

La deserción escolar

La deserción escolar: un desafío pedagógico y social

Mirtha Abraham y Sonia Lavín

Resumen

Este artículo aborda la problemática de la deserción escolar, entendida como un fenómeno complejo y multicausal, en el cual se interrelacionan diversos factores de tipo social, cultural, económico, escolar y personal, que afecta principalmente a los niños/as, jóvenes y sus familias, quienes ven frustradas las posibilidades de mejorar sus condiciones de vida. Asimismo, la deserción afecta a la escuela, en tanto institución que desarrolla esfuerzos por superar sus limitaciones estructurales, pero que no logra cumplir plenamente las funciones culturales para las que fue creada. También la Corporación Municipal, en su búsqueda de estrategias de desarrollo educativo ve cuestionado su rol de apoyo a la educación comunal. Por último, sin duda, el Estado tiene una responsabilidad social con el principio de inclusión de todos los alumnos/as al sistema educativo, sin embargo, no ha logrado desarrollar políticas sistemáticas y sostenidas en el tiempo que permitan crear programas de atención a la diversidad.

Palabras clave: Deserción escolar – Escuelas Básicas – Niños, niñas y jóvenes – Contexto familiar y social – Comuna de Cerro Navia.

Summary

This article refers to the scholar desertion problem, took as a complex and multicourse phenomena, in which several social, cultural, economical, scholar and personal factors are in interrelation, mainly affecting children, young people and their families, who see as frustrated the possibilities to improve their life conditions. In the same way, desertion affects the school as well, as an institution which is making efforts to overcome its structural limitations, but which does not completely achieve to deal with the cultural

functions it was created for. Also, The Municipal Corporation, in its educational development's strategies searching, sees its own support role to communal education questioned. Finally, undoubtedly the State has a social responsibility with the whole inclusion of students to the educational system's principle; however, it has not achieved to develop systematically and lasting in time politics which let the creation of attention to diversity's programmes.

Key words: Scholar desertion – Basic Schools – Boys, girls and young people – Familiar and Social context – Cerro Navia Neighbourhood.

1. Introducción

El presente trabajo forma parte de un estudio que se llevó a cabo durante el año 2007 en cuatro escuelas básicas de la Comuna de Cerro Navia.⁸¹ La investigación, encomendada por el Ministerio de Educación, se propuso conocer la percepción que tienen docentes, estudiantes y directivos de los establecimientos educacionales, así como la visión de autoridades municipales del sector, respecto de la problemática de la deserción escolar. Para obtener la información requerida se realizaron entrevistas a los cuatro directivos de las escuelas estudiadas y a una profesional de la Corporación Municipal. Asimismo, se llevaron a cabo cuatro grupos focales a un total de 40 docentes de dichas instituciones y ocho grupos focales a 38 estudiantes entre 2° y 8° básico que se encontraban en riesgo de abandonar sus estudios⁸². Para una mejor comprensión del conjunto de la realidad escolar, se realizó un análisis de las normas, dispositivos y acciones que operan en la escuela para prevenir la deserción escolar, lo cual implicó la revisión del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, los Proyectos Educativos de cada uno de los establecimientos estudiados y los Reglamentos de Convivencia Escolar.

El estudio antes citado comprendió, asimismo, una actualización del Estado de la Discusión en torno al problema del abandono, fracaso, y deserción escolar. Para ello se revisaron un conjunto de documentos que circulan, tanto en Chile como en América Latina y que dan cuenta de la problemática que viven cientos de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad. Los estudios que acompañan esta revisión plantean la situación desde la óptica de los organismos del Estado, de las organizaciones civiles, de la escuela y de los propios actores: niños/as y jóvenes.

No obstante, el presente artículo se basa, fundamentalmente en el resultado del trabajo de campo efectuado en la Comuna de Cerro Navia, si bien las conclusiones finales recogen apreciaciones que se derivan del conjunto del estudio.

⁸¹ Abraham, Mirtha y Lavín, Sonia (Responsables). Genoveva Lara y Carolina Tapia (Colaboradoras). "Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa. Informe Final". Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Diciembre de 2007.

⁸² Como una manera de mantener la confidencialidad de la información proporcionada por las personas entrevistadas, las escuelas seleccionadas se nombraron como A, B, C y D.

Las autoras agradecen a la Coordinación de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación, la oportunidad de profundizar en el estudio del fenómeno del fracaso escolar y la deserción escolar, así como la apertura y colaboración de las autoridades de la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Cerro Navia, y, en particular, a los directivos, docentes y alumnos/as que dispusieron del tiempo e interés en participar en el estudio.

2. La Escuela Pública y su Contexto

2.1 Las dificultades de subsistencia de las escuelas

Conocer los procesos de fracaso y deserción escolar nos remite, necesariamente, a contextualizar el fenómeno en un territorio determinado, y en las condiciones bajo las cuales se debate la educación, que se podría llamar “pública” en tanto es aquella que el Estado garantiza a toda la población en edad escolar.

La situación de deterioro que han experimentado las escuelas públicas desde que fueron traspasadas a los municipios en 1982, unida a la privatización de la educación, que se manifiesta en el surgimiento y proliferación de las escuelas particulares subvencionadas por el Estado, ha implicado una creciente segmentación social.

Este proceso, en lugar de revertirse, se consolida más adelante, a través del decreto que legitima el financiamiento compartido. Tal medida, que tuvo como objeto allegar recursos de los privados a la educación, consolidó un sistema que acentúa la división entre una educación de primera, segunda y tercera categoría, perpetuando así la inequidad. Pese a los esfuerzos realizados a partir de 1990 por los gobiernos de la Concertación, con la restauración del Estatuto Docente, la Reforma Educativa, la Jornada Escolar Completa, los Programas de Mejoramiento de la Calidad de la Educación, y los Programas de Discriminación Positiva a favor de las escuelas subvencionadas, las escuelas municipales continúan viviendo un proceso crítico, al transformarse en receptoras de niños y niñas que viven ‘la pobreza dura’, aquella que difícilmente puede revertirse sólo a través del sistema escolar.

Así lo expresa la directora de la Escuela A: “... *pienso que la crisis que está viviendo la sociedad se vuelve a la escuela y (pareciera que)... la escuela tiene la culpa de todo, y la sociedad no se hace cargo de la situación que ha ido creando... pero qué hace uno, nosotros estamos en constante lucha por mantener la matrícula y mejorarla, porque existe un bombardeo de la televisión y de las autoridades de este país por desprestigiar la educación pública*”.

A la aguda diferenciación entre los estratos socioeconómicos que impactan en la comuna de Cerro Navia, considerada muy pobre en términos económicos y sociales, se añade el individualismo y la sociedad de consumo, factores que erosionan y distancian los lazos solidarios y la confianza en la misión educativa. Ahora, “*los apoderados desconfían de lo que puedan hacer*”.

los profesores, y los profesores desconfían de lo que puedan hacer ellos..." (Director Escuela B).

2.2 La propuesta educativa y las escuelas de alta vulnerabilidad social

La complejidad que reviste actualmente la situación de los establecimientos municipalizados se agrava al examinar la propuesta educativa que pervive en gran parte de la educación pública y particular. Un director manifiesta que la educación—en la práctica—mantiene un fuerte rezago en comparación al discurso que manejan los docentes o directivos de las propias escuelas. Así, señala: *"La escuela sigue siendo lo que fue hace 10, 15 años atrás... en el discurso podemos ser muy progresistas, pero en la práctica seguimos haciendo las mismas cosas"* (Director Escuela B).

