad y el Bienestar y plantea a la deserción escolar como la *expresión extrema* (sic) de un fenómeno que se construye desde las primeras etapas de la vida de un sujeto, cuando en un niño o niña predominan la exposición a riesgos que lo dejan expuesto a daños. Según JUNAEB (ídem), el seguimiento de este proceso permite evidenciar los pasos que sigue la construcción de daños a lo largo del ciclo vital de un sujeto, y entenderlo como un reflejo de las desigualdades a nivel país en términos de capital social, capital humano e ingresos económicos.

La deserción escolar es expresión del fracaso escolar y se constituye a lo largo de trayectorias vitales marcadas por altos niveles de una Vulnerabilidad, que se expresa en un efecto concreto en el ámbito de lo escolar. Sin embargo, cuando alguien deja de asistir a un establecimiento educacional, continúa expuesto a una serie de factores de riesgo y por tanto, sigue estando en condición de Vulnerabilidad (op.cit).

El *fracaso escolar* se refiere al no logro de aprendizajes escolares efectivos (op.cit). En tanto, una mayor probabilidad de permanecer en el sistema educacional, se relaciona con el resultado de un proceso opuesto al fracaso, denominado *éxito escolar*. El fracaso escolar se entiende desde la Vulnerabilidad, expresada en la relación dinámica que establecen los *factores de riesgo y factores protectores*, que dan cuenta de sus distintas manifestaciones. Esta visión permite explicar la deserción escolar más allá del ámbito individual, acentuando las interacciones que se dan *en y entre* los sujetos con su contexto, y cómo estos se relacionan y establecen sentidos y significados personales y compartidos a lo largo del tiempo. En tanto, el *Bienestar*, se asocia con la presencia de *factores protectores* que elevan la probabilidad de evitar daños específicos en una población producto de la manifestación de una condición vulnerable.

Si bien es cierto que la problemática de la deserción escolar durante los últimos años, y en especial en la década del 90, disminuyó en forma considerable, continúa siendo un tema prioritario, sobre todo en las regiones rurales de Latinoamérica. No obstante, es menester señalar algunos de los factores que han contribuido para mejorar esta situación.

La CEPAL (2002) señala un conjunto de razones por la cuales disminuyó la deserción escolar en la década del 90 en Latinoamérica. Estas son las siguientes:

- Aumento en la cobertura preescolar.
- Incorporación de sistemas de promoción automática en los primeros ciclos que impiden el retraso.
- Focalización de programas y subsidios orientados a generar retención escolar.
- Mejoras en la infraestructura educacional.
- Mayor compromiso de los padres en la educación y programas destinados a su incorporación.

A pesar de las acciones señaladas, la deserción escolar sigue impactando porcentual y socialmente a la región. Como ejemplo, en Chile según la Encuesta CASEN 2003 (MIDEPLAN, 2004) hay 81.177 jóvenes entre 14 y 17 años, 93.556 jóvenes entre 18 y 19 años y 308.469 jóvenes entre 20 y 24 años que se encuentran fuera del sistema escolar y que no han finalizado su enseñanza media. Ellos representan el 6,9%, el 30,7% y el 86,3% de la población sin enseñanza media completa de los respectivos grupos de edad, con resultados similares para hombres y mujeres. Aunque el 74% de los adolescentes y jóvenes que no asiste son urbanos, la incidencia de la no asistencia en las zonas rurales casi triplica o duplica el valor registrado en las zonas urbanas en la población de 14 a 17 años y de 18 a 19 años. En cambio, para los jóvenes de 20 a 24 años las brechas por zona de residencia son menos relevantes.

Según el MIDEPLAN (2005) en la Región Metropolitana se concentra la mayor parte de los jóvenes que está fuera del sistema educativo. Aproximadamente uno de cada tres jóvenes que no asiste a un establecimiento educacional vive en esta región (37%). Le siguen la VIII Región, con un 13% y la X Región, con un 8%. En términos relativos las regiones con mayor cantidad de adolescentes y jóvenes de 14 a 17 años fuera del sistema escolar son la XI y X región con 10,9% y 10,3% respectivamente. Luego, están las regiones III, VI y VII que presentan tasas cercanas al 9%. Las regiones con menores tasas deserción son la V y II con 4,0% y 4,5% respectivamente. A medida que se incrementa la ruralidad de las comunas crece también la no asistencia a un establecimiento educacional. En las

comunidades donde el 75% a 100% de su población es rural el 13,2% de la población de 14 a 17 años no asiste a un establecimiento educacional.

Dante Castillo (2003) señala que el contexto de la reforma educativa iniciada al principio de los años 90, como la implementación de la jornada escolar completa, no ha subsanado las altas cifras de abandonos del sistema educativo que se producen en Chile, y junto con ello siguen existiendo y agudizándose malos índices de logro y calidad.

Según el Panorama Social de América Latina 2001/2002 (CEPAL, 2002) la deserción escolar se produce fundamentalmente antes de completar el ciclo primario y en los primeros años del ciclo secundario, excepto en el caso de Chile, donde la deserción en el ciclo secundario se produce en sus últimos años y al finalizarse el ciclo básico. Es común en América Latina que los abandonos en el ciclo primario de educación en mayor porcentaje se de en las zonas rurales.

En Chile, la mayor parte de los adolescentes de 14 años (76,1%) no ha completado la enseñanza básica o no tiene educación formal. Un 17,0% completó la enseñanza básica y solamente un 6,9% cursó 1° Medio. En los adolescentes de 15, años un 48,8% no ha completado la enseñanza básica o no tiene educación formal y un 34,4% tiene enseñanza básica completa. Además, un 15,6% cursó 1° Medio y sólo un 1,1% curso 2° Medio. Una mayor proporción de adolescentes de 16 años cursó 1°, 2° y 3° Medio especialmente 2° Medio. En la población de 17 años un 43,1% curso 1°, 2° y 3° Medio principalmente 1° Medio. Un 27,3% no completó la enseñanza básica y un 29,7% tiene enseñanza básica completa (MIDEPLAN, 2005).

Por otro lado, la transición entre la educación básica y la enseñanza media es principalmente el período donde los adolescentes de 15, 16 y 17 años abandonaron sus estudios (INE, 2006; MIDEPLAN, 2004).

Cabe destacar las diferencias que este fenómeno presenta en virtud del sexo. En las zonas urbanas las mujeres tienden a completar los ciclos educativos, egresando exitosamente sin generar un número elevado de repitencias en comparación con los hombres, sin embargo, en las zonas rurales tienden a abandonar la escuela antes que los hombres. Uno de los principales factores de riesgo de deserción es la repetición derivada de las inasistencias, el bajo rendimiento y el retardo escolar. Las mujeres tienen menos retrasos y mayores logros académicos, lo que puede ser tomado como

factores que disminuyen la deserción escolar. Como ejemplo, más mujeres que varones completan su educación secundaria antes de los 20 años de edad, sobre todo en las zonas urbanas (CEPAL, 2002).

La deserción no sólo es un problema escolar particular, sino que se convierte en un problema social, ya que sus negativas consecuencias ni afectan solamente al individuo, también lo hacen a la sociedad en general. Entre los perjuicios individuales, está la pérdida de un "mayor ingreso" por más años de estudios, que deja de percibir una persona producto de su deserción. En tanto, un costo social de la deserción escolar se refiere a la escasa preparación de la fuerza laboral de un país, lo que perjudica la producción y la dinámica de la economía. Según Harald Beyer (1998) la insuficiente preparación de los jóvenes para el mundo laboral se traduce en *desempleo juvenil* y en una limitada oferta de capital humano en la economía y en la sociedad correspondiente.

En otro sentido, la deserción afecta la cohesión social, ya que producto de las desigualdades que se crean bajo una estructura social escasa de oportunidades se genera segmentación y polarización social.

Según la CEPAL (CEPAL, 2002) Las políticas dedicadas a la retención escolar disminuyen los costos de la deserción, favorecen la adquisición de mayores ingresos y acortan los ciclos de empleo y desempleo.

Cabe destacar el papel preponderante que le otorga la CEPAL (ídem) a las políticas estatales tanto educacionales como económicas, ya que sin una estructura económica dinámica y programas acordes a la realidad, implacablemente la ley de la oferta y demanda imperante provocaría que el aumento en los años de estudio no se vea reflejado en resultados laborales y salariales justos, sino que se provocaría una *devaluación* (sic), entendida como la necesidad de más años de estudios para obtener resultados laborales y salariales equivalentes a niveles de estudio menores.

III.II. Factores determinantes de la deserción escolar.

La deserción escolar se ve afectada, tanto fomentándola como previniéndola, por factores internos al sistema escolar como ha factores externos. Por ello, la deserción escolar no se ve como un evento aislado dentro de la vida de un joven, sino que es producto de un proceso más complejo, en el que intervienen ambos tipos de factores mencionados.

Según la CEPAL (op.cit) los factores (internos como externos al sistema escolar) que provocan deserción son clasificados como *factores expulsivos*, estos factores expulsivos se clasifican en dos grandes marcos comprensivos.

El primero marco, dice relación con el *contexto familiar* de los niños, niñas y jóvenes, contexto influenciado negativamente por ingresos escasos, anomalías en la dinámica familiar, expectativas, entre otros. Dentro de estos factores uno de los más importantes se refiere a la incorporación temprana al mundo del trabajo, producto de la necesidad económica imperante en la familia de origen.

El segundo marco de análisis, se refiere efectivamente a *factores intrasistema* como el bajo rendimiento o problemas con la docencia. En efecto la calidad pedagógica es uno de los problemas más importantes dentro de los factores expulsivos internos, pues aquí entra en juego la capacidad de los profesores para generar un aprendizaje efectivo en los educandos y por sobre todo un clima de motivación.

Estos factores, en la generalidad de los casos, explican no sólo el fenómeno de la deserción escolar, sino las deficiencias en los logros educativos en general y se convierten en expulsivos en virtud de cómo se presenten en la realidad. Por ejemplo, si se considera que la motivación de los profesores por enseñar es un factor que influye en el logro escolar, este será un *factor expulsivo* en la medida que un profesor de un determinado establecimiento tenga una escasa motivación para enseñar.

1) Factores Internos

1.A) Organización del sistema educacional.

El *acceso* es el elemento básico dentro de esta clasificación y dice relación con la cobertura del sistema educacional y de su capacidad para absorber la demanda de los usuarios, no de unos pocos, si no de todos aquellos que la requieran. En esto se han centrado la mayor parte de las políticas públicas de educación en Latinoamérica, donde se ha puesto énfasis en el acceso masivo de los infantes y jóvenes, pero no en su directo

aprendizaje, ni en su retención en el sistema (Tedesco, 2000; Espíndola y León 2002).

Según Espíndola y León (2002) los sistemas de educacionales de de Latinoamérica comparten los siguientes rasgos: "insuficiente cobertura de la educación preescolar, elevado acceso al ciclo básico, y escasa capacidad de retención tanto en el nivel primario como en el secundario. Así, la repitencia y el retraso escolar –fenómenos que con alta frecuencia anteceden a la deserción escolar– unidos a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos básicos de la enseñanza, conspiran contra el aprovechamiento del potencial de los niños y niñas desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres. Con ello tiende a reproducirse la desigualdad de oportunidades de una generación a la siguiente, permitiendo que factores de carácter adscriptivo graviten decisivamente en las posibilidades futuras de bienestar".

El acceso al sistema educacional es el primer paso para que un individuo se desarrolle. Si este acceso es restrictivo y selectivo sólo para unos pocos, se estará manteniendo la estructura social, reservando la educación y sus beneficios para los más acomodados. Según el Panorama Social de América Latina 2001/2002 (CEPAL, 2002) "los problemas relacionados con la oferta o falta de establecimientos, que reúne como motivos la inexistencia de escuela o, dentro de ella, de nivel o grado, su lejanía y las dificultades de acceso, además de la ausencia de maestros", son uno de los factores determinantes que provocan la inescolaridad en la región, lo que trae como consecuencia una suerte de deserción obligada. No obstante, existen avances respecto del acceso en Latinoamérica, avances que han posibilitado tener sistemas educacionales donde incluso se aseguran 12 años de educación obligatoria entre los ciclos básicos y secundarios (Este es el caso de Chile), aunque continúan existiendo diferencias marcadas en los logros que establecen los colegios, según su dependencia administrativa.

Oswaldo Larrañaga (1995) señala que la diferencia de rendimiento entre los establecimientos municipales y privados depende de la diferencia en la variable *Gestión*, independientemente de lo acontecido con el financiamiento. A pesar de la desventaja en materia de financiamiento, el sector privado subvencionado supera al sector municipal en dos resultados claves del proceso educacional. Estos son los resultados de las pruebas SIMCE y las preferencias de los padres de familia, reveladas a través de la elección

del establecimiento escolar. Ello constituiría prueba de la mayor eficiencia en la gestión educacional.

Según Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2006) la diferencia entre las escuelas públicas y las privadas es crucial para el logro educativo. Las escuelas urbanas, las no mixtas y las escuelas de tiempo completo tienden a obtener mejores resultados. En escuelas con doble turno, los estudiantes del turno matutino tienden a ser mejores, debido al hecho de que los estudiantes de familias con menores ingresos trabajan por la mañana y atienden la escuela por la tarde, así como la tendencia de los maestros del turno matutino de enviar a los estudiantes con problemas al turno vespertino. Dentro de los elementos de gestión, se establece que la escolaridad del director, su experiencia en el cargo.

Violeta Arancibia (1992) señala que se debe prestar atención a los colegios efectivos, "aquellos que logran que sus alumnos, independientemente del medio socioeconómico del que provengan, puedan lograr las metas educacionales propuestas por la sociedad".

La misión de este tipo de colegios es que "todos los niños llegaran a ejercer, independientemente de su condición social, una mínima maestría en las habilidades básicas, equivalente a la que caracteriza a los estudiantes de status más privilegiados. Por lo tanto, las aspiraciones de los colegios efectivos debían tener como meta, literalmente, *compensar* a los alumnos menos aventajados. En otras palabras, los colegios efectivos debían tratar de igualar las oportunidades educacionales y contribuir a la movilidad social y económica de los niños de las clases bajas, lo cual, al parecer, no hacen los colegios públicos" (ídem).

Entre los elementos *internos* de este tipo de colegios, están: la claridad de las metas del establecimiento, el liderazgo académico (especialmente en la gestión que realiza la dirección), el compromiso de los docentes y su preparación (donde es importante su estabilidad y poca rotación), capacidad del colegio de entregar una enseñanza efectiva, focalización en lo académico (desarrollando altos índices de laboriosidad) y dos aspectos que si bien se relacionan con la subjetividad de la personas se ven influenciados por estrategias dirigidas del establecimiento, como la *retroalimentación* y *evaluación* permanente del desempeño académico y la incorporación de *estrategias motivacionales positivas* para los alumnos y alumnas.

Viola Espínola (2005) establece que las actividades administrativas de la escuela, cuya función es establecer las condiciones para que el proceso pedagógico, se deben dar en óptimas condiciones. La variable fundamental es la *administración de recursos humanos*. Las variables pedagógicas, se relacionan con el tiempo de aprendizaje, la evaluación externa y la devolución de resultados inciden sobre los resultados educativos, además de existir un vínculo entre los aspectos administrativos y pedagógicos en el quehacer de la escuela.

1.B) Calidad de la educación.

La *calidad* es otro elemento interno que impacta en la deserción escolar, ya que en la generalidad de Latinoamérica es desigual, siendo en unos sectores de excelencia, y en otros no cumple con los puntos establecidos como básicos (Cohen 2000; Espiánola y León 2002). Las diferencias se dan fundamentalmente entre los establecimientos privados y los públicos. En Chile el quintil I (constituido por las personas de más bajos ingresos del país) posee un porcentaje de analfabetismo de un 7,8%, mientras que en los estratos superiores desciende significativamente, llegando en el quintil V (las personas de más alto ingreso del país) a un 0,6% de analfabetismo (INE, 2006).

Estos datos son preocupantes para el sistema educacional, ya que la mayor parte de las personas de más bajos ingresos de este país están incorporadas a la educación municipalizada, pues no tienen la capacidad económica para acceder a otros establecimientos. Por su parte, las personas con más ingresos son las que tienen la posibilidad de acceder a la educación privada, sistema que refleja logros en la enseñanza más profundos que los establecimientos municipales.

1.C) La Docencia.

La *Docencia* es otro elemento crucial dentro de este proceso. Según Arancibia (1992) existe una clara relación entre la presencia de profesores expertos en sus materias, con experiencia docente y baja rotación, en los logros educativos.

Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2006) y Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) señalan que la formación y experiencia del docente, su expectativa en cuanto al desempeño de sus alumnos y su experiencia en el manejo de materiales didácticos, la capacitación y/o actualización de los docentes en servicio, podrían tener efectos significativos en el aprendizaje, aunque los incentivos salariales no parecen ser importantes para el mejoramiento del desempeño académico de los estudiantes. Finalmente, señalan que el tiempo aprovechable, la asignación de tareas y las escuelas activas son factores asociados con alto rendimiento y que el ausentismo por parte de los maestros está claramente asociado con bajos rendimientos.

Aldo Solari (1994) señala que los profesores menos calificados son los que atienden a los alumnos de más bajos recursos, los cuales, como se dijo anteriormente, están en desventaja. Por su parte los mejores profesores están en los mejores establecimientos donde asisten los alumnos de más altos recursos. Esto genera una suerte de *autorreproducción*, puesto que las escuelas de mayor prestigio atraen a los mejores maestros, es en ellas donde se recluta a la mayoría del personal superior. Como consecuencia de esto, los mejores alumnos se ven atraídos por estas escuelas las que pueden pagar, en tanto los alumnos de más bajos recursos se quedan en las peores escuelas donde están los profesionales menos calificados.

La metáfora de Tedesco (1987, en Solari 1994) representa fielmente la situación señalada anteriormente y su gravedad. *"Si una empresa pusiera un personal menos calificado al servicio de las operaciones productivas más difíciles, toda la sociedad sería consciente de la magnitud del dislate y la empresa no sobreviviría. Pues eso es lo que hace, en sus grandes líneas, el sistema educacional: los niños, que como grupo, tienen mayores dificultades de aprendizaje, están a cargo de los educadores menos calificados"*.

1.D) La Infraestructura.

Arancibia (1992) señala que las mejores instalaciones afectaban significativamente la calidad de la enseñanza en la clase. Los insumos del proceso educativo son más importantes en países en desarrollo, que en países desarrollados. Estos junto con indicadores de infraestructura y de tamaño del colegio son estadísticamente significativos en la educación (Mizala, Romaguera y Reinaga 1999).

Según Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2006) la *infraestructura* y el *acceso a servicios*, tanto en calidad como en cantidad, impacta profundamente en los resultados educativos. Señalan que los *indicadores alterables* que se encuentran en esta categoría se refieren a: El tamaño del salón, la existencia de maestros adicionales, de maestros de educación especial y consejeros. El tamaño de la escuela es relevante. Escuelas más grandes tiene, por lo general, mayores recursos y, consecuentemente, poseen estudiantes con mejor desempeño. El tamaño de la clase podría no tener diferencias en grupos de 20 a 50 alumnos. Sin embargo, el tamaño puede afectar el rendimiento en prácticas de enseñanza personalizada. Establecen además, que se presentan una relación positiva entre utilización de textos y materiales de lectura con el rendimiento de los alumnos.

En definitiva, estos autores señalan que la mayoría de los indicadores de infraestructura, incluyendo no sólo la calidad de la construcción sino también mobiliario y servicios de toda índole, presentan un efecto positivo en el rendimiento.

1.E) Participación y Actividades extraescolares.

Este punto se refiere a la capacidad de entregar o generar espacios fuera del ámbito académico curricular, que permitan la interacción constante de la comunidad con el estableciendo. Esta capacidad, puede reflejarse en el hecho de existir un centro de padres o un centro de alumnos/as, como también en el hecho de incorporar en las horas académicas actividades extracurriculares para padres, madres alumnas y alumnos. Según Velez, Schiefelbein y Valenzuela (ídem) la oferta de Actividades extracurriculares se relaciona con el mejor rendimiento de los alumnos y alumnas.

Esto se relaciona estrechamente con la organización y la forma de funcionamiento del establecimiento. No obstante, elementos como la participación de la comunidad sobrepasan lo estrictamente organizacional y administrativo, constituyendo un punto relevante dentro del clima escolar.

2) Factores Externos

Las desigualdades en la educación no sólo se refieren al acceso, si no también a los factores que permiten el egreso exitoso de los sistemas escolares, factores tanto internos, como externos a estos. Puede que exista accesibilidad para todos, pero no todos poseen los mismos recursos y están en iguales condiciones para afrontar el desafío de los programas. Existen personas con mayor grado de vulnerabilidad, la que influye en los logros escolares, el supuesto es que sólo la desigualdad puede igualar (Aldo Solari 1994).

Según Ernesto Cohen (2000, p. 12) las diferencias en la calidad y logros educacionales no se debe sólo a variables relacionadas con el contexto educativo, también se relacionan a factores extraescolares. Este señala que el impacto no es sólo función de la inversión. El 60% del rendimiento escolar diferencial se explica por factores extraescolares.

2.A) Factores del Contexto Familiar.

Según Sergio Martinic (2005) los factores contextuales aluden a aquellas dimensiones que son antecedentes o variables no modificadas por los sistemas educativos y que refieren a la realidad social y cultural de los estudiantes y de sus familias. Variables como el ingreso del grupo familiar, índice de Desarrollo Humano de país y región según definición y datos del PNUD, el Capital educativo del grupo familiar (considerando escolaridad de la madre y del padre y tasas de miembros estudiantes por edad y género), Origen étnico y lengua y Contexto Geográfico.

Según Mizala, Romaguera y Reinaga (1999) los colegios públicos presentan un peor desempeño escolar que los establecimientos privados y ello se explica por las características socioeconómicas y niveles educacionales del hogar de origen de las alumnas y los alumnos.

Las variables de contexto, afectan en el rendimiento escolar, factores como: la población de origen indígena y sus desventajas, los niños que por razones de estudio o económicas que no viven con sus padres y la participación de la madre en las tareas escolares determina los logros educativos (ídem).

Siguiendo a Pascual Gerstenfeld (1995) los factores extraescolares que más influyen en el logro escolar (tanto el buen rendimiento académico como el egreso exitoso, contrario a la deserción) son:

- A) el clima educacional en el hogar (años de estudios de los adultos) entre un 40 y un 50%.
- B) La capacidad económica entre un 25 y 30%.
- C) la infraestructura del hogar,
- D) y la organización familiar.

Según Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2006) el estatus socioeconómico, la educación de los padres y su situación ocupacional, son una de las variables usadas con mayor frecuencia para determinar el logro educativo. El ingreso económico, medido como ingreso familiar o como el promedio de ingresos del entorno donde el estudiante habita, está relacionado positivamente con el rendimiento. El acceso a libros y televisión se asocia de igual modo al rendimiento. El tamaño de la familia está asociado negativamente con el rendimiento. El género produce resultados mixtos como un predictor de rendimiento.

Los niños y niñas provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico, no están preparados para enfrentar los programas educacionales, pues vienen con desventajas (Gladys Jadue, 1997). Entre las principales razones por las cuales el niño no se encuentra preparado para el inicio de la tarea escolar, están:

- a) La carencia de educación preescolar.
- b) El bajo nivel socioeconómico (NSE) y educacional de la familia (Viola Espínola, 2005).
- c) La falta de condiciones apropiadas en el hogar para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños. Los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños pobres, provocados en gran medida por factores ambientales adversos, tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento, el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos de

lograr un trabajo estable que les permita una adecuada subsistencia. (Gladys Jadue, 1997).

- d) La escasa interacción intrafamiliar en relación con estrategias de aprendizaje escolar. Los padres de bajo NSE utilizan estrategias poco efectivas para enseñar a sus hijos, aunque valoren la educación y deseen que ellos tengan un buen rendimiento en la escuela (ídem).
- e) Los niños sanos y bien nutridos aprenden más (Velez y otros, 2006).
- f) La carencia de comunicación eficiente entre la familia y la escuela.

Las clasificaciones de las variables del contexto familiar presentadas por los autores señalados, no son excluyentes, de hecho se complementan. No obstante, el concepto de factores del contexto familiar pertenece a la clasificación establecida por la CEPAL (2002), la cual guía esta investigación.

Pese a la presentación anterior, es necesario ahondar en ciertas variables de este contexto que se presentan agravadas, en virtud de las carencias económicas de las familias de origen de los y las alumnas. Entre estas variables se puede señalar el hacinamiento, el cual produce tensiones intrafamiliares y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención (Gladys Jadue, 1997).

Por otro lado y en relación a la deserción y el trabajo, Claudio Sapelli y Arístides Torche (2004) señalan que el ingreso no es una variable tan importante como determinante de la decisión de trabajar como suele creerse. La educación del padre parece mucho más importante de lo usualmente considerado, y ello aparece realizado al estudiar las decisiones de desertar y de trabajar conjuntamente. No hay discriminación contra la mujer ni contra el mayor a la hora de decidir la asistencia a educación media. Sin embargo, sí es cierto que la probabilidad de trabajar es mayor en los hombres y aumenta con la edad. Según estos autores la estructura de la oferta no parece afectar la decisión de asistir, pero sí lo hace con la de trabajar. La influencia de la

madre sobre la decisión de asistir es mayor para madres de baja educación que viven en un vecindario más educado, en que los niños van con mayor probabilidad a la educación media. Un efecto similar, existe respecto a la diferencia de la educación del padre y la decisión de trabajar.

El embarazo adolescente es otro factor de deserción escolar. En el estudio desarrollado por Marta Molina, Cristina Ferrada y Ruth Pérez (2004) se demostró que la deserción escolar en las adolescentes no solamente ocurre durante el embarazo, sino también, en un porcentaje importante (40%) antes del embarazo. Sin embargo, sólo el grupo de adolescentes que deserta durante el embarazo ha sido identificado por las instituciones y organismos gubernamentales y no gubernamentales, como MIDEPLAN, Ministerio de Educación, SERNAM, CELADE y CEPAL, entre otros, señalando que el problema de la deserción escolar en el grupo de las adolescentes ocurre a causa del embarazo. La baja escolaridad que alcanzan estas adolescentes y la dificultad para reinsertarse al sistema escolar, tiene un efecto negativo en la formación del capital humano y la superación de la pobreza de estas adolescentes. Cuando las adolescentes se mantienen en el sistema escolar, tienden a posponer su primer embarazo y a usar métodos anticonceptivos. El rendimiento escolar de estas adolescentes, durante su permanencia en el sistema es malo, puesto que la repitencia se presentó en un alto porcentaje en ambos grupos, cifra que se encuentra por sobre el promedio general nacional, que es alrededor de 10%. Por último, La vergüenza y las complicaciones del embarazo, como el síndrome hipertensivo y el parto prematuro, son las razones específicas que señalaron las adolescentes en esta investigación.

2.B) Expectativas y Motivación.

Las expectativas de logro y motivación en la educación es otro factor que según como se presente influye en la deserción escolar. Según Osvaldo Mella e Iván Ortiz (1999) las condicionantes económicas pierden peso en el resultado académico cuando se comparan con elementos contextuales familiares, como las *expectativas de las madres* sobre el futuro educacional de sus hijos, sobre todo si se relaciona con el nivel de escolaridad alcanzado por ésta, el nivel de ingreso familiar y la forma que se estructura la familia de origen. Señala, además que las diferencias establecidas en los resultados por materia (comparadas castellano y matemáticas) se relacionan también con las

habilidades de los alumnos y alumnas en las que la escuela tiene poco peso, ya que son producto de su origen sociocultural.

La participación de los padres a través del apoyo de las tareas de los hijos tiene un impacto mayor cuando los padres tienen un nivel de educación mayor; cuando tienen menos educación formal, el impacto actúa a través de su participación en el seguimiento del desempeño docente. Los consejos escolares y/o los padres organizados tienen un rol crucial en el mejoramiento de los resultados a través del seguimiento que ellos pueden hacer del desempeño docente (Viola Espínola, 2005). La baja escolaridad de los padres de las adolescentes y la desvalorización de la educación por parte de ellos, es un potencial factor de deserción escolar (Molina S, Marta, Ferrada N, Cristina, Pérez V, Ruth 2004).

Las actitudes de los padres también están relacionadas con el rendimiento escolar, pero no en el sentido sicosocial, sino en relación a sus *expectativas*, tanto en la capacidad de aprendizaje de sus hijos como a los beneficios que conlleva estudiar por más tiempo. Las madres de bajo NSE se describen a sí mismas como pasivas o subordinadas de los profesores. Los padres de bajo NSE cooperan escasamente o no ayudan a la gestión del profesor (Jadue, 1997).

Según Gómez, Osorio y Álvarez (2006) existen dentro del contexto familiar una serie de discurso sobre lo que es la educación, discurso relacionado con *valores y expectativas*, los que se traducen en códigos restringidos o códigos elaborados. Un código restringido de este tipo está disponible para todos los miembros de la sociedad en tanto que las condiciones sociales que lo generan son universales. Pero puede ser el único tipo de código que algunos hablantes de la clase baja tienen. El problema surge cuando los estudiantes de extracción de código restringido ingresan al sistema escolar, ya que no tienen la habilidad de producir mensajes en códigos elaborados. Así, los estudiantes de este tipo estarían en *desventaja natural*. Los que enfrenta inevitablemente a un choque de cultura, donde el estudiante de códigos restringidos debe ser reeducado.

El uso predominante y valoración de los códigos discursivos tiene implicaciones pedagógicas y educativas concretas en los procesos de lectura, escritura y para el aprendizaje como resultado de la interacción entre agentes educativos. Por tanto, el profesor debe tener la capacidad de reeducar a estos

estudiantes, lo que inevitablemente se cruza con sus propios elementos discursivos de expectativas, motivación y actitudinales.

Otro de los elementos de mayor vulnerabilidad que genera efectos importantes en el logro educacional de las personas de menores ingresos es la *valorización de la educación*. Según Violeta Arancibia (1980/1995 p.17, texto preliminar), las personas de estratos sociales más bajos no creen que la educación es un medio efectivo para superar sus problemas, confiando más en el trabajo prematuro, que en la preparación a largo plazo, lo que genera que un porcentaje importante de educandos deserte de los sistemas educacionales.

Según Arancibia (1992) las *altas expectativas*: influyen en el desempeño académico, estas además pueden desarrollar un *ethos* positivo. En los colegios efectivos se observan relaciones positivas con los padres: la comunidad apoya lo que ha fomentado el colegio a través de su programa escolar, el cual está de acuerdo a las *expectativas de los padres y alumnos*; además se establecen con ellos frecuentes y profundas interacciones; el colegio estimula a la comunidad a usar las instalaciones escolares. Un *Ethos escolar* positivo es el sentido de identidad escolar de todos los actores, basados en la buena convivencia y el respeto, donde es fundamental el sentido de pertenencia del alumnos a la institución y la positiva relación maestro/aprendiz.

Peña Vial (2004) señala que existe una *Actitud ante el saber* de parte del alumno, la que generalmente se traduce en una desmotivación por este proceso. Peña vial se pregunta ¿cuáles son los motivos que llevan a un alumno a desinteresarse, a permanecer indiferente, distante o ajeno ante el saber o una asignatura? y establece su respuesta señalando que: "El alumno puede disponerse frente al saber, ya adoptando una actitud culta o una actitud instruida". Esta actitud no obedece a los contenidos de la asignatura y si a la disposición subjetiva del alumno frente a ella. Este autor señala que esta explicación no obedece a cuestiones sociológicas o conceptos actitudinales de la psicología social y más bien responden a una concepción filosófica, donde la persona culta no es quien sabe más, si no quien tiene una actitud positiva ante el saber, una *motivación intrínseca por el conocimiento*. De esto concluye que los alumnos con una motivación baja provienen de una cultura donde el saber no es prestigiado ni caracterizado como algo útil, de allí que se genere una actitud sólo de instrucción, pero no culta.

El informe de Fundación Paz Ciudadana acerca de la deserción escolar en la población penal chilena, realizado por ADIMARK en 1998, señala como principales causas de la deserción escolar *la flojera*, la *desmotivación* y el *embarazo adolescente* y afirman que la pobreza ya no es la principal razón para no concluir la educación básica o media. Sin embargo, este informe fue rebatido por considerar que las características de la muestra inducían a esas conclusiones y que no son generalizables al resto de la población. Además sus conclusiones se basan en un análisis mecánico y no interpretativo de los datos (Desarrollo Humano Adolescente, 2006).

Entre los principales opositores a esta corriente de pensamiento esta Juan Carlos Tedesco (2006) quien señala: "que hablar de *desmotivación* o *flojera* como causas del abandono, es ocultar la verdadera razón de este fenómeno, ya que si así fuera, deberíamos explicar ¿por qué los adolescentes pobres están desmotivados o son *flojos*?, lo cual nos lleva nuevamente al tema de la pobreza".

Cualquiera sea la opción que se tome, es claro que los factores subjetivos impactan profundamente en la deserción escolar y en términos genéricos en el logro educativo global. No obstante, las expectativas y motivaciones se cruzan y determinan con otros factores, como los intrasistema (por ejemplo si son públicos o privados), pero por sobre todo los familiares (INCE, 2001).

Las característica socioeconómicas determinan en gran medida si las expectativas son favorables o no, además estas se retroalimentan con las expectativas entre padres e hijos, donde la variable género entrega diferencias importantes (Ministerio de Educación del Perú, 2000). Entre los elementos que se establecen como relevantes en torno a las expectativas se encuentran:

- ↘ El sexo de padres e hijos.
- ↘ La retroalimentación entre sus expectativas.
- ↘ El nivel educativo alcanzado por los padres, sobre todo por la madre.
- ↘ El grado o ciclo de estudio que este cursando el alumno y alumna.
- ↘ Los antecedentes de rendimiento académico de los alumnos.

En Chile Rosita Camhi y María Elena Arzola (2005) realizaron un estudio sobre la influencia de la familia en los logros académicos. El estudio se elaboró a partir de información contenida en la Encuesta a Padres y Apoderados que aplicó el Ministerio de Educación, en el 2002 y el 2003, junto con la Prueba SIMCE, y analiza la incidencia de distintas variables relacionadas con el entorno familiar y apoyo de los padres en el rendimiento escolar. En su punto V este estudio relaciona las expectativas de los padres con variables como el sexo, la situación laboral, los antecedentes educativos, entre otros. Las principales conclusiones de este punto son:

- En relación a padres y apoderados de alumnos de 2º medio. la mayor parte de ellos (51%) cree que sus hijos alcanzarán la educación superior universitaria; el 31% cree que llegarán a ser técnicos; el 18% cree que sólo alcanzarán la educación media y el 1% no sabe o no responde.
- Las expectativas en los estratos socioeconómicos bajos se concentran principalmente (41%) en que los hijos alcanzarán la educación media. Mientras que en el estrato socioeconómico alto el 96% de los padres espera que sus hijos sean universitarios.
- El puntaje obtenido en el SIMCE por los alumnos se ve afectado de acuerdo a las expectativas de sus padres, se observa que, en promedio, a mayor expectativa mejores resultados en el SIMCE.

Según las autoras señaladas estos resultados pueden tener varias interpretaciones posibles, estas son:

- Que las expectativas de los padres se formen en virtud del rendimiento objetivo del hijo. Por tanto, a mejor rendimiento más expectativas.
- Que las mayores expectativas de los padres motive a los alumnos a mejorar su rendimiento.
- En los estratos socioeconómicos bajos la capacidad económica es un gran limitante, solo el 21% de los padres aspira a la educación superior para sus hijos. Sin embargo, este grupo de

padres pueden ser muy motivadores y dar mucho apoyo a sus hijos, lo que se refleja en los mayores puntajes obtenidos por los mismos.

Con relación a los dos ámbitos extrasistema señalados (familiares y expectativas) y según datos oficiales de Chile (MIDEPLAN, 2005), las principales razones, en este sentido, por las cuales los adolescentes y jóvenes entre 14 y 24 años no asisten a un establecimiento educacional son: trabajo, maternidad, paternidad o embarazo, dificultad económica, no le interesa, ayuda en la casa o quehaceres del hogar y problemas de rendimiento.

En la población de 14 a 17 años se menciona principalmente la maternidad, paternidad o embarazo, la dificultad económica, trabajo, no le interesa y problemas de rendimiento. En los jóvenes de 18 a 19 años las razones son similares, pero adquiere mayor importancia el trabajo y ayuda en la casa o quehaceres del hogar mientras que los problemas de rendimiento tienen una menor frecuencia. En los jóvenes de 20 a 24 años el trabajo es la principal razón para no asistir. Las razones maternidad, paternidad o embarazo, trabajo, dificultad económica y no le interesa, son mencionadas por el 62,1% de los adolescentes entre 14 y 17 años, por el 68,5% de los jóvenes de 18 a 19 años y por el 74,9% de los jóvenes de 20 a 24 años (ídem).

En las zonas urbanas las principales razones son el trabajo, la maternidad, paternidad o embarazo, la dificultad económica y no le interesa. En las zonas rurales la situación es similar, aunque la razón *dificultad económica* se sitúa en segundo lugar entre las razones con más menciones. En los adolescentes urbanos entre 14 a 17 años la principal razón para no asistir es la maternidad, paternidad o embarazo y para los adolescentes rurales es la dificultad económica, con una frecuencia que en ambos casos supera ampliamente a las restantes razones (op.cit).

3) Síntesis de factores internos y externos

De la revisión de la literatura presentada se pueden establecer claramente la relación dinámica que se da entre los factores pertenecientes al sistema educacional y los factores de contexto y familiares. Pero es menester señalar claramente una división entre dicho elementos. Esta división se presenta en la siguiente tabla, determinando de antemano que esta presentación no agota todos los elementos incluidos en cada categoría.

Tabla II.1: Síntesis de factores internos y externos.

FACTORES INTERNOS Y EXTERNOS	
<p>Factores Internos</p> <p>Son todos aquellos elementos que pertenecen a la organización, funcionamiento o estructuración del establecimiento, a su infraestructura en general, tanto en cantidad como en calidad, a la administración del recurso humano, especialmente en lo relacionado con la docencia, la organización del currículo tanto formal como extraescolar y la calidad de la enseñanza entregada. En definitiva, todo lo relacionado con el funcionamiento del sistema educacional, que como se presenten influye positiva o negativamente en la deserción escolar.</p>	<p>Factores Externos</p> <p>Son todos aquellos elementos que no se relacionan con la organización ni funcionamiento propio del sistema educativo ni del establecimiento, sino que tienen que ver con el contexto familiar del cual provienen los alumnos y alumnas, contexto compuesto por sus características socioeconómicas y de estructura familiar. Además de factores subjetivos como las expectativas y motivaciones de todos los involucrados en el proceso educativo (padres y apoderados, alumnos, profesores, directores). Los cuales, según como se presenten influyen positiva o negativamente en la deserción escolar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Organización y funcionamiento. ✓ Infraestructura. ✓ Docencia. ✓ Calidad de la educación entregada. ✓ Participación de padres, madres, apoderados, alumnas y alumnos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Factores del contexto familiar. ✓ Expectativas y motivación frente a la educación.

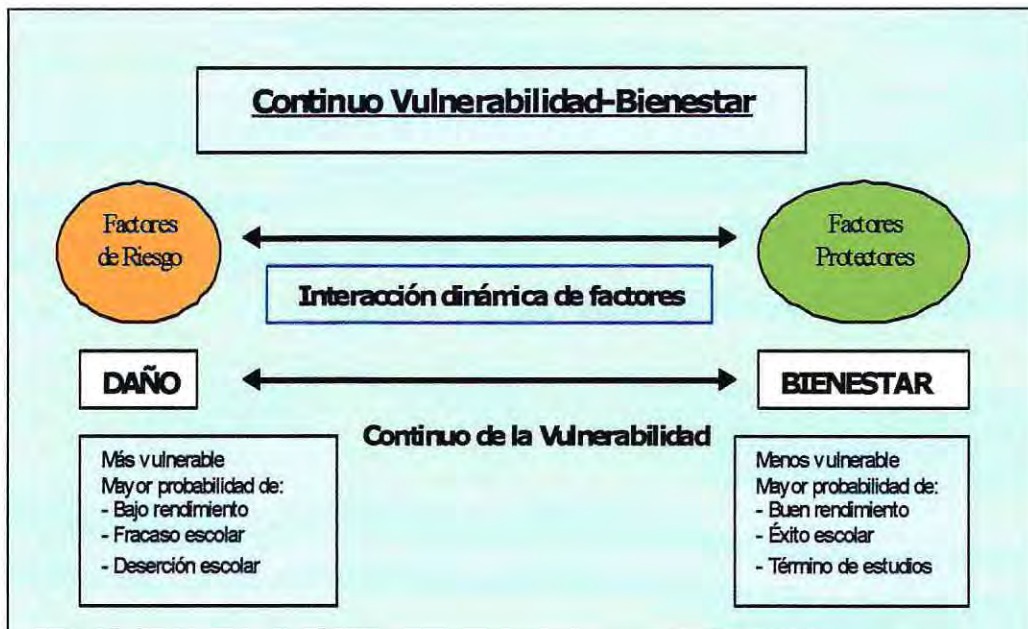
Fuente: Elaboración propia.

No obstante, estos factores presentados se convierten en expulsores (siguiendo la categorización de la CEPAL, 2002), en la medida de cómo se presenten. Por lo cual, pueden o no favorecer procesos de retención escolar o dicho de otra manera puede o no provocar la deserción escolar, entendiendo que dicha consecuencia es producto de un proceso y no de un fenómeno aislado.

JUNAEB (2005) entiende esta manifestación tentativa, según la siguiente calificación:

- A) **factor de riesgo:** se define por las características detectables en un individuo, grupo o comunidad, que señalan una mayor probabilidad de tener o sufrir un daño o la vulneración de un derecho.
- B) **factor protector:** está constituido por las características detectables en un individuo, familia, grupo o comunidad que favorecen el desarrollo humano, el mantener la salud o recuperarla y que pueden contrarrestar los posibles efectos de los factores de riesgo, de las conductas de riesgo y por lo tanto, reducir la Vulnerabilidad general o específica (Solum1998, en JUNAEB, 2005).

La interacción entre factores de riesgo y protectores, representan sólo una probabilidad de presencia o ausencia de daño y no determinan del todo los procesos (JUNAEB, 2005). En este sentido, se recalca el hecho de que la deserción escolar es un efecto o tipo particular de vulnerabilidad: la *Vulnerabilidad escolar*, de la cual son tributarios factores protectores y de riesgo, como por ejemplo, una baja estimulación temprana, la repitencia y el ausentismo a nivel individual, el nivel de escolaridad materno a nivel familiar, o la capacidad de la escuela de asumir la realidad sociocultural que la rodea, en un nivel de análisis social, entre otros, que se sitúan en el terreno de lo escolar. Esta interacción es expuesta en la siguiente figura:



Fuente: JUNAEB 2005.

Como se señaló en puntos anteriores, las personas en condiciones de pobreza, son más vulnerables y situaciones como la deserción escolar se presentan magnificadas en este sector de la población. Según la CEPAL (PSAL, 2002) la deserción escolar afectaría de la siguiente forma a las personas pertenecientes a las familias de más bajos ingresos de la región:

- La deserción escolar en cualquier etapa es más frecuente en hogares de menores ingresos.
- La deserción temprana es la que se da con mayor frecuencia en hogares de menores ingresos.
- La disminución en la tasa de deserción escolar es significativamente menor en hogares de menores ingresos, en comparación a hogares de mayores ingresos.
- En algunas zonas urbanas, más de la mitad del total de niños que desertan de la escuela sin terminar el ciclo primario pertenecen a hogares de menores ingresos.

Según la JUNAEB (Ministerio de Educación de Chile, 2006), los niños, niñas y adolescentes de sectores de la población de ingresos medios bajos y bajos, registran los peores resultados en rendimiento, aprendizajes y condiciones de permanencia en el sistema educacional.

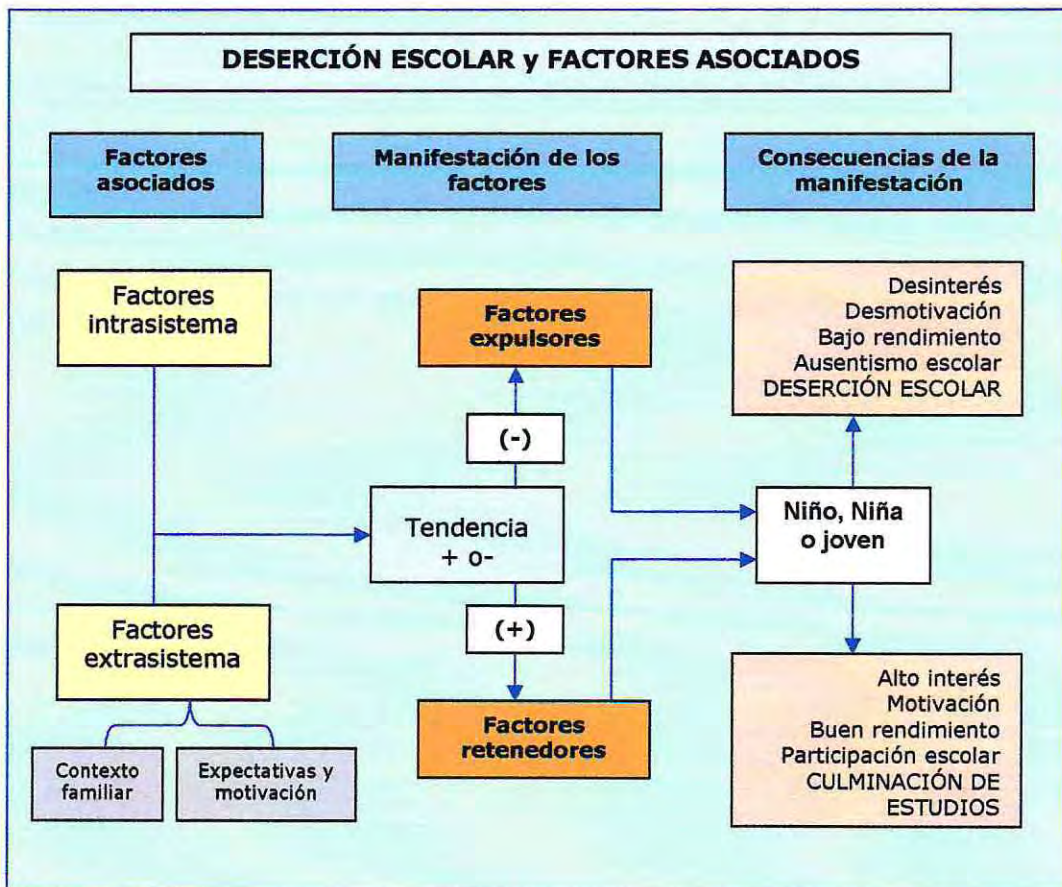
La Encuesta Casen 2003 (MIDEPLAN, 2004), establece que el abandono escolar afecta en mayor medida a los adolescentes y jóvenes en situación de pobreza. En la población de 14 a 17 años el 14,5% de los indigentes, el 9,6% de los pobres no indigentes y el 5,6% de los no pobres no asiste a un establecimiento educacional. Entre los jóvenes de 18 a 19 años se agrava esta situación, dado que el 48,8% de los indigentes, el 34,9% de los pobres no indigentes y el 27,4% de los no pobres no asiste a un establecimiento educacional.

