



INSTITUTO DE ESTUDIOS URBANOS Y TERRITORIALES  
FACULTAD DE ARQUITECTURA, DISEÑO Y ESTUDIOS URBANOS

# Contra el Barrio: escuelas y deserción en la población Santo Tomás

Tesis presentada para obtener el grado académico de Magister en Desarrollo Urbano

Juan Ignacio Carraha Molina

Profesor guía: Javier Ruiz-Tagle

Instituto de Estudios Urbanos y Territoriales

Pontificia Universidad Católica de Chile

4 de diciembre de 2017

Copyright © 2017 Juan Carraha Molina

Se autoriza la reproducción total o parcial, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco al equipo del Proyecto Marginalidad Urbana y Efectos Institucionales (MUEI) liderado por Javier Ruiz-Tagle, a quien agradezco sus sugerencias, orientación, confianza y la invitación a ser parte de esta investigación. También agradezco al resto del equipo con quienes me tocó compartir y reflexionar: Martín Álvarez, Grisel Labbé y Pedro Palma, de ustedes aprendí mucho y tienen toda mi admiración por la calidad del trabajo que han sido capaces de desarrollar. Agradezco al Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile por el financiamiento de esta tesis y del proyecto MUEI. Agradezco también a Gonzalo Cáceres por su orientación durante el curso de Tesis 1, por las discusiones que motivó y las claridades que aportó para esta investigación. También a Alejandra Luneke por sus comentarios como segunda lectora.

Agradezco también a las personas que conocí durante el trabajo de campo en la población Santo Tomás, a dirigentes y dirigentes vecinales que con mucho esfuerzo sacan adelante las banderas de lucha por la vida digna, al personal de las escuelas y de los programas sociales que trabajan con los niños y las niñas de la población. El esfuerzo que levantan día a día por combatir las injusticias y la estigmatización que sufre la población es un gesto heroico que merece todo mi reconocimiento y gratitud.

No podría no manifestar mi gratitud hacia mis compañeros y compañeras de los programas de magíster del Instituto de Estudios Urbanos UC, la experiencia compartida con ustedes es, sin duda, uno de los grandes valores recogidos a lo largo de estos dos años. Una mención especial a quienes compartimos el proceso de tesis, con todos sus altos y bajos. También extendiendo este agradecimiento al equipo de docentes por los conocimientos compartidos, y al equipo de administrativas, que son parte de la energía vital que mueve al instituto.

Agradezco de manera muy especial a mi familia. A mi papá y mi mamá: reflexionar durante estos meses respecto al rol de la educación no hace más que fortalecer mi eterna gratitud hacia ustedes, que han dado todo por permitirme desplegar mis capacidades y perseguir mis intereses. Me reconozco como un privilegiado por esto y solo anhelo que esta no sea la suerte de pocos. También agradezco a mis hermanas, Paula, Javiera y María José por su apoyo, alegría y cariño. Agradezco a Alonso, Andrea, María Jesús, Luciano, Bastián, Daniel, Rodrigo, Alex, Francisca y tantas amistades más que se hicieron presente a lo largo de este proceso. No habría sido posible sin ustedes.

Finalmente, agradezco al equipo del Programa de Planes y Proyectos Urbanos UC por su infinita paciencia: Sebastián, Tomás, Cristóbal, Elizabeth, Nicolás, Macarena, Rosario, Daniela, Piroška, Felipe, Roberto y, especialmente, a Ximena, que me dio todas las facilidades para poder concluir esta investigación.

Agradezco a los profesores y las profesoras de Chile, especialmente a quienes construyen el futuro de nuestra patria.

## **Resumen**

Las escuelas constituyen un espacio de formación de vínculos y de socialización, fundamentales para el desarrollo de la comunidad en la que se insertan. Frente al deterioro de su acción integradora en Chile, en algunos barrios emergen fenómenos de exclusión social que se manifiestan en la deserción escolar, como el abandono definitivo del sistema educativo.

La población Santo Tomás, ubicada en el nor-orienté de la comuna de La Pintana, al sur de Santiago de Chile, surge como resultado de una serie de procesos y transformaciones que sufrió el Estado durante la dictadura militar de Pinochet y que se reflejaron en la ciudad. Tras el Golpe de Estado de 1973, la economía del país fue reestructurada bajo principios neoliberales, implementando políticas que contribuyeron a la desregulación de la economía, la privatización de servicios y la austeridad fiscal. Dentro de este marco se desarrolló la nueva y masiva política de vivienda social que dio origen a la población en la periferia de la capital, mientras que, de forma paralela, el sistema educativo fue reformado, llevando a la educación pública a un estado de deterioro estructural. La educación en Chile se caracteriza hoy por una manifiesta inequidad y segregación socioeconómica, de la cual los habitantes de la Santo Tomás son víctimas. En la población se expresa una equivalencia espacial entre habitantes pobres y servicios, oportunidades y recursos pobres, producto de una deficiente redistribución territorial.

A partir de un análisis de las expectativas de movilidad social que los jóvenes de la población Santo Tomás depositan en la educación formal, se estudia cómo las instituciones educativas influyen en la integración social de los jóvenes en barrios marginales. Los escasos recursos con los que son financiadas las escuelas apenas impiden que éstas entreguen herramientas suficientes a sus estudiantes, además de estar condicionados por el éxito de los mismos. Quienes corren el riesgo de la deserción ven alterado su capital social y simbólico, reforzando su exclusión, pues además se transforman en un riesgo para escuelas que deben competir por sobrevivir en el mercado. Los malos resultados y la emergencia de problemas sociales no encuentran su génesis dentro del barrio, sino que se remontan a un sistema educativo que degrada las esperanzas de los jóvenes vulnerables.

Palabras clave: Deserción, Exclusión educativa, Pobreza.

## Índice de contenidos

Agradecimientos	3
Resumen	4
Índice de contenidos	5
Lista de tablas	6
Lista de abreviaciones	7
Introducción	8
Capítulo 1: Deserción y educación en la población Santo Tomás	11
Deserción educativa: enfoques y factores críticos.	11
Un estudio de caso: la población Santo Tomás.	14
Capítulo 2: Marco Metodológico	19
Pregunta de investigación.	19
Objetivo general.	19
Objetivos específicos.	19
Diseño metodológico.	19
Capítulo 3: Exclusión educativa y deterioro estructural de la educación pública en Chile.	21
Descentralización y municipalización de la administración y financiamiento educativo.	22
El sistema particular subvencionado: privatización y competencia.	24
Capítulo 4: Las escuelas y la deserción en la población.	28
La convivencia y la calle.	28
Competencia, financiamiento y deserción: lo que las escuelas no quieren.	30
Niños problema: abandono e insuficiencias institucionales.	34
Capítulo 5: Conclusiones.	39
Bibliografía	43

## Lista de tablas

Tabla 1	Nivel educacional alcanzado por mayores de 25 años según Censo 2012	15
Tabla 2	Clasificación socioeconómica (GSE) de los establecimientos educacionales	16
Tabla 3	Promedio en resultados Simce 2016 por establecimiento educacional	16
Tabla 4	Jóvenes entre 14 y 17 años que se mantienen estudiando, según Censo	17
Tabla 5	Evolución matrícula en Establecimientos Educativos 2004-2015	26
Imagen 1	Entrada Colegio Jorge Huneeus Zegers	31
Imagen 2	Entrada Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos	34

## **Lista de abreviaciones**

FCM: Fondo Común Municipal.

FONDECYT: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología.

IPP: Ingresos Propios Permanentes.

MINEDUC: Ministerio de Educación.

MST: Terapia Multisistémica.

PIE: Programa de Intervención Especializada.

SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación.

## Introducción

“En efecto, la paradoja quiere que los más desfavorecidos culturalmente sufran más su desventaja allí mismo donde son relegados como consecuencia de sus desventajas” (Bourdieu & Passeron, 2009 [1964], pág. 22).

La privatización de la educación chilena y su reorganización para operar bajo las lógicas del mercado han sido asociadas a la creciente segregación socioeconómica que retratan sus escuelas<sup>1</sup> (Bellei, 2013). La producción del espacio urbano no es ajena a la agencia de instituciones y corporaciones que son capaces de desplegar su poder sobre distintas fuerzas sociales, económicas y políticas que territorializan sus impactos (Molotch, 1976; Wacquant, 2008). En ese sentido, esta tesis se plantea el propósito de indagar en torno a los impactos de la organización mercantil del sistema educativo, y el consecuente deterioro de la educación pública, en las formas de exclusión vividas en la población Santo Tomás, ubicada en la comuna de La Pintana, una de las más pobres de la capital chilena.

En la discusión respecto a los problemas de las escuelas insertas en contextos de pobreza se ha formulado la pregunta relativa al impacto del entrono sobre los resultados individuales de los y las estudiantes. Numerosas investigaciones han insistido en que un entorno marcado por la concentración de población pobre o donde prime un bajo nivel educacional afectarían el desempeño escolar de los niños y las niñas (Ainsworth, 2002; Flores, 2006; Wodtke, Elwert, & Harding, 2012). Bajo el enfoque del *efecto de barrio* (cercano a la idea del “*efecto de pares*”, de la investigación en educación), se propone una relación en la cual vivir en un barrio pobre afecta las posibilidades de desarrollo del niño o la niña debido la acción de mecanismos de transmisión de comportamientos disfuncionales entre individuos que, concentrados, ejercen una mayor influencia sobre otros (Jencks & Mayer, 1990). En definitiva, han puesto un especial énfasis sobre los modos en que el entorno inmediato incide sobre los comportamientos individuales y/o colectivos.

Sin embargo, limitar el análisis a la tesis de que es la concentración espacial de la pobreza la que genera dichos problemas ha sido acusado por algunos autores como un ejercicio que tiende a oscurecer las causas estructurales que explicarían la correlación entre zonas homogéneamente pobres de la ciudad y los problemas sociales observados en ellas (Ruiz-Tagle & López, 2014; Sampson, Morenoff, & Gannon-Rowley, 2002; Slater, 2013). El estudio de las zonas que concentran a la pobreza urbana no puede verse limitado por las fronteras físicas de éstas: por diferentes que sean, los fragmentos de la ciudad mantienen relaciones entre sí (Harvey, 1990; Jirón, 2014). Lo que se pierde en el análisis del *efecto de barrio* es el cuestionamiento respecto a las razones por las cuales las personas viven en esas zonas o hacen uso de sus servicios deficientes y, en ese olvido, acaban por convertirse en ‘instrumentos de acusación’ (Slater, 2013) al diluir la responsabilidad de estructuras sociales externas a los límites geográficos de estas áreas concentradoras de pobreza.

No se puede obviar que la distribución capitalista de desigualdades en la ciudad, mediante el control privado de la propiedad del suelo, lleva a la concentración de población de escasos recursos en zonas degradadas de la ciudad, donde el potencial de renta es bajo. Estas zonas tienden a concentrar servicios

---

<sup>1</sup> A lo largo de esta investigación se utilizará indistintamente el concepto de *escuela* para referirse a cualquiera de las instituciones que proveen educación en los niveles de enseñanza básico y medio en Chile.



deficientes cuando éstos determinan la calidad y cantidad de su oferta por las características de la demanda (Schmelkes, 2005). Así, la relegación urbana se entiende como el resultado de actividades colectivas que impactan en la relación económica, social y simbólica entre colectivos, donde el objeto de análisis no es el espacio por sí mismo y sus residentes, sino que procesos estructurales de múltiples niveles que mantienen a personas en posiciones marginales (Wacquant, 2015), las cuales se refuerzan con la provisión de servicios deficientes a quienes más los necesitan. Se desprende de esto, que son las oportunidades de vida de una persona la que definen las características del lugar donde vive (Slater, 2013), y no al revés.

El sistema educativo en Chile se caracteriza por una avanzada y creciente segregación socioeconómica y académica (Bellei, 2013; Galleguillos, 2013), donde existe un correlato espacial en la distribución en la ciudad de las escuelas de peores rendimientos y la concentración de población empobrecida (Campos, 2014). Que sea la población más desventajada la que se enfrente las mayores desventajas en su integración nos lleva a la pregunta por su opuesto: la exclusión. El llamado *fracaso escolar* con el que se asocia el problema de la deserción o abandono de las escuelas es reflejo de un proceso complejo y multidimensional, en el que actúan y se materializan un entramado de vínculos personales, sociales e institucionales; pero, además, es una manifestación de una realidad construida en y por las escuelas, en las relaciones que establece con sus estudiantes (Escudero, 2005). Por lo tanto, es criticada su concepción como un fenómeno ‘natural’, tal como se critican las concepciones naturalistas o positivistas de la segregación urbana, que plantean la relación entre la concentración de la pobreza y la emergencia de comportamientos ‘desviados’ de forma ecológica (Ruiz-Tagle, 2016a).

Que en Chile sean los y las estudiantes más pobres quienes muestran una mayor probabilidad de desertar de la escuela (Román, 2009; Espinoza Ó. , Castillo, González, Loyola, & Santa Cruz, 2014) plantea un problema, en tanto son las personas más desfavorecidas aquellas que se ven más desprovistas de herramientas que propicien una integración material, funcional, relacional y simbólica. Sin embargo, es la ceguera frente a las desigualdades sociales la que lleva a explicar las desigualdades en resultados y éxito educativo como naturales o relativas a los talentos de las personas (Bourdieu & Passeron, 2009 [1964]). Esto no quiere decir que los elementos del entorno, como el nivel educacional de los padres, no afecten el rendimiento escolar de niños y niñas, sino que se plantea que no son las únicas variables intervinientes y, por lo tanto, su poder explicativo está mediado por otros factores que superan una dimensión individual y se asocian a características propias de las instituciones de educación (Rumberger & Lim, 2008). De aquí surge la necesidad de potenciar una perspectiva institucional sobre el reforzamiento de dinámicas de exclusión, en este caso, urbanas y académicas. En ese sentido, la distribución territorial de recursos y oportunidades, así como la fragmentación de la acción del sistema educativo, son problemáticas centrales en los esfuerzos por revertir la segregación y la desigualdad en la que viven tantos niños y niñas (Ruiz-Tagle, 2016b). La conjunción de formas físicas de confinamiento con la separación funcional de los sujetos en la ciudad a través del acceso diferenciado a bienes y servicios expresan una ‘equivalencia espacial neoliberal’ (Ruiz-Tagle & López, 2014), en la que habitantes pobres se encuentran con servicios, oportunidades y recursos pobres, producto de una deficiente redistribución territorial.

Las escuelas marginales, en línea con lo expuesto, han sido definidas en función de su desposesión y de la provisión de un servicio empobrecido, que lleva a contrastar las oportunidades de acceso de la población marginal con los sectores privilegiados que obtienen mejores posiciones y oportunidades (Enríquez, 2011). Aquellas carencias que viven las instituciones educativas empobrecidas impiden que

éstas actúen de manera eficiente frente a la emergencia de problemas sociales asociados a la condición de vulnerabilidad de las familias a las cuales proveen de educación. Una de las manifestaciones de aquellos problemas es la deserción escolar, donde lo que fracasa es el objetivo de la integración sociocultural de los educandos, y donde las escuelas juegan un rol particularmente importante en contextos en que las familias se ven limitadas en sus capacidades para proveer a los jóvenes de mejores herramientas educativas (Tedesco & Parra, 1981).

