CENTRO DE POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

INFORME 4

ESTUDIO NIÑOS/AS, ADOLESCENTES Y JÓVENES FUERA DE LA ESCUELA, CARACTERIZACIÓN Y ANÁLISIS DE LA DEMANDA PARA UNA MODALIDAD DE ESCUELAS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

www.cpce.cl
Marzo, 2016

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN 3

1.1. Objetivo General 3
1.2. Objetivos Específicos 3

2. MARCO TEÓRICO 4

2.1 Antecedentes 4
2.2 Trayectorias educativas 10
2.3 Caracterización de las escuelas de Segunda Oportunidad en Chile 11

3. METODOLÓGÍA DE INVESTIGACIÓN 14

3.1. Análisis Cuantitativo 14
3.2. Análisis Cualitativo 15

4. RESULTADOS 20

4.1. Análisis Cuantitativo 20
4.2. Análisis Cualitativo 37

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA 62

6. BIBLIOGRAFÍA 66

7. ANEXO 68

7.1. Bases de información disponibles. 68
7.2. Pauta de entrevista Director/a o coordinador 69
7.3. Pauta de entrevista actor clave 71
7.4. Pauta de entrevista grupal estudiantes 73
7.5. Dimensiones de las etiquetas Mapeo Trayectorias 75
7.6. Ficha perfil de estudiante 77
7.7. Distribución de las trayectorias, cohorte 2004 78
7.8. Distribución de las trayectorias, cohorte 2007 85
7.9. Descriptivo de casos Mapeo Trayectorias 92

1. INTRODUCCIÓN

El presente estudio tiene como objetivo describir, caracterizar y dimensionar la población potencial de una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad. Esta población contempla a niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no han concluido la escolaridad obligatoria y no están en el sistema escolar, o bien, que habiendo estado fuera del sistema escolar por un período de tiempo, asisten a sistemas de educación distintos al regular.

Para desarrollar este objetivo, se propone la aplicación de una metodología mixta que combina el análisis cuantitativo de información secundaria existente a nivel de bases de datos nacionales en diversos organismos públicos, junto con el análisis cualitativo de información primaria recopilada en cinco pilotos de Escuelas de Segunda Oportunidad que han sido implementados por distintas instituciones, con el apoyo del Ministerio de Educación. De esta manera, se podrá conocer en profundidad las características y trayectorias educativas de la población potencial de las Escuelas de Segunda Oportunidad, con el propósito de fortalecer el esfuerzo dirigido a precisar la oferta de sistemas alternativos de educación, en el que Chile debe embarcarse para hacer frente a la realidad de exclusión del sistema escolar que enfrenta un grupo minoritario pero importante de niños, niñas, adolescentes y jóvenes del país.

1.1. Objetivo General

Describir, caracterizar y dimensionar la población potencial de una modalidad de escuelas de segunda oportunidad.

1.2. Objetivos Específicos

1. Conocer la magnitud de la población potencial de las escuelas de segunda oportunidad, a partir de fuentes administrativas, encuestas de hogares y estudios específicos en el tema.
2. Caracterizar la población potencial de las escuelas de segunda oportunidad en términos de características sociodemográficas y psicosociales. A su vez, describir las principales trayectorias educativas de esta población.
3. Describir la distribución territorial de la población potencial.
4. Describir -en términos cuantitativos- y caracterizar -en términos cualitativos- los tipos de flujos del fenómeno de desescolarización / reinserción; como expresión de la exclusión educativa.

Considerando los Términos de Referencias del contrato, en este informe presentaremos los resultados de investigación. Asimismo, se presentarán elementos conceptuales de este estudio, donde se definirán los principales conceptos que se abordarán en el proyecto.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Antecedentes

Actualmente, la temática educativa está en el centro de la discusión internacional y de los compromisos asumidos por diversos gobiernos nacionales. Muchos países recientemente han firmado los Objetivos del Desarrollo Sostenible de la Organización de las Naciones Unidades (ONU, 2015), donde uno de sus designios es el de garantizar la educación de calidad. Además, al principio del nuevo milenio, acordaron el marco de Acción Dakar - Educación para Todos, coordinado a nivel mundial por la UNESCO (2000), ha incorporado y desarrollado múltiples esfuerzos para el desarrollo de estrategias educativas de calidad y equitativas.

Uno de los objetivos explícitamente declarados por estos referentes es el desarrollo de procesos sociales y educativos que permitan a todos los estudiantes permanecer en la escuela. Para ello, una de las estrategias más importantes para lograr este objetivo ha sido el desarrollo de Experiencias o Escuelas de Segunda Oportunidad (ESO). En América Latina, las Escuelas de Segunda Oportunidad han tenido gran resonancia, debido a que la región presenta características socioeconómicas específicas, que demandan soluciones educativas que consideren la gran inequidad existente en los países de la región (Risetti, 2014). Por lo mismo, sistematizar e investigar las experiencias emprendidas en estas latitudes, parece un objetivo esencial para fomentar un camino de acción-aprendizaje que pueda contribuir para la universalización de la educación de calidad en nuestro país.

En términos generales, se puede afirmar que el marco conceptual desde el cual se desarrollan las Escuelas de Segunda Oportunidad es el de la inclusión educativa, que "*fue ganando espacio en las conceptualizaciones y en la formulación de políticas*" (OIE, 2009: 14).Para la UNESCO (2009), la educación inclusiva se define como un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación. Está relacionada, de esta manera, con el acceso, la permanencia, la participación, los logros de todos los estudiantes y las brechas entre estos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados de algunas de las fases del sistema educativo.

La incorporación del concepto de educación inclusiva en las agendas nacionales e internacionales permitió una transformación en el entendimiento de la desescolarización, que pasa de concebirse como un fracaso escolar hacia un entendimiento de esta problemática que profundiza en los factores educativos y sociales que producen el abandono del niño, niña o adolescente del sistema. De esta manera, se comienza a discutir el rol que la desigualdad social juega en la determinación del abandono escolar (OIE, 2009). Adicionalmente, la incorporación de la perspectiva de la educación inclusiva permite cuestionar las razones y fundamentos de los procesos de educación escolar. Tal como indica Tenti (2012), las políticas educativas de América Latina hasta comienzos de los noventa estigmatizaron los factores de fracaso asociados exclusivamente al contexto del estudiante (utilizando el concepto de

deserción escolar), sin realizar una real lectura de la forma en cómo los sistemas escolares se hacían cargo (o no) de esta situación, tal como intenta abordarse a partir de la aplicación de la noción de desescolarización, utilizada sobre todo desde comienzos del milenio.

Considerando lo anterior, la CEPAL (2015) recomienda que las políticas educativas dirigidas a la inclusión social se enfoquen en, por lo menos, dos puntos considerados esenciales: i) que dispongan de oferta educativa y formativa flexible y; ii) que haya pertinencia en esta oferta formativa. Es en el primer punto donde se enmarcan las políticas y programas de retención y reincorporación a la escuela con enfoque en la flexibilidad, para adaptarse a las diversas trayectorias y condiciones específicas de grupos de jóvenes que demandan oportunidades educativas alternativas, con el objetivo de solucionar la desescolarización escolar y el retiro o abandono del sistema. Con respecto a este proceso, la misma CEPAL (2015: 23) la define como "*el abandono de un año en particular, y no implica necesariamente una salida definitiva del sistema escolar".*

En Chile, el Centro de Estudios del Ministerio de la Educación de Chile (2013), también distingue entre distintas formas de desescolarización, utilizando dos conceptos: el abandono escolar y el de deserción escolar. Por una parte, el abandono se entiende como el retiro temporal o definitivo de un estudiante del sistema educativo. Por otra parte, la deserción escolar considera la salida del sistema escolar como una situación que presenta cierta permanencia en el tiempo.

Más allá de estas distinciones, tanto el abandono como la deserción (según lo entiende el texto aludido) pueden ser entendidos como el punto de inflexión en los procesos de desescolarización, y responden a múltiples factores que pueden ser divididos en dos marcos interpretativos: i) factores extraescolares y; ii) factores intraescolares. (Espíndola & León, 2002). Esta división, según Marcela Román (2013: 38), es corroborada por "*numerosos y diversos estudios que dan cuenta de factores que inciden en el desempeño y trayectoria escolar y que analizan especialmente sus efectos e impactos sobre los principales indicadores de fracaso escolar*".

Por una parte, los factores extraescolares se relacionan con la situación socioeconómica y del contexto familiar del alumno desertor, siendo fundamentales las condiciones de pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, disfunción familiar, entre otras. Por ello, a estos factores no está vinculada solo la familia, sino también otros agentes, como el mercado, las comunidades y el Estado. Por otra parte, los factores intraescolares se refieren a las condiciones del sistema educativo que pueden hacer conflictiva la permanencia de los alumnos en la escuela. Entre estos factores, se destacan la estructura del sistema escolar y la conducta y/o capacidades de los responsables y funcionarios de las escuelas. Un ejemplo concreto en este sentido es el atraso escolar, el cual se origina en el acceso tardío al sistema, principalmente por problemas de accesibilidad, y se agudiza en situaciones de repetición. Este problema es especialmente relevante, ya que se relaciona inversamente con la finalización de los estudios, es decir, los estudiantes que presentan mayor atraso escolar, tienen menores probabilidades de concluir sus estudios. (UNESCO, 2009).

Una interesante propuesta, que relaciona conceptos asociados a naturaleza individual y social, es la desarrollada por Valdez, Pérez, Rodríguez & Celaya (2008), que identifica cinco elementos esenciales: i) la falta de recursos en el hogar para los gastos escolares y/o la necesidad de trabajar; ii) los problemas relacionados con la oferta de establecimientos educacionales; iii) los problemas familiares, tales como los quehaceres del hogar y maternidad; iv) la falta de interés de los y las jóvenes y/o de los padres para continuar sus estudios y; v) los problemas de desempeño escolar, tanto de éxito como conductual. De forma esquemática, dichos factores pueden ser agrupados en tres dimensiones (Román, 2013: 39), las que se presentan a continuación:

Cuadro 1 – Matriz de análisis de Factores asociados al Fracaso Escolar

DIMENSIÓN	FACTORES EXÓGENOS	FACTORES ENDÓGENOS
Material / Estructural	• Nivel socioeconómico de la familia. • Escolaridad de los padres y de adultos en el hogar. • Composición familiar. • Características de la vivienda. • Grado de vulnerabilidad social (desempleo, consumo drogas, delincuencia, etc.) • Origen étnico. • Situación nutricional de los niños. • Trabajo infantil y de los adolescentes.	• Equipamiento: Infraestructura escolar • Planta docente • Material educativo • Programas de alimentación y salud escolar • Becas
Política / Organizativa	• La estructura del gasto público • Conjunto de políticas económicas o sociales que inciden en las condiciones en que los niños llegan a la escuela. • Tipo de organizaciones y redes comunitarias incentivadas a través de lineamientos y programas públicos y/o de la sociedad civil. • Políticas dirigidas al mejoramiento de condiciones económicas y laborales de las minorías étnicas y grupos vulnerables. • Estrategias no gubernamentales orientadas a promover la escolarización y permanencia en el sistema.	• Grado de descentralización del sistema escolar. • Modalidad de financiamiento para la educación. • Estructura del sistema educativo. • Articulación entre los diferentes niveles de gobierno. • Propuesta curricular y metodológica. • Mecanismos de supervisión y apoyo a los establecimientos. • Situación de los docentes en cuanto a formación, actualización y condiciones laborales. • Articulación con otros actores extra educativos.
Cultural	• Actitud, valorización hacia la educación. • Pautas de crianza y socialización. Consumos culturales. • Pautas lingüísticas y de comunicación al interior del núcleo familiar. • Expectativas y aspiraciones. • Capital cultural de las familias. • Uso del tiempo de los niños y jóvenes.	• Capital cultural de los docentes. • Estilo y prácticas pedagógicas. • Valoración y expectativas de docentes y directivos respecto de los alumnos. • Clima y ambiente escolar. • Liderazgo y conducción.

Fuente: Román (2013)

La literatura especializada ha demostrado que las consecuencias de los distintos procesos de desescolarización son múltiples. En términos económico-laborales, pueden significar desempleo o menor ingreso a la vida laboral en razón del menor tiempo de estudio. En términos sociales, este proceso también conlleva a gastos y costos afectando al entorno directo y a la sociedad en general, en cuanto a su desarrollo económico y cohesión social, una vez que la menor desescolarización puede contribuir a ahorros de recursos públicos, menores tasas de desempleo, entre otras externalidades positivas. Finalmente, la desescolarización aumenta las probabilidades de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, tales como cesantía, drogadicción, falta de participación en la sociedad civil y comisión de delitos (Espíndola & León, 2002; Mertz & Uauy, 2002; UNESCO, 2009). Por consiguiente, la desescolarización escolar ha sido identificada como una expresión gravísima de la exclusión escolar (UNICEF et al., 2012).

Debido a las consecuencias de la desescolarización, es imprescindible que sea considerada como un tema central dentro de la política educativa (Mertz & Uauy, 2002). Para esto, es necesario establecer indicadores claros de desescolarización, que sean relevantes para la toma de decisiones de política pública. De acuerdo a lo establecido por el Centro de Estudios del MINEDUC (2013), a partir de los datos disponibles en Chile es posible calcular dos tipos de medición estadística para el análisis de distintas formas de desescolarización (que ellos llaman deserción):

a. **Tasa de incidencia:** Mide la proporción de estudiantes que, estando matriculados en el período t, no presenta matrícula en el t+1, sin que en este rango de tiempo se hayan graduado del sistema escolar. Esta tasa es un reflejo anual de la deserción, pudiendo ser desagregada por grado cursado.

b. **Tasa de prevalencia:** Mide la proporción de estudiantes que no terminaron la educación escolar, y no se encuentran matriculados en ningún establecimiento educacional en el período analizado. Esta medición considera dos rangos de edad: de 15 a 19 años, y de 20 a 24 años. El primer rango es utilizado por la CEPAL con el objetivo de determinar la ocurrencia de deserción observando la población de estudiantes que teóricamente debería estar cursando la enseñanza secundaria o haberse graduado de la misma. El segundo, utilizado por la OCDE, tiene como objetivo determinar la ocurrencia de la deserción en la población que teóricamente debió haberse graduado de la enseñanza secundaria.

Los datos más recientes de estas tasas en la enseñanza secundaria de Latinoamérica (2012), muestran que la tasa de Chile en comparación con otros países de la región es una de las más bajas (ver cuadro 2), sin embargo, son tasas que requieren atención y disminución, principalmente en un contexto de aumento de la desigualdad social y de la segregación educativa.

Cuadro 2 - América Latina (18 países): tasa de deserción en la enseñanza secundaria, alrededor de 2012 (en porcentajes)

PAÍS	TOTAL	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5
Argentina	13.5	18.6	15.0	11.7	9.9	5.5
Bolivia	12.0	16.0	10.6	10.6	13.2	9.4
Brasil	16.2	19.7	19.7	16.2	13.3	5.5
Chile	10.0	12.2	11.8	13.5	7.0	2.2
Colombia	14.6	17.4	18.7	15.9	11.0	6.7
Costa Rica	8.5	7.6	9.5	7.5	10.9	6.4
Ecuador	15.5	20.6	18.9	16.4	12.0	4.2
El Salvador	19.3	26.8	24.1	18.8	16.5	9.2
Guatemala	13.0	8.5	10.2	19.9	15.9	8.1
Honduras	16.5	23.8	22.7	16.9	15.8	10.4
México	28.9	37.3	32.6	31.1	27.1	14.8
Nicaragua	19.7	21.5	17.5	18.5	24.3	16.5
Panamá	15.7	20.4	14.8	16.1	15.4	9.4
Paraguay	13.6	15.8	16.7	14.2	14.2	5.4
Perú	8.8	7.0	7.5	10.7	9.9	9.3
República Dominicana	19.3	26.8	24.1	18.8	16.5	9.2
Uruguay	21.7	30.2	23.9	21.5	17.1	7.0
Venezuela	12.1	14.1	14.1	11.8	10.7	7.8
América Latina (promedio simple)	15.5	19.1	17.4	16.1	14.5	8.2

Fuente: CEPAL, 2015

La información entregada por el Ministerio de Educación de Chile, sin embargo, varía de manera relevante con los datos de la CEPAL, pues un informe del MINEDUC (2015) ha informado que la tasa de deserción escolar es del 3% en Enseñanza Media. Asimismo, este informe señalada importantes diferencias internas en la trayectoria de desescolarización, ya que la Región Metropolitana chilena presentaría un mayor porcentaje de retiro en la enseñanza media (11%) en comparación a la enseñanza básica (7,2%).

Ahora bien, respecto de posibles diferencias a nivel país en términos de la población, y de acuerdo a datos de los años 2011 y 2012, existe una pequeña superioridad en las tasas de desescolarización escolar masculinas frente a las femeninas. Así, la tasa global entre los hombres es de 2% mientras que la de las mujeres es de 1,8%. Tratándose del sistema regular, la brecha aumenta a 3,3% y 2,7% respectivamente, lo que puede ser asociado a la mayor empleabilidad que presentan los hombres en todas las edades (MINEDUC, 2013). Finalmente, y en términos de la distribución territorial, la información entregada por el Observatorio de Niñez y Adolescencia (2014), indica que las regiones extremas del país (especialmente Arica y Parinacota, Tarapacá y Aysén) son las que presentan mayores tasas de retiro, tanto en la educación básica como en la educación media, lo que podría estar dando cuenta de procesos de exclusión ligados a la ubicación territorial de los niños, niñas y jóvenes.

Cuadro 3 – Porcentaje de aprobación, reprobación y abandono en enseñanza básica y media para cada una de las regiones de Chile (2012)

AÑO 2012	Educación Básica (1° a 8°)			Educación Media (1° a 4° medio)		
Región	Aprobados Educación Básica	Reprobados Educación Básica	Retirados Educación Básica	Aprobados Educación Media	Reprobados Educación Media	Retirados Educación Media
Arica y Parinacota	89,7%	2,5%	7,7%	81,1%	5,9%	13,0%
Tarapacá	86,5%	4,0%	9,5%	80,0%	6,6%	13,4%
Antofagasta	87,9%	3,8%	8,3%	78,6%	10,0%	11,5%
Atacama	88,6%	4,3%	7,1%	79,0%	10,4%	10,6%
Coquimbo	89,6%	3,9%	6,5%	82,7%	7,7%	9,7%
Valparaíso	88,9%	4,2%	6,9%	82,6%	7,2%	10,3%
Metropolitana	89,1%	3,7%	7,2%	82,2%	6,8%	11,0%
O´Higgins	90,3%	3,7%	5,9%	83,7%	7,4%	8,9%
Maule	89,4%	4,1%	6,4%	83,1%	6,8%	10,1%
Biobío	90,4%	4,1%	5,5%	83,1%	7,3%	9,6%
La Araucanía	88,1%	3,6%	8,3%	80,7%	7,5%	11,8%
Los Ríos	87,9%	3,1%	8,9%	81,8%	6,2%	12,0%
Los Lagos	86,4%	3,9%	9,7%	79,9%	8,1%	12,0%
Aysén	85,7%	5,9%	8,4%	75,0%	8,4%	16,5%
Magallanes	92,8%	2,6%	4,6%	85,9%	5,5%	8,6%
País	89,0%	3,8%	7,1%	82,0%	7,2%	10,8%

Fuente: Informe Observatorio Niñez y adolescencia, 2014.

Ahora bien, respecto de los factores que explicarían la desescolarización en Chile, Román (2013) indica que la desescolarización se da con mayor frecuencia entre los varones que cursan los primeros años de la secundaria (entre 12 y 14 años), y especialmente en aquellos que son padres y están viviendo sin la madre o con bajos ingresos y buscando trabajo. Estos procesos también se dan entre mujeres en situación de maternidad temprana y/o vida en pareja y, además, entre estudiantes de zonas rurales. Otro factor que da una mayor probabilidad de abandono es la existencia de trayectorias educativas con repetición, bajo rendimiento y aprendizaje.

Adicionalmente, también se encuentran causas familiares y sociales, como la pertenencia a quintiles más pobres o con bajos ingresos familiares, la pertenencia a familias monoparentales, la existencia de menor oferta y cobertura de educación secundaria en el entorno inmediato, el vivir con madres con menor escolaridad, la existencia de baja confianza en que los hijos/as llegarán a estudios superiores, la sobre-edad, la inasistencia a la escuela o bajo interés y motivación por ella, la falta de apoyo de los padres en el proceso escolar y estigmatización y tensa relación entre los estudiantes y los docentes. En síntesis, esto reafirma que el fenómeno de la desescolarización puede considerarse como un fenómeno multicausal y de complejo abordaje.