Coincidentemente con la crítica a la escuela actual, los/as alumnos/as de los segundos ciclos básicos de las escuelas en estudio, hacen referencia al nivel de desmotivación o desinterés que vivencian frente a la escuela. La escuela es reconocida como un lugar aburrido. *"Es que no me gusta venir (...) porque me aburro"*.

"(...) es fome, a mí me obligan, me dicen que si no vengo no puedo salir a la calle y al final tengo que venir no más" (Estudiante Escuela C).

En estos mismos espacios los/as niños/as realizan múltiples aprendizajes socioafectivos y relacionales enmarcados en un sistema homogeneizante que muchas veces restringe la posibilidad de ser diferente, de vivir la diversidad. En este contexto, la escuela se convierte en un espacio donde se aprende a ser parte de un gran número de niños/as, donde las particularidades se pierden y se invisibilizan, lo que se traduce, muchas veces, en sentimientos de soledad, desamparo y resignación. Respecto a ello, los niños declaran sentir que muchas veces son tratados injustamente por los adultos y otras veces se ignoran sus necesidades y sus experiencias: "a mí no me gusta este colegio porque aquí... no funciona nada, por ejemplo un niño se puede caer desde la escalera y no hacen casi nada, no lo llevan a la posta" (Estudiante Escuela D).

Desde la Corporación, por su parte, se manifiestan observaciones a las propuestas pedagógicas de las escuelas de la comuna en la medida que estas no guardan relación con su realidad, no siempre logran ser atractivas o interesantes, no necesariamente están centradas en el educando y escasamente promueven su participación en la construcción de los aprendizajes y las experiencias formativas. *"Yo creo que si la escuela fuera atractiva desde el punto de vista del conocimiento también habría un factor de inserción, pero el niño no se ve interesado, no logra interesarse en el conocimiento, entonces no le encuentra sentido a la escuela, más que una obligación"* (Profesional de la Corporación Municipal de Desarrollo Social).

2.3 Escuela inclusiva o escuela expulsora

Las propuestas inclusivas impulsadas desde la Corporación, han generado ciertas tensiones con algunas escuelas de la comuna. Estas tensiones se desprenden de la política de incorporar a todos los niños/as y jóvenes de alta vulnerabilidad social. En vista de esta circunstancia, se sostiene que si bien se puede decir que la comuna es homogénea en términos de pobreza y bajos niveles de escolaridad, existen algunos establecimientos que reciben a los casos más problemáticos y otros, simplemente los rechazan. A pesar de que se han destinado esfuerzos para insertar o reescolarizar los casos de deserción escolar, *“...la tendencia es a expulsar esos niños de la escuela, porque están bastante inadaptados, digamos, del sistema escolar”* (Profesional de la Corporación Municipal).

Asimismo, se reconoce que existen causas de deserción de origen endógeno y que derivan, por ejemplo, de la necesidad de competitividad que se les exige a las escuelas. Hay profesores que piensan que la prueba SIMCE es una causal de expulsión de alumnos que tienen mal rendimiento. *“Las mismas escuelas que son bien calificadas, que tienen un buen SIMCE, muchas veces...echan a esos niños”* (grupos focales a profesores). Por lo tanto, los establecimientos estarían generando situaciones discriminatorias en base a criterios de rendimiento y hacia los niños que presentan problemas de ese tipo, pasando a representar una de las causas de deserción.

2.4 La diversidad comunal y escolar

A través del trabajo de campo, es posible reconstruir las diversas caras de la diversidad de los alumnos/as que asisten a estas escuelas de Cerro Navia. Así se detecta que, bajo el prisma de una aparente homogeneidad, existe no sólo una diversidad social, sino una diversidad psicosocial, étnica y cultural. Dicha diversidad de potencialidades y limitaciones, torna extremadamente difícil el trabajo pedagógico de los/as docentes formados con un patrón que privilegia la uniformidad, reforzado por un currículo y libros de texto homogéneos, que no siempre contemplan elementos que permitan la contextualización de la educación a diferentes realidades y necesidades educativas.

La historia misma de la comuna y de las escuelas está marcada por la diversidad. *“Esta escuela tiene muchos años, aquí se trabajó con buses al comienzo (se refiere a que no tenían local y las clases se hacían en un bus)... siempre se estigmatizó mucho a esta escuela... hoy me siento muy orgullosa... muchos alumnos que desertaban, que tenían problemas en sus hogares... y no volvían, se empezaron a reescolarizar. Se empezó a hacer un trabajo tanto con la madre como con el niño y de aquí salían muchos alumnos que estudiaron en esos programas de reescolarización, terminaron sus estudios, su octavo, y otros siguieron avanzando...”* (Directora Escuela C).

2.5 La realidad compleja que enfrentan los/as profesores/as en la escuela

Mediante el trabajo empírico se constata, por una parte, la cercanía de las/os directoras/es y los/as docentes con el contexto social y cultural, y por otra, la fuerte tensión a la que están sometidos en el contacto diario con la cruda realidad en la que están inmersos esos niños y niñas que diariamente se sientan frente a ellos.

A través de las conversaciones sostenidas con los distintos actores, se advierte una gran disposición y compromiso con los niños/as, se percibe la manera en que, tanto las/os directores/as como las/os docentes están empapados de las situaciones dolorosas que enfrentan muchos de los alumnos/as y de cómo intentan, en la medida de sus posibilidades, ayudarlos o derivarlos a instituciones que se pueden hacer cargo de ellos. “... Cuando empiezan a faltar mucho yo voy a los domicilios a conversar con la familia para saber qué pasa... Hay unos padres, por ejemplo, que son cartoneros y en la noche beben y dejan a sus hijos solos, entonces ellos no vienen al colegio, hay una despreocupación de ellos porque... se duermen y no los despiertan... Tenemos otros casos de otra familia... hace dos años que falleció la madre, la niña empezó a faltar mucho –son tres hermanos, una niña y dos niños– y el padre está tomando mucho, entonces la niña está en riesgo, corre un peligro porque él lleva siempre hombres a su casa...” (Directora Escuela C).

Por su parte, el director de la Escuela B señala: “...A veces siento que (vienen) ... porque aquí hay almuerzo, hay colación, un espacio para jugar un rato; hay muchos niños en la escuela que están solos, que las mamás tienen que salir a trabajar...”.

Pero, evidentemente, no todas/os las/os docentes muestran la misma sensibilidad y el mismo grado de compromiso frente a sus alumnos/as. Su disposición difiere a veces en relación a los años de docencia, a la formación, y también juega la personalidad y la experiencia previa. “Aquí hay profesores de diferentes tipos de formación... hay algunos que ya no sé si están desencantados, a lo mejor... Esperan el final de su carrera... no quieren reencantarse,... cuando conversamos dicen:... si esto ya lo hemos visto hace 20 años atrás... no sé si están dispuestos a entender que la disciplina cambia, que no es un componente estático... que tengo que llegar a concordar con el otro y que no sólo lo mío es valedero... que si yo enfrento a un niño con mis criterios disciplinarios a lo mejor lo voy a echar del sistema, lo voy a dejar sin aprender...” (Director Escuela B).