Surgen, a partir de la constatación de las inequidades que sufren las escuelas en Chile, dudas sobre la capacidad integradora de las mismas en contextos de segregación residencial y vulnerabilidad social, caracterizados por la concentración espacial de pobreza. A lo largo de esta tesis pretendo mostrar cómo el reordenamiento institucional del sistema educativo chileno ha permitido la emergencia de esta equivalencia, afectando directamente las posibilidades de integración socio-espacial de los sectores más vulnerables. Para esto, procederé a plantear el abordaje del problema de la deserción escolar desde una perspectiva que se centre en el análisis de los factores propios de la escuela y el sistema escolar, caracterizaré el caso como una expresión de la equivalencia espacial que promueven instituciones que actúan dentro de las lógicas de las políticas neoliberales y profundizaré en las transformaciones al sistema escolar a raíz de la implementación de estas políticas para argumentar que su impacto se relaciona con las dinámicas de exclusión educativa, social y simbólica, que afecta a niños y niñas de barrios vulnerables.

## Capítulo 1: Deserción y educación en la población Santo Tomás

La coincidencia entre bajas clasificaciones socioeconómicas y resultados académicos insuficientes no es un hecho aislado. La presencia de un alto número de escuelas con bajo rendimiento en la prueba Simce<sup>2</sup> presenta un patrón espacial que se caracteriza por una mayor dispersión en el sector sur de Santiago, definiendo una macro zona que incluye a las comunas de La Granja, San Ramón, El Bosque y La Pintana, donde se ubica la población. Y por otra, existe una concentración en el sector norponiente de la capital incluyendo sectores pertenecientes a las comunas de Pudahuel, Lo Prado, Renca, Quilicura y Conchalí (Campos, 2014). De acuerdo con lo anterior, se ha argumentado que estas macrozonas constituyen una escala ampliada de exclusión en el área metropolitana de Santiago, presentando una concentración de escuelas con bajos resultados académicos en áreas donde también se concentra población con bajo capital económico y profesional para su intervención (Campos, 2014).

Esta exclusión ha ido en aumento en tanto se ha detectado que tanto la segregación residencial como también la segregación académica (distribución desigual del desempeño escolar) se han visto incrementadas, estando ésta última asociada, pero no reducida, a la primera (Bellei, 2013). Esto resulta particularmente alarmante dado que las escuelas representan una de las formas de acción cultural sistemática con mayor significación en áreas urbanas marginales (Tedesco & Parra, 1981). Como consecuencia, la exclusión deriva en dificultades y carencias para la integración social de los pobres urbanos, dificultades que se manifiestan a nivel de espacios de construcción de vínculo social y de socialización, como lo es la escuela (Campos, 2014), y que resultan fundamentales para lograr dicho objetivo. Una de sus manifestaciones es la deserción.

### *Deserción educativa: enfoques y factores críticos.*

En Chile, el fenómeno de la deserción ha adquirido mayor preocupación en el debate público en un contexto en que la matrícula se ha ido expandiendo cada vez más y, de forma relacionada, la deserción ha seguido disminuyendo de forma sistemática y permanente desde la segunda mitad de los años noventa (Bellei & Contreras, 2003; Sepúlveda & Opazo, 2009; Román, 2013). Sin embargo, estos porcentajes varían según los ingresos de los hogares a los que pertenecen los y las jóvenes, afectando de mayor manera a hogares más pobres (Ingrum, 2006; Bellei & Contreras, 2003; Sepúlveda & Opazo, 2009), donde adolescentes que pertenecen al 25% de los hogares urbanos con menores ingresos triplican las tasas de deserción que manifiestan quienes pertenecen al 25% de mayor ingreso (Espinoza Ó., Castillo, González, & Loyola, 2014). Así, su carácter problemático está asociado a la capacidad del sistema educativo de adquirir un carácter cada vez más inclusivo, haciendo que la posición relativa de aquellos que quedan fuera del sistema sea aún más desventajosa.

---

<sup>2</sup> El Simce (Sistema de Medición y Calidad de la Enseñanza) es el sistema nacional de evaluación de resultados de aprendizaje mediante la aplicación de una prueba estandarizada en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Inglés e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Son aplicadas al segundo, cuarto, sexto y octavo nivel de enseñanza básica, y al segundo de enseñanza media, siendo distinto el set de asignaturas a evaluar para cada nivel.

El mal desempeño escolar, el aumento de la repitencia y la ausencia a clases, la desmotivación y otros elementos son identificados como síntomas de un proceso que finaliza en la deserción (Román, 2013), lo que tradicionalmente ha llevado a que sean considerados como los indicadores para su observación (Lewin, 2007; Hunt, 2008; Ampiah & Abu-Yeboah, 2009). Algunos estudios agrupan y califican los factores críticos que inciden en el desempeño y la trayectoria escolar de los y las jóvenes según las diferentes orientaciones teóricas sobre las cuales analizan las causas que inciden en estos indicadores, pudiendo distinguir dos grandes cuerpos definidos según su vinculación a elementos propios del sistema escolar. Estas causas son aquellas inherentes a la escuela misma (*factores endógenos*), y las causas que le son externas (*factores exógenos*) (Bellei & Contreras, 2003; Bellei & Livia, 2000; Espinoza Ó. , Castillo, González, Loyola, & Santa Cruz, 2014; Román, 2009; Sepúlveda & Opazo, 2009; Goicovic, 2002).

Por un lado, las causas que inciden en las bajas asistencias y los malos desempeños académicos se relacionan hacia factores tales como las condiciones de pobreza y los grados de vulnerabilidad social de los hogares y familias, asociadas a mayores dificultades para el desenvolvimiento en la escuela (Beyer, 1998; Flores, Consecuencias de la Segregación Residencial: Teoría y Métodos, 2006; Ingrum, 2006). Entre estos estudios, la vulnerabilidad social y económica se muestra como un factor determinante, toda vez que impacta en dimensiones económicas, en el capital cultural de padres y madres, y en los universos simbólicos de los y las estudiantes (Román, 2013). Por ejemplo, en el caso de los universos simbólicos, las expectativas que se encuentren depositadas en la educación formal como medio de movilidad o de realización de vida poseen un peso importante en la decisión de abandonar la escuela, incluso más que la expectativa de renta producto de un posible ingreso temprano al mercado laboral (Sapelli & Torche, 2004). Pero estas expectativas no pueden sino ser comprendidas como parte de una estructura relacional, en la que los y las jóvenes de los sectores más pobres fijan sus aspiraciones y exigencias sobre la base de condiciones objetivas que les hacen auto-reconocerse en una situación de desventaja (Bourdieu, 1986). Durante el proceso de deserción se manifiestan un entramado de relaciones que tejen los individuos en sus contextos sociales, personales e institucionales, vinculando así a los sujetos, la sociedad, los saberes y la escuela como institución (Escudero, 2005). Se trata de un fenómeno multidimensional, en el que la variedad y complejidad de los factores y dinámicas sociales imbricadas en el proceso hace imposible plantear una relación causal entre la condición de pobreza y la decisión de abandonar la escuela (Rumberger & Lim, 2008). De esta manera, resultaría limitado comprender estos factores como problemas inherentes a la pobreza de por sí, ni a su concentración física, ya que no todo o toda estudiante pobre abandona la escuela.

Quienes, por otra parte, realzan la importancia de los factores endógenos a la escuela como institución señalan que son situaciones, estructuras y dinámicas del sistema escolar las que dificultan la permanencia de algunos de sus estudiantes dentro de ella, afectando el valor atribuido a la permanencia (Román, 2009; Román, 2013; Espinoza Ó. , Castillo, González, Loyola, & Santa Cruz, 2014). De lo anterior se desprenden dos cuestiones importantes. Primero, una aclaración a partir del “salto” de la escuela hacia el sistema escolar en la explicación anterior, y es que al hacer referencia a factores endógenos a la escuela es difícil desentenderse de la posición que cada escuela ocupa como parte de un sistema educativo. La estructura y funcionamiento del sistema educativo en general, y del sistema escolar en particular, resulta tremendamente influyente en las capacidades de la definición de las características y condiciones de la escuela, cuestión que se profundizará en el capítulo tres de esta tesis.

En segundo lugar, los indicadores que se suelen asociar a la deserción pueden encontrarse definidos por las características y condiciones de cada escuela. La escuela, aunque parezca obvio decirlo, está compuesta por docentes y directivos, quienes son decisivos en el proceso de aprendizaje, y determinan elementos clave de la trayectoria escolar de niños y niñas (Ulloa, Nail, Castro, & Muñoz, 2012; Román, 2013; Rojas, 2016). La relación que establecen los docentes en el aula con sus estudiantes condiciona el proceso de desarrollo psico-social de éstos (Goicovic, 2002), la que puede verse afectada por múltiples factores, desde la cantidad de estudiantes en la sala (sobre los cuales debe llevar un proceso de seguimiento), la proporción de horas no lectivas por hora de clase (es decir, cuánto tiempo de trabajo les dan fuera del aula para la planificación de las clases), la relación entre docentes, hasta las mismas expectativas del docente sobre el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Por ejemplo, se ha mostrado que expectativas positivas en docentes influyen en la formulación de desafíos alcanzables para los estudiantes, así como las bajas expectativas y la estigmatización configuran relaciones de tensión y contribuye a la pérdida de confianza (Román & Cardemil, 2001). El desarrollo del capital docente, las condiciones laborales y contractuales de los mismos, el desarrollo de espacios de crecimiento profesional y de trabajo colaborativo, resultan ser elementos fundamentales para una mayor efectividad en la escuela, y están mediados por decisiones institucionales que afectan la gestión pedagógica y curricular (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). En efecto, el cómo se organiza la escuela y coordina la implementación el núcleo técnico de enseñanza resulta ser clave en la gestión de escuelas efectivas en contextos de pobreza, ante lo cual la gestión de los equipos directivos es clave (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015).

Así, una amplia variedad de factores asociados a la deserción y que son internos a la escuela pueden ser ordenados, siguiendo la fórmula propuesta por Román (2009), en tres dimensiones: (1) material/estructural, como la planta docente, la infraestructura y equipamiento escolar, material educativo, becas y otros recursos materiales; (2) cultural, donde se ubican las prácticas pedagógicas, el capital cultural de los docentes, la valoración que los agentes escolares tengan de sus estudiantes, y el clima escolar; y (3) política/organizativa, conformada por elementos relativos a la relación de la institución con los agentes que la componen, y la de la escuela con el resto del sistema escolar. En esta tercera dimensión se encuentra la propuesta curricular, modalidad de financiamiento, grado de descentralización del sistema escolar, modos de supervisión y la articulación con otros actores.

La incidencia de estos factores en la trayectoria escolar y en las decisiones de abandono de sus estudiantes, nos lleva a pasar de una explicación de estas decisiones centrada en las características individuales del estudiante hacia una explicación asociada a características institucionales de las escuelas y el sistema educativo (Rumberger & Lim, 2008). Cuando la escuela no cuenta con herramientas para mejorar el rendimiento del estudiante y éste se ve restringido en el abanico de opciones a las cuales puede acceder producto de la segregación académica y económica del sistema educativo, el deterioro de las expectativas de movilidad no se explica sólo por el traspaso de características de los padres a los hijos, sino que entra en juego la incapacidad del sistema educativo para efectivamente superar las condiciones adversas que supone la pobreza para un estudiante. Es más, siguiendo a Goicovic (2002), externalizar las responsabilidades del fracaso escolar fuera del sistema educativo acusando, por ejemplo, a un supuesto poco apoyo de la familia hacia el proceso formativo y disciplinario de la escuela, o a que sus hogares poseen una composición *anómala*, corresponde a un ejercicio cómodo, que evita hacerse cargo de las insuficiencias institucionales del sistema educativo. También es caer en lógicas individualizadoras, privatizadoras e inculpatorias: se dice que son los y las estudiantes quienes fracasan, y no el sistema escolar

que no logra acogerles; los bajos rendimientos son vistos como responsabilidad de cada estudiante; y se acusa a quienes desertan de no poseer las capacidades y motivación necesarias, o no esforzarse lo suficiente (Escudero, 2005).

Distintos estudios han establecido una relación entre el bajo rendimiento de la acción de las escuelas en contextos de pobreza con los índices de deserción escolar prematura, planteando un cuestionamiento respecto al rol de estas instituciones frente a las necesidades de los grupos segregados socioeconómicamente (Tedesco & Parra, 1981). Poner el foco sobre la escuela se constituye, entonces, en una necesidad a la hora de construir un análisis respecto a la relación entre la pobreza y la exclusión educativa.

### ***Un estudio de caso: la población Santo Tomás.***

La construcción de los sectores relegados de la ciudad, donde se concentra la pobreza urbana, posee una lógica histórica y política: está atravesada por las estructuras históricas de la desigualdad de clase, la separación espacial y las formas de acción e inacción del gobierno (Wacquant, 2007). La dictadura militar de Augusto Pinochet Ugarte (1973 - 1989) instaló, a través de la violencia política, un modelo económico basado en las doctrinas ideológicas del neoliberalismo, promovedoras de la desregulación de la economía, la privatización de servicios y la austeridad fiscal (Finn, 2006). Bajo esos principios fue desmantelado el Estado de Compromiso chileno en favor de un Estado Subsidiario que descentralizaría sus funciones sociales (Valdivia, 2012), de esta manera se abriría un camino hacia la privatización de servicios sociales cuya provisión estaría regida por las dinámicas del mercado y a apertura a la competencia privada (Vanni, 2016), en desmedro de la cobertura estatal.

Se produjeron cambios en las políticas de suelo y se impulsó una política masiva de vivienda social, a la vez que se erradicó a, aproximadamente, 28.500 familias en la ciudad de Santiago para ser reubicados en masivos conjuntos habitacionales ubicados en la periferia, alejados de áreas consolidadas y desprovistos de servicios (Álvarez, 2012; Hidalgo, 2007; Rodríguez & Sugranyes, 2004). Como resultado de dicho proceso es creada la comuna de La Pintana el año 1984 en la periferia sur de la capital. Tres años más tarde, en 1987, surge la población Santo Tomás en el sector nororiente de la comuna, caracterizándose desde ese entonces por la ausencia de equipamientos y un acceso deficiente a servicios básicos, como la educación. De hecho, la primera y única escuela pública presente en la población es inaugurada recién el año 1995, a casi diez años del nacimiento de la población, mientras que el primer establecimiento que impartió el nivel medio de enseñanza, el Colegio Técnico Profesional Aprender (ex Colegio Polivalente de La Pintana), nace en 1997 impulsado por la Corporación Participa buscando promover las capacidades de mujeres pobladoras.

En la población Santo Tomás, de acuerdo a los resultados del Censo 2012<sup>3</sup>, la mayoría de las personas mayores de 25 años sólo ha cumplido con los niveles medios de educación, principalmente de carácter científico-humanística, y un 40,9% tan sólo completó el ciclo básico de enseñanza. Las cifras se asemejan a la realidad del resto de la comuna, pero al compararla con el resto de la Región Metropolitana y con las cifras nacionales, la diferencia es abismal. Mientras en Chile, el año 2012, un 18,3% de la población mayor de 25 años poseía algún grado académico de nivel superior, en la población Santo Tomás tan sólo un 4,8% lo hacía. Por otra parte, a nivel nacional, la cantidad de personas que sólo cumplen con el nivel básico de enseñanza es bastante más bajo, y a nivel regional es casi la mitad que en la Santo Tomás.