En las familias pertenecientes al programa Chile Solidario el 48,3% de los adolescentes y jóvenes *Chile Solidario*, que no han finalizado su enseñanza media, no se encontraban asistiendo a un establecimiento educacional. En los adolescentes de 14 a 17 años el 19,7% no asiste, valor que en la población de 18 a 19 años corresponde a 53,6% y en la población de 20 a 24 años a 90,5%. Las principales razones declaradas para no asistir a un

establecimiento educacional en este grupo son: trabajo, maternidad, paternidad o embarazo y dificultad económica (MIDEPLAN, 2005).

En virtud de la clasificación de factores de riesgo y protectores presentada por JUNAEB, las definiciones de *deserción escolar* y en base a la presentación de los Factores Intrasistema y Extrasistema de la CEPAL, se expone a continuación un esquema final que rescata la opción de trabajo que se utiliza en esta investigación.

Factores asociados a la deserción escolar.



Fuente: Elaboración Propia.



Capítulo III

Diseño de Investigación



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Este capítulo describe el diseño utilizado en la presente investigación, relatando sus objetivos, el problema y su justificación, como también el universo y muestra, y las técnicas de recolección de datos utilizadas, entre otros elementos.

I. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca dentro del paradigma positivista y es de tipo descriptiva, bajo la *orientación metodológica* de Restituto Sierra Bravo* (2001). Dicha investigación utiliza un diseño específico "*No experimental; transeccional descriptivo*" (Sampieri, 1998), no obstante, establece algunas correlaciones que permiten mayor profundidad en el análisis, las cuales se mantienen en el plano descriptivo y no causal.

Para la recolección y análisis de los datos se utilizan técnicas cuantitativas, complementando auxiliariamente dicha recolección y análisis con técnicas cualitativas.

II. EL PROBLEMA

¿Cómo se presentan los factores intrasistema y extrasistema que influyen en la deserción escolar en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar?

* R. Sierra Bravo (2001) en su libro titulado "Técnicas de Investigación Social; teoría y ejercicios", señala que para las investigaciones de tipo descriptiva la presencia de hipótesis es sólo opcional, ya que estas se refieren, en la gran mayoría de los casos, a explicaciones tentativas del problema de investigación, dispuestas a comprobación mediante la experimentación en estudios explicativos, por lo que no se justificarían en este tipo de investigaciones, aunque establezcan relaciones descriptivas entre variables.

III. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación se centra en los factores intrasistema y extrasistema que determinan la deserción escolar en los 47 establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, no estableciendo cuales son, sino que determinado como se presentan, es decir, su perfil, bajo el supuesto que ya están investigadas las causas de la deserción escolar. Ésta, incorpora a las 41 escuelas que imparten instrucción básica, 5 establecimientos secundarios y a una escuela donde se imparten ambos ciclos. De este universo se excluyen los establecimientos de educación especial en sus diferentes áreas.

IV. FUDAMENTACIÓN

La presente investigación se justifica en virtud de su relevancia social, valor teórico, valor metodológico, y sus implicancias prácticas.

Respecto de la *relevancia social* de la temática tratada, es pertinente señalar que la educación es un derecho humano fundamental (Víctor Manuel Rojas 2002) consignado como tal en la Declaración Universal de los Derechos humanos de las Naciones Unidas. La educación, también es vista como un derecho de la infancia en particular. En el artículo 28 de la Convención internacional de los derechos del niño y de la niña del 20 de noviembre de 1989, señala en sus puntos más importantes que "todo niño tiene derecho a la educación". Desde esta perspectiva de derecho, la educación debe ser suministrada en condiciones de igualdad de oportunidades, con un proceso educativo que se oriente a desarrollar el máximo de las capacidades de los individuos y que estos adquieran herramientas útiles para integrarse y desenvolverse en la sociedad. Por lo tanto, el quehacer de los gobiernos debe apuntar al desarrollo de políticas educacionales orientadas a garantizar dicho proceso de equidad educativa y romper de esta manera la estructura de desigualdad existente, objetivos que se ven trancos en virtud del fenómeno de la deserción escolar, de hecho, es declarado por la CEPAL como un obstáculo para cumplir con los Objetivos del Milenio.

La relevancia de tratar la temática de la permanencia de los alumnos en los sistemas educativos, se fundamenta en las altas cifras de deserción escolar, que se dan sobre todo en Latinoamérica. En el Panorama Social de

América Latina 2001/2002 elaborado por la CEPAL, se establece que cerca del 37% de los adolescentes latinoamericanos de entre 15 y 19 años de edad abandonan la escuela a lo largo del ciclo escolar, y casi la mitad de los que desertan lo hacen tempranamente, antes de completar la educación primaria. En la generalidad de los países de la región, existen deficiencias en la capacidad de retener a los niños y niñas en la escuela, aunque también en todos se registraron avances durante la década pasada, que se manifestaron especialmente en una importante disminución de la deserción temprana (abandono antes de completar el ciclo básico).

En Chile, en las zonas urbanas uno de cada cinco estudiantes deserta del sistema educacional durante los ciclos primarios y secundarios. Situándose alrededor de un 20% de los jóvenes entre 15 y 19 años de edad. Entre el 50% y el 60% del abandono escolar se produce en el transcurso de la secundaria, generalmente en el final de este ciclo. En las zonas rurales entre un 20% y un 40% de los niños deserta antes de completar el ciclo primario de educación. No obstante, entre la década del 90 al 99 la deserción bajó en la zonas urbanas un 7% y en la zonas rurales un 24%. De la tasa global de deserción, el 60% de los que desertan corresponde a niños pertenecientes al 25% de los hogares de menores ingresos del país (Panorama Social de América Latina 2001/2002, capítulo III Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio).

La deserción escolar no es un fenómeno aislado, ni un accidente dentro de la vida estudiantil de un niño, niña o joven, sino que responde a una serie de factores que participan en un proceso que puede o no provocar el abandono de los estudios. Estos factores son tanto de orden interno como externo (CEPAL 2002) Los factores intrasistema se refieren a la organización y funcionamiento propios del sistema educacional y del establecimiento en particular, como la caracterización de la jornada, la dependencia administrativa o el currículo entregado. En tanto, los factores extrasistema se refieren a las características socioeconómicas de las familias de los alumnos y alumnas, su organización familiar y el nivel cognitivo y nutricional de los mismos, como también hacen referencia a aspectos subjetivos de la conducta humana, como las motivaciones o las expectativas de alumnos/as, padres, profesores y directores.

Los beneficios de la educación se entienden en lo personal y en lo colectivo (Cohen 2000), por consecuencia los costos de la deserción son tanto individuales como sociales (CEPAL 2002). Las pérdidas en lo personal se

refieren al mayor ingreso que generaría una persona con más educación, lo que mermaría sus posibilidades de acceder a un mejor nivel de vida y en el caso de las personas pobres, la posibilidad de salir de esta situación. Uno de los costos sociales se relaciona con la escasa preparación de la población para ejercer una actividad de mayor complejidad, por tanto, la sociedad no tiene una fuerza laboral preparada para ejecutar procesos productivos y de servicios.

Respecto del *valor teórico potencial* de la investigación, es necesario señalar que la recopilación de la bibliografía, integrando los estudios referentes tanto a los factores extrasistema como intrasistema, como la descripción del perfil de estos mismos en la comuna de Viña del Mar, resulta un aporte en el aspecto teórico. Lo anterior permite establecer no sólo una caracterización de los factores asociados a la deserción escolar, sino que también permiten determinar la magnitud en la que estos se presentan, señalando (bajo la revisión de la literatura especializada) que las causas de la deserción escolar son ya conocidas, pero al mismo tiempo no existe un estudio de cómo se manifiestan en la comuna de Viña del Mar.

Por otro lado, el perfil señalado, se configura a su vez en el *valor práctico* que puede generar la investigación, ya que se transforma en el sustento teórico que describe como se manifiestan los factores asociados a la deserción escolar, por lo cual, las intervenciones que se generan a partir del mismo tendrán un elemento diagnóstico guía, que oriente futuras intervenciones en aquellos indicadores o dimensiones más conflictivos.

Finalmente, y con relación al *valor metodológico* del presente estudio, es necesario establecer que las investigaciones, en la generalidad de los casos, no establecen a los colegios y escuelas como la unidad de análisis y sólo se centran en los factores extrasistema (Violeta Arancibia 1992). Esta investigación establece como una unidad de análisis a los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, además integra en un mismo estudio, tanto los factores intrasistema como extrasistema, utilizando complementariamente técnicas cuantitativas y cualitativas.

V. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Objetivo General

Determinar cómo se presentan los factores intrasistema y extrasistema que inciden en la deserción escolar, en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, que imparten instrucción básica general y media.

Objetivos Específicos

- **Objetivo específico N° 1**

Describir cómo se presentan los Factores Intrasistema que inciden en la deserción escolar, en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, que imparten instrucción básica general y media.

- **Objetivo específico N° 2**

Describir cómo se presentan los Factores Extrasistema del contexto familiar, que inciden en la deserción escolar, en los alumnos y alumnas de 8° básico y 2° medio, de los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar.

- **Objetivo específico N° 3**

Comprender las motivaciones y expectativas respecto a la incorporación y permanencia en el sistema educativo, de los alumnos y alumnas de los establecimientos municipalizados de la comuna de Viña del Mar.

VI. IDENTIFICACIÓN DE VARIABLES Y CATEGORÍAS

Del análisis de los objetivos específicos, se desprende que tanto el objetivo específico N° 1 y N° 2 son de orden cuantitativo, mientras que el objetivo específico N° 3 es de orden cualitativo. En virtud de ello, se presentan las categorías y variables contenidas en cada objetivo señalado*.

- Objetivo específico N° 1

Variable: Factores Intrasistema.

- Objetivo específico N° 2

Variable: Factores Extrasistema del contexto familiar.

- Objetivo específico N° 3

Categoría 1: Motivación para estudiar.

Categoría 2: Expectativas frente a la educación.

VII. UNIDAD DE ANÁLISIS; UNIVERSO Y MUESTRA

Con relación al objetivo específico N° 1, la unidad de *unidad de análisis* se refiere a los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar. La *unidad de información* de la cual procederán los datos para cumplir con este objetivo, se refiere a los directores o directoras de los establecimientos señalados, o en su defecto al encargado o encargada de la unidad técnica y pedagógica (UTP). Para la consecución del presente objetivo, el *universo* corresponde a los 41 establecimientos municipales básicos, los 5 liceos de enseñanza media, más una escuela que imparte educación básica general y enseñanza media completa. Para este objeto, no se requerirá la extracción de ninguna muestra, y es tomado para su análisis el universo completo antes señalado (47 establecimientos en total).

* La operacionalización de las variables establecidas, a ser tratadas de forma cuantitativa, es expuesta al final de este diseño.

Con relación al objetivo específico N° 2, la *unidad de análisis* hace referencia a las familias de los alumnos y alumnas del octavo año de enseñanza básica y del segundo año de enseñanza media de los mismos establecimientos señalados. Asimismo, para la recolección de los datos la unidad de información serán los y las jefas de hogar de las familias de los alumnos y alumnas pertenecientes a los establecimientos municipalizados de la comuna de Viña del Mar. Por otro lado, para la recolección de los datos se utiliza una muestra no probabilística, en la que se incluirán a las 1591 familias, de los 1591 alumnos/as de estos establecimientos que poseen registro en la Ficha CAS II. Se recurrirá a este registro para describir el contexto familiar, ya que representan del universo el 44% de la población general en estudio (3640 familias), además no se intentan comprobar hipótesis en virtud de estos resultados. Asimismo, hay que considerar que siendo una muestra no probabilística sus resultados no son generalizables y sólo dan luces de su real magnitud en el universo total.

Por último, la *unidad de análisis* para el objetivo específico N° 3 se refiere exclusivamente a los alumnos y alumnas de los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, los que a su vez, se constituyen en la unidad de información. Asimismo, para este objetivo la investigación recurre al *muestreo teórico*, basado en técnicas cualitativas, las que actúan como auxiliares de esta investigación. La muestra teórica se basa en la existencia de dos colectivos, a saber:

1. Alumnas y alumnos de Establecimiento favorable para la retención escolar.
2. Alumnos y alumnas de Establecimiento desfavorable para la retención escolar.

Esta muestra es teórica-estructural, basada en el análisis de caso tipo, la que incluye a los alumnos y alumnas de 8° básico de los establecimientos municipalizados de la comuna de Viña del Mar, señalados como colectivos. Se incluye únicamente a la población de 8° básico, puesto que permiten la comparación por grupos, en virtud del caso tipo de los dos colectivos enunciados. Asimismo, los criterios de inclusión para conformar ambos grupos (comunes para ambos colectivos) son:

1. Que sean estudiantes regulares del establecimiento.
2. Que sean estudiantes de octavo básico.
3. Que sean alumnas y alumnos.
4. Que estén dispuestos en forma voluntaria, a participar de la investigación.

VIII. TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de los datos referidos a los factores intrasistema del objetivo específico N° 1 se utiliza el *cuestionario*. El cuestionario señalado es producto de la operacionalización en 80 indicadores de la variable "Factor Intrasistema" los que se agrupan en 6 grandes dimensiones. La aplicación de dicho cuestionario es auto-administrada por los directores y directoras de los establecimientos educacionales, siendo remitido vía correo electrónico para su llenado desde la Corporación de Educación de la Municipalidad de Viña del Mar a los encargados y encargadas de los establecimientos, los que una vez contestados son enviados de vuelta a la corporación mediante oficio o vía correo electrónico.

La recolección de los datos referidos a los factores extrasistema del contexto familiar (objetivo específico N° 2) la realiza el encuestador, mediante el auxilio de la ficha CAS II. Esta consulta a una base de datos elaborada se denomina en las técnicas de investigación social como *consulta de fuentes secundarias*, consulta que se guía sobre la base de la operacionalización establecida para dichos factores.

Por otro lado, para la consecución del objetivo específico N° 3, se utiliza la creación de dos "Grupos de discusión". Por consiguiente, el instrumento de recolección de datos se basa en una "Pauta de Grupo de discusión", donde el investigador actúa como moderador.

IX. CRITERIOS DE RIGOR

Los criterios de rigor para el objetivo específico N° 1, se basan en la validez y la confiabilidad. No obstante, y en relación a la validez se establece que se refiere básicamente al contenido (*validez de contenido*) y al criterio (*validez de criterio*), ya que mide efectivamente los elementos incluidos en los factores intrasistema, y utiliza indicadores externos que complementan los mismos resultados de la presente variable, indicadores como la Evaluación docente del MINEDUC y los resultados SIMCE. Por otro lado, y con relación a la confiabilidad, dicho criterio se obtiene mediante la aplicación autoadministrada del instrumento, lo que vislumbra en parte, la medida de estabilidad requerida en este criterio. Por último, dicho instrumento fue sometido a pre-test el 4 de julio del 2006, lo que aseguró tanto su validez, como su confiabilidad.

En cuanto a la validez y la confiabilidad, de la consulta de fuentes secundarias descrita para el objetivo específico N° 2, estos se aseguran en la medida que se consulta a una base de datos nacional ya probada por esos criterios, básicamente en estabilidad (con relación a la confiabilidad) y en criterios concurrentes (en cuanto a la validez).

Por último, como la investigación incorpora técnicas cualitativas se genera una necesidad metodológica particular, necesidad que se refiere a asegurar criterios de cientificidad, más allá de la validez y la confiabilidad, propios del enfoque cuantitativo. En virtud de lo anterior, se presentan los criterios de rigor para el objetivo específico N° 3.

1. Credibilidad: para asegurar este criterio, primero que todo, se transcribió al papel en su totalidad los grupos de discusión, además se sometió el análisis a juicio de expertos en la investigación cualitativa. Por último, los resultados son socializados mediante este escrito a quienes fueron sujetos de la investigación.
2. Confirmabilidad o auditabilidad: se aseguró este criterio mediante una copia de la grabación en audio de los grupos de discusión, además de pruebas visuales de su realización mediante fotografías.
3. Transferibilidad: se aseguró ese punto, por medio del "muestreo teórico" con base a los criterios de inclusión, donde se trata de

conformar una muestra estructuralmente representativa del establecimiento, no segmentada por cuestiones de rendimiento, edad, comportamiento, sexo u otra característica que pudiese desvirtuar los resultados.

X. TÉCNICA DE ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos cuantitativos (objetivos específicos 1 y 2) se recurre al uso de técnicas estadísticas, las cuales son básicamente descriptivas, no utilizando la *estadística inferencial* debido a la naturaleza de lo que se investiga y a las características de su muestreo. No obstante, se establecen algunas correlaciones entre variables, pero estas se mantienen en el plano descriptivo y no causal. Para lo anterior se utilizó auxiliariamente al software de análisis estadístico para las ciencias sociales *SPSS 12.0*.

En tanto, para el análisis de los datos cualitativos se utiliza la técnica del *análisis de contenido*, útil para describir tendencias y diferencias en el contenido de la comunicación de los alumnos y las alumnas incluidas en los grupos de discusión. Dicho análisis, presenta como universos a los dos grupos de discusión señalados anteriormente, en tanto, su *unidad de análisis* la constituye el *tema* representado por fragmentos y frases, las que se ordenan en *categorías* y se diagraman o esquematizan para una mejor comprensión.

XI. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

Tabla III.1: Operacionalización Factores Intrasistema.

Variable; Factores intrasistema: Son todos aquellos elementos que pertenecen a la organización del establecimiento, a su infraestructura en general, tanto en cantidad como en calidad, a la administración del recurso humano, especialmente en lo relacionado con la docencia, la organización del currículo, tanto formal como extraescolar y la calidad de la enseñanza entregada. En definitiva, todo lo relacionado con el funcionamiento del sistema educacional.				
Dimensión	Subdimensión	Indicador	Subindicador	Valor
Organización del establecimiento	Características del acceso	Extensión de la jornada escolar	Jornada completa	6 puntos
			Media jornada	3 puntos
		Usuario según sexo	Hombre	2 puntos
			Mujer	2 puntos
			Mixto	4 puntos
		Promedio de alumnos/as por curso	Menos de 20 alumnos/as por curso	8 puntos
			De 20 a 30 alumnos/as por curso	4 puntos
			De 31 a 40 alumnos/as por curso	2 puntos
	Más de 40 alumnos/as por curso		0 puntos	
	Antecedentes de gestión	Presencia de desempeño difícil	Si	0 puntos
			No	24 puntos
		Presencia de excelencia académica	Si	24 puntos
No			0 puntos	
Infraestructura	Instalaciones físicas en general	Proporción de salas de clases por curso	1 sala para un curso	10 puntos
			1 sala para 2 cursos	8 puntos
			1 sala para 3 cursos	0 puntos
		Proporción de pupitres (completos) por alumna/o	1 pupitre para un/a alumno/a	10 puntos
			1 pupitre para 2 alumnos/as	8 puntos
			1 pupitre para 3 alumnos/as	0 puntos
		Existencia de laboratorios	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Capacidad del laboratorio en relación al número de alumnos/as	Menos del 16% de los alumnos	0 puntos
			De un 16% a un 25% de los alumnos	8 puntos
			Más de un 25% de los alumnos	10 puntos

		Existencia de Bibliotecas	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Capacidad de la Biblioteca en relación al número de alumnas/os	Menos del 16% de los alumnos	0 puntos
			De un 16% a un 25% de los alumnos	8 puntos
			Mas de un 25% de los alumnos	10 puntos
		Existencia de espacios recreativos	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Existencia de instalaciones deportivas	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Proporción de baños por alumna/o	Menos de 10 alumnas/os por WC	10 puntos
			De 10 a 20 alumnos/as por WC	8 puntos
			Más de 20 alumnos/as por WC	0 puntos
		Existencia de casino o espacio habilitado para la alimentación de las alumnas y los alumnos	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Capacidad del casino en relación al Número de alumnos/as	Menos del 16% de los alumnos	0 puntos
			De un 16% a un 25% de los alumnos	8 puntos
			Mas de un 25% de los alumnos	10 puntos
		Mejora en instalaciones físicas en función de la implementación de la jornada escolar competa	Existencia de mejoras en las instalaciones físicas	Si
	No		0 puntos	
	Proceso de construcción	Terminadas	10 puntos	
		En construcción	0 puntos	
Estado de mantención de las instalaciones	Estado de mantención de la Biblioteca	Buena	6 puntos	
		Regular	3 puntos	
		Mala	0 puntos	
	Estado de mantención del Laboratorio	Buena	6 puntos	
		Regular	3 puntos	
		Mala	0 puntos	
	Estado de mantención de las instalaciones sanitarias	Buena	6 puntos	
		Regular	3 puntos	
		Mala	0 puntos	
	Estado de mantención de las	Buena	6 puntos	
		Regular	3 puntos	

		instalaciones destinadas a la alimentación de los/as alumnos/as	Mala	0 puntos
		Aislamiento ambiental de las salas de clases	Buena	6 puntos
			Regular	3 puntos
			Mala	0 puntos
		Aislamiento acústico de las salas de clases	Buena	6 puntos
			Regular	3 puntos
			Mala	0 puntos
		Luminosidad de las salas de clases	Buena	6 puntos
			Regular	3 puntos
			Mala	0 puntos
		Estado general de mantención de los pupitres	Buena	6 puntos
			Regular	3 puntos
			Mala	0 puntos
	Equipamiento tecnológico	Existencia de computadores para el uso del alumnado	Si	10 puntos
			No	0 puntos
		Proporción de alumnos por computador en uso	Menos de 10 alumnos/as por computador	10 puntos
			De 10 a 20 alumnos/as por computador	8 puntos
			De 21 a 30 alumnos/as por computador	6 puntos
			Más de 30 alumnas/os por computador	0 puntos
		Disponibilidad de Internet	Si	4 puntos
			No	0 puntos
		Disponibilidad de fotocopidora	Si	4 puntos
			No	0 puntos
		Disponibilidad de televisor	Si	4 puntos
			No	0 puntos
		Disponibilidad de reproductor de VHS o reproductor de DVD	Si	4 puntos
			No	0 puntos
		Disponibilidad de Radio	Si	4 puntos
	No		0 puntos	
	Disponibilidad de Proyector de transparencia	Si	4 puntos	
		No	0 puntos	
	Disponibilidad de Data Show	Si	4 puntos	
		No	0 puntos	
	Estado de	Estado de	Buena	4 puntos

	mantención del equipamiento tecnológico	mantención de los computadores en uso	Regular	2 puntos
			Mala	0 puntos
		Estado de mantención de la fotocopiadora	Buena	4 puntos
			Regular	2 puntos
			Mala	0 puntos
		Estado de mantención del o los televisores	Buena	4 puntos
			Regular	2 puntos
			Mala	0 puntos
		Estado de mantención de reproductor de VHS o reproductor de DVD	Buena	4 puntos
			Regular	2 puntos
			Mala	0 puntos
		Estado de mantención de la Radio	Buena	4 puntos
			Regular	2 puntos
	Mala		0 puntos	
	Estado de mantención del Proyector de transparencia	Buena	4 puntos	
		Regular	2 puntos	
		Mala	0 puntos	
	Estado de mantención del Data Show	Buena	4 puntos	
		Regular	2 puntos	
Mala		0 puntos		
Entrega de beneficios de parte de JUNAEB	Existencia de alimentación para las y los alumnos	Si	10 puntos	
		No	0 puntos	
	Porcentaje de alumnas y alumnos beneficiarios de alimentación	Menos del 20% de los/as alumnos/as	0 puntos	
		De un 20% a un 40% de los/as alumnos/as	8 puntos	
		Más de 40% de los/as alumnos/as	14 puntos	
	Existencia de entrega de materiales educativos para los y las alumnas	Si	10 puntos	
		No	0 puntos	
Porcentaje de alumnas y alumnos beneficiarios de la entrega de materiales educativos	Menos del 20% de los/as alumnos/as	0 puntos		
	De un 20% a un 40% de los/as alumnos/as	8 puntos		
	Más de 40% de los/as alumnos/as	14 puntos		
Docencia	Distribución de la jornada docente	Proporción de alumnos por docente	Más de 40 alumnos/as por docente	0 puntos
			De 31 a 40 alumnos/as por docente	8 puntos

			De 20 a 30 alumnos/as por docente	10 puntos
			Menos de 20 alumnas/os por docente	12 puntos
	Porcentaje de docentes con jornada completa		Menos del 20% de los docentes	0 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	4 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	8 puntos
			Más de un 60% de los docentes	10 puntos
	Porcentaje de docentes con media jornada		Menos del 20% de los docentes	10 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	8 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	4 puntos
			Más de un 60% de los docentes	0 puntos
	Horas promedio de Docencia por semana		De 0 a 10 horas.	0 puntos
			De 11 a 20 horas	4 puntos
			De 21 a 30 horas.	6 puntos
			De 31 a 40 horas	10 puntos
			De 41 a 44 horas.	12 puntos
Situación contractual de los docentes	Porcentaje de docentes de planta		Menos del 20% de los docentes	0 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	4 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	8 puntos
			Más de un 60% de los docentes	10 puntos
	Porcentaje de docentes a contrata		Menos del 20% de los docentes	10 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	8 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	4 puntos
			Más de un 60% de los docentes	0 puntos
	Porcentaje de docentes a honorarios		Ningún docente	10 puntos
			Menos del 20% de los docentes	8 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	6 puntos

			De un 41% a un 60% de los docentes	2 puntos
			Más de un 60% de los docentes	0 puntos
	Capacitación de docentes	Existencia de capacitación de docentes del establecimiento	Si	24 puntos
			No	0 puntos
		Porcentaje de docentes en capacitación	Menos del 20% de los docentes	0 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	6 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	10 puntos
			Más de un 60% de los docentes	14 puntos
		Áreas de capacitación	Área administrativa	4 puntos
			Área pedagógica y temática	6 puntos
			Todas	10 puntos
Calidad	Resultados del SIMCE en Comunicación y Lenguaje	Resultado según comparación con el promedio comunal en Comunicación y Lenguaje del último año de aplicación	Sobre la media comunal	60 puntos
			En la media comunal	10 puntos
			Bajo la media comunal	0 puntos
		Comparación de los resultados en Comunicación y Lenguaje según los dos últimos años de aplicación	Subió	40 puntos
			Se mantuvo	10 puntos
			Bajó	0 puntos
	Resultado SIMCE en Educación Matemáticas	Resultado según comparación con el promedio comunal en Educación Matemáticas del último año de aplicación	Sobre la media comunal	60 puntos
			En la media comunal	10 puntos
			Bajo la media comunal	0 puntos
		Comparación de los resultados en Educación Matemática según los dos últimos años de aplicación	Subió	40 puntos
			Se mantuvo	10 puntos
			Bajó	0 puntos
	Evaluación docente	Porcentaje de docentes calificados insatisfactorios	Ningún docente	16 puntos
			Menos del 20% de los docentes	4 puntos

			De un 20% a un 40% de los docentes	3 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	2 puntos
			Más de un 60% de los docentes	0 puntos
		Porcentaje de docentes calificados como básicos	Ningún docente	16 puntos
			Menos del 20% de los docentes	4 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	3 puntos
			De un 41% a un 60% de los docentes	2 puntos
			Más de un 60% de los docentes	0 puntos
		Porcentaje de docentes calificados como competentes	Ningún docente	0 puntos
			Menos del 20% de los docentes	16 puntos
			De un 20% a un 40% de los docentes	20 puntos
			De un 40% a un 60% de los docentes	24 puntos
			Más de un 60% de los docentes	40 puntos
		Porcentaje de docentes calificados como destacados	Ningún docente	0 puntos
			Menos del 10% de los docentes	24 puntos
			Más de un 10% de los docentes	40 puntos
Participación	Participación de los alumnos	Existencia de centro de alumnos activo en el establecimiento	Si	16 puntos
			No	0 puntos
		Existencia de actividades extracurriculares para los alumnos	Si	16 puntos
			No	0 puntos
		Tipo de actividades extracurriculares	Deportiva-Recreativa	12 puntos
			Artístico-cultural	12 puntos
			Científico-tecnológico	12 puntos
			Religioso	12 puntos
			Todas	16 puntos
			más de una	14 puntos
		Temporalidad de las actividades extracurriculares	Semanal	0 puntos
			Mensual	8 puntos
	Semestral		10 puntos	
Anual	16 puntos			
Participación de	Existencia de un	Si	16 puntos	

	los padres y apoderados	centro general de padre y apoderados activo en el establecimiento	No	0 puntos
		Existencia de actividades extracurriculares para los padres y apoderados	Si	16 puntos
			No	0 puntos
		Tipo de actividades extracurriculares	Deportiva-Recreativa	12 puntos
			Artístico-cultural	12 puntos
			Científico-tecnológico	12 puntos
			Religioso	12 puntos
			Todas	16 puntos
			más de una	14 puntos
		Temporalidad de las actividades extracurriculares	Semanal	0 puntos
Mensual	8 puntos			
Semestral	10 puntos			
Anual	16 puntos			
Acciones extraescolares	Implementación de proyectos	Presencia de acciones complementarios al proyecto educativo	Si	16 puntos
			No	0 puntos
	Orientación de los proyectos		Prevención de problemáticas	10 puntos
			Promoción de la educación	12 puntos
			Resolución de problemas	8 puntos
			Todas las anteriores	16 puntos
			sólo 1 y 2	14 puntos
			sólo 1 y 3	11 puntos
			sólo 2 y 3	11 puntos
			Temáticas abordadas	
	Repitencia	4 puntos		
	Problemas de aprendizajes	4 puntos		
	Ausentismo escolar	4 puntos		
	Alimentación	4 puntos		
	Recreación	4 puntos		
	Útiles y material educativo	4 puntos		
	Convivencia escolar	4 puntos		
	Todas las anteriores	14 puntos		
	sólo 2 alternativas	5 puntos		
	sólo 3 alternativas	6 puntos		
sólo 4 alternativas	7 puntos			
sólo 5 alternativas	8 puntos			
sólo 6 alternativas	9 puntos			

			sólo 7 alternativas	10 puntos
			Otras	4 puntos
		Procedencia de los proyectos	Gobierno Central	9 puntos
			Gobierno Local	9 puntos
			Iniciativa propia del establecimiento	12 puntos
			Gobierno central y comunal	10 puntos
			Gobierno central e iniciativa del establecimiento	14 puntos
			Gobierno local e iniciativa del establecimiento	15 puntos
			Todas	16 puntos
	Ámbito de vinculación	Vinculación con instituciones	Si	16 puntos
			No	0 puntos
		Procedencia de las instituciones	Organismos gubernamentales.	10 puntos
			Organismos no gubernamentales	10 puntos
			Ambos	16 puntos
		Naturaleza de estas instituciones	Deportivo-recreativo	4 puntos
			Artístico cultural	4 puntos
			Religioso	4 puntos
			Ciencia, educación y tecnología	4 puntos
			Fuerzas de orden y seguridad	4 puntos
			De organización social	4 puntos
			Todas las anteriores	10 puntos
			sólo 2 alternativas	5 puntos
			sólo 3 alternativas	6 puntos
			sólo 4 alternativas	7 puntos
		sólo 5 alternativas	8 puntos	
		sólo 6 alternativas	9 puntos	
		Tipo de vinculación	De cooperación mutua.	16 puntos
			De asistencia del establecimiento a la institución	4 puntos
De asistencia de la institución al establecimiento	4 puntos			

Tabla III.2.

CLASIFICACIÓN SEGÚN ESCALA TOTAL DE VALORES PARA LOS FACTORES INTRASISTEMA	
Categorías	Rango de Puntajes
FACTORES INTRASISTEMA FAVORABLES PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR	De 531 puntos a 1050 puntos
FACTORES INTRASISTEMA DESFAVORABLES PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR	De 10 puntos a 530 puntos

Tabla III.3: Operacionalización Factores Extrasistema del Contexto Familiar.

Variable; Factores Extrasistema del Contexto familiar: Se refiere a todos los elementos que no pertenecen a la organización ni funcionamiento del sistema educacional y dicen relación con el contexto familiar del cual provienen los alumnos y alumnas, contexto compuesto por sus características socioeconómicas y de estructura familiar.

Dimensión	Subdimensión	Indicador	Subindicador	Valor
Características socioeconómicas	Ocupación e Ingresos familiares	Categoría ocupacional de jefe de familia	Trabajador no remunerado	0 puntos
			Trabajador por cuenta propia	8 puntos
			Trabajador dependiente urbano	10 puntos
			Asalariado agrícola	6 puntos
			Pequeño productor agrícola	10 puntos
			Empleado público o privado	16 puntos
			Jubilado, pensionado o montepiado	6 puntos
			Otra actividad	6 puntos
			No tiene actividad	0 puntos
			Ingreso per-capita de la familia	Más de \$43.712 per-capita
	De \$21.856 a \$43.711 per-capita	8 puntos		
	Menos que \$21.856 per-capita	0 puntos		
	Situación Habitacional	Tenencia del sitio usado por la familia	Sitio propio	16 puntos
			Sitio propio pagándose	10 puntos
Sitio arrendado			4 puntos	
Usufructuarios y otros			0 puntos	
Índice de Materialidad de la vivienda utilizada por la familia		Vivienda con materialidad aceptable	24 puntos	
	Vivienda con materialidad recuperable	8 puntos		

			Vivienda con materialidad deficiente	0 puntos
		Acceso a luz eléctrica	Con medidor particular	16 puntos
			Con medidor compartido	8 puntos
			Sin medidor	4 puntos
			No dispone de electricidad	0 puntos
		Índice de Saneamiento	Viviendas con índice de saneamiento aceptable	24 puntos
			Vivienda con índice de saneamiento mejorable	8 puntos
			Vivienda con índice de saneamiento deficiente.	0 puntos
		Presencia de hacinamiento	Sin hacinamiento	24 puntos
			Con hacinamiento medio	8 puntos
			Con hacinamiento crítico	0 puntos
	Situación educacional	Escolaridad del jefe o la jefa de familia	Sin estudios formales	0 puntos
			Enseñanza básica incompleta	0 puntos
			Enseñanza básica completa	2 puntos
			Enseña media incompleta	4 puntos
			Enseñanza media completa	10 puntos
			Con estudios superiores	24 puntos
Estructura familiar		Número de integrantes que conforman el grupo familiar	2 personas	16 puntos
			3 personas	10 puntos
			4 personas	8 puntos
			5 personas	6 puntos
			6 personas	4 puntos
			Más de 6 personas	0 puntos
		Tipo de familia según conformación de pareja del jefe de familia	Familia monoparental (nuclear o extensa)	0 puntos
			Familia biparental (nuclear o extensa)	10 puntos
		Sexo del o la jefe de familia	Mujer	0 puntos
			Hombre	10 puntos
		Hijos del grupo familiar	Menos de 3 hijos	12 puntos
			3 hijos	10 puntos
			4 hijos	8 puntos
			5 hijos	6 puntos
			6 hijos	4 puntos
	más de 6 hijos		0 puntos	

Tabla III.4.

CLASIFICACIÓN SEGÚN ESCALA TOTAL DE VALORES PARA LOS FACTORES EXTRASISTEMA DEL CONTEXTO FAMILIAR	
Categorías	Rango de Puntajes
FACTORES EXTRASISTEMAS DEL CONTEXTO FAMILIAR FAVORABLES PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR	De 109 puntos a 216 puntos
FACTORES EXTRASISTEMAS DEL CONTEXTO FAMILIAR DESFAVORABLES PARA LA RETENCIÓN ESCOLAR	De 0 puntos a 108 puntos



Capítulo IV

*Resultados de la
Investigación*



RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

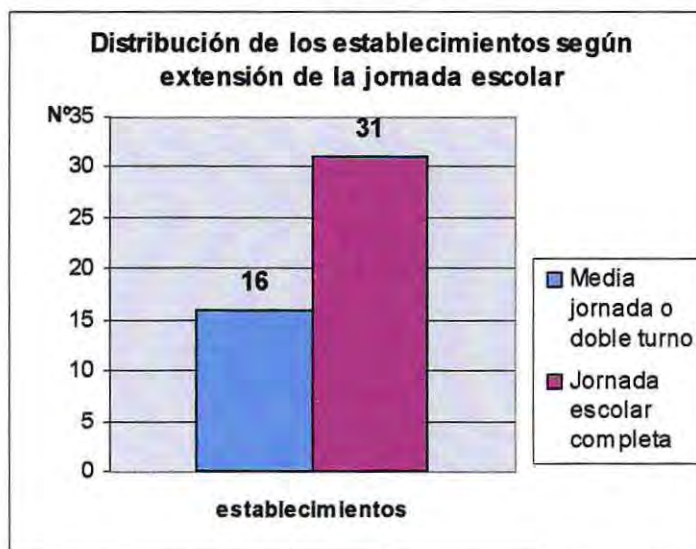
El presente capítulo socializa los resultados establecidos por la investigación, los cuales se presentan divididos según factores, describiendo en un primer momento los factores intrasistema, luego los factores extrasistema del contexto familiar, para finalizar con la exposición de los factores extrasistema relacionados con las expectativas y motivación.

I. FACTORES INTRASISTEMA.

I.I. Organización del Sistema Educativo.

Según Vélez y otros (2006), el perfil administrativo y organizacional de los establecimientos es uno de los factores que más incide en la deserción escolar, y en general en el logro educativo. Dentro de esta dimensión, la diferencia entre escuelas públicas y privadas, y su ubicación geográfica determinan en gran medida su éxito. En el caso particular de esta investigación, todos los establecimientos son municipalizados y todos localizados en sectores urbanos de la comuna de Viña del Mar, por lo que las diferencias se presentan en otros ámbitos, como el sexo, y la extensión de su jornada escolar.

Gráfico N° 1

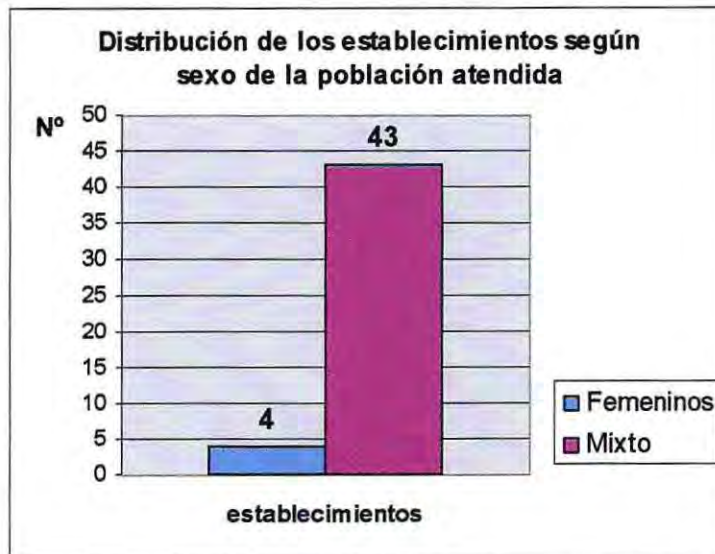


Como se presenta en el gráfico, la mayor parte de los establecimientos encuestados posee jornada escolar completa (31 establecimientos). Según Vélez y otros (ídem), las escuelas con doble turno presentan mejores resultados que las con jornada extendida. No obstante, 4 de cada 10 establecimientos que poseen jornada escolar completa presenta avances en sus resultados SIMCE en Lenguaje y Comunicación, mientras que 3 de cada 10 avanza en educación matemática. Además, sólo 1,7 de cada 10 de los establecimientos con doble turno mejora sus resultados en el SIMCE en lenguaje y comunicación y 1,5 de cada 10 lo hace en educación matemática.

Sin embargo, lo anterior se pone en contradicción con la referencia establecida, ya que según Vélez y otros (2006), los establecimientos con doble jornada presentan mejores resultados que lo establecimientos con jornada extendida. No obstante, la aplicación de la jornada escolar completa en Chile, trae consigo el aumento sustancial en medios y servicios, situación que puede explicar esta discordancia, aunque esta explicación debe ser objeto de un estudio más profundo, puesto que la mejora sustancial de este proceso dice relación con las instalaciones físicas de los establecimientos educacionales, por lo demás, sus propósitos tanto pedagógicos como extracurriculares son cuestionados, propósitos que forman parte esencial de los elementos que mejoran la calidad educativa, como la relación entre el alumnado y el profesorado, y la vinculación con la comunidad, entre otros.

Ejemplo de lo anterior, es la incorporación de actividades extracurriculares posteriores a las horas académicas, situación que en muchos establecimientos no sucede, ya que se utiliza dicho espacio para reforzar materias académicas curriculares, y no necesariamente fomentar otras áreas, de ahí que los resultados en el SIMCE puedan mejorar, pero hay que establecer que ésta es sólo una prueba cognitiva, donde no se incorporan más variables que los contenidos formales, por lo demás, dicho tiempo no tiene como propósito esencial mejorar los aprendizajes en esas áreas tradicionales, sino que diversificar el aprendizaje.

Gráfico N° 2



La mayor parte de los establecimientos atiende tanto a hombres como mujeres (9,2 de cada 10 establecimientos), y sólo 4 establecimientos son de exclusividad femenina, no existiendo ningún establecimiento que atienda con exclusividad a hombres.

Según Vélez y otros (ídem), las escuelas mixtas tienden a tener mejores resultados que las de exclusividad de sexo. En efecto, los establecimientos mixtos elevan sus resultados SIMCE en mayor medida que los de exclusividad de sexo. Como ejemplo, en lenguaje y comunicación 5 de cada 10 establecimientos mixtos mejoró los promedios, mientras que sólo un 0,6 de cada 10 establecimientos con exclusividad de sexo mejoró sus niveles. Mas aún, existe una relación significativa entre el mejor resultado en el SIMCE y los establecimientos mixtos, ya que aplicando el estadístico Chi cuadrado de Pearson se obtiene 0,8 puntos de significación estadística, lo que significa que existe una fuerte relación entre el resultado SIMCE y el sexo de los alumnos/as usuarios/as del establecimiento.

Asimismo, el contar con establecimientos mixto forja una interacción social más rica, que permite tanto al alumno y a la alumna establecer redes con el sexo opuesto, lo que genera mejores comportamientos sociales, al contar con una diversidad en cuanto al género en términos de sociabilidad.

Gráfico N° 3

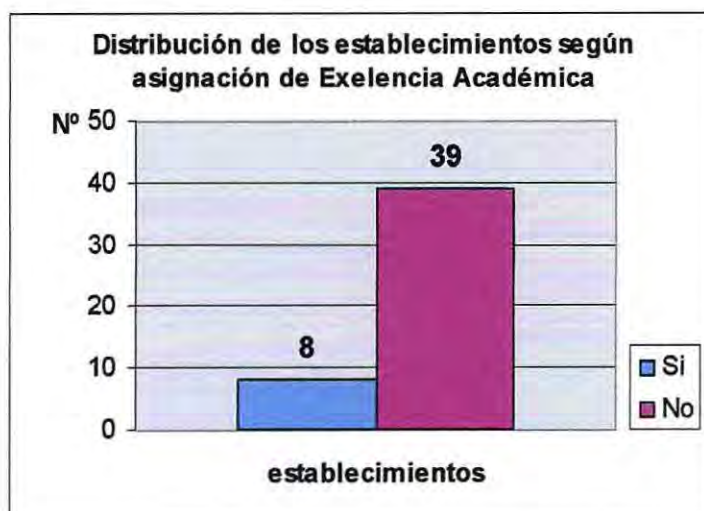


Según el gráfico presentado, existe un bajo promedio de alumnos/as por curso, ya que 31 de los establecimientos tiene un promedio de inferior a 31 alumnos/as por curso, y aunque existen 15 establecimientos con un promedio de alumnos/as superior a 30 por curso, el máximo promedio llega sólo a 40 alumnos/as por curso. De hecho, esto se relaciona con la "capacidad ociosa" (PADEM, 2006) de la matrícula de Viña del Mar, la que teniendo una capacidad de 30.169 alumnos/as, sólo ocupa 25.673 plazas, lo que genera una vacante de 4.496 matrículas.

La menor cantidad de alumnos/as por curso es un potencial para generar una educación más personalizada, la que según Vélez y otros (2006), incrementan la posibilidad de éxito educativo, asimismo el centrar el análisis de las plazas de matrículas sólo en función de los equilibrios económicos puede entorpecer esta enseñanza personalizada, que es crucial para que los elementos cognitivos tradicionales mejoren, y para que los elementos no tradicionales, externos a lo académico, tenga espacio de expresión, y no se conviertan en elementos de sobrecarga académica, en el caso de los alumnos y alumnas, ni de sobrecarga laboral, en el caso de los docentes.