Los niños/as también dan cuenta de las diferencias formativas y actitudinales de los profesores/as. Desde el plano de las emociones, para algunos niños entrevistados, la figura del profesor/a es valorada de forma negativa. Algunos/as profesores/as son percibidos como personas ajenas a ellos, controladoras, distantes, injustas y demandantes; en algunos casos, maltratadoras. “... cuando no hacemos las tareas nos deja sin recreo y una vez nos dijo que no podíamos comer nada” (Estudiante Escuela D). “Si a veces uno está conversando y luego llega así y te dice, ya po’ anda a sentarte allá

y te empuja” (Estudiante Escuela B). *“No sé, la profesora es muy pesá igual, nos grita, nos pega chirritos... en las orejas, igual a las mujeres”* (Estudiante Escuela D).

Sin embargo, algunos niños/as mencionan que hay profesores que los apoyan, que se preocupan por ellos y que los hacen sentir que pueden aprender más. ... *“nos dan oportunidades, por ejemplo yo voy mal en algunos ramos y en otros bien en el colegio, entonces se hacen reforzamientos”* (Estudiante Escuela B). *“los profesores se preocupan si uno no sabe leer, nos ayudan”*. (Estudiante Escuela A).

Los casos que surgen a través de las conversaciones con los/as profesores/as son remecedores y de un grado de dramatismo difícil de imaginar, y, sin embargo, fluyen uno y otro, lo que obliga a preguntarse cuán desgastante emocionalmente puede ser para quienes conviven en esa escuela, enfrentarse con esa realidad familiar que conocen día a día y en que prevalece la pobreza, la cesantía, la escasez de oportunidades, el maltrato, el abandono, la enfermedad, la violencia intrafamiliar, la drogadicción.

2.6 Los/as niños/as: entre la motivación y el aburrimiento

Los alumnos/as del primer ciclo de las instituciones seleccionadas en el estudio, visualizan la escuela como un espacio que les permite aprender, que les brinda oportunidades, que les permite nuevos aprendizajes y experiencias, un espacio que los “educa”. En sus discursos y argumentos se encuentran presentes la promesa que encierra la educación: “preparar para...”, “ser alguien en la vida”. Al respecto, los niños/as mencionan que la educación les permitirá lograr aquellas cosas materiales y no materiales que son necesarias para integrarse en la vida social y laboral: *“Porque si nosotros no tenemos estudios, cómo vamos a alimentar a nuestros hijos o comprarles ropa o si se enferman cómo les vamos a comprar remedios.”* (Estudiante Escuela B). *“Porque mi mamá me dice que podríamos sacar una carrera...”* (Estudiante Escuela A). *“porque cuando sea más grande en los trabajos no te pescan si no se tienen estudios”*. (Estudiante Escuela D).

Situándolos en el aquí y en el ahora, los niños/as argumentan que para todo ámbito de cosas es importante obtener ciertos aprendizajes y conocimientos que les permita realizar tareas de forma autónoma y pertinentes a las exigencias socioculturales de nuestros tiempos. Así lo expresan varios estudiantes de la Escuela A: *“Por qué cada vez que uno tiene que ir a comprar, tiene que usar la matemática para cualquier cosa, porque si me mandan a comprar tengo que saber el vuelto que me dan y si mi mamá no está, cómo lo voy a hacer”*. *“Porque todos son importantes, matemáticas para poder comprar, lenguaje para saber cómo se escriben las cosas y comprensión (del medio natural) para aprender cómo tratar a los animales”*.

Al igual que los niños/as del primer ciclo básico, los alumnos/as del segundo ciclo valoran los estudios como una posibilidad de lograr ciertas metas e ideales tanto en el ámbito laboral como personal. También como una herramienta

que les generará retribución económica, “(...) *para aprender más, no ser, no tener mal vocabulario y para que alguien sea en la vida no estar en la esquina macheteando...eso no más*” (Estudiante Escuela B). “(...) *para trabajar, para tener un mejor futuro...una mejor llegada*” (Estudiante Escuela C).

En relación a las expectativas que los alumnos/as depositan en la educación, estas son expresadas como sueños, ideales y metas. Al respecto, los niños/as argumentan que para el logro de estos sueños requieren asistir a la escuela y estudiar. Dentro de sus fundamentos se encuentran presentes aspiraciones de continuidad de estudios superiores, formar familias, y obtener una movilidad social que les permita vivir en mejores condiciones: “*Porque no vamos a estar en la calle pidiendo comida, vamos a estudiar y ser profesionales para darle a nuestros hijos*” (Estudiante Escuela D)... “*hay que estudiar porque uno después puede hacer una carrera, ser una persona importante*” (Estudiante Escuela D).

La mayoría de los niños y niñas expresaron el deseo de ser profesionales, de estudiar una carrera técnica o universitaria; dentro de las que se repiten están medicina, ingeniería, mecánica, carabinero y profesor/a.

Sin embargo, existe una diferencia entre las expectativas de los niños del primer ciclo básico respecto a las del segundo ciclo. Si bien la mayoría de los/as alumnos/as del segundo ciclo básico se proyecta en el tiempo, la inmediatez en cuanto a logros y objetivos de vida marca diferencias.

Para algunos de los/as entrevistados/as la educación les permite cumplir determinados proyectos, pero, hay otros que no vislumbran la posibilidad de estudiar en la universidad. Un rasgo común entre las expectativas que depositan en la educación es que les va a permitir acceder al trabajo. En sus respuestas se aprecia un nivel de desesperanza, de desilusión respecto a la posibilidad de proyectarse, el cual es notoriamente distinto a las percepciones de los niños del primer ciclo básico, quienes expresan mayores expectativas para el futuro.

Al parecer, la educación con el paso de los años es percibida como un trámite, una obligación que hay que cumplir para tener un nivel mínimo de proyecciones, para obtener logros básicos: “*Yo quiero terminar el cuarto medio y trabajar luego para tener monedas*” (Estudiante Escuela A). “*Quiero sacar el cuarto medio no más, no me gusta nada*” (Estudiante Escuela C).

El conjunto de estas aspiraciones y sueños representan motivaciones que muchas veces son invisibilizadas por la escuela, principalmente por las bajas expectativas que algunos/as docentes tienen respecto al contexto socioeconómico y cultural de los niños/as y de sus capacidades de aprendizaje. En este sentido, es importante subrayar que estos alumnos/as comienzan la vida escolar cargados de sueños e ideales, que desde un enfoque hermenéutico-crítico, son suficiente argumento para realizar intervenciones pedagógicas y educativas emancipadoras, sin embargo, algo sucede en el transcurso de los años escolares que hace que los alumnos a medida que crecen y que incorporan más experiencias socioeducativas, se van desencantando y con ello sus sueños, metas e ideales se van diluyendo.

3. La deserción: ¿una realidad o una incógnita?

La deserción escolar es un fenómeno complejo, en el cual se interrelacionan diversos factores de tipo social, cultural, económico, escolar y personal. La mirada que sobre esta problemática tienen los actores sociales es diversa. Mientras algunos responsabilizan principalmente a la institución educativa del fracaso escolar, otros atribuyen a los contextos de pobreza en que se encuentra una parte de la población, la raíz principal del problema de la deserción.