**Tabla 1: Nivel educacional alcanzado por mayores de 25 años según Censo 2012.**

<i>Nivel educacional alcanzado</i>	<i>Población Santo Tomás</i>	<i>La Pintana</i>	<i>Región Metropolitana</i>	<i>Chile</i>	
<i>Nunca asistió</i>	452	2,2%	2,9%	1,5%	2,5%
<i>Jardín Infantil/ Sala Cuna</i>	10	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<i>Kínder/ Pre-kínder</i>	7	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
<i>Diferencial</i>	95	0,5%	0,7%	0,3%	0,3%
<i>Básica, primaria o preparatoria</i>	8.231	40,9%	40,3%	22,0%	28,2%
<i>Media Científico Humanista o Humanidades</i>	5.998	29,8%	30,4%	30,8%	30,9%
<i>Media Técnico Profesional, Comercial, Industrial o Normalista</i>	4.347	21,6%	19,3%	11,6%	10,9%
<i>Técnico de Nivel Superior</i>	605	3,0%	3,4%	10,2%	8,8%
<i>Profesional</i>	354	1,8%	2,8%	20,4%	16,4%
<i>Post-título</i>	2	0,0%	0,0%	1,2%	0,7%
<i>Magíster</i>	7	0,0%	0,0%	1,6%	1,0%
<i>Doctorado</i>	1	0,0%	0,0%	0,3%	0,2%
<i>Total</i>	20.109	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

**Fuente: Elaboración propia en base a Resultados Censo 2012.**

El sistema de educación chileno se caracteriza hasta el día de hoy por una manifiesta inequidad y segregación socioeconómica (Galleguillos, 2013), que se evidencia en la composición socioeconómica de los estudiantes de las escuelas de la población. En la población se encuentran cinco establecimientos educacionales: Colegio Polivalente José María Caro, Colegio Jorge Huneeus Zegers, Colegio Santo Tomás, Colegio San José de la Familia, Colegio Técnico Profesional Aprender, y la Escuela Básica Profesora Aurelia Rojas Burgos, el único establecimiento municipal. Los primeros cuatro son dependencias particulares subvencionadas<sup>4</sup>, ofrecen los niveles educativos primario (básico) y secundario (medio). De acuerdo con la caracterización realizada por la prueba Simce en 4° Básico entre un 64,01% y un 81% de los estudiantes se encuentra en condición de vulnerabilidad social, mientras que en II Medio son entre un 52,01% y un 71% de los estudiantes. El Colegio Técnico Aprender, por su parte, acoge en dicho nivel

<sup>3</sup> Se utilizaron de manera referencial las cifras oficiales del último Censo publicado, realizado el año 2012, emitidas por el INE en 2013. No obstante, éste fue declarado nulo en marzo 2014 por la Contraloría General de la República, pero se consideró esta información a modo referencial.

<sup>4</sup> El sistema particular subvencionado corresponde a una modalidad de administración de las escuelas, en las que el sostenedor del establecimiento es un privado que recibe una subvención estatal por la asistencia de estudiantes. En el capítulo tres se detallan características de este sistema.

a estudiantes del grupo socioeconómico bajo, lo que implica que entre un 71,01 y un 100% de ellos se encuentran en condición de vulnerabilidad social. Por último, la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos es clasificada como un establecimiento dentro del grupo socioeconómico bajo, con entre un 81,01% y un 100% de sus estudiantes en condición de vulnerabilidad social. Como se puede observar en la Tabla 2, los establecimientos son clasificados socioeconómicamente, en función de la escolaridad de sus apoderados y los ingresos de sus hogares, como bajos o medios bajos.

**Tabla 2: Clasificación socioeconómica (GSE) de los establecimientos educacionales presentes en la población Santo Tomás, según Simce 2016.**

<i>Escuela</i>	<i>Dependencia</i>	<i>GSE en enseñanza básica</i>	<i>GSE en enseñanza media</i>
<i>Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos</i> <sup>5</sup>	Municipal	Bajo	-
<i>Colegio Santo Tomás</i>	Particular subvencionado	Medio-bajo	Medio-bajo
<i>Colegio Jorge Huneeus</i>	Particular subvencionado	Medio-bajo	Medio-bajo
<i>Colegio Polivalente Cardenal José María Caro</i>	Particular subvencionado	Medio-bajo	Medio-bajo
<i>Colegio Técnico Profesional Aprender</i>	Particular subvencionado	Medio-bajo	Bajo

**Fuente: Elaboración propia en base a datos Simce 2016.**

Sin embargo, las escuelas presentes en la población muestran, en el caso de los establecimientos particulares subvencionados, mejores resultados en la prueba Simce que el resto de las escuelas de similar grupo socioeconómico en Chile. Esta tendencia se mantiene en todos los niveles evaluados, pero la diferencia cae en el segundo año del nivel medio de enseñanza, donde solo una de las escuelas supera el promedio en matemáticas, en lenguaje dos lo hacen por poco y una se mantiene un punto por debajo. Por otra parte, la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos mantiene niveles muy por debajo del promedio para su mismo grupo.

**Tabla 3: Promedio en resultados Simce 2016 en Matemática y Lenguaje, por establecimiento y nivel.**

	<i>Simce 4° básico</i>		<i>Simce 6° básico</i>		<i>Simce 2° medio</i>	
	<i>Matemática</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Matemática</i>	<i>Lenguaje</i>	<i>Matemática</i>	<i>Lenguaje</i>
<i>Escuela Aurelia Rojas Burgos</i>	214	222	207	220		
<i>Colegio Santo Tomás</i>	264	265	244	245	211	236
<i>Colegio Jorge Huneeus</i>	263	273	251	246	236	244
<i>Colegio Polivalente Cardenal José María Caro</i>	265	276	262	251	237	241
<i>Colegio Técnico Profesional Aprender</i>	281	282	274	251	254	249
<i>Promedio GSE Medio-bajo</i>	248	254	234	235	244	237
<i>Promedio GSE Bajo</i>	237	247	227	232	219	224

**Fuente: Elaboración propia en base a resultados Simce 2016.**

Ahora bien, el uso del Simce como indicador de logro educativo posee limitaciones propias de los sistemas de evaluación estandarizados en un modelo educacional donde las escuelas compiten por captar matrícula, por lo que un análisis de la efectividad de las escuelas debe contemplar un conjunto mayor de

<sup>5</sup> La Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos imparte los niveles correspondientes al ciclo medio de enseñanza, pero sólo en modalidad vespertina.



indicadores (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). El prestigio de una escuela, por ejemplo, acaba siendo un elemento importante en la capacidad de las mismas por sostener en el tiempo buenos resultados educativos debido a que implica un impacto directo hacia sus fuentes de financiamiento (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). Ante esto, la diferencia en los resultados mostrada por establecimientos particulares subvencionados y el establecimiento municipal resultan llamativas, toda vez que podrían llegar a impactar la percepción y expectativas depositadas por las familias y estudiantes en la educación que éstos imparten.

De todas maneras, es un hecho interesante el buen resultado que muestran las escuelas en la población para los años del ciclo básico de enseñanza respecto al promedio de las escuelas que concentran estudiantes con mismo nivel socioeconómico. Sin embargo, como se observa en la Tabla 4, de acuerdo con los resultados del Censo 2012, el porcentaje de jóvenes entre 14 y 17 años que se mantienen fuera del sistema educativo en la población y en la comuna supera por casi el doble a los porcentajes mostrados en la región y a nivel nacional. La presencia de un mayor número de jóvenes desertores en zonas donde se concentra la pobreza se condice con lo presentado anteriormente. Es dentro de este rango etario evaluado, que corresponde a los años de enseñanza media, la deserción empieza a manifestarse con mayor intensidad (Román, 2009). Pese a los buenos resultados Simce en las pruebas de enseñanza básica, en enseñanza media el margen que separa a los establecimientos educacionales presentes en la población con el promedio nacional por grupo socioeconómico se reduce, a la vez que se manifiesta un nivel de deserción que, si bien es ligeramente menor al de la comuna, representa un porcentaje importante de jóvenes.

**Tabla 4: Jóvenes entre 14 y 17 años que se mantienen estudiando, según Censo 2012.**

	<i>Población Santo Tomás</i>	<i>La Pintana</i>	<i>Región Metropolitana</i>	<i>Chile</i>
<i>Estudia</i>	89,5%	87,4%	91,9%	92,2%
<i>No estudia</i>	8,9%	10,4%	5,8%	5,9%
<i>Ignorado</i>	1,7%	2,2%	2,3%	1,9%

**Fuente: Elaboración propia en base a resultados Censo 2012.**

Es necesario plantear que una limitación al análisis es que, al existir libertad de elección de escuelas, éstas no limitan su matrícula a zonas geográficas, por lo que no es correcto asumir que los y las estudiantes de las escuelas de la población vivan en ella, aunque la evidencia señala que la distancia es un criterio importante en la elección de padres y madres (Flores & Carrasco, 2013; Canales, Bellei, & Orellana, 2016). No obstante, las escuelas mantienen una relación con su entorno inmediato, que acaba por configurar características que forman parte de la realidad social en la que se desenvuelven los y las jóvenes. La concentración espacial de jóvenes que han abandonado la escuela plantea una interrogante respecto a las posibilidades que encuentran a su alrededor para lograr su integración, y cómo estas posibilidades son mediadas por el accionar de las instituciones educativas en particular, y de las instituciones de bienestar social en general.

La acción de estas instituciones interviene en la relación entre pobreza y éxito/fracaso educativo, por lo que indagar en torno a los mecanismos que configuran esta intervención es cada vez más necesario. Al respecto, la población Santo Tomás ha sido caracterizada por su desertificación institucional y un acceso

limitado a los servicios sociales provistos por el Estado (Ruiz-Tagle, Labbé, Álvarez, Montes, & Aninat, 2016). Esta consideración es necesaria, dado que los esfuerzos por lograr que los y las jóvenes vulnerables se mantengan en la escuela no se limitan a la acción de éstas, sino que involucran a una serie de instituciones del gobierno central y local que abordan la tarea desde distintas aristas, incluyendo problemas de criminalidad. Esto no puede ser obviado en el análisis del caso, aunque sigue siendo el sistema educativo el principal interpelado en el problema de la deserción, por lo que surge la pregunta sobre la forma en la cual se ha transformado desde la implantación de políticas neoliberales, y cómo esto ha implicado una forma de ordenamiento institucional en educación que podría ser perjudicial en la integración de jóvenes pobres.

## **Capítulo 2: Marco Metodológico**

A partir de lo expuesto en los dos capítulos anteriores, se plantea la pregunta por la contribución del deterioro estructural de la educación pública, producto de un viraje neoliberal en la construcción del Estado chileno y de sus instituciones de protección social, a la manifestación de problemáticas sociales en las zonas urbanas que hoy se caracterizan como vulnerables. La localización de sectores homogéneamente desprovistos estaría determinada por desigualdades estructurales que impactan en la formación de la ciudad, generando una distribución también desigual de servicios y oportunidades. Así ante la segregación de servicios para los pobres urbanos, se plantea como supuesto investigativo que el deterioro de la educación pública, la introducción de mecanismos de competencia por la captura de demanda y el financiamiento por asistencia de estudiantes a clases, ha afectado directamente a las escuelas segregadas, las que, sobrepasadas en sus capacidades, presentan problemas para integrar a los y las estudiantes más vulnerables al sistema educativo, reproduciendo así problemas sociales como la deserción.

### ***Pregunta de investigación.***

¿Qué papel juegan las escuelas presentes en la población Santo Tomás sobre el problema de la deserción escolar de jóvenes vulnerables, en un contexto de deterioro estructural de la educación pública?

### ***Objetivo general.***

Analizar el papel de las escuelas presentes en la población Santo Tomás sobre el problema de la deserción escolar de jóvenes vulnerables, en un contexto de deterioro estructural de la educación pública.

### ***Objetivos específicos.***

1. Estudiar los distintos ámbitos en los que se expresa y se reproduce el deterioro de la educación pública a partir de un análisis in situ de las escuelas en la Población Santo Tomás.
2. Analizar las estrategias y capacidades específicas de las escuelas para combatir la deserción escolar.
3. Analizar la relación que establecen las escuelas con programas sociales que apoyen la integración social de jóvenes desertores.

### ***Diseño metodológico.***

Para efectos de esta investigación se tomarán dos casos de estudio, con el objetivo de establecer comparaciones entre los mismos según tipo de administración. Entre los establecimientos particulares subvencionados se selecciona el Colegio Polivalente Cardenal José María Caro, mientras que el otro establecimiento seleccionado corresponde a la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos, a fin de establecer comparación entre establecimientos pertenecientes a dependencia particulares-subvencionada y pública.

Esta investigación constituye un estudio de caso que busca observar el fenómeno de la deserción desde un momento situado en el que confluyen factores sociales, económicos, políticos y simbólicos. El abordaje del caso de estudio se ha diseñado desde un enfoque cualitativo sobre la realidad de las escuelas de la población Santo Tomás, en tanto el interés es dar cuenta del fenómeno de estudio mediante la

experiencia de los actores institucionales que lidian con la deserción, apostando a construir el conocimiento desde la multiplicidad de experiencias que sustentan (Flick, 2004).

Se realizaron, de esta forma, una serie de aproximaciones: en una primera etapa se consideraron la visita a los establecimientos educacionales y entrevistas a en profundidad a sus directivos o miembros de la administración. En una segunda fase, se realizaron entrevistas en profundidad a profesionales que trabajan en programas de apoyo social de La Pintana y presentes en la población. Éstos son el Plan Comunal de Seguridad Pública, dependiente del municipio, y que comanda programas de reinserción educativa en la comuna; el programa MST, Terapia Multisistémica, que recibe derivaciones de estudiantes que presentan conductas disruptivas y/o consumo de sustancias; y el Programa de Intervención Especializada, PIE, único programa con sede presente en la población Santo Tomás, perteneciente a la Dirección de Seguridad Humana del Departamento de Convivencia Ciudadana y Protección Civil, y que recibe derivaciones desde las escuelas de la población para el trato de jóvenes entre 12 y 17 años que sufren de vulneración de derechos.

Las entrevistas resguardaron el anonimato de la fuente y se respaldaron mediante la firma de un consentimiento informado que detalló los fines para los cuales fue utilizada la información recogida.

### Capítulo 3: Exclusión educativa y deterioro estructural de la educación pública en Chile.

“Probablemente es la inercia cultural la que, en términos de ideología escolar, todavía nos hace ver a la educación como una fuerza liberadora (la escuela liberadora) y como un medio de incrementar la movilidad social, aun cuando todo parezca indicar que es, de hecho, uno de los medios más efectivos para perpetuar el patrón social existente; ya que nos proporciona una aparente justificación de las desigualdades sociales, así como un reconocimiento de la herencia cultural, esto es, un reconocimiento de un don social que es asumido como natural” (Bourdieu, 1986, pág. 1).

La presencia de escuelas es crítica en zonas marginales de la ciudad: en estos contextos los servicios educativos presentes han tendido a ser insuficientes o ineficaces (Campos, 2014), afectando el desarrollo de habilidades y la trayectoria escolar de los y las estudiantes. La existencia de una correlación entre pobreza y problemas escolares obliga a indagar con mayor profundidad en los factores que subyacen a dicha relación para entenderla en sus causas. Esto ha motivado cuestionamientos respecto al rol que las escuelas cumplen en las zonas más empobrecidas de la ciudad, si acaso responden a intentos de integración cultural o son una manifestación marginal de la cultura de la sociedad global (Tedesco & Parra, 1981). La acción educativa en contextos marginales debe reconocer la existencia de desigualdades estructurales que median el acceso a servicios y bienes en la ciudad y que, por lo tanto, afectan a las instituciones de educación.