Por otro lado, existe una alta relación entre el promedio de alumnos/as por curso y los resultados en Educación Matemática. Sin embargo, no existe una relación fuerte entre el resultado SIMCE en lenguaje y comunicación y el menor número de alumnos/as por curso.

Gráfico N° 4



Según este gráfico, 1,7 de cada 10 establecimientos tiene "Excelencia Académica". Este dato es relevante, ya que representa un indicador de gestión y organización del establecimiento como "institución", además dicho indicador permite obtener recursos financieros extras por alumno/a, lo que incentiva la mantención de la categoría, situación de la cual el 39 de los establecimientos está privado.

Los establecimientos descritos con "Excelencia académica", pueden tener características de "colegio efectivo" (Arancibia, 1992), ya que uno de los principales rasgos de este concepto, dice relación con la capacidad de obtener buenos resultados pese a factores que hacen más difícil la enseñanza, como la vulnerabilidad social de los alumnos, y reconociendo que son establecimientos municipalizados, se puede inferir que atienden a un importante número de familias pobres y de menores ingresos de la comuna.

Por último, la realidad de los 39 establecimientos que no cuentan con *Excelencia Académica* da luces de una escasa capacidad de generar aprendizajes efectivos en contextos deprivados, lo que quiere decir, que la intervención en función de los factores intrasistema relacionados con la calidad, no compensa los elementos desventajosos que presentan los alumnos y las alumnas de dichos establecimientos, puesto que estos colegios y escuelas no tiene la capacidad para incluir efectivamente a sus estudiantes en el sistema escolar, más allá de sólo una plaza de matrícula.

Gráfico N° 5



Según el gráfico, 3 de cada 10 establecimientos posee "Desempeño difícil". Este gráfico, presenta un indicador que puede ser considerado como el antónimo de la Excelencia Académica, ya que el "desempeño difícil" es una clasificación que se da en virtud de dificultades geográficas, de marginalidad, pobreza y otras razones análogas que experimente el establecimiento. Por esta clasificación se recibe un beneficio monetario para los docentes que se desempeñan en éstos establecimientos.

No obstante, que tengan "desempeño difícil" no significa que tengan un "mal desempeño", sino que existen situaciones que los hacen más vulnerables. De hecho, según el PADEM (2006) existen 2 establecimientos que tienen tanto *excelencia académica* como *desempeño difícil*.

Asimismo, y con relación a la asignación de "Excelencia académica" es pertinente señalar que los alumnos y alumnas que asisten a los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, mayoritariamente provienen de contextos vulnerables, no obstante, dichos establecimientos no tienen la capacidad de compensar esas desventajas, lo que genera una exclusión dentro del mismo sistema educativo, relegando, por lo menos en materia de calidad educativa, a un segundo plano a las y los estudiantes matriculados en estas instituciones municipales.

Se debe establecer que las variables de organización son la puerta de entrada al sistema educacional, y mucho de su perfil fundamenta el inicio en el proceso educativo de los alumnos y las alumnas que ingresan a dicho sistema. Por lo anterior, dependiendo de como se manifiesten, pueden influir positiva o negativamente en los logros educativos, por lo que pueden o no favorecer procesos de retención escolar.

Finalmente, es necesario señalar que el acceso (uno de los principales aspectos del perfil de la organización) puede darse por cumplido, existiendo incluso un superávit de plazas. No obstante, el acceso masivo o universal no constituye una garantía de éxito educativo, es decir, no trae por sí sólo, oportunidades para superar las desigualdades sociales. Es cierto que los problemas relacionados con la oferta educativa pueden generar una suerte de deserción obligada (CEPAL, 2002), pero los problemas que se suscitan luego del ingreso al sistema educativo, constituyen factores que merman este positivo panorama cuantitativo. Uno de estos problemas, es la escasa cantidad de colegios con Excelencia Académica (ver gráfico 4), clasificación que denota la capacidad del establecimiento de generar buenos resultados, aún bajo condiciones internas y externas desfavorables. Es decir, que si bien existe una fuerte oferta educativa, dicha oferta no garantiza resultados en lo académico, lo que inevitablemente perjudica las posibilidades de las familias de menores ingresos para mejorar sus condiciones de vida. En otras palabras, son escasos los colegios efectivos (Arancibia, 1992).

I.II. Infraestructura.

Uno de los indicadores más relevantes dentro de esta dimensión, se refiere a la cantidad y calidad de los salones de clases, pues en la práctica en ellos se lleva a cabo el proceso educativo. En este sentido, es pertinente señalar que 33 establecimientos cuentan con una proporción de “una sala por curso” y sabiendo que 31 establecimientos poseen jornada escolar completa significa que 2 establecimientos cuentan con esta proporción, no teniendo este régimen horario.

Sin embargo, más que analizar esta proporción es necesario saber el estado de mantención de las salas donde se imparten las clases, ya que el ambiente en el que se realiza el proceso *enseñanza/aprendizaje*, es crucial para los logros educativos. Por lo anterior, se presenta la siguiente tabla, que

sintetiza los resultados de los indicadores aislamiento ambiental, aislamiento acústico y luminosidad de las salas de clases:

Tabla IV.1: Distribución de los establecimientos según aislamiento ambiental; aislamiento acústico; y luminosidad de las salas de clases.

Indicadores	Estado de mantención		
	Bueno	Regular	Malo
Aislamiento ambiental de las salas de clases.	24	12	9
Aislamiento acústico de las salas de clases.	15	15	15
Luminosidad de las salas de clases.	26	13	7

El *aislamiento ambiental* se refiere a la capacidad de los salones de clases de proteger de la intemperie, sobre todo en situaciones climáticas adversas, proveyendo de una adecuada impermeabilidad, por ejemplo, en situaciones de lluvia. Según la tabla presentada, 5,3 de cada 10 establecimientos posee salones de clases con buen aislamiento ambiental, éstos en conjunto con la categoría regular llegan a una proporción de 8 de cada 10 establecimientos, con por lo menos un regular aislamiento ambiental de las salas de clases. Sin embargo, existen 7 establecimientos con mal aislamiento ambiental.

Con relación a la luminosidad de las salas de clases, 5,7 de cada 10 de los establecimientos presenta una buena luminosidad, lo que permite que los elementos visuales, cruciales en una práctica pedagógica, se perciban de mejor manera, lo que por ende, genera mayores posibilidades de un aprendizaje efectivo.

Con relación al aislamiento acústico de las salas de clases, los resultados se distribuyen parejos en las tres categorías, cada una de las cuales contiene 15 casos. No obstante, que existan 15 establecimientos con un mal aislamiento acústico en las salas de clases, lo que significa que existe un gran porcentaje de alumnos y alumnas que recibe el *ruido ambiente*, lo que no permite el normal proceso de enseñanza, al existir un elemento distractor, lo que merma las posibilidades de lograr un mejor aprendizaje.

En forma general, el estado de mantención de las salas de clases es aceptable. Esta información es crucial, pues en los aspectos de infraestructura, tanto cantidad como calidad, promueven mejores resultados (Arancibia 1992). De hecho, 2,7 de cada 10 establecimientos donde existe un buen estado de aislamiento ambiental de las salas de clases mejoraron sus puntajes SIMCE en lenguaje y comunicación, mientras que 2,9 de cada 10 de estos establecimientos mejora en educación matemática, estos datos son visibles en la Tabla IV.2. Esta situación se repite tanto para el caso del aislamiento acústico, como para la luminosidad de las salas de clases.

Tabla IV.2: Comparación de los resultados SIMCE en Lenguaje y Comunicación según los dos últimos años de aplicación y Aislamiento ambiental de las salas de clases.

Recuento		Comparación de los resultados SIMCE en Lenguaje y Comunicación según los dos últimos años de aplicación			Total
		Subió	Se mantuvo	Bajó	
Aislamiento ambiental de las salas de clases	Bueno	12	2	10	24
	Regular	7	0	5	12
	Malo	6	0	3	9
Total		25	2	18	45

Otro de los elementos de infraestructura que resulta importante de análisis, es la existencia y estado de mantención del servicio higiénico, y de los espacios destinados a la alimentación de los alumnos y alumnas. Respecto del primer punto, se tiene que 5 de cada 10 establecimientos posee una proporción de más de 20 alumnos/as por WC, mientras que 9,1 de cada 10 establecimientos posee WC en por lo menos un regular estado de mantención. Esto es relevante, puesto que las condiciones de salubridad del establecimiento pueden generar mejores resultados académicos, ya que previenen patologías que pueden mermar el desarrollo físico de los y las estudiantes, desarrollo que se asocia directamente con un mejor desempeño. Además, la presencia de patologías genera un aumento de ausencia escolares, que son la antesala al retraso escolar, y que en última instancia genera deserción del sistema educativo.

Los datos anteriores se muestran en la siguiente tabla:

Tabla IV.3: Proporción de alumnos/as por WC y estado de mantención de los servicios higiénicos.

Recuento		Estado de mantención de los WC			Total
		Bueno	Regular	Malo	
Alumnos por WC	Más de 20 alumnos/as	7	6	1	14
	De 11 a 20 alumnos/as	6	5	1	12
	Menos de 10 alumnas/os	2	2	0	4
Total		15	13	2	30

Por otro lado, la alimentación y espacios destinados a esta, como también la entrega de materiales de parte de establecimiento a los alumnos y alumnas, son uno de los elementos que mejoran la capacidad de retención de los mismos, asimismo, repercuten positivamente en el aprendizaje escolar. Con relación al espacio destinado a la alimentación de las alumnas y los alumnos, se tiene el siguiente gráfico:

Gráfico N° 6



Este gráfico señala, que 9,3 de cada 10 establecimientos cuenta con un casino habilitado para la alimentación de sus alumnas y alumnos. Por otro lado, 5,1 de cada 10 de los establecimientos, presentan un casino en buen estado de mantención, además 3,4 de cada 10 establecimientos con buen estado de mantención de su casino mejoró en el SIMCE en Lenguaje y Comunicación, mientras que 2,6 de cada 10 mejoró en Educación Matemática.

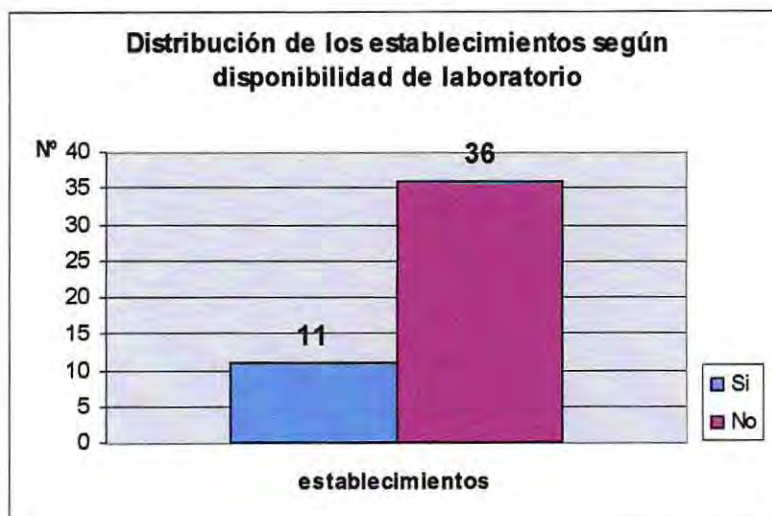
Pese a lo anterior, la relación estadística más significativa se da en los resultados en Lenguaje y Comunicación. Sin embargo, en 7,4 de cada 10 establecimientos con casino existe una capacidad de atención inferior al 16% de los alumnos/as, es decir, que si bien existe un buen estado de mantención de los casinos, existe a la vez una baja capacidad de los mismos, con una infraestructura insuficiente para la atención del alumnado.

Hay que señalar que la totalidad de los establecimientos entrega alimentación a los alumnos y alumnas por medio de la JUNAEB, donde en 7 de cada 10 establecimientos se entrega ración alimenticia a más del 40% del alumnado. Además, en 43 establecimientos, también se entregan materiales de estudio, donde 26 de los cuales, proporciona dicho material a más del 40% de las y los alumnos.

Es pertinente señalar que las medidas de asistencia a las y los alumnos pueden mejorar la retención en los establecimientos educacionales, ya que pueden compensar aquellas situaciones familiares económicas que merman la capacidad cognitiva y física (en cuanto a la alimentación), puesto que el desarrollo cognitivo de las y los estudiantes, elemento que según Tedesco (2000) es uno de los *factores de educabilidad (sic)*, es decir, uno de los elementos que favorece los resultados académicos; y entorpecen los avances en lo académico (en cuanto a la entrega de materiales). Además, estas asistencias o apoyos alivian, en parte, el escaso presupuesto con que cuentan las familias, por lo que se convierte en un incentivo más para mantener al alumno o alumna estudiando.

Con relación al equipamiento tecnológico de los establecimientos, un indicador que es relevante es la existencia de computadores para el uso del alumnado. En virtud de esto, se tiene que 46 establecimientos poseen computadores disponibles para el uso de las alumnas y los alumnos, donde en 26 establecimientos existe una proporción de menos de 31 alumnos por computador. Asimismo, 5,3 de cada 10 establecimientos que poseen computadores para el uso del alumnado presenta un regular estado de mantención de los mismos, es decir, aun cuando exista un alto número de computadores, estos no están en las mejores condiciones. Lo anterior genera una escasa diversificación del conocimiento adquirido por los alumnos y las alumnas, ya que no cuentan con los materiales tecnológicos adecuados para incluir materias académicas fuera de las tradicionales, a saber: Lenguaje y Comunicación; y Educación Matemática.

Gráfico N° 7



Este gráfico señala que solamente 11 establecimientos cuentan con un laboratorio para la práctica científica de sus alumnos/as. Además, de estos 11 establecimientos, 7 poseen una capacidad de atención inferior al 16% de los alumnos/as, donde 7 de los mismos, tienen un buen estado de mantención del laboratorio. Lo anterior refleja que no existe una adecuada capacidad de los establecimientos para fomentar aprendizajes en torno a las ciencias duras, lo que no promueve procesos de pensamiento lógicos, necesarios para aumentar en el país la diversidad en esta área, y transformar la estructura económica dependiente de materias primas, a una economía menos subordinada a estos elementos básicos. Es decir, que el aprendizaje y crecimiento tecnológico no es promovido por los establecimientos municipalizados de esta comuna, en virtud de los resultados presentados.

Asimismo y con relación a la existencia de computadores, se refuerza la idea de que los establecimientos educacionales estudiados, no existen elementos suficientes, tanto en calidad como cobertura, que permitan diversificar la enseñanza, centrado el aprendizaje de los alumnos y alumnas pertenecientes a los mismos, únicamente en los currículos académicos tradicionales.

Con relación a la disponibilidad de biblioteca en el establecimiento, se tienen que sólo 26 establecimientos cuentan con una biblioteca, la cual, en 20 de los casos, tiene una capacidad inferior al 16% de los alumnos/as, donde 16 establecimientos poseen un buen estado de mantención de la misma, lo que significa que un gran porcentaje de alumnos y alumnas no tiene accesos

fluido a espacios de lectura que fomenten la capacidad lecto/escritora, lo que por supuesto no favorece los aprendizajes en esta área, ni la comprensión del medio, en términos verbales y no verbales. Por otro lado, existe una relación estadística significativa entre la existencia de una biblioteca y el resultado del SIMCE en Lenguaje y Comunicación.

Es necesario establecer que contar con un equipamiento tecnológico y pedagógico suficiente y adecuado fomenta los resultados académicos, lo cual según lo presentado no se ve favorecido, sobre todo en la cantidad de dichos equipamientos, ya que presentan una insuficiente cobertura, en relación con el número de alumnos y alumnas de cada establecimiento educacional, además, en muchos casos ni siquiera existen estos elementos.

Pese a los últimos indicadores analizados, se debe señalar que en términos generales, la infraestructura educativa se presenta aceptable. Hay que recordar, que mejores instalaciones e insumos promueven mejores resultados educativos (Arancibia, 1992), por lo que el panorama establecido, en este sentido, presenta más ventajas que desventajas.

Las condiciones de infraestructura constituyen uno de los indicadores más permeables a la política educativa, de hecho Velez, Schiefelbein y Valenzuela (2006), catalogan las variables de infraestructura dentro del concepto de "indicadores alterables". En efecto, dichos indicadores pueden ser fuertemente modificados con la acción de la política pública, por lo demás, esto puede explicar lo aceptable del panorama presentado, ya que mediante el proceso de implementación de la jornada escolar completa, se avanzó sustancialmente en aspecto de infraestructura, régimen del cual son parte 31 establecimientos (ver gráfico 1).

No obstante, este panorama es más positivo en cuanto a la estructura física del establecimiento, más que con relación al equipamiento tecnológico del mismo, es decir, que si bien existe un ambiente estructural adecuado para el proceso educativo, no existen elementos tecnológicos suficientes que promuevan aprendizajes más profundos en áreas como la ciencia y la lectura.

I.III. Docencia y Calidad.

Uno de los elementos intrasistema con mayor relevancia, dice relación con la calidad educativa entregada en los establecimientos, y no solamente en cuanto a productos, sino que también en cuanto a procesos, productos que se reflejan en los resultados SIMCE; y procesos que se indican según la Evaluación docente del MINEDUC. Asimismo, la calidad constituye uno de los tópicos que determina si un establecimiento es efectivamente un *colegio efectivo*, señalado en función de la asignación de excelencia académica descrita anteriormente. En virtud de ello se presentan la siguiente tabla:

Tabla IV.4: Distribución de los establecimientos según resultados SIMCE.

Área de evaluación	Comparación de los resultados SIMCE en virtud de los dos últimos años de medición, según su propio desempeño.			Comparación de los resultados SIMCE en virtud de la media comunal.	
	Mejóro	Se mantuvo	Bajó	Sobre la media	Bajo la media
Lenguaje y Comunicación	27	2	18	7	40
Educación Matemáticas	23	3	21	4	43

En relación con el resultado SIMCE en Lenguaje y Comunicación, en comparación con los dos últimos años de aplicación y en función del propio desempeño de cada establecimiento, se tiene que 27 de los establecimientos logró mejorar su promedio, mientras que 2 se mantuvieron igual y 18 establecimientos bajaron su promedio en esta área de evaluación. Situación similar ocurre cuando se habla del resultado en Educación Matemática, donde 23 establecimientos mejoraron su puntaje, 3 se mantuvieron, mientras que 21 establecimientos bajaron su rendimiento, en esta materia la diferencia entre los que suben y bajan es de sólo 2 casos.

Asimismo, tanto en Educación Matemática como en Lenguaje y Comunicación, el resultado de los establecimientos se ubica por debajo del promedio comunal. Además, tanto para la comparación por años y la comparación con el promedio comunal, los resultados en Educación Matemática son los más bajos.

Estos datos presentados refuerzan el hecho de que los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, no se constituyen en colegios efectivos, es decir, no logran superar aquellas barreras del origen de los alumnos y alumnas, que permita obtener resultados académicos aceptables, lo anterior infiriendo que estos resultados solamente se deben a la situación de vulnerabilidad de la población que atienden dichos establecimientos, puesto que si se considera que esta baja calidad es causada por factores inherentes a la organización misma del sistema, dicho panorama sería más preocupante, ya que un sistema deficiente estaría atendiendo a alumnas y alumnos que presentan deficiencias o desventajas de origen, por lo que nuevamente aparece el hecho de estar excluidos del sistema, estando dentro del colegio.

Gráfico N° 8



En forma general, en los establecimientos encuestados existe una proporción de alumnos/as por docente baja, ya que en 45 establecimientos existe una proporción inferior a los/as 31 alumnos/as por docente.

La existencia de una cantidad suficiente, y si es posible adicional de docentes, contribuye al logro académico, según esta mirada el panorama sería óptimo. No obstante, el PADEM (2006) establece que existe un sobredotación docente, la que se refleja en un exceso de 1699 horas. Sin embargo, según Vélez y otros (2006), la posibilidad de una enseñanza más personalizada produce efectos positivos en el rendimiento escolar, enseñanza que se facilita con una menor cantidad de alumnos por docente.

Pese a lo anterior, si se consideran los resultados en el SIMCE con esta proporción, se tiene que los establecimientos con menor cantidad de alumnos por docente presentan resultados similares a los establecimientos con mayor proporción, es decir, que no existe una relación estadística significativa entre el menor número de alumnos/as por docente y los resultados en el SIMCE.

En relación con la situación laboral de los profesores, vale destacar la siguiente tabla:

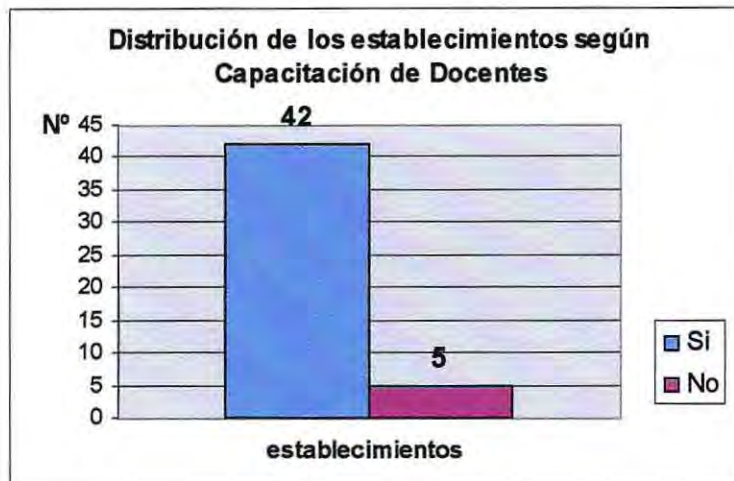
Tabla IV.5: Distribución de los establecimientos según porcentajes de docentes a jornada completa y de planta.

Indicador	Rango de porcentajes			
	Menos del 20%	De un 20% a un 40%	De un 41% a un 60%	Más de un 60%
Porcentaje de docentes a jornada completa	11	2	7	25
Porcentaje de docentes de planta	1	2	3	40

Según el panorama presentado, la mayor parte de los docentes presenta una buena estabilidad laboral y una alta dedicación al establecimiento del que forma parte, pues en 5,6 de cada 10 establecimientos existe más de un 60% de docentes con jornada completa, y en 8,7 de cada 10 establecimientos existe más del 60% de docentes de planta. Por otra parte, la baja rotación de los maestros y maestras es positiva para el éxito educativo (Arancibia, 1992). En efecto, existe una alta relación estadística entre el mayor número de docentes a jornada completa y de planta con el mejor resultado en el SIMCE, tanto en Lenguaje y Comunicación como en Educación Matemática.

Según Arancibia (ídem), Vélez, Schiefelbein y Valenzuela (2006) y Mizala, Romaguera y Reinaga (1999), la experticia del maestro en su materia, su experiencia docente y su capacitación constante, influyen positivamente en el logro escolar. A continuación se presentan una serie de gráficos y tablas que describen a los establecimientos que cuentan con docentes en capacitación, el área en cuestión y el porcentaje de docentes en capacitación de dicho establecimiento.

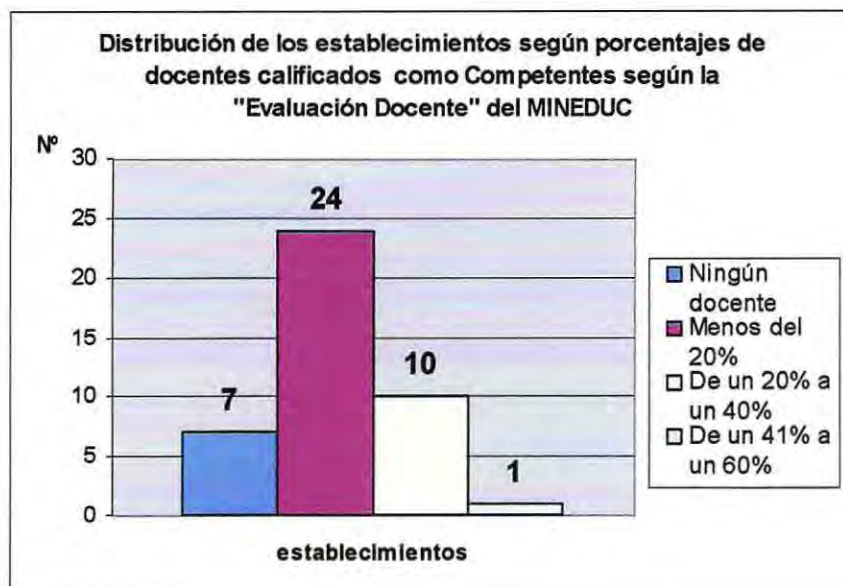
Gráfico N° 9



Según este gráfico, 42 establecimientos cuentan con docentes en capacitación, de estos, 25 establecimientos cuenta con más de un 40% de sus docentes en capacitación, fundamentalmente en el área temática/pedagógica, con 6 de cada 10 establecimientos.

En función de la opción de los autores señalados en el párrafo ulterior, se puede establecer que existe un buen panorama en torno a la capacitación de los docentes, lo que genera buenas posibilidades de un mayor logro escolar. De hecho, existe una alta relación estadística entre el mayor número de docentes en capacitación y los resultados en el SIMCE en lenguaje y comunicación, aunque esta relación no es relevante en educación matemática. Por otro lado, la experticia del docente y su capacitación constante pueden compensar en alguna medida el discreto panorama en cuanto al equipamiento tecnológico y pedagógico, lo que puede promover mayores y mejores aprendizajes, aun cuando no existan elementos materiales que complementen la enseñanza.

Gráfico N° 10



Según esta presentación, 11 de los establecimientos sometidos a "Evaluación Docente" presenta a más del 20% del profesorado calificado como Competente. Puede que no parezca una cifra exorbitante, sin embargo, cuando se suma el total de establecimientos "con" docentes "competentes" se llega a 35 establecimientos. No obstante, existen 7 establecimientos sin docentes "competentes". Por otra parte, en 7 establecimientos existen docentes calificados como "insatisfactorios", en 32 establecimientos existen docentes calificados como "básicos", mientras que en 12 colegios y escuelas existen docentes calificados como "destacados". Además, existe una alta significación estadística entre el mayor porcentaje de docentes calificados como "competentes" y los resultados en el SIMCE.

Lo preocupante de estas cifras dice relación con la cantidad de establecimientos que poseen docentes insatisfactorios y básicos, ya que en conjunto 39 establecimientos presentan docentes calificados como básicos o incompetentes, esto significa que un alto porcentaje de alumnos y alumnas están bajo la enseñanza de profesionales que no garantizan que los objetivos pedagógicos sean alcanzados. Asimismo, hay que establecer que estos docentes atienden a estudiantes con desventajas de origen, por lo cual los alumnos y alumnas con mayores dificultades se encuentran a cargo de los maestros menos calificados.

Con la siguiente tabla, se trata de encontrar si existe una relación (sin establecer dependencia) entre la capacitación docente y la "Evaluación docente".

Tabla IV.6: Porcentaje de docentes calificados como Competentes y Capacitación de docentes.

Recuento		Capacitación de docentes		Total
		Si	No	
Porcentaje de docentes calificados como Competentes	Ningún docente	7	0	7
	Menos del 20%	21	3	24
	De un 20% a un 40%	8	2	10
	De un 41% a un 60%	1	0	1
Total		37	5	42

Observando los resultados de esta tabla de contingencia, se aprecia que en 30 establecimientos, con algún porcentaje de docentes calificados como "competentes", existe capacitación de docentes. Esto refleja una alta relación estadística entre la existencia de capacitación de docentes y la existencia de profesores y profesoras calificados como "competentes". No obstante, esta relación no se da en función de la cantidad, ya que no existe una relación significativa entre el mayor número de docentes en capacitación y el mayor número de docentes calificados como "competentes".

A modo de conclusión respecto de estas variables, se establece que el panorama no es positivo, ya que la calidad educativa en los establecimientos estudiados es deficiente, tanto en resultados como en procesos, lo que se reflejan en los Promedios SIMCE y en la Evaluación Docente. Lo anterior es preocupante, en la medida que la calidad educativa constituye uno de los factores fundamentales para superar las desigualdades sociales y mejorar las condiciones de vida de la población más deprivada, es más, hace de la educación un efectivo mecanismo de movilidad social, lo que se ve trunco según los datos presentados anteriormente.

No obstante, hay que señalar que la comuna de Viña del Mar posee un promedio superior en por lo menos 10 puntos al promedio regional e incluso el nacional, en los tres niveles de medición, por lo que el panorama de los establecimientos se ve influenciado, en gran medida, por esta exigencia comunal. Por otro lado, no existe comparación respecto de la Evaluación

Docente con los establecimientos Particulares, por lo que no se puede establecer en que pie se encuentran los establecimientos municipales con relación a este ámbito.

Sin desmedro de lo anterior, la calidad debe ser piedra constitutiva de la educación pública, para no generar *autoreproducción* de estructura educativa (Aldo Solari 1994) y de desigualdades (Espíndola y León 2002), y menos hacer efectiva la metáfora de Juan Carlos Tedesco (1987) que compara la capacidad de los docentes menos calificados, con la acción de los obreros menos capacitados a cargo de las tareas productivas más complejas.

I.IV. Participación, proyectos y vinculación.

Generar espacios que sobrepasen el ámbito académico curricular y que permitan la interacción entre la comunidad y el estableciendo, constituye uno de los factores que mayor incidencia tienen en la deserción escolar, y en el logro educativo en general, dicha interacción se refleja en actividades extracurriculares, o en la implementación de acciones complementarias al proyecto educativo, entre otros elementos. En virtud de ello se presenta el siguiente grafico:

Gráfico N° 11



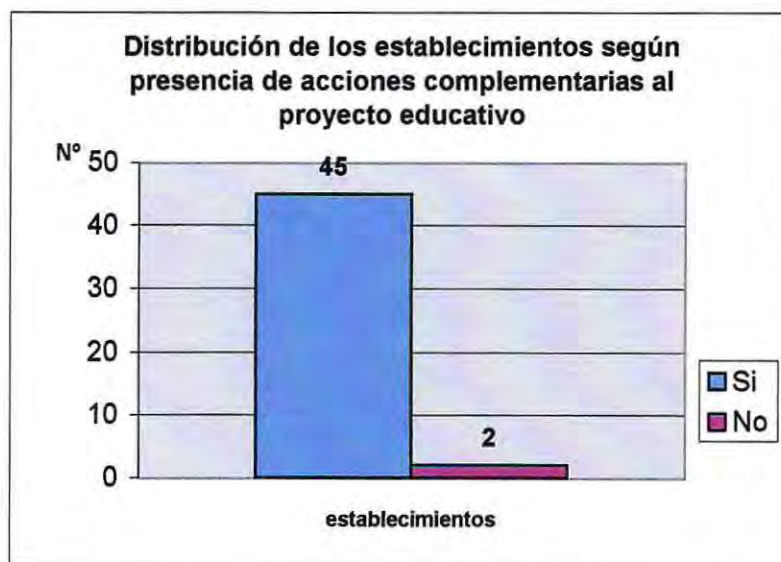
En 35 de los 48 establecimientos encuestados existen actividades extracurriculares para alumnos y alumnas. Este dato es relevante, pues según Vélez y otros (2006) la presencia de este tipo de actividades se relaciona directamente con mejores resultados educativos. No obstante, no existe una

relación estadística significativa entre la presencia de este tipo de actividades y los resultados en el SIMCE.

De estos 35 establecimientos con actividades extracurriculares para los y las estudiantes, 5,1 de cada 10 presentan más de un tipo de actividad, es decir, existen actividades extracurriculares deportivas, religiosas, científicas o culturales, y todas las combinaciones de pares posibles. Además, el tipo de actividad en solitario con mayor frecuencia, se refiere al ámbito Deportivo/recreativo. La periodicidad con que se realizan estas actividades en su mayor porcentaje se da "una vez por semana".

La importancia de las actividades extracurriculares en el logro educativo no sólo se da con las y los alumnos, sino que también con el concurso de los padres y apoderados, pues la activa participación de éstos es un elemento que mejora significativamente los avances de sus pupilos. Según lo anterior, la presencia de actividades extracurriculares para padres y apoderados no es favorable, ya que sólo 20 de los establecimientos presenta este tipo de actividades, 3,5 casos menor que la mitad del universo en estudio. No obstante, esto no parece perjudicar en lo académico, ya que 15 de los establecimientos que no cuenta con este tipo de actividades mejoró sus resultados en Lenguaje y Comunicación, lo mismo ocurre cuando se habla de los resultados en Educación Matemática, donde 12 de ellos mejora sus promedios.

Gráfico N° 12



Respecto a la presencia de acciones complementarias al proyecto educativo, se tiene que en 45 establecimientos se implementan este tipo de acciones, donde en 4,1 de cada 10 establecimientos lo hace en todas las líneas de intervención, a saber: prevención, promoción y paliativas. Además, en 3,6 de cada 10 establecimientos estas actividades provienen tanto del gobierno central, el comunal, como también de iniciativa del establecimiento.

Lo anterior configura un buen escenario, ya que no existe exclusividad de proyectos implementados únicamente por el gobierno central, lo que provoca, en ciertas ocasiones, una desconexión de la realidad misma, y tampoco existen en exclusividad de iniciativa del establecimiento, ya que se verían mermados por la capacidad económica. Por el contrario, existe un equilibrio entre la procedencia y también la orientación, pues estos programas se implementan en función de las tres principales líneas de intervención, tanto por el gobierno central, comunal y por el establecimiento.

En cuanto a la vinculación con otras instituciones, su naturaleza, procedencia y tipo de cooperación, se señala que de los 47 establecimientos encuestados, 43 reconocieron tener vínculos con otras instituciones, de este universo, 25 establece relación en exclusividad con organismos gubernamentales. Por otra parte, en 8 de cada 10 establecimientos el tipo de cooperación que se establece entre las instituciones es de "cooperación mutua".

La cooperación y la vinculación son importantes para el accionar del establecimiento, ya que con una mayor y mejor cooperación se cuenta con la posibilidad de ser ayudado en la eventualidad de cualquier problema, y no sólo al establecimiento como institución, sino que también a todos los individuos que forman parte de éste. Es decir, una mayor vinculación y mejor cooperación redonda en una mejor "Red de Apoyo". Además, en los establecimientos que presentaron algún tipo de vinculación, 25 de ellos mejoró sus resultados en el SIMCE en Lenguaje y Comunicación, mientras que el 20 mejoró en Educación Matemática.

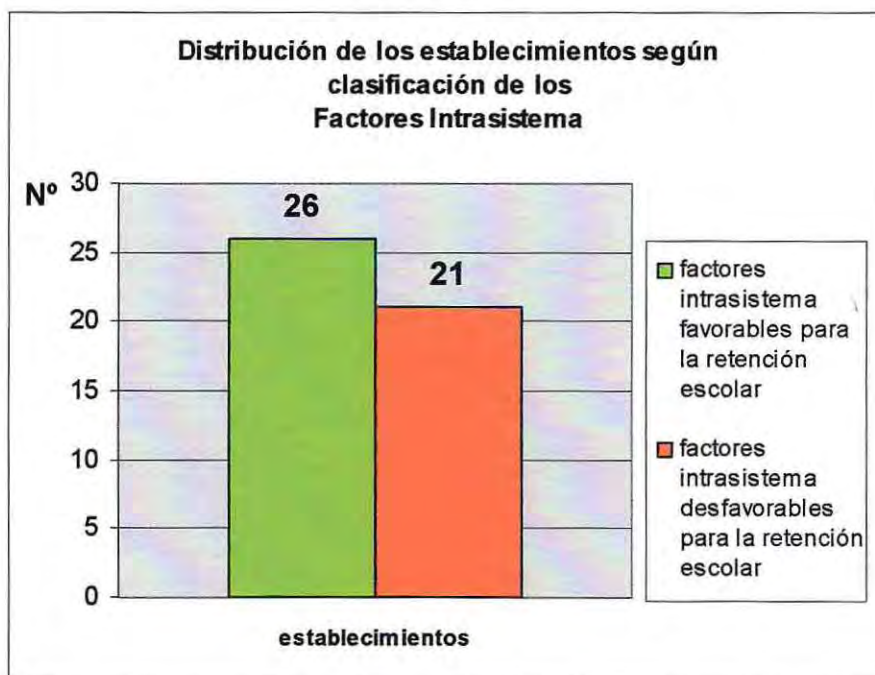
I.V. Resultado General.

Luego de exponer un panorama general con los resultados más sobresalientes de cada dimensión de los FACTORES INTRASISTEMA, es menester señalar el resultado general de cómo se presentan estos factores. Dicho resultado, es función de la sumatoria de los valores de cada indicador, suma que tiene un ideal de 1050 puntos, los que se dividen en 2 categorías, a saber:

- Factores Intrasistema Favorables para la Retención Escolar: de 531 a 1050 puntos.
- Factores Intrasistema Desfavorables para la Retención Escolar: de 10 a 530 puntos.

En función de estos intervalos los establecimientos de Municipalizados de la comuna de Viña del Mar, expresan sus Factores Intrasistema de la siguiente forma:

Gráfico N° 13



Este gráfico señala que 5,5 de cada 10 establecimientos posee "Factores Intrasistema Favorables para la Retención Escolar". Estos incluyen a la totalidad de los liceos que imparten enseñanza media. Mientras que 4,5 de cada 10 establecimientos posee "Factores Intrasistema Desfavorables para la Retención Escolar".

Estos resultados, pueden tomarse desde punto de vista optimista, perspectiva desde la cual este panorama es positivo, ya que el número de establecimientos favorables para la retención escolar, es mayor que los establecimientos desfavorables. No obstante, esta diferencia es menor, sólo de 5 establecimientos. Además, de los 26 establecimientos con "factores intrasistema favorables para la retención escolar", ninguno logra llegar al punto medio de su categoría, el cual exige un total de 791 puntos en la sumatoria, por lo demás, el mayor puntaje obtenido es 30 puntos inferior a este límite (761). Es decir, que los 26 establecimientos incluidos en la máxima categoría están más propensos a descender de categoría, que ha mantenerse o mejorar dicha clasificación, lo que preocupa, ya que cualquier variación en los indicadores más relevantes puede aumentar el número de establecimientos desfavorables para la retención escolar.

Sin desmedro de lo anterior, son destacables los 26 establecimientos con Factores Intrasistema favorables para la retención escolar, realidad que puede ser tomada como ejemplo para el resto del contexto municipal, y lograr que cualquier variación cambie este panorama en forma positiva, sumando más establecimientos a la máxima categoría, lo que como consecuencia final, logrará que más estudiantes culminen exitosamente sus estudios obligatorios formales, fortalezcan el capital social y permitan mejores condiciones de vida en las familias de la comuna de Viña del Mar.

Respecto de los factores intrasistema expuestos es necesario reflexionar acerca de su relación con el derecho a la educación. La educación es tanto un derecho humano fundamental (Rojas, 2002), como un derecho de la infancia en particular (Turabay Restrepo, 2000), y como tal, es deber de los Estados garantizar su cumplimiento efectivo. En este sentido, los resultados no son alentadores, pues si bien existe una alta cobertura educativa y una aceptable condición de infraestructura, la calidad en la enseñanza es deficitaria, tanto en producto como en proceso, por lo que no se garantiza que el sistema educativo promueva y fortalezca efectivamente los beneficios de la educación.

Hay que establecer que la educación es un ente social, y todo lo dispuesto para ello, también lo es. Por tanto, la calidad de dichos elementos es clave para favorecer los procesos educativos, y por sobre todo para generar oportunidades y superar desventajas mediante la educación. Por lo anterior, los elementos constitutivos de los factores intrasistema de los establecimientos estudiados no son favorables para generar oportunidades reales. Por lo demás, hay que señalar que la educación no es un derecho sin base, sino que se sustenta en la capacidad de generar movilidad social y de construir una sociedad más justa, superando las desigualdades y la exclusión.

A modo de conclusión sobre estos resultados, se tiene que:

↘ 26 establecimientos presentan factores intrasistema favorables para la retención escolar, mientras que 21 presentan factores intrasistema desfavorables para la misma. Los 26 establecimientos en la primera categoría, están más propensos a descender de clasificación que a mantenerse o mejorar.

↘ Si bien existe una amplia oferta educativa, los indicadores más preocupantes dicen relación con la baja calidad de la educación.

↘ El derecho a la educación y sus beneficios se hacen efectivos mediante el ingreso y acceso al sistema educativo, pero por sobre todo, por la calidad de los elementos que actúan en este proceso.

II. FACTORES EXTRASISTEMA DEL CONTEXTO FAMILIAR

II.I. Perfil del jefe de hogar y del grupo familiar.

Este punto expone el perfil socioeconómico del jefe de hogar, en virtud del cual se configuró el resultado de los factores extrasistema del contexto familiar, junto también con la organización en estructura del grupo familiar, en función de sus integrantes y tipo de familia, entre otros elementos.

Tabla IV.7: Escolaridad del o la jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Escolaridad del o la jefe de hogar	Sin estudios formales	7	14	21
	Enseñanza básica incompleta	191	254	445
	Enseñanza básica completa	119	127	246
	Enseñanza media incompleta	244	207	451
	Enseñanza media completa	187	182	369
	Con estudios superiores	31	28	59
Total		779	812	1.591

El mayor porcentaje de jefes de hogar son mujeres, con un 51% del total, no obstante, esta cifra es sólo superior en 1% al número de hombres jefes de hogar, lo que en virtud del sexo coincide con los promedios comunales.

El porcentaje más alto respecto de la escolaridad de los jefes de hogar, se establece en la enseñanza media incompleta, con un 23,2% del total de su indicador. Este dato es relevante, en la medida que el mayor nivel de instrucción alcanzado por el padre/madre (y sobre todo por la madre), o de los adultos significativos en las familias, se relaciona con un mayor logro escolar y con una menor deserción. En este caso, el panorama no se presenta

desfavorable, pero tampoco es óptimo, ya que el no completar la enseñanza media disminuye en gran medida las posibilidades laborales, lo que impacta en la calidad de vida de estas familias.

Tomando en consideración el cruce presentado, se establece que el 16% del total corresponden a mujeres con enseñanza básica incompleta, luego le siguen los hombres con educación media incompleta, con un 15,3% del total. Este dato refleja en términos generales, la menor escolaridad de las jefas de hogar en comparación con los hombres.

Tabla IV.8: Tipo de hogar, según conformación de pareja y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Tipo de hogar, según conformación de pareja	Familia monoparental	34	440	474
	Familia biparental	745	372	1.117
Total		779	812	1.591

En esta tabla, se señala que el 70,2% de las familias son biparentales, de este total, se presentan más hogares biparentales donde el jefe de hogar es un hombre (un 46,8% del total).

La importancia de este indicador en el tema de la deserción escolar, radica en que las familias de los alumnos y alumnas con madres solteras, presentan una mayor vulnerabilidad, que quienes cuentan con el apoyo de ambos padres. Y si bien, el 46,8% corresponde a familias biparentales con jefatura masculina, existe un 27,7% de familias monoparentales de jefatura femenina, que es el segundo mayor porcentaje del cruce realizado.

Tabla IV.9: Categoría ocupacional del jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Categoría ocupacional del jefe de hogar	Trabajador familiar no remunerado	0	1	1
	Trabajador por cuenta propia	315	155	470
	Trabajador dependiente urbano	344	161	505
	Empleado del sector público o particular equivalente	21	19	40
	Jubilado, Pensionado o Montepiado	81	268	349
	Otra actividad	1	1	2
	No Tiene Actividad	17	207	224
Total		779	812	1.591

La categoría ocupacional más relevante son los “Trabajadores dependientes urbanos”, con un 31,7% del total, y que según el cruce son mayoritariamente hombres (un 21,6% del cruce realizado). La segunda categoría con más personas, se refiere al “hombre que trabaja por cuenta propia”, con un 19,8% del total.

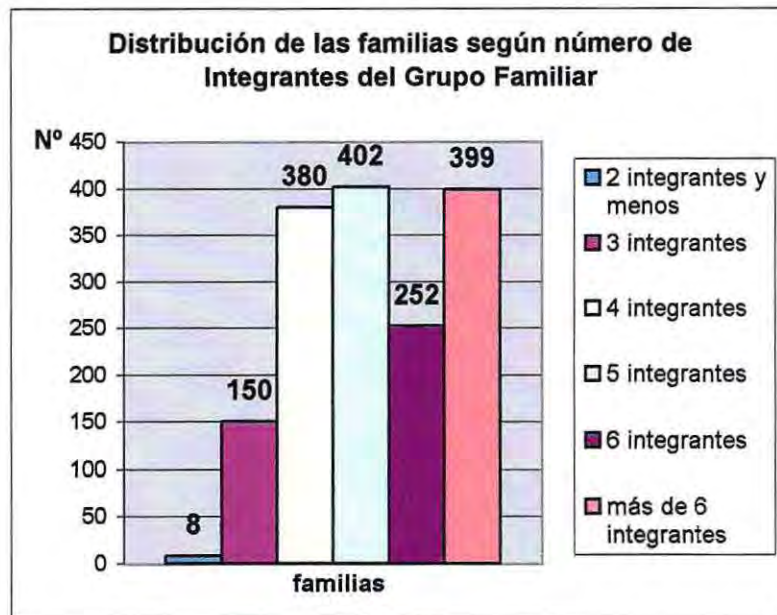
En virtud del sexo, se establece que las mujeres presentan una situación laboral más desfavorable que los hombres, ya que un 16,8% están jubiladas o son montepiadas, y un gran porcentaje de ellas no ha ingresado al mundo laboral, al presentarse un 13% de mujeres sin ninguna actividad. Por lo anterior, las familias con jefatura femenina presentan en lo económico (como consecuencia de su situación laboral) mayor vulnerabilidad.