3.1 La deserción escolar desde los distintos actores

A partir del contexto de la población estudiada y de los obstáculos que presenta la comuna para establecer una educación de calidad, es posible señalar una serie de variables que están asociadas y explican las causas del fracaso escolar y la deserción.

Un primer indicador está sustentado por la carencia de capital cultural disponible en los/as estudiantes y sus familias. Los niveles educativos de la comuna mantienen estándares muy bajos en comparación a los que exige la contingencia educativa y laboral. Este panorama es muy negativo si consideramos que la familia es el principal agente de socialización, sobre todo si los apoderados o miembros familiares no cuentan con conocimientos y habilidades requeridas para enseñar y transmitir ese capital cultural o educativo a sus hijos/as. En consecuencia, las escuelas de Cerro Navia se ven enfrentadas a una doble tarea: entregar una educación de calidad y lograr que no se erosione la transmisión y construcción de los conocimientos, hábitos, valores, habilidades y aprendizajes cuando las familias no tienen herramientas para ayudar a sus pequeños.

Desde la percepción de la profesional de la Corporación Municipal entrevistada, se señala: *“Tenemos un nivel educacional bastante bajo, de toda la población en general... yo creo que el niño está en una paradoja, porque para tener éxito en la escuela tiene que no parecerse a sus padres y a mí me parece imposible, estamos pidiendo que no se parezcan a sus padres... Muchos habitantes de Cerro Navia no están adaptados a lo que quiere la escuela, ...tienen que casi hacer un re-aprendizaje cuando llegan a la escuela... Yo creo que ese es un problema educativo...”*.

Cuando se les solicita a las/os profesoras/es de las distintas escuelas hablar sobre lo significativo del problema de la deserción escolar, se obtiene una respuesta negativa. Ellos consideran que *“no, no hay mucha deserción”*, y los casos puntuales que se vivencian en las unidades educativas no son muestra de que sea un problema muy relevante, además, plantean que cuando ellos ocurren, la escuela toma las medidas necesarias desde sus posibilidades de intervención.

Respecto a las causas principales que motivan la deserción de los/as niños/as, los profesores las atribuyen principalmente a: problemas psicosociales, condiciones de vida de las familias y trabajo infantil. Sólo algunos docentes

reconocen que los casos de deserción pueden obedecer a algunos problemas internos del ámbito escolar.

Por su parte, la profesional de la Corporación señala que el tema más preocupante es el trabajo infantil remunerado y realizado fuera del hogar. Porque, además de exponer al niño a diversas situaciones de peligro, es un factor que distorsiona los procesos de socialización y las relaciones que él establece con la familia y la escuela. *“Lo que me preocupa del niño trabajador es la relación con el dinero, es un factor que distorsiona mucho las relaciones familiares y la relación adulto-niño, porque cuando el niño ya maneja dinero no tiene por qué obedecer y si la escuela se basa en la aceptación de normas y reglas exige un niño obediente, el niño que gana plata pasa ya a ser adulto”*.

El trabajo infantil, también es reconocido como causa de deserción por las/os profesoras/es, puesto que en la dinámica que genera la carencia en la sobrevivencia familiar, provoca que los apoderados le den menos importancia a la escuela que a la generación de otra entrada de recursos. *“Estos niños vienen de familias numerosas y hay necesidades, muchas mamás los mandan a trabajar al supermercado y... a pedir plata”* (Docente Escuela C).

En este contexto, el apoyo que recibe la unidad educativa desde los apoderados es, desde la opinión de las/os profesoras/es, casi nulo. Desde su punto de vista, los apoderados de los niños que desertan, son personas que están imposibilitados de observar la importancia que tiene la educación para sus hijos/as, por lo que no muestran interés en su permanencia. Una profesora de la Escuela D dice: *“Yo creo que falta un poco el compromiso de los papás. Yo trabajo en la jornada de la tarde y aun así las mamás no traen a sus hijos al colegio, como que no tienen muy claro, sobre todo cuando son chiquititos, que es importante que vengan al colegio, que aquí se les está formando, se les está entregando cosas, que allá no les pueden entregar”*.

Similar opinión emiten las/os directoras/es de los establecimientos, al plantear que el problema más relevante es la falta de apoyo, control y afectividad que los padres entregan a sus niños/as. Al respecto sostienen que el abandono de la familia potencia la situación de vulnerabilidad cuando están atravesadas por la pobreza y otros problemas sociales. En este sentido, las/os directoras/es identifican que la participación del apoderado es esencial para cumplir con las exigencias que implica una educación integral entre la familia, el educando y la escuela.

Sobre la base de esta premisa, el discurso de las/os directoras/es señala que una limitación importante se refiere a la entrega de afectividad insuficiente que reciben los/as estudiantes, cuestión que incrementaría las posibilidades de deserción escolar. Ante la falta de afecto que experimentan muchos alumnos/as en su hogar, una respuesta típica consiste en tratar de compensarlos mediante el apoyo de los docentes.

3.2 Violencia, abuso y discriminación

La violencia en sus distintas formas de expresión, es una carga que traspasa la sociedad actual, pero también sobre la que existe cada vez más conciencia de la necesidad de enfrentarla para evitar conflictos mayores. Está presente en todos los espacios de la vida moderna, en las interrelaciones y las relaciones humanas, en los medios de comunicación, en el lenguaje, etc. El ámbito educativo, entendido como un espacio de reproducción y recreación social, también convive con las diversas expresiones de la violencia.

Del discurso de las directoras/es se sostiene que existe mucha violencia intrafamiliar en la vida cotidiana del alumno vulnerable o desertor. El escenario más complicado en la temática de la violencia intrafamiliar, es el encubrimiento que tiene esta situación, tanto por parte del victimario como en la víctima. A pesar de que las tasas de denuncia están muy por debajo de la magnitud real del problema, en la escuela resulta mucho más complicado determinar cuándo, cómo y con qué frecuencia un estudiante es agredido por otra persona del mismo grupo familiar. *"...estos chiquillos que le pegan a todo el mundo, que molestan a uno, ...le hacen zancadillas al otro y tú empiezas a indagar y te das cuenta que son niños que reciben violencia de parte de los papás. ...En este año... un día llegó la abuela... y vino a acusar a su nuera de que le había pegado al niño... y nos contó que lo tuvo que llevar a la posta y le pusieron 12 puntos. Entonces le preguntamos a la madre qué pasa, no, me dice, es que lo llevé a la plaza y se cayó del columpio. Entonces seguimos insistiendo con la mujer porque si la abuela decía otra cosa, entonces hasta que logramos que la mujer nos dijera que le había pegado con la cadena del extintor..."* (Directora Escuela A).

Cuando ocurren casos de violencia o agresión entre los/as compañeros/as de un curso y se pregunta a las/os profesoras/es acerca de las medidas que ellas/os toman para enfrentar tal situación, una profesora responde: *"Se le dice a la madre que lo tiene que llevar a un especialista...para que lo evalúe y luego pueda traerlo... en el trabajo pedagógico no se puede trabajar, porque el niño es sumamente inquieto... y le da palmadas a sus compañeros de la nada..."* (Docente Escuela B).