Retomando lo expuesto en el capítulo primero, se sugiere que son factores propios del sistema educacional, sus instituciones, políticas y prácticas, los que permiten entender mejor la producción de la segregación académica. Bellei (2013) sostiene que el arraigo de dicha segregación a los sistemas escolares es tan fuerte que llega a estar institucionalizada. La experiencia comparada muestra que la debilidad del aparato público en la provisión de bienestar social ha repercutido en la relegación de zonas urbanas (Wacquant, 2015), lo que nos propone una perspectiva de análisis centrada en las transformaciones que ha sufrido el sistema educativo en los últimos años, especialmente desde la instalación de una serie de políticas de carácter neoliberal que transformaron el carácter del Estado y su relación con los pobres de la ciudad.

La exclusión de poblaciones como la Santo Tomás en la periferia de la ciudad de Santiago es una expresión del giro neoliberal que las políticas públicas sufrieron a partir de la dictadura, que se han inscrito en el espacio urbano. Como he señalado en el capítulo uno, propongo que no es a partir de la acumulación de vivienda social en este sector de la ciudad que se explican sus condiciones de exclusión, sino que es la precariedad del entramado institucional que lo atiende el que expresa las desigualdades estructurales que moldean la ciudad.

Las políticas de reestructuración del sistema educativo en Chile, bajo los marcos teóricos del neoliberalismo, se desarrollaron sobre la base de una reforma que lo abrió al mercado, sus lógicas y sus poderes acabando con el Estado Docente que se había construido en el país desde mediados del siglo XIX. Fueron cuatro los elementos que caracterizaron esta reforma: (1) la descentralización de la administración educacional, que pone fin a la provisión de la educación por parte del Estado para pasar a las municipalidades; (2) la promoción de la oferta privada de educación mediante el acceso a

financiamiento estatal, en las mismas condiciones que las escuelas municipales y con mínimos requisitos para abrir escuelas privadas; (3) la implementación del financiamiento a la demanda por medio de *vouchers* que operarían como un subsidio por estudiante asistente, fomentando la competencia entre escuelas por captar estudiantes; (4) la desregulación de la carrera docente, que precarizó a profesores y profesoras, y la flexibilización del currículo (Vanni, 2016). En términos generales, estas transformaciones han sido caracterizadas como parte de un proceso de privatización de la educación chilena, entendida ésta como la transferencia de responsabilidades, bienes y actividades desde organismos públicos hacia agentes privados (Orellana V. , 2015)

### ***Descentralización y municipalización de la administración y financiamiento educativo.***

El primero de estos procesos es conocido como la municipalización del sistema público de educación, y se produjo a través una fuerte descentralización de la administración de las escuelas públicas desde el Ministerio de Educación. En 1979, con la promulgación de la Ley de Rentas Municipales, se establecía que los municipios debían hacerse cargo de servicios como la educación y la salud. Así, desde 1980 se inicia el proceso de municipalización a través del traspaso de las escuelas públicas desde el Ministerio de Educación hacia las municipalidades como una forma de canalizar la subvención escolar estatal, sin necesidad de recurrir a la privatización de los establecimientos, y siendo complementaria a la idea de desconcentración administrativa del MINEDUC y la descentralización (Espinoza & González, 1993). Así, se pasó de un financiamiento en el que el Estado realizaba transferencias de recursos según criterios históricos de gasto, a un financiamiento basado en la cantidad de matrícula, es decir, pago por alumno (Vial, Las municipalidades y su papel en el contexto institucional en Chile, 2014). Esta modalidad de financiamiento de las escuelas introduciría incentivos al financiamiento competitivo de las escuelas (Latorre, Núñez, González, & Hevia, 1991; Canales, Bellei, & Orellana, 2016), llevando a que éstas funcionaran bajo lógicas de competencia privada y no lógicas de funcionamiento público.

Pero no sólo fueron transferidas funciones en educación a los gobiernos locales. Durante la dictadura se reformuló el rol del municipio en la estructura de gobierno, haciendo de éstos el agente estatal más importante, encargado de la provisión de servicios relacionados con las necesidades cotidianas de las personas. Ya en 1989, otras responsabilidades en salud pública, cultura, desarrollo económico, infraestructura sanitaria y seguridad ciudadana pasaron a ser funciones compartidas de los gobiernos locales y distintos órganos del Estado (Vial, 2014). Este cambio estaba enmarcado dentro de los esfuerzos del régimen militar por dismantelar el Estado de Compromiso de orientación keynesiana, y la búsqueda de un reforzamiento del control territorial proyectado desde el poder Ejecutivo (Valdivia, 2012). A través del decreto de rentas municipales se le permitió al municipio realizar tareas sociales y económicas, antes encargadas al Estado, haciendo del municipio un nuevo aparato institucional encargado de la selección y focalización de las políticas sociales (Valdivia, 2012). Así, fue a través de las municipalidades que se llevó a cabo la privatización y descentralización de las funciones sociales que el Estado de Compromiso había asumido anteriormente. Los municipios cuentan con fuentes de financiamiento propias, a través de ingresos tributarios, patentes y derechos; además de otras generadas por las transferencias emanadas desde el Estado.

Sin embargo, los criterios de asignación de recursos no se actualizaron, dejando a varios municipios en una situación deficitaria a la hora de hacerse cargo de la provisión de los distintos servicios, y viéndose forzados a transferir -o incluso generar- recursos para tratar de mejorar su salud y su educación. Al respecto, se ha reconocido que la limitada autonomía de los ingresos municipales y su insuficiencia ha llevado a que el cumplimiento de las funciones asignadas se vea dificultado (Valenzuela, 2008; Orellana A. , 2009). Mientras la reforma a los municipios buscaba hacer de éstos la cara visible del Estado en el territorio, el financiamiento otorgado por el Gobierno Central mediante aportes directos es muy bajo en comparación a otros países (Valenzuela, 2008).

Para contrarrestar dicho problema, dentro de los Ingresos Propios Permanentes (IPP) son considerados los ingresos relativos al Fondo Común Municipal (FCM), que se compone por los ingresos de impuestos territoriales, permisos de circulación, multas del Juzgado de Policía Local, un aporte fiscal por impuesto territorial de bienes raíces y aportes extras por parte de las municipalidades de Santiago, Providencia, Las Condes y Vitacura (Vial, Las municipalidades y su papel en el contexto institucional en Chile, 2014). Además, existen ingresos por medio de transferencias hacia servicios delegados como salud y educación, posibilidades de endeudamiento y la postulación a proyectos y fondos del gobierno central. Aun así, el acceso a estas fuentes de financiamiento puede llegar a depender fuertemente de las capacidades instaladas al interior del municipio, dando ventaja a los municipios más robustos y de mayores ingresos, en desmedro de los demás que se ven en una situación de mayor dependencia hacia el gobierno central, lo que genera incentivos a la formación de redes clientelares (Vial, Las municipalidades y su papel en el contexto institucional en Chile, 2014). Esta carga sobre los municipios pobres que poseen más dificultades para la generación de recursos se ve relacionada con una provisión deficiente de servicios urbanos que dependen de la gestión del gobierno municipal y sus arcas, reforzando la mencionada 'equivalencia espacial neoliberal'.

El financiamiento de las escuelas públicas está definido en base a unidades de subvención educacional, una subvención idéntica entre tipos de establecimiento por la cantidad de estudiantes y su índice de asistencia (Paredes, Volante, Zubizarreta, & Opazo, 2013). Casi todos los municipios de Chile muestran gastos operativos en educación superiores a los ingresos provenientes de la subvención por estudiante (Gallego & Seebach, 2007). Ahora bien, el problema podría radicar en las capacidades de gestión de dichos recursos por parte de los distintos municipios. El análisis presentado por Gallego y Seebach (2007) respecto a la capacidad de gestión municipal y su incidencia en la calidad de los servicios educativos según grado de complejidad del entorno muestra que existe una alta correlación negativa entre complejidad y resultados en calidad y cobertura, mas no con las categorías evaluadas de eficiencia y gestión. El caso del municipio de La Pintana es caracterizado como parte de los municipios que presentaban alta complejidad (medida a través de un indicador que incorpora porcentaje de población pobre, escolaridad promedio, índice de vulnerabilidad social, población en zonas rurales y dificultades de acceso), y sus resultados en calidad se encuentran entre los más insuficientes de la región (medido a través de un indicador que incorpora Simce, cobertura efectiva de la educación municipal, la productividad del gasto por alumno y la preferencia de padres y madres). Es más, la comuna era ubicada penúltima en el índice de calidad y dentro de las diez peores en productividad y en preferencia, mientras que se mantiene cercana al promedio en cobertura y desempeño financiero (Gallego & Seebach, 2007). En dicho estudio, de acuerdo con los alcaldes de las comunas de mayor complejidad, los principales problemas identificados en la gestión de la educación municipal refieren a la falta de financiamiento, asociada a la disminución de la subvención

percibida producto del abandono escolar, así como también la competencia con las escuelas particulares subvencionadas. A partir de estos resultados, Gallego y Seebach buscan fortalecer la idea de que en las inequidades en el desempeño de las escuelas administradas por los municipios que se desenvuelven en contextos de mayor complejidad demandan una mayor inversión de recursos por estudiante vulnerable, a la vez que revelan una heterogeneidad a nivel en los resultados de la gestión pública.

En definitiva, la delegación de la administración de las escuelas públicas a organismos cuya capacidad de gestión y su acceso a recursos y financiamiento es desigual aumenta la vulnerabilidad de los establecimientos municipales. Pero la descentralización del sistema educativo en unidades que presentan inequidades no es el único problema que enfrentan las escuelas públicas: además de tener un acceso deficitario a recursos, las escuelas deben competir con un nuevo actor, las escuelas particulares subvencionadas.

### ***El sistema particular subvencionado: privatización y competencia.***

De forma paralela al proceso de municipalización que afectó a la educación pública, se abrió paso a un tercer subsistema: el sistema de *vouchers* con el que se permitió la participación de privados en la oferta educativa mediante sistemas de financiamiento que incluyen al Estado (Galleguillos, 2013). Dicho sistema recibe el nombre de “particular subvencionado” por el rol subsidiario que cumple el Estado como financista parcial o total de la oferta privada. Así, el sistema particular subvencionado se caracteriza por tratarse de dependencias de propiedad privada que cuentan con financiamiento público, a diferencia del sistema de educación pública, de dependencia municipal<sup>6</sup>. En el corazón de la política de *vouchers* en el sistema educativo está la discusión acerca de la libertad de las familias para elegir distintos proyectos y establecimientos educativos. Esta concepción responde a una orientación típicamente neoliberal, donde estudiantes y familias cumplen un rol de consumidores de educación, lo que motiva también la competencia entre instituciones educativas por captar matrícula (Beach & Sernhede, 2011; Canales, Bellei, & Orellana, 2016). Cada familia podría escoger “racionalmente” las distintas alternativas que ofrezca el mercado educacional según los beneficios que le reporte, ante lo cual la introducción de sostenedores privados suponía la ampliación y diversificación de la oferta.

En los últimos años Chile ha experimentado una fuerte caída de la matrícula municipal producto de estas transformaciones, acompañada de una caída en los resultados académicos del promedio de los alumnos que asisten a dichas dependencias de acuerdo con pruebas estandarizadas de aplicación nacional como el Simce (Canales, Bellei, & Orellana, 2016). De acuerdo con datos del Ministerio de Educación, entre los años 2004 y 2015, la matrícula de los establecimientos municipales en Chile muestra una baja, pasando a representar 36,4% del total de la matrícula cuando antes representaba la mitad (Tabla 5). Por otra parte, el sistema particular subvencionado manifiesta un aumento considerable en su matrícula: desde el año 2007 supera al sistema público y desde 2010 alberga a más de la mitad de la matrícula del país.

---

<sup>6</sup> El sistema privado, de dependencia y financiamiento privado, recibe el nombre de “particular pagado”.



**Tabla 5: Evolución matrícula en Establecimientos Educativos 2004-2015.**

Dependencia administrativa	Año											
	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Municipal	50,0%	48,9%	46,9%	45,4%	43,6%	42,3%	40,6%	39,7%	38,3%	37,5%	36,8%	36,4%
Particular subvencionado	41,0%	42,9%	44,9%	46,3%	47,9%	49,3%	50,8%	51,7%	53,1%	53,7%	54,2%	54,5%
Particular pagado	7,6%	6,8%	6,7%	6,9%	7,0%	6,9%	7,1%	7,2%	7,2%	7,5%	7,6%	7,8%
Corporación de administración delegada	1,4%	1,5%	1,5%	1,5%	1,5%	1,5%	1,5%	1,5%	1,4%	1,4%	1,3%	1,3%

**Fuente: elaboración propia en base a datos presentados por MINEDUC en Estadísticas de la Educación 2015 (MINEDUC, 2016)**

La apertura a la satisfacción privada de la demanda educativa con recursos públicos no implicó mayores restricciones hacia los sostenedores privados, quienes pueden sostener modelos de gestión más flexibles que las escuelas públicas (Vanni, 2016). Se introdujo así un esquema de financiamiento y provisión de educación donde se ha fomentado el crecimiento de la oferta por parte de proveedores privados, aumentando y diversificando la competencia educativa, lo que repercutió en la capacidad de las escuelas públicas: contarían con peores condiciones para competir con los establecimientos particulares subvencionados, dificultando, por lo tanto, su capacidad para atraer matrícula (Gallego & Seebach, 2007; Vanni, 2016). Como resultado de la instalación de lógicas competitivas, las capacidades de las instituciones de peores rendimientos para incrementar los recursos destinados al aprendizaje de estudiantes que presenten necesidades especiales se ha visto dificultada (Beach & Sernhede, 2011). La consecuencia del acceso a financiamiento por competencia genera una dependencia de los establecimientos a la demanda educativa que exista para éstos: operando bajo las dinámicas que el mercado dicta, la oferta educativa sería condicionada por la demanda.

Hasta mediados de 2015 el financiamiento que recibían los establecimientos particulares subvencionados podía ser público o compartido por el Estado y privados. El financiamiento compartido entra en vigor en 1993<sup>7</sup>, permitiendo un cobro adicional al *voucher* en forma de arancel que reducía progresivamente el aporte estatal en una proporción menor, por lo que significaba aumentar el financiamiento total para las escuelas (Valin, 2011). A partir de las movilizaciones estudiantiles del año 2011, crecieron las críticas hacia los mecanismos de financiamiento compartido y selección por su contribución a un aumento en la segregación, de carácter socioeconómico y académico, en el sistema educativo, el cual se manifestó en la migración de estudiantes hacia establecimientos donde los padres debían pagar, segmentando a los estudiantes según la capacidad de pago de las familias. El 29 de mayo de 2015 se promulgó la Ley Número 20.480 de “Inclusión Escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado”,

<sup>7</sup> Ley 19.247, que permitió que escuelas subvencionadas, municipales y particulares cobraran un monto adicional a la subvención recibida por parte del Estado. El financiamiento de escuelas por copago generaba ingresos mucho mayores en el sistema particular subvencionado que en el municipal: 244.817.634 pesos en el sistema particular subvencionado versus 1.562.505 pesos en el municipal para el año 2012 (Paredes, Volante, Zubizarreta, & Opazo, 2013).

poniendo fin a la modalidad de financiamiento compartido, también conocida como *copago*, y al derecho a selección de estudiantes por parte de las instituciones particulares subvencionadas. El fin del copago y de la selección son elementos centrales en el fortalecimiento de la equidad en el sistema educativo (Román, 2008), en tanto representaban elementos que otorgaban ventajas competitivas a las escuelas y fortalecían la segregación de éstas.