Tabla IV.10: Grupo etáreo del jefe de hogar y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Grupo etáreo del jefe de hogar	Menor de 18 años	0	1	1
	Entre 18 y 29 años	17	16	33
	Entre 30 y 49 años	558	601	1.159
	Entre 50 y 65 años	150	132	282
	Más de 65 años	54	62	116
Total		779	812	1.591

El 72,8% de los y las jefes de hogar se encuentra en el rango que va desde los 30 a los 49 años de edad, de este cruce no se observan diferencias importantes entre hombres y mujeres, obteniendo un 35,1% y un 37,8% del cruce total, respectivamente. Estos datos presentan a una población con un perfil medio de edad, por tanto, con menor vulnerabilidad que edades mayores o menores, situación que es favorable para las familias de los alumnos y alumnas en cuestión.

Gráfico N° 14



El gráfico presentado, refleja que el 25,3% de las familias estudiadas está conformada por 5 integrantes, mientras que el 25,1% posee más de 6 miembros, estas cifras complementadas arrojan un total del 50,4% de familias con 5 y más miembros.

Lo anterior es relevante, en el sentido que el mayor tamaño de la familia está asociado a un peor rendimiento y logro educativo (Vélez, Schiefelbein y Valenzuela 2006), lo que en virtud del panorama señalado es desfavorable para la deserción escolar, pues las familias estudiadas son numerosas, además esta cantidad de integrantes repercute directamente en el ingreso per-cápita y la posibilidad de hacinamiento. Situaciones que se analizan más adelante.

Por otro lado, este promedio de integrantes del grupo familiar es superior al promedio nacional, que se sitúa en 3,6 integrantes (CENSO 2002), ya que el 66% de las familias posee un promedio de 5 integrantes y más. Asimismo, Los hogares de cinco y más integrantes disminuyen de un tercio en 1992, a un cuarto de hogares por familia en el 2002 (op.cit), no obstante, más de la mitad de estas familias posee de 5 a más integrantes.

II.II. Ingresos familiares.

La capacidad económica de las familias es uno de los elementos que mayor incidencia tiene en el tema de la deserción escolar, puesto que la escasez de recursos económicos promueve el ingreso temprano al mundo laboral, entre otras problemáticas, las que influyen en el abandono de los estudios de los niños, niñas y jóvenes pertenecientes a dichas familias.

Tabla IV.11: Ingresos per-cápita del grupo familiar y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Ingresos per-cápita del grupo familiar	De \$43.712 y más	147	243	390
	De \$21.856 a \$43.711	400	376	776
	Menos que \$21.856	232	193	425
Total		779	812	1.591

En esta tabla, se señala que el 48,8% de las familias se sitúa en el rango per-cápita que va desde los \$21.856 a los \$43.711 pesos mensuales, las que según la clasificación de la línea de pobreza utilizada por el MIDEPLAN corresponden a familias "pobres no indigentes", mientras que el 26,7% representa a familias indigentes (Menos que \$21.856). Estos resultados en conjunto, suman un total de 75,5% de familias pobres e indigentes, es decir, que el escenario en términos económicos de estas familias es desfavorable para evitar la deserción escolar, ya que la situación de pobreza se expresa fuertemente en lo escolar, lo que produce un gran número de abandonos del sistema educativo.

En términos generales, no se presentan mayores diferencias considerando el sexo del jefe de hogar, aunque existe mayor cantidad de mujeres jefas de hogar "no pobres", que hombres jefes de hogar, con un 15,3% del total, además, existe un 14,6% de hogar indigentes con jefatura masculina.

El ingreso per-cápita del grupo familiar es uno de los indicadores más relevantes dentro del contexto familiar, y uno de los factores que mayor incidencia tiene en el tema de la deserción escolar, fenómeno que en las familias de menores ingresos se presenta aumentado, ya que por la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para aportar al ingreso, o por la incapacidad de sustentar los gastos de la educación, se genera un gran número de abandonos anticipados en los alumnos y alumnas pertenecientes a estas familias. De hecho, esto puede ser confirmado con la escolaridad de sus padres, que en su mayor parte se sitúa en el nivel medio incompleto.

Tabla IV.12: Categoría ocupacional del jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.

Recuento		Ingresos per-cápita del grupo familiar			Total
		De \$43.712 y más	De \$21.856 a \$43.711	Menos que \$21.856	
Categoría ocupacional del jefe de hogar	Trabajador familiar no remunerado	1	0	0	1
	Trabajador por cuenta propia	160	230	80	470
	Trabajador dependiente urbano	48	276	181	505
	Empleado del sector público o particular equivalente	2	13	25	40
	Jubilado, Pensionado o Montepiado	101	150	98	349
	Otra actividad	0	0	2	2
	No Tiene Actividad	78	107	39	224
Total		390	776	425	1.591

Es interesante ahondar en el ingreso per-cápita (base de la línea de pobreza) y su relación con indicadores como la categoría ocupacional, el grupo etéreo del jefe de hogar y por sobre todo en la escolaridad del mismo.

Según la tabla presentada, la mayor contingencia se da en el cruce entre el trabajador dependiente urbano y el ingreso per cápita que engloba a las "familias pobres no indigentes", con un 17,3% del total. Es más, dicho cruce se establece en los valores de mayor peso para su indicador correspondiente, a saber: un 48,8% para el ingreso per cápita entre los de \$21.856 a \$43.711; y un 31,7% para el trabajador dependiente urbano. Por otro lado, quienes mayoritariamente superan la línea de la pobreza tienen como actividad el trabajo por cuenta propia (un 10,1% de los casos), y quienes están en la indigencia, en su mayoría son trabajadores dependientes urbano, con un 11,4%, datos que permiten señalar que siendo la categoría más frecuente, no es la más rentable.

Tabla IV.13: Grupo etéreo del jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.

Recuento		Ingresos per-cápita del grupo familiar			Total
		De \$43.712 y más	De \$21.856 a \$43.711	Menos que \$21.856	
Grupo etéreo del jefe de hogar	Menor de 18 años	0	1	0	1
	Entre 18 y 29 años	14	14	5	33
	Entre 30 y 49 años	303	571	285	1.159
	Entre 50 y 65 años	48	134	100	282
	Más de 65 años	25	56	35	116
Total		390	776	425	1.591

En cuanto al grupo etéreo del jefe de hogar y el ingreso per-cápita, la mayor parte de las personas "pobres no indigentes" se sitúan en el rango que va desde los 30 a los 49 años de edad, cruce que representa el máximo valor de esta tabla, con el 35,9% de las familias. No obstante, este tramo de edad concentra a la vez la mayor cantidad de familias no pobres (19%) y la mayor cantidad de familias indigentes 17,9%.

Tabla IV.14: Escolaridad del o la jefe de hogar e ingresos per-cápita del grupo familiar.

Recuento		Ingresos per-cápita del grupo familiar			Total
		De \$43.712 y más	De \$21.856 a \$43.711	Menos que \$21.856	
Escolaridad del o la jefe de hogar	Sin estudios formales	8	10	3	21
	Enseñanza básica incompleta	136	209	100	445
	Enseñanza básica completa	58	125	63	246
	Enseñanza media incompleta	99	233	119	451
	Enseñanza media completa	80	176	113	369
	Con estudios superiores	9	23	27	59
Total		390	776	425	1591

Los datos descritos en esta tabla son preocupantes, en la medida que presentan una escasa relación entre más años de estudio y el ingreso per-cápita, ya que el porcentaje de contingencia más relevante es un 14,6% y relaciona la enseñanza media incompleta, con el ingreso de los hogares "pobres no indigentes". Además, la mayor parte de quienes tienen un nivel de enseñanza que no alcanza a completar el ciclo básico, presentan el mismo ingreso que quienes completaron la enseñanza media (13,1% del total), o que por lo menos llegaron a este nivel, estableciéndose una diferencia porcentual de 1,9% y 0,5% respectivamente. Más aun, la mayor parte de las familias que superan la línea de la pobreza, tienen un jefe de hogar que no completó la enseñanza básica (el 8,5%).

En definitiva, no se ve reflejado en términos de ingreso per-cápita la mayor escolaridad del jefe de hogar, de hecho, según los estadísticos de correlación, no existe significación entre el mayor grado de estudios y el ingreso per cápita, lo que puede entenderse según la CEPAL (2002) como la "devaluación de la educación", es decir que se necesitan más años de estudio para generar un ingreso equivalente al que se obtiene en menores niveles de instrucción.

II.III. Características habitacionales y condiciones ambientales de la familia.

En cuanto a la tenencia del sitio donde se emplaza la vivienda de grupo familiar, el 57,5% de las familias son usufructuarias de dicho terreno. Esta categoría se refiere fundamentalmente a familias que utilizan terrenos ajenos, sin pago ni arriendo, y que pueden o no ser desalojados, junto con arrendatarios con pagos atrasados y nuevos dueños sin el título de dominio o sin comenzar aún el pago del terreno. En esta clasificación, se encuentran en su generalidad las llamadas "tomas de terreno" que generan "asentamientos humanos precarios". Esto se presenta en la siguiente tabla:

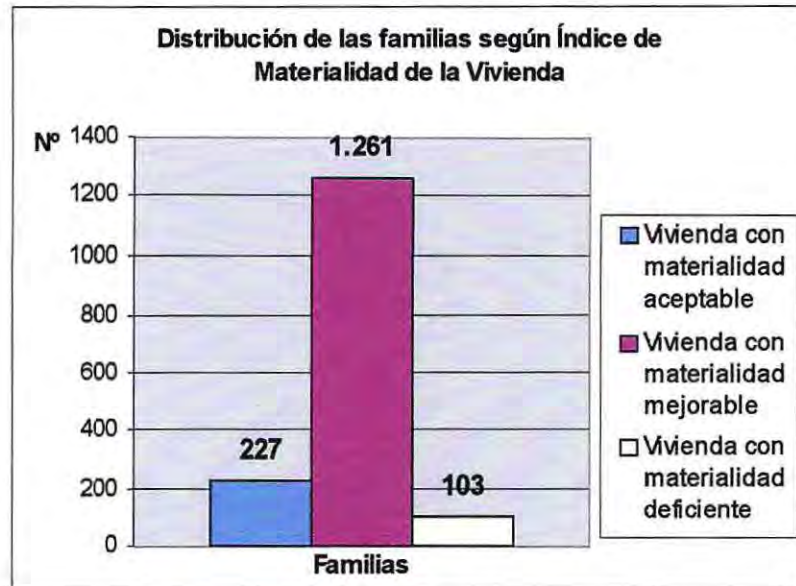
Tabla IV.15: Situación del sitio utilizado por la familia y sexo del jefe de hogar.

Recuento		Sexo del jefe de hogar		Total
		Hombre	Mujer	
Situación del sitio utilizado por la familia	Sitio propio	261	231	492
	Sitio propio pagándose	41	49	90
	Sitio arrendado	49	45	94
	Usufructuarios y otros	428	487	915
Total		779	812	1.591

Lo anterior significa, que en términos de propiedad, las familias estudiadas son vulnerables, ya que no poseen un sitio estable donde habitar, además, por las características de dichos sitios y por las condiciones en las que son ocupados, generan condiciones de habitabilidad desfavorables para los estudiantes que pertenecen estas familias, no tanto en el tema estructural de las viviendas (que se presenta más adelante), sino que en las condiciones del barrio como conjunto urbanístico y con relación al acceso de servicios.

Respecto del sexo, no existen diferencias importantes, aunque más jefaturas masculinas poseen sitio propio, siendo sólo un 0,9% superior a la realidad de las jefaturas femeninas, lo mismo ocurre en el caso de la segunda categoría con más casos (sitio propio, 30,9% de los casos), donde la diferencia entre hombres y mujeres es de sólo un 1,9%.

Gráfico N° 15



El índice de materialidad de la vivienda se construye en función de la materialidad de los muros, del piso y del techo de las viviendas en la cual habitan las familias.

Según este gráfico, el 79,3% de las familias habitan en viviendas con un índice de materialidad mejorable, un 14,3% en viviendas aceptables, y un 6,5% en viviendas con índice de materialidad deficiente. Esto es positivo en términos de su repercusión en el tema de la deserción escolar, ya que los factores ambientales pueden perjudicar o favorecer procesos de aprendizaje, sobre todo en las familias más carenciadas (Gladys Jadue 2006).

La materialidad de los muros es importante en la medida que es el soporte del aislamiento de la intemperie, y en este sentido las familias presentadas están medianamente protegidas, ya que en su mayor parte poseen muros con material mixto aceptable, este indicador representa del total un 59,7%. La razón por la que se presenta este índice con sus "indicadores madre", radica en la necesidad de una base estadística que valide esta metodología. De acuerdo a ello, se señala que ninguna familia que tenga un índice de materialidad aceptable, presenta como material de sus muros un elemento de menor calidad y resistencia ambiental que el ladrillo, el concreto o el bloque. Por otro lado, ninguna familia que posea en sus muros ladrillo, bloque o concreto, presenta un índice de materialidad deficiente.

En cuanto al índice de materialidad y el material utilizado en el piso, ocurre similar situación que lo descrito anteriormente, donde la utilización de material mixto aceptable en el piso constituye la mayor incidencia en las viviendas de las familias estudiadas, con un 40,2%, seguido del material basado en madera colocada sobre solera o viga.

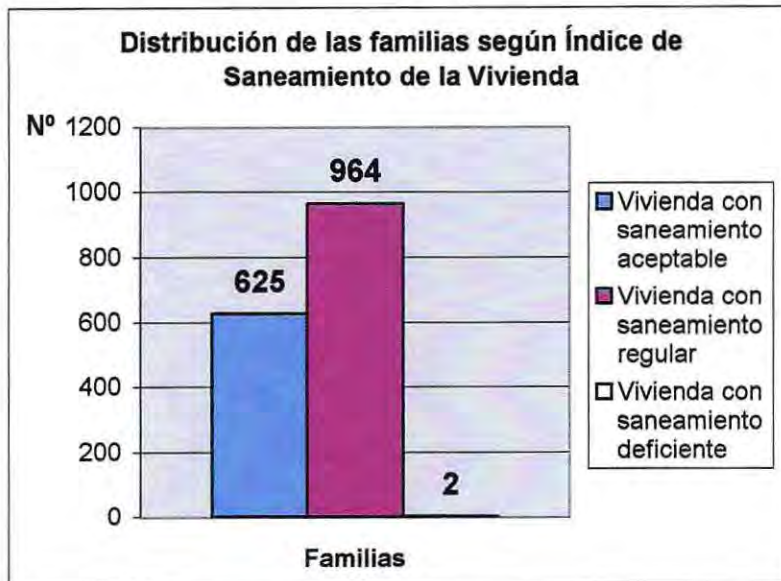
Por último, en cuanto al material utilizado en el techo de la vivienda, se tiene que el pizarreño o zinc, con cielo interior es el elemento más utilizados por las familias estudiadas, con un 47,4% del total, seguido del tipo de material mixto aceptable con un 31,3% del total.

A modo de síntesis, las condiciones de materialidad de las viviendas de las familias estudiadas son buenas, en la medida que el índice mayoritario va desde la condición mejorable asía arriba. Además, dicho índice se valida en virtud de la presentación con sus datos madres.

Este panorama, relacionado con la temática de la deserción escolar se presenta favorable, ya que las condiciones ambientales en las cuales habita el alumno o la alumna, influye en su capacidad de generar logros educativos, es decir, mientras mejor sea el ambiente, en cuanto a la infraestructura, mejores posibilidades de éxito, por ende, mayores posibilidades de culminación de estudios. Esto es corroborado por Gladys Jadue (2006), quien señala que las condiciones apropiadas del hogar, provocan un mejor desarrollo cognitivo y sicosocial, por el contrario factores ambientales adversos tienden en el corto plazo a generar bajo rendimiento y retraso, y en el largo plazo deserción escolar.

Por otro lado, las condiciones ambientales del hogar, no sólo se basan en la materialidad de la vivienda, sino que también, en el índice de saneamiento que estas posean y en la presencia o no de hacinamiento.

Gráfico N° 16



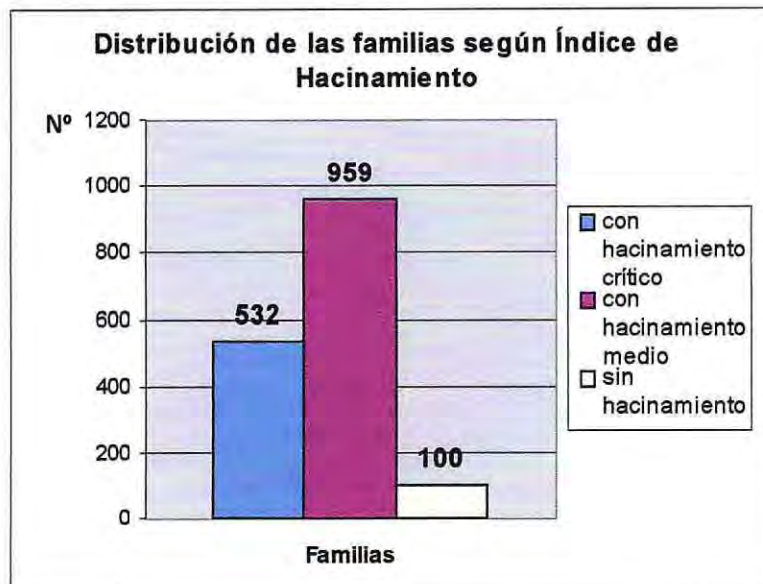
El índice de saneamiento de las viviendas se construye en función del tipo de abastecimiento de agua que posea la vivienda, la disponibilidad de tina o ducha, y el sistema de eliminación de excretas que posea dicha vivienda.

Para el caso del índice de saneamiento en particular la mayor parte de las familias posee viviendas, con regular saneamiento con un 60,6% de los casos, seguido por viviendas con saneamiento aceptable, con un 39,3% de los casos, y sólo un 0,1% presenta un saneamiento deficitario (gráfico N° 16).

Este índice se presenta más favorable que el índice de materialidad de la vivienda, y esto puede deberse a que el índice de materialidad depende fundamentalmente de la capacidad económica particular de cada familia, que como se vio es deficitaria, mientras que el índice de saneamiento está condicionado fuertemente por el desarrollo urbanístico de la comuna, desarrollo que en Viña del Mar es medio.

En tanto, los indicadores madre con más relevancia porcentual son en; el tipo de abastecimiento de agua, es la conexión a red de agua potable con llave al interior de la vivienda con un 86,6% del total; en el sistema de eliminación de excretas, el WC de uso exclusivo conectado a alcantarillado con un 74%; y en el acceso a tina o ducha, se tiene que el mayor valor es "tina o ducha de uso exclusivo con agua caliente" con un 46,5%.

Gráfico Nº 17



Este gráfico señala que el 60,3% de las familias tiene hacinamiento, pero éste es moderado, con moderado se refiere a que existen 2 personas por dormitorio, mientras que el 33,4% presenta hacinamiento crítico, es decir, que presentan 3 o más personas por dormitorio, mientras que solamente el 6,3% de las familias no presenta hacinamiento. En conjunto, el 93,7% de las familias estudiadas presenta algún grado de hacinamiento.

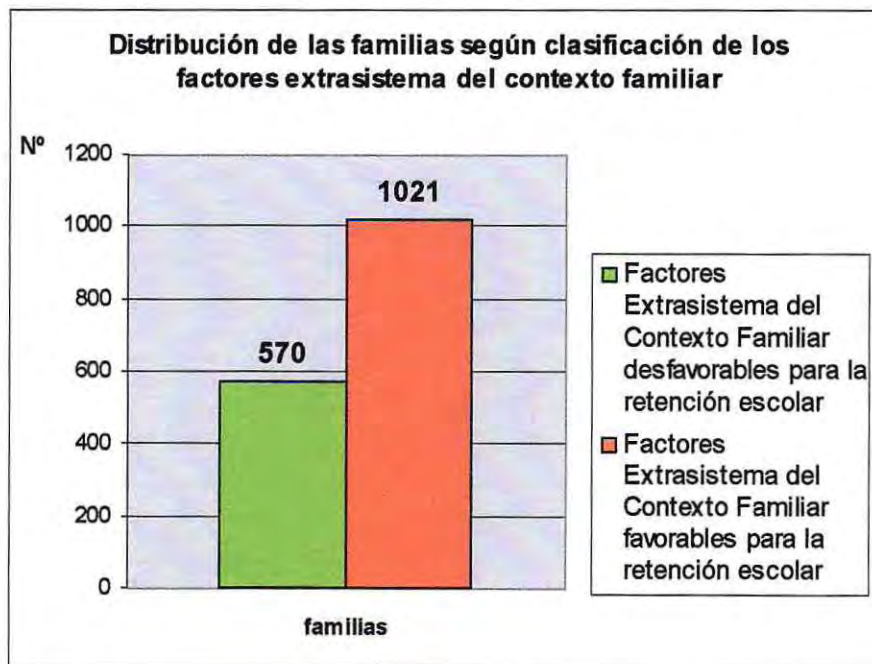
Según Gladys Jadue (2006) el hacinamiento provoca tensiones intrafamiliares y afecta la capacidad de retención y de discriminación entre estímulos auditivos y visuales, además el ruido ambiental está relacionado con el hacinamiento, todo lo cual afecta la concentración del alumno y merma sus posibilidades de éxito, situación que con el panorama descrito es desfavorable para evitar la deserción escolar.

II.IV. Resultado General.

En virtud de lo expuesto anteriormente, se puede establecer un panorama de cómo se presentan los "Factores Extrasistema del Contexto Familiar" en las familias de los alumnos y alumnas de 8º básico y 2º medio de los establecimientos municipalizados el comuna de Viña del Mar, señalando antes que todo, que el puntaje ideal de la sumatoria de indicadores es de 216 puntos, los que se dividen en dos categorías:

Factores Extrasistema Del Contexto Familiar Favorables Para La Retención Escolar	De 109 puntos a 216 puntos
Factores Extrasistema Del Contexto Familiar Desfavorables Para La Retención Escolar	De 0 puntos a 108 puntos

Gráfico N° 18



Este gráfico señala que el 64% de las familias estudiadas presentan "factores extrasistema del contexto familiar desfavorables para la retención escolar". Mientras que sólo un 36% de las familias estudiadas, presentan factores extrasistema del contexto familiar favorables para la retención escolar. Es decir, que 1021 alumnos y alumnas del total, viven en un contexto familiar que no provee de las condiciones necesarias para un buen proceso educativo, es más, dichas condiciones tienen características de expulsoras, que hace de la realidad educativa de estas alumnas y alumnos una situación en extrema vulnerabilidad.

Por otro lado, sólo dos familias están sobre el puntaje medio de la máxima categoría (161 puntos), es decir, que de las 570 familias con factores extrasistema del contexto familiar favorables para la retención escolar, el 99,6% de ellas, está más propensa a convertirse en familias con un contexto familiar desfavorable para la retención escolar, que a mejorar dicha situación.

Los factores extrasistema, por tanto, se presentan más desfavorables que los factores intrasistema. Esto es relevante, en la medida que el 60% del logro escolar se explica por factores extraescolares (Cohen, 2000), es decir, que los factores externos al sistema educativo, y principalmente los referentes a la realidad familiar de origen de los alumnos y las alumnas, impactan significativamente en el éxito educativo. Por lo anterior, la realidad presentada, no es favorable para dichos propósitos, es más, puede generar más fracasos que éxitos en lo educativo, lo que trae como consecuencia que los potenciales beneficios de la educación, no sean alcanzados por las familias más vulnerables de la comuna.

Lo anterior genera un círculo vicioso, pues si el logro educativo depende fundamentalmente de las condiciones familiares, que son externas al sistema educativo, por tanto, no modificables por este (Sergio Martinic, 2005); ¿cómo lograr que alumnos y alumnas de familias deprivadas obtengan buenos resultados en su proceso de formación académica?; ¿Cómo lograr que esos contextos desfavorables no se manifiesten en lo educativo?. Es ahí donde la conjunción y comunión entre los factores internos y externos se hace necesaria, bajo el supuesto que "sólo la desigualdad puede igualar" (Solari 1994). Lo que significa que mediante la manipulación de los factores internos se puede compensar, en cierta medida, lo negativo de los factores familiares. No obstante, esta compensación pasa necesariamente por un buen estándar de factores internos, los que en la comuna de Viña del Mar no son favorables.

La comunión entre factores alterables y no alterable (Velez y otros 2006), o entre factores internos y externos (CEPAL, 2002), puede superar o compensar la vulnerabilidad de origen de los alumnos y alumnas de estas familias. No obstante, es menester que las acciones para superar dichas desventajas se implementen en ambos tipos de factores, sin prescindir de la intervención familiar y sin abandonar las constantes mejoras al sistema educativo, tanto en cantidad como en calidad.

Como ejemplo de lo señalado en el párrafo anterior, uno de los factores del contexto familiar que más impacta en lo educativo y que es susceptible de modificación por medio de la política social, es el "índice de hacinamiento". En este sentido, es responsabilidad del Estado, como garante del bienestar de las personas más vulnerables, establecer estándares de viviendas acordes al promedio de integrantes de dichas familias, para evitar condiciones de habitabilidad desfavorables, expresadas fundamentalmente en el hacinamiento que viven estas familias y que afecta a la niña, al niño, o el joven que está en proceso de formación académica. Esto en el caso de una acción sectorial exclusiva, como la política habitacional del país.

No obstante, existen situaciones y condiciones familiares que necesitan de un esfuerzo de país y no de una acción sectorial aislada. En este sentido, uno de los indicadores más sobresalientes de estos resultados, es la escasa relación que se establece entre la mayor escolaridad y el ingreso per-cápita.

Según Cohen (2000) la educación genera beneficios sociales e individuales. Uno de los beneficios individuales, se refiere a la capacidad de generar movilidad social en las personas que obtienen mayor preparación académica, lo que en las familias de más bajos recursos significa la posibilidad de superar la pobreza. No obstante, esto no se ve reflejado según los datos expuestos para dichos indicadores. Esto se debe a que la movilidad social como beneficio está determinada por la estructura y la organización económica de la sociedad, y de lo que ésta considere necesario para el desarrollo.

Según la CEPAL (2002), los beneficios de la educación son palpables en la medida de que exista una estructura económica dinámica y programas acordes al realidad, consientes de la "implacable ley de la oferta y demanda" (sic), ya que sin esta concepción y visión, el aumento en los años de estudio no se vería reflejado en los salarios, es decir, que existiría una devaluación de la educación.

Lo anterior, no significa sólo fortalecer la estructura económica, en cuanto al crecimiento, sino que también a la distribución justa del ingreso. Por otro lado, el hablar de la oferta y de la demanda no significa adherir al capitalismo puro, significa estar consciente de su existencia, para que no afecte de sobre manera a la educación, y que dicha ley no redunde en condiciones más desfavorables para las familias más vulnerables.

En definitiva, para superar contextos desfavorables en lo familiar se necesita el concurso de actores dentro de la política estatal y fuera de esta, no en términos de principios, sino de dependencia institucional. Es decir, que se necesita una estructura de oportunidades, la que no se construye exclusivamente con la acción pública, sino que también depende de privados y de la sociedad civil en su conjunto.

A modo de conclusión sobre estos resultados:

↘ El 64% de las familias estudiadas presenta factores del contexto familiar desfavorables para la retención escolar, es decir, son familias donde el alumno o la alumna presenta más riesgo de deserción escolar.

↘ El indicador más preocupante de los resultados expuestos, es la escasa relación que se establece entre la mayor escolaridad del jefe de hogar y el ingreso de la familia.

↘ Para superar estas desventajas se necesita de la conjunción entre factores internos y externos y de la acción de la sociedad en su conjunto que genere una efectiva estructura de oportunidades.

III. FACTORES EXTRASITEMA: EXPECTATIVAS Y MOTIVACIÓN.

Esta unidad corresponde a la presentación de los resultados del objetivo específico N° 3, resultados que se obtuvieron mediante el auxilio de técnicas cualitativas, basadas en la pauta de grupos de discusión, los cuales se presentan divididos según colectivos (ver diseño de investigación) y luego analizados en forma conjunta.

III.I. Establecimiento desfavorable para la retención escolar.

1. Motivación para estudiar.

La motivación es la razón que impulsa la conducta y lo que mueve la voluntad para realizar determinada tarea. Según la Real Academia de la Lengua Española (2006) la motivación se entiende cómo "un ensayo mental preparatorio de una acción, para animar o animarse a ejecutarla con interés y diligencia". En otras palabras, es la razón que impulsa la conducta, no obstante, esta razón está mediatizada por un ensayo mental, el que puede ser o no conciente.

Con relación a la pregunta ¿qué los motiva a estudiar?, las siguientes frases son representativas de la respuesta establecida para la misma.

"Es que primero uno no es que se motive, sino que lo motivan los papás, ya porque primero cuando uno tiene 5 años, no creo que diga iya voi a ir al Kinder y sacar una profesión e ir a la universidad!, es algo que los papás a uno lo inculcan. Por eso seguimos estudiando, a parte después se hace como una obligación, a parte son pocos los alumnos que digan iah a mí me gusta estudiar!, iporque es bueno para mí!".(M/P7)

"... más que uno se motiva para no decepcionar a los padres, porque siempre los padres han querido lo mejor para su hijo creo, y na po, yo creo que estamos cumpliendo con una obligación para los papás". (H/P10)

La motivación para estudiar parte de una *motivación externa* que experimentan los alumnos y alumnas por medio de la acción de sus padres. Es decir, el inicio de la educación académica formal, no parte de ellos, sino que se fundamenta en el deseo que tienen sus padres. Lo anterior puede resultar obvio y básico, de hecho el fragmento expuesto lo confirma, no obstante, de parte del grupo existe una conciencia de ese hecho, además dicha motivación se asume como una obligación, la cual se transforma en la motivación particular de los alumnos y las alumnas. En efecto, el cumplir con los padres se convierte en la mayor motivación para estudiar, al menos en el inicio de la formación académica.

Por otro lado, teniendo conciencia de que no es un acto voluntario, las alumnas y los alumnos distinguen claramente el motivo que los padres tienen para iniciarlos en la educación. En virtud de ello, se señala que la motivación de los padres por impulsar el estudio en sus hijos o pupilos, radica en la virtud de la educación de entregar mayores perspectivas de vida, en cuanto a las condiciones materiales que pueden obtener mediante una mejor preparación académica. Respecto de esto, es representativa la siguiente frase:

"bueno, la verdad es que es bueno, porque hay que ser alguien en la vida, por ser, si yo no llegara a primero o cuarto medio, no sólo estaría decepcionando a mis padres, sino a mis profesores y a todas las personas que me han ayudado, por ser, a mí me han ayudado mucho, porque en realidad todos somos capaces y esto hace bien, porque más adelante uno puede ir a la universidad y especializarse para tener una mejor probabilidades de trabajo, porque es lo que más se necesita ahora en Chile". (H/P12).

Los alumnos y las alumnas tienen conciencia de que la obligatoriedad del estudio, impuesta por sus padres, no es un acto sin base, sino que se fundamenta en el deseo de los mismos por otorgarles mejores oportunidades y condiciones de vida. De lo anterior, la frase "ser alguien en la vida" resulta el principal motivo para impulsar el estudio, que luego se transforma en el motivo personal para estudiar. Según lo establecido por los alumnos y las alumnas, "ser alguien en la vida", significa poder tener una profesión, ser independiente y tener mejores condiciones laborales, situación que se logran mediante el estudio.

En definitiva, no existe una motivación intrínseca por el estudio, mas bien, el estudio se ve como el medio por el cual pueden ser mejoradas las

condiciones de vida particulares. Además, estos beneficios son reforzados por la acción de los padres, quienes motivan a sus hijos mediante la frase "ser alguien en la vida", frase aceptada y asimilada por las alumnas y los alumnos, los que sin embargo, ven el estudio como una obligación que tienen que cumplir por sus padres y para poder obtener los beneficios señalados.

Según Gómez y otros (2006) las alumnas y los alumnos de menores ingresos presentan un discurso más restringido respecto de las motivaciones y la valorización de la educación, sin embargo, según lo presentado esto no sucede, pues los alumnos y las alumnas presentan gran motivación, y aun cuando ésta, esté impulsada como una obligación para los padres, los beneficios de ello superan este primer paso, adquiriendo conciencia de la necesidad en que se convierte el estudiar. Lo anterior se ve estrechamente ligado a la socialización primaria que establecen las familias para con el alumno o alumna en cuestión, socialización que según como se presente, favorece o no una mayor motivación para estudiar, puesto que la socialización primaria es uno de los factores más sobresalientes para la educabilidad de una persona (Tedesco, 2000).

2. Expectativas frente a la educación.

Las respuestas establecidas para la pregunta ¿qué expectativas me genera o reporta estar en el sistema educativo?, pueden ser analizadas en las siguientes categorías.

A. Expectativas de continuidad de estudios.

Realizando un análisis de las pretensiones académicas de los alumnos y las alumnas se establece que:

- ↘ La educación media completa es el nivel básico que deben alcanzar.
- ↘ La educación superior profesional es el nivel que desean alcanzar.

Respecto del primer punto, las alumnas y los alumnos establecen que terminar el cuarto medio es el requisito académico mínimo en la actualidad, es decir, el nivel base que se debe alcanzar para optar a mejores condiciones de vida. No obstante, esto no los motiva a continuar con sus estudios, sino

que lo ven como una obligación adicional, sin la cual no podrían optar a mejores condiciones laborales y sociales en general.

"Por ejemplo, ahora se necesita cuarto medio para barrer las calles...para todo se necesita cuarto medio, junior pa que te tengan pa la pata y el combo, así pa todos lados..." (H/P4)

Desde la perspectiva de los y las estudiantes existe conciencia respecto de la estructura laboral del país y de los requisitos que en ella se establecen para poder acceder a ésta, y mantenerse inserto. Según la percepción de ellos y ellas, esta estructura laboral es exigente en cuanto al estándar educativo, que requiere como nivel mínimo el cuarto año de enseñanza media aprobado, nivel sin el cual no es posible acceder al mercado laboral. Sin embargo, este alto estándar educativo, exigido por la economía del país, es sólo una base de entrada para los empleos peor pagados, de ahí que se vislumbra, a juicio de las y los estudiantes, una suerte de devaluación de la educación. En este sentido, las alumnas y los alumnos tienen claro que para poder obtener un estándar mínimo de ingresos, es necesario terminar por lo menos el cuarto medio, sin embargo, este hecho no los alienta profundamente, ya que tienen conciencia que dicho nivel no les garantiza un alto estándar laboral o mejores condiciones de vida. De hecho, este nivel académico se relaciona con los trabajos peores pagados y menos valorados socialmente.

Lo anterior también marca el deseo de continuar con los estudios, superando el nivel medio de enseñanza y optando a la educación superior, la que, según su percepción, les permitirá mejorar efectivamente sus condiciones de vida. No obstante, la educación es el medio por el cual se pueden alcanzar dicho objetivo, por lo que nuevamente se convierte en el camino obligado, más que en una opción motivacional intrínseca por el conocimiento, o la instrucción propiamente tal.

"...Por mi motivo yo llegaría a cuarto medio y chao con la universidad, ¡estoy entero chato!".(H/P4)

En definitiva, terminar el cuarto año de enseñanza media es el nivel básico que las alumnas y los alumnos deben alcanzar y que a la vez están dispuestos a obtener. No obstante, es sólo la base para entrar al mercado laboral, que no garantiza mejores condiciones socioeconómicas.

Respecto del segundo punto expuesto, la universidad establece la meta a alcanzar de parte de los alumnos y las alumnas. Es decir, luego de cumplir con el nivel medio de estudios, básico según los y las estudiantes para desenvolverse en la sociedad, es menester alcanzar el nivel superior, para que las expectativas establecidas se cumplan efectivamente.

"Por mi parte, mi expectativa es llegar a cuarto medio, ir a la universidad y mi sueño sería ser técnico, ingeniero, profesional, me encanta todo lo que es mecánica y soldadura todo eso y ¿cómo logro eso? con un título, y con el estudio puedo conseguir ese título, pero si no llego al título, ¿cómo puedo conseguir mi sueño, algo que me guste?, no voy a poder realizarlo" (H/P5)

Según los alumnos y las alumnas, llegar a la educación superior garantiza en mayor medida la mejora de las condiciones socioeconómicas, de hecho se establece como el nivel educativo deseable de alcanzar, mientras que el nivel medio sólo es la base para este paso. Lo anterior motiva a los mismos estudiantes a alcanzar dicho nivel, situación que es reforzada por la acción de los padres.

"mi mamá me dice, mi mamá es empleada doméstica...y orgullosa, no me da vergüenza, pero la cosa es que me dice que yo no quiero que a los 25 años esti limpiando baños que no son tuyos, no quiero que te humillen, no quiero que por limpiar la media casa te paguen 120 mensual, porque yo no estudie y tú podí relacionarte con todo la gente. Porque esa es la humillación de hoy en Chile, el que limpia los baños, el que barre las calles, que son picantes, que son delincuentes, o sea lo miran en menos, porque ese es el valor de las personas que se le da, la plata, es solamente la plata, es la plata" (M/P9)

La acción de los padres es fundamental para incentivar la continuidad de los estudios, incentivo que se refuerza fundamentalmente mediante ejemplos autoreferenciales, que no sólo describen lo que "no se logró", sino que muestran a los alumnos y alumnas "lo que pueden obtener" si es que continúan con su educación y logran llegar a la universidad. No obstante, el deseo de continuar los estudios está fuertemente influenciado por los potenciales beneficios que acarrea el obtener un título profesional. Es decir, el hecho de llegar a la universidad, no es la meta propiamente tal o no es la

expectativa esencial de los alumnos y alumnas, sino que es el *medio por el cual obtendrán una serie de beneficios*, que en último término, se transforman en su expectativa. Dichos beneficios se analizan en el siguiente punto.

B. Expectativas frente a los beneficios de la educación.

Una vez establecido que las alumnas y los alumnos quieren llegar más allá de cuarto medio, siendo este el nivel básico en la actualidad, optando incluso al nivel superior de enseñanza, es necesario ahondar en los motivos por los cuales se genera este alto estándar educativo, motivos que giran fundamentalmente en torno a los beneficios que genera una mayor preparación académica.

El beneficio fundamental de la educación consiste en “ser alguien en la vida”, calificación que se entiende sobre la base de dos aspectos centrales, que son el tener un buen nivel de vida y tener un prestigio social.

B.1. Mejores condiciones de vida.

Consecuentemente con lo establecido como motivación para estudiar, el mejorar las condiciones de vida, es decir, los estándares socioeconómicos de los alumnos y las alumnas, se convierte en una de las mayores expectativas que se tiene respecto de estar en el sistema educativo. En virtud de lo anterior, se presenta la siguiente frase:

“yo cuando sea más grande, ya voy a estudiar y sacar una carrera en la universidad, y esa es una ambición para mí y tal vez comprarme mi casa o tener mi auto y yo sé que la única manera en que lo pueda conseguir, a parte de mi mamá de que me lo dé, es estudiando yo... porque estudiando vas a tener una carrera, vas a tener un trabajo y si la carrera es mejor vas a ganar más plata y el resultado de todo eso, de todo el estudio, va a ser que puedas comprar tus cosas, que tú quieres.” (M/P7)

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, mejorar las condiciones de vida dice relación con el mejoramiento cuantitativo de los estándares socioeconómicos, que se traducen en un mejor empleo, que genera mayores y mejores ingresos; mejor acceso a bienes y servicios, en definitiva obtener un nivel de vida que permita la independencia de los padres y satisfacer correctamente las necesidades personales.

No obstante, lo anterior no responde solamente a intereses individualistas, sino que tiene una fuerte raíz y fundamento familiar, ya que las alumnas y los alumnos establecen que dicha mejora no es exclusivamente para ellos y ellas, sino que trae consecuencias positivas para sus futuras familias, existiendo una profunda preocupación por su potencial paternidad y maternidad. Respecto de esto, es necesario y pertinente presentar el siguiente fragmento:

"Después de que sacas tu título para darle todo, porque por ejemplo, si teni un hijo ahora ¿qué cresta le vai a dar? iestai recién en 8º básico!, ¿qué le vai a dar?." (H/P4)

Según la percepción los y las estudiantes, los beneficios económicos cuantitativos no están destinados únicamente al alumno o alumna, sino que se presentan con visión de futuro, sobre la base de la potencial conformación de una familia. Por lo anterior, ellos y ellas ven como requisito fundamental para tener un hijo, el contar con una condición económica estable, que permita responder en un buen nivel a las necesidades particulares de ese hijo y de la familia en general, tanto como a sus necesidades y deseos personales.

Por otra parte, el alcanzar mayores niveles educativos no sólo se traduce en beneficios económicos, sino que también refuerzan *la imagen moral* que potencialmente constituirán los alumnos y alumnas a cargo de su propio grupo familiar.

"igual tú después tenis que ver por tu hijo, porque si no estudiai ahora, después ¿con qué moral le va a decir a tu hijo, iputa estudia!? si con suerte llegaste hasta cuarto medio, ¿con qué derecho le vai a decir a tu hijo que, iputa que estudie!?" (H/P10)

Asimismo, los y las estudiantes establecen que el cumplir con los niveles educativos requeridos por la sociedad, al mismo tiempo de ser una responsabilidad económica, se transforma también en una responsabilidad moral, responsabilidad que se relaciona con las futuras familias que conformarán los alumnos y las alumnas. Esta responsabilidad moral, se refiere a la figura a seguir en que se convertirán los alumnos y las alumnas, figura que sirve de referente para sus futuros hijos, la que debe ser, según su percepción, adecuada para guiar de buena manera el comportamiento, sobre todo en el tema educacional.

B.2. Prestigio social.

Desde la perspectiva de las alumnas y los alumnos, uno de los mayores beneficios o expectativas que esperan conseguir con la educación, es el prestigio social, es decir, el respeto y trato digno de parte de sus pares y de la sociedad en general. Los y las estudiantes establecen que la sociedad es discriminatoria con quienes no obtienen un título, por lo cual ellos y ellas se ven constreñidos a mejorar sus estándares educativos, no sólo para mejorar sus condiciones económicas, sino que para no ser discriminados por su condición de origen.

"yo cacho que para tener un título, mucha gente anda comiendo por las calles, porque no tiene estudio, porque no lograron llegar a la cima, por decir algo, y sería bueno que tuviéramos un título o algo bueno, un trabajo que nos mantiene, pa no estar destechado a la vergüenza". (H/P5)

Asimismo, ya sea para mejorar sus condiciones socioeconómicas o para mejora su prestigio social, los alumnos y las alumnas ven que la educación es el medio por el cual pueden lograr dichos beneficios y efectivamente "ser alguien en la vida". Además, establecen como nivel mínimo la enseñanza media completa, la que no garantiza cumplir con estos objetivos y como nivel deseable la educación superior la que potencialmente puede ayudarlo en dicha tarea.

Por otro lado, en el desarrollo de las respuestas frente a la pregunta ¿qué expectativas me genera o reporta estar en el sistema educativo?, se relacionó sus respuestas con la primera pregunta, estableciendo que las expectativas enunciadas se convertían en la motivación particular de cada alumno y alumna para estudiar.

"iinfluye la primera con la segunda!, porque la primera, la respuesta es la segunda..." (H/P5)

Desde la perspectiva de los y las alumnas, mejorar las condiciones socioeconómicas y de prestigio social, se convierten en la motivación personal de cada alumno y alumna, la que sobrepasa la obligación inicial impuesta por los padres. Es decir, luego de ser un acto involuntario, necesario por el escaso juicio moral que se tiene en la primera infancia, el estudiar se convierte en un acto necesario, pues constituye un medio para mejorar las condiciones de vida.

3. Obstáculos y oportunidades para lograr las expectativas.

A. Oportunidades.

A.1. Acción del Estado.

La primera gran oportunidad para lograr las expectativas, establecidas por las alumnas y los alumnos, se refiere fundamentalmente a la acción que puede llevar a cabo el Estado mediante las becas de estudio para la educación superior. Respecto de esto, es representativa la siguiente frase:

"las oportunidades para hacer eso serian las becas que da el estado, aunque no son muy buenas, pero igual ayudan, bueno, pero a una persona que no estudia y se saca malas notas no le van a dar una beca, pero a lo mejor a una persona que se ha esforzado toda su vida para tener buenas notas si le van dar una beca." (M/P7)

Asimismo, los alumnos y las alumnas establecen que la responsabilidad del Estado en esta materia se convierte en un deber del mismo para con las familias mas deprivadas, en este sentido se señala que las oportunidades deben estar sustentadas fuertemente el la acción de esta entidad, más que el la acción de cualquier otro acto, lo que no significa que sean imprescindibles. Por lo demás, se señala que el estado es el encargado de hacer efectivo el derecho a la educación, lo cual de be ser base para crea una estructura de oportunidades que garantice el cumplimiento de los benéficos que los y las estudiantes esperan conseguir estando en el sistema educativo, sin lo cual prepararse académicamente seria una actividad infructuosa, sin consecuencia para la persona, ni para la sociedad en general.

No obstante, lo mismos alumnos y alumnas reconocen que dichas becas son insuficientes para lograr el propósito completo, debido a una estructura de oportunidades deficiente, es decir, que si bien existen oportunidades generadas por el Estado central, estas oportunidades no logran satisfacer por completo las necesidades generadas por la vida académica, lo anterior trae como consecuencia que las expectativas generadas por la educación no se alcancen. Este hecho que se analiza posteriormente con mayor profundidad al constituirse en un obstáculo.

A.2. Apoyo familiar.

La otra gran oportunidad que se tiene para lograr estos propósitos, es la constante participación de los padres, quienes mediante el apoyo económico y emocional pueden influir positivamente en la culminación exitosa de los estudios, y en la posibilidad de acceder a la educación superior de parte de sus hijos. Asimismo, es necesario establecer que la participación de los padres en la educación tiene un impacto significativo en los logros académicos, el cual es mayor cuanto mas alto sea el nivel de educación de los mismos padres. Sin embargo, como se presentó en los resultados referentes al contexto familiar la escolaridad de los jefes de hogar es baja, situación que según Molina y otras (2004) es un potencial factor de deserción escolar.