Los casos de violencia, discriminación y abuso, son expresiones que van juntas, pero que, a juicio de los/as profesores/as, de una escuela no son muchos casos y no constituyen causales determinantes de la deserción escolar. *"Resulta que aquí el tema de la discriminación es mínimo. Porque esos casos son demasiado puntuales y no logran ser representativos de la realidad"* (Docente Escuela C).

Una opinión diferente tiene un docente de otra escuela: *"Sí, hay varios casos, se dan... más en la clase de educación física... porque el niño tiene que tener habilidades motoras, tiene que tener ciertas habilidades sociales y si no las ha tenido antes y si no las tiene ahora..., los niños mantienen una actitud que los compañeros rechazan, que no juegan a la pelota, no hacen basketball, no corren bien"* (Docente Escuela B).

Los argumentos precedentes, en que los/as docentes vinculan los problemas de violencia y discriminación de manera preponderante al contexto

familiar y por ende, al ambiente en que los niños/as han sido formados, contrastan con las versiones de los/as alumnos/as entrevistados, quienes señalan algunas experiencias de maltrato, por parte del personal de las escuelas. En efecto, en los discursos de niños/as del primer ciclo básico aparece la estigmatización como un rasgo presente en su escuela, situación que es percibida por ellos/as como injusta, generándoles rabias y frustraciones:

“(...) yo más o menos, porque a veces, cuando la profesora, los compañeros hacen algo nos reta y nos deja sin recreo a todos (Estudiante Escuela B).

“Si el otro día nosotros estábamos jugando a la pelota y un grande nos quitó la pelota y le dijimos al inspector y no hizo nada. Nosotros tuvimos que quitársela y recibimos combos y patadas” (Estudiante Escuela D).

3.3 Indisciplina

También se señalan problemas de disciplina, pero derivados de la misma situación violenta que viven los/as niños/as. Una profesora de la Escuela C comenta: *“Yo tenía un curso de 43 alumnos, uno se saca la mugrienta por ellos y resulta que el año pasado por asuntos disciplinarios se me fueron más de 20... (porque) les robaban cosas a los niños y los castigaban... tú crees que alguien me preguntó por qué estos niños se fueron del colegio... son niños discriminados y usted tiene que reinsertarlos en este camino y después los vuelven a discriminar y... el hecho de que digan me echaron, ellos ya sienten un peso sobre sí...”*.

Una de las características que permiten identificar a los alumnos con altas posibilidades de deserción guarda relación con las actitudes y comportamientos que dificultan la convivencia al interior del aula. Al respecto, las/os directoras/es entrevistadas/os exponen que la indisciplina y la falta de responsabilidad de los/as estudiantes se manifiesta en actitudes agresivas, cuestión que está muy relacionada con los problemas familiares que acarrear desde su hogar. Y otra característica adicional de los estudiantes desertores, tiene que ver con los bajos rendimientos que son coherentes con los problemas disciplinarios y sus actitudes agresivas demostradas en la sala de clases.

El personal directivo de las escuelas concluye que el fenómeno de la deserción escolar es producto del estado de vulnerabilidad que provocan los problemas sociales vivenciados en la familia, y los estudiantes, al tratar de compensar dichas carencias, manifiestan su problema con mala conducta, bajos rendimientos e inasistencias.

3.4 Los problemas de rendimiento y repitencia

La escuela se ha planteado como un lugar de aprendizaje para los niños, de interacción y socialización, donde además se les proporciona alimentación y afecto. Los relatos de los niños/as dan cuenta que ellos/as tienen una

representación de la escuela como un espacio de socialización fuertemente marcado por las relaciones afectivas que construyen con sus pares y con algunos adultos. La escuela se valora o aprecia en forma positiva en la medida en que se conforma como un espacio de encuentro, de reconocimiento e intercambio entre pares: *“Conocemos amigos y a veces los profesores se ponen simpáticos”* (Estudiante Escuela D); *“(...) Sí, porque conozco hartos amigos y en la casa me aburro”* (Estudiante Escuela A).

Algunos de los/as docentes reconocen causales de deserción de origen endógeno, pero producidos por elementos externos a ellos. Así, se señala que la repitencia es considerada una causa de deserción, primero porque los niños que repiten son aquellos que no han podido cumplir con las exigencias mínimas de contenidos y son un problema para los/as profesores/as que deben acogerlos. Por otro lado, reconocen que el status de *“repitente”* genera en el niño/a una situación de fracaso y de discriminación, por lo que prefiere no ir a la escuela.

Existe una suerte de estigmatización latente sobre el niño/a que repite, puesto que, aunque constituye una práctica común de las unidades educativas y de las/os profesoras/es, otorgarles las facilidades para que apruebe, la repitencia implica, de alguna manera para ellos/as, un caso perdido. *“Nosotros podemos ver a los niños que pueden repetir, y se les va ayudando a los niños a tener más oportunidades durante ese semestre. Y cuando llegan a final de año, ya realmente se ha hecho mucho, no diría todo, pero mucho por el niño para que logre pasar de curso y si no lo logran, ¡bueno! Tienen que repetirlo no más”* (Docente Escuela B).

Cuando se comienza a indagar sobre los criterios que sustentan la decisión del docente respecto a pasar o no a un niño de curso, se observa que existe una premisa homogénea en las escuelas investigadas. Todos concuerdan en que las notas son el elemento que determina, en última instancia, si un estudiante queda repitiendo o no. Puede ser que el niño tenga muy bajo porcentaje de asistencia, pero si tiene buenas notas, pasa de curso.

Los/as profesores/as están concientes de que el problema de la inasistencia es un factor que permite inferir e identificar a posibles desertores escolares, pero sobre el cual tienen muy poco que hacer. Una profesora de la Escuela C, señala: *“faltan mucho y claro que van a quedar repitiendo, porque no tienen los contenidos necesarios y todo lo que acarrea el ausentismo, y luego cuando repiten ya no les interesa venir, o sea cuando tienen un 60, 70% de inasistencia ya no les interesa, ya a esta altura dicen “para qué voy a ir si ya repetí”*.

La profesional de la Municipalidad entrevistada, reconoce que la deserción escolar está focalizada en las poblaciones más pobres y de emergencia (Las Viñitas, El Porvenir, Intendente Saavedra, Santa Clara, entre otras), donde abundan los problemas económicos, de capital social, cultural, droga, delincuencia y marginalidad. Este *“conocimiento de las poblaciones nos permite observar que hay un gran porcentaje importante de deserción y también lo vemos desde la escuela”*.

4. Estrategias para enfrentar la deserción en Cerro Navia

4.1 La convivencia cotidiana

Asumiendo de antemano que la experiencia humana supone problemáticas y situaciones conflictivas sistemáticas, una adecuada convivencia escolar podría ayudar en la perspectiva de prevenir el riesgo de la deserción y contribuir a que las tensiones que se viven en la escuela logren ser más llevaderas. No obstante, ello supone establecer vínculos estrechos entre los distintos actores educativos, un diálogo permanente e intencionado para abordar la complejidad de la tarea educativa, una conducción clara y reconocida por todos los miembros de la escuela y una gestión pertinente a los requerimientos educativos actuales.