En efecto, el copago, en tanto permitía cobrar a las familias un monto adicional a la subvención recibida desde el Estado, podía generar segregación entre las escuelas en la medida en que el ingreso de las familias y su capacidad de pago adicional se introducen como factores discriminantes en el ingreso a una escuela (Epple & Romano, 1998). Esto permite ventajas competitivas para los establecimientos educacionales particulares subvencionados, que contarían con mayor financiamiento por estudiante. Así, las familias con mayor poder adquisitivo, motivadas por la búsqueda de mejores oportunidades educativas para sus hijos, podían ver en la selección y el copago dos vehículos para garantizar el acceso a mejor calidad educativa. De esta manera, el principal motivo por el cual los padres eligen cambiar a sus hijos de establecimiento corresponde a la búsqueda de colegios de mejor calidad, lo que se ha traducido principalmente en migración desde el sistema público hacia el sistema particular subvencionado (Galleguillos, 2013). Como consecuencia de aquello, el sistema educativo otorga servicios diferentes en contextos diferentes: “si éstas [las escuelas] son pobres, la calidad de la escuela y sus recursos humanos y materiales serán pobres” (Schmelkes, 2005, pág. 28), símbolo manifiesto de una ‘equivalencia espacial neoliberal’. La explicación de lo anterior estaría dada por una diferenciación en la cantidad y calidad de la oferta determinada por las condiciones de la demanda (Schmelkes, 2005), donde se sabe que la escolaridad de los padres influye a favor de una demanda más exigente (Sapelli & Torche, 2004). A pesar de esto, no hay estudios que permitan concluir, una vez que se evalúa dentro de un mismo nivel socioeconómico, que el copago haya derivado en una mejora considerable de los resultados académicos de los y las estudiantes de dichos establecimientos, ni haya contribuido al mejoramiento global de la calidad del sistema educativo (Mizala & Torche, 2012; Bellei, 2015).

La migración de matrícula pública hacia el sistema particular subvencionado ha llevado a la concentración de estudiantes más desventajados en los establecimientos municipales, quienes perciben efectos negativos en su desempeño académico al evidenciarse una menor dispersión de habilidades entre sus compañeros de clases (Galleguillos, 2013). Así, tal como se ha podido observar en estudios aplicados en distintos países y regiones, los sectores más acomodados tienden a verse beneficiados por la capacidad de elegir, sustentada sobre la base de un mayor acceso a recursos, mientras que los sectores más desventajados de la población tienden a ser segregados en escuelas públicas que concentran estudiantes con opciones educativas restringidas (Beach & Sernhede, 2011). En este contexto, el abandono escolar se transforma en una cuestión crítica y viciosa: antecedido por el ausentismo, en las escuelas que cuentan con presupuestos limitados, mientras menos asista el estudiante a clases, menos fondos poseerá el establecimiento para fortalecer su proceso de enseñanza y desarrollar estrategias de retención.

La segregación del sistema educativo revela una lógica en la cual las personas que presentan peores resultados son catalogadas como obstáculos para alcanzar mayor productividad (Beach & Sernhede, 2011), motivando la salida de los estudiantes que mejoren sus resultados en búsqueda de mejores condiciones para el desarrollo de sus talentos. En efecto, los análisis respecto a la elección de escuelas por parte de padres y madres muestran que las motivaciones principales entre los sectores medios de la

sociedad se relacionan a criterios de distinción respecto a estudiantes de sectores más pobres, a quienes ven como “un riesgo” (Canales, Bellei, & Orellana, 2016).

Por su parte, la selección operaba como un mecanismo que fortalecía las ventajas de los establecimientos particulares subvencionados que consistía en la capacidad de dichas escuelas para seleccionar a los y las estudiantes que se matricularían en ella, llevando a que los establecimientos busquen aplicar mecanismos que les permitan matricular a jóvenes con mejores rendimientos. La organización del sistema educativo en base a la rendición de cuentas por desempeño y mecanismos de mercado lleva a que el Simce funcione como indicador de eficacia, ante lo cual la selección de estudiantes que puedan proveer mejores resultados responde a la presión por obtener una mejor posición en la dinámica de competencia entre escuelas (Carrasco, 2014). Pero, además, la selección tiene que ver con criterios de permanencia y organización del trabajo, donde las escuelas contaban con la capacidad de no renovar la matrícula de estudiantes por cuestiones como un bajo rendimiento escolar o manifestar actitudes que no se adecuan al proyecto educativo; o la capacidad de ordenar los cursos que componen un nivel según el rendimiento de los estudiantes (Radic, 2014).

El resultado es que la escuela no articula su trabajo en base al desarrollo cognitivo y actitudinal de sus estudiantes, sino que son los estudiantes quienes deben estar a la altura de los requerimientos del establecimiento (Carrasco, 2014). Sin embargo, no existe una relación entre la capacidad de selección con una mayor efectividad en la escuela, mientras lo que impulsa es un mayor nivel de homogeneidad socioeconómica y académica (Carrasco, 2014). En consecuencia, la segregación en el sistema educativo chileno ha crecido en los últimos años, afectando las oportunidades educativas de los y las jóvenes más vulnerables, sin suponer una mejora en las oportunidades educacionales. Es más, se ha argumentado que, en los sistemas educativos diferenciados, como el chileno, los logros educativos de los y las estudiantes dependen mucho más de los recursos sociales y culturales de sus familias (Dupriez & Dumay, 2006). En ese sentido, las oportunidades desiguales en el sistema educativo se ven afectadas por un ordenamiento desigual de éste.

Durante los últimos años la discusión sobre segregación educativa ha motivado una serie de políticas públicas que buscan combatir la desigualdad dentro del sistema. Una de éstas es la Subvención Escolar Preferencial (SEP), creada el año 2008, que otorga financiamiento adicional a estudiantes vulnerables identificados como prioritarios y sobre los cuales no se podrían aplicar mecanismos de selección ni copago. Se ha reconocido que la SEP ha permitido avanzar en mayor inclusión de jóvenes vulnerables en el sistema educativo, aunque se ha planteado la necesidad de ampliar el monto asignado para lograr una mayor y mejor cobertura (Gallego & Seebach, 2007; Paredes, Volante, Zubizarreta, & Opazo, 2013). La SEP ha representado un avance importante para la equidad del sistema educativo en la medida en que genera una mayor inversión en estudiantes más vulnerables, cuyo proceso de aprendizaje suele atravesar más dificultades, e incentiva su inclusión en mejores establecimientos. Sin embargo, aún quedan tareas pendientes en la búsqueda por un sistema educativo equitativo.

## Capítulo 4: Las escuelas y la deserción en la población.

### *La convivencia y la calle.*

“quiero que vayan a las mejores escuelas, para que se puedan ir de aquí... me da miedo que mis nietos crezcan acá” (Dirigente)

En una de mis primeras visitas a la población Santo Tomás recorrí la población junto a una dirigente vecinal visitando las distintas escuelas que están presentes ahí. Las cuatro escuelas particulares subvencionadas están ubicadas en la periferia de la población. Por otra parte, el único establecimiento público, la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos, no sólo se encuentra en el corazón mismo de la población, sino que, además, está emplazada en la calle paralela a una de las calles más reconocidas en la población por la concentración de actividades vinculadas al narcotráfico.

Pese a que esto podría ser indicativo de una condición de vulnerabilidad por parte del establecimiento, sus directivos no lo ven así. Incluso, destacan que la relación de la escuela es positiva con su entorno, y el buen estado de su fachada e instalaciones en general da cuenta de aquello:

“Nosotros tenemos súper buena relación, porque los apoderados son vecinos nuestros. Primero, nos cuidan la escuela. Tuvimos fechas acá donde Carabineros de Chile nos indicaba que es un punto rojo, un poco, y ahí nosotros participamos manteniendo el estigma que se tiene. Un punto rojo, nosotros ahí también nos manifestamos: defíneme qué es un punto rojo ¿cierto? un punto rojo es aquel donde se presentan mayores desmanes en las fechas 29 de marzo y 11 de septiembre. Pero debo decir que la escuela no tuvo ninguna dificultad. Si bien cuando nosotros llegamos acá había olor a quemado, era en las inmediaciones, pero no, acá la escuela no tuvo ningún problema porque entiendo yo que la gente cuida nuestro colegio, así como cuidan a nuestros profesores cuando asisten a trabajar acá, la comunidad ya los reconoce como tal y nos valida como profesores y también como agentes de cambio que es lo que nosotros queremos llegar a contribuir con los niños que se educan acá en esta escuela” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

Parte importante se le atribuye al hecho de que la escuela ha sido partícipe de las iniciativas municipales por acercar las comunidades educativas a sus establecimientos. En sus instalaciones se desarrollan las mesas barriales que agrupan al conjunto de Juntas de Vecinos en el trabajo con órganos del municipio a cargo del desarrollo de programas sociales. Distinto es el caso del Colegio Polivalente Cardenal José María Caro, quienes no suelen abrir sus puertas a vecinos, sino que se limitan a relaciones con su comunidad educativa (sin limitarla a quienes hoy están en el colegio, sino que incluyendo a sus egresados). De hecho, desde aquella escuela se reconoce una relación más conflictiva con sus entornos, lo que se remonta a sus orígenes en el año 2003.

“Estaba todo el sector cerrado, los iban a buscar allá a la salida, en un vehículo los traían al colegio. Adentro era guerra de piedras porque estaba recién hecho [el colegio]. Cuando yo llegué el 2004 a este colegio, ya estaba bastante armado, pero la convivencia de los niños dentro del colegio ha sido toda la vida super difícil. ¿En qué sentido? En que la calle está acá dentro. No hemos logrado, con todas las estrategias que hemos intentado implementar que no entre. Este último tiempo ha sido fuerte, super, super fuerte” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

El discurso respecto al entorno es diametralmente opuesto. La violencia que se le asigna al barrio toma como víctima al mismo establecimiento, el cual habría sido atacado durante fechas que en Chile marcan hitos de protesta política desde hace años, pero que han sido aprovechadas para actos delictivos que no se enmarcan en las reivindicaciones que se conmemoran. Resulta llamativo que desde el Colegio Polivalente Cardenal José María Caro la percepción de la violencia en la población y la relación de cuidado que perciben por parte sus vecinos sea tan disímil, ya que se encuentra emplazado en uno de los contornos más nuevos de la Santo Tomás, relativamente lejos de las calles más conflictivas (relativamente, porque la extensión de la población no es tan grande como para suponer limitaciones de ese tipo). Incluso se manifiestan discursos donde el barrio es un antagonista:

“Hemos tenido robos en el colegio, que se meten en la noche, el 11 de septiembre quedamos sin vidrios, hay que resguardar muchas cosas. No hemos querido poner rejas en las ventanas como los otros colegios, porque nos resistimos a eso. Nos resistimos a eso, pero sí se nos viene y de repente quiere entrar y, como te digo, desde el año pasado estamos luchando con eso, con la población” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

“La calle” es vista como un agente patógeno: es el escenario de la violencia, del narcotráfico, de jóvenes desocupados que corren el riesgo de contagiarse de aquellas actitudes; desde los directivos del Colegio Polivalente Cardenal José María Caro, la agencia de su escuela se ve limitada fuera de sus muros, y es la calle la que “se mete” dentro de las dinámicas escolares.

“Muchos episodios de violencia con los niños más grandes que no solo pasan acá: pasó en la casa, se pelearon dos vecinos y las familias se reventaron la casa; y después vienen, vuelve acá, se pelean los hermanos y después tenemos que estar resguardados por carabineros o PDI porque están esperándolos afuera. Entonces ha sido bien intenso” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

Por su parte, desde la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos no se niega la problemática de violencia que viven muchos de sus niños y niñas en el barrio y en sus casas. Sobre la constatación de este panorama, ambos establecimientos educacionales han puesto énfasis en el desarrollo de estrategias que resguarden el clima de convivencia escolar, para proteger a los jóvenes de lo que caracterizan como una cultura de violencia y vulneraciones.

“Estamos sumamente convencidos de que, mejorando el clima en aula, mejorando las relaciones entre estudiantes vamos a tener logros significativos en lo que son los aprendizajes que ellos puedan generar; y con ello también sacarlos un poco del ambiente diario, en base a las experiencias que ellos nos cuentan, donde también están insertos en una cultura de bastante violencia y agresiones no solo de tipo físico, sino que también verbales. Es la realidad y el panorama, en eso hemos puesto mucho hincapié con la directora” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

La convivencia escolar se constituye, así, como el factor unificador del afecto y la disciplina con la que las escuelas tienden a orientar su formación. Otra de las escuelas, el Colegio Jorge Huneeus Zegers, hace uso de estos conceptos en el eslogan del establecimiento, tratándolo como un sello de su visión y misión educativa. Frente al desafío que el entorno plantea, las escuelas buscan realzar el rol de la disciplina, como medio para poder tratar con jóvenes que acarrean una serie de problemas desde sus hogares. Esto posee un potencial problemático, dado que las prácticas disciplinantes y orientadas hacia la medición del éxito

en calificaciones puede aumentar la tensión entre estudiantes más vulnerables y la escuela (Goicovic, 2002). Sin embargo, desde los establecimientos existe un discurso que apunta a hacer de las escuelas espacios donde las tensiones del exterior no permeen, buscando que éstas no sean “espacios de confinamiento” o que sea un “lugar de descanso” donde relacionarse con sus amistades.

**Imagen 1: Entrada Colegio Jorge Huneeus Zegers.**



**Fuente: fotografía propia.**

Una de las grandes diferencias que se marcan entre las escuelas es la relación de apertura hacia los vecinos de la población, donde la escuela municipal apuesta por una política de puertas abiertas. Como mencioné anteriormente, la utilización del establecimiento para la realización de mesas de trabajo entre dirigentes vecinales y el municipio puede ser un elemento clave en la definición de los discursos institucionales respecto al barrio. Siguiendo a Valdivia (2012), considero que la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos se ha constituido en un escenario desde donde se materializa una relación con la municipalidad de La Pintana, con la salvedad de que, tal como indican funcionarios de los programas sociales que trabajan territorializando estas políticas, “la relación se establece con personas, nos ven como personas antes que como funcionarios municipales” (Profesional PIE). De la misma manera, las dirigentes de las Juntas de Vecinos tienden a reconocer en los funcionarios municipales a cargo de las mesas barriales una legitimidad fundada más en la cercanía personal que en el estatus gubernamental. A la vez, se entienden éstos como espacios de intercambio y negociación, otorgando una funcionalidad que puede ser estratégica para vecinos y vecinas en la consecución de objetivos que apunten a mejorar su calidad de vida. Esta apuesta por la cercanía la mantiene la dirección de la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos, que no sólo presta sus instalaciones para estas tareas, sino que además las abre a apoderados y vecinos para el desarrollo de talleres y actividades recreativas.

“Nosotros nos abrimos a la comunidad para que ellos conozcan el colegio, lo validen como tal y se eduquen con nosotros” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

### ***Competencia, financiamiento y deserción: lo que las escuelas no quieren.***

El financiamiento actual que provee el sistema educativo recién con la introducción de la SEP reconoce las distintas realidades que viven los y las estudiantes y, por tanto, las distintas necesidades que enfrentan, aportando mayores recursos en dichos casos. Sin embargo, se reconocen que estos recursos son insuficientes y no darían abasto para proveer de las redes de apoyo necesarias a jóvenes vulnerables.