Considerando este contexto, el gobierno chileno ha generado durante las últimas décadas distintas políticas públicas nacionales, dirigidas sobre todo a la reinserción escolar. Especialmente se destacan dos iniciativas: i) El fondo concursable de reinserción escolar, y; ii) las Escuelas de Segunda Oportunidad, objeto de la presente investigación. Por una parte, el fondo concursable de reinserción escolar es consecuencia del Decreto 32 (Gobierno de Chile, 2011), que establece que el presupuesto público debe considerar fondos para actividades de reinserción escolar, y, por lo tanto, se destina a proyectos de trabajo socio-educativo para niños, niñas y adolescentes entre 11 y 17 años que se encuentran fuera del sistema escolar formal o presentan riesgo de abandono debido a la intermitencia de su trayectoria educativa. (MINEDUC, 2015). Por otra parte, las experiencias piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad tienen modalidades o programas educativos orientados a adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran por varios años fuera del sistema educativo y no han completado su escolaridad obligatoria, tal como se describirá en otro apartado.

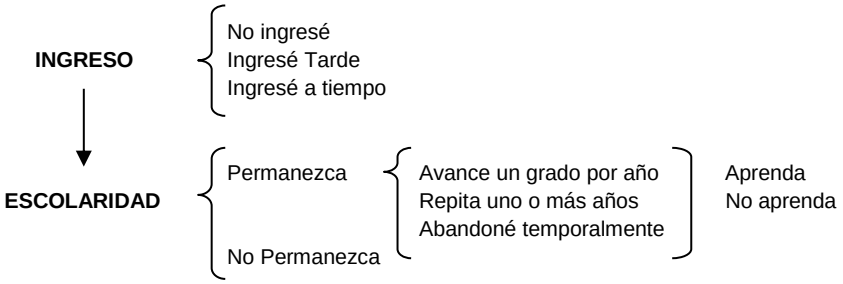
2.2 Trayectorias educativas

El análisis de las trayectorias educativas (o escolares) puede realizarse desde dos perspectivas: el estudio de las trayectorias teóricas y/o el estudio de las trayectorias reales. Las trayectorias teóricas son aquellos "*recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar*" (Terigi, 2014: 73), mientras que las trayectorias reales o no encauzadas, por su parte, son aquellos "*itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema*" (Terigi, 2014: 74).

En el caso de Chile, las trayectorias educativas responden a una estructura que comienza a consolidarse a mediados del siglo XX, con la reforma educacional del Presidente Eduardo Frei Montalva, que extendió la educación "preparatoria" de seis años a ocho años de educación básica y se creó la educación media de cuatro años, en modalidades de enseñanza general y técnico profesional. De esta forma, la educación escolar en Chile quedó establecida en 12 años, período en el cual se espera que una persona debe adquirir las habilidades mínimas requeridas para insertarse en el mundo laboral o continuar estudios superiores (Centro de Estudios Mineduc, 2013).

De esta manera, que los estudiantes completen 12 años de escolaridad y egresen de cuarto medio, representa la trayectoria educativa esperable en el país, entendiendo como trayectoria el camino que cada estudiante debiera recorrer a través del sistema educativo (UNESCO, 2009). Sin embargo, como hemos señalado anteriormente, en la práctica los recorridos de cada estudiante pueden ser dispares (trayectorias no encauzadas), tal como se observa en el siguiente cuadro, elaborado por la investigadora argentina Flavia Terigi (citado en UNESCO, 2009).

Cuadro 4 –Esquema básico para el análisis de trayectorias escolares en sistema no modalizados



Fuente: UNESCO, 2009

El flujograma propuesto por Terigi permite identificar los múltiples caminos alternativos posibles. En primer lugar, el estudiante puede ingresar a la edad mínima, o ingresar después, o no ingresar del todo al sistema educativo. Luego, entre quienes ingresan al sistema, hay quienes pueden permanecer en él, avanzando un nivel por año, o repitiendo uno o más años; aprendiendo los contenidos esperados o no aprendiendo lo enseñado. Finalmente, también es posible abandonar temporalmente el sistema educativo y/o desertar por un período prolongado, o finalizar los estudios (UNESCO, 2009).

Tal como indicamos anteriormente, la asistencia y permanencia en el sistema educacional, es decir, el seguimiento de la trayectoria esperable o deseada, genera importantes beneficios a nivel individual, tales como el aumento del capital cultural y social, el acceso a una mayor y mejor oferta laboral, además de mayores ingresos. A medida que aumenta el nivel educacional, mayor tiende a ser el ingreso percibido, con retornos que aumentan con mayor fuerza a partir de la educación media completa. (Centro de Estudios MINEDUC, 2013). Por ello, es de gran importancia investigar las trayectorias escolares, pues hay limitadas informaciones estadísticas disponibles en la región latinoamericana. Actualmente, ningún país posee una herramienta consolidada para que se pueda realizar el seguimiento a nivel nacional de las trayectorias de los/as estudiantes y los datos disponibles no toman a los sujetos ni como unidad de recolección ni como unidad de análisis. Adicionalmente, los sistemas escolares de la región en general no consideran las diversas realidades de los estudiantes y estandarizan la biografía escolar, es decir, generan desarrollos didácticos apoyándose en los ritmos que prevén las trayectorias teóricas (Terigi, 2014).

2.3 Caracterización de las escuelas de Segunda Oportunidad en Chile

El concepto de *Segunda Oportunidad* nace de la experiencia de *Escuelas de Segunda Oportunidad* desarrolladas por la Comunidad Económica Europea a fines de la década de los noventa, para abordar la problemática que supone el creciente número de jóvenes que fracasan o abandonan el sistema educativo sin tener la suficiente preparación para acceder a un empleo (UNESCO, 2009). Como se ha dicho, la segunda oportunidad alude a la opción ofrecida a quienes hayan interrumpido el camino establecido por el sistema educativo para que alcancen el logro de su escolaridad completa y una inserción social y laboral plena.

Así, las políticas y programas educativos de segunda oportunidad están orientadas a asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes han abandonado la escuela o se encuentran en riesgo de retiro del sistema.

En este sentido, estas generan cinco líneas potenciales para la construcción de posibilidades educativas que permitan trayectorias educativas adecuadas y prevengan la repetición y abandono. Estas cinco líneas definidas por Terigi (2014): i) atención a las condiciones pedagógicas que producen el riesgo educativo; ii) generación de sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares de los sujetos; iii) diseño de alternativas para la escolarización; iv) producción de saber pedagógico; v) construcción de procesos de intersectorialidad.

En general, las Escuelas de Segunda Oportunidad se caracterizan por ser iniciativas experimentales, adaptadas al entorno social y cultural al que pertenecen los jóvenes, organizando alternativas formativas flexibles y motivadoras. De acuerdo al informe de la UNESCO (2009), que analizó políticas y programas educativos de segunda oportunidad en América Latina, los cuales pueden clasificarse en tres grupos:

a) Políticas y programas de prevención: Su objetivo central es evitar que niños, niñas o jóvenes interrumpan su trayectoria educativa. Se desarrollan al interior de los centros educativos o en articulación con ellos, atendiendo a diversos factores que podrían ocasionar el alejamiento de la escuela: problemáticas asociadas al desempeño escolar o a las relaciones sociales al interior de la escuela, en ámbitos socioeconómicos y/o psicosociales. Ejemplos de estas estrategias son: sistemas de apoyo pedagógico, tutorías, atención psicosocial, becas o subsidios, entre otros.

b) Espacios educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa: Se desarrollan con el fin de generar un espacio-puente para el regreso de los estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades a fin de que completen su escolaridad obligatoria; por lo tanto constituyen espacios de tránsito y preparación. En general son ejecutados por organizaciones de la sociedad civil que trabajan en colaboración y con recursos del Estado. Se caracterizan por ser espacios educativos flexibles, que responden a las características y necesidades educativas de quienes participan en ellos, que cuentan con equipos multi-profesionales, con sistemas de tutorías y apoyo personalizado y con un fuerte arraigo en las comunidades locales.

c) Escuelas de segunda oportunidad: Escuelas, modalidades o programas educativos orientados a adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran por varios años fuera del sistema educativo y no han completado su escolaridad obligatoria. Tiene propuestas curriculares y de evaluación propias y permiten certificar estudios. Por lo general son experiencias que combinan la enseñanza primario o secundaria con programas de capacitación laboral y desarrollo de condiciones de empleabilidad. Sus propuestas curriculares, modalidad de asistencia y participación; organización horaria y sistema de promoción es diversa, según las características y necesidades educativas de los estudiantes a quienes orientan su trabajo.

Ahora bien, es importante señalar que la creación de Escuelas de Segunda Oportunidad en Chile se acoge en la disposición incluida en los artículos 22 y 35 de la Ley General de Educación, que señala:

> Son modalidades educativas aquellas opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación (...). El Ministerio de Educación podrá proponer, de acuerdo al procedimiento establecido en el artículo 53, la creación de nuevas modalidades educativas al Consejo Nacional de Educación, que complementen la educación regular o profundicen áreas específicas de ella. (Ley, 2009)

En esta misma línea, y con el fin de asegurar la trayectoria escolar de los estudiantes que, por alguna razón, han desertado del sistema escolar, las Escuelas de Segunda Oportunidad tienen como objetivo ayudar a la "educabilidad" de los estudiantes:

> El concepto de educabilidad apunta a identificar cuál es el conjunto de recursos, aptitudes o predisposiciones que hacen posible que un estudiante pueda asistir exitosamente a la escuela, al mismo tiempo que invita a analizar cuáles son las condiciones sociales que hacen posible que todos los niños y adolescentes accedan a esos recursos (UNESCO, 2009: 7).

Finalmente, es importante mencionar que un eje importante de trabajo en las Escuelas de Segunda Oportunidad, son los planes de retención escolar, los cuales son considerados relevantes por el MINEDUC (2015), dado que apunta a no perder la trayectoria educativa, aportando a los rasgos que constituyen aquella educabilidad. Sin embargo estos rasgos parecen ser variables en la trayectoria de vida, cuando éstos se relacionan con la trayectoria educacional, según lo expuesto anteriormente.

3. METODOLÓGÍA DE INVESTIGACIÓN

Conforme a los objetivos de investigación, para el estudio se propone una metodología mixta que combina el análisis cuantitativo y cualitativo. Luego de realizar el correspondiente análisis de forma separada, se triangulará la información para elaborar las conclusiones y propuestas finales del estudio. A continuación se presentará en detalle los planes de cada tipo de análisis.

3.1. Análisis Cuantitativo

En base a la elaboración del marco teórico, y considerando la definición de CEPAL sobre desescolarización anteriormente discutida (e incluyendo el abandono temporal de los estudios como elemento a considerar), así como la división de sus factores causantes extra e intraescolares, se desarrollará un proceso de análisis organizado en tres etapas

1) Análisis de las trayectorias escolares: Una forma de análisis de la población de interés se realizará mediante el análisis de las trayectorias escolares del total del estudiantado nacional. Con este fin, se realizará un seguimiento de los estudiantes, identificados individualmente en las bases de datos de matrícula anual entregados por el MINEDUC. Estos datos se encuentran disponibles desde el año 2003 hasta el año 2014, para lo que se seguirá a dos cohortes para identificar así las trayectorias escolares. Será esta población de estudiantes la que defina un marco general dentro al cual se le incorporará mayor información según se halle disponible[1]. La identificación de una trayectoria escolar se realizará en base a estos datos, individualizando trayectorias detenidas temporal o permanentemente. Preliminarmente, se propone distinguir entre: i) trayectorias regulares; ii) trayectorias no regulares. Dentro de las trayectorias no regulares, se identificarán procesos de atraso escolar, abandono escolar y retiro temporal del sistema, distinguiendo además entre estudiantes que se cambian de establecimiento y/o modalidades educativas, para producir tipologías complejas respecto de las trayectorias escolares.

2) Descripción y caracterización de población potencial: Considerando las trayectorias analizadas anteriormente, se desarrollará un análisis y descripción de las principales características de los estudiantes de las distintas trayectorias no regulares anteriormente identificadas. Siguiendo los Términos de Referencia de la propuesta, este análisis considerará a lo menos: i) análisis por por tramos de edad, género, discapacidad, pertenencia a pueblos originarios, condición de migrante, nivel socioeconómicos y otras variables de caracterización de los estudiantes disponibles; ii) distribución geográfica comunal de los estudiantes; iii) tipos de educación realizada; iv) pertenencia a otros programas sociales, en caso de existir la

[1] Con el fin de robustecer la caracterización psicosocial y geográfica requerida en el estudio, la Universidad Diego Portales realizó, con fecha 25 de Noviembre de 2015 (Solicitudes Nº AI001T0000228 y AI008T0000172) dos solicitudes de información al Ministerio de Desarrollo Social, para obtener información que permitiera caracterizar a los estudiantes fuera del sistema escolar. Específicamente, se solicitó información sobre: i) Bases Sename; ii) Bases Senda; iii) Información Ministerio Desarrollo Social RM; iv) Ficha de Protección Social; v) Registro Civil; vi) Ministerio de Salud. Hasta la fecha de entrega del informe, estas solicitudes no se habían proceso en su totalidad.

información.Complementariamente a esto, se realizará un análisis de la encuesta CASEN, de tal forma que se pueda complementar y contrastar la información obtenida a través del análisis de trayectorias[2].

3) Análisis de factores influyentes intraescolares y extraescolares: Para el análisis de los factores influyentes, tanto intraescolares como extraescolares, se utilizaran diversas fuentes de información, detalladas en el Anexo. El objetivo de esta fase buscará comprender los factores del sistema escolar y del sistema social que influyen en los procesos de desescolarización. Para ello, se utilizarán modelos de regresión (probit) que permitan estimar la importancia de distintas variables en los distintos procesos de desescolarización. Se analizaran las distintas trayectorias no regulares (abandono, interrupción, retraso) tanto de manera separada como de manera conjunta en los modelos, y se realizarán distintas especificaciones. La fuente de información para este proceso provendrá de información levantada por el sistema escolar (Bases Simce, Base Directorio, Base Junaeb, Base SIGE, Base Rendimiento, Base Asistencia), que permitirán realizar estimaciones al nivel de los individuos y los factores intervinientes en estos procesos.

3.2. Análisis Cualitativo

1) Metodologías y técnicas de recolección de información: A fin de recopilar información de carácter primario que permita enriquecer y complementar el análisis de datos cuantitativos que se describió en el ítem anterior, se elaboraron tres instrumentos cualitativos, los cuales fueron aplicados a una muestra de participantes de los cinco establecimientos piloto de ESO. Este proceso tuvo por objetivo contar con información relevante para profundizar en la caracterización de trayectorias educativas.

La metodología a utilizar consiste en la realización de al menos dos entrevistas a directivos, entrevistas grupales a estudiantes y la aplicación de un mapa de trayectoria individual a estudiantes. Esta metodología se enmarca en la técnica de conversación -o narración-, la que se sub-divide en entrevistas en profundidad y en grupo - técnicas elegidas para este estudio (Valles, 1999). Se elaboraron pautas semi -estructuradas que han permitido abordar todas las variables de interés de la investigación. Posteriormente, se realizó una triangulación de técnicas para garantizar la amplitud y alcance de la recolección de los datos. En cada establecimiento se levantó información a través de los instrumentos antes mencionados, según los siguientes actores: i) Entrevista al director/a o coordinador del establecimiento; ii) Entrevista a un actor clave determinado por el director/a del establecimiento. Se sugirió preliminarmente que estos actores estén relacionados con el ámbito de aprendizaje y/o con el equipo de retención escolar; iii) Al menos una entrevista grupal a estudiantes. Preliminarmente se propusieron los grupos etáreos señalados en el presente documento: estudiantes de 15 a 19 años (estudios dela CEPAL), y de 20 a 24 años (OCDE, 2009). Estos corresponden al hito de

[2] Adicionalmente, se entregará a la contraparte información actualizada y sistematizada sobre los Fondos de Proyectos de Reinserción, entregados por la misma. Esto permitirá al Ministerio de Educación estimar la distancia entre la población potencial y la población efectivamente tratada, objetivo que escapa a los alcances de la presente consultoría.

término de las trayectorias reales; v) Al menos dos mapas asociadas a toda la trayectoria educativa del estudiante, por establecimiento.

2) Modificaciones a la propuesta metodológica original: Considerando el plan de trabajo entregado, se realizaron tres modificaciones en el desarrollo del terreno cualitativo. El primero fue respecto de la cantidad de visitas a los colegios, donde en la propuesta original se indicó que se realizarían dos visitas a cada colegio, y finalmente esto fue modificado a solo una (salvo algunas excepciones) por dos razones fundamentales: la primera tiene que ver con la fecha en que se comenzó el terreno -última semana de noviembre- período de cierre en los colegios y, por ende, de menor asistencia de parte de los estudiantes. La segunda razón y que se desprende de la anterior, hace referencia a la posibilidad de levantar categorías de hitos de la trayectoria educativa a partir de la literatura revisada a priori y no de las entrevistas a los estudiantes, y con aquello realizar el mapeo de trayectoria.

La segunda modificación estuvo relacionada con la cantidad de entrevistas grupales. Originalmente, se había planteado originalmente la idea de realizar dos entrevistas grupales (grupos etáreos señalados en la literatura: estudiantes de 15 a 19 años (estudios de la CEPAL), y de 20 a 24 años. Sin embargo, finalmente se decidió realizar una entrevista grupal en la mayoría de los casos, sobre todo atendiendo a la baja asistencia a la actividad[3].

Finalmente, la tercera modificación tuvo relación con el rol de los mapeos. Aunque se planteó una primera etapa de trabajo con levantamiento de información a partir de los documentos de caracterización, las entrevistas y los grupos focales, finalmente se usó el mapa de trayectorias por estudiante como elemento principal de análisis, debido a la gran cantidad de información que estos fueron entregando. Adicionalmente, es importante destacar que este mapa fue aplicado a todos los estudiantes que participaron de la actividad y no solo a una sub muestra, debido a la cantidad de participantes, lo que amplió la cantidad de mapas desde los 10 presupuestados originalmente a 30.

3) Desarrollo del terreno de trabajo: El terreno de trabajo fue realizado entre los días 4 y 23 de Diciembre de 2015. Los contactos con las escuelas empezaron el 15 de Noviembre. La comunicación inicial fue realizada a través de un correo electrónico a la persona que aparecía como contacto del colegio, medio por el cual también se derivó la solicitud de visita a otra persona más adecuada en caso de que fue necesario. Este correo fue reforzado a través de llamadas telefónicas, con el fin de confirmar la fecha y horario de la visita y, además, las personas para ser entrevistadas como parte del equipo de los colegios. En general, esta metodología fue útil y suficiente y la respuesta de parte de los colegios fue oportuna. Esto permitió que, en la mayoría de los casos, se pudiera realizar el trabajo presupuestado, aunque muchas veces se tuvieron que adaptar los horarios y fechas por la época de gestión del terreno. La mayor dificultad, sin duda fue reunir a un grupo de estudiantes, dada la fecha de las entrevistas en que estos se agendaron. Esto implicó que la mayoría de los estudiantes se encontraban de vacaciones y fuese necesario realizar una convocatoria específica para que

[3] Es importante que estas dos modificaciones fueron conversadas y aprobadas por las contrapartes en la reunión de coordinación establecidas.

asistiera un grupo a las actividades. Esta convocatoria se hizo directamente desde el colegio, a través de llamadas telefónicas y fue relativamente, dependiendo del establecimiento y de las fechas.

En cada visita a los establecimientos se aplicaron cuatro instrumentos diferentes a distintos actores, según lo planteado más arriba. Por una parte, se hizo una entrevista al director/a o coordinador/a del establecimiento junto con una entrevista a una o dos personas del equipo de retención, reinserción y/o de una unidad técnico pedagógica. Además, en el caso de los estudiantes, se les aplicó un mapeo de trayectorias educativas y posteriormente se realizó la entrevista grupal. En la siguiente tabla se muestra un resumen de los instrumentos aplicados por cada establecimiento.

Instrumentos aplicados	Caleta Sur (Lo Espejo)	SS. Juan XXIII (San Joaquín)	Alicura (Peñalolén)	Colegio Hogar de Cristo (Fundación Súmate) (La Granja)	Comunidad de aprendizaje Vínculos (Castro)
Fecha aplicación	4 de diciembre	22 y 23 de diciembre	9 de diciembre	10 de diciembre	14 y 15 de diciembre
Mapa de trayectorias educativas	Aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado
Entrevista director/a o Coordinador	No aplicado[4]	Aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado
Entrevista equipo	Aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado
Entrevista grupal	Aplicado	No aplicado	Aplicado	Aplicado	Aplicado

4) Análisis de la información: Como se indicó anteriormente, el análisis de contenido se realizó inicialmente a partir de la revisión de los mapas de trayectorias educativas que se han recolectado de parte de los estudiantes en las distintas escuelas. Esta información se complementó con las entrevistas tanto de los estudiantes como de los miembros del equipo que se integrarán en el Informe 3. Para el análisis de la información cualitativa recopilada a partir de los grupos de discusión y entrevistas en profundidad se elaboraron dos rejillas con las principales dimensiones de análisis. De esta forma, se sistematizó el análisis a partir del vaciado de toda la información recolectada en dichas grillas para cada una de las tipologías construidas, el que fue complementado con información secundaria, especialmente de investigaciones cualitativas que dan cuenta de las características de trayectorias de personas que se encuentran fuera del sistema escolar. A continuación se presenta la operacionalización temática de variables que se consideró en la pauta de los instrumentos:

[4] La directora del proyecto tuvo una licencia larga y luego fue desvinculada de la escuela en el proceso de recogida de datos.