La problemática de la convivencia supone centralmente la interacción, la aceptación, la capacidad de escucha y el reconocimiento del otro, como una persona diferente. Sin duda, que ello exige ciertas condiciones de trabajo que favorezcan el intercambio, pero también implica tomar conciencia del sentido de la educación, de la escuela y de la formación de los ciudadanos del presente y del futuro. Esta concepción de la convivencia no siempre es comprendida y muchas veces se le reduce a “estar juntos”, “tener espacios para convivir, para reunirse”, etc. En la opinión de algunas directoras/es la convivencia está limitada por una sobrecarga horaria de trabajo para los/as docentes y el equipo directivo y *“queda poco tiempo para reuniones mensuales o pequeñas instancias cotidianas de encuentro, propias de un espacio laboral”*.

Vinculado a lo anterior y como una manera de apoyar la labor de la escuela, los establecimientos disponen de algunos instrumentos o estrategias, como el reglamento interno, manual de convivencia y otras prácticas, que pueden favorecer las interacciones al interior de la escuela. Asimismo, el proyecto educativo institucional (PEI) de cada escuela es el lineamiento esencial que orienta la misión y visión educativa en los establecimientos. A raíz de esto, las/os directoras/es piensan que es indispensable que este material sea difundido y esté permanentemente sujeto a cambios de acuerdo a la realidad de cada unidad educativa. Como complemento del PEI, existe el plan anual, que ordena cada una de las actividades que se realizarán durante el año escolar.

Otra instancia que permite establecer una atmósfera de convivencia sana, es el consejo escolar y la capacidad organizativa de cada estamento. Generalmente participan: alumnos, apoderados, profesores, la dirección de la escuela y gente de la Corporación, pero sus resultados están sujetos a su organización, gestión y a la disposición a mejorar el bienestar educativo.

4.2 La participación de los apoderados

Los vínculos participativos entre la dirección, los/as profesores/as y apoderados tienen lugar en las reuniones mensuales que realiza cada curso. En estas reuniones los/as profesores/as conversan con los apoderados sobre

los problemas que afectan al estudiante o la familia, pero cuando estos inconvenientes se transforman en tensiones o conflictos que pueden derivar en deserción escolar, la unidad directiva realiza su intervención.

Cambian las valoraciones de las/os directoras/es cuando se les pregunta por la participación de los apoderados en otras actividades. Los directores perciben que aumenta el grado de participación de los apoderados cuando están comprometidos con sus hijos, con el proyecto educativo y las personas que trabajan en la escuela. Se reconoce que hay grupos de apoderados muy cooperadores y comprometidos, pero también, hay otros grupos que se desligan o simplemente no participan de ninguna actividad relacionada con la escuela.

4.3 Las redes de apoyo

Entre las fortalezas de la corporación municipal, las redes de apoyo aparecen como un eje central para establecer la ayuda que requieren los niños vulnerables. Una primera observación que advierte la profesional de la Corporación Municipal entrevistada, es que las redes intersectoriales están focalizadas en las escuelas y permiten cobijar las necesidades de los alumnos desde distintos frentes: salud, atención psicológica, convivencia y otros. Entre las redes de apoyo realiza un importante apoyo, por ejemplo, la red CONVIVE que no sólo busca las soluciones más adecuadas en contra de situaciones de conflicto o violencia, sino que también, trata de contribuir a la mediación que contribuye a prevenir la exclusión. Asimismo, se destaca el aporte que realiza el programa Habilidades para la Vida, de la JUNAE, el que cuenta con un conjunto de profesionales que, desde el municipio, dan apoyo psicosocial a los/as alumnos/as de las escuelas subvencionadas.

Otras organizaciones que forman parte de la red de apoyo son los grupos de voluntarios que viven en los alrededores de la escuela. Estos han hecho proyectos de la infancia en bibliotecas facilitadas por la corporación y sus actividades consisten en reforzar los contenidos y soportes pedagógicos y/o educativos. *“Son proyectos de la infancia... Tenemos 6 bibliotecas entregadas a diferentes organizaciones para que trabajen con los niños y puedan ser un lugar de consulta y apoyo, de ayudar en sus tareas”.*

La entrevistada argumenta que la potencia de estas redes es viable por su asociatividad, porque se ha hecho un trabajo pedagógico sólido con los vecinos, centros culturales, clubes deportivos y otros. Actualmente, hay una *“escuela de educadores dirigidos a los vecinos que trabajan con los niños... Son gente de centros culturales, de centros deportivos, de scouts... Los formamos en actividad lúdica, les enseñamos, cuentacuentos, derechos del niño, aprenden a planificar y tienen mucho trabajo de desarrollo personal”.*

4.4 El Banco de los Niños

Esta es una iniciativa que, según el relato de una directora, nace en la Escuela C, bajo la intención de generar recursos para el apoyo en el desarrollo

de proyectos gestionados por los/as estudiantes de esta escuela. A raíz del éxito que tuvo esta iniciativa, hace 4 años que se institucionalizó y generalizó a toda la comuna, constituyendo una de las formas más atractivas para motivar el interés del estudiante y su participación activa en la ejecución de sus propios proyectos. Desde el discurso de las/os directoras/es se sostiene que esta iniciativa crea sólidos grados de autonomía en los/as alumnas/os y contribuye al bienestar educativo y la convivencia.

Desde la percepción de la profesional de la Corporación Municipal entrevistada, el Banco de los Niños constituye una de las formas más atractivas para motivar el interés del estudiante, su participación, y finalmente, la ejecución de sus propios proyectos. Sin duda alguna, que *“El Banco ha incentivado la participación y autonomía de los niños... Están dirigidas a proyectos culturales, deportivos en que los niños trabajan en la parte de financiar su proyecto... El grupo tiene que juntar el 50% y el otro porcentaje hay una organización colectiva para conseguirlo”*.

Según las estadísticas que se manejan en la Corporación Municipal, hay una cantidad de 7000 alumnos aproximadamente que están participando en esta iniciativa. Efectivamente, este es un dato que rescata la importancia de elaborar alternativas innovadoras y adecuadas a la realidad del educando, sobre todo si están guiados por criterios democráticos inclusivos. La entrevistada expone: *“Ha sido quizás lo más interesante trabajar con los grupos más vulnerables y ha sido la participación de ellos en el Banco... En algunos casos ha sido interesante la relación que se puede dar entre un apoderado con el grupo, y eso creo que son elementos de democratización de la escuela y de participación de los niños.”*

4.5 El programa de reescolarización o reinserción educativa

Para enfrentar el problema de la deserción escolar, la Corporación Municipal cuenta con un programa de reescolarización o reinserción educativa (financiado por un fondo intersectorial y liderado por el MINEDUC), cuyo principal objetivo es ofrecer una oportunidad de estudio y facilitar el retorno al sistema escolar de los/as estudiantes que han desertado.

El enfoque propuesto por la Corporación consiste en tratar de mejorar la educación con una visión amplia e integradora. *“Estamos pensando actualmente en un espacio que sea alternativo más allá del proyecto de inserción... Queremos que sea una escuela distinta que ofrezca otras cosas y que dentro de eso, los niños con mayores dificultades para insertarse puedan hacerlo”*.

Al ser consultada por algunas acciones que se están ejecutando desde el Municipio para incluir a los niños desertores, ella comenta que están haciendo una campaña de matrículas con motivo de disminuir los índices de deserción.