Por otra parte, debido a la estructura laboral del país, la relación de padres e hijos, según los alumnos y alumnas, está deteriorada, ya que no existe el apoyo necesario de parte de los padres para cumplir con las expectativas.

"es que claro, ese es el problema hoy en día, que la mayoría de los papás están trabajando y no están con sus hijos desde chicos...". (M/P7)

En definitiva, desde la perspectiva de las alumnas y los alumnos no existen muchas oportunidades para lograr dichos propósitos o expectativas y las más sobresalientes presentan en si deficiencias, que justamente se convierten en obstáculos que impiden cumplir con los objetivos trazados.

B. Obstáculos.

B.1. Desmotivación.

La falta de motivación para estudiar es uno de los factores que puede impedir lograr las expectativas que los alumnos y alumnas tienen respecto de la educación. Sin embargo, dicha desmotivación depende directamente de las alumnas y los alumnos, pues no se refiere a una desmotivación producto de la falta de oportunidades, sino que se refiere a una actitud intrínsecamente desmotivada. En este sentido se establece una contradicción con la teoría, ya que según Tedesco (2006) hablar de desmotivación es ocultar las reales

causas del fracaso escolar, sin embargo, los alumnos y las alumnas establecen que la motivación es un factor fundamental para cumplir con las expectativas, y dicha motivación, según su percepción, no es mediatizada por ningún elemento ajeno a su conducta.

"... isi nadie es tonto acá!, lo único es que es dejao, nada más... o sea si tú querí estudiar y tú querí sacarte un puntaje bacán, pucha ¿por qué no te ganai una beca, si tu sabí que podí?, cosa que tú no te lo hagai, es que tu mente dice que no, es que no, es que no..." (M/P9)

Por otra parte, esta actitud es vista por los alumnos y las alumnas como un rasgo cultural del país en general, por lo que sólo estarían reproduciendo una pauta de comportamiento social establecida. Es decir, que la característica "ser flojo" es una pauta de acción generalizada y no fuera de la norma. Sin embargo, que esté dentro de la normalidad no significa para los y las estudiantes que sea correcta o beneficiosa, es más, existe claridad con respecto a la inconveniencia de adoptar dicha actitud, ya que el adoptarla generaría que los beneficios de la educación no sean logrados, los cuales tienen mayor peso que una pauta de comportamiento sociocultural.

"ies que sabi que a la pulenta, el país más flojo de todo el mundo es Chile, a la pulenta!...y las personas se valoran por eso, a la pulenta así las personas se valoran por eso, por ser flojos, y son tantos los flojos que no quieren estudiar, y cualquier hueón, a la pulenta, es fácil llegar y estudiar y sacarse buen puntaje en la PSU po". (H/P5)

En este mismo sentido, la incorporación de códigos restringidos (Gómez, Osorio y Álvarez, 2006) no sería un elemento exclusivo de los sectores más vulnerables de la sociedad, sino que serían compartidos por su conjunto, es decir, que la generalidad de la población se comporta según códigos restringidos. No obstante, está en su propia voluntad el convertirlos en códigos elaborados que permitan, mejorar las condiciones de vida.

B.2. Factores intrasistema deficientes.

Los y las estudiantes, establecen que uno de los principales problemas para lograr con las expectativas o los beneficios que trae la educación son los deficientes factores internos del sistema educativo, que se relacionan fundamentalmente con la mala calidad de la enseñanza, con problemas relacionados con la docencia, y por último, con la infraestructura.

Respecto de la calidad de la enseñanza, los alumnos y alumnas tienen conciencia de las diferencias que existen entre la educación entregada en colegios particulares e incluso subvencionados y la educación que se imparte dentro los establecimientos municipalizados, además, señalan que no existen parámetros de comparación en estos términos con dichos establecimientos.

Por otro lado, los alumnos y alumnas tienen conciencia que dicha diferencia los perjudica y los limita en su entendimiento y en la capacidad de comprensión académica, lo que repercute en sus posibilidades de desarrollo.

"...la educación en particular o subvencionado es muy alta, porque imagínate si yo me voy a un colegio particular, ¿tú creí que yo voy a entender algo de lo que están pasando?". (M/P9)

Además de ser conscientes de estas diferencias en la calidad educativa, las alumnas y los alumnos distinguen claramente algunas razones por las que dichas diferencias se producen. Estableciendo que la causa de estos problemas se relaciona fundamentalmente a deficiencias estructurales, como la segmentación del alumnado, es decir, la concertación de los alumnos con más problemas, en los colegios más deficientes.

"Porque acá es más bajo, también son menos exigentes, acá vienen casi todos los que echa la ola, entonces los aceptan, entonces también va en eso". (M/P7)

Este análisis establecido por las alumnas y los alumnos se relaciona fuertemente con la organización política/jurídica/económica del sistema educativo chileno, el que según Viola Espíndola (2005) genera que los establecimientos educacionales municipalizados sean menos autónomos en la medida que estos establecimientos no tienen total decisión sobre; recursos aportados por la subvención; los recursos adicionales aportados por los

padres; control sobre la contratación y despido de profesores; y negociación de salarios.

Lo anterior genera estructuras desiguales, no sólo en comparación con los establecimientos particulares y subvencionados, sino que también dentro de los mismos establecimientos municipalizados, en la medida que no existe la capacidad de parte de los directores para adoptar medidas de selección del alumnado, ni menos establecer estrategias particulares que mejoren la enseñanza, ya que el recurso económico se encuentra centralizado, además existe una distribución de subvenciones económicas igualitaria que no discrimina en función de la vulnerabilidad social de origen de los alumnos y las alumnas, puesto que establecimientos municipales y particulares subvencionados, reciben igual subvención por alumno.

Respecto de los problemas con la docencia, los alumnos y las alumnas consideran que existe una escasa motivación vocacional del parte de los profesores para enseñar, y que sólo se basan en intereses particulares, no en un acto de pedagogía pura. Lo anterior, además de provocar deficiencias en la calidad, provoca un clima educativo conflictivo, con una mala relación entre el alumnado y el profesorado.

"¡pero ahora los profesores son interesados!" (H/P4)

Respecto de la infraestructura, las alumnas y los alumnos consideran que existen deficiencias que impiden un mejor desempeño académico. Entre estas deficiencias están, por ejemplo, la escasez y baja calidad del material computacional, o las condiciones de la estructura física del establecimiento.

"¡no, que arreglen el patio, porque uno viene con los zapatos lustraditos y los zapatos te quedan llenos de tierra!" (H/P11)

"es que lo otro que hay que ver en realidad es un poco más de computadores, porque los que, io sea no pasa nada estar tipiando todo el rato!...iuna clase de computación es esencial en el un colegio!, porque tú también teni que aprender eso, porque si tú queri ser especialista en computación, ¿vai tener que mendigar un computador?...porque tú por ser, el profesor te dice saquen esto de la página de Internet y estai como una hora en Internet, y iya chiquillo a la sala! y un rojo, no viste la página, iun rojo po!" (H/P12)

En este sentido y con relación a los resultados presentados para los factores intrasistema, se establece que el equipamiento tecnológico no sólo es una necesidad académica teórica, sino que representa en el conciente de los alumnos y las alumnas un elemento crucial para mejorar los aprendizajes y diversificar la enseñanza, situación que no se ve favorecida en virtud de los presentado por los mismo estudiantes, ya que señalan que estos elementos (tecnológicos y de infraestructura) son de mala calidad.

Finalmente, es necesario señalar que la implementación de la jornada escolar completa aumenta de manera significativa los tiempos pedagógicos, con el propósito de desarrollar mejor el nuevo marco curricular, favorece significativamente los aprendizajes, junto con mejorar en forma paulatina todas las dimensiones del sistema, las formas de enseñar y aprender, los contenidos de la educación, la gestión de los servicios educativos, los insumos tanto de materiales educativos como de infraestructura escolar. No obstante, y referente al último aspecto señalado, los y las estudiantes establecen que las condiciones de infraestructura y de material educativo, no han logrado ser mejoradas por la implementación de esta reforma educativa, además, señalan que sus propósitos de extensión horaria tienen como consecuencia una sobrecarga académica para las y los alumnos, lo cual se traduce en desmotivación, que aumenta el riesgo de fracaso escolar, y por ende, en un mayor riesgo de abandonar el sistema educativo.

B.3. Estructura de oportunidades deficiente.

Los alumnos y las alumnas establecen que las dificultades para alcanzar las expectativas que se proponen, se relacionan también con las deficiencias que presentan las propias oportunidades. En este sentido, es pertinente retomar el análisis establecido para las oportunidades relacionadas con la acción del Estado. Según las alumnas y los alumnos, si bien existen oportunidades generadas de parte del Estado para que puedan continuar sus estudios, dichas oportunidades son restringidas y llenas de deficiencias. Por ejemplo, establecen que las becas otorgadas para ingresar a la educación superior no son lo suficientemente potentes, en términos monetarios, para lograr que el o la joven culmine sus estudios.

"...pero la verdad es que aquí las becas en Chile no llegan más allá de los 100.000 pesos, lo sea eso es poco para ir a la universidad!" (H/P12)

Además, las alumnas y los alumnos señalan lo costoso que es educarse y lo limitante que resulta dicho hecho, teniendo en consideración sus recursos económicos, que no son abundantes. En el mismo sentido, expresan su deseo de que esos costos disminuyan, lo que favorecería la obtención de los propósitos o expectativas que tienen respecto de la educación.

En este mismo sentido, los estudiantes ven con preocupación el manejo de los temas prioritarios del país estableciendo que la educación en Chile no es un tema central, que pasa a segundo plano si se contrapone con la economía del país, lo que dificulta en gran medida la obtención de los beneficios de la educación.

"está bien reclamar, porque los niños o nosotros mismos los estudiantes necesitamos reclamar nuestros derechos, porque a la presidenta Bachelet no se le va a ocurrir ¡ah los estudiantes necesitan esto!, lo primero que está viendo es la economía en el país no más, o lo que van a necesitar una casa o más casas, ¡pero nosotros lo que necesitamos es mejor educación, eso necesitamos!". (H/P12)

Por otro lado, los alumnos y las alumnas tienen desconfianza con el futuro laboral, ya que tienen conciencia de la saturación de profesionales que existe en el país, situación que los desmotiva a continuar con sus estudios e impide que la mayor educación se refleje en mejores condiciones de vida.

Las alumnas y los alumnos realizan una lectura crítica de sus posibilidades laborales, considerando la estructura económica del país, en este sentido establecen que el mayor estándar educativo debe estar necesariamente ligada a una estructura económica dinámica que garantice que el mayor nivel educativo se traduzca en un mejor empleo, un mejor salario, y en definitiva, permita generar movilidad social ascendente. No obstante, los y las estudiantes señalan que existen pocas oportunidades, en función de esto, su lectura crítica concluye con las siguientes frases:

"...aquí ya no hay oportunidades". (M/P7)

En este sentido, los alumnos y las alumnas distinguen claramente el fenómeno de la devaluación de la educación (CEPAL 2002), que dice relación con el aumento en los años de estudio, pero sin repercusión en los ingresos, es decir, obtener el mismo ingreso con mayor preparación académica.

"...puede tener una profesión x y pucha la dura que tu vai y no, no encontrar campo, y tenís que estudiar otra cosa, podí ser ingeniero comercial y después tení que ser otra cosa, secretario, porque no hay campo para ingeniero comercial."
(M/P9)

En este sentido, es necesario establecer que la estructura de oportunidades se constituye tanto por la acción del Estado, la sociedad civil como el mercado (Filgueira y Peri 2004), actores sin los cuales los beneficios de la educación no se harían patentes, ya que no existirían accesos a los sistemas educativo, y la preparación dentro de los mismos no resultaría en una mejor condiciones de vida, ya que no existiría una estructura económica que absorba el potencial generado por la preparación académica, ni menos existiría una sociedad dispuesta a superar las desigualdades generadas por este vacío . Es decir, que la acción conjunta de estas tres entidades garantiza el cumplimiento efectivo del derecho a la educación y por sobre todo promueve sus beneficios.

A modo de conclusión, según los estudiantes, la estructura de oportunidades es deficiente, pues por una parte existe una escasa respuesta en términos de subsidios monetarios de parte del Estado y una escasa preocupación del mismo por el tema educativo, además de existir un mercado laboral con baja empleabilidad y donde existe una saturación de profesionales que impide obtener mayores ingresos por más años de estudio. Lo anterior, según los y las estudiantes, es reflejo de la calidad de subdesarrollo en la que se encuentra Chile, estableciendo que dichas problemáticas son indicadores de esta categoría.

B.4. Escasa solidaridad social.

La escasa solidaridad social se refiere al poco apoyo que la sociedad les suministra a los estudiantes para facilitar su vida académica. Incluso la escasa solidaridad, según las y los estudiantes, se traduce, en ciertas ocasiones, en obstáculos palpables, que son establecidos con conciencia de parte de los actores sociales.

Un ejemplo cotidiano de lo anterior, es la dificultad que experimentan día a día con el transporte colectivo, donde los estudiantes acusan a quienes se desempañan en este rubro de poco solidarios y más aun de tratarlos de mala manera. Esto significa que el sólo hecho de movilizarse para llegar al establecimiento se ve entorpecido en forma voluntaria por actores de la sociedad que tienen en su poder recursos y servicios necesarios para que el proceso educativo suceda positivamente.

"eso es verdad, porque por ejemplo, llueve y cagao de frío, ¿tú jurai que va a ser parar la micro y te va a pararte al tiro?, ¡adonde, si te pueden mojar, te mojan!" (H/P5)

Por otro lado, los estudiantes hacen notar las diferencias socioeconómicas a la hora de ser solidarios, estableciendo que los que tiene más recursos son menos solidarios que los que tienen menores recursos. Lo anterior se ve reflejado en el siguiente párrafo, que ejemplifican dicha opinión.

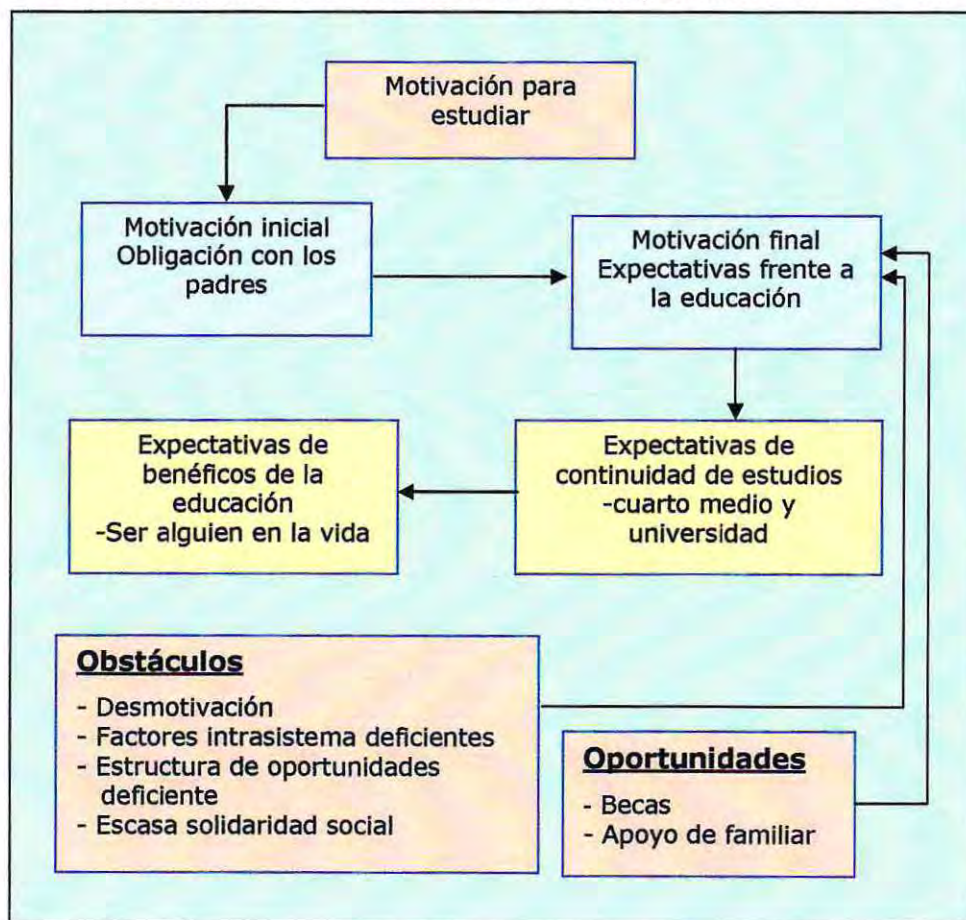
"por ejemplo, si fuera diferente, yo por ejemplo hay gente de plata y ve a alguien de pocos recursos, ¡puta uno es de pocos recursos! y ve a alguien que anda pidiendo plata en la calle, puta uno se rebusca en los bolsillos y le da algo" (H/P4)

Finalmente, es necesario establecer que la escasa solidaridad social hace referencia a uno de los actores de la estructura de oportunidades descrita por Filgueira y Peri (2004). La sociedad civil es responsable en gran medida de que la educación genere sus frutos, y sobre todo, de entregar los medios necesarios para que esos frutos beneficien tanto a la persona, como a la misma sociedad en su conjunto. No obstante, según lo percibido por las y los estudiantes este rol no se cumple, por lo demás, las acciones de este actor se transforman en elementos negativos, lo que no permite cumplir con las expectativas generadas por la educación, y en última instancia disminuyen el capital social.

4. Síntesis de resultados; Establecimiento desfavorable para la retención escolar.

Si bien la motivación inicial de las alumnas y los alumnos por el estudio es netamente externa, con el paso del tiempo se convierte en una motivación personal, vinculada fundamentalmente a las expectativas que tienen respecto de la educación, cuyo primer paso se refiere al termino de la educación media y al ingreso a la educación superior, bases que posibilitan el gran beneficio de la educación, "ser alguien en la vida". No obstante, dichas expectativas están fuertemente condicionadas por las oportunidades y obstáculos que se presentan para lograrlas, oportunidades que según los estudiantes son escasas y deficientes, y obstáculos que se relacionan tanto con la motivación personal, como con la organización socioeconómica y cultural del país. Lo dicho se presenta en el siguiente cuadro.

Síntesis de resultados establecimiento desfavorable para la retención escolar.



III.II. Establecimiento favorable para la retención escolar.

1. Motivación para estudiar.

Al exponer la pregunta ¿qué los motiva estudiar?, los y las estudiantes establecieron que la mayor motivación para estudiar y continuar con los estudios, es "ser alguien en la vida". No obstante, esta frase difiere de la establecida para el análisis anterior, ya que no incorpora dentro de su definición el prestigio social y solamente hace referencia al aspecto económico, aunque también incorpora una visión familiar, más allá del individualismo. Asimismo, en este grupo se presenta un discurso más elaborado respecto de la educación, otorgándole un valor más profundo que el que se le otorga en el primer grupo, sin embargo, ambos grupos coinciden en lo fundamental que resulta la acción de los padres para generar esta motivación. En efecto, las alumnas y los alumnos establecen que el principio de la educación está fuertemente determinado por el deseo de los padres, más que una motivación personal por el estudio, deseo que se fundamenta en la aspiración de mejores condiciones de vida para dichos estudiantes. No obstante, las alumnas y alumnos reconocen que luego de ser una obligación impuesta por sus padres, se transforma en un acto realizado con conciencia, en virtud de los potenciales beneficios que la educación puede conllevarles.

"la motivación de estudiar, parte de ser alguien en la vida y continuar con los estudios y poder tener después una familia y ser feliz." (H/P5)

"obviamente uno no escoge estudiar al principio, porque tus papás te mandan, de hecho desde que soy, desde que eres cabro chico te empiezan a inculcar el hecho de que tiene que estudiar, porque tienes que ser alguien en la vida, pero después... después entras en conciencia de que tienes que seguir estudiando..." (M/P9)

Por otro lado, la motivación por el estudio se relaciona directamente con las expectativas que se tienen respecto de la educación, por lo cual la educación vuelve a convertirse en un medio por el que se logran dichos propósitos. Sin embargo, esta percepción difiere del análisis del grupo anterior, en la medida que la educación es calificada como necesidad, más que como una obligación.

2. Expectativas frente a la educación.

Las expectativas de los alumnos y las alumnas se relacionan fundamentalmente con las mejoras en las condiciones socioeconómicas, reflejadas fundamentalmente en el acceso a mejores trabajos, con mejores condiciones laborales y salariales, que permitan una adecuada satisfacción de las necesidades, tanto personales como familiares futuras.

"espero lograr, una de las cosas, ser una persona más culta, saber más y la otra, que bueno podría ser la más importante, es tener un trabajo, ser alguien en la vida, para poder mantener a una familia y las necesidades de una persona que es va a ser más grande." (H/P8)

No obstante, en este análisis se incorpora una nueva variable, que dicen relación con la cultura, el saber y el juicio moral, ya que las alumnas y los alumnos ven como uno de los grandes beneficios de la educación el obtener un conocimiento académico que les permita un mejor desenvolvimiento social y cultural, junto con un comportamiento moral adecuado a los patrones sociales de conducta. En este sentido, se le atribuye a la educación formal académica, la virtud de establecer parámetros morales de comportamiento, que forman la conciencia y el juicio social, que permite un accionar correcto, dentro de lo que la propia sociedad considera correcto, es decir, los alumnos y alumnas establecen que la educación también permite distinguir entre lo bueno y lo malo.

"en el fondo lo que tú dices, es que también la educación sirve para eso, para librarnos de esas cosas, porque también vamos a aprender, porque también en la escuela no sólo vamos a aprender cultura y cosas así, sino que también vamos a aprender valores, que sirven para formar a la persona." (H/P8)

Asimismo, los alumnos y las alumnas establecen que estas dos grandes expectativas, no se sobreponen una sobre la otra, sino que comparten similar grado de importancia, y dicho equilibrio solamente se pierde en la medida de que exista una necesidad básica insatisfecha, que generaría urgencia por el mejoramiento de la calidad de vida, más que por el saber, o el juicio moral.

Por otro lado, todos los elementos expuestos, según alumnos y alumnas, definen el concepto "ser alguien en la vida", lo que significa tener condiciones de vida adecuadas, ser culto y con un correcto comportamiento social, aunque estos últimos elementos son beneficios por sí solos. No obstante, el "no ser alguien en la vida" se refiere a la incapacidad económica, más que a cualquier otra variable.

"a todos les sirve en el futuro, porque obviamente uno no teniendo educación, a futuro no podi ser nadie, porque no vai a poder trabajar, no vai a poder conseguir empleo en ninguna parte si uno no tiene estudios." (H/P4)

Finalmente, alumnas y alumnos, establecen que el requisito mínimo para optar a dichas expectativas es terminar la enseñanza media, para tener la posibilidad de ingresar a la universidad. En este sentido, señalan que tener cuarto medio, es básico para insertarse al mercado laboral. Además, establecen que dichas expectativas están condicionadas por aspectos estructurales del país y motivacionales, lo que se analiza en el siguiente punto.

3. Obstáculos y oportunidades para lograr dichas expectativas.

Antes de referirse en particular a cada punto, es necesario establecer que el análisis realizado por las alumnas y los alumnos se cruza en todas sus variables con la motivación del o la estudiante por alcanzar las expectativas establecidas anteriormente, es decir, tanto obstáculos como oportunidades se transforman en tal, en virtud de la motivación que experimente el o ella para alcanzar sus propias metas.

A. Oportunidades.

A.1. Apoyo familiar.

Las y los estudiantes señalan que el apoyo familiar y en particular de los padres, es fundamental para lograr las expectativas generadas por la educación. No obstante, este apoyo no se refiere con exclusividad a la participación en la educación, sino también al complemento afectivo que genera la presencia de los padres. Según las alumnas y los alumnos, la

afectividad y su manifestación generan mejores resultados educativos, ya que se sienten psicológicamente fortalecidos y motivados.

"Igual una de las motivaciones que influyen en la educación es el cariño que le tienen a la persona que está estudiando, porque si tú estas estudiando cachai y no te senti querido por nadie, o sea, no te vai a interesar por el estudio cachai, no vai a tener la madures suficiente a lo mejor para decir tengo que estudiar, porque tengo que ser alguien en la vida... porque sino te dan cariño no te va a interesar y si te dan demasiado te va a dar lo mismo cachai, porque sabi que te quieren tanto que si lo haci mal no te van a decir nada y si te dan muy poco cariño no te vai a interesar por ser alguien en la vida." (H/P4)

Por otro lado, aunque no es un ejemplo de su realidad familiar, los alumnos y las alumnas establecen que los recursos económicos en la familia facilitan el proceso educativo. No obstante, estas facilidades económicas deben ser aprovechadas por el alumno o la alumna que las posee, y ello se transforma nuevamente en una cuestión motivacional.

A.2. Acción del Estado.

Nuevamente las becas proporcionadas de parte del Estado son una de las grandes oportunidades que las alumnas y los alumnos ven para lograr los propósitos que tienen al estudiar. Además y en contrapartida con el primer colectivo, estas oportunidades no se ven mediatizadas por la escasez de recursos económicos, ni se critican en su suficiencia, sino que se determinan por la motivación particular de cada estudiante por alcanzarlas.

"lo que pasa es que si teni toda la motivación y no teni los recursos, obviamente en los estudios de media cachai, de básica, te dan, igual de dan facilidades como las becas cachai, o sea pa poder, el crédito que te da la misma universidad, y el gobierno que te da pa estudiar en la universidad y cuando después que egresai, al entrar a trabajar vai pagándolo cachai, o sea la posibilidades están igual." (H/P4)

Finalmente, hay que señalar que los y las estudiantes del presente colectivo establecen oportunidades que se presentan más positivamente que en el primer colectivo, puesto que estas ventajas no presentan las deficiencias establecidas por el primer grupo, y si existen ciertos factores que puedan entorpecer estas ventajas, estos se relacionan más con el individuo, que con aspectos negativos dentro de las estructuras sociales mayores.

B. Obstáculos.

B.1. Conductas de riesgo.

Los estudiantes señalan que las conductas de riesgo como el alcoholismo o la drogadicción, se transforman en grandes obstaculizares para lograr los propósitos que tienen con la educación, ya que existe un acceso expedito a dichos elementos. No obstante, establecen que el optar por esta vía depende en gran medida de la voluntad particular y la conciencia o juicio moral de cada alumno y alumna.

"porque hoy en día, en cualquier parte hay cosas de la droga, tú vai a, no sé, a un paradero y veí un cartel donde dice que la droga trae consecuencias y toda la cuestión, no es necesario que tus papás te lo digan para que tú no lo hagai." (M/P11)

B.2. Escasez de recursos económicos.

Aunque fue señalado por los alumnos y las alumnas como una potencial ventaja u oportunidad, los recursos económicos se transforman también en un obstáculo, ya que su escasez no permite responder adecuadamente a las necesidades educativas. Además, la falta de recursos económicos puede transformarse en un factor que impida incluso la culminación de los estudios obligatorios.

"la pobreza te va afectar en principio, por ejemplo, la gente con menos recursos, va a preferir tener al hijo trabajando, para generar más dinero, que estudiando, entonces si la gente no tiene dinero, aunque la educación no les cueste van a preferir tener dinero antes a que siga estudiando" (H/P8)

En este sentido, se establece que escasez de recursos económicos es un obstáculo potente para lograr los beneficios de la educación. En efecto, las situaciones de pobreza, expresan en sí una fuerte vulnerabilidad social de los individuos y familias, la que se manifiesta con fuerza en el tema educativo, ya que la pobreza es un indicador de inequidad social, generadora de una distribución desigual de oportunidades y recursos, lo que se traduce en un impedimento para acceder a niveles mínimos de bienes y servicios, en especial a los servicios educativos, lo que reproduce estas desigualdades, por

lo que la educación no se convierte en un mecanismo efectivo de movilidad social, ni menos de cambio estructural.

No obstante, estas dificultades económicas pueden ser superadas, según los y las estudiantes, por la motivación personal para mejorar las condiciones de vida, pese al deficiente punto de partida. Lo anterior relaja el hecho de que tanto oportunidades como obstáculos son tal, en la medida de como este dispuesta la motivación personal para superar y aprovechar los elementos del contexto, según estos sean desventajas o ventajas.

B.3. Baja calidad educativa.

La calidad educativa forma parte de los factores intrasistema, sin embargo, las alumnas y los alumnos señalan que sólo la calidad presenta deficiencias en este aspecto. Dicha opinión, se fundamenta en la comparación que establecen entre los resultados académicos de los establecimientos particulares y subvencionados, y los establecimientos municipalizados, señalando que las diferencias son notorias, las que impiden un mejor futuro académico y por consiguiente laboral. En efecto, los y las estudiantes hacen notar la realidad establecida en los resultados intrasistema presentados anteriormente, los que señalaban la baja calidad, tanto en procesos como en productos, generada por el sistema educativo municipal.

"...yo estaba en un colegio subvencionado, y la educación es muy distinta a la de un colegio municipalizado, o sea, yo me doy cuenta del colegio que estaba y el colegio que estoy ahora, el nivel académico influye bastante, baja notablemente el nivel de educación y eso obviamente va a influir en el futuro y en las personas que tengan el dinero para pagar un colegio subvencionado o estar solamente en un colegio municipalizado." (H/P4)

Por otro lado, los y las estudiantes tienen conciencia que este bajo estándar en materia de calidad restringe la comprensión de las materias académicas, y en última instancia, reproducen códigos restringidos que no permiten una buena comprensión del medio y tampoco una inserción laboral que les permita superar, en términos económicos, su actual situación.

B.3. Desmotivación.

Como fue señalado en el párrafo introductorio, la motivación determina en gran medida que es efectivamente una oportunidad o que se transforma en obstáculo.

Sin embargo, la motivación no solamente es un factor constitutivo, sino también constituyente, y lo es en el sentido que la desmotivación es un obstáculo, el cual afecta por sí mismo, y que puede transformar las oportunidades en desventajas. En este sentido, alumnos y alumnas establecen que la desmotivación es un elemento que impide lograr las expectativas generadas por la educación, porque las oportunidades lo son en la medida que exista motivación para utilizarlas, entonces, si existe desmotivación no se harán patentes dichas oportunidades.

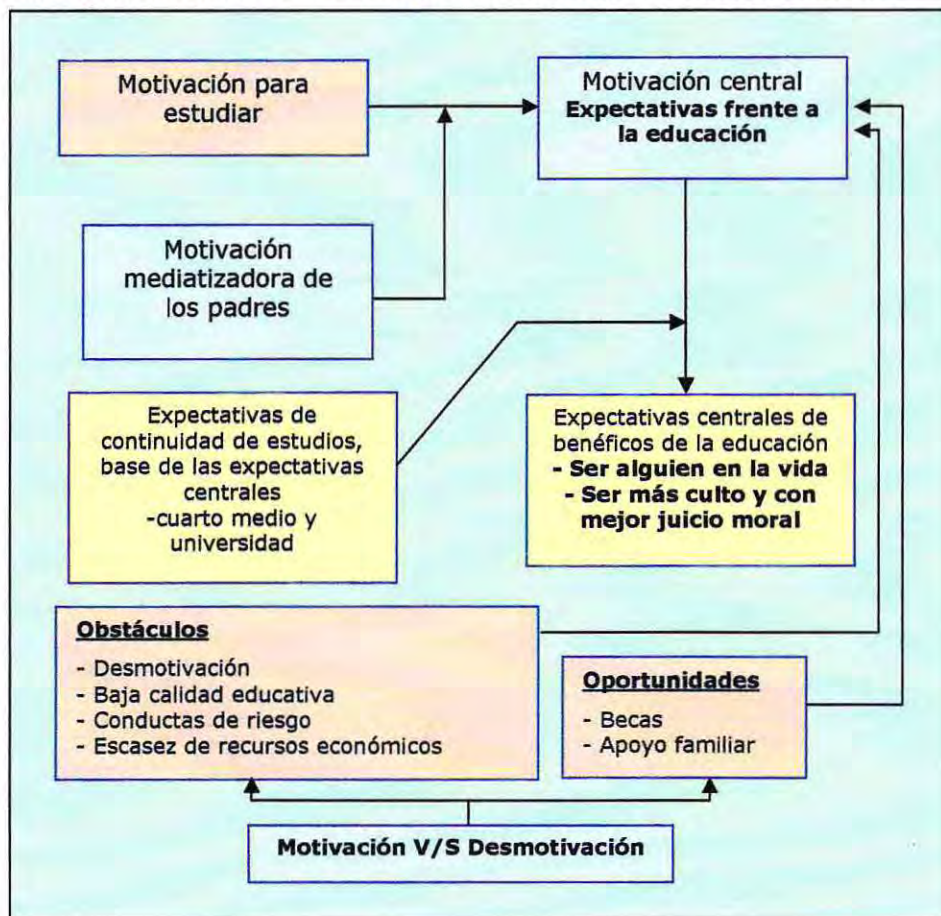
"sí, pero si uno tiene muchas ventajas y no la quiere aprovechar, tampoco le va a servir... pero si uno se lo propone, se lo propone y aunque tenga demasiados pocos recursos, va a poder igual, tener una carrera que el mismo que tiene hartos recursos." (H/P8)

En definitiva, los estudiantes sostienen que todo depende de la armonía entre oportunidades y motivación. Lo que nuevamente entra en contracción con la opinión de Tedesco (2006), quien señala que hablar de desmotivación es ocultar las reales causas del fracaso en el ámbito escolar.

4. Síntesis de resultados; Establecimiento favorable para la retención escolar.

Con relación a la motivación para estudiar, los alumnos y las alumnas señalan que la mayor motivación se relaciona directamente con ser alguien en la vida, sin embargo, esta motivación, en principio, está mediatizada por la acción de los padres, pero que rápidamente se transforma en voluntad individual. Respecto de las expectativas, las y los estudiantes señalan que los objetivos que se proponen conseguir con la educación son: ser alguien en la vida, ser más cultos y con un buen juicio moral. Por último, las oportunidades se relacionan con el apoyo familiar y la acción del Estado, mientras que los obstáculos son la escasez de recursos económicos, la baja calidad educativa, y las conductas de riesgos, todo en función de la motivación o desmotivación que experimente el alumno o alumna.

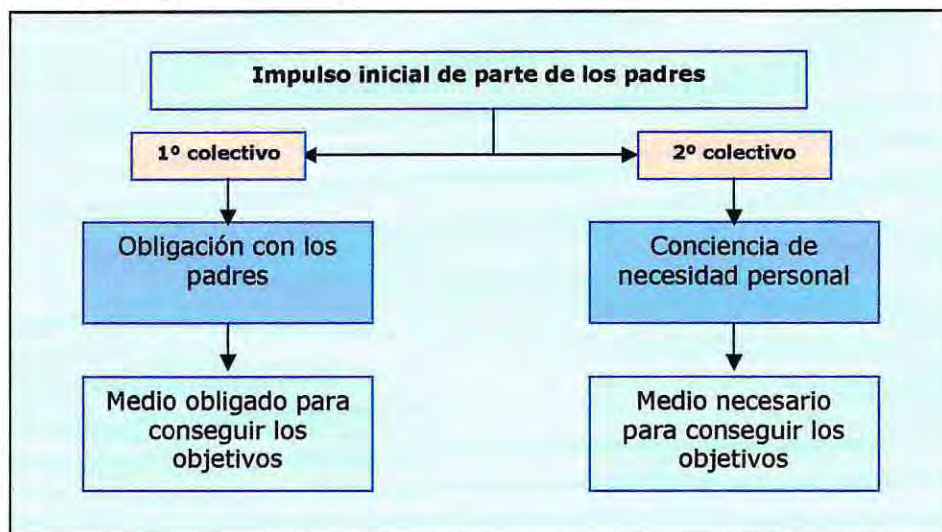
Síntesis de resultados establecimiento favorable para la retención escolar.



III.III. Análisis comparativo, en virtud de las categorías propuestas.

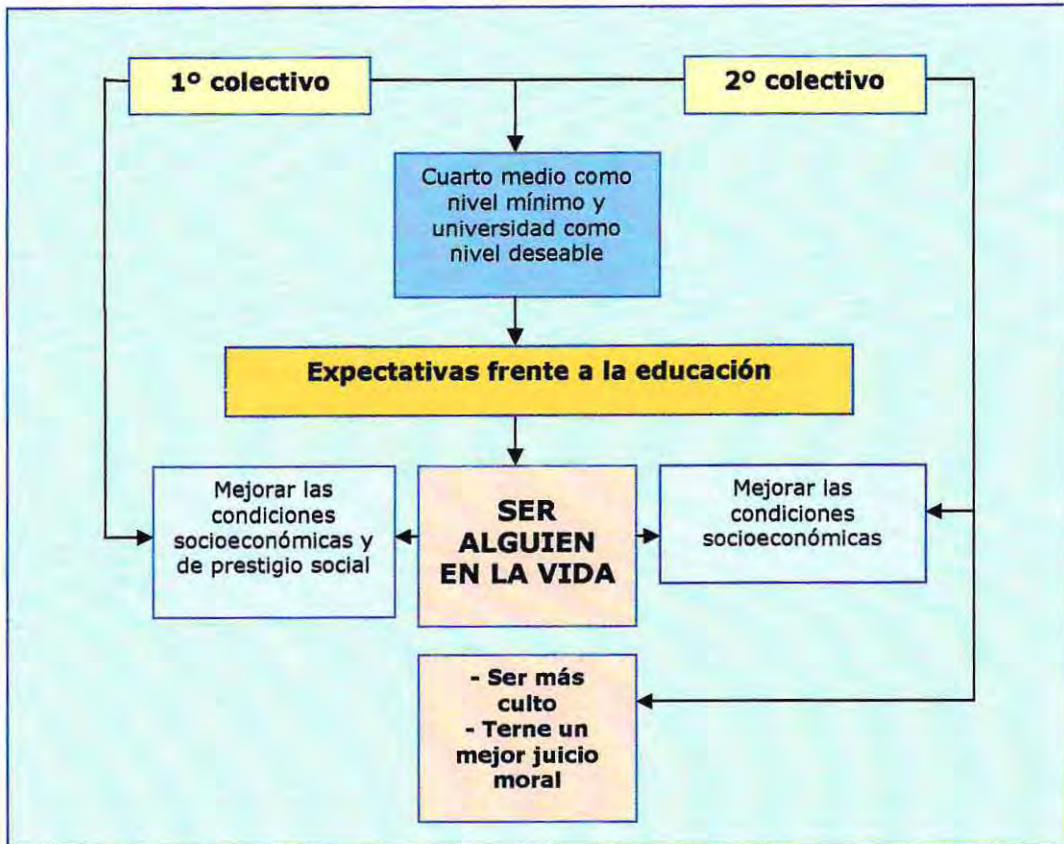
Con relación a la motivación para estudiar, mientras que el primer colectivo señaló que se debe fundamentalmente a una obligación para cumplir con los padres, el segundo colectivo señala que es una necesidad personal para lograr las expectativas. En ambos colectivos es central la acción de base de los padres, sin embargo, en el segundo colectivo esta acción es sólo un puente, ya que según los alumnos y alumnas rápidamente toman conciencia de la necesidad del estudio, mientras que en el primer colectivo, la conciencia se establece en términos de un medio obligado para conseguir ciertos objetivos.

Motivación para estudiar.



Respecto de las expectativas, ambos colectivos coinciden en establecer como gran meta el *ser alguien en la vida*. No obstante, esta calidad en el primer colectivo incorpora el prestigio social, elemento no presente en el mismo concepto del segundo colectivo. Además, las expectativas del segundo colectivo incorporan elementos como la cultura y el juicio moral, que no están presentes en las expectativas del primero. Por otro lado, el primer colectivo realza el hecho de tener un título, como factor fundamental, para ser alguien en la vida, mientras que el segundo colectivo da por hecho este principio y se centra en aspectos motivacionales, más que económicos. No obstante, ambos colectivos establecen que el menor nivel de enseñanza necesario para optar a una mejor calidad de vida, es el cuarto medio, aun cuando no garantice mejorar efectivamente las condiciones socioeconómicas.

Expectativas frente a la educación.



Con relación a los obstáculos y oportunidades que las alumnas y los alumnos perciben para obtener las expectativas enunciadas, el primer colectivo señala como grandes oportunidades el apoyo familiar, reflejado en la participación de los padres y las becas estudiantiles de parte del estado, sin embargo, señalan que estas oportunidades presentan deficiencias que pueden convertirse en obstáculos. En tanto, el segundo colectivo señala las mismas oportunidades, pero establece que depende de la motivación particular de cada alumno y alumna para aprovecharlas y convertirlas efectivamente en fortalezas.

Respecto de los obstáculos, el primer colectivo, señala que existe una estructura de oportunidades deficiente, una escasa solidaridad social, desmotivación, y factores intrasistema deficientes. Mientras, que el segundo colectivo señala que: las conductas de riesgo, los recursos económicos, baja calidad educativa y la desmotivación, son los principales obstáculos. La diferencia fundamental entre estas respuesta, radica en que el primer colectivo realiza una análisis de los obstáculos en términos socio estructurales y externos a su control particular, mientras que el segundo colectivo, centra su análisis en aspectos motivacionales, bajo el control personal de cada

alumna y alumno. No obstante, ambos colectivos incorporan elementos de análisis tanto motivacionales como estructurales, pero el factor determinante varía.

Obstáculos y oportunidades.



Las diferencias establecidas para todos los resultados entre el primer y el segundo colectivo, pueden tener su raíz tanto al origen intrasistema del colectivo o al origen familiar y social de los mismos. El primer punto se relaciona con las diferencias en la calidad educativa que presentan, ya que mientras el segundo colectivo está por sobre el promedio comunal en el SIMCE (tanto en lenguaje y comunicación, y educación matemática), el primer colectivo no mejora su propio rendimiento en la misma evaluación. En relación al segundo punto, las y los estudiantes del primer colectivo provienen de un sector de la comuna de Viña del Mar deprivado en términos económicos y estigmatizados como un barrio conflictivo y peligroso, mientras que los alumnos y alumnas del segundo colectivo, están insertos dentro de uno de los sectores más acomodados de la misma comuna. Sin embargo, dichas explicaciones tentativas tendrían que ser objeto de una investigación que las someta a prueba, acción que se escapa de los límites metodológicos de este escrito.

III.IV. Análisis de categorías emergentes planteadas por los jóvenes de ambos colectivos.

Este punto presenta aspectos que los jóvenes establecieron en los grupos de discusión, pero que son ajenos a las categorías planteadas o están en un nivel mayor que los puntos incluidos en la pauta del grupo de discusión, aunque si se relacionan con las respuestas establecidas para las mismas.

1. Concepto de Educación.

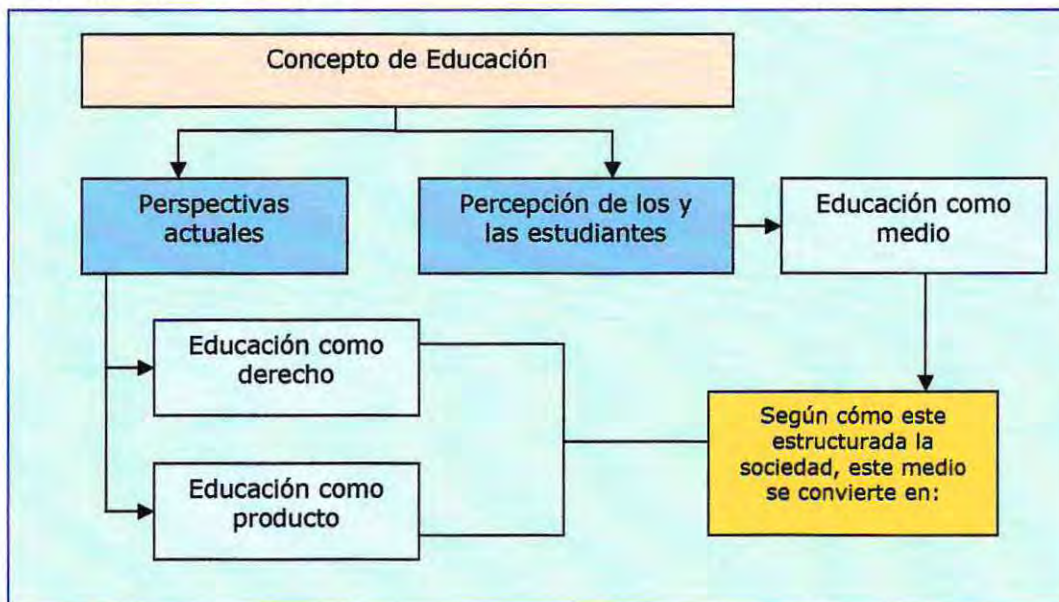
En la actualidad mucho se discute sobre el derecho a la educación, estableciendo que las imperfecciones del mercado y el capitalismo han convertido a este derecho en un producto. En este marco existen posiciones excluyentes, unas que distinguen a la educación como un *Derecho*, mientras que otras, más mercantilistas, conciben a la educación como un *Producto*.

No obstante, en el parecer de los alumnos y alumnas, la educación no es un derecho, ni un producto en si, señalando que es por sobre todo **UN MEDIO** para alcanzar ciertos beneficios (como los que fueron descritos anteriormente). Por lo cual, la disyuntiva entre derecho y producto, como definición esencial de la educación, queda obsoleta generando como concepto central, *la educación como medio*, el cual (referido al medio) puede o no constituirse en un derecho o en un producto, lo que depende de las estructuras sociales e ideológicas imperantes.