Cuadro 1 – Operacionalización temática de variables

TEMAS	VARIABLES	INSTRUMENTO
Trayectorias educativas y sociales.	• Variables de caracterización socio-demográfica (historia de vida, características de las familias)	Análisis de contenido Entrevistas Grupos Focales Mapeo y ficha trayectorias
	• Experiencia educativa anterior (tipos de colegios, cambios en las trayectorias, principales dificultades enfrentadas en el ámbito escolar)	Análisis de contenido Entrevistas Grupos Focales Mapeo y ficha trayectorias
	• Hitos en la historia personal y educativa (cambios familiares, sociales, demográficos, situaciones límite, etc.)	Grupos Focales Mapeo y ficha trayectorias
	• Razones directas de desescolarización antes de llegar a las ESO u otras modalidades de reinserción	Entrevistas Grupos Focales Mapeo y ficha trayectorias
	• Razones directas de abandono en las ESO u otras modalidades de reinserción	Entrevistas Mapeo y ficha trayectorias
	• Como llegaron a la ESO? (primeras impresiones, proceso de derivación, como se enteraron de las ESO)	Grupos Focales
	• Relación con las familias	Entrevistas Grupos Focales
Oportunidades educativas y sociales	• Percepción de oportunidades educacionales: Percepción de que antes de las ESO v/s después.	Entrevistas Grupos Focales
	• Expectativas educacionales y laborales a futuro.(Indagar en el rol de las ESO en esto)	Entrevistas Grupos Focales

5) Instrumentos de recolección de información: Finalmente, a continuación se describe el conjunto de instrumentos utilizados en el levantamiento de la información:

a) Mapeo de trayectorias: Este instrumento consistió en una línea de tiempo que permitió identificar los hitos significativos de la trayectoria escolar. Las categorías se levantaron a partir de la literatura revisada para el marco teórico. Todos los estudiantes que participaron de las actividades recibieron una línea de tiempo de tamaño doble carta donde se indicaban segmentos por años de vida. En esta línea, cada estudiante fue marcando con sticker previamente diseñados los hitos significativos, los cuales identificarán factores o causas que han provocado distintos momentos de sus trayectorias educativas. Además, los estudiantes pudieron escribir de manera libre otros hitos significativos de sus experiencias personales, que no aparezcan en estas categorías previamente identificadas, además de emociones que estaban asociados a ellas. Para permitir que la información sea fidedigna, se aseguró la confidencialidad en la información que nos reportaron. Es por ello que como estrategia para asegurar el anonimato, las hojas aplicadas fueron devueltas en un sobre cerrado y sin identificación. De manera complementaria, y para poder situar cada uno de los mapas de trayectoria, los estudiantes debieron llenar una ficha con información general de su perfil. En ella se solicitó información asociada a su caracterización sociodemográfica y algunos datos

respecto a su trayectoria educativa. Esta ficha también se hizo anónima y se incluyó en el sobre.

b) Entrevistas grupales: Como se anteriormente, se realizó una entrevista grupal por cada escuela de Segunda Oportunidad, salvo el caso de Caleta Sur de Lo Espejo, donde fue posible hacer los dos grupos que se habían propuesto. Un grupo lo conformaron estudiantes de entre 15 y 17 años y otro de estudiantes que iban desde los 18 y hasta los 34 años. Para convocar y contactar a dichos estudiantes, fue el propio establecimiento a través de la dirección y/o del equipo de gestión, quienes idearon una forma de contacto, de manera de comprometerlos a participar en las actividades propuestas. Todas las actividades se realizaron en las dependencias del establecimiento en los horarios convenidos entre los equipos.

c) Entrevistas: En forma complementaria, se realizaron entrevistas en profundidad a informantes clave de cada escuela. El objetivo de aplicar esta metodología es poder incorporar la visión y experiencia de personas que han trabajado directamente con la población potencial. Se entrevistaron como mínimo al director/a de la escuela y al menos un actor clave que determinó este mismo agente. Este actor era parte del equipo del aprendizaje, pero de manera más generalizada, del ámbito de retención de los estudiantes. En algunos colegios se hicieron hasta tres entrevistas, que también incluyeron a profesores, equipo de reinserción u otros.

4. RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados preliminares tanto de la fase cualitativa como de la fase cuantitativa. Siguiendo los Términos de Referencia, se presentarán de forma separada ambos resultados, aunque se desarrollar análisis integrados y recomendaciones de ambos resultados en los siguientes informes.

4.1. Análisis Cuantitativo

A continuación se presentan los resultados preliminares de la aproximación cuantitativa del estudio, que se organiza en tres secciones. En la primera sección se realiza una apreciación de la magnitud de la población total potencial de estudiantes de Escuela Segunda Oportunidad, utilizando los resultados de la encuesta CASEN. De esta forma, se busca caracterizar al conjunto de la población potencial en términos socio demográfico, socioeconómico y territorial. En la segunda sección se describen los resultados del análisis de trayectorias escolares, dando cuenta de la metodología utilizada, magnitud de las distintas trayectorias y distribución territorial de las mismas. Finalmente, la tercera sección describe los próximos pasos y análisis a realizar.

4.1.a. Apreciación de la magnitud total de la población total potencial

Uno de los objetivos de este estudio es cuantificar el número de personas que –potencialmente- podrían ser beneficiarios de Escuelas de Segunda Oportunidad, y caracterizarlos según diversos indicadores demográficos y de capital sociocultural y económico. Parte de esta caracterización se realizará a través del análisis de los datos contenidos en la última versión disponible de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 2013) publicada por el Ministerio de Desarrollo Social a través de su Observatorio Social. Esta encuesta es de carácter muestral, con representatividad nacional. La información que se presenta a continuación son estimaciones respecto a la población objetivo del estudio. En nuestro caso, la población de interés corresponde a niños y jóvenes de menos de 21 años de edad, que no han concluido la escolaridad obligatoria y que no se encuentran participando regularmente en el sistema escolar. Según los registros de CASEN, la población en edad escolar, es decir, con al menos 6 años de edad, que cumple estos requisitos alcanza a 149.232 individuos, 43% de los cuales corresponde a mujeres. La distribución por edad y sexo de esta población se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1. Personas fuera del sistema educativo que no completó la escolaridad obligatoria

	Hombres	Mujeres	Total
6 a 9 años	1.269	715	1.984
10 a 13 años	1.157	1.319	2.476
14 a 18 años	29.844	25.775	55.619
19 a 21 años	52.567	36.586	89.153
Total	84.837	64.395	149.232

Fuente: Elaboración propia en base a Casen (2013)

Ahora bien, cuando se analiza la distribución territorial de estos individuos (Tabla 2), se puede observar que la mayor concentración de los individuos de interés se encuentra –naturalmente- en las regiones más pobladas del país, esto es, la región Metropolitana, del Biobío y Valparaíso. Sin embargo, la población de interés para este estudio representa en cada región entre un 1,9% (Magallanes) y 4,5% (Los Lagos) del total de los individuos que tienen entre 6 y 21 años de edad, con un promedio nacional de 3,6%. Estos datos sugieren que la magnitud de la desescolarización es acotado a cierto porcentaje de la población en edad escolar pero que es un problema de similar magnitud a lo largo de todo el país. Finalmente, los datos también permiten observar que la mayor parte de la población objetivo (97%) se encuentra en los tramos etarios superiores (entre 14 y 21 años).

Tabla 2. Distribución de población objetivo, según tramos etáreos y región

	Edad (en años)				
	6 a 9	**10 a 13**	**14 a 18**	**19 a 21**	**Total**
Tarapacá	140	244	887	2.267	3.538
Antofagasta	247	59	1.837	2.900	5.043
Atacama	31	50	1.482	1.613	3.176
Coquimbo	179	77	3.007	3.011	6.274
Valparaíso	166	231	5.772	6.702	12.871
O'Higgins	113	47	2.524	5.905	8.589
Maule	0	0	3.427	5.783	9.210
Biobío	64	199	4.405	9.636	14.304
La Araucanía	0	20	2.635	6.038	8.693
Los Lagos	0	180	3.289	5.859	9.328
Aysén	0	31	405	618	1.054
Magallanes	0	0	143	530	673
Metropolitana	1.022	1.218	24.248	35.842	62.330
Los Ríos	0	102	1.141	1.733	2.976
Arica y Parinacota	22	18	417	716	1.173
Total	1.984	2.476	55.619	89.153	149.232

Fuente: Elaboración propia en base a Casen (2013)

Respecto a la caracterización socioeconómica y sociocultural de los individuos de interés, no resulta sorprendente constatar que dos de cada tres personas entre 6 y 21 años de edad que no se encuentran estudiando ni terminaron la escolaridad obligatoria, provienen de familias clasificadas dentro de los dos quintiles con menores ingresos. Esto sugiere que el problema de la desescolarización escolar puede ser explicado en gran parte por factores económicos y culturales, entendiendo que los niveles de ingreso de las familias sintetizan una serie de características vinculadas al mundo educativo, laboral y social.

Tabla 3. Distribución de la población objetivo según quintil de ingreso autónomo regional

	Personas	Extranjeros	Mujeres	Indígenas
Quintil 1	55.116	2,0%	53,9%	12,3%
Quintil 2	46.091	4,0%	37,2%	12,2%
Quintil 3	26.325	1,3%	36,6%	10,5%
Quintil 4	17.192	3,0%	40,6%	14,3%
Quintil 5	4.508	0,0%	21,7%	7,3%
Total	149.232	2,5%	43,2%	12,1%

Fuente: Elaboración propia en base a Casen (2013)

La segmentación por quintil de ingreso además revela que el problema de la desescolarización afecta particularmente a las mujeres clasificadas dentro del 20% de la población con menores ingresos. Más de la mitad de la población objetivo que se encuentra en el primer quintil corresponde a mujeres (53%), lejos de la media nacional (43%) y del promedio del resto de la distribución de ingresos (34%). Asimismo, la población objetivo que se identifica con algún pueblo indígena (12,1%) es similar a lo observado a nivel nacional para el mismo tramo de edad (11.65%), con pequeñas diferencias al interior de los quintiles. La distancia más notoria respecto a la población nacional se aprecia en el cuarto quintil, donde la población objetivo que se identifica con algún pueblo indígena sobrepasa el 14% del total, mientras que a nivel nacional este indicador bordea el 9%.

Además, los niños y jóvenes en situación de desescolarización clasificados como extranjeros según la Encuesta Casen (2,5%), se encontrarían sobrerrepresentados en relación a la población total en los mismos tramos de edad (1,0%), situación que se puede observar en todos los quintiles de ingreso salvo en el que considera a las familias con mayores ingresos. Sin embargo, el número de personas identificadas es bajo, por tanto, sensible a modificaciones considerables en la medida que aumenta su participación en la muestra que constituye la encuesta. En consecuencia, se sugiere cautela en la interpretación de esta información.

Tabla 4. Maternidad/paternidad en población potencial

	Tiene hijos	Cuántos hijos
Quintil 1	29%	1,9
Quintil 2	23%	2,3
Quintil 3	19%	3,4
Quintil 4	15%	0,4
Quintil 5	12%	0,6
Total	23%	2,1

Fuente: Elaboración propia en base a Casen (2013)

Uno de cada cuatro jóvenes pertenecientes a la población potencial tiene al menos un hijo (23%). Esto contrasta con sus pares a nivel nacional donde este indicador no alcanza al 4% del total de la población entre 6 y 21 años de edad. Además, se pueden observar diferencias entre

quintiles al interior de la población potencial no sólo en el porcentaje de ellos que han sido padres o madres, sino que además en el número de hijos que han tenido.

La totalidad del grupo que conforma la población potencial declara no haber trabajado al menos una hora la semana anterior a la recolección de datos. Sin embargo, el 18% declara estar activamente buscando un trabajo remunerado, tasa que supera largamente el 4.6% de la población total en el mismo rango etáreo.

Finalmente, el porcentaje de la población de interés que declara algún tipo de condición de salud permanente o de larga duración es similar al resto de la población en edad escolar (alrededor de 2.5%).

4.1.b. Análisis de las Trayectorias Escolares

Complementando los objetivos de investigación planteados, en la presente sección se examina el fenómeno del abandono escolar por medio de un análisis de panel que sigue la trayectoria escolar para dos cohortes de niños de 11 años. La primera corresponde a todos los escolares que cumplen 11 años antes del 30 de Junio del 2007, y que están en el sistema escolar ese año. La segunda corresponde a todos los escolares que cumplen 11 años antes del 30 de Junio del 2004, y que están en el sistema escolar en ese año. Ambas cohortes consideran a todos los estudiantes del sistema, incluyendo establecimientos Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares Pagados.

Este análisis permite identificar de forma más precisa el momento en que ocurre el abandono del sistema educativo. Asimismo, permite realizar un análisis de robustez de los resultados anteriormente expuestos, al asociar determinantes similares a los discutidos en la sección anterior, pero por medio de una metodología diferente. Esta metodología presenta ciertas ventajas por sobre el análisis de corte transversal ya que, por ejemplo, permite diferenciar escolares que abandonan temporalmente la escuela, de escolares que la abandonan de forma definitiva (y no sólo distinguir entre estudiantes que abandonan y estudiantes que no abandonan el sistema).

Para identificar a cada una de las cohortes analizadas se utilizaron los datos del Registro de Estudiantes de Chile (RECH – 2004 a 2008) y del Sistema General de Información (SIGE – 2009 a 2015) del Ministerio de Educación (MINEDUC). Ambos sistemas registran la matrícula en educación escolar, ya sea en la modalidad de educación de adultos o en la modalidad de educación para niños, niñas y jóvenes. Los sistemas de información de RECH y SIGE registran a cada escolar en el sistema educativo y muestran a qué escuela asisten a la fecha del 30 de Abril de cada año[5]. Estos datos permiten identificar escolares que abandonan, temporal o

[5] Luego de realizar una petición formal al Ministerio de Educación (Solicitud Nº N°AJ001W-1808960), este indicó que la información de fecha en que se matrícula cada estudiantes no está disponible en las bases de esta institución. Asimismo, se indicó que estas bases solo tienen información de matrícula única y no es posible identificar dentro de cada base si el alumno se cambia de establecimiento, por lo que no es posible realizar análisis que consideren estos aspectos.

definitivamente, el sistema escolar. Del mismo modo, los registros también muestran el nivel en el que se encuentran los escolares cada año, lo que permite identificar estudiantes repitentes o atrasados según su edad.

La información de matrícula para cada año fue sistematizada y unida, para formar un panel de estudiantes desbalanceado, puesto que existen casos en que algún escolar abandona temporalmente el sistema educativo o, a pesar de estar asistiendo a una escuela, no son registrados en los datos oficiales del MINEDUC. Debido a lo anterior, se decidió balancear el panel, es decir, que para cada escolar dentro de cada cohorte se incluyeron en la base de datos todos los años posibles en que este podría estar en el sistema. De esta manera, cada escolar perteneciente a la cohorte de escolares de 11 años el año 2007, tiene nueve observaciones en el panel, una para cada año entre 2007 y 2015. De forma equivalente, cada escolar perteneciente a la cohorte de niños de 11 años el 2004 tiene 14 observaciones. El desarrollo de este proceso de balanceo permite facilitar la diferenciación de casos en que existe pérdida de registro en algún año en particular, es decir, donde el estudiante no aparecía en el panel uno o más años, y luego volvía a aparecer en el grado correspondiente para su edad, de casos en que el estudiante abandonó el sistema escolar temporalmente.

El panel correspondiente a la cohorte de niños que tiene 11 años el 2004 está compuesta por 303.033 escolares, mientras que el panel correspondiente a la cohorte de niños con 11 años el 2007 se compone por 286.290 escolares. Cada una de estas cohortes fue caracterizada, en primer lugar, según el máximo nivel alcanzado para el año 2015 por cada escolar. La Tabla 1 muestra que la distribución de estudiantes según el grado máximo alcanzado el 2015 es muy similar para ambas cohortes. Así, cerca del 80% de los escolares llega a Cuarto Medio para el 2015, ya sea en la modalidad de educación de adultos o en la educación regular. Por otro lado, entre 6 y 7% de los escolares de cada cohorte no logra acceder a la educación media, lo que estaría indicando que existe una cierta estabilidad temporal respecto de la completación de estudios en el sistema escolar.

***Tabla 5**: Máximo nivel educativo según cohorte analizada*

Máximo nivel educativo alcanzado	2004		2007	
	N obs	%	N obs	%
Pre-básica	24	0,01	10	0
Primero básico	57	0,02	35	0,01
Segundo básico	141	0,05	109	0,04
Tercero básico	352	0,12	352	0,12
Cuarto básico	1004	0,33	943	0,33
Quinto básico	2.938	0,97	2.713	0,95
Sexto básico	4.292	1,42	3.260	1,14
Séptimo básico	5.284	1,74	3.218	1,12
Octavo básico	9.402	3,1	6.196	2,16
Primero medio	8.261	2,73	6.647	2,32
Segundo medio	20.846	6,88	23.353	8,16
Tercero medio	8.447	2,79	9.490	3,31
Cuarto medio	241.985	79,85	229.964	80,33
Total	303.033	100	286.290	100

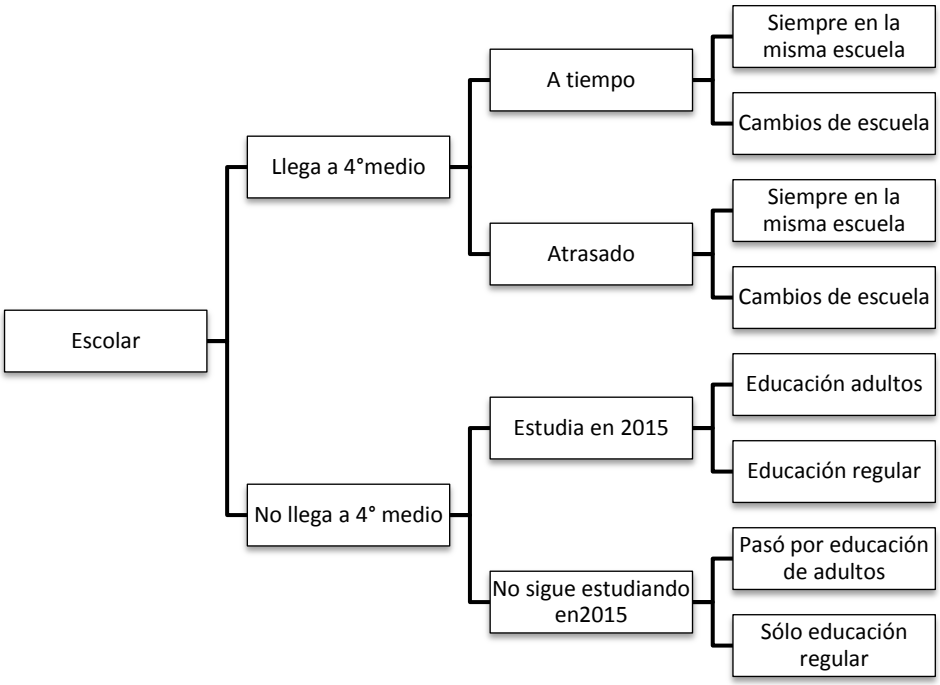
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RECH y SIGE

La Tabla 5 también muestra que hay una mayor concentración de observaciones en torno al nivel de segundo medio. Esta mayor concentración se explica principalmente por una alta tasa de abandono en la educación de adultos en los grados de primero y segundo medio, los cuales, bajo esta modalidad, son realizados por los escolares en un mismo año.

Ahora bien, para profundizar en el análisis de las trayectorias escolares, se definieron ocho posibles trayectorias excluyentes entre sí. La literatura que discute sobre la permanencia de los escolares en el sistema educativo muestra que existen dos principales distinciones en la trayectoria escolar que sigue un individuo: i) si los escolares se mantienen en la escuela o la abandonan y, ii) dentro del grupo que se mantiene, si es que siguen rutas regulares, es decir, permanecen en el grado que les corresponde según su edad (e.g. Terigi, 2007).Adicionalmente, algunos autores definen de manera más amplia el concepto de ruta regular, considerándola como tal sólo si es que el escolar se mantiene en un mismo establecimiento toda su etapa escolar (Rumberger 2003).

Siguiendo lo anterior, se definieron ocho posibles trayectorias escolares, considerando cuatro principales variables: i) si los individuos de cada cohorte logran o no completar el conjunto de la educación básica y media es decir, llegan a cuarto medio; ii) si es que los individuos realizaban sus estudios a tiempo es decir, sin sobredad; iii) si es que los estudiantes se cambiaban o no de escuela en su trayectoria; iv) si es que los estudiantes cambiaban de modalidad de estudios entre la educación regular y la educación de adultos. La **Figura 1** muestra esquemáticamente cada una de las ocho trayectorias escolares y las dimensiones consideradas en su definición.