“Sería ideal que existiera esta cantidad de plata por alumno, pero este pedacito es por si el niño necesita atención psicológica y se destina para eso, este otro pedacito por si necesita... sería ideal” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

Por su parte, otra desventaja de la escuela municipal es que enfrenta problemas con la definición de presupuestos, que depende de la administración municipal. Se ha apuntado a que una mayor flexibilidad para las escuelas permitiría acciones y gestiones más eficientes y más adecuadas a las necesidades que enfrentan a lo largo del proceso educativo (Gallego & Seebach, 2007). Esto ha sido conceptualizado como un problema pese a que el municipio y la escuela puedan mantener una buena relación.

“Nosotros felizmente tenemos buen vínculo con el municipio, el municipio es cercano a los 13 colegios. Sí los trámites, la burocracia municipal a veces, te lleva a tener recursos, que hoy día estás solicitando, para el año 2018. Nosotros igual tenemos que trabajar bajo una planificación a largo plazo, y las necesidades son hoy día. O sea, a nosotros nos encantaría tener el recurso eficiente de una semana a otra, pero eso no es así; y ante eso nosotros tenemos que proyectar nuestros proyectos de trabajo, nuestras planificaciones” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

Así, el financiamiento que se provee por subvención por estudiante es fundamental. Este punto da cuenta también de una necesidad que impulsa a la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos hacia una política de puertas abiertas, como se mencionó anteriormente: la necesidad de captar matrícula. Al contar las escuelas municipales y las particulares subvencionadas con un mismo sistema de financiamiento definido por la asistencia a clases de cada estudiante, se genera entre las escuelas una competencia por atraer a las familias, y a los y las estudiantes, independiente del tipo de dependencia administrativa. Sin embargo, como se expuso en el capítulo anterior, las escuelas particulares subvencionadas poseían, hasta el fin del copago y la selección, una serie de ventajas competitivas para captar estudiantes de mejor desempeño en el Simce y en los indicadores con los cuales cada establecimiento se presenta en el mercado educacional como mejor opción. En el caso de la Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos se me manifestó la existencia de un trabajo en red entre las escuelas municipales, buscando potenciar la matrícula de dicha red:

“No mantenemos mayores vínculos con los particulares subvencionados [...] acá no se trata de pelear niños, pero nuestra relación es directa con los colegios municipales. Y los estudiantes que se van de octavo básico acá, también nosotros los derivamos o les mostramos la oferta académica que presenta el Liceo Mariano Torres, que es el colegio municipal técnico profesional que hay acá en la comuna” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

Pero, además el financiamiento por asistencia de estudiantes a clases plantea otro problema a las escuelas municipales en este contexto y que se relaciona con la deserción: al estar ésta antecedida por fenómenos de ausentismo, aquellos estudiantes que manifiesten problemas de integración a la dinámica educativa ponen en riesgo el ingreso de recursos al establecimiento.

“El niño que viene a clases es una subvención que recibe la escuela, por eso es importante que el niño venga a clases. A mayor matrícula y asistencia en clase nosotros tenemos mayor recurso para el recurso humano, para el recurso material, y con ello para el recurso didáctico, y con ello ir también mejorando la calidad de los aprendizajes” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

“Hay niños que no vienen a la escuela porque van a apoyar a sus padres en el trabajo, en ferias libres, entonces es una dinámica que nos complica y nos quita también recursos para que ese mismo estudiante pueda tener mejores procesos de aprendizaje” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

Pero además de manifestarse en ausentismo, la deserción muchas veces está acompañada de retraso escolar y repitencia, lo que impacta los indicadores de desempeño académico de las escuelas. Si estos indicadores fueron diseñados como manera de orientar a las familias en la selección de escuelas en el mercado educativo, entonces vemos que el problema se refuerza. Resulta que las dificultades del estudiante por integrarse a la escuela generan una profundización de su propia desventaja: afectan a la escuela en el acceso a financiamiento por su propia ausencia, y también afectan su demanda por parte de otras familias al verse comprometidos sus resultados.

Las escuelas han asumido el desafío de lograr una mayor retención de estudiantes buscando desarrollar distintas estrategias que permitan abordar la complejidad del fenómeno. En ello, coinciden en que el acompañamiento a sus estudiantes es una de las medidas más efectivas. La cercanía con los estudiantes se vuelve clave, pero el seguimiento de su desarrollo educativo demanda un alto trabajo por parte de los y las profesionales y docentes.

“Harto acompañamiento con los chiquillos y redes, con el CESFAM, con la OPD. La asistente social del colegio tiene mucho trabajo, mucho, mucho trabajo. Pero siempre lo que más nos ha resultado es el acompañamiento, el tratar que los papás estén de nuestro lado porque si así después hay dificultades sabemos con quiénes podemos contar” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

Pero también en estos esfuerzos las escuelas municipales y particulares subvencionadas poseen capacidades diferenciadas por las libertades y flexibilidades que otorga una legislación que tiende a favorecer al sistema particular subvencionado. En específico me refiero a las condiciones laborales de los docentes. La rigidez de un sistema público deteriorado ha llevado a una precarización de la labor docente (Bellei, 2015; Goicovic, 2002). Mientras, por otro lado, las escuelas particulares subvencionadas poseen facilidades para definir sus propias condiciones. En el caso del Colegio Polivalente Cardenal José María Caro, la jornada laboral de los profesores jefes ha sido definida mediante una repartición de un 50% de horas lectivas (dedicadas a la enseñanza en aula), y un 50% dedicado a la preparación y seguimiento de estudiantes. En el sistema público, en cambio, la repartición de horas es rígida y corresponde a un 70% de horas lectivas y un 30% de horas de preparación, lo cual ha sido reclamado por el Colegio de Profesores como condiciones laborales que no se condicen con la realidad del trabajo realizado, ya que no sería posible planificar las horas lectivas en esa proporción. Esto ha significado agobio laboral y sobrecarga que muchas veces se traduce en trabajo casero no remunerado. Por lo tanto, las capacidades de las escuelas para acompañar a sus estudiantes son también disímiles.

En la lógica neoliberal del mercado educativo, las escuelas deberían generar los esfuerzos por mejorar aquellos indicadores de rendimiento, por un lado, y por el otro reforzar las estrategias para hacer que el estudiante vaya a clases. La Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos ha definido estrategias en dicha línea, e incluso su lema, escrito en la entrada del establecimiento a modo de bienvenida y recordatorio para su comunidad educativa señala de forma concisa y clara: “Hay que estar para ganar”.



“Hay que estar para ganar, hay que estar para cumplir logros, hay que venir a clases, hay que aprovechar que estas ocho horas que estamos acá sean productivas. Es más, nosotros hemos hecho un trabajo [...] de que también el apoderado entienda que un día que se quede en la casa el niño son 8 horas que se está perdiendo de aprender” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

**Imagen 2: Entrada Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos**



**Fuente: fotografía propia.**

Sin embargo, esta dinámica supuesta para el mercado educativo olvida que en el proceso de mejoramiento escolar son los y las estudiantes más vulnerables al “fracaso escolar” quienes corren el mayor de los riesgos, el de ser el eslabón débil de la cadena, o el de ocupar el rol del antílope más lento de la manada, aquel que saciará el hambre del cazador mientras el resto sigue adelante. Las escuelas han desarrollado una serie de estrategias para mantener grupos de mejor rendimiento, o entrar en la lógica de “sacar la manzana podrida”: la competencia en la que se ven inmersos los establecimientos posiciona a los y las estudiantes de peor rendimiento y conductas disruptivas como sujetos no deseados en las escuelas. Sus horas en las escuelas son reducidas para que alcancen a firmar, y así no se pierda la subvención, pero el proceso formativo se ve interrumpido y el estudiante es separado del resto. Este punto es acusado por los programas sociales que trabajan con jóvenes desertores en la población Santo Tomás:

“Les limitan las clases, llegan, participan de la lista y para afuera. Para recibir la subvención y chao, de ahí derivado a nosotros” (Profesional PIE).

“Son niños problema: y el niño problema genera problemas con otros niños. Por lo tanto, este niño va dos horas a clases o finalmente se cancela la matrícula y queda fuera del proceso de educación formal” (Profesional PIE).

“Dentro de nuestras coordinaciones nosotros hemos hecho valer el enfoque de derecho de los niños. Lo que recibimos por parte de los colegios tiende a ser el reglamento interno, el cuidado por el amplio número de niños, pero no se posiciona una visión sobre un sujeto particular y la problemática que ese sujeto

particular tenga. Viene de una casa, y esa casa tiene historia, ese niño tal vez responde a golpes ¿por qué está respondiendo a golpes? no se hace una lectura del individuo en su humanidad, en su contexto familiar” (Profesional PIE).

Así, la competencia por un acceso a recursos condicionado por experiencias exitosas ha derivado en un tratamiento hacia los y las jóvenes más desventajados y vulnerables como sujetos problemáticos para las escuelas, para sus compañeros de aula y para la comunidad educativa en general. Sobre estos niños y niñas se refuerza una condición de abandono, en tanto complican las estrategias de subsistencia de los establecimientos que están llamados a integrarlos a la sociedad.

### ***Niños problema: abandono e insuficiencias institucionales.***

La comuna de La Pintana posee una de las tasas de deserción más altas de la Región Metropolitana, de acuerdo con los datos que maneja el municipio, entregados desde el Ministerio de Educación y el Ministerio de Desarrollo Social, serían la segunda comuna con mayor tasa tras Puente Alto:

“El año pasado nos volvió a llegar la lista y eran 1542 niños que estaban fuera del sistema escolar, a partir del cruce de los datos que tenía el ministerio de educación y el Ministerio de Desarrollo Social. De ahí sacaban la lista, para toda La Pintana. Dentro de la región éramos la segunda comuna con mayor tasa de deserción, después de Puente Alto” (Profesional Plan Comunal de Seguridad Pública).

La marcada diferencia entre los resultados de las escuelas en la población Santo Tomás es asociada, por los profesionales de apoyo, como un reflejo de la capacidad de las escuelas particulares subvencionadas para expulsar a aquellos estudiantes problemáticos. Desde el municipio de La Pintana, en colaboración con instancias del gobierno central, se realizaron aproximaciones a la realidad de algunos jóvenes desertores, aplicando encuestas a aquellas familias que hayan manifestado la intención de re-escolarizar a sus hijos e hijas. En la entrevista, la persona a cargo me manifestó que el cruce de datos mostraba una clara tendencia a identificar que las escuelas particulares subvencionadas excluían a estudiantes de peores rendimientos:

“La persona contestaba esa pregunta: "tú crees que el colegio ha hecho lo suficiente por mantenerte?", decían que no y uno lo comparaba con el colegio en el que habían estado, daba la casualidad de que eran muchos particulares subvencionados. Los municipales no echaban a los niños, son los particulares subvencionados los que están excluyendo a los niños (Profesional Plan Comunal de Seguridad Pública).

Sin embargo, esta no es una visión compartida desde estos establecimientos.

“Ellos a veces quieren muchas más cosas de las que están en nuestras manos para poder... claro, más de alguno se debe sentir poco acompañado, porque de repente también somos humanos, los profes jefes nos destinamos más a un caso y dejamos otros un poquitito de lado; o nos destinamos a los muy bajos y los muy altos, y los del medio son los que quedan un poco en tierra de nadie. Tampoco podemos hacernos cargo, casi adoptando a los chiquillos” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

Las visiones sobre la deserción entregadas por las escuelas y los programas de apoyo a jóvenes desertores chocan, y la definición de responsabilidades se diluye en una red de instituciones y en las carencias de cada una de éstas:

“Sería super bueno tener más herramientas. Porque nosotros, por ejemplo, somos solo pedagogos, no tenemos conocimiento de psicología... o sea, sería ideal que pudiéramos enfrentar toda una gama de cosas como para ayudarlos. Y los psicólogos, las redes que tenemos, tampoco son para todos. O sea, yo te digo, cobran ¿cuánto? 3.500 pesos, pero a lo mejor Pepito Pérez no tiene 3.500 pesos, o no tiene el pasaje para ir. Ahí es cuando a nosotros se nos acaban nuestras herramientas” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

“La relación, en términos de comunicación, es efectiva. Pero es la visión que podamos tener de las escuelas, del trabajo que realizan ellos... ese es el tema, ahí es donde topamos nosotros. Es segregación, es no hacerse cargo. Finalmente, la escuela, las dinámicas que hemos reconocido acá y que se marcan en todos los colegios del sector es apartar a los chicos que para ellos son problema. Los toman, claro, y los derivan al PIE porque ellos se justifican, en cierta manera, en que ellos no tienen los recursos para manejar las situaciones de los jóvenes, pero lo que hemos visualizado es simplemente no hacerse cargo. Es eso. Hay escuelas acá que sí tienen recursos profesionales, mucho más altos de los que tenemos nosotros, pero aun así no hay ningún tipo de intervención, y la intervención se limita a tomar al chico y sacarlo del colegio. Ese es el punto, siempre la derivación que nos hacen los colegios es cuando el chico ya está en las últimas, cuando ya están a punto de expulsarlo del colegio” (Profesional PIE).

Por un lado, las escuelas señalan que no poseen recursos suficientes para el trato de jóvenes con necesidades mucho más complejas, y es que las subvenciones, como señalé, son ciegas a la realidad y necesidades específicas de los estudiantes. La SEP es un ejemplo de política que apunta en la línea de disminuir esa brecha, pero aún así el recurso humano y profesional necesario para abordar el fenómeno de la deserción es limitado en contextos en los cuales no se logra contar con el apoyo de las familias:

“Hay apoderados que no se han presentado a las citaciones, que hemos ido al hogar, que nos manifiestan que están ocupados. Se desentienden [...] nosotros agotamos esfuerzos para mantener el vínculo, y por eso se han cambiado apoderados” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

“No tienen un soporte firme. Porque un día están con la mamá, ese mismo día se pelearon con la mamá y se van donde el papá. La mayoría de los chiquillos acá no tiene la familia constituida que conocemos todos. Entonces se van donde el papá: peleó con el papá y vuelve donde la mamá; y resulta que en las casas no vive solo la mamá y él: vive la mamá, la pareja de la mamá, él, los hijos de la pareja de la mamá y otros hermanos que pueda tener... entonces eso de andar deambulando no le crea una base segura. Entonces muchas veces vienen al colegio, no ponen atención porque están pensando en lo que pasó ayer, o lo que va a pasar en la tarde, a dónde me voy hoy día, dónde voy a dormir hoy día” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

“A veces es más fácil, por parte de los colegios, por este tema del consumo, por conductas disruptivas, interacción conflictiva con los docentes, qué se yo; expulsar al cabro. [...] Entonces, ahí también hay un tema porque mientras mayor tiempo libre tenga el niño, mayor cronificación, socialización callejera ¿cierto? Porque, además, entendemos que hay un cambio de familia, y en este cambio de familia la mayoría de los

niños están con un adulto responsable: o es el papá, o la mamá o la abuelita, dentro de este contexto. Por tanto, ese adulto responsable tiene que solventar los gastos, y ese está trabajando. Por tanto, el niño queda solo. Entonces ahí también se genera un problema” (Profesional MST).