Uno de los problemas que enfrenta este programa tiene que ver con las exigencias que impone cada escuela, puesto que tienen la facultad de aceptar o no, a los estudiantes desertores o reubicados. Además, que no todos los

establecimientos educacionales tienen información respecto de los apoyos que deben brindar al programa para que los niños/as y jóvenes se presenten a rendir examen al final del año escolar. Por último, una dificultad interna que enfrenta el programa se relaciona con la transitoriedad de los recursos con los que cuenta, las propuestas se presentan cada año, se adjudican vía proyecto y el financiamiento concluye en diciembre de cada año. Esto acarrea serios problemas para la sustentabilidad del programa y la continuidad de los niños/as que asisten.

5. Una mirada de conjunto al fracaso y la deserción escolar

La revisión de los estudios que formaron parte de la investigación antes citada, manifiesta la complejidad del fenómeno del fracaso escolar y la deserción. Todos ellos coinciden en señalar el carácter procesual del fenómeno, donde se imbrican una multiplicidad de factores propios del contexto social, económico cultural y del contexto familiar, así como aquellos que se inscriben en el ámbito mismo de la institución escolar.

Se observa, asimismo, que frente a una diversidad de factores expulsores, son contados los que actúan como preventivos o protectores del fracaso al interior de la institución escolar, siendo aún más escasos los que podrían responder a una gestión pedagógica y a una gestión de la convivencia y la inclusión intencionada con ese fin. A continuación se sintetizan algunas de las *principales conclusiones* del estudio.

La deserción: más que un hito es un proceso multicausal

Si bien la discusión bibliográfica aborda el conjunto de factores propios del contexto socioeconómico y cultural, en las últimas décadas han proliferado estudios que demuestran la importancia que reviste la estructura de la experiencia escolar, en el fracaso y la deserción. Se confirma, asimismo, que el atraso pedagógico se reproduce a sí mismo, y que las expectativas de éxito o fracaso que manifiesta el profesor con respecto a sus alumnos, resulta determinante en su desempeño.

El estudio del fenómeno hace posible aseverar que existe lo que llamamos un *círculo de la deserción* que se manifiesta como un proceso de largo aliento. Es así como las trayectorias escolares y familiares de los niños, niñas y jóvenes que fracasan en forma reiterada en la escuela y que finalmente desertan, dan cuenta que esta se incuba habitualmente, desde el espacio familiar mismo donde el padre, la madre y/o los/as hermanos/as de los/as niños/as han dejado en distintos momentos sus estudios. A continuación, señalamos algunos aspectos que necesariamente deben ser considerados para prevenir el fracaso y la deserción de la institución escolar.

Una educación preescolar efectiva

Las posibilidades de desertar o de permanecer exitosamente en el sistema educativo, tienen su origen desde el momento mismo de la inserción inicial del niño en el espacio escolar. El hecho que haya asistido o no a la educación preescolar, cuántos años haya asistido, así como la regularidad de la asistencia, son factores que van a incidir posteriormente en su desempeño escolar. En las escuelas seleccionadas en este estudio, se manifestó preocupación por el hecho de que si bien al inicio del año escolar existe interés de las madres y los padres por inscribir a sus hijos/as en edad preescolar, su asistencia es muy irregular, lo que impide un trabajo sistemático y sostenido de estimulación cognitiva y socioafectiva que repercuta positivamente en su inserción escolar posterior.

Detectar las señales previas

Se considera que es posible prevenir el retraso escolar, en la medida que la escuela despliegue un conjunto de estrategias para detectar tempranamente las señales que anuncian el retraso pedagógico. No obstante, no existe una política definida con respecto al diagnóstico psicopedagógico de los/as estudiantes al momento de su ingreso al sistema escolar. Al consultarle a los/as docentes acerca de las primeras actividades que realizan con los/as niños/as al inicio del año escolar, los/as profesores/as aluden a que ellos mismos se percatan de ciertos problemas. Sin embargo, desde el análisis empírico, se observó que existe cierta confusión entre los docentes al calificar las diversas dificultades de aprendizaje que manifiestan los/as niños/as a lo largo de los primeros años, indistintamente, como *déficit atencional, hiperactividad, casos limítrofes, baja asimilación del lenguaje, falta de hábitos*, entre otras manifestaciones. Aquí, se denotan ciertos vacíos de conocimientos psicopedagógicos en la formación inicial de los docentes, que les permitan tanto diagnosticar como desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adecuadas para el tratamiento de los distintos casos. Asimismo, y pese a que aluden a la existencia de algunas redes de apoyo, existe un insuficiente número de profesionales especialistas a quienes pueden derivar los distintos casos. Los/as profesores/as que enfrentan estos problemas, señalan que atienden a algunos niños después de clases, o que conversan con los padres, pero no cuentan con una batería de estrategias pedagógicas para ayudar a los niños/as a superarlos, ni menos con materiales u orientaciones que les permitan sugerir a los padres formas de ayudarlos desde el hogar.

Una lectura comprensiva y gratificante

El atraso escolar, y la posterior deserción –si bien a menudo no se manifiesta en el transcurso de la enseñanza básica, sino en los primeros años de la educación media–, es *anunciada*, desde el momento en que el niño o niña no logra leer en forma comprensiva al término del segundo o tercer año de educación básica. El proceso de introducción del niño/a a la lengua escrita, puede constituirse en un proceso gozoso o en uno traumático. El profesor/a que

logra que sus alumnos/as descubran mundos a través de la lectura, que logra que la disfruten y que la reconozcan como una llave que les abre múltiples oportunidades, garantiza una competencia cultural básica que acompañará a la niña y al niño a lo largo de toda su vida.

La repitencia, un arma de doble filo

El bajo rendimiento escolar tiene como corolario la reprobación y, consecuentemente, la repitencia. Existe un debate de larga data sobre la conveniencia o inconveniencia de la repetición como elemento adecuado para lograr un mejor rendimiento escolar. No obstante, las historias de deserción dan cuenta de uno, dos o tres antecedentes de repitencia, lo cual habla, en la mayor parte de los casos, de la inutilidad de la medida. Es más, las probabilidades de deserción se agravan en la medida en que el alumno/a se va distanciando cada vez más de la edad de sus compañeros de curso, lo cual puede revertirse en situaciones de burla y discriminación y finalmente de la expulsión del niño/a del sistema escolar.

La inasistencia y los retrasos, antecedentes de atraso escolar

El ausentismo y los retrasos reiterados son otros factores que indudablemente inciden en el retraso escolar y la deserción. No obstante, las estadísticas de asistencia no siempre reflejan la dimensión del fenómeno. El hecho que la subvención escolar se pague por alumno/a asistente, sin considerar que el costo/profesor (que constituye sobre el 85% del costo total), no es, en la práctica, un costo variable, repercute a menudo en el ocultamiento del fenómeno y en la falta de fiabilidad de estas cifras. Asimismo, no existen registros efectivos que permitan conocer los tiempos de retraso, por una parte, de los profesores/as en iniciar la hora de clases, lo cual limita la cobertura de las unidades del currículo, y, por otra, de los reiterados retrasos de los/as alumnos/as que recaen en su posterior comprensión de el o los temas que el docente aborda en las distintas asignaturas.