***Figura 1**: Definición de ocho trayectorias escolares excluyentes entre sí*



Considerando esto, la Tabla 6 muestra los datos para las ocho trayectorias correspondientes a las dos cohortes bajo análisis. Como se puede observar, entre un 10 a 12% de escolares sigue una ruta regular (T1), entendida como aquella trayectoria en que el escolar llega a cuarto medio en la edad correspondiente, y nunca cambia de establecimiento. De acuerdo a la literatura, esta trayectoria es la que menos costos implica para el desarrollo académico del individuo (e.g. Grigg 2012; Zamora 2011). Este porcentaje se eleva a más del 50% de los estudiantes en ambas cohortes cuando, además, se consideran a aquellos individuos que se cambian de escuela en algún momento de su trayectoria (T2). Adicionalmente, los datos también muestran que entre un 15% a 19% de los escolares no continua en el sistema escolar para el año 2015 (T7 y T8). Más específicamente, alrededor de 50 mil escolares al año de cada cohorte no finalizaría su educación escolar, ni en la modalidad de adultos ni en la modalidad regular.

***Tabla 6**: Trayectorias escolares para dos cohortes de escolares de 11 años en 2004 y 2007*

Trayectoria escolar	2004		2007	
	N obs	%	N obs	%
Llega a tiempo a 4°medio - Misma escuela	31,885	10.52	36,043	12.59
Llega a tiempo a 4°medio - Cambios de escuela	122,901	40.56	115,825	40.46
Llega atrasado a 4°medio - Misma escuela	15,199	5.02	10,406	3.63
Llega atrasado a 4°medio - Cambios de escuela	72,000	23.76	67,690	23.64
No llega a 4° medio, sigue en 2015 - Educ. Regular	28	0.01	2,653	0.93
No llega a 4° medio, sigue en 2015 - Educ. Adulto	4,183	1.38	9,262	3.24
No llega a 4° medio, no sigue en 2015 - Educ. Regular	44,122	14.56	32,502	11.35
No llega a 4° medio, no sigue en 2015 - Educ. Adulto	12,715	4.2	11,909	4.16

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de RECH y SIGE

Ahora bien, las Tablas 7 y 8 muestran la distribución de cada trayectoria escolar definida anteriormente, según la región de residencia del escolar en el último año en que aparece con información en el sistema[6]. Como se puede observar, para ambas cohortes, la región 11 es la que muestra una tasa de deserción más alta en términos relativos.

***Tabla 7:** Distribución de las trayectorias según región de residencia, cohorte 2004*

Región		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total	
1	N	525	1.812	343	1.405	0	162	994	310	5.551
	%	9,46	32,64	6,18	25,31	0	2,92	17,91	5,58	100
2	N	1.004	4.112	477	2.334	0	171	1.750	605	10.453
	%	9,6	39,34	4,56	22,33	0	1,64	16,74	5,79	100
3	N	351	2.444	189	1.163	1	75	862	315	5.400
	%	6,5	45,26	3,5	21,54	0,02	1,39	15,96	5,83	100
4	N	1.406	5.567	532	3.047	0	155	1.540	521	12.768
	%	11,01	43,6	4,17	23,86	0	1,21	12,06	4,08	100
5	N	3.498	12.169	1.373	7.911	0	499	3.621	1.395	30.466
	%	11,48	39,94	4,51	25,97	0	1,64	11,89	4,58	100
6	N	1.449	7.006	820	3.267	0	232	2.639	497	15.910
	%	9,11	44,04	5,15	20,53	0	1,46	16,59	3,12	100
7	N	1.572	8.638	601	3.530	1	208	3.004	605	18.159
	%	8,66	47,57	3,31	19,44	0,01	1,15	16,54	3,33	100
8	N	3.425	17.014	1.334	8.178	2	355	5.266	1.297	36.871
	%	9,29	46,14	3,62	22,18	0,01	0,96	14,28	3,52	100
9	N	913	7.806	633	5.107	9	250	3.013	695	18.426
	%	4,95	42,36	3,44	27,72	0,05	1,36	16,35	3,77	100
10	N	1.007	6.116	562	3.956	3	247	3.032	606	15.529
	%	6,48	39,38	3,62	25,47	0,02	1,59	19,52	3,9	100
11	N	43	630	69	661	0	39	915	116	2.473
	%	1,74	25,48	2,79	26,73	0	1,58	37	4,69	100
12	N	304	1.255	121	748	0	23	354	108	2.913
	%	10,44	43,08	4,15	25,68	0	0,79	12,15	3,71	100
13	N	15.511	43.187	7.792	28.140	11	1.478	16.199	5.205	117.523
	%	13,2	36,75	6,63	23,94	0,01	1,26	13,78	4,43	100
14	N	412	3.488	177	1.626	1	103	669	267	6.743
	%	6,11	51,73	2,62	24,11	0,01	1,53	9,92	3,96	100
15	N	465	1.657	176	906	0	107	264	173	3.748
	%	12,41	44,21	4,7	24,17	0	2,85	7,04	4,62	100
Total	N	31.885	122.901	15.199	71.979	28	4.104	44.122	12.715	302.933
	%	10,53	40,57	5,02	23,76	0,01	1,35	14,56	4,2	100

[6] Este año puede ser el 2015, o el último año en que el escolar aparece en el panel de datos de la cohorte correspondiente

Tabla 8: *Distribución de las trayectorias según región de residencia, cohorte 2007*

Región		T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	Total
1	N	656	2.057	238	1.314	73	316	838	265	5.757
	%	11,39	35,73	4,13	22,82	1,27	5,49	14,56	4,6	100
2	N	1.124	3.887	416	2.617	87	442	1.478	624	10.675
	%	10,53	36,41	3,9	24,52	0,81	4,14	13,85	5,85	100
3	N	441	2.240	109	1.069	60	178	755	319	5.171
	%	8,53	43,32	2,11	20,67	1,16	3,44	14,6	6,17	100
4	N	1.575	5.372	390	2.811	76	454	1.155	478	12.311
	%	12,79	43,64	3,17	22,83	0,62	3,69	9,38	3,88	100
5	N	3.768	11.382	1.138	7.339	251	1.093	2.390	1.291	28.652
	%	13,15	39,72	3,97	25,61	0,88	3,81	8,34	4,51	100
6	N	1.600	6.966	389	3.467	149	477	1.838	532	15.418
	%	10,38	45,18	2,52	22,49	0,97	3,09	11,92	3,45	100
7	N	1.817	7.655	362	3.703	199	407	2.218	584	16.945
	%	10,72	45,18	2,14	21,85	1,17	2,4	13,09	3,45	100
8	N	3.494	15.662	1.138	7.319	382	857	3.588	1.177	33.617
	%	10,39	46,59	3,39	21,77	1,14	2,55	10,67	3,5	100
9	N	1.030	8.181	311	3.998	263	511	1.969	574	16.837
	%	6,12	48,59	1,85	23,75	1,56	3,03	11,69	3,41	100
10	N	1.142	5.427	416	4.183	181	514	2.007	603	14.473
	%	7,89	37,5	2,87	28,9	1,25	3,55	13,87	4,17	100
11	N	53	643	36	572	26	63	394	94	1.881
	%	2,82	34,18	1,91	30,41	1,38	3,35	20,95	5	100
12	N	368	1.192	82	539	12	62	204	121	2.580
	%	14,26	46,2	3,18	20,89	0,47	2,4	7,91	4,69	100
13	N	17.932	40.105	5.154	26.545	788	3.564	12.601	4.906	111.595
	%	16,07	35,94	4,62	23,79	0,71	3,19	11,29	4,4	100
14	N	504	3.321	121	1.458	73	178	699	194	6.548
	%	7,7	50,72	1,85	22,27	1,11	2,72	10,68	2,96	100
15	N	539	1.735	106	753	33	139	355	145	3.805
	%	14,17	45,6	2,79	19,79	0,87	3,65	9,33	3,81	100
Total	N	36.043	115.825	10.406	67.687	2.653	9.255	32.489	11.907	286.265
	%	12,59	40,46	3,64	23,64	0,93	3,23	11,35	4,16	100

Por último, el Anexo 1 y 2 se muestra la distribución de cada trayectoria escolar, según la comuna de residencia del escolar en el último año en que aparece con información en el sistema.

4.1.c. Caracterización Trayectorias Educativas

Para profundizar en la caracterización de las trayectorias escolares, se combinó la información ya generada a partir de los datos de registro de escolares con datos administrativos de la base de datos de “rendimiento escolar”, la cual contiene información sobre la tasa de asistencia, promedio de notas y número de escuelas al año en las que un escolar se matricula. Además, se agregaron datos disponibles para cada una de las cohortes analizadas, que provienen del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). De esta forma, para la cohorte de escolares que cumple 11 años en 2004, se combina con la información del SIMCE 2002 recopilando información socioeconómica y de rendimiento académico para un 40% de los escolares analizados. Asimismo, para la cohorte de escolares que cumple 11 años en 2007, se agrega la información del SIMCE 2005 y 2006, lo que permite añadir información sobre el nivel socioeconómico y de rendimiento académico para un 78% de individuos en esta cohorte.

A partir de las ocho trayectorias definidas en la Figura 1, se consideraron cuatro de ellas que serán descritas en mayor profundidad: i) el estudiante llega a cuarto medio en el tiempo que corresponde (T1 + T2), ii) el estudiante llega a cuarto medio pero atrasado (T3 + T4), iii) el estudiante no llega a cuarto medio, pero continua en el sistema educativo en el año 2015 (T5 + T6), y iv) el estudiante no llega a cuarto medio y no continúa en el sistema escolar (T7 + T8). La

distribución de estas trayectorias según región puede visualizarse para las cohortes 2004 y 2007 en las Tablas 9 y 10, respectivamente. Cada una de estas cuatro trayectorias es caracterizada según el rendimiento académico de cada escolar y el contexto socioeconómico en su hogar. El conjunto de la información de esta caracterización se muestra en las Tablas 11 (cohorte 2004) y 12 (cohorte 2007).

Los resultados obtenidos son bastante interesantes. En primer lugar, es relevante indicar que, para todos los datos de caracterización socioeconómica de los estudiantes y sus familias son similares para escolares que llegan a cuarto medio, ya sea lo hagan a tiempo o atrasados. Una diferencia notable al interior de este grupo es el desempeño en SIMCE 2002, con una ventaja de alrededor de 20 puntos favorable a quienes terminan a tiempo su paso por el sistema escolar.

En segundo término, es importante destacar que el grupo de estudiantes que no llega a cuarto medio presenta características muy distintas al grupo que sí logra hacerlo. De esta manera, estos estudiantes presentan menores niveles de escolaridad de los padres, menores expectativas de logro académico[7], y menos recursos disponibles. Pero análogamente a lo observado en el grupo de quienes sí llegan a cuarto medio, las variables de caracterización socioeconómica son muy similares al interior de este grupo, ya sea que continúen o no en el sistema.

En tercer término, los datos muestran que tener una menor asistencia a clases y ser hombre se asocian a una mayor probabilidad de no llegar a cuarto medio en 2015. Del mismo modo, muestran que existen diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento académico entre escolares que llegan a cuarto medio antes del 2015 en comparación con aquellos que no llegan a este nivel educativo. Tanto el promedio de notas de la escuela, como los puntajes SIMCE en las disciplinas de matemáticas, lenguaje y comprensión del medio (cuando cursaban cuarto básico), son -en promedio- menores para escolares que no han llegado a cuarto medio para el año 2015.

Además de diferencias en el rendimiento académico a edad temprana, también es posible observar diferencias socioeconómicas cuando los escolares tienen aproximadamente nueve años. Por ejemplo, cerca de un 30% los escolares que aún no llegan a cuarto medio para el 2015, en las cohortes 2004 y 2007, tenían una madre que no había terminado la educación escolar cuando ellos cursaban cuarto básico. En el caso de los escolares que sí llegan a cuarto medio a tiempo, dicho porcentaje es cercano al 15%.

En esta misma línea, los escolares que no llegan a cuarto medio para el 2015, en comparación a aquellos que sí lo han hecho, viven en un hogar en el que el ingreso principal de la familia es provisto, con mayor probabiidad, por un trabajador no calificado, con menores niveles de ingreso familiar y una menor disponibilidad de libros.

[7] El indicador de expectativas de logro académico proviene directamente de las bases de datos SIMCE, que en su cuestionario para padres contiene la pregunta “Pensando en el futuro, ¿qué nivel educacional cree usted que alcanzará el alumno?”.

De esta forma, los datos sugieren que, además de las diferencias en rendimiento académico y nivel socioeconómico, hay diferencias en el tipo de escuela a la que asisten y en las expectativas que sus padres tienen del logro académico futuro cuando sus hijos tienen nueve años. En particular, cuando se compara a escolares que sí llegan a cuarto medio en 2015, los escolares que no logran llegar a este nivel educativo, muestran una mayor probabilidad de asistir a escuelas gratuitas durante su educación básica y de tener padres que piensan que no llegarán a la educación superior.

Tabla 9: *Distribución de las trayectorias acumuladas según región de residencia, cohorte 2004*

Región		T1+T2	T3+T4	T5+T6	T7+T8	Total
1	N	2,337	1,748	162	1,304	5,551
	%	42.1	31.5	2.9	23.5	100
2	N	5,116	2,811	171	2,355	10,453
	%	48.9	26.9	1.6	22.5	100
3	N	2795	1,352	76	1,177	5,400
	%	51.8	25.0	1.4	21.8	100
4	N	6,973	3,579	155	2,061	12,768
	%	54.6	28.0	1.2	16.1	100
5	N	15,667	9,284	499	5,016	30,466
	%	51.4	30.5	1.6	16.5	100
6	N	8,455	4,087	232	3,136	15,910
	%	53.2	25.7	1.5	19.7	100
7	N	10,210	4,131	209	3,609	18,159
	%	56.2	22.8	1.2	19.9	100
8	N	20,439	9,512	357	6,563	36,871
	%	55.4	25.8	1.0	17.8	100
9	N	8,719	5,740	259	3,708	18,426
	%	47.3	31.2	1.4	20.1	100
10	N	7,123	4,518	250	3,638	15,529
	%	45.9	29.1	1.6	23.4	100
11	N	673	730	39	1031	2,473
	%	27.2	29.5	1.6	41.7	100
12	N	1559	869	23	462	2,913
	%	53.5	29.8	0.8	15.9	100
13	N	58,698	35,932	1,489	21,404	117,523
	%	50.0	30.6	1.3	18.2	100
14	N	3900	1,803	104	936	6,743
	%	57.8	26.7	1.5	13.9	100
15	N	2122	1,082	107	437	3,748
	%	56.6	28.9	2.9	11.7	100
Total	N	154,786	87,178	4,132	56,837	302,933
	%	51.1	28.8	1.4	18.8	100

Tabla 10: *Distribución de las trayectorias acumuladas según región de residencia, cohorte 2007*

Región		T1+T2	T3+T4	T5+T6	T7+T8	Total
1	N	2,713	1,552	389	1,103	5,757
	%	47.1	27.0	6.8	19.2	100
2	N	5,011	3,033	529	2,102	10,675
	%	46.9	28.4	5.0	19.7	100
3	N	2681	1,178	238	1,074	5,171
	%	51.9	22.8	4.6	20.8	100
4	N	6,947	3,201	530	1,633	12,311
	%	56.4	26.0	4.3	13.3	100
5	N	15,150	8,477	1,344	3,681	28,652
	%	52.9	29.6	4.7	12.9	100
6	N	8,566	3,856	626	2,370	15,418
	%	55.6	25.0	4.1	15.4	100
7	N	9,472	4,065	606	2,802	16,945
	%	55.9	24.0	3.6	16.5	100
8	N	19,156	8,457	1,239	4,765	33,617
	%	57.0	25.2	3.7	14.2	100
9	N	9,211	4,309	774	2,543	16,837
	%	54.7	25.6	4.6	15.1	100
10	N	6,569	4,599	695	2,610	14,473
	%	45.4	31.8	4.8	18.0	100
11	N	696	608	89	488	1,881
	%	37.0	32.3	4.7	26.0	100
12	N	1560	621	74	325	2,580
	%	60.5	24.1	2.9	12.6	100
13	N	58,037	31,699	4,352	17,507	111,595
	%	52.0	28.4	3.9	15.7	100
14	N	3825	1,579	251	893	6,548
	%	58.4	24.1	3.8	13.6	100
15	N	2274	859	172	500	3,805
	%	59.8	22.6	4.5	13.1	100
Total	N	151,868	78,093	11,908	44,396	286,265
	%	53.1	27.3	4.2	15.5	100

Tabla 11: *Estadística descriptiva, cohorte 2004*

	Trayectoria escolar - Cohorte 2004				
	Llega a 4° medio a tiempo	Llega a 4° medio atrasado	No ha llegado a 4° medio - continua en el sistema	No ha llegado a 4° medio - No continua en el sistema	Todos
Número de escolares	154,786	87,199	4,211	56,837	303,033
% de escolares	51.1	28.8	1.4	18.8	100
Hombre (%)	47.4	53.1	64.0	59.0	51.4
Asistencia promedio (%)	94.1	91.6	88.3	90.0	92.6
Promedio notas (escala 1 a 7)	5.7	5.3	4.8	5.1	5.5
SIMCE matemáticas (2002)	266.9	244.9	210.0	220.2	254.9
SIMCE lenguaje (2002)	262.8	240.1	209.2	218.4	250.9
SIMCE comprensión del medio (2002)	266.0	244.1	210.6	220.1	254.1
Traslados de escuela al año (promedio 2002-2014)	0.01	0.03	0.05	0.04	0.02
Educación de la madre (% en 2002)					
Ed básica incompleta	15.3	17.9	33.6	30.9	17.8
Ed básica completa	32.4	35.6	42.8	40.8	34.3
Ed media completa	32.8	31.3	19.7	20.6	31.0
Ed superior no completa	8.8	7.3	2.2	3.5	7.8
Ed CFT/IP completa	3.5	3.2	0.8	2.0	3.3
Ed universitaria completa o más	7.1	4.7	0.9	2.2	5.9
Tramo de ingreso hogar (% en 2002)					
Menos de 100	25.4	29.6	55.8	47.4	29.2
Entre 100 y 200	35.7	37.0	31.6	34.1	35.9
Entre 200 y 300	14.3	13.6	7.7	8.3	13.4
Entre 300 y 500	11.1	9.7	2.9	4.6	10.0
Entre 500 y 1.000	8.1	6.2	1.2	3.3	7.0
Entre 1.000 a 1.600	2.7	2.2	0.4	1.2	2.4
Mayor a 1.600	2.7	1.7	0.4	1.0	2.2
Número de libros en el hogar (% en 2002)					
Menos de 10	30.5	34.3	55.9	49.8	33.9
Entre 11 y 50	42.9	42.8	34.1	36.6	42.2
Entre 51 y 100	13.5	11.8	5.1	7.5	12.3
Más de 100	13.1	11.0	5.0	6.1	11.7
Expectativas de su apoderado (% en 2002)					
Ed. básica/Media incompleta	3.3	4.7	15.3	12.0	4.8
Media completa	31.4	36.7	52.8	51.1	35.2
CFT/IP completa	12.5	13.9	12.0	11.3	12.8
Univ o más	52.9	44.6	19.9	25.6	47.3
Pago de Familias por Escuela (% en 2002)					
No paga mensualidad	43.2	44.5	52.3	49.7	44.3
Menos de $5 mil	15.9	17.4	24.4	24.1	17.3
De $5 a $10 mil	15.1	15.4	14.9	14.8	15.1
De $10 a $15 mil	6.9	6.8	3.6	4.1	6.6
De $15 a $20 mil	4.1	4.0	2.0	2.0	3.8
De $20 a $30 mil	4.0	3.6	1.7	1.8	3.6
De $30 a $50 mil	3.1	2.8	0.8	1.2	2.8
De $50 a $100 mil	3.9	3.2	0.3	1.4	3.4
Más de $100 mil	3.9	2.4	0.1	1.1	3.1