Esta idea puede cambiar por completo la estructura del sistema educativo, ya que superaría la concepción de la educación como un derecho, la que mucha veces genera una universalización de la misma, sin control y desconectada de las necesidades sociales, junto también, con superar la concepción mercantilista, que transa la educación en el mercado como cualquier producto, donde el que posee más recursos puede acceder a una mejor educación, concepción que también genera una sobreabundancia de ilustrados, ya que esta visión se centra exclusivamente en vender el producto, pero no asegura sus beneficios. Por lo demás, el concebir a la educación como un producto, es la mayor causante del fenómeno de la devaluación de la educación descrito por la CEPAL (2002).

Lo descrito anteriormente, referente al concepto de educación presentado por los alumnos y las alumnas, puede ser esquematizado de la siguiente manera:

Concepto de educación.



No obstante, este medio, según la percepción de los y las estudiantes, se constituye en un derecho, el que debe ser garantizado fundamentalmente por la acción del Estado, aun cuando establecen que los demás componentes de la estructura de oportunidades son relevantes en esta materia.

Por otro lado, este medio según los niveles se transforma en una obligación o en una opción. Por ejemplo, cuando se habla de la enseñanza básica y media en conjunto, los alumnos y las alumnas consideran que son el paso obligatorio para conseguir ciertos beneficios, nivel que se transforma en una *obligación*, no tanto por la acción del Estado, sino por la necesidad generada a partir de las exigencias del mercado laboral. Mientras que la educación superior es una *opción*, que genera mejores beneficios económicos y sociales, pero que debido a los obstáculos señalados es más difícil alcanzar.

2. Gobierno central y Gobierno comunal.

Cuando establecieron las oportunidades que percibían para alcanzar las expectativas que les generaba estar en el sistema educativo, los alumnos y las alumnas establecieron que la acción del Estado era una de las dos grandes ventajas en este sentido. No obstante, esta acción se refería con exclusividad a la acción del gobierno central, no dando importancia alguna a la intervención o labor que tiene el municipio en este ámbito. Es más, establecen que **EL MUNICIPIO GENERA ACCIONES QUE SON RESIDUALES A LA INTERVENCIÓN MISMA DEL ESTADO CENTRAL**, sin capacidad de respuesta concreta ante las necesidades particulares que experimentan.

"es que lo que pasa, que la plata pasa a la municipalidad y después pasa acá, entonces no dan todo lo que nosotros necesitamos, solamente los que les sobra de labores benéficas de viña y las traen acá". (M/P7)

No obstante, que enfatizasen la acción del Estado central no significa, que dicha acción sea oportuna y pertinente, de hecho, los alumnos y las alumnas, señalan que pese a existir ventajas generadas por esta entidad, estas presentan serias deficiencias. Es decir, que aunque exista una acción del Estado, ésta es más relevante por la escasa presencia de otros actores, como el municipio, que por cualidades inherentes a la intervención de l Estado central.

3. Desarrollo versus Subdesarrollo.

Por último, en el análisis de las oportunidades, obstáculos y expectativas, los alumnos y las alumnas establecieron que existe una fuerte dependencia de estos elementos con la calidad de **SUBDESARROLLO** en la cual se encuentra Chile. Las alumnas y los alumnos no recurren al concepto de "vías de desarrollo", y directamente clasifican la realidad del país como subdesarrollada, y no sólo en el sentido económico, también en cuanto aspectos morales e ideológicos.

"no hay comparación, no vai a comparar a un país de Norteamérica con uno de Sudamérica!, i¿qué vai a comparar?!". (H/P5)

Según los mismos alumnos y alumnas, estas características de país impiden que se logren cabalmente las expectativas generadas por la educación, pues no existe un mercado laboral que tenga la suficiente capacidad de absorción en cuanto a los empleos, existe una desigual distribución del ingreso, junto con una marcada tendencia a la distinción entre clases sociales, que agudiza las diferencias y que concentra los recursos. Esta realidad es comparada con los países que ellos y ellas consideran **DESARROLLADOS**, centrando su atención fundamentalmente a los estándares estadounidenses y europeos.

Por otro lado, esta condición de subdesarrollo es una de las causas por las que las escasas oportunidades se convierten en obstáculos, lo que no permite que la acción del Estado genere frutos potentes en el tema educativo, lo que inevitablemente reproduce las estructuras de desigualdad existentes.

Finalmente, esta condición de país, trae como necesidad, el fijar la atención en aquellos aspecto que se consideran básicos para la subsistencia humana, por lo cual elementos como la educación, que se encuentran dentro de un escala de necesidades más complejas, se ven relegados, según los y las estudiantes, a un segundo plano. En efecto, las y los estudiantes tienen conciencia de que muchas veces las necesidades educativas, son relegadas a un segundo plano, en función del crecimiento económico y otras necesidades básicas.

"... a la presidenta Bachelet no se le va a ocurrir iah los estudiantes necesitan esto!, lo primero que está viendo es la economía en el país no más, o lo que van a necesitar una casa o más casas, pero nosotros lo que necesitamos es mejor educación, eso necesitamos". (H/P12)

A modo de conclusión sobre los resultados presentados de los factores extrasistema relacionados con las expectativas y motivación de las y los alumnos de los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar, se establece que existe un positivo panorama en torno a la motivación para estudiar y a las expectativas generadas por la educación. Asimismo, se señala que de estos dos elementos, el más positivo se refiere a las altas expectativas que les genera a los y las estudiantes estar en el sistema educativo, las que se relaciona con un alto nivel académico y mejoras en la condiciones de vida, tanto económicas como de prestigio social.

Por otro lado, el análisis que establecen los y las estudiantes respecto de las oportunidades y obstáculos que tienen para alcanzar las expectativas señaladas, incorpora una fuerte crítica social, que cuestiona tanto la organización y acción del Estado central, como también la participación del mercado y de la sociedad civil, junto con elementos culturales y motivacionales. Igualmente, es necesario señalar que las oportunidades establecidas en nivel social (excluida la motivación) son deficientes, lo que no promueve los beneficios de la educación, lo que en última instancia no permite generar movilidad social, hecho que en un gran porcentaje de las familias de origen de los alumnos y alumnas de los establecimientos municipalizados estudiados, implica no poder superar la pobreza, lo cual mantienen sus condición de vulnerabilidad, y una estructura social carente de oportunidades.

Finalmente, y relacionando estos hallazgos con los resultados establecidos tanto de los factores intrasistema como del contexto familiar, es pertinente señalar que los aspectos negativos contenidos en cada factor, pueden ser superados mediante una estructura social que promueva procesos de equidad, ya que ésta es la base fundamental para que los beneficios de la educación, tan ansiados por las y los alumnos, se conviertan en realidad, lo cual ayuda a superar la pobreza y fortalece el capital social. Asimismo, eliminar los aspectos negativos del ámbito educativo, permite una mayor cohesión social, y la creación de una sociedad más justa.



Capítulo V
Conclusiones y Reflexiones
Profesionales



CONCLUSIONES Y REFLEXIONES PROFESIONALES

El presente capítulo describe los principales resultados encontrados por la investigación, los que se presentan bajo el título de conclusiones, para luego finalizar con una breve reflexión profesional acerca de la metodología del seminario, el tema tratado y el rol del Trabajo Social, en virtud tanto del tema, como también de los resultados.

I. CONCLUSIONES

El siguiente punto sintetiza los resultados obtenidos por la investigación, los que se presentan divididos según factores intrasistema y factores extrasistema del sistema educativo, los últimos se dividen a su vez en factores extrasistema del contexto familiar y factores extrasistema relacionados con las expectativas y motivación. Esta presentación finaliza con un análisis integrado de dichos resultados, en virtud del problema de investigación.

I.I. Factores Intrasistema.

5,5 de cada 10 establecimientos posee "Factores Intrasistema Favorables para la Retención Escolar". Estos incluyen a la totalidad de los liceos que imparten enseñanza media. Mientras que 4,5 de cada 10 establecimientos posee "Factores Intrasistema Desfavorables para la Retención Escolar". Pese a que existen 26 establecimientos favorables para la retención escolar, ninguno de ellos está por sobre el puntaje medio de su categoría. Es decir, existe mayor propensión a tener FACTORES INTRASISTEMA EXPULSORES que retenedores propiamente tal.

Si bien existe una amplia oferta educativa, los indicadores más preocupantes dicen relación con la baja calidad de la educación. El derecho a la educación y sus beneficios, se hacen efectivos mediante el ingreso y acceso al sistema educativo, pero por sobre todo, *por la calidad de los elementos que actúan en este proceso.*

I.II. Factores Extrasistema.

1. Factores extrasistema del contexto familiar.

El 64% de las familias estudiadas presentan "factores extrasistema del contexto familiar desfavorables para la retención escolar". Mientras que sólo un 36% de las familias estudiadas presentan factores extrasistema del contexto familiar favorables para la retención escolar. Es decir, que 1021 alumnos y alumnas del total, viven en un contexto familiar que no provee de las condiciones necesarias para un buen proceso educativo, es más, dichas condiciones tienen características de expulsoras, que hace de la realidad educativa de estas alumnas y alumnos una situación en extrema vulnerabilidad.

El indicador más preocupante de los resultados expuestos, es la escasa relación que se establece entre la mayor escolaridad del jefe de hogar y el ingreso de la familia. Por otro lado, sólo dos familias están sobre el puntaje medio de la máxima categoría (161 puntos), es decir que de las 570 familias con factores extrasistema del contexto familiar favorables para la retención escolar, el 99,6% de ellas, está más propenso a convertirse en familias con un contexto familiar desfavorable para la retención escolar, que a mejorar dicha situación.

Para superar estas desventajas se necesita de la conjunción entre factores internos y externos, y de la acción de la sociedad en su conjunto, que genere una efectiva estructura de oportunidades. *Es decir, se necesita una estructura de oportunidades, la que no se construye exclusivamente con la acción pública, sino que también depende de privados y de la sociedad civil en su conjunto* (Filgueira y Peri 2004).

2. Factores extrasistema; expectativas y motivación.

En cuanto al primer colectivo, la motivación de los alumnos por el estudio es externa, si embargo, ésta con el paso del tiempo se convierte en una motivación personal, que se relaciona a las expectativas que alumnos y alumnas tienen respecto de la educación, expectativas que tienen como base o primer paso *la culminación de la educación media y el ingreso a la educación superior*, bases que posibilitan el gran beneficio de la educación, *"ser alguien en la vida"*. No obstante, dichas expectativas están fuertemente condicionadas por las oportunidades y obstáculos que se presentan para lograrlas, oportunidades que según los estudiantes *son escasas y deficientes* y obstáculos que se relacionan tanto con la *motivación personal* como con la *organización socioeconómica y cultural del país*. Respecto del segundo colectivo la motivación para estudiar de los alumnos y las alumnas se relaciona directamente con *ser alguien en la vida*, sin embargo, esta motivación en principio está mediatizada por la acción de los padres. Respecto de las expectativas, las y los estudiantes señalan que los objetivos que se proponen conseguir con la educación son: *ser alguien en la vida, ser más cultos* y con un *buen juicio moral*. En cuanto a las oportunidades, estas se relacionan con el *apoyo familiar y la acción del Estado*, mientras que los obstáculos son la *escasez de recursos económicos, la baja calidad educativa, y las conductas de riesgos*, todo en función de la *motivación o desmotivación* que experimente el alumno o alumna.

Si se considera una tendencia entre lo positivo y negativo, se puede establecer que el primer colectivo presenta factores extrasistema de expectativas y motivación más negativos que el segundo colectivo, en la medida que perciben el futuro laboral con mayor riesgo que el segundo, además poseen una mirada crítica a la estructura del país, tanto en términos económicos como culturales. Sin embargo, ambos colectivos presentan altas expectativas y motivación, pero la posibilidad de lograrlas es más factible en el segundo colectivo, pues según su percepción depende de su motivación personal.

I.III. Resultado General.

En virtud de los resultados establecidos para los factores intrasistema y para los factores extrasistema, tanto del contexto familiar como motivacionales y de expectativas, se establece que los factores que determinan la deserción escolar en la comuna de Viña del Mar se presentan *negativamente*, es decir, que se convierten en *expulsores*, ya que existen factores intrasistema y extrasistema del contexto familiar desfavorables para la retención escolar y aunque los factores extrasistema relacionados con las expectativas y motivaciones se presentan positivamente, estos están mediatizados por los factores intrasistema y extrasistema del contexto familiar, que según los alumnos y alumnas, de ambos colectivos, presentan carencias y necesidades, las que convierten a dichos factores en obstáculos para lograr las expectativas generadas por la educación, y merman la motivación para alcanzarlas.

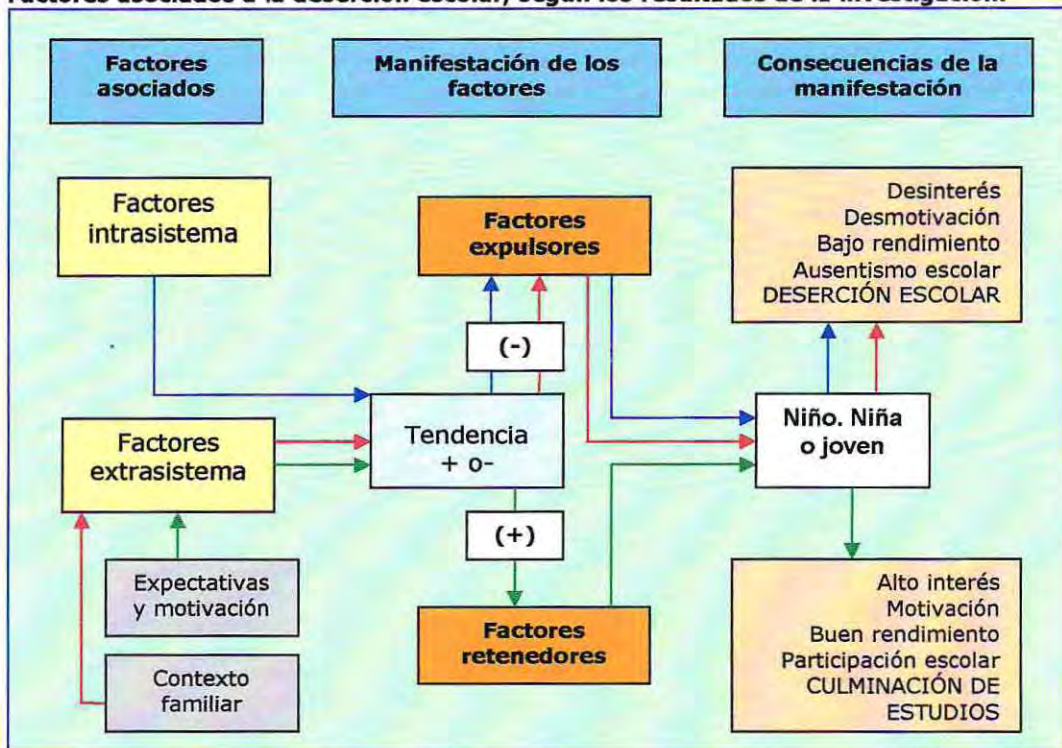
Por otro lado, los indicadores más relevantes de estos resultados son la baja calidad educativa, reflejada en los puntajes SIMCE en Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática (para el caso de los factores intrasistema); la nula relación estadística entre el ingreso familiar y la escolaridad del jefe de hogar (para el caso de los factores extrasistema del contexto familiar); y las altas expectativas que presentan los alumnos y alumnas respecto de los beneficios de la educación (para el caso de los factores extrasistema relacionados con las expectativas y la motivación).

Relacionando estos resultados con el cuadro de síntesis sobre factores intrasistema y factores extrasistema contenida en el marco de referencia (ver página 76; deserción escolar y factores asociados), se establece que:

1. Los Factores intrasistema se presentan negativamente.
2. Los factores extrasistema del contexto familiar se presentan negativamente.
3. Los factores extrasistema de expectativas y motivación se presentan positivamente, aunque influenciados por los factores obstaculizadores y facilitadores.

Estos resultados pueden representarse mediante el siguiente esquema:

Factores asociados a la deserción escolar, según los resultados de la investigación.



Las líneas azules representan la tendencia que manifiestan los factores intrasistema, las líneas rojas señalan la tendencia de los factores del contexto familiar, y las líneas verdes representan la tendencia de las expectativas y motivaciones de los y las alumnas. Como se aprecia en el cuadro, tanto factores intrasistema como extrasistema del contexto familiar, poseen una tendencia negativa, no obstante, las expectativas y motivaciones se presentan positivamente.

Lo anterior genera una gran interrogante, ¿qué factor influye en mayor medida en la deserción escolar en los establecimientos educacionales municipalizados de la comuna de Viña del Mar?. Esto debiese ser objeto de estudio para investigaciones posteriores, no obstante, con base a los resultados expuestos, una respuesta tentativa diría que las expectativas y motivación son el factor fundamental que determina la deserción escolar, pues son el único factor que se presentan positivamente, además en estas expectativas y motivaciones se incluyen elementos de los factores intrasistema y del contexto familiar, que según los y las estudiantes, pueden o no ser obstáculos, lo que depende tanto de motivaciones personales, como de una estructura social que potencie las ventajas, y que sobrepase las dificultades.

II. REFLEXIONES PROFESIONALES

El siguiente punto establece las reflexiones profesionales surgidas en la investigación, las que dicen relación con la metodología de investigación utilizada, el tema estudiado y el rol del Trabajo Social en este ámbito.

II.I. En cuanto a la metodología.

1. Investigación social.

La investigación social es ciencia, en la medida que utiliza el método científico para alcanzar su objetivo, el cual fundamentalmente gira en torno a la creación de conocimiento útil sobre un determinado fenómeno, realidad o problemática social.

No obstante, dicho método no puede ser aplicado con la neutralidad con la que se presenta en las ciencias llamadas puras o exactas, ya que los elementos que son objeto de estudio en lo social, implican necesariamente elementos morales, afectivos, ideológico, etc., que primero, no son de fácil medición, ni descripción y por sobre todo, presentan impedimentos éticos para su experimentación. Sin embargo, que la investigación social posee influencia directa de los elementos señalados anteriormente, no significa sea menos rigurosa, es más, dichos elementos caracterizan el "saber en lo social".

Por otro lado, la disyuntiva teórica entre lo cualitativo y lo cuantitativo, se ve sobrepasada por la manifestación de los fenómenos en la realidad social misma, por lo que muchas veces el optar por una sola perspectiva, implica restringir la posibilidad de un conocimiento acabado sobre alguna problemática, ya que se estaría limitando la investigación y la aplicación de su método, a las problemáticas o aspectos de las mismas, más susceptible de ser estudiadas por tal o cual visión metodológica.

Para superar lo señalado en el párrafo anterior, existe la posibilidad de combinar las técnicas derivadas de cada perspectiva epistemológica, lo que otorga la posibilidad, mediante la diversidad de técnicas, de generar un conocimiento más profundo e integrado de la dinámica realidad social. No se utiliza el concepto *acabado*, ya que nada en lo social está establecido en un

status quo, es decir, no existen teorías sociales infalibles e irrevocables, y contradictoriamente es lo único más o menos cierto.

En una posición más radical, la disyuntiva anterior ha sido sobrepasada, por lo que no puede hablarse de una investigación propiamente cuantitativa o cualitativa. No obstante, dicha perspectiva no está profundamente aceptada en el campo de lo social, aunque si se acepta la combinación de técnicas, ejemplo de ello, es la presente investigación.

Por otro lado, como tecnología social, el Trabajo Social debe ser capaz de profundizar el conocimiento, generando a partir de su propio ámbito de intervención, información útil para su accionar, en el entendido que la acción sin conocimiento y sin reflexión sobre este, no es tecnología. Es decir, el Trabajo Social, junto con saber hacer, debe ser capaz de saber conocer, situación que genera que una acción humana se distinga del resto y se convierta en disciplina, teóricamente fundada y con identidad.

2. Metodología la investigación social cuantitativa.

El presente seminario se basa en la metodología de investigación social, por lo cual presenta las mismas disyuntivas y problemáticas presentadas y descritas anteriormente. No obstante, aplica rigurosamente el método de las ciencias sociales, declarando como enfoque la perspectiva cuantitativa, aun cuando incorpora complementariamente técnicas cualitativas que profundizan el conocimiento.

En cuanto al enfoque global de la investigación, la metodología cuantitativa incorpora la operacionalización de variables, que son la matriz sobre la cual se generaron los instrumentos de recolección de datos que posibilitaron los resultados presentados en el capítulo IV. Dicho instrumento fue sometido al rigor científico mediante los criterios de validez y confiabilidad. En tanto, los puntos tratados con técnicas cualitativas necesitaron de criterios particulares externos a la validez y la confiabilidad, que están estrechamente ligados a técnicas del paradigma positivista, los que se refirieron a la credibilidad, la transferibilidad y la auditabilidad (ver diseño de investigación).

En definitiva, la investigación particular incorpora elementos cuantitativos y cualitativos, no obstante, su enfoque general es positivista y sólo utiliza elementos cualitativos al nivel de las técnicas de recolección de datos y no al nivel del método. Lo anterior, constituye una característica de la investigación presentada, lo que en virtud de la originalidad, siempre requerida en las investigaciones, presenta un aporte en lo metodológico, ya que estudia integralmente los factores intrasistema y extrasistema que determinan la deserción escolar, los que por definición son tanto cuantitativos como cualitativos.

II.II. En cuanto al tema de investigación.

Si bien la investigación se centra con exclusividad en los factores que son determinantes de la deserción escolar, estableciendo su cuantía y dirección, dicho centro se justifica, pues la deserción escolar es una manifestación de vulnerabilidad social, que genera la violación de los derechos a la educación de niñas, niñas y jóvenes, además de constituirse en piedra de tope para la consecución de los Objetivos del Milenio planteados por la Organización de Naciones Unidas (ONU).

La deserción escolar es una expresión de pobreza, expresión que es producto de la misma, que es necesario superar para lograr que los beneficios de la educación, como la movilidad social, efectivamente se apliquen, lo cual se ve posibilitado, primero que todo, con un estudio riguroso que determine y describa como se presentan dichos factores como base de cualquier acción futura. Por tanto, para superar una problemática determinada es necesario describir como se manifiesta en un contexto determinado, lo que constituye la base de potenciales intervenciones destinadas a superar dicha problemática.

Por otro lado, la temática de los factores que determina la deserción escolar presenta en si elementos que pueden ser tratados cuantitativamente o cualitativamente, por lo que nuevamente se hace hincapié en la combinación técnicas utilizadas en esta investigación, lo que resulta pertinente en virtud del propio tema a tratar, el cual incorpora elementos intrasistema y extrasistema, tan concretos como los indicadores de infraestructura, o tan subjetivos como las expectativas de los alumnos y alumnas respecto de los beneficios que les genera prepararse académicamente.

Por último y en relación con la originalidad temática, se establece que la investigación no analiza un elemento poco estudiado, de hecho existe consenso científico acerca de las causas de la deserción escolar, sobre todo basándose en sus dos marcos comprensivos (factores intrasistema y factores extrasistema). No obstante, el aporte que realiza esta investigación se refiere a establecer su manifestación particular en la comuna de Viña del Mar, lo que se describió en la justificación de esta investigación (ver capítulo III), además la temática tratada es analizada con innovación en los instrumentos de investigación, pues:

1. En los factores intrasistema, como su nombre lo indica, se incorpora todos los aspectos posibles de medir en esta categoría, utilizando como indicadores, resultados de la aplicación de instrumentos externos a la investigación, como los resultados SIMCE o la Evaluación Docente, además de indicadores particulares generados mediante la operacionalización de la variable, lo que enriquece la descripción de los mismos.
2. Los factores extrasistema del contexto familiar se obtuvieron mediante la consulta de una base estadística nacional validada. Mientras que las expectativas, al contrario de la generalidad de las investigaciones, fueron estudiadas mediante la aplicación de técnicas cualitativas.

En síntesis, el estudio de la manifestación de los factores que determinan la deserción escolar es relevante, en la medida que este fenómeno impide la superación de la pobreza y perpetua las condiciones de vulnerabilidad social. Por otra parte, la temática innova en el estudio integral de factores internos y externos y en la forma de aplicar los instrumentos de recolección de la información y en su constitución.

II.III. Visión y acción desde el Trabajo Social.

La problemática de la deserción escolar es un tema relacionado directamente con el ámbito educativo, sin embargo, sus consecuencias afectan profundamente en la generación efectiva de una estructura social oportuna y en el mejoramiento de las condiciones de vida de una persona, por lo que se ven involucradas otras áreas sociales, en especial aquellas cuyo fin fundamental consiste en mejorar las condiciones de bienestar social de las personas, grupos y comunidades.

El Trabajo Social es una profesión de ayuda, la cual facilita procesos tanto individuales como sociales. Su campo de estudio y tratamiento lo constituyen todas aquellas situaciones que afectan negativamente a individuos, familias, grupos o comunidades. Su mayor objetivo es contribuir a la superación de estas dificultades apuntando al bienestar social.

La Educación puede tornarse un elemento problemático en la sociedad y en la vida de un individuo, en la medida que esta no satisfaga correctamente las necesidades de quienes son sus beneficiarios. Por ejemplo no sirva realmente para generar movilidad social, ya que el proceso educativo esta obstaculizado.

La deserción escolar es uno de estos obstáculos, que genera elevados costos sociales y privados. Entre los costos sociales, están los que se generan al contar con una fuerza de trabajo menos competente y más difícil de absorber laboralmente, ya que las personas no han alcanzado niveles mínimos de educación. La baja productividad del trabajo, y su efecto en el menor crecimiento de las economías, es también como un costo social del bajo nivel educacional que produce la deserción escolar. Asimismo, representan un costo social los mayores gastos en los que es necesario incurrir para financiar programas sociales y de transferencias a los sectores que no logran generar recursos propios. En otro orden de factores, se mencionan igualmente como parte de los costos de la deserción escolar, la reproducción intergeneracional de las desigualdades sociales y de la pobreza y su impacto negativo en la integración social, lo que dificulta el fortalecimiento y la profundización de la democracia (Espíndola y León 2002).

La deserción escolar no es un fenómeno aislado, ni producto exclusivo de un a sola variable, sino que es un fenómeno multifacético en cual intervienen factores internos educativos, como externos al sistema, por tanto como fenómeno multifacético, debe necesariamente tratarse en esta misma forma, conjugando la participación de disciplinas que permitan intervenir la problemática de manera holística, con base en un trabajo interdisciplinario, pues las causas y manifestaciones de la deserción escolar se establecen en áreas tan disimiles como la vida familiar, o la organización jurídica del sistema educativo, áreas que sin embargo, se complementan y configuran la cuantía de este fenómeno.

Por lo anterior, el concurso del Trabajo Social, como disciplina orientada a la superación de las problemáticas sociales, es crucial. ¿Pero en que puede aportar el Trabajo Social?. La respuesta a esta interrogante se establece de la siguiente manera:

1. Con relación al tema general.
2. En relación con los resultados particulares.

1. Trabajo Social en la deserción escolar.

El Trabajo Social como disciplina puede actuar en aquellos factores que no se relacionan directamente con el sistema educativo y que dicen relación con lo contexto familiar y subjetivo que configuran la realidad social del alumno o alumna. Esta acción disciplinaria puede llevarse a cabo mediante:

A. La investigación de la problemática.

El Trabajo Social tiene el acervo teórico y metodológico necesario para investigar sobre la problemática, generando conocimiento más profundo y acabado de la misma, lo que genera mejores diagnósticos, que posibilitan la intervención, las que basándose en dichos estudios, resultan más pertinentes y eficaces, generando mayor impacto que una acción sin sustento teórico.

B. Intervención directa en la deserción escolar.

La deserción escolar tiene como una de sus grandes causas los contextos familiares precarios, por lo que la intervención directa en la superación de estas condiciones de vida, aporta para mermar su cuantía y negativos efectos. Esta intervención, acorde a los ámbitos de acción del Trabajo Social, puede realizarse en el nivel de caso, grupo o comunidad, basada tanto en acciones asistenciales, preventivas y promocionales.

Según Aldo Solari (1994) las desigualdades en la educación no solo se refieren al acceso a esta, si no también a los factores que permiten el egreso exitoso de los sistemas escolares, factores tanto internos, como externos a estos. Puede que exista accesibilidad para todos, pero no todos poseen los mismos recursos y están en iguales condiciones para afrontar el desafío de los programas. Existen personas con mayor grado de vulnerabilidad, la que influye en los logros escolares. Por tanto se necesitan políticas y programas que enfrenten estas desventajas, el supuesto es que solo la desigualdad puede igualar.

Por otro lado, el Trabajo Social puede actuar directamente en los factores subjetivos, mediante, por ejemplo, la intervención en grupos orientadas bajo objetivos socioeducativos que promuevan en los alumnos y las alumnas una actitud positiva ante el estudio, junto con fomentar la participación y vinculación de los padres en la preparación académica de sus pupilos.

Finalmente, el Trabajo Social puede intervenir incluso en algunos factores intrasistema, relacionados con la convivencia escolar y la vinculación que se establece entre el profesorado y el alumnado. Aunque en materia de factores intrasistema su accionar está limitado, pues los indicadores más relevantes se relacionan con aspectos curriculares, ajenos a la preparación teórica y metodológica de la disciplina. No obstante, puede aportar en gran medida a la organización de sistema mediante su beta de planificador social, lo que permite generar estructuras, programas y proyectos que mejoren los factores intrasistema, aunque no necesariamente intervenga en ellos.

2. Trabajo Social sobre los resultados de la investigación.

Primero que todo, hay señalar que esta investigación es uno de los aportes concretos que puede realizar el Trabajo Social en este ámbito, situación que fue expuesta anteriormente.

Por otro lado, basándose en los resultados de la investigación presentados, se señala que el Trabajo Social aporta en:

A. Factores intrasistema.

El Trabajo Social puede intervenir directamente en el fomento de la vinculación del establecimiento con la comunidad, mejorando las redes de apoyo y el acceso a los beneficios de la red asistencial, generando una cooperación activa y duradera. No obstante, los factores intrasistema en esta oportunidad, no generan muchas opciones de intervención, en la medida que los indicadores más relevantes, y por ellos más urgentes, se relacionan con la calidad educativa, situación de competencia de otras disciplinas.

B. Factores Extrasistema del Contexto familiar.

El Trabajo Social interviene directamente en la familia, mejorando aquellas condiciones que son constitutivas de vulnerabilidad, mediante la acción asistencial, preventiva y promocional. Además, el Trabajo Social puede intervenir en estas situaciones tanto en caso, grupo, como también en comunidad, reforzando lo señalado en la letra b del primer punto.

Al enfocar su labor a la superación de estos obstáculos, se contribuye a dotar de una mejor plataforma de inicio para las familias en desventajas, esto trae como consecuencia positiva, que los alumnos que provengan de los estratos sociales más desfavorecidos puedan afrontar con éxito los requisitos académicos, o por lo menos dar un gran paso para esto, ya que los factores que merman la capacidad de los individuos estarán superados, o por lo menos compensados por la intervención profesional.

C. Factores extrasistema relacionados con las expectativas y motivaciones.

En cuanto a estos aspectos, el Trabajo Social puede mejorar las expectativas y motivaciones, a través un trabajo socioeducativo, el que puede realizarse en cualquiera de los tres nivel de intervención profesional, básicamente en torno a estrategias promocionales que fomenten la motivación y expectativas. Por lo demás, esta acción se ve ligada estrechamente con el trabajo sobre los factores extrasistema del contexto familiar, trabajo sin el cual estos aspectos no se transformarían efectivamente en mejores condiciones de vida de los y las alumnas.

Por otro lado, todas las funciones señaladas anteriormente, expresan en si los roles tradicionales del Trabajo Social, no obstante, necesitan por sobre todo, de un conjunto de competencias técnicas, profesionales y metodológicas para llevarse a cabo y lograr que la disciplina aporte en la superación de esta problemática, la que como se señaló, afecta fundamentalmente en la superación de la pobreza.

Lo descrito anteriormente no es fácil, en la medida que el mundo educativo muchas veces se restringe a aspectos organizativos y pedagógicos, de hecho, el Trabajo Social como profesión no está presente en los establecimientos educacionales, no obstante, la deserción escolar se alimenta de carencias que superan a estos niveles y ámbitos, por lo que el Trabajo Social debe imponer una presencia activa en estos espacios, superando barreras que se generen desde el mundo educativo, como también desde la misma disciplina.

Finalmente, cabe señalar que el Trabajo Social cree que la educación es un efectivo mecanismo de movilidad social, el cual ayuda a supera muchos problemas sociales, los que son objeto de estudio y tratamiento de la profesión, entre estos problemas se puede señalar la pobreza, que a través de la educación puede ser superada. Por lo tanto, la labor del Trabajo Social debe apuntar a mermar los obstáculos y fomentar los factores que hacen de la educación, una herramienta efectiva para construir la anhelada equidad social.

Bibliografía

BIBLIOGRAFÍA**I. TEXTOS**

1. Arancibia Violeta (1992), *Efectividad Escolar: un análisis comparado*. Santiago de Chile, Revista de estudios públicos CEP N° 47, p.100/125.
2. Arancibia, Violeta y otros (1995), *Factores que afectan el rendimiento escolar en los pobres, revisión de investigaciones educacionales 1980/1995 documento preliminar* (mimeo).
3. Arzola María Elena y Camhi Rosita (2005), *Familias y Logros Escolares*. Serie Informe Social N° 92 Junio 2005, Libertad y Desarrollo, Santiago de Chile p.30.
4. Azevedo, Fernando (1981), *Sociología de la educación: introducción al estudio de los fenómenos pedagógicos y de sus relaciones con los demás fenómenos sociales*. México D.C; México, Fondo de Cultura Económica, p.380.
5. Bunge Mario, (1969), *Investigación Científica; Estrategia y Filosofía*. Ediciones Ariel, Barcelona, España.
6. CEPAL (2002), *Panorama Social de América Latina 2001/2002*, capítulo III *Deserción escolar, un obstáculo para el logro de los Objetivos del Desarrollo del Milenio*. CEPAL 2002. Santiago de Chile, p-89/119.
7. Cohen, Ernesto (2000), *¿Hacia donde va el gasto público en educación?; Logros y desafíos*. Serie de políticas sociales 42 CEPAL. Santiago de Chile 2000, p.48.
8. Dante Castillo (2003), *Desertores de la Educación Básica; Reflexiones e Interrogantes a partir de la práctica*. Revista latinoamericana de Innovaciones Educativas, Año XIV N° 37, Santiago de Chile, Junio 2003, p.69/90.
9. Durkheim, Emile (1998), *Educación y pedagogía: Ensayos y controversias*, 1a. edición Buenos Aires, Editorial Losada, 1998. Castaño, Inés Elvira, traducción. p.218.

10. Espíndola, Ernesto y León, Arturo, (2002), *La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional*. Revista Iberoamericana de Educación Número 30, Educación y conocimiento: una nueva mirada, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, p.40.
11. Filgueira, Carlos y Peri, Andrés (2004), *América Latina: los Rostros de la pobreza y sus causas determinantes*, Serie Población y Desarrollo N° 54, CEPAL, Santiago de Chile 2004, p.65.
12. Gerstenfeld Pascual y otros (1995), *Variables, extrapedagógicas y equidad en la educación media: hogar, subjetividad y cultura escolar*, Capítulo I: *comparación del impacto de las características de hogar en el logro escolar*, p.13/23. Serie Políticas Sociales N° 9 CEPAL Santiago, p.75.
13. Harald Beyer (1998): *¿desempleo juvenil o un problema de deserción escolar?*, Centro de Estudio Públicos, n° 71, santiago de Chile, p.89/119.
14. JUNAEB (2005), *SINAE, Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB: Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. Elaborado por Amalia Cornejo, Pablo Céspedes, Diego Escobar, Rodrigo Núñez, Gonzalo Reyes y Karina Rojas Santiago - Chile, 2005.
15. Larrañaga Osvaldo (1995), *Descentralización de la educación chilena: Una evaluación económica*, Estudios Públicos N° 60, CEP Chile Santiago, 1995. p.243/287.
16. Mella Osvaldo, Ortiz Iván (1999), *Rendimiento escolar diferenciales de factores externos e internos*. Revista latinoamericana de estudios educativos, Centro de estudios educativos, México, volumen XXIX N° 1, p.69/92.
17. MIDEPLAN (2004), *Encuesta Nacional de Caracterización Socioeconómica 2003, Principales resultados: Infancia y Adolescencia*. Santiago de Chile, Noviembre del 2004, p.36.
18. MIDEPLAN (2005), *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*, documento elaborado por Fernanda Melis, Rodrigo Díaz y Amalia Palma, División Social de MIDEPLAN, santiago de Chile, 2005, p.37.

19. Mizala Alejandra, Romaguera Pilar y Reinaga Teresa (1999), *Factores que inciden en el rendimiento escolar en Bolivia*. Centro de Economía Aplicada. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile, Sistema de Medición y Evaluación de la Calidad de la Educación, Ministerio de Educación, Bolivia. p.33.
20. Molina Marta, Ferrada Cristina, Perez Ruth (2004), *Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar*. Revista médica de Chile, enero del 2004, volumen 132, nº1, p.65-70.
21. PADEM (2006), *Panorama Anual de la Educación Municipalizada*, Dirección de Educación, Corporación Municipal de Viña del Mar para el Desarrollo Social, p.150.
22. Pardo, Marcia (2003), *Reseña de Programas Sociales para la Superación de la Pobreza en América Latina*, Serie Estudios Estadísticos y Prospectivos, CEPAL, Santiago 2003, p.97.
23. Peña Vial, Jorge (2004), *Entre La Actitud Culta del Alumno y Las Virtudes del Profesor*, CEP, Revista de estudios públicos Nº 93. p. 291/315.
24. Pírez, Pedro, (2000), *Servicios urbanos y equidad en América latina; Un panorama con base en algunos casos*. Serie de Medio ambiente y Desarrollo CEPAL, Santiago de Chile 2000, p.89.
25. Rojas, Víctor Manuel (2002), *Departamento de derecho: La enseñanza del derecho en la Universidad Iberoamericana*, Editorial Universidad Iberoamericana, ciudad de México, 1 Enero de 2002, p. 518.
26. Saavedra, Manuel (2005), *Diccionario de Pedagogía*, Editorial Pax, México, 2005, p.167.
27. Sampieri, Roberto; Fernandez, Carlos; Baptista, Pilar, (1998), *Metodología de la Investigación*, segunda edición, México D.c, México, McGraw-Hill Editores, 1998, p.501.
28. Sierra Bravo, Restituto (2001), *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*. 14ª edición, Madrid España, Paraninfo, 2001, p.714.
29. Solari, Aldo (1994), *La desigualdad educativa: problemas y políticas*. Serie de políticas sociales Nº 4, CEPAL, santiago de Chile, segunda parte p.47.
30. Squella Narducci, Agustín (1982), *Andrés Bello y la educación*. EDEVAL Valparaíso, p.90.

31. Tedesco, Juan Carlos (2000), *Educación en la sociedad del conocimiento*, Fondo de Cultura Económica de Argentina, Colección Popular 584, Buenos Aires. p.122.
32. Turbay Restrepo, Catalina (2000), *El Derecho a la Educación, desde el Marco de la Protección Integral de los Derechos de la Niñez y de la Política Educativa*, Programa Nacional de Autoevaluación, Fortalecimiento y Estándares de Calidad de Instituciones de protección a la niñez. UNICEF Colombia, Comité Alemán, con el apoyo técnico de la Fundación Antonio Restrepo Barco. junio de 2000, Santafé de Bogotá, DC. p.74.

II. FUENTES ELECTÓNICAS

1. Asociación Psicológica Americana, (2001), Formato APA, quinta edición, enero del 2001, [en línea], disponible en: www.apa.org, consultada el 18 de noviembre del 2006.
2. ADIMARK (1998), Fundación Paz Ciudadana, [en línea], disponible en: www.pazciudadana.cl, consultada el 15 de junio de 2006.
3. Desarrollo humano adolescente, (2006), *Críticas a informe de Paz Ciudadana: deserción escolar, la flojera superando la pobreza*, [en línea], disponible en: www.sexualidadjoven.cl, consultado el 10 de junio del 2006.
4. Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, [en línea], disponible en: www.rae.es, consultada el 10 de junio del 2006.
5. Gómez, Luis Fernando y otros (2006), *Actitudes y Códigos Sociolingüísticos En El Ámbito Escolar: Un Resumen De Investigación Interdisciplinar*, Revista Electrónica De Estudios Filológicos, [en línea], disponible en: www.um.es, consultado el 04 de junio del 2006.
6. INE (2006), Instituto Nacional de Estadísticas, *Censos de Población y Vivienda 2002*, [en línea], disponible en: www.ine.cl, consultada el 2 de mayo del 2006.
7. Jadue J, Gladys (1997), *Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de Familias de bajo nivel socioeconómico*

- y cultural, Estudios pedagógicos 1997, N° 23 p.75-80. [en línea], disponible en: <http://www.scielo.cl>, consultado el 04 Junio del 2006.
8. Martinic, Sergio (2005), *Curso Taller: ¿cómo se piensa y se enseña historia y ciencias sociales en el siglo XXI? Aportes de la investigación educativa latinoamericana para el análisis de la eficacia escolar*. Artículo PDF [en línea], disponible en: www.uc.cl, consultado el 10 de junio del 2006.
 9. Ministerio de Educación de Chile (2006), [en línea], disponible en; www.mineduc.cl, consultado el 13 de mayo del 2006.
 10. Ministerio de Educación de Chile, (2006, b), Norma DTO-196, Promulgada 03/10/2005, Publicado 09/01/2006, Ministerio de Educación, [en línea], disponible en; www.bcn.cl, consultado el 13 de mayo del 2006.
 11. Núñez, Iván y otros (1995), *Sistema Educativo Nacional de Chile: 1993*, Ministerio de Educación de Chile y Organización de Estados Iberoamericanos, Santiago, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI), 1995. [en línea], disponible en: www.campus-oei.org, consultado el 10 de mayo del 2006.
 12. Red Urb-Al 10: Lucha Contra La Pobreza Urbana (2006), [en línea], disponible en: ww2.prefeitura.sp.gov.br, consultada el 12 de julio del 2006.
 13. Rodríguez Ruiz, Oscar, (2005), *La Triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales*, Revista de Investigación en Gestión de la Innovación y Tecnología, Número 31, septiembre 2005, [en línea], disponible en: www.madrimasd.org, consultada el 18 de noviembre del 2006.
 14. Sapelli, Claudio y Torche, Arístides (2004), *Deserción Escolar y Trabajo Juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión?*, Cuaderno de economía. Agosto 2004, vol. 41, no.123 p.173-198. [en línea], disponible en: <http://www.scielo.cl>, consultado el 21 Junio 2006.
 15. Tedesco, Juan Carlos (2006), en entrevista realizada y publicada por el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, de La Academia De Humanismo Cristiano, [en línea], disponible en: www.pjie.cl, consultado el 17 del 06 del 2006.

16. Velez Eduardo, Schiefelbein, Ernesto y Valenzuela Jorge (2006), *Factores que afectan en el rendimiento académico; Revisión de la Literatura de América Latina y el Caribe*. Organización de estados americanos documento PDF [en línea], disponible en: <http://www.campus-oei.org>, consultado el 04 de junio del 2006.
17. Espínola Viola (2005), *Autonomía Escolar: Factores que Contribuyen a una Escuela más Efectiva*. División de Programas Sociales. Banco Interamericano de Desarrollo, documento PDF [en línea], disponible en: www.iadb.org, consultado el 3 de junio del 2006. p.40.
18. Comisión Europea; Programa Urb-Al (2006), [en línea], disponible en: <http://ec.europa.eu>, consultada el 10 de julio del 2006.

III. OTRAS FUENTES

1. *Convención de los Derechos del Niño* (1989), Naciones Unidas 20 de noviembre de 1989, resumen no oficial de las disposiciones principales, p.18.
2. INCE (2001), *Resumen Ejecutivo; expectativas de nivel máximo de estudios*, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, Ministerio de Educación de España, San Fernando del Jarama, Madrid, España, p.5.
3. Ministerio de Educación de Perú (2000), *La escuela y las expectativas de las madres y padres*. Boletín Crecer N° 4, Lima, septiembre del 2000.
4. Proyecto tipo A (2004); *El ausentismo escolar como indicador de violación de los derechos humanos; un reto a las políticas públicas*, Convocatoria octubre del 2004, Red N° 10 de Urb-AL, impreso de solicitud.

Anexos

Cuestionario dirigido a
Establecimientos Educativos Municipalizados de la
Comuna de Viña del Mar

Nº Folio (uso interno)	
Establecimiento Educativo	
Entrevistado	
Cargo	
Entrevistador (uso interno)	
Fecha	
	2006

Instrucciones:

- ❖ La información entregada no será divulgada individualizando al establecimiento educacional, sino se trabajará guardando el anonimato de cada institución.
- ❖ Sus respuestas no son buenas ni malas, sólo representan la realidad del establecimiento educacional.
- ❖ Lea atentamente las preguntas.
- ❖ Marque con una X la alternativa que usted considere representa la realidad del establecimiento educacional, cuando corresponda.
- ❖ Complete los cuadros con la información solicitada.