La discriminación al diferente

Muchas veces, situaciones de discriminación de un niño o una niña, ya sea por un defecto físico, por su apariencia, por etnia u otras características personales, son motivo de reacciones emocionales adversas que limitan la capacidad de concentración y de buen desempeño escolar del alumno/a. Si bien en el discurso, tanto los docentes como los directivos hablan de una educación

inclusiva, en la práctica, son escasas las estrategias de sensibilización que incentivan la inclusión en el espacio escolar⁸³.

Violencia o afecto en el clima del aula

La violencia al interior de la escuela, las conductas disruptivas y las frecuentes anotaciones por problemas de disciplina, pesan, asimismo, en forma significativa en el atraso escolar. Situaciones de maltrato físico o psicológico no fueron referidas por los docentes en las entrevistas, pero sí surgieron –como se menciona anteriormente– en las entrevistas grupales realizadas con los/as niños/as. El clima en el aula, ya sea acogedor de las dificultades del aprendizaje, o autoritario y amenazante ante el error, constituye un elemento fundamental para el desempeño escolar. Desde la literatura, particularmente, se releva la relación social y afectiva que establece el profesor con el alumno/a de sectores de pobreza, que experimenta atraso escolar y se demuestra que cuanto más afectuosa es la conducta del profesor, tiene una mayor influencia en un desempeño positivo del alumno/a.

La prevención del fracaso escolar, escasamente presente en las regulaciones escolares

La gestión escolar, en sus diversos ámbitos, aparentemente, no se hace cargo de estrategias específicas para prevenir el fracaso escolar y la deserción. A nivel del PADEM (Plan Anual de Desarrollo de la Educación) se establecen lineamientos de gestión pedagógica y administrativa orientados a mejorar la calidad de la atención educativa. Sin embargo, el análisis de los instrumentos de planificación y regulación de la convivencia escolar escasamente atienden específicamente a estos temas. Los Proyectos Educativos Institucionales denotan una débil presencia de elementos que den cuenta de una identidad definida para cada institución. Se observa que tanto los objetivos, líneas de acción, y valores propuestos son similares. La *Visión* consignada, refiere a una *escuela democrática*, con una *amplia integración y participación de la comunidad educativa* en la construcción del Proyecto. Sin embargo, en la práctica, raramente ha habido un proceso participativo de todos los estamentos que representan la comunidad educativa en su elaboración.

No obstante, los Reglamentos de Convivencia Escolar prevén la no discriminación y establecen la cercanía del profesor con el alumno/a, la participación de los estudiantes, y la apertura de la escuela a la comunidad. Asimismo, se declara que los profesores deben brindar apoyo específico a los/as alumnos/as en diversas situaciones de aprendizaje. Sin embargo, al no existir tiempos específicos que el docente pueda disponer para este fin, ello queda al arbitrio del profesor/a, y escasamente se traduce en una estrategia efectiva.

⁸³ Una estrategia adoptada en la asesoría, provista por las participantes en el estudio, se concretó en un Taller de Educación Emocional en el cual participaron todos los directivos y docentes de las escuelas que conformaron el estudio.

A modo de conclusión final

La deserción constituye una experiencia dolorosa para los niños/as, jóvenes y sus familias, quienes ven frustradas sus posibilidades de insertarse con mayores competencias en la sociedad en que viven. El fracaso de su experiencia escolar conlleva la frustración, el desencanto, la marginación, y en definitiva, conduce a repetir el círculo de la pobreza en que vive la mayoría de ellos/as.

La escuela, por su parte, también se ve afectada por la deserción por cuanto sus propias limitaciones estructurales le impiden, muchas veces, realizar su labor educativa con carácter inclusivo y por ende, cumplir la misión para la que fue creada. Estas limitaciones se refieren básicamente a las dificultades que tiene la escuela para reconocer la diversidad social, cultural, étnica y académica de sus estudiantes, privilegiando el carácter homogeneizador que la ha caracterizado tradicionalmente; las difíciles condiciones laborales de los docentes, quienes deben trabajar con grupos numerosos y cuentan con escasas horas para la atención de sus alumnos/as fuera del aula; los limitados tiempos de que disponen los/as profesores/as para actualizarse, realizar diagnósticos y evaluaciones conforme a la diversidad de estudiantes; los vacíos de formación y de capacitación de los/as docentes para el trabajo con niños/as que presentan necesidades educativas especiales, entre otras.

Para el Estado, constituye igualmente una gran responsabilidad incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar, más aún si a partir de la promulgación de la Reforma Constitucional está obligado a garantizar doce años de escolaridad obligatoria para todos. No obstante, si bien se han implementado diversos apoyos a instituciones públicas y privadas que tienen entre sus fines atender a dicha población, ello no ha sido suficiente para incorporar la visión de la educación inclusiva al conjunto del sistema educativo.

Desde esta mirada, es posible afirmar que la problemática de la deserción es un tema que afecta al conjunto de la sociedad chilena, por la situación de marginación que vive una parte de los ciudadanos y las situaciones de inequidad que esto conlleva. La deserción escolar, si bien es un tema viejo, continúa siendo dramáticamente vigente y su solución exige una mirada nueva desde la escuela y desde la sociedad.

Referencias

Abraham, M. y S. Lavín (Coodinadoras); I. Conejeros, G. Lara, J. Ramírez, C. Tapia (Docentes colaboradoras) (2006). *Proyecto de Reescolarización. Informe de Asesoría Pedagógica 2006*. MINEDUC/UAHC, Santiago de Chile.

Bellei, Cristián y Contreras, Daniel (2003). "Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones". En: *12 años de escolaridad obligatoria*. Bellei, Cristián y Fiabane, Flavia (Editores). PIIE/UNICEF/ LOM Ediciones, Santiago de Chile.

Casassus, Juan (2006). *La educación del ser emocional*. Cuarto propio/Índigo.

Castillo, Dante (2003). "Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica". En: *Revista Norteamericana de Innovaciones Educativas*, N° 37, Santiago de Chile, 2003.

Dagmar Raczynski y cols. (2003). *Procesos de Deserción en la Enseñanza Media: Factores Expulsores y Protectores*. Instituto Nacional de la Juventud. Chile.

Dirección de Educación, Corporación Municipal de Desarrollo Social Municipalidad de Cerro Navia (2007). *Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal*. Santiago, Chile.

Duque, Ana María y cols. (1983). *Alternativas de educación para grupos culturalmente diferenciados*. Washington, OEA RAE-CIDE 3457.

Espíndola, Ernesto y Arturo León (2002). "La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para la agenda regional". En: *Revista Iberoamérica de Educación*. N° 30. OEI.

Giroux, Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós/MEC.

Lavín, S.; Abraham, M. y Varas, R. (2004). *Informe de Experiencias de Reescolarización 2004*. MINEDUC/UAHC, Santiago de Chile.

Marchesi, Alvaro y Eva María Pérez (2003). "La comprensión del fracaso escolar". En: Alvaro Marchesi y Carlos Hernández Gil (Coordinadores). *El Fracaso Escolar. Una perspectiva internacional*. Ed. Alianza, Madrid.

Maturana, H. (1997). Educar para colaborar o para competir. En: *Revista de Pedagogía*, pág. 133; Chile. http://www.mdnh.org/education/educadores.html#4_3 (acceso Junio 2002).

Proyecto Educativo Institucional de las Escuelas A, B, C y D.