Fuente: Elaboración propia a partir de bases administrativas

Tabla 12: *Estadística descriptiva, cohorte 2007*

	Trayectoria escolar - Cohorte 2007				
	Llega a 4° medio a tiempo	Llega a 4° medio atrasado	No ha llegado a 4° medio - continua en el sistema	No ha llegado a 4° medio - No continua en el sistema	Todos
Número de escolares	151,868	78,096	11,915	44,411	286,290
% de escolares	53.1	27.3	4.2	15.5	100.0
Hombre (%)	47.3	53.7	58.7	60.0	51.5
Asistencia promedio (%)	93.6	91.2	88.7	89.5	92.1
Promedio notas (escala 1 a 7)	5.9	5.5	5.0	5.2	5.6
SIMCE matemáticas (2005-06)	269.4	246.8	216.5	225.3	256.6
SIMCE lenguaje (2005-06)	262.9	238.5	209.1	218.5	249.6
SIMCE comprensión del medio (2005-06)	271.4	249.5	217.3	225.9	258.6
Traslados de escuela al año (promedio 2002-2014)	0.02	0.04	0.06	0.06	0.04
Su hogar tiene auto (% en 2005-06)	38.4	32.3	17.5	20.5	34.1
Escolar posee computador (% en 2005-06)	43.9	38.1	20.5	22.5	39.2
Escolar posee internet (% en 2005-06)	18.7	14.7	6.6	8.2	16.1
Educación de la madre (% en 2005-06)					
Ed básica incompleta	12.2	14.7	27.0	28.3	15.2
Ed básica completa	26.7	30.8	41.9	39.2	29.7
Ed media completa	33.4	31.9	22.4	21.5	31.3
Ed superior no completa	6.6	6.6	3.3	3.5	6.2
Ed CFT/IP completa	12.0	10.3	4.5	4.7	10.5
Ed universitaria completa o más	9.0	5.7	1.1	2.7	7.2
Tramo de ingreso hogar (% en 2005-06)					
Menos de 100	18.8	21.5	37.2	37.0	22.1
Entre 100 y 200	33.7	35.9	39.0	37.7	34.9
Entre 200 y 300	15.6	15.7	12.0	11.2	15.0
Entre 300 y 500	13.9	13.0	7.3	7.3	12.7
Entre 500 y 1.000	9.8	8.4	3.1	4.0	8.6
Entre 1.000 a 1.600	3.6	2.9	1.1	1.4	3.1
Mayor a 1.600	4.6	2.7	0.4	1.4	3.6
Tipo de Trabajo jefe hogar (% en 2005-06)					
No calificado	31.8	35.5	54.6	53.4	35.8
Calificado	43.3	43.1	30.5	30.8	41.5
Profesional técnico	6.6	6.4	3.6	3.7	6.2
Profesional Universitario	9.5	8.3	7.8	8.0	9.0
Gerente/Empresario	8.8	6.7	3.5	4.0	7.6
Número de libros en el hogar					
Menos de 10	50.0	53.9	68.0	67.8	53.6
Entre 11 y 50	32.6	31.4	24.1	23.8	31.1
Entre 51 y 100	10.0	8.9	4.9	5.1	9.0
Más de 100	7.3	5.8	2.9	3.4	6.4
Expectativas de su apoderado (% en 2005-06)					
Ed. básica/Media incompleta	3.0	4.4	11.8	11.8	4.6
Media completa	25.4	30.0	45.5	43.8	29.3
CFT/IP completa	12.5	14.5	13.8	12.9	13.1
Univ o más	59.2	51.1	28.8	31.5	53.1
Pago de Familias por Escuela (% en 2005-06)					
No paga mensualidad	43.0	45.3	55.3	53.7	45.2
Menos de $5 mil	10.9	12.3	17.5	17.7	12.2
De $5 a $10 mil	14.5	15.2	14.7	14.9	14.7
De $10 a $15 mil	7.6	7.4	5.1	4.7	7.2
De $15 a $20 mil	4.9	4.8	2.2	2.3	4.5
De $20 a $30 mil	5.2	4.8	2.4	2.1	4.7
De $30 a $50 mil	4.7	3.9	1.2	1.6	4.0
De $50 a $100 mil	3.1	2.6	0.9	1.2	2.7
Más de $100 mil	6.2	3.8	0.6	1.8	4.9

Fuente: Elaboración propia a partir de bases administrativas

4.1.d. Modelo *probit* sobre trayectorias escolares

Para profundizar en el análisis de las diferencias existentes entre escolares con distintas trayectorias escolares, en esta sección se estiman dos modelos *probit* tanto para la cohorte de 2004 como para la del 2007. En el primero de éstos se explica la probabilidad de que un joven tenga una trayectoria escolar que finaliza cuando alcanza cuarto medio oportunamente (trayectoria regular, es decir, T1 + T2) a partir de variables relacionadas al nivel socioeconómico de su hogar, rendimiento académico y características de cada escolar. En el segundo, se modela la probabilidad de que un estudiante tenga una trayectoria educativa que se interrumpe y no logra terminar la educación escolar formal (individuo marginado del sistema escolar). Las variables explicativas son las mismas que se usan para el primer modelo. Específicamente, se incluye el puntaje SIMCE matemáticas cuando el escolar cursaba cuarto básico, el promedio anual de asistencia a clases, el género del escolar, la educación de la madre, el número de libros en el hogar y las expectativas de logro académico cuando el individuo tenía nueve años.

Las Tablas 13 y 14 muestran el efecto marginal promedio asociado a cada variable explicativa en los modelos *probit* antes descritos. Los resultados muestran que tener un mayor puntaje SIMCE de matemáticas en cuarto básico se asocia a una mayor probabilidad de tener una trayectoria regular y a una menor probabilidad de estar marginado de sistema escolar. En particular, obtener 10 puntos más en esta prueba se asocia a un aumento de dos puntos porcentuales de tener una trayectoria regular y a una disminución de un punto porcentual de estar marginado del sistema escolar en el año 2015. Asimismo, tener una mayor asistencia a la escuela y ser mujer se asocian a una mayor probabilidad de tener una trayectoria escolar regular, y a una menor probabilidad de estar marginado del sistema en el año 2015.

En relación a la educación de la madre cuando el escolar tiene nueve años, confirma que el efecto es el esperado, es decir, a mayor educación de la madre, mayor es la probabilidad de tener una trayectoria regular y menor la probabilidad de estar marginado del sistema el año 2015. Por ejemplo, un escolar con una madre que tiene educación superior muestra una mayor probabilidad de tener una trayectoria regular cercana a los cinco puntos porcentuales cuando se compara con un escolar cuya madre no terminó la educación básica. Esta diferencia es de seis puntos porcentuales menos cuando el análisis se centra en la probabilidad de estar marginado en 2015.

Respecto al número de libros en el hogar parece no existir un efecto consistente en la probabilidad de tener una trayectoria regular, pero sí en la probabilidad de estar marginado del sistema en 2015. Específicamente, tener más libros en el hogar cuando el estudiante tiene nueve años se asocia a una menor probabilidad de estar marginado.

Por último, el resultado asociado a las expectativas de logro académico que tiene el apoderado cuando el niño tiene nueve años muestra que cuando los padres tienen una mayor expectativa de su hijo, la probabilidad de tener una trayectoria regular aumenta. Del mismo modo, la probabilidad de estar marginado del sistema escolar en 2015 se reduce.

Tabla 13: *Modelo probit, efectos marginales promedio – Trayectorias escolares, cohorte 2004*

Cohorte 2004 - Efectos marginales		
	Llega a 4° medio a tiempo	No ha llegado a 4° medio - No continua en el sistema
SIMCE matemáticas	0.002	-0.001
	(68.03)**	(41.79)**
Asistencia promedio	0.035	-0.011
	(115.04)**	(62.28)**
Mujer	0.081	-0.044
	(30.17)**	(26.24)**
Educación de la madre (ref: Básica incompleta)		
Ed básica completa	0.021	-0.023
	(5.28)**	(8.96)**
Ed media completa	0.033	-0.045
	(7.54)**	(16.27)**
Ed superior no completa	0.019	-0.044
	(2.93)**	(10.39)**
Ed CFT/IP completa	0.025	-0.037
	(2.93)**	(6.56)**
Ed universitaria completa o más	0.01	-0.029
	(1.37)	(5.18)**
Libros en el hogar (ref: Menos de 10)		
Entre 11 y 50	0.008	-0.015
	(2.48)*	(7.28)**
Entre 51 y 100	0.008	-0.017
	(1.58)	(5.65)**
Más de 100	-0.001	-0.022
	(0.16)	(6.56)**
Expectativas Apoderado (ref: Media incompleta)		
Media completa	0.038	-0.037
	(4.95)**	(7.44)**
CFT/IP completo	0.044	-0.063
	(5.28)**	(11.59)**
Universidad o más	0.063	-0.072
	(7.85)**	(13.48)**
Número de observaciones	109,983	109,983
Pseudo R2 (McFadden)	0.14	0.15

Nota: valor t entre paréntesis

* p<0.05; ** p<0.01

Tabla 14: *Modelo probit, efectos marginales promedio – Trayectorias escolares, cohorte 2007*

Cohorte 2007 - Efectos marginales		
	Llega a 4° medio a tiempo	No ha llegado a 4° medio - No continua en el sistema
SIMCE matemáticas	0.002	-0.001
	(92.17)**	(48.19)**
Asistencia promedio	0.033	-0.012
	(152.11)**	(83.33)**
Mujer	0.089	-0.044
	(45.48)**	(34.04)**
Educación de la madre (ref: Básica incompleta)		
Ed básica completa	0.025	-0.031
	(7.69)**	(13.79)**
Ed media completa	0.051	-0.065
	(14.72)**	(27.43)**
Ed superior no completa	0.033	-0.063
	(6.42)**	(18.22)**
Ed CFT/IP completa	0.04	-0.07
	(9.00)**	(22.92)**
Ed universitaria completa o más	0.049	-0.061
	(9.25)**	(15.80)**
Libros en el hogar (ref: Menos de 10)		
Entre 11 y 50	-0.001	-0.008
	(0.54)	(5.26)**
Entre 51 y 100	-0.003	-0.015
	(0.8)	(5.74)**
Más de 100	-0.01	-0.005
	(2.24)*	(1.55)
Expectativas Apoderado (ref: Media incompleta)		
Media completa	0.071	-0.057
	(13.14)**	(14.91)**
CFT/IP completo	0.086	-0.082
	(14.68)**	(19.67)**
Universidad o más	0.11	-0.097
	(19.73)**	(24.18)**
Número de observaciones	210,145	210,145
Pseudo R2 (McFadden)	0.13	0.13

Nota: valor t entre paréntesis

* p<0.05; ** p<0.01

4.2. Análisis Cualitativo

Los presentes resultados corresponden a un análisis cualitativo de las trayectorias educativas de los estudiantes potenciales de las Escuelas de Segunda Oportunidad. Los resultados se organizan en tres apartados. En primer lugar, se presenta una breve contextualización de cada experiencia piloto, como una forma de describir el contexto en el que se encuentran los estudiantes que asisten a las Escuelas de Segunda Oportunidad. En segundo lugar, se hará una contextualización general de los casos. Finalmente, se propone un esquema tipológico de las trayectorias, las que se describen en base al resultado del conjunto de técnicas de recolección de información utilizadas, tendiendo como "punto de inicio" algunos hechos concretos (que llamaremos hitos irruptores) que hayan marcado la trayectoria escolar del estudiante.

4.2.a. Contextualización de los casos

a) Escuela Caleta Sur (Comuna de Lo Espejo)

El enfoque de la Escuela Caleta Sur está centrado en las particularidades de los estudiantes y en el contexto en el que viven y se desenvuelven. De esta manera, se observa un énfasis en la identidad como elemento constituyente de los estudiantes con los que trabajan, buscando espacios donde poder fomentar y desarrollarla. Una instancia concreta donde se trabaja esto son las "*Actividades Comunitarias*", que refieren a aquellas actividades donde participan todos los estudiantes de manera conjunta en todos los rangos de edad. Según indican algunos miembros del equipo directivo de la escuela, estas instancias son pensadas en los intereses e inquietudes de los estudiantes (Establecimiento A, equipo escuela, entrevista). Por ejemplo se realiza una conmemoración del aniversario de la matanza en la Población José María Caro y del 11 de septiembre, ambos hechos relevantes para el contexto comunitario de la ESO de Caleta Sur. Aunque a los estudiantes de la modalidad nocturna les cuesta mucho más asistir a estas actividades por sus responsabilidades laborales y familiares, la escuela insiste en la importancia de estos espacios. De este modo, también se han realizado talleres de fútbol y serigrafía como espacios de integración. Estas actividades permiten generar un sentido de pertenencia, a la vez que permiten que los estudiantes se sientan acogidos e identificados unos a otros:

> Agradecido del colegio, porque el colegio fue el que te abrió las puertas y te enseñó a conocer gente distinta, gente bonita, gente con distinta realidades, gente que tiene sus problemas, pero que no te critica, cachay. Ósea, la mina tiene problemas de drogas, a lo mejor copete, todos tuvieron errores, pero nadie te mira feo. Oye esta mina es buena para el carrete y así y asá, no. Nadie está pendiente de cómo en otras partes que te discriminan. Toda actividad que se hace, todos compartimos con todos (Establecimiento A, estudiantes, entrevista)

Consideramos importante destacar que de los cinco establecimientos visitados para el presente estudio, esta escuela es la que logra una notoria mayor convocatoria de estudiantes, dando cuenta de un gran sentido de pertenencia que es transversal tanto en los jóvenes de 14 años como los que superaban los 30.

En esta misma línea, la escuela Caleta Sur se esfuerza por generar aprendizajes en sus estudiantes de la manera más contextualizada posible: "vayan entendiendo, por ejemplo, la historia

de su entorno, de su población, que les hace mucho más sentido que, por ejemplo, la historia de Grecia." (Establecimiento A, equipo escuela, entrevista). Es así como, no solo los espacios extra programáticos se permean de los intereses y contexto de los estudiantes, sino que también las horas de clases son instancias identitarias.

De esta manera, existe un perfil general de los estudiantes de esta escuela, de personas empoderadas de su rol de estudiantes y también de su capacidad de forjar el futuro que estimen conveniente para ellos y su entorno. Esto producto de las altas expectativas que el propio equipo directivo y de profesores tienen de sus estudiantes, lo que provoca altas expectativas en los mismos estudiantes. A modo de ejemplo, los entrevistados que han salido de cuarto medio, ya están matriculados en centros de formación técnica para continuar sus estudios en el año 2016.

> Entonces yo gracias a todo lo que aprendí ahora acá te genera un poco de confianza y te da la seguridad de poder seguir estudiando que es cosa que lo que voy a hacer y ya me matriculé de hecho para seguir estudiando más adelante. (Establecimiento A, estudiantes, entrevista)

b) SS Juan XXII (Comuna de San Joaquín)

La Escuela de Segunda Oportunidad de San Joaquín funciona como parte del Colegio Municipal SS Juan XXIII. En este sentido, la directora del colegio ejerce el doble rol para ambas escuelas. Algunos de los docentes comparten jornadas, pero la mayoría de los profesores de la ESO SS Juan XXII solo hacen clases en las tardes y noches.

Dentro del equipo hay conformados distintos sub equipos a cargo de reinserción, retención y, de manera particular en esta escuela, un equipo de información. Este último está a cargo de tomar los datos de los estudiantes y sistematizar esa información, de manera de construir perfiles de trayectorias educativas de los estudiantes (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista). Esto con el fin de conocer más a la comunidad con la que trabajan. Esto les ha dado mayores insumos para comprender a fondo las problemáticas y vivencias que tienen los estudiantes de la escuela.

> Los chiquillos mayoritariamente tienen escasas redes de apoyo familiar cercano, varios chiquillos tienen a sus padres detenidos, viven con otros familiares que se hacen cargo, pero tienen hartos recursos personales, hartas habilidades sociales, son cabros que aprenden harto de la calle. (…) Tienen hartos recursos de sobrevivencia, tienen muchos conocimientos de cómo hacer para comer, como curar enfermedades, como hacerlo para resolver el día a día. (…) [A modo de ejemplo] Yo me voy a la casa de mi tía a buscar comida o si no voy a la feria y si tengo que buscar a mis hermanos, tengo que dejarlos listos antes que se vayan a la escuela y después me vengo para acá y vuelvo a la casa a hacer el aseo y después tengo que ir a vender o tengo que ir a movilizarme para juntar plata, entonces van resolviendo la vida con pocos recursos familiares, pero si con hartos recursos personales. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista).

En este mayor grado de reflexión en torno al perfil de los diversos estudiantes que tiene la escuela, se han buscado estrategias que se ajusten a la particularidad de cada uno de ellos. En esta escuela se inserta una modalidad de trabajo donde un profesor tutor asiste a los domicilios como forma de hacer puente entre la escuela y los hogares, y de esta forma generar un lazo sólido en torno a la integración de los estudiantes al sistema escolar.

A partir de las diversas problemáticas que se van presentando, es que un foco importante está relacionado con la retención de los estudiantes, atendiendo a la completación de los procesos educativos de ellos. Sin embargo, esto no se condice con la participación de los estudiantes, la cual es baja y con poco compromiso, lo cual es señalado por el equipo a cargo en la escuela al momento de coordinar las entrevistas grupales con ellos, y luego es confirmado en los intentos por aplicar dichos instrumentos.

c) Colegio Alicura (Comuna de Peñalolén)

El Colegio Alicura es una modificación del colegio municipal La Puerta, el cual funcionó hasta 2010 como un colegio que recogía a todos aquellos estudiantes que el sistema había expulsado, sobre todo por temas conductuales. Es así como Alicura forma un equipo de reinsersión y plantean la modalidad de ESO con el fin de acoger a aquellos estudiantes con al menos dos años de desfase del nivel al que deberían estar asistiendo. Para conformar este equipo, llevan a personas con experiencia en reinserción, como por ejemplo a parte de la Fundación Súmate. Es por este motivo que el colegio Alicura toma el modelo de la Fundación Súmate y lo implementa en su localidad.

De cualquier manera, se observa un bajo compromiso e identificación de los estudiantes con el colegio, mantienen una actitud agresiva con sus profesores y con el equipo y ven el colegio como una obligación de la cual se quieren deshacer lo antes posible. Cabe hacer notar al respecto que este es el único colegio que presenta dos casos donde los estudiantes manifiestan *"llevarse mal con uno o varios profesores*" después de haber entrado a esta escuela ESO (Establecimiento D, estudiantes, mapeo de trayectorias). De manera general también, se debe recordar que la mayoría de los estudiantes de este colegio no han salido del sistema educacional, sino que han repetido de curso y/o han sido expulsados de otros establecimientos. Ante la pregunta del por qué prefirieron esta escuela en relación a otras de la comuna, los estudiantes señalan razones externas como la aceptación en el establecimiento:

> Porque es el único donde nos aceptaron. - Yo repetí dos años, y fue el único donde me aceptaron. (Establecimiento D, estudiantes, entrevista)

En esta escuela en particular se observan bajas expectativas de parte de los estudiantes en tanto solo quieren salir del colegio, porque el sistema se lo pide. La visión que ellos señalan respecto a esta escuela es que es un colegio "*fácil*", y no logra generar por tanto un empoderamiento en el perfil de estudiante que asiste a la escuela.

> Éste es distinto, este es más fácil. En mi otro colegio, la enseñanza es más alta. (Establecimiento D, estudiantes, entrevista)

En esta escuela se presenta un contexto de alta vulnerabilidad social, y tal como se ha mencionado no se ha logrado una total empatía de éstos con el sistema educacional. La escuela ha presenciado el ingreso de armas al interior de la escuela, y el modo de abordar la situación ha ido complicando la relación del equipo del establecimiento con los mismos estudiantes.

> En general como discurso a los cabros les decimos que hay tres oportunidades, ahora si trae un arma y amenazó a un cabros no hay tres oportunidades, tratando de seguir la lógica del señalamiento, en donde se les señala que si hacen tal cosa pasará tal cosa, si pillamos a un cabro con un pito, "oye no lo traigas, no es el espacio, te vuelvo a pillar llamaré a tu apoderado". Yo he tenido que llamar a carabineros y al final es súper nefasto porque los cabros de partido tiene una súper mala relación con la fuerza pública y si ven que ingresan a su espacio es complicado porque nos ven como que casi estamos entregando el espacio y yo creo que los conflictos primero debemos resolvernos nosotros pero en ocasiones han tenido que venir a tomar una denuncia por egresión. (Establecimiento D, director, entrevista)

d) Escuela Hogar de Cristo (Fundación Súmate, Comuna de La Granja)

Esta es una escuela que pertenece a la red de obras del Hogar de Cristo. En este sentido, tiene un fuerte sello católico basado en la solidaridad, el servicio y, sobre todo, el vínculo como base de las relaciones humanas y de las que se dan dentro de la escuela (Establecimiento B, director, entrevista). Es así como se plantea la necesidad de conocer al otro como un elemento trascendental para tener logros con los estudiantes. Esto se ve reflejado en las dinámicas de convivencia que han instalado todas las mañanas, donde realizan momentos de reunión y conversación en torno al desayuno y colación intermedia.

> Las clases acá no comienzan igual que en un colegio más tradicional, porque está la preocupación por el otro, para ver como está, como llegó, si está dispuesto al aprendizaje. Entonces las dinámicas que se dan al interior del aula, tiene que ver con un circulo donde se ven los rostros, las caras, y se mira, y se reflexiona frente a un tema. (Establecimiento B, director, entrevista)

El perfil de ingreso de los estudiantes es variado, pero se detecta a partir de las entrevistas perfiles asociados a familias en situación de bajos recursos económicos y bajos niveles de educación de los padres. Algunos estudiantes provienen de hogares del mismo hogar de cristo. Otro número mayoritario de estudiantes ha sido expulsado del sistema educativo formal, e ingresan a este establecimiento para poder dar continuidad a sus estudios.

A pesar de lo anterior, los estudiantes de la Escuela Hogar de Cristo no manifiestan una identificación total con el colegio, sino más bien ven la diferencia con otras instituciones de educación y agradecen aquello, pero no es parte fundamental de sus vidas (Establecimiento B, estudiantes, entrevista). La escuela si bien ofrece talleres con actividades que permiten desarrollar las habilidades de los estudiantes, estos espacios no permiten generar una conexión directa ni con los procesos de aprendizaje de los estudiantes al fortalecer su interés por el estudio, ni tampoco en generar un sentido de pertenencia con los grupos con los cuales se trabaja.