Pero, por otro lado, los programas acusan que esta es una solución “fácil” que toman las escuelas, y que ellos, como programas, están colapsados en sus capacidades: muchas veces las escuelas derivan a sus estudiantes sin tener un conocimiento claro de los perfiles que cada programa trata, así como también los métodos de intervención resultan insuficientes frente a la realidad que deben enfrentar (programas que actúan muy tarde llevando a que sea necesario que el joven cometa una infracción a la ley para actuar) o que plantean requisitos que dificultan la reinserción: desde exigencias que sobrecargan otros programas o instituciones, como los servicios de salud; hasta programas complementarios que resultan en una carga extra hacia las escuelas.

“Claro, también una de las exigencias hacia los niños cuando los expulsan es que vaya a un centro de salud y no pueden ingresar si no tiene un diagnóstico claro para ser tratado. Entonces [...] los niños están también esperando -entendiendo la lógica de este sistema de salud- que no está el profesional, que no ha llegado, que está de vacaciones... dos, tres meses los niños están desescolarizados porque el niño no ha sido atendido por un psicólogo, porque es la exigencia para poder ingresar a un colegio. Entonces [...] ahí el cabro chico ya se aburre, y la mamá también porque además tiene que pedir permiso en el trabajo [...] y ahí se genera este circuito” (Profesional MST).

“Hubo un programa que lo tuvimos dos años seguidos, el Programa Pro-retención que era con fondos gubernamentales, que lo trabajaba acá la asistente social y que nos dedicábamos a mantener en el colegio a todos esos alumnos que tenían mucho más riesgo de deserción. [...] Aparte de tener los fondos gubernamentales, le ocupaba mucho más tiempo al profesor, porque no era solamente el profesor jefe el que acompañaba a estos chiquillos pro-retención, cada alumno tenía un profesor tutor o acompañante. Entonces había que movilizar muchos más recursos humanos y las cargas de los profesores son fuertes” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

Así, se configura un cuadro complejo para jóvenes más vulnerables. La red de instituciones que brindan un soporte para la integración social de niños y niñas de la población cuenta con recursos y programas que no siempre se adecuan a las necesidades específicas que deben abordar, o peor, lo hacen, pero muy tarde. Esto lleva a una cronificación de la situación de exclusión educativa, a respuestas tardías que demarcan la trayectoria educativa de los y las jóvenes. Porque para ellos y ellas el tiempo que pasa es clave, y el retraso escolar que van viviendo, a punta de fracasos que se les atribuyen, va definiendo las expectativas que poseen en el mismo sistema escolar.

“Llevan una privación en contenidos y una privación sociocultural que cuando se enfrentan a otra realidad educacional, finalmente lo que hacen es frustrarlos. Y su frustración es tal que desertan del proceso educacional finalmente. Entonces tenemos niños de 15, 16 años con quinto básico, cuarto básico. Niños que estaban frustrados desde sus primeros años escolares por ser niños problemas. Cuando llegan a una edad adolescente, los chiquillos no quieren ser parte del proceso” (Profesional PIE).

Este punto es crucial, porque se ha tendido a construir un estigma sobre los desertores de la educación, a quienes se acusa de caer en las redes del crimen y la violencia. En las escuelas donde han buscado

desarrollar programas de reinserción en la comuna de La Pintana, la comunidad educativa ha reaccionado con fuertes discriminaciones al inicio, donde “se creía estos niños, por no ir al colegio, eran delincuentes” (Profesional Plan Comunal de Seguridad Ciudadana). Sin embargo, la experiencia de la que dan cuenta desde el mismo Plan Comunal, como también desde las escuelas de la población Santo Tomás es otra. No es la conducta, a veces incluso las limitaciones económicas se evalúan como secundarias, y la escolaridad de padres y madres no se evalúa como un factor crítico:

“Nosotros trabajamos harto la deserción, con el seguimiento y acompañamiento de los alumnos, y no se nos ha dado los índices de deserción por problemas de escolaridad de los papás. En este caso la deserción ha sido por desmotivación, porque le rinde más trabajar que estar estudiando” (Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

“Yo lo que he visualizado acá en la comuna es que acá el estudiante se prepara para el trabajo. Hay muchos que se quedan con la educación básica, otros pocos siguen con la educación media y generar las armas básicas para desenvolverse en un campo laboral” (Directivo Escuela Profesora Aurelia Rojas Burgos).

Las expectativas puestas por los estudiantes en su educación formal acaban por ser un factor crítico en la integración de los mismos al sistema escolar, pero estas expectativas no vienen predefinidas: se construyen en base a la experiencia del mismo estudiante al interior de la escuela. El sometimiento a cursos excesivamente amplios (las escuelas mantienen entre 40 y 45 estudiantes por aula, lo que está bordando el máximo ministerial y muy por encima de lo que se ha definido como óptimo) y la carga laboral de los y las docentes, que se acentúa cuando enfrentan situaciones de vulnerabilidad y conflicto por los climas de violencia que se desarrollan entre la escuela y el barrio, dificulta aún más que éstos jóvenes reciban la atención debida. La rigidez curricular expresada en sistemas de evaluación estandarizados, donde se mide con la misma vara a estudiantes de familias ricas que acceden a escuelas privadas con 20 estudiantes por sala, pone en una posición relativa de tremenda desventaja y frustración a estudiantes que no son evaluados en función de sus capacidades, méritos e intereses.

Pero, además, existe un grado de denigración simbólica contenido en el estigma impuesto sobre el territorio (el “punto rojo”, el foco de violencia), que se traslada hacia los estudiantes y sus oportunidades de vida.

E: “[el estigma] lo viven, y lo tiran como talla. [...] reconocen que el resto de la gente los ve así”.

Juan Carraha: “¿y cree que eso pueda mermar las expectativas que depositan en la escuela?”

E: “claro que sí, y mucho. Hay chiquillos que dicen "Para qué voy a estudiar si después no puedo trabajar, si cuando me entrevisten... soy de La Pintana, y van a empezar a esconder la cosas, guardar la cartera, porque soy de La Pintana" Pero claro que los desmotiva, desmotiva mucho”.

(Directivo Colegio Polivalente Cardenal José María Caro).

La difamación sobre la población, que releva las características negativas de la violencia y el narcotráfico, opera como una fuerza determinista en la proyección del futuro de los y las jóvenes. No solo no podrán competir en el despiadado mercado de la educación por ser pobres y asistir a escuelas con compañeros y compañeras pobres, además, pese al esfuerzo que puedan invertir en su educación, vienen de barrios y

comunas sobre las cuales se ha instalado un discurso que acusa de antemano que las desgracias y desventajas sociales que viven son legítimas.

La centralidad del mercado como agente regulador del acceso y calidad de la educación demuestra, en la Santo Tomás, su cara más oscura: como promotor de la competencia, estandariza y castiga a quienes se encuentran más desventajados, a la vez que disfraza de mérito el éxito de quien posee las facilidades para triunfar. Así, ha construido un sistema educativo que homogeniza las formas de enseñanza sin atención a las realidades en las cuales se enfrenta. La lógica de suministro educativo mediante acomodo de la oferta a la demanda olvida que el demandante más poderoso no es aquel que se encuentra en los barrios pobres y segregados, por lo que no acomoda su oferta a sus estándares, sino que replica modelos educativos ya definidos:

Entrevistado: “Y aparte que porque no existe la oferta necesaria para ellos. También están excluidos de esa forma, si no existe la oferta también se está discriminando o excluyendo”.

Juan Carraha: “¿En el sentido de que no existe oferta suficiente de escuelas o una oferta que se adecue?”

Entrevistado: “Que se adecúe a sus necesidades. Que al final hay que entender que aquí en la comuna, la situación infanto-juvenil es super delicada. Entonces no podemos pensar que todos los niños aquí se van a insertar en un sistema regular de educación sabiendo las complejidades sociales en las que viven, lo cotidiano de la violencia en la que se desenvuelven... Yo creo que hay que buscar otras alternativas”

(Profesional Plan Comunal de Seguridad Pública)

Urge desarrollar redes de apoyo para jóvenes que se encuentran en riesgo de deserción, así como urge repensar la escuela en contextos de vulnerabilidad para lograr una verdadera integración social de los pobres urbanos, en lugar de fortalecer los mecanismos y estrategias que despliegan las instituciones de protección social que, sumidas en una competencia por subsistir, acaban por abandonar a aquellos que el sistema educativo ha transformado en problemas más que en foco prioritario de su acción.

De hecho, el Colegio Técnico Profesional Aprender, también presente en la población, ha sido reconocido por su capacidad de sostener procesos de aprendizaje que han mostrado buenos resultados a lo largo del tiempo, gracias a la gestión de la escuela, la relación con los apoderados, y la existencia de adecuados recursos materiales (Contreras & Trivelli, 2015). Pero además de buenos resultados, ha mostrado bajas tasas de reprobación y retiro, debido a un enfoque puesto sobre la retención de los y las estudiantes, sobre quienes se considera que se ha realizado una inversión que hace más sencillo trabajar con el estudiante que con alguien nuevo (Ermtter & Ibarra, 2004). La gestión de recursos materiales y humanos, el clima escolar y la convivencia, la labor docente, la supervisión de los procesos de aprendizaje y las prácticas de trabajo colectivo han logrado sostenerse mediante la institucionalización de estas formas a lo largo del tiempo (Bellei, Morawietz, Valenzuela, & Vanni, 2015). Así, el análisis del establecimiento y sus procesos reafirma el rol central de la escuela y sus arreglos institucionales en el logro del éxito educativo.

## Capítulo 5: Conclusiones.

El desarrollo del proyecto de investigación MUEI busca centrar su pregunta en torno al problema de la concentración espacial de la pobreza y su relación con la emergencia de problemáticas sociales: y para el caso de esta tesis, en la deserción escolar. Los trabajos que se han articulado en torno a la tesis del efecto barrio tienden a asumir como causal una correlación entre esta concentración espacial de población pobre con los indicadores de deserción y fracaso educativo, así como también con los malos desempeños escolares. Esto esconde un problema de alta gravedad: en la medida en que son oscurecidas los elementos estructurantes de las relaciones que subyacen a esa correlación, se asume una causalidad en la que otros factores críticos son intervinientes, y al hacerlo, la culpa de aquello que ha sido denominado como fracaso escolar recae sobre la población más desventajada: ahora resulta que no sólo sufren mayores desventajas, sino que además son culpables de ella.

Así, esta tesis se suma a un conjunto de investigaciones contenidas en el proyecto Fondecyt de iniciación N° 11150426, “Instituciones externas y su influencia en la creación de problemas sociales en barrios pobres y excluidos: una perspectiva alternativa a la tesis del efecto de barrio”, liderado por el investigador Javier Ruiz-Tagle, con el objetivo de indagar en torno al papel del sistema educativo chileno como ente mediador entre los fenómenos antes mencionados. De esta manera, el supuesto investigativo que ha orientado el desarrollo del estudio apunta a enfocar la problemática de la deserción en barrios pobres desde el accionar de las escuelas y la red de instituciones que las apoyan en la labor de integración educativa de los jóvenes vulnerables.

A través de un estudio de caso, la población Santo Tomás, ubicada en el sector sur de la ciudad de Santiago de Chile, en la comuna de La Pintana, y caracterizada por altos niveles de concentración de pobreza y jóvenes desertores, me he propuesto analizar el papel de las escuelas que en ella se encuentran, poniendo énfasis a su rol como principales espacios de socialización juvenil e integración social. Para esto me concentro en el análisis de dos de los establecimientos presentes en la población, entendiendo que el sistema educativo chileno no limita la matrícula por zonas geográficas, sino que se abre a la oferta y demanda de un mercado educacional donde es la capacidad de pago de las familias, o la capacidad de selección de las escuelas, la que determina quién estudia dónde. Sin embargo, la experiencia en terreno muestra que las escuelas analizadas sí concentran una buena proporción de estudiantes que viven en la población y, más allá de eso, el análisis no pierde de vista la interacción que se genera entre los establecimientos y su entorno inmediato. Este me parece que es un punto relevante para esta tesis: el sistema educativo está territorializado, por más que la definición de sus políticas a veces olvide este factor (Campos, 2014), lo cual incluso puede generar distorsiones entre los resultados esperados de esas mismas políticas.

Sin embargo, hay tres limitaciones que han de ser consideradas a lo largo del estudio. En primer lugar, hay que considerar la pérdida de información que implica el no haber podido acceder a indagar en torno a la realidad de las tres escuelas no analizadas. No se puede asumir que responden a situaciones homogéneas, por lo que la riqueza de un análisis más extendido se pierde en este caso. Las cuestiones que impidieron esto refieren, en un caso, a problemas de coordinación: si bien se accedió a participar del estudio, las entrevistas fueron fijadas en horarios en los cuales las personas convocadas no estaban disponibles, esto producto de problemas de comunicación con las personas que manejaban la agenda de

los directivos de dicha escuela. En los otros dos casos se debió a evasivas: en la medida en que eran contactados se me derivaba a otras personas o medios de comunicación, los cuales pese a las insistencias quedaban sin respuesta, ya sea mediante llamadas telefónicas, correos electrónicos o visitas al establecimiento. En ninguna de esas oportunidades se accedió a participar, aunque no se entregó una negativa explícita.

En segundo lugar, que el sistema educativo chileno no define matrícula por unidades geográficas, por lo que las escuelas presentes en la población no atienden necesariamente a los niños y niñas de la misma población. Sin embargo, se constató en las entrevistas que muchos estudiantes de las escuelas analizadas sí pertenecen a ella, o a realidades socio-territoriales similares.

En tercer lugar, un análisis más profundo y acabado de los mecanismos mediante los cuales opera y se manifiesta la deserción y el abandono escolar requieren de una aproximación a la realidad de los y las jóvenes que lo protagonizan. Sin embargo, la compleja realidad en la cual se desenvuelven estos jóvenes, muchos de los cuales entregan direcciones falsas a los programas de apoyo social, hacían de este proceso altamente complejo en términos de estrategia investigativa y en términos éticos, al tratarse de jóvenes menores de edad altamente vulnerables.

El problema de la deserción no es un tema nuevo en Chile, incluso cuenta con variada revisión bibliográfica y estudios empíricos (Bellei & Contreras, 2003; Bellei & Livia, 2000; Beyer, 1998; Enríquez, 2011; Escudero, 2005; Espinoza Ó. , Castillo, González, Loyola, & Santa Cruz, 2014; Román, 2009; Sapelli & Torche, 2004), los cuales incluso coinciden en que ella viene en manifiesto descenso desde hace casi dos décadas. Sin embargo, existe una tendencia que se mantiene y que refuerza la necesidad de impulsar esta investigación: quienes más la sufren son los más pobres. Ahondar en las causas que la motivan es necesario para comprender la magnitud y profundidad del fenómeno de la exclusión social en general, la exclusión educativa en particular, pero también la exclusión urbana.

Pero existe también otra razón de peso: en la medida en que la matrícula se expande y son cada vez más los y las jóvenes que acceden al sistema educativo, quedar fuera de él acentúa el grado de exclusión que genera (Escudero, 2005). Pero ¿quiénes son los y las excluidas? Las variables de entorno como familias disfuncionales, el contexto de violencia y narcotráfico inciden en generar en las escuelas climas cargados de conflictos, donde los miembros de los equipos directivos de las escuelas señalan que “la calle se mete”. Pero no es sólo la calle como realidad inmediata, también es la construcción simbólica de un imaginario respecto a los jóvenes vulnerables la que se inserta al interior de la escuela. Reconocen desde ella que el estigma, es decir, la difamación simbólica del territorio, por una parte, y de la condición de pobreza, por otra, la que impacta las trayectorias educativas de los y las jóvenes de la población: “lo viven”, y su resultado más explícito es la desmotivación, el “para qué voy a estudiar”.