SECCIÓN 1

1. Extensión de la Jornada Escolar:

Jornada	Respuesta
Media Jornada (o doble turno)	
Jornada Completa	

2. ¿Cuántos alumnos posee el establecimiento? (sólo contando los alumnos y alumnas de enseñanza básica)

Sexo	Nº de alumnos
Hombre	
Mujer	
Total	

3. ¿Con cuántos cursos cuenta el establecimiento? (sólo cursos de enseñanza básica)

4. En relación al cuerpo docente (sólo profesores de enseñanza básica, excluyendo la educación preescolar):

Número de docentes	Mujeres	
	Hombres	
	Total	
Número de docentes a jornada completa		
Número de docentes a media jornada		
Promedio de horas de docencia por semana		
Situación contractual del profesorado		Cantidad
Número de docentes de planta		
Número de docentes a contrata		
Número de docentes a honorarios		

5. ¿Cuentan con docentes en capacitación?, (si la respuesta es "NO" pase a la pregunta número 7)

	Respuesta
Sí	
No	

6. ¿En que área?:

Área	Cantidad (número de docentes)
Administrativa	
Pedagógica y Temática	
Otra ¿Cuál?	
Total	

7. En relación al puntaje SIMCE, indique según corresponda:

Ciclo de aplicación	Puntaje Promedio Lenguaje y comunicación		Puntaje Promedio Educación Matemáticas	
	2000	2004	2000	2004
8º Básico				

8. En relación a la Evaluación Docente, indique según corresponda:

Número de docentes calificados como insatisfactorios	
Número de docentes calificados como básicos	
Número de docentes calificados como competentes	
Número de docentes calificados como destacados	
Número de docentes no evaluados	
Total	

SECCIÓN 2

9. En relación a las salas de clases:

Salas de clases utilizadas sólo para la educación básica	
Número	

10. En relación al estado de mantención de las salas de clases (utilizadas para la enseñanza básica):

Variables	Buena	Regular	Mala
Aislamiento ambiental			
Aislamiento acústico			
Luminosidad			

11. En relación a las instalaciones del establecimiento:

Instalaciones	Disponibilidad		Cantidad	Capacidad (Número de alumnos máximo que puede albergar)	Estado de Mantención		
	Sí	No			Buena	Regular	Mala
Laboratorio							
Biblioteca							
Espacios recreativos (patios)							
Instalaciones deportivas (gimnasio, canchas)							
Comedores o casinos							
Pupitres							
W.C (total)							

12. En relación a las mejoras en las instalaciones del establecimiento, en virtud de la implementación de la jornada escolar completa, señale:

Existencia de mejoras en infraestructura			
Sí		No	
Proceso de Construcción (sólo si contestó SÍ)			
En Proceso		Finalizado	

13. El alumnado tiene acceso a:

Equipos	Disponibilidad		Cantidad	Estado de Mantenición		
	Sí	No		Buena	Regular	Mala
Computadores						
Internet						
Fotocopiadora						
Televisor						
Reproductor de VHS o DVD						
Radio						
Proyector de transparencias						
Data show						

14. Con relación a los beneficios que entrega el establecimiento por medio de la JUNAEB, señale:

Beneficios	Sí	No	Cantidad de beneficiarios
Alimentación diaria			
Entrega de Materiales de estudios			

SECCIÓN 3

15. ¿Existe un centro de alumnos activo?

Respuesta	
Sí	
No	

16. ¿Existen actividades extracurriculares para alumnos? (si la respuesta es "NO" pase a la pregunta número 19)

Respuesta	
Sí	
No	

17. ¿Cuál es el tipo de actividad y cual es la temporalidad de estas acciones? (rellene sólo las actividades que se implementan):

Tipo de actividad	Cantidad	Temporalidad		
		Mensual	Semestral	Anual
Deportivo recreativo				
Artístico cultural				
Científica tecnológica				
Religiosas.				
Otras ¿Cuál?				

18. ¿Con qué periodicidad generalmente se realizan estas actividades?

Tipo de actividad	Periodicidad				
	1 vez a la semana	2 veces a la semana	3 veces al mes	1 vez cada 15 días	1 vez al mes
Deportivo recreativo					
Artístico cultural					
Científica tecnológica					
Religiosas,					
Otras					

19. ¿Existe un centro general de padres y apoderados activo en el establecimiento?

Respuesta	
Sí	
No	

20. ¿Existen actividades extracurriculares para padres y apoderados? (si la respuesta es "NO" pase a la pregunta número 23)

Respuesta	
Sí	
No	

21. ¿En que área se establecen y cual es la temporalidad de estas acciones?

Tipo de actividad	Cantidad	Temporalidad		
		Mensual	Semestral	Anual
Deportivo recreativo				
Artístico cultural				
Científica tecnológica				
Religiosas.				
Otras				

22. ¿Con qué periodicidad generalmente se realizan estas actividades?

Tipo de actividad	Periodicidad				
	1 vez a la semana	2 veces a la semana	3 veces al mes	1 vez cada 15 días	1 vez al mes
Deportivo recreativo					
Artístico cultural					
Científica tecnológica					
Religiosas.					
Otras					

23. Con relación a la implementación de proyectos u acciones complementarias a la acción escolar, señale según corresponda:

Proyecto, programa u acciones destinadas a:			Orientación de los proyectos			Procedencia de los proyectos u acciones			
Categorías	Sí	No	Prevención	Promoción	Paliativas	Gob. Central	Gob. Regional	Gob. Comunal	Iniciativa del establ.
Deserción escolar									
Repitencia									
Problemas de aprendizajes									
Calidad de la educación									
Ausentismo escolar									
Alimentación									
Recreación									
Útiles y material educativo									
Convivencia escolar									

24. ¿Existe vinculación con otras instituciones en su accionar?

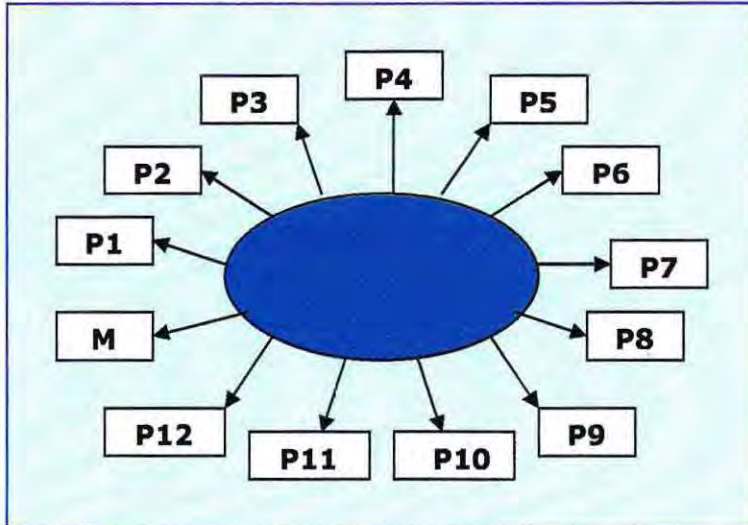
	Respuesta
Sí	
No	

25. Señale la naturaleza de estas instituciones, procedencia y tipo de vinculación que se establece:

Naturaleza	Procedencia		Tipo de cooperación		
	Org de Gob.	ONG	Cooperación mutua	Asistencia del establecimiento	Asistencia de la institución
Deportivo, recreativo					
Artístico cultural					
Religioso					
Ciencia y tecnología					
Fuerzas de orden y seguridad					
De organización social					
Todas las anteriores					
Otras (especifique)					

Transcripción Grupo de discusión Nº 1

- **Día:** 12 de octubre del 2006.
- **Hora:** 9:30 horas.
- **Duración:** 1 hora y 7 minutos.
- **Lugar:** Biblioteca del establecimiento (no se especifica el nombre del establecimiento para resguardar el anonimato).
- **Condiciones del local:** Buena iluminación – Buena acústica
Permitían un buen ambiente para la realización del grupo.
- **Participantes:** 13 personas.

**Caracterización de los participantes:**

- M: moderador del grupo, notero y camarógrafo.
- P1: mujer, octavo básico.
- P2: hombre, octavo básico.
- P3: hombre, octavo básico.
- P4: hombre, octavo básico.
- P5: hombre, octavo básico.
- P6: mujer, octavo básico.
- P7: mujer, octavo básico.
- P8: mujer, octavo básico.
- P9: mujer, octavo básico.
- P10: hombre, octavo básico.
- P11: hombre, octavo básico.
- P12: hombre, octavo básico.

➤ Desarrollo del Grupo de discusión.

M: Bueno, me presento yo soy Juan Aspeé y este es un grupo de discusión, pero primero que todo, vamos a empezar presentándose cada uno.

Los participantes se presentan entre si...

M: ya, como habíamos dicho, este es un grupo de discusión, por tanto las respuestas que ustedes emitan no son ni buenas ni malas, es lo que ustedes creen, incluso en esta sala no hay

ningún profesor, no hay nadie más grabando y esto no se les va a presentar a los profesores y no se va a individualizar por quien responda que. Entonces, que tengan claro que la respuesta que ustedes emitan es la que ustedes consideran y eso está bien, ¿ya?. Tenemos tres temas de discusión, ¿ya? Entonces, voy a hacer realce en que es su perspectiva, lo que ustedes consideran. Entonces, la primera pregunta dice así: ¿Qué los motiva a estudiar?...

Miradas y risas...

P7: es que primero uno no es que se motive, sino que lo motivan los papás, ya porque primero cuando uno tiene 5 años, no creo que diga ¡ya voy a ir al Kinder y sacar una profesión e ir a la universidad!, es algo que los papás a uno lo inculcan. Por eso seguimos estudiando, a parte después se hace como una obligación, a parte son pocos los alumnos que digan ¡ah a mí me gusta estudiar!, ¡porque es bueno para mí!

P5: mmmm, las cabras (risas), las cabras son mi motivación...

P9: es que yo creo que uno no se motiva para estudiar...

P5: ¡los papás o, los papás!...

P9: ¡sí po!, porque igual mi vieja cachai me dice, ya estudia, porque teni que tener una profesión, para que seai alguien, y bueno en esa discusión igual yo tomo algo, pero no tomo 100%, a cada madures de cada uno, lo toma a su manera de pensar. Pero a pesar de todo, no se igual a mí me motiva un poco estudiar, no tanto, porque tampoco soy tan estudiosa. En general, igual porque ahora, la actualidad de ahora, la mujer tiene que ser independiente, ya no es como antes, porque antes había mucho machismo, entonces ahora uno puede tener su profesión y uno puede ¡no sé po!, porque igual hay mucha separación hoy en día, entonces igual tanto como hombres y mujeres, y eso, pero tanto que como uno quiere estudiar, no creo mucho.

P5: la pregunta hubiera sido ¿quién nos motivaba a estudiar?, porque... ¡me da miedo! (risas), no porque, por eso.

P4: por ejemplo, en mi caso mis viejos me dicen que hay que estudiar, porque en este país no hay surgimiento de profesión, porque hay que estudiar e irse para afuera y tener una buena profesión, pero por mi motivo yo llegaría a cuarto medio y chao con la universidad, ¡estoy entero chato!

Miradas y risas

P7: bueno, primero cuando uno estudia lo toma como obligación, como para cumplir con los padres, en base a eso, porque igual, si por ejemplo, si yo me saco buenas notas, ¡ya es para mí!, pero más para cumplir con mi mamá, porque ella me dice sácate buenas notas y cosas así, el discurso que le dan a todos, y prácticamente es por eso que me saco buenas notas.

P10: no, no es que, más que uno se motiva para no decepcionar a los padres, porque siempre los padres han querido lo mejor para su hijo creo, y na po, yo creo que estamos cumpliendo con una obligación para los papás.

P12: bueno, la verdad es que es bueno, porque hay que ser alguien en la vida, por ser, si yo no llegara a primero o cuarto medio, no sólo estaría decepcionando a mis padres, sino a mis profesores y a todas las personas que me han ayudado, por ser, a mí me han ayudado mucho, porque en realidad todos somos capaces y esto hace bien, porque más adelante uno puede ir a la universidad y especializarse para tener una mejor probabilidades de trabajo, porque es lo que más se necesita ahora en Chile.

M: ¿nada más con eso tema?.

P4: sí, esta bien.

P5: oye las mujeres que hablen.

M: ya, las mujeres, falta la opinión de las mujeres. El segundo tema es La expectativas frente a la educación, de nuevo hay que decir que es su perspectiva, lo que ustedes consideran, ya. La pregunta dice así: ¿Qué expectativas me genera o reporta estar en el sistema educativo?, o sea, que expectativas, beneficios o propósitos, ¿cuales son los objetivos de estar acá estudiando?.

P8: ya, ser mejores personas y que uno pueda tener su propia profesión y no depender de otras personas, yo creo que uno debe tener su profesión para no estar viviendo con los padres y ser más independiente y tener dinero, económico, para sostener a su familia y para ser independiente de sus padres.

P5: no se po, yo cacho que para tener un título, mucha gente anda comiendo por las calles, porque no tiene estudio, porque no lograron llegar a la cima, por decir algo, y sería bueno que tuviéramos un título o algo bueno, un trabajo que nos mantiene, pa no estar destechado a la vergüenza.

P4: este sector no ha hablado.

M: pero en serio, nadie más dice que expectativas le genera estar en el sistema educativo, ¿no tienen ninguna?, ¿no sé si entendieron o no la pregunta?, la gracia es que mira, ¿qué expectativas? se refiere a ¿que propósitos o cuales son los beneficios?, ¿o si ustedes consideran que no importa estar en el sistema educativo?.

P9: ies que obvio que importa!, porque en general los beneficios los van a dar cuando seamos más grandes, porque obvio que ya, terminamos octavo, estudiamos la media y nosotros ahora podríamos tener sueños, en el sentido ino, si voy a estudiar!, podríamos entrar a un liceo, pero igual son pocos los niños que entran a la universidad, uno puede decir ipucha me gustaría estudiar!, y ahora los recursos son tan fáciles, ahora dan crédito, dan de todo para estudiar y ahora la juventud de ahora es diferente, como que no esta ni hay, v como decía el Hermes, igual es penca que la juventud este en la calle, porque...

P4: pero ahora casi toda la juventud depende de los padres.

P5: imamones...!

P4: por ejemplo, uno ponte tu ya, mi viejo tiene una empresa, entonces yo llego hasta cuarto medio y después ya chao, yo tengo trabajo seguro en una empresa y tengo una casa segura, porque se que mi viejo me la va a comprar, entonces casi todos tienen esas expectativas y les da lo mismo de ir a la U o no.

P9: igual eso depende de los padres, porque si los padres podrían, por ejemplo, yo vivo con mi vieja, ella hace el rol de papá y mamá, entonces ella igual me exige estudio y me exige, porque dice que el beneficio no es para mi, tú no estudias para mi, es para ti, estudias para que tú estés más grande, saques tu título y así podrás tener tu familia, o no tanto, si no que estudia, que el beneficio no es para mi me dice, es para ti.

P7: es que es para cumplir con nuestra ambición, por ejemplo, yo cuando sea más grande, ya voy a estudiar y sacar una carrera en la universidad, y esa es una ambición para mí y tal vez comprarme mi casa o tener mi auto y yo sé que la única manera en que lo pueda conseguir, a parte de mi mamá de que me lo dé, es estudiando yo. Igual para conseguir eso yo no estoy pensando en iah mi mamá me lo va a dar!, porque a mí no me gusta que me den todas las cosas fáciles, me gusta a mi ganármelas, porque lo voy a cuidar más yo y tal vez, por ejemplo, ahora trabajar, a lo mejor yo no tendría que trabajar, pero digo voy a trabajar para tener yo mi plata saber ganármela y poder comprar mis cosas y estudiar es una manera de esas, porque estudiando vas a tener una carrera, vas a tener un trabajo y si la carrera es mejor vas a ganar más plata y el resultado de todo eso, de todo el estudio, va a ser que puedas comprar tus cosas, que tú quieres. Entonces eso podría ser un beneficio...

P5: ien general, no en lo material, comprar las cosas en general, no en lo material!. Por mi parte, mi expectativa es llegar a cuarto medio, ir a la universidad y mi sueño sería ser técnico, ingeniero, profesional, me encanta todo lo que es mecánica y soldadura todo eso y ¿cómo logro eso? con un título, y con el estudio puedo conseguir ese título, pero si no llego al título, ¿cómo puedo conseguir mi sueño, algo que me guste?, no voy a poder realizarlo...

P12: o sea, lo que dice él, hay que ver que no es solamente lo material, también es porque hay que mantener a una familia. La verdad que es nosotros vamos a llegar hasta un cierto tiempo no más po en que nosotros vamos a poder compralo lo que nosotros queramos, pero después, cuando seamos padres, vamos a tener que mantener a una familia, a un hijo, va a ser lo mismo, que nosotros vamos a decirles que estudien, porque eso va a ser mejor para ellos más adelante, como lo fue para nosotros o como lo va a ser mañana para nosotros. Y por ser, lo otro que no es solamente que tiene que ver con los padres, porque también los mismos alumnos pueden pedir más beneficios que le pueden servir más adelante, porque ahora, ¿no se si usted ha visto todo esto de las protestas?, ellos han pedido muchas cosas, o sea algunas, o sea, ien realidad no se han visto todavía los beneficios!, pero igual eso después más adelante, si uno

sigue luchando, sigue insistiendo, eso después va aparecer y eso es un beneficio para todos los alumnos, por ser, porque nosotros, ¿por qué vamos a pagar por una prueba que al final por una décima no vamos a quedar?!, no sería bueno, porque nosotros estaríamos pagando para nada.

P10: igual tú después tenis que ver por tu hijo, porque si no estudiai ahora, después ¿con qué moral le va a decir a tu hijo, iputa estudia!?, si con suerte llegaste hasta cuarto medio, ¿con qué derecho le vai a decir a tu hijo que, iputa que estudie!?.

P5: más encima, no queri que tu hijo tenga ese mismo cuento que tú tuviste...

P10: uno siempre quiere que un hijo sea mejor que uno...

P5: tú queri que tu hijo llegue más lejos, porque esa es la expectativa que tu teni, que llegue más lejos, que no sea lo mismo que tú...

P12: si eso está bien, porque un padre siempre quiere que el hijo sea mejor que él, no que siempre sea inferior a él, que siempre siga subiendo, si yo "por ser" en la básica me fue mal, yo quiero que mi hijo le vaya bien ¿para qué?, para que no tenga la misma situación que los padres...

P9: yo creo que todos los padres piensan lo mismo de sus hijos, porque no es solamente el tuyo, es de todos, todos le dicen a su hijo estudia, por el motivo de lo general, no tanto en lo económico o en lo material, si no que para tener un título uno, o sea uno surgir y uno decir, pucha yo tengo mi título y a mi me va bien, porque aquí típico el que no tiene trabajo, ipucha lo miran en menos!...

P5: iun título, el que no tiene un título...!

P9: isi po...!

P10: iel que no tiene educación, te ven como ignorante...!

P9: teniendo un título, uno puede decir iyo me puedo para en todas partes! y sé ir, pucha a una reunión, o cosas así...

P5: y también los padres cuando uno estudia tienden a decir, esto te sirve pa ti, pa ti, pa ti y es como obvia esa cuestión, porque los padres ya tienen su futuro hecho ya po, nadie los amarra. Más encima, yo lo veo más por la parte, porque hay padres viejos, jóvenes, pero después llega el momento de morir y nosotros no vamos a tener en que apoyarnos, entonces la idea es tener su título y seguir adelante o que alguien de la familia que te pueda ayudar. La expectativa sería estar ahí, no es la idea tampoco que cuando los padres se mueran, uno diga iah se me murió mi papá y toa la mano! y no siga con eso, es como, es poco sutil eso.

P12: lo otro es que ellos nos ayudan, entonces ellos ponen la plata para que nosotros nos eduquemos, entonces la mejor manera de nosotros devolverle la mano a ellos sería estudiando y ser alguien en la vida, porque lo que más quiere un padre, lo estoy diciendo en lo general de todos los padres, es que el hijo sea mejor que ellos, que ellos traten bien a sus hijos, porque la verdad es que no tiene que ver con que el hijo sea aquí o sea allá, es como va a ser más adelante, no es por lo que sea ahora.

P1: ya igual, por una parte, mi mamá me dice a mi, ¡Daniela si tú no estudiai ahora ¿qué vai a ser el día de mañana?!, porque lo principal y lo más fundamental es que tú salgai con tu carrera y tengai tu trabajo, entonces el día en que tú tengai tu hijo, tú ya tengai tu casa, tus muebles, tu ropa, todo, y podai darle eso, que tú después se lo podí dar a tus propios hijos, icachai! y me dice iaprovecha ahora estudia y se independiente, y sale adelante tú misma, porque yo toda la vida no voy a estar, no soy eterna! y me dice iaprovecha, aprovecha ahora que es el momento de estudiar, porque hay otras niñas que no tiene la misma oportunidad que tú! y aprovéchala supérate a ti misma, y sigue así hasta que tengai tu profesión y todo lo que tú quieras...

M: ya...

P1: ¿está gravando?... haaa

P5: la segunda pregunta si tiene que ver con la primera...

P7: es que la cuestión es bien fundamental...

P4: influye la primera con la segunda!, porque la primera, la respuesta es la segunda...

P1: de lo que nos incentivan a todos nosotros de los que estamos acá, por ellos estamos acá, sino no fuera por nuestros papás y estuvieran diciendo que estudia y nos están apoyando a la vez, no estriamos acá y tal vez estaríamos en cualquier otra parte, porque igual yo no puedo decir que mi mamá a es la mamá perfecta, que está ahí conmigo todo el tiempo, porque no es así, cachai mi mamá me dice Daniela estudia, porque mi mamá trabaja cachai y toda la cuestión, trabaja todo el día y yo sola tengo que preocuparme de mí y de mi estudio, si yo necesito algo ahí tengo que estar yo, buscando todo lo que yo necesite.

P7: es que claro, ese es el problema hoy en día, que la mayoría de los papás están trabajando y no están con sus hijos desde chicos, entonces los niños en general, bueno una persona que no es suficientemente madura no va a decir iah ya yo me voy a poner a estudiar para la prueba de mañana!, porque, o sea iobviamente no lo van a ser!, y ese es un problema, que afecta a todos los niños y yo conozco personas que tienen ese problema de sus padres, entonces para ellos es doloroso...

P5: ieso más por la de inmadures en si po, eso es más por la inmadurez...!

P7: isi, pero por ejemplo, un niño que lo han dejado solo desde segundo básico, no creo tanto que sea tanto un problema de madures...!

P5: yo tengo un amigo en santiago, yo tengo un amigo en santiago que los papás estaban ahí trabajando y no lo pescaban, sinceramente no les comparaban materiales para la escuela, no le compararon uniforme y el cabro iba pa las casas a conseguirse los trabajos, los materiales y todo y el cabro, el cabro lleva cualquier nota, las notas más buenas del colegio, se ha ganado becas en el liceo y todo...

P2: ies que es de uno, es de uno...!

P5: es de uno...

P1: es de uno, es de uno...

P7: es que también los papás dicen, ya yo le doy todo lo material y con eso reemplazo de que yo no esté...

P9: ya, chao lo material, chao lo económico, necesitamos su apoyo con saber que estén ahí, que si me caigo yo me paro y pucha hija y como decía ella la mamá no es eterna, mi vieja tampoco es la mejor del mundo, pero igual mi mamá me dice, mi mamá es empleada doméstica...

P1: igual que la mía...!

P9: y orgullosa, no me da vergüenza, pero la cosa es que me dice que yo no quiero que a los 25 años esti limpiando baños que no son tuyos, no quiero que te humillen, no quiero que por limpiar la media casa te paguen 120 mensual, porque yo no estudie y tú podí relacionarte con todo la gente. Porque esa es la humillación de hoy en Chile, el que limpia los baños, el que barre las calles, que son picantes, que son delincuentes, o sea lo miran en menos, porque ese es el valor de las personas que se le dá, la plata, es solamente la plata, es la plata...

P4: igual uno se siente humillado, porque si uno tiene una situación económica mínima, iputa es un delincuente lo tratan de cualquier cosa, cachai!. Entonces, en eso influye también, porque también los padres ven que sus hijos surjan, si uno se da cuenta, los que tiene menor recurso son los que más cumplen en el colegio, porque los padres están ahí, le inculcan el estudio...

P5: pero de la mayoría de los papás, he visto caleta así que...

P4: entonces, compara a uno que le cuesta lo que le dan y a otro que le dan todo fácil, a mí me dan todo fácil y soy entero desordenado, pero igual cumplo, pero algunas no más.

P5: si lo que iba a decir yo es que la mayoría de los papás ven hoy en día, ya toma un computador último modelo ahora hace tu estudio, y los papás creen que con eso nosotros nos motiva a estudiar, la mayoría po, en ves de eso nos un... con limosnes... (risas).

P9: ipero hay que entender que tu mamá también tiene que trabajar po!...

P7: mi mamá trabaja y trabaja desde las 8 hasta las 4 de la tarde que yo salgo del colegio, entonces cuando llego a mi casa está ella y nunca estoy sola, entonces también es hay poner parte de los papás.

P12: es que la verdad, es que no es solamente lo material, sino es que nosotros tengamos el apoyo de los padres, porque la mayoría de las personas, como dijeron en denantes, que los que tienen menos recursos, la mayoría en realidad son los que más cumplen, porque la verdad los que no cumplen de los que tiene menos recursos, son los que no tiene el apoyo de los padres.

P9: es que ni tanto, porque igual, pucha como deci tú, a lo mejor lo apoyan, pero cuando uno ve la gente más baja a lo mejor, la gente no tiene recursos, no tiene para comprarse un par de zapatos, un par de pantalones pal colegio y uno que tiene todo, que la mamá puede, a penas, pero puede, tener su cocina, sus cosas, con tal de que su hija salga, salga de los más, como todos no más, entonces uno se aprovecha también de eso, porque igual mi mamá, yo digo mamá quiero esto para mi cumpleaños, quiero esto y mi mamá buscando isacándose la cresta! igual me lo dá, a lo mejor después de los meses, pero yo también valoro eso, que mi vieja se lo dá, porque mi mamá ihui no sé!, ha tenido que luchar con una familia, porque mi viejo se fue y ahí bajo todo la economización de nosotros, porque la parte económica de mi casa era, no era alta, pero era mucho más a la media, entonces cuando mi papá se fue, fue todo diferente, entonces mi mamá a lo mejor yo le digo ipucha mamá quiero un par de zapatillas, unos pantalones! y mi mamá no me lo puede dar al tiro, tampoco puedo ser tan exigente.

P11: igual de repente, hay hueones que van a la universidad y piensan en puro carrete igual, se farrean la huea.

P10: es que los locos que tienen plata, hay locos que igual de repente no tienen plata, los recursos y son los que realmente no se le dan la oportunidad como pa estudiar, y pucha que lata por ellos, pero hay hueones que iputa los locos carretean!, piensan en puro bacilón y no se contentan con los estudios.

P9: es que esas son las personas que le dan las cosas fáciles, las cosas fáciles, por ejemplo, tú ivai ah no mi mamá!, mi viejo tiene plata, tiene empresa, tiene aquí, tiene allá, entonces paga la universidad y pa su auto y eso es lo que pasa ahora. Por ejemplo, mi mamá trabaja con el dueño de Lápiz López y la hija, pucha la hija nada que decir, es como súper reventada la mina, no está ni ahí con nada y el papá todo es con plata, ella chocó así justo y venia con droga en el auto y usted ¿cree que salió en la noticia?, io sea nada!, porque todo se trata con plata, la mayoría de la gente alta, en barrios alto, porque en los barrio medio como aquí nadien va.

P7: tiene que ver con los valores que le entregan a los niños. Por ejemplo, las que más quedan embarazadas son las de clase baja, entonces, por ejemplo, una niña rica dicen, ya la llevan al ginecólogo para que le hagan un tratamiento, las que son más pobres o de más baja cultura no tiene eso, porque igual no dan los recursos, o por último tener un hijo es bueno, pero a una edad normal...

P5: determinada, responsable para tener...

P7: o también, responsable...

P9: después de que tú saqui tu título, cuando tenga tu familia, tu casa para darle...

P9: después de que sacas tu título para darle todo, porque por ejemplo, si teni un hijo ahora ¿qué cresta le vai a dar? iesta! recién en 8º básico!, ¿qué le vai a dar?...

P7: claro...

P9: es que un hijo no es un cacho, no es pecado, pero a la edad de hoy día de catorce, porque ahora se ponen a tener niñas de catorce hasta unos 18 años, es como un cacho, porque a los 17 años ¿qué le vai a darle a tu hijo?, o sea ¿que le vai a darle?, isi no teni nada!...

P4: por ejemplo, ahora se necesita cuarto medio para barrer las calles...

P7: claro...

P5: antiguamente se necesitaba cuarto medio para ser carabinero, para ser carabinero...

P4: para todo se necesita cuarto medio, junior para que te tengan pa la pata y el combo, así pa todos lados...

P5: ico como a vo po...!

P4: no... tu polola...

P12: es que no es solamente la educación, es el país, el estado, el estado, porque si tú te dai cuenta en estados unidos a un bombero si le pagan, pero ¿por qué crei tú que los bomberos están todos los días haciendo rifas?... (risas), ¿quien les paga? nadie po, porque allá no hacen sus servicios y van a rifas, pero aquí nadie les paga, en estados unidos, por lo menos que le paguen no se po, entonces este país no está surgiendo bien...

P1: o sea, el Juan tiene razón, porque yo tengo unos tíos que están en estados unidos y mi tío trabaja en un banco, y mi tío o sea gana un cierta cantidad de plata que es mayor que lo que le pagan a un banquero acá, cachai, allá a él le pueden pagar 500.000 pesos y aquí 150 entonces, entonces es como más relativo, y también tengo un primo que trabaja en una cuestión voluntaria, pero al él le pagan 100.000 pesos la semana...

P7: ies que estados unidos es un país desarrollado!...

P9: si po allá...

P7: ino hay comparación!...

P5: ino hay comparación, no vai a comparar a un país de Norteamérica con uno de Sudamérica!, ¡¿qué vai a compara?!.

P9: allá la cosa del estudio, en estados unidos, es totalmente diferente, o sea ahí estudian y son todos del mismo estilo...

P5: ahí también uno aprieta un botón y sale un computador... (risas), ia la pulenta, es entero tecnológico!...

P7: por ejemplo, si uno se va para allá, allá arrendar un departamento es más caro, pero se gana más plata, entonces es un equilibrio que hay entre las dos cosas...

P5: yo creo que el motivo también está en los profesores...

P12: yo creo que el motivo, más que en los profesores, está en los directores, porque la verdad es que en un colegio, iuno va a estudiar!, uno debe ir como uno quiere, por ser, quiero ir po, no sé con un pantalón, quiero ir con jeans, yo podría ir, porque allá si se hace eso, no te reclaman por el pelo...

P9: es que ¿sabi por qué se hace eso allá?, porque los niños van a estudiar con responsabilidad, no son mirados en menos, porque imagínate...

P12: es que si tú a uno le dai la oportunidad, por ser, de ir así y su tú vieras que el cabro está cumpliendo, va a pasar lo mismo en otros colegio...

P5: ies que si vai así le quita el criterio al colegio, po hue!...

P9: es que el gobierno de acá, está en el sentido de que quisieron copiarle a estados unidos por la jornada completa, entonces...

P5: ison más copiones estos huenoes!...

P9: de 8 y media a 7 una cosa así, pero en general aquí tampoco resulta, porque si usted entra a una sala después de las 2 y media iestán todos lacios, o sea están todos ajiacos, rancios, como así!. Entonces igual en todo caso, es como super cuatico, porque en estado unidos, si uno ve, puede encontrar a lo mejor gente que tiene tanto recursos como yo, pero...

P5: en este gobierno la idea era que todos se vieran iguales, todos con uniforme, porque aquí todos no tienen recursos para andar con ropa de calle y tener una muda para cambiarse todos los días cachai, es la idea que anduviéramos todos iguales y nadien pudiera discriminar a alguien, porque no pudiera...

P9: es que por eso en estados unidos uno tiene, un conserje...

P5: iya iba a hablar!...(risas)

P4: por ejemplo, ahora uno anda bien vestido y lo miran, o mira tiene plata, y que bacán, porque las zapatillas son de marca, ¡ya cállate!, y por ejemplo, uno anda con unas POLLONI... (risas) y te miran a huevo, lo miran a huevo, por eso...

P12: es que no es solamente de como uno se vista, si no como a uno te mira, como dijo el Pedro, porque si uno no te mirara así el gobierno sería mejor, porque así no habría discriminación, o por le menos...

P7: es que no es solamente como una anda vestido lo miran así, también tiene que ver la parte de la educación que le dan, porque si uno anda bien vestido y habla mal, hay se nota que es roto o medio roto tirado pa arriba...

P9: ¡es a lo bajo y se cree el más! y esa es la gente discriminante, que, porque yo tengo una tenia, tengo todo, y ¡hablo y dejo la caga! como se dice, entonces pucha tu vai, esa persona si con ropa buena puede ser, con un estilo bacán, pero que es vulgar para hablar, o sea va a mirar al otro como él, pero él no se da cuenta de cómo es, en el sentido que lo discrimina mucho.

P5: también se discrimina mucho, porque por ejemplo, mira yo soy rapero ¡ivo cachai! y a mí no me gustan los metaleros, entonces los discrimino, porque no me gusta su estilo po, también los otros nos discriminan por esa cuestión po, no pero si es verdad, por ejemplo, los locos así comunes no les gusta los raperos nos discriminan.

P7: es que no sólo...

P5: es que es el estilo de uno...

P4: si tú estai vestido así, ya si camisa polo, zapatillas zippa...

P5: ¡camisa rosada...!

P4: ¡ime da lo mismo!, cachai le preguntai ¿cuando fue el combate naval de Iquique? y el hueón queda colgado, ¡cagó!, y a un hueón torrantito le preguntai ¿cuando fue el combate naval de Iquique? te lo responde, ahí se ve, no esta ni ahí... eso, eso.

M: ya, ahora vamos a pasar a la tercera pregunta...

P11: ¡justo iba a hablar yo po...! (risas)

M: ya vamos a pasar a la tercera pregunta, ésta es como más larga y ustedes pueden explayarse...

P4: pero después del recreo...

Todos: Sí po...

M: no, no se puede, no se puede... la pregunta dicen así, escuchen, escuchen: ¿qué obstáculos y qué oportunidades existen para lograr dichos propósitos o expectativas?. Se acuerdan que estabamos hablando de cuales son las expectativas, entonces ustedes dijeron, entonces ustedes tienen que decirme ¿cuales son los obstáculos que ustedes consideran?, o sea, las cosas que pueden obstaculizar eso y las cosas que pueden favorecerlos para lograrlos.

P7: igual el estado en el fondo para estudiar... ya es como, los obstáculos sería por ejemplo la plata, ya porque... y las oportunidades para hacer eso serian las becas que dá el estado, aunque no son muy buenas, pero igual ayudan, bueno, pero a una persona que no estudia y se saca malas notas no le van a dar una beca, pero a lo mejor a una persona que se ha esforzado toda su vida para tener buenas notas si le van dar una beca. Por eso, los ricos, los que tienen todo facilitado no se preocupan mayormente, porque si quieren ir a la universidad van a ir a la universidad, porque su papá se lo va a pagar. Entonces va también en un problema de...

P11: es que también los que entran a la U... ¡isoy bueno para la talla! (risas), los que entran a la U, algunos estudian y trabajan...

P9: esa es una gente esforzada...

P11: porque son esforzados hueón, porque ellos quieren tener lo que uno quiera, o no...

P12: bueno la verdad, por ser, hay personas que no tienen tantos recursos, pero se pueden ir de beca en beca, para poder llegar a estudiar en la universidad y especializarse, pero la verdad

es que aquí las becas en Chile no llegan más allá de los 100.000 pesos, o sea eso es poco para ir a la universidad.

P7: pero eso depende del puntaje que te dé en la PSU...

P12: o sea, sí po...

P7: si uno estudia para ir a la universidad y se saca el mejor puntaje en la PSU, te regalan la carrera...

P8: algunos en las carreras, por si ella tiene mejor plata, tiene más plata, ¡hay se me olvidó!, ¡ya hay!, la cuestión de la PSU, le dan menos dinero para estudiar, porque ellos ya tienen plata, son, tienen más recursos, es lo que yo sé.

P9: ojalá que la universidad en los años podría ser gratis, o podría ser menos cara, en el sentido, a los más años, imagínate ahora nosotros tenemos catorce, imagínate a los veinte, o a la edad más, podría estar en la universidad más tiempo podría ser gratis o sea no gratis total, porque tampoco se si se puede, pero podría ser un poco menos...

P5: ¡podrían dar más facilidades para entrar!...

P9: pero es que igual hay facilidades para entrar, o sea es que tení que poner de tu parte, y si tú querí sacar un puntaje arriba de 600 en tu PSU, o sea tú estudia, o sea si tú estai desde chico con esa cosa y tus viejos también, por eso no sólo depende de los viejos, porque tus viejos están ahí, están ahí y tú dices pucha voy a ser alguien y voy estudiar para tener una beca, ya que no tengo los recursos acreditados para mí, voy a estudiar y quiero ganarme una beca y tú te la podí ganar, o sea ¡si nadie es tonto acá!, lo único es que es dejao, nada más.

P5: ¡puta, si uno es dejao y si uno quiere entrar a la U y no tiene los recursos y tampoco los papás, no podí tener una cuenta en un banco y asegurar tu futuro al tiro!...

P9: es que Diego, o sea si tú querí estudiar y tú querí sacarte un puntaje bacán, pucha ¿por qué no te ganai una beca, si tu sabí que podí?, cosa que tú no te lo hagai, es que tu mente dice que no, es que no, es que no...

P7: es que claro las limitaciones van primero por eso, yo conozco muchas personas que son...

P12: si tú estas guardando tu plata, después más adelante la vai a necesitar en otras cosas, te va pasar algo o cualquier tipo de accidente y vai a tener que ocuparla.

P9: es que no es la plata...

P5: ¡es que sabí que a la pulenta, el país más flojo de todo el mundo es Chile, a la pulenta!...

P10: y él de la peor educación de Latinoamérica...

P5: y las personas se valoran por eso, a la pulenta así las personas se valoran por eso, por ser flojos, y son tantos los flojos que no quieren estudiar, y cualquier hueón, a la pulenta, es fácil llegar y estudiar y sacarse buen puntaje en la PSU po.

P12: igual hay que mejorar aquí la educación y el trabajo, porque todos los cabros que salen de la universidad se tiene que irse a trabajar a otros países, al extranjero, o si no se quedarían aquí, o si no tendrían un destino...

P9: es que igual aquí no hay campo, porque ponte tú, estudiai una carrera y tú ya sacai tu título y ya pucha no encontrai campo para estudiar, o sea alguien puede ser, puede tener una profesión x y pucha la dura que tu vai y no, no encontrar campo, y ¡tenis que estudiar otra cosa, podí ser ingeniero comercial y después tení que ser otra cosa, secretario, porque no hay campo para ingeniero comercial.

P7: es que ahora la mayoría de las personas, ahora ya se va al extranjero, porque aquí ya no hay oportunidades.

P12: la verdad, es que por sé ya, uno quiere ser doctor, digamos quiere ser doctor, pero la verdad es que dicen ¡no sabí que no te conviene, porque hay muchos doctores!, y todos hacen eso, ¿por qué?, porque a los doctores supuestamente les pagan más plata, entonces, es ahí cuando ya se van llenándose, entonces después ya yo estudié doctor y vai a tener que ir a barrer el mol, porque no te recibieron, porque habían muchos doctores.

P7: ieso pasa mucho!...

P12: iy en muchos casos a pasado eso!, hay mucha gente que se hecha a perder ¿por qué?, iporque no hay trabajo!.

P7: ya, por ejemplo, yo quiero ser abogado, aquí en chile hay miles de abogados, entonces, como vamos a trabajar, no hay trabajo, pero uno puede hacerlo siendo un buen abogado, pero cuando recién vai empezando, ¿cómo vai a trabajar? si ni siquiera teni experiencia, más encima nadie te ayuda, ies lo peor!, y cuando ya estai en lo mejor ihay ya, él, él era!, ahí ya lo ayudamos, porque ahí tiene más recursos, ya está surgiendo, pero cuando está chiquitito nadie lo pesca.

P10: yo pienso que los que estamos de acá de los supermercados, santa Isabel, el líder, los que tienen negocios más chicos, yo pienso que es por eso también, porque ahora todo, la santa yapa, el dos por uno, porque ahora igual uno piensa en las minas... (risas).

P1: igual yo por un lado, yo igual yo no estoy tranquila, a donde yo tengo mis tíos en estados unidos, igual ellos me dijeron, ya tú terminai tu liceo y si queri tú te veni pa acá y nosotros te pagamos el preuniversitario y todo, pero yo tengo que pensar que si el día de mañana ellos no están, cachai, entonces, yo no puedo decir ihay me voy a estados unidos, porque ellos me van a pagar!, ¿por qué si ellos se mueren el día de mañana?, ¿qué voy a hacer yo allá?, entonces tengo que decir, desde ahora tengo que esforzarme, para yo sí no tengo la oportunidad, sacarme yo la beca.

P12: es que la verdad es que vivir la realidad ahora, porque por ser, ya yo voy a ser un carabinero y ya no sé, no puedo, después no encuentro trabajo y yo no puedo ir de casa en casa diciendo, ¿si quiere usted me pasa tanta plata y yo le cuido la casa?, no puedo. Pero en cambio un veterinario, un veterinario, puede ir de casa en casa, ¿oiga tiene algún animalito, no sé po enfermo?, ahí yo se lo curo y usted me pasa tanta plata.

P9: es que eso no es culpa de uno, es culpa del país...

P12: del estado, es el estado, porque el país no tiene na que ver...

P9: es que ni tanto, ni tanto en realidad...

P10: ¿querí en golpe militar de nuevo?... (risas)

P7: por ejemplo, mis primos son contadores auditores, ya son tres, itú dai vuelta en la esquina y encontrai a un contador auditor!, ya y ellos formaron su empresa hace tres años, ya y ahora ellos están bien, tienen su clientela y también hay que tener carácter para forma su propia empresa, porque ellos así con su empresa sean vuelto bien fríos, pero si no fueran así no podrían haber sacado su empresa adelante, porque por ejemplo, echaron a un tipo que era guardia, por que ellos administran una empresa, entonces era guardia y lo echaron, porque no estaba cumpliendo bien su trabajo y ese niño estaba trabajando para pagar la universidad, entonces yo les dije pucha un poco de lastima por último, pero dijo iaquí no!, que no tenemos un hogar de solidaridad, para los demás, o sea son ellos o son uno, entonces...

P5: es que los ricos no dan...

P7: claro...

P4: por ejemplo, si fuera diferente, yo por ejemplo hay gente de plata y ve a alguien de pocos recursos, iputa uno es de pocos recursos! y ve a alguien que anda pidiendo plata en la calle, puta uno se rebusca en los bolsillos y le dá algo...

P7: a veces lo que son más pobres son los más solidarios...

P4: ¿y cómo se llama?, hay unos hueones, que tienen plata, se nota que tienen y lo miran y pasan y no les importa, es como decir iputa éste ya se va a morir ya! y ¿qué saco con darle plata?...

P5: el loco pasa por al frente del que está pidiendo plata y el loco saca y prende un cigarro con un billete de 10 Lucas po... (risas), a la pulenta compadre.

P7: no es que lo que pasa, es que algunas personas que no tienen plata, son algunas veces, se hacen los que son pobres, porque yo vi un reportaje en que se hacían los lastimas y ganaban

plata, porque las personas que pasaban le daban a cada rato plata y tenían sus casas así, su propio auto.

P4: es que hay gente que se acostumbra a pedir, pero hay algunas que se notan que son abuelitos que los tiran a las salas.

P7: es que yo creo que a lo mejor está en la desconfianza, porque uno ya le va a dar 100 pesos, entonces uno ve así, entonces a lo mejor éste no es pobre, me está haciendo el tonto, entonces también va la desconfianza.

P4: no es que, por ejemplo, uno entra a la U y estudia medicina, estai 5 años estudiando medicina, te sacai la cresta sali del este, tratai de buscar pega en este país iy te dan de paramédico po!, entonces ¿para qué uno se saca la cresta estudiando 5 años en la U? ¿Pagando cuánto?...

P9: y después no, no...

P5: también, lo que pasa acá, que por ejemplo, uno va a buscar empleo lo miran con mala manera el jefe que da el empleo, y lo miran de mala manera y ino, no teni empleo, estoy enojao, chao!...

P9: si es verdad... es que es todo típico mino con plata es como vulgarmente dicen, es cagao, cachai, o sea, es que es cagao para tener más, entonces por eso...

P1: por eso tiene plata...

P9: por eso son ricos, o sea, uno siente pucha, como decían, la gente más pobre, es más solidaria con los demás, pero igual es penca que no sé po, o sea la gente rica, o sea el jefe en particular va a llorar, como decía él, va a llorar más, y entonces como llora va a tener más y más para el lado de él y no le importa los trabajadores, no le importa nada, es cosa de tener él.

P5: también, lo que pasa hoy que la gente que no tiene título así, por ejemplo, los ingenieros todo lo que es soldadura, todo eso, la gente que no tiene título sabe todo eso, y el loco que tiene título no cacha ni una huea de soldadura, el hueón sacó el puro título no más po.

P12: pero también podí pedirle ayuda a tu papá, porque si tu papá trabaja en soldadura todo eso, tú vas aprendiendo de él mismo, ¿oye papá ayúdame a hacer esto o ayúdame a hacer esta trabajo?!, ahí tení el apoyo de los papás. Y lo otro, es que ya yo surjo desde chico, yo después más adelante, yo puedo ser igual, puedo vivir en un barrio alto, puedo tener harta plata, pero nunca se me va a quitar eso de la cabeza, yo soy humilde, uno siempre va a ser humilde uno, nunca eso va a cambiar.

P9: es que igual teni que entender que la plata cambia mucho...

P12: no eso también te hace cambiar...