Es importante señalar que las expectativas de parte del colegio son altas para sus estudiantes, esperan que ellos terminen el colegio, pero que también puedan hacer de su vida lo que ellos estimen mejor (Establecimiento B, equipo escuela, entrevista). Esto se ve impregnado en el discurso de los estudiantes, cuando ellos manifiestan querer seguir estudiando después del colegio (Establecimiento B, estudiantes, entrevista); sin embargo, este parece ser un plan sin conocimiento de las etapas que se deben seguir para llegar a esa meta.

e) Escuela Comunidad de Aprendizaje (Fundación Vínculos, Comuna de Castro)

El contexto en el cual se inserta la Escuela Comunidad de Aprendizaje es el más distinto de todas las escuelas piloto de Segunda Oportunidad. El hecho de encontrarse en la Isla de Chiloé hace que las problemáticas o factores que inciden en las trayectorias educativas varíen ampliamente. La realidad del sector está muy asociado a malas condiciones laborales de su entorno familiar, potenciado principalmente por las salmoneras y empresas que se han instalado en la zona en el último tiempo, lo que ha llevado a que los hijos estén mucho tiempo solos.

> Yo creo [que existe] mucha soledad, más que maltrato. Bueno aquí hay temas bien silenciados, el tema del abuso sexual es difícil que aparezca, pero todo el mundo sabe que eso está bien presente. Pero yo veo mucha soledad, porque están muy solo los chicos. (…) Yo he tenido mujeres madres solas que salen a trabajar a la salmonera a las 4 de la mañana para estar a las 4 y media, un cuarto para las 5 que pasa un bus en alguna parte. Tiene que caminar y de ahí el bus las lleva a otro lugar lejos y los niños quedan solos en la casa. Les dejan la ropa preparada para que se levanten y se vallan solos al colegio, niños que van en la básica y los chiquititos se van acostumbrando a manejarse así. Claro el desayuno lo tienen en la escuela, el almuerzo lo tienen en la escuela, pero con estos turnos pasa eso, (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

Por otro lado, también existe una gran cantidad de estudiantes que deben trabajar para apoyar económicamente a sus familias. Trabajan en diversas labores de apoyo tanto en la costa, como en las zonas rurales (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista; estudiantes, entrevista). De esta manera, el tema laboral es una variable determinante a la hora de establecer dinámicas de estudio y de aprendizaje con los estudiantes, con lo cual la centralidad de las problemáticas están relacionadas con las particularidades de los estilos de vida del sector en el cual está inserto. En aquel contexto, es que los entrevistados señalan que la experiencia de la Escuela de Segunda Oportunidad también radica en la potencialidad que tiene de pensar la educación del Chile actual.

> Entonces implica re pensar desde su estructura, de su visión, desde su currículo, desde a quiénes está dirigida y por lo tanto considerar efectivamente a la diversidad que hoy día existe o que siempre existió y que hoy día lo podemos considerar en una forma de hacer. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

Los estudiantes manifiestan agradecimiento y ven la diferencia con otros establecimientos, pero no sienten un apego sustantivo a la escuela, sino solo como un espacio utilitario donde completar sus estudios. A diferencia de las escuelas anteriores en las que han estado, se sienten muy acogidos y en un espacio protegido de aprendizaje (Establecimiento C, estudiantes, entrevista). Al igual que en el colegio anterior, los estudiantes tienen altas expectativas de sí mismos y manifiestan en su discurso la idea de seguir estudiando, sin necesariamente tener conocimiento de lo que aquello significa.

4.2.b. Propuesta analítica de tipologías a partir de hitos irruptores

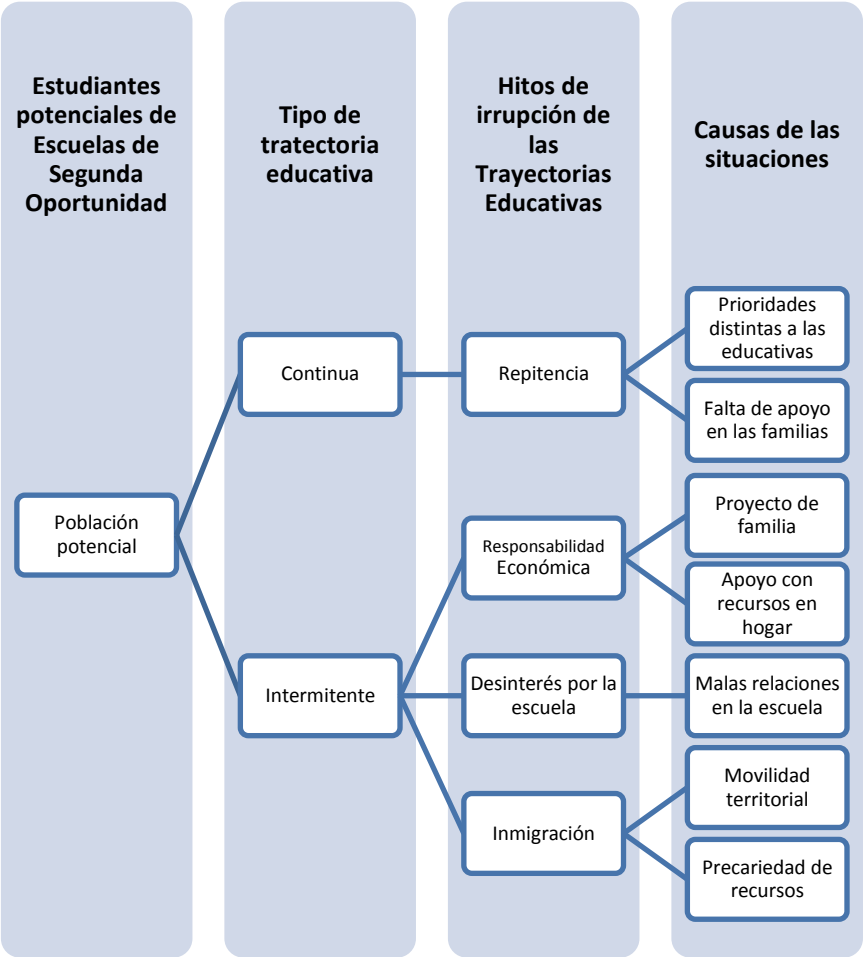
A partir del levantamiento de información realizado en las cinco escuelas piloto, se han detectado situaciones específicas que determinan tanto la interrupción en el avance esperado de un estudiante en su trayectoria educativa (rezago), como la salida de este al sistema

(desescolarización). Estas situaciones no implican necesariamente ser las causas únicas del fenómeno, sino el hito que ha definido la situación del estudiante. De cualquier manera, es necesario aclarar que las situaciones que afectan que un niño o un joven deje la escuela o tenga un retraso en su trayectoria educativa son múltiples, lo cual constituye un fenómeno complejo. En este sentido, en este estudio hemos determinado lo que hemos llamado “hito”, con constituyen hechos específicos o situaciones determinadas que podemos identificar como causas contiguas al alejamiento del sistema escolar de parte de los estudiantes, pero bien sabemos que el sistema mismo no ha sido capaz de recoger estos hechos y situaciones y esto también se constituye como causa de los fenómenos estudiados. Con todo, nuestro foco de estudio fueron los estudiantes de las escuelas piloto y no las escuelas mismas.

A modo analítico, estas situaciones serán definidas como **hitos irruptores**, los cuales pueden ser desarrollarse de dos formas: como ***hitos de estancamiento*** o como ***hitos de alejamiento***. Los primeros son situaciones específicas que han impedido que un estudiante pueda realizar una continuidad esperada de estudios, y puedan proseguir el avance de acuerdo a lo estipulado. Por otro lado, los segundos corresponde a situaciones en los cuales el estudiante se ve forzado a dejar el establecimiento, y que, por lo mismo, se entienden como hitos relevantes en el proceso de desescolarización.

Es importante mencionar que ambos hitos de irrupción pueden ser asociados, de manera preliminar, por dos tipos de trayectorias: las continuas y las intermitentes. Las primeras refieren a aquellos estudiantes que no han salido del sistema escolar común, las segundas en cambio, son aquellas en las cuales el estudiante ha salido del sistema al menos en una oportunidad. La existencia de determinados hitos irruptores es la base para la construcción de cuatro tipologías de trayectorias: i) de repitencia; ii) responsabilidad económica; iii) desinterés por la escuela; iv) inmigración. De esta forma, cada tipología de trayectoria se compone de un hito particular, pero engloba, adicionalmente, múltiples características sociales, demográficas, socioeconómicas y educativas de los estudiantes, que, vistas en conjunto, constituyen la “tipología de la trayectoria”. A continuación se presenta un cuadro resumen de los hitos de irrupción y las tipologías de trayectorias anteriormente descritas

Esquema 1 – Cuadro resumen hitos de irrupción



4.2.c. Descripción general de los casos

Considerando lo anterior, a continuación se desarrolla una descripción general de las trayectorias educativas, especialmente en torno a tres elementos: i) el contexto en los que se desenvuelven los alumnos; ii) las expectativas de los estudiantes; iii) las características generales de los estudiantes de las ESO. Estos elementos permitirán desarrollar una panorámica general de los estudiantes que están en las Escuelas de Segunda Oportunidad, independientemente de las distinciones por tipologías, siendo elementos contextuales comunes al conjunto de los estudiantes de este tipo de escuelas.

<u>i) Contextos en los que residen</u>

A nivel general, los entrevistados de los equipos de escuela señalan que los estudiantes de las experiencias piloto de las Escuelas de Segunda Oportunidad, se caracterizan por estar insertos en contextos de gran vulnerabilidad social. Pese a ello las situaciones socioeconómicas van variando según los distintos espacios, donde en algunos es extremadamente precaria, y en otras existen condiciones monetarias favorables. De esta forma, algunos entrevistados señalan contextos habitacionales de hacinamiento, donde no se presentan condiciones cómodas para que los estudiantes puedan enfocarse en sus estudios. Por este motivo, los espacios de esparcimiento y socialización son realizados en la calle, tal como se puede visualizar en las siguientes citas.

> [En la escuela hay] cesantía, tráfico de drogas, hacinamiento, dos o tres familias por casa en espacios de 4 x 20, harta socialización callejera, pero los chiquillos no querían al menos replicar las historias de sus padres, madres adolescentes, la mayoría de los chiquillos tenían madres adolescentes; con poca socialización más allá de lo que era la población. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

> [Los estudiantes viven en lugares donde] hay harta calle, no hay patio en las casas, todas están sobre-construidas, entonces la socialización de ellos es en la calle. Escuchar música, en la calle en las esquinas, fumar marihuana, algunos consumir drogas duras, las mamás adolescentes dando botes de un lado para otro (…) Entonces la socialización de los cabros es así, en la calle, en las esquinas, con poco asentamiento en otros lugares, tienen poca socialización con el mundo real, es como una burbuja la realidad que tienen. Yo creo que hay que romper esa burbuja y sacarlos de ahí, pero tienen hartas heridas profundas. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

Bajo este mismo contexto, en algunos de los casos existe cierta desarticulación del entorno familiar de los estudiantes, provocado por situaciones muy distintas como abandono, muerte de alguno de los progenitores, tráfico de drogas instaladas en las familias, entre otras situaciones. En ellas se observa un cierto abandono afectivo hacia los jóvenes, tal como lo indica el equipo directivo de una escuela:

> Yo diría que son chicos con experiencias traumáticas y de abandono. (…) Los chicos tienen como una dolencia en los afectos, en lo familiar. (Establecimiento D, equipo escuela, entrevista)

Esta opinión no es, sin embargo, totalmente homogénea. En algunos casos, existen estudiantes en los cuales las problemáticas no son asociadas a la vulnerabilidad social, sino que a un desinterés de la lógica de la escuela tradicional. Esto queda reflejado en lo indicado por distintos miembros de los equipos directivos de distintas escuelas:

> Aquí no hay un tema de pobreza económica, ni de falta de inteligencia, ni de deterioro de sus capacidades o habilidades cognitivas. Netamente yo veo que el entorno es favorable a las situaciones conflictivas que han vivido, de una u otra manera en el sistema tradicional rebotan, y no se sienten parte. Los chicos de acá son hábiles, con ganas. Yo este año trabajé con un grupo muy especial, que eran los que venían de vuelta con experiencias traumáticas, consumidores, detenidos, y fue una experiencia de volver a encontrarse. Eran chicos con una capacidad increíble de poder aprender, mi pega era atenderlos en forma individual en sus casas, y yo los visité los conocí, a sus familias, supe quiénes eran, y en conjunto con ellos decidimos volver a la escuela en la tarde noche. Y resultó algo súper productivo, era un encuentro vinculante y académico. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

> Porque igual está asociado una cosa casi militar, como la deserción del cabro que dejan y acá no es primero, no es tan voluntaria y habría que ver si por ejemplo de este chico que abandona el sistema hay un chico que más bien viene expulsado del sistema y yo creo que de los niños menores (…) yo creo que esos cabros están tan dependientes de lo que es la voluntad de un apoderado que ahí también habría que ver el apoderado como el fracaso del apoderado más propiamente tal del sistema escolar o del niño o del joven, porque claro, hay cabros que con diecisiete años tiene un argumento súper valido para

> ellos, de porque no quieren estar en el sistema, pero un chico de siete años. (Establecimiento D, director, entrevista)

ii) Expectativas de los estudiantes

En general, los estudiantes que han ingresado a los programas piloto de las Escuelas de Segunda Oportunidad, lo han realizado preliminarmente por dos situaciones puntuales: por una parte, para nivelar su edad respecto a su desfase, y por otro lado, para poder terminar la enseñanza media. Para los estudiantes, el terminar su formación escolar es clave para el desarrollo laboral y el bienestar futuro de su entorno familiar cuando son ellos los sostenedores del hogar.

> Hoy en día ya es muy difícil trabajar, hasta para hacer aseo tu tení que tener un cuarto medio mínimo, entonces pensándolo de esa manera más que nada yo me propuse terminar lo que es la enseñanza media y tratar de estudiar y sacar lo que quiero estudiar por un bien de ellas. Yo no podía retomar los estudios antes, sino lo hubiese hecho. (Establecimiento A, estudiantes, entrevista grupal)

> Para tener un futuro estable y no andar vagando en la vida (…) Yo creo que el estudio sirve para superarse tener más cosas, no tanto como para matarse trabajando, sino para superarse y llegar a tener lo que uno quiere y estudiar lo que uno quiere, y así llegar a donde uno quiere, estudiando, es una superación. Para ser alguien. (Establecimiento C, estudiantes, entrevista grupal)

> Yo creo que es como surgir y darnos un futuro a nuestros hijos, cosa que a nosotros no nos dieron. Al final es verdad lo que dice mi compañera, porque para entrar a hacer aseo o cualquier cosa uno tiene que tener cuarto medio rendido, ¿pero qué va a estar ganando uno? el sueldo mínimo poh, y hoy en día con el sueldo mínimo no se puede vivir. (Establecimiento A, estudiantes, entrevista grupal)

Pero el problema de fondo que identifica uno de los docentes respecto de este punto es la falta de contención que existe en sus propios hogares cuando viven bajo el alero de sus padres, lo cual repercutiría en el empoderamiento que pueda tener el estudiante. Tal como deja estipulado un miembro de la escuela.

> [Los padres] están chatos con los cabros. No hay mamás o papás que vengan a preguntar, o no existen. Si existen les tiran pura mala onda a los cabros. Mira anda a estudiar no más yo te cuido la cabra chica, no te gustó andar hueviando. Esa es la relación. El cabro en la casa encuentra pura crítica. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

Pese a ello, tanto los estudiantes como el equipo administrativo de los establecimientos señalan que este objetivo se va fortaleciendo al intentar hacerlos sentir cómodos en el espacio educativo mediante el conocerlos desde sus particularidades, y con ello acogerlos desde las carencias o necesidades. Para algunos establecimientos pilotos de ESO se ha puesto hincapié en cosas básicas como la alimentación y la conversación continua, en otros se ha puesto énfasis en el empoderar a los estudiantes y hacerlos sentir que son capaces de poder desarrollar sus habilidades en el medio.

> Quieren sacar los estudios. Por ejemplo, vengo porque tengo una medida cautelar y quiero que me haga el papel. Yo te puedo hacer el papel, mandar tu asistencia falsa al Ministerio, pero me interesa más allá qué estás haciendo hoy, ¿estuviste preso?, ¿por qué? Y empiezas a meterte en la vida del cabro, para que hable desde lo que le pasa y no desde la rabia cuando lo ves haciendo cagadas afuera. Si ya lo tienes aquí, hay que

acogerlo, escucharlo, para que el sujeto tome mejores decisiones y pueda contrarrestar lo que ha perdido, lo que puede ganar y lo que puede seguir perdiendo. Desde ahí yo ahora veo lo curricular y lo académico es una construcción que se suma a este proceso. Yo en la escuela de segunda oportunidad la siento como una posibilidad para los chiquillos para su vida. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

iii) Características generales de los estudiantes de las ESO

A continuación se presentan los cuatro hitos de irrupción presentados anteriormente, en relación a su presencia en las cinco experiencias piloto. De esta manera, se puede observar el cruce entre los tipos definidos y las ESO. Como se puede observar, mientras el perfil de repitencia es transversal a las 5 Escuelas de Segunda Oportunidad, los otros perfiles se concentran en escuelas piloto específicas.

	Repitencia	Responsabilidad económica	Desinterés por la escuela	Inmigración
Caleta Sur	X	X	X	
Juan XXIII	X	X		
Alicura	X		X	
Súmate	X		X	X
Vínculos	X	X		X

Finalmente, y como forma de complementar estos casos, el siguiente cuadro señala los factores de alejamiento o estancamiento que aparecen según los diferentes hitos de irrupción presentados en el informe. De esta manera, se pueden visualizar las diferencias y similitudes entre los tipos definidos y distintos factores relevantes.

	Repitencia	Responsabilidad económica	Desinterés por la escuela	Inmigración
Rango de edad	13 a 18 años	16 a 34 años	15 a 18 años	16 a 17 años
Desfase de edad	0 a 9 años	2 a 17 años	0 a 5 años	7 a 9 años
Repitencia del al menos 1 curso	15 de 16 casos	5 de 8 casos	2 de 4 casos	1 de 2 casos
Trabajan o han trabajado	7 de 16 casos	8 casos	0 casos	1 de 2 casos
Padres separados	5 de 16 casos	4 de 8 casos	1 de 4 casos	1 de 2 casos
Son padres o madres	0 casos	5 de 8 casos	0 casos	0 casos
Violencia intrafamiliar	4 de 16 casos	1 de 8 casos	0 casos	0 casos
Bullyng	5 de 16 casos	3 de 8 casos	1 de 4 casos	0 casos
Abuso sexual	0 casos	1 de 8 casos	0 casos	0 casos
Consumo de drogas	8 de 16 casos	3 de 8 casos	2 de 4 casos	1 de 2 casos
Han cometido delitos	6 de 16 casos	1 de 8 casos	0 casos	0 casos
Nº de veces que ha salido del sistema	0 veces	1 a 4 veces	1 vez	1 vez

Como se puede observar, algunas variables (como la repitencia) parecen estar presenten en todos los tipos, mientras otras (como el trabajar o haber sufrido problemas de violencia intrafamiliar) se

concentran sólo en algún tipo, lo que estaría indicando la necesidad de entender las trayectorias educativas de los estudiantes de manera diferenciada.

4.2.d. Hitos irruptores en trayectorias educativas continuas

Esta tipología de trayectoria implica que el estudiante no ha salido nunca del sistema educativo, es decir, se ha mantenido en una o varias escuelas a lo largo de su trayectoria, pero ha tenido dificultades en el avance normal al interior de éstas. En este caso, las situaciones gatillantes de la pertenencia a las ESO son denominadas como *hitos de estancamiento*, dado que corresponden a aquellos hechos específicos que han frenado o dificultado el avance en la trayectoria normal de educación. En el caso de las escuelas pilotos revisadas en el presente estudio, se ha observado que existe un hito fundamental que marca el estancamiento en el proceso educativo normal, y, por lo mismo, se ha configurado solo una tipología en este tipo de trayectorias.

i) Tipología 1: Repitencia

<u>i.1. Caracterización y trayectoria previa al ingreso a ESO</u>

Uno hito de irrupción de las trayectorias educativas que comúnmente se presenta en los estudiantes, es la alta repitencia de cursos a lo largo de su proceso educativo. Por lo anterior, esta tipología se ubica en las denominadas *trayectorias continuas.* A quienes se les identifica este hito de estancamiento de la continuidad de sus estudios, son estudiantes con 1 y hasta 4 años de repitencia, teniendo actualmente desfases de edad al sistema educacional bastante distintos, que van desde los 0 y 9 años.

En general, y como se puede observar en los cuadros anteriores, la edad de estos estudiantes no superan los 18 años y, en general, estos no han tenido períodos de tiempo importantes (de al menos un año) fuera del sistema educativo. Asimismo, es importante mencionar que estos estudiantes no necesariamente tienen una postura reflexiva o crítica respecto de la educación y la mayoría de ellos asisten a la escuela más bien como una obligación.