Y aquí, el arreglo institucional que da forma al sistema educativo no es trivial. Las reformas que instalaron en Chile un mercado educativo en reemplazo del rol proveedor del Estado de Compromiso que existió hasta mediados de la década de los setenta, y que acabó con el golpe militar, ha instalado una lógica de la competencia entre las mismas escuelas. Y en esa competencia, ha desfavorecidos sistemáticamente a la educación pública: sus docentes poseen peores condiciones laborales, motivando la fuga de los mejores hacia el sistema privado (Goicovic, 2002); los privados podían hasta hace poco darse el lujo de expulsar a los estudiantes de peor rendimiento y, con eso, mejorar los resultados según los cuales las familias



elegían entre ellos y el municipal, instalando una idea de que el sistema público alojaría a los peores y que para surgir habría que escapar de ellos (Canales, Bellei, & Orellana, 2016). No es extraño que, en la población, la única escuela pública existente busque generar lazos con las otras escuelas públicas, aunque queden fuera del barrio.

La competencia que instala el mercado educativo ha llevado a que aquellos estudiantes que retrasan los indicadores de desempeño, o que generan conflictos en el aula, sean mirados desprovistos de su realidad social particular. Como dijeron profesionales de los programas de apoyo: “no se posiciona una visión sobre un sujeto particular y la problemática que ese sujeto particular tenga” (Profesional PIE). Las instituciones escolares se ven presionadas a captar matrícula y jóvenes que asistan a clases para captar subvenciones, y es que, teniendo cupos limitados, lo ideal es que quienes los ocupen reporten efectivamente ingresos al establecimiento. Aquellas personas que no responden a las necesidades de la escuela son menos atractivos para ellas, y no por una maldad intrínseca a la institución educativa, sino que porque la lógica de funcionamiento -entendida mediante los indicadores que otorgan mayor mérito en el sistema educativo- la presionan a abordar la realidad escolar de esa manera. Y es que cuando un niño o una niña comienza a manifestar síntomas de deserción (repetencia, ausentismo, etcétera), las alarmas se encienden para contenerlo. Pero cuando la escuela se ve sobrepasada, porque los recursos con los que cuenta dependen del éxito de ese proceso de retención, se inician las derivaciones hacia programas que, también colapsados en sus capacidades, poco pueden hacer frente al círculo vicioso que se inicia: desescolarización, retraso respecto al grupo etario, frustración por el mismo retraso y un aumento en las dificultades por reintegrarse.

El resultado es la degradación social y simbólica de los y las jóvenes que corren riesgo de desertar: a ojos de la escuela se constituyen en un problema. Aquel capital simbólico degradado se transfiere a la escuela y amenaza la adquisición de capital económico: si buenos resultados y buen clima escolar se constituyen como los capitales simbólicos sobre los cuales la escuela puede captar mayor matrícula y, por lo tanto, mayores ingresos, la ausencia de éstos se transforma en su opuesto, el riesgo de desfinanciarse. Mientras que, fuera de la escuela, los y las desertores deberán cargar con el estigma del fracaso, y la asociación a las conductas presentes en el entorno que se condigan con dicho capital simbólico. A ojos de la sociedad serán delincuentes, flojos crónicos, niños/as problema o cualquier categoría que les haga merecedores de su “fracaso”.

El sistema educativo chileno, guiado en su accionar por la fuerza estructurante del mercado, hace que en la competencia aquellos que no puedan competir queden fuera. Y no sólo eso, sino que establece una competición entre quienes poseen el acceso a todos los recursos de la ciudad, y quienes no. Ciego frente a las realidades sociales y territoriales en las que se despliega, reproduce la segregación de la ciudad, y construye realidades que atentan contra el barrio en los sectores relegados de la ciudad: la mala educación de la periferia, manifestada en bajos puntajes y alta deserción, no es un sinónimo de malos directivos, malos profesores o malos estudiantes; mas bien es reflejo de un abandono de las funciones integradoras del Estado.

En definitiva, la escuela es una expresión de aquel sistema educativo. Sumidas en lógicas de competencia, las escuelas luchan por acceder a fuentes de financiamiento, definidas fuertemente por los resultados académicos que sus estudiantes puedan ofrecer. Aquellos síntomas asociados al fenómeno de la deserción

operan como indicadores de riesgo: el ausentismo reduce los ingresos que percibe la escuela de forma directa, mientras que el rezago o los malos resultados descalifican a la escuela frente a otras que se pueden mostrar como más efectivas.

## Bibliografía

- Ainsworth, J. (2002). Why Does It Take a Village? The Mediation of Neighborhood Effects on Educational Achievement. *Social Forces*, 81(1), 117-152.
- Álvarez, R. (2012). "Las casas de Pinochet": Políticas habitacionales y apoyo popular 1979-1988. En V. Valdivia, R. Álvarez, & K. Donoso, *La alcaldización de la política: los municipios en la dictadura pinochetista* (págs. 117-148). Santiago de Chile: LOM.
- Ampiah, J. G., & Abu-Yeboah, C. (2009). Mapping the incidence of school dropout: a case study of communities in Northern Ghana. *Comparative Education*, 45(2), 219-232.
- Beach, D., & Sernhede, O. (2011). From learning to labour to learning for marginality: school segregation and marginalization in Swedish suburbs. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 257-274.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 325-345.
- Bellei, C. (2015). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. En C. Bellei, *El gran experimento* (págs. 193-220). Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C., & Contreras, D. (2003). Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones. En C. Bellei, & F. Fiabane (Edits.), *12 años de escolaridad obligatoria* (págs. 30-38). Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Bellei, C., & Livia, D. T. (Edits.). (2000). *La Deserción en la Educación Media*. Santiago de Chile: UNICEF.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J., & Vanni, X. (2015). El desafío de sostener en el tiempo un alto desempeño educacional. En C. Bellei, L. Morawietz, J. P. Valenzuela, & X. Vanni (Edits.), *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* (págs. 15-30). Santiago de Chile: LOM.
- Beyer, H. (1998). ¿Desempleo juvenil o un problema de deserción escolar? *Estudios Públicos*, 89-119.
- Bourdieu, P. (1986). La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. *Cuadernos de Pedagogía Crítica*, 5-16.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009 [1964]). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Campos, F. (2014). La exclusión en Santiago de Chile. Un análisis territorial de la política de regeneración barrial y mejoramiento de resultados escolares. *INVI*, 29(82), 65-89.
- Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 89-109.
- Carrasco, J. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Proyecto FONIDE N°: 711286.
- Contreras, D., & Trivelli, C. (2015). Colegio Técnico Profesional Aprender, un mejoramiento sobre base institucionalizadas. En C. Bellei, L. Morawietz, J. P. Valenzuela, & X. Vanni (Edits.), *Nadie dijo que era fácil: Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después* (págs. 173-194). Santiago de Chile: LOM.

- Dupriez, V., & Dumay, X. (2006). Inequalities in school systems: effect of school structure or of society structure? *Comparative Education*, 42(2), 243-260.
- Enríquez, P. (2011). El Espacio Urbano como lugar de marginalidad social y educativa. *Argonautas*(1), 48-78.
- Epple, D., & Romano, R. E. (1998). Competition Between Private and Public Schools. *The American Economic Review*, 88(1), 33-62.
- Ermter, K., & Ibarra, C. (2004). Colegio Polivalente de La Pintana. En UNICEF, *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza* (págs. 290-304). Santiago de Chile: UNICEF.
- Escudero, J. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo? *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 1-24.
- Espinoza, Ó., & González, L. E. (1993). *La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-1989*. Santiago de Chile: PIIE.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., Loyola, J., & Santa Cruz, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educ.Educ*, 17(1), 32-50.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios Pedagógicos*, 97-112.
- Finn, J. (2006). La Victoria Comprometida: Reflections on Neoliberalism from a Santiago Población. *Research in Economic Anthropology*, 24, 207-239.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, C. (2006). Consecuencias de la Segregación Residencial: Teoría y Métodos. En J. Pinto da Cunha (Ed.), *Novas Metrópoles Paulistas População, Vulnerabilidade e Segregação* (págs. 197-230). Campinas: Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
- Flores, C., & Carrasco, A. (2013). (Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: preferencias, libertad de elección y segregación escolar. *Espacio Público*, 3-44.
- Gallego, F., & Seebach, C. (2007). Indicadores de complejidad y resultados en el sector de educación municipal. En T. Matus (Ed.), *La Reforma Municipal en la Mira* (págs. 159-208). Santiago de Chile: Expansiva, Observatorio de Ciudades UC y Escuela de Trabajo Social UC.
- Galleguillos, P. (2013). *Migración de estudiantes y tracking effects en el sistema municipal de educación: Evidencia para Chile. Tesis de Grado Magíster en Economía*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Galleguillos, P. (2013). *Migración de estudiantes y tracking effects en el sistema municipal de educación: Evidencia para Chile. Tesis de Grado Magíster en Economía*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Goicovic, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*(16), 11-53.
- Harvey, D. (1990). *La condición de la posmodernidad: Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hidalgo, R. (2007). ¿Se acabó el suelo en la gran ciudad? Las nuevas periferias metropolitanas de la vivienda social en Santiago de Chile. *EURE*, 33(98), 57-75.

- Hunt, F. (2008). Dropping out from school: A cross-country review of literature. *CREATE Pathways to Access*(16), University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- Ingrum, A. (2006). High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities. *The Park Place Economist*, 14, 73-79.
- Jencks, C., & Mayer, S. (1990). The Social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood. En L. Lynn, & M. McGahey (Edits.), *Inner-City Poverty in the United States* (págs. 111-186). Washington DC: National Academy Press.
- Jirón, P. (2014). Las consecuencias del urbanismo fragmentador en la vida cotidiana de habitantes de la ciudad de Santiago de Chile. *EURE*, 40(121), 5-28.
- Latorre, C. L., Núñez, I., González, L. E., & Hevia, R. (1991). *La Municipalización de la Educación: una mirada desde los administradores del sistema*. Santiago de Chile: PIIE.
- Lewin, K. (2007). Improving Access, Equity and Transitions in Education: Creating a Research Agenda. *CREATE Pathways to Access*(1), University of Sussex: Consortium for Research on Educational Access, Transitions and Equity.
- MINEDUC. (2016). *Estadísticas de la educación 2015*. Santiago, Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- Mizala, A., & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*(32), 132-144.
- Molotch, H. (1976). The City as a Growth Machine: Toward a Political Economy of Place. *American Journal of Sociology*, 82(2), 309-332.
- Orellana, A. (2009). La gobernabilidad metropolitana de Santiago: la dispar relación de poder de los municipios. *EURE*, 35(104), 101-120.
- Orellana, V. (2015). Educación pública, educación privada y privatización: conceptos básicos. En C. Bellei, *El gran experimento* (págs. 47-77). Santiago de Chile: LOM.
- Paredes, R., Volante, P., Zubizarreta, R., & Opazo, M. (2013). Financiamiento compartido en la educación subvencionada chilena. En C. d. UC, *Propuestas paa Chile* (págs. 51-84). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Radic, J. (2014). El complejo debate en torno a la sección escolar: una oportunidad para construir una escuela justa y de calidad. *Docencia*(53), 4-15.
- Rodríguez, A., & Sugranyes, A. (2004). El problema de vivienda de los "con techo". *EURE*, 30(91), 53-65.
- Rojas, M. (2016). *Inclusión social en las escuelas: estudio de prácticas pedagógicas inclusivas y proyecciones para enfrentar un escenario sin copago y selección escolar*. Santiago de Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación.
- Román, M. (2008). Focalización en Educación: Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile. *Docencia*(35), 5-16.

- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la Enseñanza Media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el Liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 96-119.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono escolar y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 34-59.
- Román, M., & Cardemil, C. (2001). *Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas*. Santiago de Chile: CIDE MINEDUC.
- Ruiz-Tagle, J. (2016a). La segregación y la integración en la sociología urbana: revisión de enfoques y aproximaciones críticas para las políticas públicas. *INVI*, 31(87), 9-57.
- Ruiz-Tagle, J. (2016b). La persistencia de la segregación y la desigualdad en barrios socialmente diversos: un estudio de caso en La Florida, Santiago. *EURE*, 42(125), 81-108.
- Ruiz-Tagle, J., & López, E. (2014). El estudio de la segregación residencial en Chile: revisión crítica de algunos problemas metodológicos y conceptuales. *EURE*, 40(119), 25-48.
- Ruiz-Tagle, J., Labbé, G., Álvarez, M., Montes, M., & Aninat, M. (2016). Una teoría del espacio institucional de barrios marginales: herramientas conceptuales desde una investigación en curso en Santiago de Chile. *Del conflicto urbano a la construcción de alternativas* (págs. 1-28). Madrid: Contested Cities.
- Rumberger, R., & Lim, S. A. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. Santa Barbara: University of California.
- Sampson, R., Morenoff, J., & Gannon-Rowley, T. (2002). Assessing "Neighborhood Effects": Social Processes and New Directions in Research. *Annual Review of Sociology*, 443-478.
- Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41, 173-198.
- Schmelkes, S. (2005). La desigualdad en la calidad de la educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXV(3-4), 9-33.
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción escolar en Chile: ¿Volver la mirada hacia el sistema escolar? *REICE*, 121-135.
- Slater, T. (2013). Your Life Chances Affect Where You Live: A Critique of the 'Cottage Industry' of Neighbourhood Effects Research. *International Journal of Urban and Regional Research*, 37(2), 367-387.
- Tedesco, J. C., & Parra, R. (1981). Escuela y marginalidad urbana. *Universidad Pedagógica Nacional*(7), 2-23.
- Ulloa, J., Nail, Ó., Castro, A., & Muñoz, M. (2012). Problemas de gestión asociados al liderazgo como función directiva. *Estudios Pedagógicos*, 121-129.
- Valdivia, V. (2012). La alcaldización de la política: los municipios en la dictadura pinochetista. En V. Valdivia, R. Álvarez, & K. Donoso, *La alcaldización de la política: los municipios en la dictadura pinochetista* (págs. 11-50). Santiago de Chile: LOM.
- Valenzuela, J. P. (2008). *Análisis descriptivo de la situación financiera de los municipios en Chile*. Santiago de Chile: Banco Interamericano de Desarrollo.

- Valin, A. (2011). *Financiamiento compartido y desempeño escolar en Chile. Tesis de Grado Magíster en Ciencias de la Ingeniería*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Vanni, X. (2016). Evolución de las políticas educacionales en Chile: 1980-2014. En C. Bellei, *El gran experimento* (págs. 23-45). Santiago de Chile: LOM.
- Vial, C. (2014). *Las municipalidades y su papel en el contexto institucional en Chile*. Santiago de Chile: Universidad Autónoma de Chile.
- Vial, C. (2014). *Las municipalidades y su papel en el contexto institucional en Chile*. Santiago: Universidad Autónoma de Chile.
- Wacquant, L. (2007). *Parias urbanos: Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*. Buenos Aires: Manantial.
- Wacquant, L. (2008). The body, the ghetto and the penal state. *Qualitative Sociology*, 32(1), 101-129.
- Wacquant, L. (2015). Revisiting territories of relegation: Calls, ethnicity and state in the making of advanced marginality. *Urban Studies*, 1-12. doi:10.1177/0042098015613259
- Wodtke, G., Elwert, F., & Harding, D. (2012). Poor Families, Poor Neighborhoods: How Family Poverty Intensifies the Impact of Concentrated Disadvantage on High School Graduation. *Population Studies Center Research Report*, 1-61.