P9: ¿es que sabí por qué hago la comparación?, es una cosa nada que ver, x, la otra vez estaba viendo el rojo, un programa que se llama rojo, que lo dan en el 12, ¡el rojo!, es que no tengo cable, ¡me lo cortaron!... (risas). Entonces estaba viendo y dije que linda esa niña, una rusia, la maura o la yamna parece, que son super lindas, parecen barbies las niñas, son super lindas, pero lo que me carga de ellas es que cuando llegaron a la tele y se dieron a conocer a Chile, eran tan humildes, eran tan piolitas, o sea eran sencillas, eran gente humilde, ahora son rubias, tiene todo, o sea se las dan de que, o sea, ahí vai viendo la diferencia de la pata. Esto también lo comparaba con la Daniela, con la Daniela que es cantante también, entonces yo decía pucha ella llegó como es, siempre con su ropa sencilla, ni más creía, ni más rubia, o sea ahora son todas que van al solarium, que aquí, que se producen, que se ponen pechugas, que se ponen todo. Entonces igual es penca, porque la plata, uno puede ser humilde, podí tener mucha plata y ser humilde, ¿pero qué? imagínate que de un día para otro te ganai el kino ¿vai a seguir siendo humilde?, ¡ini cagando!...(apoyo general con la misma expresión).

P7: es que la plata también le sube el ego a las personas...

P9: claro, eso, obvio que tú estai viviendo en un barrio alto, te vai a irte a vivir a lo mejor en el mejor barrio, con piscina, con un auto para tu hijo, todo lo material hace la plata, o sea la plata te cambia mucho.

P12: no y lo otro es que perdi credibilidad, sensibilidad, ya yo por ser, yo vengo y tengo plata, ya yo estoy grande y quiero formar una familia, pero yo no sé si mi mujer a mí me querrá

porque yo le gusto, o porque yo le gusto por dentro o porque ella quiere la plata. Por ser, voy tomar un ejemplo igual, de una nueva canción que sacó DJ Méndez, que habla sobre eso, de que del hombre que ya está en la tele, ya tiene plata, entonces le dice a las niñas que si quiere tener plata métete o acuéstate con un hombre de la tele. Entonces, ese podría ser otro ejemplo de eso, porque la plata cambia mucho a la gente, por la ambición.

P5: ies que si uno no tiene plata le falta la plata para comer, entonces yo prefiero poder comer po!...

P11: en estados unidos, los negros que tienen los menos autos, pero no tienen casa... (risas), iverdad salió en la tele!, tienen su auto, tiene la ropa, todo, pero no tienen casa, no tiene para comer nada, viven adentro del auto, el auto de ellos es su casa... (risas).

P7: es que también tiene que ver con la apariencia de las personas, es que se dice, por ejemplo, ya yo tengo auto, yo tengo plata, o también mienten en eso para tener más seguridad de ellos, pero tú llegai a tu casa y no es lo que esa persona pintaba y pasa en muchos casos que es así.

P9: eso en general, o sea la plata hace cambiar tanto, pero también, la actualidad de ahora, en general los colegios no exigen tanta plata, el colegio acá ¿cuanto pagai mensual?, inada!, solamente las cuotas del curso, ilas cuotas del curso! ¿o no? entonces eso, ¿es tanto? el mismo liceo te va a pedir 5.000...

P7: es que también importa por la educación, porque este colegio yo encuentro que no es muy bueno...

P9: ino es bueno!...

P7: porque de partida, no pagamos nada, y no es malo, ies malo!...

P5: ies que tiene que ver con los alumnos!...

P7: ino, no tanto por los alumnos!, iporque por ejemplo, los colegios!...

Todos: discutiendo...

P7: ipor ejemplo, la profesora de matemática, ya empieza a explicar algo y si una persona que no entienda, lo vuelve a explicar todo de nuevo!...

P8: iestá bien po!...

P7: ino po, no está bien, porque al final estanca al colegio!...

P8: ¿pero si los otros no entienden?...

P4: ino podí comparar, no podí comparar la educación de un colegio municipalizado a uno particular, cachai!...

P7: yo me cambie de un colegio particular, porque...

P4: cachai que yo he ido a algunos colegios particulares y me han echado, porque yo soy un hueón entero desordenado y no estoy ni ahí con el colegio.

P9: yo igual en un particular subvencionado, el de 24 norte, ese colegio es excelente, es excelente, no tanto, porque va gente igual de alta sociedad, baja y media, y yo llegué acá al colegio y o sea es que es lo menos, la mitad, es así como super diferente, es una diferencia total, porque igual la educación en particular o subvencionado es muy alta, porque imagínate si yo me voy a un colegio particular, ¿tú crei que yo voy a entender algo de lo que están pasando?.

P7: porque igual las protestas que hacen, porque se notan las diferencias entre uno particular y uno municipalizado...

P10: iestán reclamando lo justo!...

P7: porque acá es más bajo, también son menos exigentes, acá vienen casi todos los que echa la ola, entonces los aceptan, entonces también va en eso.

P5: es que yo creo que los colegios que cobran más plata, en los liceos que cobran más todo eso, creen que los más ricachones son los más humildes, los más caballeros, y todo al revés po, los que tienen menos plata son los más caballeros, son los más humildes, y los que tienen más plata son todos así po.

P10: es que los colegios particulares ahora son todos unos, porque o sea yo creo que no se preocupan que sean buenos alumnos si llega y tienen plata, a los colegios particulares le importa la pura plata, no les importa el informe de personalidad en las notas, sino que...

P4: iputa yo iba en un colegio particular y los hueones salían y compraban marihuana ahí mismo po!...

P10: sí po si es así po...

P11: ihaaa, pasa el dato!...(risas)

P7: es que yo cacho que son menos humanos, pero son mejores, o sea hay que ver qué conviene más ¿ser más humanos y que sean peores en el colegio o ser menos así? y no preocuparse tanto de todos, porque si uno va a empezar a ver un alumno por uno del curso, o sea no avanza el colegio, entonces hay que poner en una balanza ¿qué es lo más importante?.

P12: es que lo otro que hay que ver en realidad es un poco más de computadores, porque los que, io sea no pasa nada estar tipiando todo el rato!...

P11: ino, que arreglen el patio, porque uno viene con los zapatos lustraditos y los zapatos te quedan llenos de tierra!...

P9: es que poner más computadores ¿para qué?, ¿para que los alumnos que son tan mal agradecidos los rompan, se roben las cosas?...

P12: ino, no una clase de computación es esencial en el un colegio!, porque tú también teni que aprender eso, porque si tú queri ser especialista en computación, ¿vai tener que mendigar un computador?...

P4: es que teni que ver este punto, podí tener más computadoras y uno para cada uno, ya claro okey, pero ¿un hueón que no entiende computación?...

P12: no, no estoy diciendo que sea uno para cada uno, sino que en grupo, o si no que cambien los computadores, porque tú por ser, el profesor te dice saquen esto de la página de Internet y estai como una hora en Internet, y iya chiquillo a la sala! y un rojo, no viste la página, iun rojo po!.

P9: es que también el director de ahora, yo lo encuentro excelente, ¿sabí por qué?, porque si tú comparai el año pasado, porque la señora que estaba el otro año, o sea no era nada...

P11: ¿la tetona?...(risas)

P9: el director de ahora ha cambiado reglas, ha cambiado computadores nuevos, está todo mejor, y tú te podí mandar una embarra, él te va a conversar...

P10: el da soluciones cuando teni problemas, no te dice iya estai suspendido! o iquiero tu apoderado el otro día!, no...

P9: iél te da una oportunidad!...

P12: yo sé como es él, porque él también fue mi director antes, por una parte él es bueno, por ser, pero él está empezando de a poco, pero ahora nosotros estamos en octavo y tenemos que tener una mejor educación, para ir a un liceo y seguir surgiendo, cachai...

P9: es que ya no la tuvimos, pero no importa, es que él lo único que quiere, el proyecto de él es mejorar el colegio, porque que este colegio, tú podí hablar de la UNNESCO y te lo va a mirar en menos...

P4: ies que cuando yo salgo a la calle me tengo que andar tapando la insignia, en serio a uno lo miran!...

P9: el director por eso quiere cambiar la imagen de la gente exterior, porque interior todos sabemos que el colegio es aquí a lo mejor, pero exterior todos somos delincuentes aquí, porque

estamos acá en el barrio chino, en el barrio de los picantes, por eso me gusta este director, porque pucha da vuelta...

P4: da vuelta la imagen del colegio...

P12: entonces no es mirado en menos, y te dice no importa mijito, no importa mijito, entonces como, yo lo he golpeado caleta al director, pero él es super entendible, es super entendible el director.

P5: pero el nuevo inspector me cae más mal que la cresta, el otra día me llevó donde el director por no tener capa, ipor no tener capa po!, icagao el hueón!

P12: uno no puede ni siquiera tocarle así, a un alumno de ellos, pero es lo mismo que uno venga y me haga así y reclame iel cabro me tocó, el cabro me tocó!...

P10: icomo también el profesor de matemáticas!...

P9: pero el caballero y yo se lo digo en su cara, es sucio de mente, ies sucio de mente!...

P11: inooo po!...

P9: ¿es que dime que no es?, pero en general ¿dime que no mira a las alumnas, dime que no mira a las alumnas? y de repente uno no está bien sentada o niñas chicas, no tiene ojos de profesores, itiene ojos de hombre para las niñas!, entonces ahí como. Es excelente, excelente, excelente como profesor, pero...

P11: ¿queri que te mire también?... (risas)

P1: no eso, yo te doy la razón, porque el otro día estábamos aquí atrás trabajando con la tierra, y una compañera, no voy a decir quien, estaba puesta así como nosotras, entonces se agachó así y el viejo casi se quebró la espalda para mirarle los calzones, entonces esa cuestión es como super tonto eso, cachai y yo le dije en la cara también, y el tiene una cara de pedófilo y me da lo mismo que me llamen a mi apoderado.

P4: ipero ahora los profesores son interesados!...

P12: iya, ya, pero no nos salgamos del tema!, si po estábamos hablando de la educación no estábamos pelando a los profesores, si el profesor es caliente, iya es caliente cachai po!, ipero tenemos que hablar sobre la educación po!...

P4: ipero eso también tiene que ver con la falta de educación po hueón!...

P12: no, ellos no te dicen así teni que mirarle, ino po!, es lo mismo que yo venga y toque al David o toque a la Nicol po, pero eso igual como que después te deja choqueado, oye ¿este profesor como será? y si tu vai al liceo o ¿este profesor me hará lo mismo?... (risas)

P9: es que teni que entender que él no es así, o sea ¿a lo mejor gente lo ha visto?, pero teni que ver que igual, también que como tiene sus virtudes tiene sus defectos, tienen todos sus cosas malas, como cualquier humano, pero el profesor tampoco estoy diciendo que se mete con los niños, es mentira...

P4: ¿pero dime que los profesores de hoy día no son interesados?, ison interesados!...

P5: si son interesados, hermano...

P4: por ejemplo, la profesora, la Bertita, una vez la íbamos a sacar y que no hiciera más el taller y todos estábamos de acuerdo, entonces yo hice un proyecto y como ese proyecto funcionó tan bien me fue a buscar 5 veces a la sala para ver si yo ya había hablado del proyecto con el director, para que no la sacaran del proyecto, y me hizo ponerle al final de mi proyecto, me hizo ponerle que el taller era excelente y toda cuestión, entonces ¿dime que no son interesadas?...

P9: Sí...

P4: la profesora de matemáticas, cuando fueron a gravar...

P9: ioye, la profesora de matemáticas es excelente, es excelente la profesora de matemáticas!...

P4: cuando fueron a gravar, la primera grabación, que la gravó el director, y fui uno de los primeros que terminó, y más encima fui el que le contestó todo lo de matemática, la segunda grabación me quedé callado, porque dijo que todos tenían que participar, me quedé callao y después...

P11: ¡después reclamó!...

P4: ¡me tiró la media penca, la media carga po, me bajó notas en prueba y todo!...

P12: y lo otro sí, es que igual como que los profesores aquí saben que están mal, pero igual se defienden entre ellos, porque...

P9: o sea si nosotros como alumnos, ellos entre los profesores se defienden, se tiran la pelota una a otros y ninguno es capaz de dar la cara, ninguno.

P11: pero mira, cachái nosotros ¿cuántas veces le hemos dicho a la señorita Nora, oiga sabe qué la señorita, la tía María?, eh, ha no sé...

P10: María...

P12: no la otra señorita, que nos muestra anotaciones, nos pone anotaciones, a mí ¿cuántas anotaciones me a puesto?...

P11: si por ejemplo, la otra vez estábamos haciendo una tarea y me faltaron dos mundos...

P1: ¿qué mundos?...

P11: ¡los mundos po!...

Todos: ¡planetas oooo!...

P9: ¡se nota que no estudia!...

P11: a mi compañera le faltaron cinco, todos... (risas) y a mí me faltaron dos y me puso mala nota y una anotación negativa, ¿por qué?, porque me tiene mala...

P9: es que tenía que ver que ya está vieja esa señora...

P4: cachái que ahora ¿cuándo le va a ganarle a un profesor?...

Todos: ¡nunca!...

P5: la profesora Mirta me puso una anotación por reclamar mis derechos, y pensaba que yo la estaba amenazando, porque un compañero tiro un papel y me echó a mí para fuera y yo le dije profesora vea bien y no me quiso escuchar, ya me tiro para afuera, entonces yo fui a reclamar mis derechos y me dijo no que ¡me estas amenazando, que me estas amenazando!, y yo le dije ¿cómo la voy a amenazar, si estoy reclamando un derecho?, entonces si no quieren que yo reclame, ¿pa qué ponen reglamento en la libreta?, entonces que quede todo nulo y que ¡puta no pongan reglamento que uno no puede reclamar sus derechos!.

P12: está bien reclamar, porque los niños o nosotros mismos los estudiantes necesitamos reclamar nuestros derechos, porque a la presidenta Bachelet no se le va a ocurrir ¡ah los estudiantes necesitan esto!, lo primero que está viendo es la economía en el país no más, o lo que van a necesitar una casa o más casas, pero nosotros lo que necesitamos es mejor educación, eso necesitamos.

P7: es que lo que pasa, que la plata pasa a la municipalidad y después pasa acá, entonces no dan todo lo que nosotros necesitamos, solamente los que les sobra de labores benéficas de viña y las traen acá.

P9: por ejemplo, ahora la presidenta hizo lo del pase, que el pase, por eso los choferes se tomaron estos días, ¿por qué?, porque el pase de media y básica gratis, día y noche y yo lo encuentro absurdo, absurdo, absurdo ese pase, porque uno tienen que entender, mi papá era chofer y mis hermanos también son choferes, por el día, es que ellos son de salen y cuando pasa algo ellos dicen que los alumnos son patuos, porque hay algunos que se suben a las doce de la noche muertos de curaos a pagar 250 pesos o 130. Ahora, los alumnos se van a tomar y los alumnos van a decir ¡ah tenemos la facilidad de pagar como es día y noche el pase!, ¡gratis

más encima quiere la presidenta!, entonces pucha tienen pa comprarse sus vicios, que para un cigarro, que pa una discoteque o pa una chela, y no tiene pa pagar un pase, oye ¡hay que entender a los choferes también que se sacan la cresta trabajando!, que no te pagan nada, que te humillen.

P12: es que tú no podí comparar a un cabro de esos que se sube muerto de curao, con los que se suben a cualquier hora que necesitan ir a algún lugar ¿por qué?, porque tuvo algún problema o porque él en la mañana...

P9: ¡es que Juan, piensa en general, no pensi en tí!...

P12: ¡ino yo no estoy pensando en mí!...

P9: no es que, en general, en general los alumnos, hoy día todos dicen vamos para adelante vamos a carretear, vamos pa acá, vamos a hueiar y si tiene plata ¿pa qué?.

P4: por ejemplo, ¿pa qué sacar el pase de la media, si igual teni que pagar 130?.

P9: es que es mejor, es mejor...

P10: es que yo encuentro que 130 no es na po, una caga 130 pesos, no es na...

P11: ¿cómo yo tengo pase escolar y no lo ocupo?... (risas), vivo aquí a la vuelta.

P9: no sé, es que el pase escolar, a lo mejor 130 no es nada, pero a mi igual me gusta como es ahora, o sea básica es gratis y media pagai 130 y podí días domingo, festivos y veranos, o sea ¿qué queri más?, o sea ¡como que córtala!. Entonces ¿qué queri más?, hasta las doce y media uno puede, es un buen horario...

P7: ¡es que si no pagan los estudiantes pierden mucho!...

P9: ¡es que yo pago!.

P7: la verdad es que es la empresa, pierden mucho.

P12: es que la verdad que igual uno a veces, también tienen hijos, también van a tener el mismo problema, pero lo malo es que los choferes igual se aprovechan, ¿por qué?, porque suben los estudiantes de básica, por ser, el problema que tengo yo o como el problema que puede tener el David, que nosotros no subimos a la micro y como nosotros somos más grandes nos dicen ¡ino ándate pa bajo! o hasta te llegan a insultar, ¡oye vo hueón, ándate de la micro, no es mi culpa que hallai quedao pagao!, ¡y yo no he quedao pegao, yo nunca he quedao pegao!...

P11: ¡iyo tampoco!... (risas)

P12: en eso influye el pase escolar o como también va a influir en la educación.

P5: eso es verdad, porque por ejemplo, llueve y cagao de frío, ¿tú jurai que va a ser parar la micro y te va a pararte al tiro?, ¡aonde, si te pueden mojar, te mojan!.

P12: es lo mismo, porque una vez yo estaba en la 111, iba con mi polola...

Todos: ¡hiiiiiiii!....

P12: ¡estabamos subiendo y el chofer llegó y partió, yo en la misma cara de él dije ¡cacha el hueón me quería dejarme abajo!, un poco más y me caigo, yo también estaba defendiendo mi derecho y él me dijo ¿cómo me dijiste?, el hueón me dejó abajo, casi me dejó abajo, yo estaba defendiendo mi derecho, lo mismo que pueda defenderlo cualquier estudiante de este colegio o de otro colegio.

P8: o también, hay veces en que uno espera en el paradero y nunca paran...

P9: sí.

P6: en el paradero cuando uno sale, de repente el micrero viene rápido uno para y están todas las niñas corriendo así y el micrero dice no pa abajo y tiene que bajarse, eso me ha pasado, hartas veces me ha pasado.

P5: ison inconscientes!.

P12: si cuando uno está en un paradero cuando hay señora paran, pero si un estudiante esta sólo no les paran, uno tiene que mostrar un billete de 10 lucas, ¿hei nos llevan para allá?...(risas)

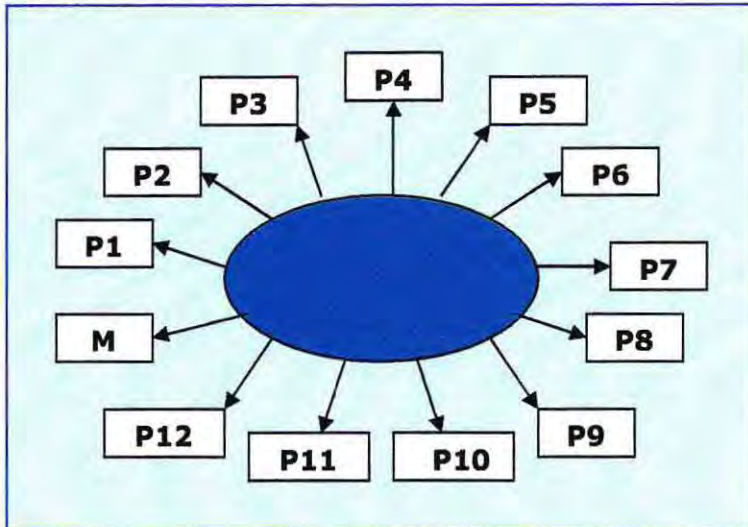
M: vamos a ser un alto, porque ya se está acabando el tiempo, pero ¿quieren decir algo más para cerrar, este tema de las oportunidades o algún tema que se les allá ido en el tintero?... ¿quieren decir algo más? ¿O está bien con eso?...

Todos: está bien, está bien...

M: ientonces, un aplauso!...

Transcripción Grupo de discusión N° 2

- ↘ **Día:** 12 de octubre del 2006.
- ↘ **Hora:** 14:30 horas.
- ↘ **Duración:** 32 minutos.
- ↘ **Lugar:** sala del establecimiento (no se especifica el establecimiento para resguardar el anonimato).
- ↘ **Condiciones del local:** Buena iluminación – Buena acústica
Permitían un buen ambiente para la realización del grupo.
- ↘ **Participantes:** 13 personas.



Caracterización de los participantes:

- M: moderador del grupo, notero y camarógrafo.
- P1: mujer, octavo básico.
- P2: mujer, octavo básico.
- P3: mujer, octavo básico.
- P4: hombre, octavo básico.
- P5: hombre, octavo básico.
- P6: hombre, octavo básico.
- P7: hombre, octavo básico.
- P8: hombre, octavo básico.
- P9: mujer, octavo básico.
- P10: mujer, octavo básico.
- P11: mujer, octavo básico.
- P12: hombre, octavo básico.

↘ **Desarrollo del Grupo de discusión.**

M: bueno, estamos en un grupo de discusión en la escuela Teodoro Lewey...Lowey, ya, este es un grupo de discusión y ustedes saben que tiene que respetarse y que está es sólo una opinión de lo que ustedes quieren, de lo que sienten y no una evaluación de ustedes, pero primero vamos a empezar presentándonos...

Los participantes se presentan con nombre y edad...

M: de nuevo vamos a hacer hincapié en que es su perspectiva y su opinión, ¿ya?. El primer gran tema es: la motivación para estudiar, y la pregunta dice así: ¿qué los motiva a estudiar?.

P5: la motivación de estudiar, parte de ser alguien en la vida y continuar con los estudios y poder tener después una familia y ser feliz.

P9: ¿ser feliz, o poder mantenerla?

P5: las dos cosas...

P9: yo creo que más poder mantenerla, porque estudiando no vai a ser feliz a los demás, sino que te vai a ser feliz a ti mismo, porque teni una familia, porque teni plata, ¿no sé po?, idigo yo!.

P8: ipero uno no escoge estudiar al principio!...

P9: obviamente uno no escoge estudiar al principio, porque tus papás te mandan, de hecho desde que soy, desde que eres cabro chico te empiezan a inculcar el hecho de que tiene que estudiar, porque tienes que ser alguien en la vida, pero después...

P4: eso te llega a la conciencia, claro y...

P11: iya, he!...(risas)

P9: después entras en conciencia de que tienes que seguir estudiando, porque si no, no sé, o vas a seguir el ejemplo de... mira, yo por lo menos, mis papás no quieren que yo sea como ellos, por ejemplo, ellos, o sea ellos que llegaron hasta cuarto medio no más cachai, y no pasar a la universidad...

P4: ies que siempre tus viejos van a querer que tú seai más que ellos!...

P9: iobviamente, pero por eso!...

P4: isiempre van a querer una vida mejor pa ti!.

P6: es que después, estudiar se convierte en una necesidad.

P8: por eso al principio, los padres nos inculcan los valores, como nosotros no tenemos la capacidad de juzgar nuestro futuro, por eso que ellos que tiene más conciencia de, nos dicen antes para que cuando nosotros podamos razonar no hayamos hecho una decisión errada antes.

M: ¿nada más sobre ése tema?..

P8: no... (con apoyo general)

M: entonces, el segundo tema es: expectativas frente a la educación y dice así la pregunta: ¿Qué expectativas me genera o reporta estar en el sistema educativo?, ¿Qué espero lograr con esto?.

P8: espero lograr, una de las cosas, ser una persona más culta, saber más y la otra, que bueno podría ser la más importante, es tener un trabajo, ser alguien en la vida, para poder mantener a una familia y las necesidades de una persona que es va a ser más grande.

P9: ¿ser un profesional?.

P8: eso.

P9: ioye ya po, si yo no puedo hablar!...

P11: porque también hay que llegar a ser algo, por ejemplo, formar tu propia empresa, para después no andar pidiendo limosna en la calles o subiéndote a las micros, o que por necesidad tengai, tienes que andar robando para mantener a tu familia y después caí en la cárcel y ahí llegai...

P9: es que el hecho de robar es una cosa que va en ti, no va por necesidad, no es una necesidad robar, si tu tienes en la mente voy a robar, porque quiero robar, porque que tengo hambre, vai a robar, porque perfectamente bien podi...

P4: es que no, perfectamente, puta podi buscar cualquier forma de buscar trabajo o vender cosas y podi alimentarte de algo...

P11: ¿y si tú no llegai hasta cuarto medio?... ¿para que tú puedas trabajar?.

P4: pero es que podi trabajar en cualquier cosa igual...

P11: porque si te dai cuenta, por ejemplo, ahora últimamente, en cualquier trabajo te piden cuarto medio rendido, no uno ya estai listo, podi trabajar de secretaria en cualquier, en tal parte ¿cachai?, ahora en todo trabajo te piden cuarto medio, hasta para estar barriendo las calles te piden cuarto medio...

P4: ipor último te vai de obrero en lo que sea, pero no necesitai robar para poder subsistir!.

P7: pero igual, algunas veces la gente que trabaja en eso tiene la necesidad de robar, ¿por qué?, porque no le alcanza o no tiene para más, ¿no sé?...

P9: pero ¿por qué robar?,

P4: ¿por qué robar?... si podi buscar otros métodos...

P9: ihay un millón de métodos!...

P8: a parte, eso también es responsabilidad de los papás, porque no le inculcaron los valores necesarios...

P9: es responsabilidad de cada uno, mira el hecho de que tus papás lleguen el día de mañana, te hablen, tus papás no te lo van a volver a repetir, ponte tú ya, tú teni 16 años y a los 16 años te dijeron que robar era malo, por tal y tal cosa, que no sé po, te dijeron un millón de cosas y tú después, ponte tú que no sé po, tú ya no viste más a tus papás y que no estai con ellos, ¿vai a ser lo contrario que te dijeron tus papás, porque qué ya no estas con ellos?, porque iputa no sé po!.

P8: pero por eso mismo, también es responsabilidad, porque si bien, si ellos no te lo dijeron antes, menos vas a entender después que ya, que ya tu mente se formó y está con tus propias ideas po.

P5: o sea, después de que, no sé, tus papás te dijeron esos y no sé se fueron uno llega a desesperarse y para poder subsistir uno tiene que acudir a otros métodos que son desagradables.

P6: pero igual, uno con el tiempo se da cuenta de eso, tenga la edad que tenga, o sea no sé po, se da cuenta que robar es algo malo, y a la final no trae nada bueno a uno, excepto la sanción.

P5: la consecuencia de ser uno encarcelado, uno se forma su propio destino.

P8: no, pero por eso también dije, dije que es responsabilidad de los padres, porque si los padres nunca le dijeron ¿cómo va a tomar conciencia?, ¿si no le han dicho nada?...

P9: pero es que mira, ¿cómo no vas a tomar conciencia con dos años con tres años que robar es malo sí lo haci?...

P5: hay muchas fuentes en que uno puede enterarse de que robar es malo.

P9: puedes escuchar una conversación, puedes ver la televisión, puedes escuchar a tus hermanos hablar, a los papás hablar incluso...

P8: pero mira por eso...

P9: no por eso solamente, perdón, no por eso solamente tienen que ir y decirte, oye sabi que robar es malo, por tal y tal cuestión o que, pucha no sé po.

P5: por eso es, por eso uno no sólo depende de los padres, que le digan las cosas, sino que uno puede aprender de otra, de otros lugares.

P8: por eso mismos, nuestros padres nos están diciendo que tenemos que educarnos, tenemos que educarnos...

P5: pero los padres no son todo, también es de nosotros.

P8: por eso, los padres también son gran parte importante en la educación, porque si ellos no nos dijeran que estudiáramos al principio, nosotros no vamos a ir al colegio, un niño, un niño de cinco años, no va a querer ir por su cuenta al colegio, va a preferir estar jugando, por eso gran parte de la educación depende de los padres.

P6: pero eso igual, los padres no influyen tanto, porque a medida en que uno va creciendo se va dando cuenta de las cosas que son buenas y las cosas que son malas, va madurando la persona obviamente, y sabe perfectamente lo que es bueno y lo que es malo en la vida.

P5: a todo esto, la pregunta era ¿qué beneficios trae estudiar?... (risas)

P4: es que los beneficios que te da el colegio, el estudio es obviamente, te dice las cosas buenas y las cosas malas y aparte de culturiza más como persona, o sea, igual en el colegio igual te dicen que robar es malo, que la droga es mala y que hacer todas esas cosas es malo, ¿cachai?, y eso igual después depende de uno, por ejemplo, yo en mi caso me, mis amigos hay varios que le hacen al pito y a todas esas cuestiones y que fuman y toman y eso igual depende de uno cachai, porque por ejemplo, yo he estado hace años con eso y yo nunca, o sea, he fumado, pero no fumo, he tomado, pero no tomo, porque sé lo que es bueno y lo que es malo.

P6: eso va en uno, porque si uno no lo quiere lo rechaza, y si uno lo quiere obviamente va estar con eso, no sé po, el tiempo que quiera, eso.

P9: es que es fuerza de voluntad nada más...

P5: eso, eso es, tener la conciencia de las cosas.

P8: en el fondo lo que tú dices, es que también la educación sirve para eso, para librarnos de esas cosas, porque también vamos a aprender, porque también en la escuela no sólo vamos a aprender cultura y cosas así, sino que también vamos a aprender valores, que sirven para formar a la persona.

P5: te van a formar como persona.

P9: obviamente...

P8: esa es una de las ventajas que tiene la educación. También la educación nos puede mejorar la calidad de vida, he nos puede servir para, para como ya lo hemos dicho, para tener una mejor calidad de vida, mantener una familia y tener mejores comodidades.

P6: es que la educación tiene muchas ventajas, cachai, o sea, está bien lo que estai diciendo tú, pero también...

P5: en el fondo son los valores, la cultura...

P6: lo que te inculquen...

P5: y miles de cosas más, que uno tiene de beneficio de la escuela.

P6: por ejemplo, toda la gente ahora que es empresaria, profesional, todo a eso se lo deben al colegio y gracias a uno mismo, porque uno mismo ha sabido como trabajar, como arreglárselas solo, en una forma, el estudio me refiero, puta eso.

P9: lo otro de ser alguien en la vida, como dijiste, es obvio, que es porque uno va a quererlo, no por obligación, porque si tú dices, puta no sé, yo quiero estudiar medicina, ponte tú ya, eso lo dijiste en cuarto básico, y en sexto básico no, en octavo básico te preguntan ¿qué queri estudiar? y tú dices: yo quiero estudiar medicina, en tercero medio te van a preguntar ¿qué queri estudiar? y tú deci: pretendo estudiar medicina, y si te escuchai anteriormente dijiste quiero y después deci pretendo ¿por qué? o porque vai bajando tus calificaciones o porque te vai sintiendo menor a los demás, cachai, o no sé.

P5: es ir avanzando y enterándose de lo que uno va a querer ser más grande, pero a uno lo va dificultando después de que uno...

P8: la pregunta era ¿cuáles son las ventajas?, bueno en cierto modo, ¿cuáles son las ventajas de la educación?, ya y son muchas las ventajas, porque son, por ejemplo, me sirve para formarme como persona, voy a aprender valores, puedo tener una mejor profesión, voy a ser más culto y me va a servir también en el futuro.

P4: a todos les sirve en el futuro, porque obviamente uno no teniendo educación, a futuro no podí ser nadie, porque no vai a poder trabajar, no vai a poder conseguir empleo en ninguna parte si uno no tiene estudios.

P9: ¿debido a qué?, a la discriminación del país, obviamente. Te pongo un ejemplo, en Europa, si tú llegas a España y te haces residente de allá, he, puta no sé, el Estado te manda dinero, de hecho, acá, iputa te mandan a la chucha y soy un pobre hueón!...sorry.

M: vamos entonces a pasar al último tema, ¿ya? que dice también en relación a las expectativas: ¿qué obstáculos y qué oportunidades existen para lograr dichos propósitos o expectativas?...

P9: ¿cómo es la pregunta?

M: ¿qué obstáculos o oportunidad, u oportunidad existen para lograr dichos propósitos?, o sea ¿qué me puede ayudar a lograr todos esos beneficios que acaban de señalar?, o ¿qué puede entorpecer que yo los logre?.

P8: hay varios, hay varios factores que evitan que nosotros podamos lograr eso, porque uno...

P4: la droga, el alcohol...

P5: la pobreza...

P8: la droga, y también hay gente que se desmotiva como lo que decías tú Renata, que el niño que quería ser médico, después se empieza a desmotivar, se empieza a desmotivar y esa parte de desmotivarse es por varios factores.

P9: pero ¿por qué se empieza a desmotivar como dijiste?, porque, puta no sé po, porque empiezas a encontrar, o sea, empiezas a tomar conciencia de que te van a exigir más, de que te están pidiendo mejores notas, mejores promedios, te están pidiendo más como persona...

P8: te empiezan a exigir más, pero uno sigue prácticamente con lo mismo que estabai haciendo antes, entonces no es lo mismo, porque te están exigiendo más y tú no les estas dando eso.

P9: o sea, si yo quiero lo voy a hacer, si no quiero o digo pretendo, como dije hace un rato, no lo voy a hacer, o sea me voy a sentir obligada, como muchos estudian obligados.

P4: sí te lo proponi lo podí hacer, si no, no, cachai, es motivación solamente de uno.

P9: ¿ah?, ya...tampoco, tampoco sin dinero se puede estudiar, no entiendo mucho el caso de las universidades, el hecho de pedir crédito para estudiar, de tener un aval, pa que ¿no sé si esta persona es la que te paga?, o ¿la que te guía o te apoya?, no entiendo mucho el atao, pero...

P6: pero hay mucho recurso pa eso, por ejemplo, ya el estado te manda a universidades técnicas, ya a colegios técnicos y ahí teni una carrera técnica y te dan, por ejemplo, ya 30 lucas mensuales pa la casa, no sé po, y tu vai aprendiendo, fortaleciéndote y uno igual...

P9: pero no es así para todo el mundo, ¿pero sí no quiero estudiar algo técnico?..

P6: es cosa de que busqui...

P8: no pero mira, la pobreza te va afectar en principio, por ejemplo, la gente con menos recursos, va a preferir tener al hijo trabajando, para generar más dinero, que estudiando, entonces si la gente no tiene dinero, aunque la educación no les cueste van a preferir tener dinero antes a que siga estudiando...

P5: o sea, un crece de a poco...

P8: ese es uno de los factores que entorpecer, que entorpece las metas que uno se propone.

P9: ibastante!

P4: igual en la educación, en la educación el dinero influye bastante, porque por ejemplo, yo estaba en un colegio subvencionado, y la educación es muy distinta a la de un colegio municipalizado, o sea, yo me doy cuenta del colegio que estaba y el colegio que estoy ahora, el nivel académico influye bastante, baja notablemente el nivel de educación y eso obviamente va a influir en el futuro y en las personas que tengan el dinero para pagar un colegio subvencionado o estar solamente en un colegio municipalizado.

P8: pero, pero a pesar de que falte dinero y uno no pueda estar en un buen colegio, por ejemplo en el liceo de allá (José Francisco Vergara), pero si uno se lo propone puede conseguir cualquier cosa, es uno de los factores que lo entorpece.

P6: pero también cuando uno va a un colegio particular o un subvencionado, van a haber más privilegios, voy a poder postula a lo mejor a una, a una universidad que no sea particular, a una estatal y vai a poder estudiar una buena carrera y tener un buen futuro, porque en un particular no vai a tener las mismas posibilidades que en una estatal.

P8: pero si uno se lo propone, se lo propone y aunque tenga demasiados pocos recursos, va a poder igual, tener una carrera que el mismo que tiene hartos recursos.

P4: ya, si tú te esfuerzai por salir adelante y por tener una buena profesión y ser alguien importante en la vida, vai a poder salir de donde, de cualquier parte y poder ser quien tú lo deseas.

P5: ¿cómo era la pregunta?... (risas)

P8: eran factores que entorpecen y los que sirven para lograr lo que uno se propone.

P5: ¿había obstáculos y habían ventajas?... ¿eso?...

P8: sí.

P12: bueno, hay hartas ventajas de familias que, no sé, tiene más facilidades, pueden llevar a sus hijos a mejores escuelas, pero no significa que sea una ventaja, sino que, bueno el alumno puede tener ventaja, él puede, puede, no sé po, tener más genes inteligentes a otro que sea más, que le cueste más aprender.

P8: sí, pero si uno tiene muchas ventajas y no la quiere aprovechar, tampoco le va a servir.

P12: pero son facilidades.

P9: pero es que siempre teni que estudiar o, o sea...

P12: no siempre...

P9: es que mira, están hablando de estudiar, de las ventajas, de las desventajas, o sea, si yo voy a estudiar, va a ser porque quiero estudiar, y si yo quiero estudiar voy a lograr todo lo que yo quiero... ¿me entendieron?

P5: no, de nuevo... pero también, si a veces uno no quiere estudiar lo papás se ponen duro si uno no quiere estudiar.

P9: es que obviamente se van a poner duros si no queri estudiar, porque ellos siempre van a querer lo mejor para ti, siempre van a querer que sea más que ellos, pero siempre, siempre...

P8: esa también va a ser una desventaja, otro obstáculo, porque si los papás no están ahí, no han estado ahí desde el principio uno tampoco, tampoco se va a motivar, por decirlo así, tampoco se va a motivar.

P7: también hay una pequeña fracción en que los padres no sólo no quieren que sean mejor que ellos, o sea, o sea también algunos padres odian a los hijos, le desean lo peor.

P6: en la familia también hay grandes ventajas y desventajas, una de las desventajas que hay en la familia es, por ejemplo, los padres que a los hijos los tienen, por ejemplo, por decir muy sueltos, o sea, que salen cuando quieren y salen a carretear y puta ahí se meten en la droga, se meten en el alcohol y eso influye mucho en la educación, o sea las desventajas que hay de la educación, porque si tus papás te sueltan mucho te va a meter en la droga, te va a meter en el alcohol y te va a ir perdiendo poco a poco cachai y tus papás no van a estar, no se van a interesar por ti...

P3: igual está en ti, porque te van a decir metete en la droga, toma pruébala, porque si tu no queri, no la probal y silo queri lo vai a probar...

P6: es decisión de uno...

P4: es que por eso, depende de la persona, porque si una persona que se va a meter, cachai, y los papás no quieren, son menos graves con él, obviamente en educación se va a ir perdiendo después y no va a seguir andando bien cachai.

P6: yo no creo eso, yo creo que a medida que el joven no va teniendo cariño o afecto ahí se puede meter en eso, porque yo conozco varios casos y es por eso.

P8: son varios factores, porque por ejemplo ya, los padres no son tan duros, pero también va ir dentro de la persona, o bien, o bien los padres lo sueltan mucho, o bien él quiere.

P5: o sea, también puede ser, por ejemplo al hijo le dan mucha libertad, el hijo también la puede aprovechar.

P8: eso es, lo toma o lo deja.

P10: vamos, vamos...

P5: ¿algún obstáculo, algún obstáculo más?...

P8: bueno, también algunas ventajas, al contrario de lo que dijimos al principio, es cuando tiene buenos recursos económicos, si tienen buenos recursos económicos los padres están ahí, le dan el hábito del estudio, él va a seguir adelante, él va, bueno además de, va a tener las oportunidades y si él las toma va a poder ser alguien mejor en la vida.

P4: igual lo primero, en diferentes situaciones eso es iluso cachai, porque por ejemplo, tú podi tener plata cachai, y una buena educación, pero si teni plata y una buena educación a lo mejor a futuro vai a depender de tus papás, porque como teni plata estal acostumbrado siempre a tener dinero fácil, a lo mejor te vai a acostumbrar y después vai a seguir de pendiente, seguir dependiendo de tus papás cachai, no vai a querer perderlo...

P9: la motivación la vai a perder.

P5: el esfuerzo va a ser mínimo, el esfuerzo va a ser mínimo...

P4: claro.

P5: o sea uno no se va a querer esforzar, uno no se va a cansar, va a flojear, uno lo que necesita es esforzarse, he, bueno tendrá todas las ventajas, pero también tiene que esforzase, es como 50 y 50%.

P9: incluso cuando vas a criar a hijos, no sé, si yo siempre le doy todo a mi hijo, si vamos a comprar y que se yo él me pide, he, puta no sé helao, y yo se lo compro me va a seguir pidiendo por el resto de su vida, todo lo que él quiera, todo lo que él necesite, todo lo que él desee...

P6: la madre a uno no le niega.

P9: exacto... con esas condiciones económicas nunca te van a negar nada, porque si te pones a pensar en condiciones económicas de...

P8: no siempre, porque si, no siempre no te vana negar nada, porque por ejemplo, aunque tengan muchos recursos, si tú te va mal en el colegio igual lo van a castigar...

P9: depende de la criación de los padres, es eso lo que estoy hablando...

P8: eso es uno de los factores que te puede entorpecer o si tus padres están ahí, te lastiman igual, va...

P4: o sea, el joven o el niño, tiene que captar que le están dando demasiadas facilidades y tiene que abrir los ojos y decir ¡me tengo que ganar esto!

P9: yo me sentiría inútil después de, de no sé, decir puta a mí me dan todo y yo no hago nada por eso, es como...

P5: es como sentirse, sentirse inservible...

P9: obvio, que estoy haciendo aquí en una casa grande con pata dinero, todo lo que quiero, si no estudio, si no apporto, no soy, ¡no sirvo pa na!, yo tengo un amigo que es así.

P8: pero eso va en uno, porque si uno quiere aprovechar las cosas, las va a aprovechar, y si quiere quedarse de bajo siempre toda su vida, lo va a ser.

P6: igual hay gente, ponte tú, yo tengo un amigo, pero que tomen conciencia de eso, con plata terrible, pero también tienen estudios.

P5: y pueden llegar a ser grandes personas, aprovechando los beneficios y dando lo mejor de sí, pueden llegar a ser muy buenas personas.

P9: por eso, todo va en el querer hacerlo, porque si uno no quiere hacerlo, no lo vas a hacer, es obvio, yo veo gente acá en el colegio que está obligada a estudiar, ¿por qué?, o porque se porta mal o porque hace escándalo por todo o porque se saca malas notas o porque le repiten las cosas un millón de veces, porque los papás ya no saben que hacer con ellos, porque los papás o son libre con ellos o son aprensivos o son a mitad, onda aprensivos liberarles, no sé, conversan contigo, interactúan contigo, tus papás intentan ser tus amigos y ¿si no resulta nada de eso?, simplemente es porque no queri estudiar y sería, obviamente te va a faltar alguna motivación para hacerlo, ¿cuál? no sé, depende de la persona.

P4: igual una de las motivaciones que influyen en la educación es el cariño que le tienen a la persona que está estudiando, porque si tú estas estudiando cachai y no te senti querido por nadie, o sea, no te vai a interesar por el estudio cachai, no vai a tener la madures suficiente a lo mejor para decir tengo que estudiar, porque tengo que ser alguien en la vida.

P5: uno tiene que tener el cariño justo y necesario, porque si uno le dan mucho cariño...

P4: porque sino te dan cariño no te va a interesar y si te dan demasiado te va a dar lo mismo cachai, porque sabi que te quieren tanto que si lo haci mal no te van a decir nada y si te dan muy poco cariño no te vai a interesar por ser alguien en la vida.

P5: te vai a sentir así, como incomprendido, no vai a querer seguir estudiando.

P9: ¿qué dices?

P8: muy liberal, después no va a ser nada, después te vai a ir a la droga, el trago.

P9: es que no es simplemente eso tampoco, o sea, puta no se como explicarte... es que es una cosa de voluntad, es una cosa de voluntad, como dice ella si queri, queri, si no queri, no queri, está bien.

P6: va en uno.

P8: no sólo en mí, porque también mis papás me van a tener que decir, porque si yo, si a mí no me hubiesen dicho nada...

P11: es que no sólo depende de los papás...

P8: no sipo, por eso, por eso es uno de los factores, si a parte de lo que yo haga, tampoco voy a poder hacer todas las cosas por mi propio mérito...

P4: tienes que aprender a sobrevivir por ti mismo, porque no toda la vida van a estar tus padres, o sea si tu el día de mañana, ni Dios lo quiera, te quedai sin papás cachai, ¿no vai a ser nadie?.

P8: por eso es al principio, al principio es responsabilidad de los papás, porque...

P4: obvio...

P8: si po...no siempre.

P11: porque hoy en día, en cualquier parte hay cosas de la droga, tú vai a, no sé, a un paradero y vei un cartel donde dice que la droga trae consecuencias y toda la cuestión, no es necesario que tus papás te lo digan para que tú no lo hagai.

P8: pero ponte tú, yo no fumo, nada de eso, porque a mi me lo han dicho desde que, desde que tengo memoria, ¿te fijai?, eso también es parte de la formación que te dan.

P5: o sea, en el fondo lo que los padres hacen es darte un empujón, lo que te hace, un empujón para que tú avances y después tú tienes que seguir por ti mismo, bueno también con la ayuda de tus padres, pero sobre todo, tú mismo.

P9: no se si cambiando un poco el tema sí, si está la motivación y no están los recursos ¿qué se hace?...

P11: ¿cómo?

P9: está toda la motivación del mundo por estudiar, por ser alguien en la vida, por tener valores, por ser persona, todo, pero no teni los recursos.

P4: lo que pasa es que si teni toda la motivación y no teni los recursos, obviamente en los estudios de media cachai, de básica, te dan, igual de dan facilidades como las becas cachai, o sea pa poder, el crédito que te da la misma universidad, y el gobierno que te da pa estudiar en la universidad y cuando después que egresai, al entrar a trabajar vai pagándolo cachai, o sea la posibilidades están igual.

P9: buena... (risas)

P8: esas son las facilidades que también ha dado el Estado, porque hay colegios, por ejemplo, el Instituto Nacional que es uno de los mejores colegios de Chile y uno puede entrar con 0 recursos, pero si uno se esfuerza después si vas a poder lograr todas las cosas que quiera.

M: ¿algo más que quieran agregar para ir cerrando el grupo?... ¿nada?... ¿nadie quiere retomar nada?... ya, entonces vamos a finalizar el grupo de discusión ¿ya?, pero un aplauso para ustedes mismos...

Todos aplauden...