> Yo voy a la escuela porque me mandan, no porque me guste ni mucho. Es lo que hay que hacer y bueno…. Aquí estoy (Establecimiento B, estudiante, entrevista).

En general, estos estudiantes tienen entre 14 y 18 años, viven cerca de la escuela a la que asisten, es decir en la misma comuna o comunas aledañas. Son parte de familias diversas, muchas de ellas monoparentales o están a cargo de abuelos u otro familiar, dado que los padres están ausentes por abandono o trabajo. Esto último no quiere decir, necesariamente, que sean estudiantes con abandono total, puesto que las personas o familiares que están a cargo del cuidado de estos jóvenes se hacen parte de su proceso educativo, aunque no sea un acompañamiento permanente o efectivo.

Asimismo, son estudiantes con una vida social centrada en grupos pequeños de amigos del barrio o de la escuela, pero que no manifiestan intereses en actividades extra-programáticas o culturales. Algunas excepciones de aquello, son los que juegan fútbol o realizan Freestyle (Hip Hop). En

general, permanecen en sus casas viendo televisión o jugando videojuegos, dado el abandono en el que se encuentran (Establecimiento A, equipo escuela, entrevista).

Hacia una identificación de razones directas de estancamiento y de establecimiento en las ESO, se puede señalar que alrededor de la mitad de los estudiantes que se encuentran en esta tipología ha empezado a trabajar en paralelo con sus estudios, siendo alrededor de los 13 años la edad en que comienzan con sus primeros trabajos. Asimismo, y en términos familiares, estos estudiantes no han formado familia, y no suelen tener hijos.

Ahora bien, en términos de conductas de riesgo, la mitad de los estudiantes señalan consumir algún tipo de droga, lo cual se inicia entre los 10 y 13 años, siendo el más común el consumo de marihuana. Para uno de los profesores tutores de los estudiantes, esto es importante de considerar porque los estudiantes se van alejando del sistema educacional.

> "Yo soy quien fracasa del sistema, no es el sistema quien se hace cargo del fracaso, no sirvo para esto entonces me voy, itineran entre el mundo del trabajo, el mundo de barrio, el mundo de los amigos, el mundo de la esquina, a veces el mundo del delito, es una marginalidad derivada de esto, entonces además es una especie de reconquista la que hay que realizar por que están fuera del sistema todo el rato, y se nota el desfase. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

Estos estudiantes, a pesar de que no han interrumpido su trayectoria educativa totalmente, manifiestan un desencanto con el sistema educativo. Una de las explicaciones que esbozan los estudiantes en las entrevistas, es la incapacidad de la escuela de leer la identidad de ellos, y a partir de esa realidad, poder enseñar. Sienten incomprensión de las escuelas respecto a sus experiencias de vida, tomando consciencia que son los mismos estudiantes los que deben amoldarse a estas normas instaladas. De hecho, de manera excepcional, algunos casos correspondientes a este perfil declaran tener problemas con uno o varios profesores dentro de la Escuela de Segunda Oportunidad (Establecimiento D, estudiantes, entrevista), factor que, en otros perfiles se da solo antes de entrar a esta modalidad de escuela. En este sentido, la idea de que el colegio no es un lugar que necesariamente acoja la diversidad, se manifiesta en este perfil que no ha desertado del sistema.

Adicionalmente, alrededor de un tercio de los estudiantes señala haber cometido algún tipo de delito, iniciándose entre los 10 y los 15 años. Sin embargo solo uno de los entrevistados señala que fue sancionado por tal motivo (Establecimiento A, estudiantes, mapeo trayectoria). Si bien hemos señalado que hay presencia de parte de las familias y/o los apoderados de estos estudiantes en el proceso educativo, se observan hitos de la historia personal que tiene que ver con abandono de los padres, ya sea por trabajo o desinterés. Es así como este tipo de estudiantes vive con familiares, tíos, abuelos, etc., quienes son los que están a cargo de la educación y de las otras dimensiones de la vida de los jóvenes. De todos modos, hay evidencia de maltrato intra-familiar en esta tipología (Establecimiento D y C, estudiantes, mapeo trayectoria)..

i.2 Inserción en la Escuela de Segunda Oportunidad

Los estudiantes de esta tipología llegan a las Escuelas de Segunda Oportunidad para nivelar sus estudios y, en algunos casos, volver al sistema regular de educación. En este sentido, la ESO, es un etapa transitoria en la trayectoria educativo de este tipo de este estudiantes, que se ve como una oportunidad de nivelar los estudios para continuar una trayectoria que se asemeje lo más posible a la trayectoria regular. Dependiendo de la escuela en la cual se realizaron las entrevistas, el grado de interés por cambiar de colegio es patente. En una escuela en particular un estudiante manifiesta un interés por volver a una escuela regular, sin embargo en la mayoría de los casos los estudiantes se sienten muy acogidos por la ESO, y preferirían continuar en aquel establecimiento.

Además, por las características sociodemográficas, las historias de vida y, sobre todo, por la relación con las familias, estos estudiantes presentan una alta carencia afectiva, por lo que la escuela viene a suplir algunos espacios de este tipo:

> En general ellos acuden harto a mí, en las mañanas sobre todo hay alumnos que vienen por su té que yo les preparo, les doy un té, o conversación, o a veces ellos necesitan estar en un espacio y que le pregunten cómo estás (…), porque además son muy expresivos, uno se da cuenta inmediatamente cuando algo les sucede, y buscan una contención... (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista).

En general y dado principalmente por los grupos etarios de estos estudiantes, una buena cantidad de padres y/o apoderados están presentes en el proceso educativo, participando en algunas o todas las instancias de acompañamiento al estudiante. Por lo tanto, también están en contacto con las escuelas y ayudan en lo que pueden con el proceso. Si bien estas familias están presentes, también son grupos heterogéneos, algunos monoparentales y con niveles educacionales bajos.

En la mayoría de los casos, donde existe ausencia de padres y madres por razones laborales o de otra índole, son los abuelos o tíos los que están a cargo del estudiante. En términos de sus relaciones sociales, se presentan algunos casos de violencia intrafamiliar, y de bullyng en las escuelas, lo que indica problemas relacionales en distintos ámbitos.

> Son chiquillos que no estuvieron muy cerca de su familia. Sus papás o sus mamás, o los abandonaron o tuvieron que trabajar mucho para mantenerlos y no estaban en la casa, entonces crecieron con esta ambigüedad de tener al papá presente o ausente y buscando entre limite y norma pero sin una figura no tan presente, eso sería tal vez la línea más transversal, porque también hay casos de chiquillos que tienen su familia demasiado estructurada, entonces no les permitían salir ni a la esquina y este era un espacio de escuela no sé porque motivo les acomodaba. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

Por las características de estos estudiantes, los que dejan la Escuela de Segunda Oportunidad se debe a la necesidad de reincorporarse en el sistema regular de educación. Tal como se ha dicho, muchos de estos jóvenes entran a esta modalidad de escuela de manera de nivelar sus estudios y equiparar la edad con el nivel que deberían cursar. De esta manera, al desaparecer el desfase, se matriculan en colegios regulares. Entonces, se debe reforzar la idea de que estos estudiantes

manifiestan un desencanto con el sistema educativo, lo cual parece ser un factor de potencial desescolarización.

i.3 Proyecciones a nivel educativo, laboral y social

Por el perfil de estudiantes entrevistados, no se observa una clara percepción de las oportunidades educacionales respecto a sus propias trayectorias. En algunas escuelas se ha podido levantar un discurso asociado a la importancia de los estudios para el futuro laboral y de desarrollo personal, pero no se alcanza a visualizar acciones concretas que permitan dirirgir aquellas proyecciones señaladas.

Para este perfil de estudiantes las expectativas futuras tienen que ver con terminar el colegio en el menor plazo posible, de manera de completar una trayectoria más o menos regular, terminando en un rango de edad que no acreciente el desfase. En algunos casos, los cuales pertenecen a la Escuela de Segunda Oportunidad asociada al Hogar de Cristo, los estudiantes declaran expectativas más a largo plazo, como seguir estudiando o ingresar a instituciones como el ejército o la PDI (Establecimiento B, estudiantes, entrevista). .

4.2.e. Hitos irruptores de trayectorias educativas intermitentes

Esta categoría de trayectoria implica que el estudiante ha salido del sistema educacional normal, aumentando progresivamente los desfases de la trayectoria educativa. En este sentido, se ubica dentro de las *trayectorias intermitentes,* puesto que estudiante se mantiene un tiempo determinado dentro de la escuela, pero también existen otros periodos donde está fuera de ella. Este último tiempo pueden ser incluso varios años. En este caso las situaciones que determinan la salida del estudiante del sistema se denomina *hito de alejamiento*, los cuales según los mapeos de trayectorias realizados a algunos de los estudiantes de las escuelas piloto se detectan tres principales:

ii) Tipología 2: Responsabilidad económica

ii.1. Caracterización y trayectoria previa al ingreso a ESO

En esta tipología se encuentran aquellos estudiantes cuyo hito de alejamiento está del sistema regular y posterior ingreso a las ESO está marcado por la necesidad de buscar recursos económicos, siendo incompatible realizar en paralelo estudios y trabajos laborales. Los estudiantes de esta tipología son muy diversos respecto a edad, y el rango se encuentra entre los 17 y 34 años, aunque la mayor parte de ellos ya tiene la mayoría de edad. En esta tipología los estudiantes manifiestan que el hecho de ser padres o madres y el comienzo de la vida laboral es un hito que marca directamente el alejamiento del sistema educativo.

Uno de los docentes, parte del equipo administrativo del establecimiento, señala que las situaciones particulares de los estudiantes no logran encontrar un respaldo por parte de los establecimientos educacionales, generando con ello que deban retirarse de estas escuelas:

> Muchas veces en paralelo, en mi curso hay un estudiante que tiene 19 años, y él tiene un sistema de turnos y trabaja en salmoneras en Chonchi. Castro y Chonchi tienen una distancia aproximada de media hora en vehículo, él nos avisa con tiempo la próxima semana tengo turno de 8 de la mañana a 4 de la tarde, no puedo ir a clases. Entonces nosotros recogemos eso, mantenemos el llamado telefónico, y vamos preparando material modular para que él vaya desarrollando, después sucede que no tiene turnos en la mañana, pero otro turno que hay acá, es de las 00:00 hrs hasta a las 08:00 hrs, y luego el venía a clases y se quedaba dormido en clases, entonces nosotros nos veíamos obligado a acogerlo respecto de eso, entonces ha sido a propósito de escuela de segunda oportunidad, ha sido una sensibilización, como la escuela debería sensibilizarse respecto a la realidad, hasta que allá del Estado una respuestas más potente. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

Estas instancias son situaciones que no compatibilizan con la estructura del sistema educacional chileno. En este sentido es necesario mencionar que los estudiantes que asisten a las ESO del plan piloto, declaran que estas escuelas tienen la ventaja de considerar estos contextos y acogerlos, dando facilidades para la asistencia o materiales de estudio que puedan utilizar en horarios distintos de los de las clases.

Tal como se menciona, en la mayoría de los casos nos encontramos con situaciones de precariedad económica que obliga a los estudiantes ingresar al mundo laboral en una edad temprana. Tanto en las entrevistas como con el mapeo de trayectorias, se han pesquisado dos situaciones particulares que gatillan esta búsqueda de recursos. Por un lado se presentan casos en los cuales los mismo estudiantes al tener hijos forman familia y deben sustentar el hogar, y por otro, casos en que el de estudiantes deben hacerse cargo o apoyar con recursos a sus familias, porque el sustentador del hogar ha sufrido de algún accidente o enfermedad, o concretamente a fallecido (Establecimiento C, estudiantes, entrevista).

En general, en esta tipología de trayectorias se encuentran individuos que han sido padres entre los 16 y 18 años de edad, los cuales en varios casos entrevistados se van a vivir con sus parejas, lo que difiere de forma importante con los estudiantes de la tipología 1. Todos los estudiantes que manifestaron haber sido padres en edad escolar, indican declarativamente que esto fue un factor directo asociado a l.

> Me retiré porque estaba embarazada y de ahí me retiré casi 15 años hasta que entre acá, a esta escuela. Y aquí en la escuela tuve las oportunidades de terminar tercero y cuarto medio que eran los cursos que me faltaban. Los pude terminar los dos en un mismo año, con harta ayuda, harta comprensión de parte de los tutores, de los profesores porque yo dejé de estudiar después de 15 años, que [es la edad que] tiene mi hija mayor ahora. Entonces para uno dejar el training atrás era difícil volver a retomar todo el tema de matemáticas que es como lo más complicado para uno, entonces tuve harto apoyo en ese sentido de los profesores, de los tutores que llegaron después al tiempito y se me hizo como un poco más fácil y te dan como la ventaja de hecho de que no quedarte ahí y de pensar superarte más allá. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

En el caso del fallecimiento de uno de los integrantes sostenedores, se agudiza cuando el estudiante se vuelve en el único integrante de la familia que debe trabajar y mantener al hogar. Es importante destacar que los distintos entrevistados coinciden en que los colegios regulares no son capaces de acoger estas situaciones particulares, donde tal como se pudo constatar en la cita, requiere de un grado de personalización del proceso de formación del estudiante mucho mayor. Los fallecimientos de familiares directos, y por ende la mayor precarización de fuentes de ingreso, son una causa directa del progresivo abandono de las prioridades educativas.

> Muertes, no, bueno muertes violencia, abandono total, por ejemplo, de chicos que se fueron y viven en casas de tía, de repente entre muertes y abandonos, o sea que muera alguien significativo. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista).

> Yo dejé el colegio a los 12 años, empecé a trabajar en un aserradero y deje los estudios de lado no por ser flojo ni porque soy malo para estudiar, sino para ayudar. Y de ahí me dieron las posibilidades de estudiar acá y empecé a estudiar de nuevo. Se siente uno agradecido de recibir la ayuda de los profesores. (Establecimiento B, estudiante, entrevista)

A pesar de sus diferencias, ambas situaciones provocan que los estudiantes no observen otras alternativas en las cuales puedan complementar con sus estudios, sino que asumen como algo lógico el tener que salir del sistema. Ni siquiera se considera una opción viable el que puedan continuar con sus estudios de forma paralela, porque consideran normalizada la idea de que el establecimiento educacional no los puede cobijar. Un rasgo muy importante de considerar, es que los perfiles asociados a este hito, no necesariamente tienen historias asociadas a mal desempeño en el ámbito educativo. De cualquier manera, se debe mencionar que muchos de los estudiantes ven en la iniciación de la vida laboral un motivo de orgullo y alegría y no como algo negativo dentro de la historia (Establecimiento A y C, estudiantes, entrevista).

ii.2 Inserción en la Escuela de Segunda Oportunidad

En esta tipología se pueden observar estudiantes con capacidad de reflexión en torno a los estudios y que ven con perspectiva la necesidad de la continuidad de estudios, sobre todo por el factor etario. Al ser personas adultas pueden ver la importancia del estudio para el futuro, para la vida laboral y las oportunidades académicas:

> Nos pasa que los que trabajan se ven mucho más interesados en sacar sus estudios, porque saben cuánto cuesta encontrar trabajo sin tener cuarto medio. (Establecimiento A, equipo escuela, entrevista).

A partir de lo anterior, la llegada a las ESO es una decisión reflexiva y consiente de parte de los estudiantes. Además encuentran en esta institución una instancia de apoyo y de reconocimiento importantes para su desarrollo académico y laboral.

En esta tipología se encuentran estudiantes que ya han formado sus propias familias y, en la mayoría de los casos, tienen y sienten una responsabilidad económica con ella. En efecto, en la mayoría de los casos la decisión de dejar la escuela tiene que ver con la necesidad de sustentar a

una familia que está o quedó en condiciones económicas precarias y el joven toma aquella responsabilidad.

Se debe diferenciar que, aquellos estudiantes que dejan la escuela por ser padres o madres, se hacen responsable de sus propias familias; pero, por otro lado, hay otras instancias en la que los estudiantes toman el rol de trabajadores en tanto sus familias quedaron sin ingresos por diferentes motivos, como accidente, muerte o, en algunos casos, abandono de parte de los padres. En estos contextos, existen familias que apoyan el que los estudiantes retomen sus estudios, pero en otros en los cuales el panorama es más complejo.

> Yo tengo el apoyo de mi familia, de mi pareja que me dicen que hasta me pagan la carrera, si yo igual era desordenado, si para que andamos con cosas. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

Como se mencionaba, existen casos en los cuales las familias no ven de buena forma que retomen los estudios, principalmente por el tiempo que esto puede implicar, y una visión a corto plazo de poder subsistir ante los problemas que actualmente se presenta. De todas formas, muchos de ellos se inscriben en el establecimiento, pese a no tener el total apoyo de su entorno familiar, ya sea padres o pareja.

> Claro, entonces yo después pensé, pero oye si mi marido no es mi papá, ni a mi papá le pedí permiso po, entonces llegué y me matriculé, y después como para decirle, para informarle le empecé a tirar palos, ¿cachai?, le decía, no si yo voy a estudiar, si este año termino y así fue. Empecé a venir y no le gustó, entonces ya cuando vi que estaba terminando, menos mal que ibai a terminar y la cuestión, pero después de eso como que no me hizo más problema en realidad, pero ahora que quiero seguir estudiando, siguen los problemas igual po, ¿cachai?, ósea es cero apoyo de parte de él, pero después de que yo ingresé acá y toda la cuestión, y recibí mi informe de notas, ya terminando cuarto medio, ósea tengo un 6,1 de promedio final po… ¿cuándo? Y yo… después de 15 años de haber tomado un libro, volví a obtener una nota que para mí es fantástica. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

> A mí me hubiese encantado que él [pareja] hubiese estado conmigo, me hubiese apañado más, como yo le he apañado en muchas cosas a él, pero él no po, no está como contento con lo que estoy haciendo y siendo que es un bien familiar y para todos. (…) yo estoy por un objetivo de querer estudiar, de ganar mis lucas ayudar a cumplir un sueño que tenemos mutuo, y ayudar a mis hijas porque yo quiero que ellas vayan a la universidad. Yo voy a llegar hasta un instituto, pero yo quiero que ellas lleguen a una universidad o un posgrado que se yo. Es parte de mi obligación, de apañar en ese sentido, en sacarme la cresta para apoyarlo a él ejemplo para pagar la U ¿cachai? (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

> En mi caso mi pareja, mi suegra y mi tía me están apoyando para yo seguir estudiando y tengo que matricularme ya ahora en las admisiones de diciembre. En ese sentido tengo harto apoyo, del que no tengo apoyo es de mi papá. Mi papá es camionero, gana como dos millones mensuales y me podría pagar la carrera a manos abiertas, pero él no quiere. Él dice que ya pasó mi tiempo, que ya mi tiempo ya era, que ahora tengo

> que ver por mi hija, que si yo más adelante puedo estudiar que lo vea más adelante pero ahora, que ahora no es mi tiempo. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

Las razones señaladas de abandono de las Escuelas de Segunda Oportunidad, están enfocadas en las repercusiones que tienen estos problemas internos familiares. Cuando las situaciones descritas repercuten directamente en la modalidad y el sustento del hogar, repercute en que los estudiantes deban cambiar sus prioridades hacia solucionar el problema inmediato, y con ello también en problemas asociados a la depresión de estos jóvenes. Un caso particular descrito tiene que ver con la presión que uno de los estudiantes ha tenido, y lo ha ido llevando a problemas en su bienestar personal:

> Un estudiante, uno en particular que tiene muchas ganas de estudiar, asistió todo el primer semestre de manera regular. Su padre tuvo un accidente y perdió las dos piernas, primero eso. Luego se separó de su madre. Uno lo podría caricaturizar casi igual que en las teleseries, pero eso de que la realidad supera la ficción es casi impresionante, entonces la necesidad es salir a trabajar a los 19 años. Es decir, el que era el sustento del hogar no puede, una depresión familiar tremenda. Deja de venir porque tiene un sistema de tres turnos distintos en salmonera, mantenemos el contacto telefónico, cansado con sueño, hasta que se presentó un día a clases con aliento a alcohol, entonces eso inmediatamente algo heavy, llegó a un límite. Entonces, es necesario tener conciencia de lo extrema que puede ser, aunque parezca irreal, la experiencia vital de un niño. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

<u>ii.3 Proyecciones a nivel educativo, laboral y social</u>

Existe una claridad respecto a terminar la educación media, porque es el mismo sistema laboral el que les exige tener cierta base de estudios como una forma de recibir mejores remuneraciones y condiciones laborales. Esta visión está más internalizada en los estudiantes con mayor sobre edad.

> Vuelven a la escuela, como te decía un poquito, por la presión asociada a ingresar al mundo laboral, porque el mundo laboral está exigiendo cuarto medio, en algún minuto bastaba con octavo básico. Como ahora exige cuarto medio, es una motivación intrínseca. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

> Yo creo que si uno no tiene estudios no es nada, y aparte que sin estudios para sacarse la mugre trabajando como bruto, en cambio con estudios uno puede seguir y sacar un tipo de profesión y dar algo mejor para más adelante a fututo una familia, yo creo que eso. (Establecimiento B, estudiante, entrevista).

> Yo quería ya terminarlos, no quería quedarme siempre con un segundo medio, pensando que en el día de mañana ya con tres hijos te puede pasar algo, una cosa o a ti o a tu pareja y no tení qué ofrecerles. Hoy en día ya es muy difícil trabajar, hasta para hacer aseo tu tení que tener un cuarto medio mínimo, entonces pensándolo de esa manera más que nada yo me propuse terminar lo que es la enseñanza media y tratar de estudiar y sacar lo que quiero estudiar por un bien de ellas. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

> Bueno, todo el mundo quiere terminar el cuarto medio porque saben que sin cuarto medio tienen bien pocas posibilidades de todo tipo, solo en las pesqueras, pero en los empleos, por una parte, más precarios y por otra parte a las pesqueras o salmoneras les están poniendo parámetros o estándar más a nivel internacional, entonces ellos mismos están buscando a personas que terminen cuarto medio, entonces empleo terminar cuarto medio para el empleo en general. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

Asimismo, y a diferencia de otros tipos, en este caso los estudiantes tienen una visión muy clara respecto que hacer en su trayectoria educacional futura e, incluso, aparecen casos de estudiantes que acaban de terminar el cuarto medio y están matriculados en centros de formación técnica para seguir profundizando.

> Entonces yo gracias a todo lo que aprendí ahora acá te genera un poco de confianza y te da la seguridad de poder seguir estudiando que es lo que voy a hacer. Ya me matriculé de hecho para seguir estudiando más adelante (…)Me matriculé en un centro de formación técnica que también es instituto y universidad que es Santo Tomás, para estudiar técnico nivel superior de Gineco-Obstetricia y Neonatal, entonces ya estoy como lista y enfocada en eso por un bien obviamente para mí y principalmente para mi familia y mis hijas, que ya está próxima la mayor a terminar su cuarto medio. Pero es como al llegar acá por lo menos sentí que se abrieron muchas puertas porque de repente uno queda muy pegada, o generalmente porque uno termina embarazada y te dedicai cien por ciento a tu guagua, a tus hijos, entonces no te dedicas más tiempo a ti mismo. Y una vez que llegué acá tuve esa opción de que también está dentro del complejo un jardín infantil, pude acceder a la más chiquitita al jardín entonces me coordinaban los horarios y no tuve problema. (Establecimiento A, estudiante, entrevista)

Como estos estudiantes han desertado del sistema escolar común por la búsqueda de recursos económicos y existe una marcada responsabilidad en relación en torno al mantener a sus familias, existe un claro objetivo de seguir perfeccionándose y continuar estudios. La mayoría de estos estudiantes tienen conciencia de la importancia de los estudios para encontrar mejores oportunidades de trabajos y, en este sentido, toman responsabilidad sobre sus estudios y valoran esta instancia. Una vez terminada esta etapa en la trayectoria educativa. Estos estudiantes esperan tener otras oportunidades laborales y, si existen las posibilidades, seguir con su perfeccionamiento.

iii) Tipología 3: Desinterés por la escuela

iii.1. Caracterización y trayectoria previa al ingreso a ESO

En tipo se asocian a los estudiantes cuyo hito de alejamiento clave es el faltar a la escuela, gatillados generalmente por diversas situaciones que tienen que ver con lo académico, lo personal, la historia de vida o las necesidades afectivas. Por lo general, los individuos de este tipo tienen entre los 15 y 18 años, siendo la mayoría de ellos menores de edad (Establecimiento A y B, estudiantes, mapeo de trayectorias).

En algunos de ellos tienen repitencia en sus trayectorias educativas, pero otros no, por lo que, a diferencia del tipo 1, esta no se considera como una característica clave de la trayectoria. Pese a ello, se puede observar que son estudiantes que se han marchado del establecimiento educacional antes de quedar en situación de repitencia. Por otra parte, son estudiantes que han pasado por 2 o más colegios en su trayectoria, incluso varios en un mismo nivel. (Establecimiento A y B, estudiantes, mapeo de trayectorias).En este sentido, se aprecian casos dentro de este tipo, donde los estudiantes se matriculan en un colegio regular, asisten una baja cantidad de tiempo, lo dejan y al año siguiente se vuelven a matricular, repitiendo el proceso. En este sentido, no hay una repitencia por una causa concreta, sino más bien un abandono temporal de la escuela que ya contiene este desinterés por el espacio académico.

Se debe agregar que esta experiencia educativa contempla fracaso académico en muchos de los casos, complementado con malas relaciones con profesores y/o compañeros. (Establecimiento A, estudiantes, entrevista). Dadas estas características disruptivas para el sistema educativo regular, se produce un desencanto tanto con el sistema como consigo mismo, teniendo la autopercepción de que “no puedo”, “no soy para esto” y, por lo tanto, mejor me voy.

Esta autopercepción queda muy instalada en los jóvenes y resulta un desafío para quienes trabajan con ellos en las Escuelas de Segunda Oportunidad.

> Eh,(…) mira en los más pequeños, mi experiencia, puede ser subjetiva, los más chiquititos, generalmente son niños en que los papás, los padres, es decir, papá y mamá han fracasado en su rol (…) están separados, pero la separación no es la causa de, sino que son papás que son adictos, son papás muy negligentes, son papás que están en la cárcel y es un tío o un abuelo quien se hace cargo de ellos. En algún minuto tenían algún trastorno de aprendizaje y llegaron a una escuela especial o en una escuela de lenguaje y nadie se hizo cargo, entonces la abuela en la escuela, le dicen que este niño no está apto para una escuela especial, entonces hacen el periplo de una escuela tradicional y son muy grandes, cuando ya saben de nuestra existencia y nosotros vemos que efectivamente no hay un trastorno de déficit intelectual, sino lo que hay es un chico que no ha tenido una rigurosidad académica, ni un apoyo familiar y ahí le damos la oportunidad. (Establecimiento D, director, entrevista)

El grupo docente señala un factor claro de ausentismo marcado de los estudiantes, el que éstos no se sienten acogidos en las escuelas desde la particularidad de sus historias de vida, y los aprendizajes que efectivamente le son importantes para el desarrollo del mundo en el cual viven.

> Hay razones asociadas al ámbito psicosocial, que tienen que ver con la pobreza, esa sensación, o ese discurso implícito de que el pobre no aprende, de que el pobre no sabe, de que el pobre no puede, y de que existe una predestinación a ser obrero, a trabajar, como no estoy calificado, como una especia de autoestima muy baja, potenciada desde la pobreza, desde el discurso familiar, desde la perpetuación de la pobreza, y desde el sistema escolar. Ser cómplice de la perpetuación de la pobreza, es decir la escuela no ha sido capaz de posicionarse como una agente que rompa la estructura conservadora, perpetúa la estructura social, se transforma en una institución cómplice. Entonces la escuela puede hacer muchas consideraciones, partiendo por

> aceptar al individuo como es, esa es una cuestión que tiene que ver la idiosincrasia chilena, dejar de ensuciar al individuo y comenzar a acogerlo, y este trabajo es de mediano y largo plazo, nosotros nos demoramos de repente un año en realizar esta acogida para el año siguiente, es decir ahora abrámonos: son factores culturales, familiares, económicos, sociales, e institucionales. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista).

Si bien no se puede determinar una sola causa de la desescolarización, es importante hacer hincapié en que tanto estudiantes como el equipo declara el desencanto de parte de los estudiantes con el sistema educativo por causas variadas y diversas, como por ejemplo malas relaciones con profesores o compañeros, bajo rendimiento académico y pocas oportunidades para mejorar, incompatibilidad de barrios y/o horarios, falta de expectativas y de visión sobre la utilidad de la escuela.

> Hay un grupo de chicos que en algún minuto salen del colegio tradicional porque ya cumplieron un límite y el colegio ya no sabe qué hacer con ellos (…) ya, son muy grandes para el curso, entonces como que el chico no se siente bien en el curso y el apoderado y los mismo cabros (…) los apoderados han dicho que este cabro ya es muy grande. (Establecimiento D, director, entrevista).

En términos familiares, en este tipo no se observan situaciones que marquen la vida de los estudiantes de manera traumática, por lo que hay ausencia de casos de violencia intrafamiliar, configurando un cuadro de relaciones sociales, en general, positivas al interior del hogar. Tampoco se observa emergencia de situaciones de delincuencia. En algunos casos se observa el consumo de drogas, principalmente marihuana, aunque esta no es visto con connotaciones negativas por los mismos estudiantes, sino tan solo en un contexto recreativo, sin problemas de adicción asociadas.

Es en los establecimientos donde se encuentran situaciones asociadas a violencia física o psicológica o bullyng, y donde éstos pueden ser las víctimas o aquellos que han producidos aquellos actos al interior del aula.

> Mira yo podría decir que en términos escolares, malas experiencias con el mundo escolar en algún minuto las tuvieron, o con figuras de autoridad dentro de colegio, inspector, director. (…) maltratados verbal o físicamente por una figura de autoridad y otros por compañeros ya, de repente encerronas en una sala en un baño, amenaza, violencias fuerte, aparece mucho en la entrevista y también hay un grupo menos que ellos han sido los que han sido los maltratadores.(Caso D, director, entrevista)

Los estudiantes declaran como una experiencia importante en su trayectoria de vida, la muerte de un familiar o amigo cercano. Este hito provoca un quiebre en sus vidas y lo connotan como un factor que influye en las trayectorias educativas. Siendo de esta manera, se enfatiza el desencanto con la escuela que no logra atender estos requerimientos. A diferencia de las tipologías anteriores, esto no arrastra que el estudiante deba asumir un rol activo a la hora de conseguir recursos monetarios para el hogar, pero si gatilla problemas emocionales.

En el sistema tradicional de educación, existen pocas posibilidades de ser flexibles respecto a las historias de vida de los estudiantes, y como puede influir en los procesos de enseñanza de ellos.

> Por supuesto, esos chicos en general lo que traen como historia en general es que han tenido mucha dificultad en el colegio. Han estado muy rotulados y, por lo tanto, en tanto los rotulan, también los discriminan, los colegios sienten dificultad de trabajar con ellos, y nosotros no tenemos la dificultad, quizás porque es un colegio más flexible, más abierto, de cursos más pequeños. (Establecimiento C, equipo escuela, entrevista)

iii.2 Inserción en la Escuela de Segunda Oportunidad

Asimismo y a diferencia del tipo 1 (repitencia) en estos caso la edad de desfase es baja, y en todos los casos se re incorporan al sistema educacional a través de la Escuela de Segunda Oportunidad pocos años después de haber salido del sistema. Esto se debe a la insistencia de sus tutores o apoderados para que puedan continuar con su formación educacional, pese a que no existe una vinculación directa de ellos en sus procesos de aprendizaje. Pese a ello los docentes y equipo de las escuelas señalan que los estudiantes no son capaces de integrarse a los establecimientos tradicionales de educación, dado que no han contado con una enseñanza previa en sus hogares que permitan un acople natural de esta estructura de trabajo.

> Son niños que prácticamente se crían con abuelitas que trabajan, o con familiares, o con más mamas que no están en las casas, que están trabajando, entonces no tienen un ritmo de estructura de normas y límites tan claros como para poder resistir en un ambiente de tantas horas en una sala de clases con un profesor que no deja que se paren, que no deja que se muevan, que no les autorizan ir al baño, entonces son chicos que no han resistido en otros espacios, colegios más formales, y es una oportunidad para ellos, una oportunidad para el niño que tuvo desfase por algún motivo que ocurrió en su vida, y que en un colegio formal vas a pedir matrícula para un quinto básico y tienes trece año y te dicen que no, entonces este es un espacio para esos niños, que no existía en lo municipal por el momento. (Establecimiento D, equipo escuela, entrevista)

Por distintos contextos en los cuales se menciona, existe una baja vinculación de las familias respecto a los procesos de aprendizaje, que tal como se mencionó anteriormente, es disímil respecto al discurso que señalan los mismos papás respecto a los estudios. Esto se debe principalmente a que los padres tienen una baja formación educativa, los cuales en la mayoría de los casos no ha terminado sus estudios de educación media o incluso de educación básica.

> Son chiquillos que no estuvieron muy cerca de su familia. Sus papás o sus mamás, o los abandonaron o tuvieron que trabajar mucho para mantenerlos y no estaban en la casa, entonces crecieron con esta ambigüedad de tener al papá presente o ausente y buscando entre limite y norma pero sin una figura no tan presente, eso sería tal vez la línea más transversal, porque también hay casos de chiquillos que tienen su familia demasiado estructurada, entonces no les permitían salir ni a la esquina. (Establecimiento E, equipo escuela, entrevista)

La mayoría de los estudiantes que realizaron el mapa de trayectoria, declaran como un hito de su vida la separación de sus padres, hecho que al menos la mitad, vinculan directamente con su desempeño educacional. En este sentido, los jóvenes manifiestan que este hito influye en el abandono de la escuela o en etapas anteriores, como repitencia, bajo rendimiento académico y problemas de conducta, hechos que decantan en el ausentismo o la desersión propiamente tal.

Muchos de los casos de esta tipología, abandonan la Escuela de Segunda Oportunidad porque no logran encontrar el sentido y el valor de la escuela (Establecimiento B, director, entrevista). Por ejemplo, varios casos en que han delinquido y vuelven al sistema para una reinsersión, se dan cuenta de que, bajo su perspectiva, es mejor que sigan delinquiendo que pasar por un proceso largo de educación. Muchas veces, los estudiantes solo manifiestan que “no les interesa” la escuela sin tener motivos concretos muy explícitos.

iii.3 Proyecciones a nivel educativo, laboral y social

Tal como las causas, las proyecciones son variadas, pero se relacionan directamente con el desencanto hacia la institución y, en este sentido, las expectativas tienen que ver con cumplir con los mínimos establecidos y esperar que nadie más moleste sus propias decisiones. Terminar la escuela es una opción, en tanto esto permita vivir de la manera en que opten hacerlo. No hay demasiada concreción en los planes, sino más bien opciones aleatorias.

iv) Tipología 4: Inmigración

iv.1. Caracterización y trayectoria previa al ingreso a ESO

Si bien se detectaron pocos casos de este tipo, se consideró necesario diferenciarlo de otros casos, pues el hito de la inmigración es un perfil específico que marca la trayectoria educativa de algunos jóvenes, los cuales tienen un número considerable de años de desfase debido a que al cambio de país de residencia no asisten a la escuela. Por este motivo esta tipología tiene menor profundización que los tres descritos anteriormente. En el caso de los que participan del mapeo de trayectorias, estos están actualmente cursando su educación general básica, teniendo en promedio 8 años de desfase.

Se presentan trayectorias educativas donde existe un gran desfase de edad respecto al nivel de estudios, y donde han existido brechas importantes sin estudios. Esto debido a que este tipo de estudiantes se han cambiado una o varias veces de país y eso no necesariamente coincide con el inicio de un año académico, por lo que deben esperar para incorporarse. Por otra parte, la experiencias educativas en los países de procedencia no necesariamente es coincidente con la chilena y eso también produce desfase.

Pese a ello, la combinación de ser extranjeros y la precarización de recursos económicos son el gatillante de que los estudiantes estén fuera del sistema por una buena cantidad de años. Muchas veces, este abandono es involuntario (Establecimiento B, estudiantes, entrevista).

Los estudiantes señalan una alta movilidad de sus hogares, lo que repercute en el poder establecerse en un lugar determinado.

> Primero fue porque estaba yo en Colombia y el viaje para acá, estaba en primero. Después empecé a estudiar acá en segundo básico y el colegio llegaba hasta sexto no más. Después que termine el sexto aquí me vine a este colegio, y ahora estoy aquí. (Establecimiento B, estudiante, entrevista)

iv.2 Inserción en la Escuela de Segunda Oportunidad

La llegada de la escuela de segunda oportunidad está relacionada a la búsqueda de escuelas que puedan acoger al estudiante en un régimen relativamente normal de estudios, pero les permita avanzar en su desfase de años de estudio.

Por lo general estos estudiantes aún viven con sus padres, en situaciones socioeconómicas vulnerables. (Establecimiento B, estudiantes, entrevista)..

iv.3 Proyecciones a nivel educativo, laboral y social

Las proyecciones que tienen los estudiantes de esta tipología se observan como alternativas superficiales que responden más a un prototipo que a intereses reales. En este sentido, ser futbolista, por ejemplo, parece ser una de las opciones más requeridas. Por otra parte, ven la opción de los estudios terciarios como una instancia viable de crecimiento y desarrollo (Establecimiento C, estudiantes, entrevista).

4.2.f. Hallazgos

Los estudiantes que actualmente asisten a las experiencias piloto de ESO conforman un grupo heterogéneo tanto en sus trayectorias educativas como en sus experiencias de vida y proyecciones de la misma. Es así como hemos podido identificar algunos perfiles con variables a través de las cuales podemos agrupar a individuos diversos.

A partir del trabajo llevado a cabo en el terreno en las mismas escuelas, se puede observar diferentes realidades que caracterizan a la población potencial de las Escuelas de Segunda Oportunidad. En una primera instancia, los estudiantes con mayor sobre-edad, que actualmente se encuentran en las ESO, tienen una disposición diferente del resto respecto de sus estudios y ponen este ítem en un mayor grado de relevancia. En esta misma línea, este grupo de estudiante tiene una actitud más reflexiva respecto de su realidad, los hechos que han acontecido en su vida y su entorno. Esto se observa en una reflexión crítica del contexto en el cual viven. A modo de ejemplo, la impresión del entorno se centra en las dificultades que presenta aquel espacio. A diferencia de los jóvenes, estos tienen un discurso ensimismados del entorno en el cual viven, con una clara perspectiva plana y sin conocimiento de entornos distintos al suyo.

Por otro lado, y tal como se mencionó anteriormente, los factores de alejamiento o abandono mencionados por la literatura en general no son visto como tales por los mismos actores. A modo

de ejemplo, el consumo de drogas no parece ser un factor relevante para ellos, tampoco la existencia de familias disfuncionales, o la separación de estos en alguna etapa de sus vidas. Sin perjuicio de lo anterior, estos mismos factores se pueden observar como variables que inciden directamente en el contexto en el cual se desenvuelve el estudiante y que, de alguna manera, propician ciertos hitos. No se puede afirmar aun, cuáles inciden más o menos en la trayectoria educativa.

Del mismo modo, existen factores que afectan la trayectoria que por el protagonista no tiene una connotación negativa o positiva necesariamente y en ese sentido los actores naturalizan ciertas situaciones, de las cuales el sistema educacional no es capaz de hacerse cargo. Por ejemplo el nacimiento de hijos o la necesidad de empleo los obliga a alejarse del sistema educativo tal y cual lo conocemos en sus escuelas regulares, puesto que estos sistemas no admiten flexibilidad para casos en los que se necesita un horario distinto o una modalidad distinta de enseñanza y aprendizaje. Los actores que han vivido situaciones como estas no las identifican como algo negativo y la consecuencia de dejar el colegio es solo a partir de la lógica de un sistema educacional que no acoge opciones diversas. Según lo manifestado por los actores, las soluciones deberían generarse a partir de las mismas escuelas y no coartar decisiones que son personales y que responden a estilos de vida.

Varios de los factores que afectan a la alejamiento de los estudiantes del sistema educativo tradicional que son señalados por la literatura, fueron analizados a partir de la recolección de información en terreno con los mismos actores. Consideramos que algunos de estos factores presentados no son variables directas que afectan necesariamente la emergencia de un hito en particular, sino que son factores que contextualizan los entornos en los cuales los estudiantes viven. Una de estas variables es el consumo de drogas, lo que en la mayoría de los casos es el consumo de marihuana y es visto como un consumo a-problemático por todos los agentes involucrados, lo que se contradice con la literatura en torno al tema.

A partir de todos estos análisis, se puede decir también que la ESO se transforma no solo en un espacio de reinserción académica, sino que también en un espacio de acogida y, sobre todo, flexible para los requerimientos de la diversidad de estudiantes que se insertan en un sistema escolar. Esta diversidad evidentemente no tiene que ver con el tema de necesidades educativas, sino con contextos y experiencias de vida que requieren un cuidado y tratamiento distinto de parte de las instituciones. El trabajo y la maternidad/paternidad, por ejemplo, son casos que se transforman en factores de abandono de la escuela, pero no por propia decisión del estudiante, sino por elementos de planificación y coordinación con las instituciones que imparten la enseñanza regular.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES DE POLÍTICA

El presente estudio buscó dimensionar la potencial demanda de las Escuelas de Segunda Oportunidad, identificando además las trayectorias educativas y sociales de los estudiantes que actualmente se encuentran en las experiencias piloto de este tipo de establecimientos. Los resultados, tanto del análisis cuantitativo como del análisis cualitativo, reflejan la existencia de un fenómeno amplio, en términos de su extensión -cerca de 50.000 niños, niñas o jóvenes de cada cohorte podrían ser parte de esta modalidad- pero también respecto de los factores que impactan en que los estudiantes se encuentren en este tipo de establecimientos –ya que los resultados revelan la importancia de múltiples factores, tanto internos como externos-.

Considerando estos elementos, a continuación se entregan una serie de recomendaciones, que sintetizan los resultados de ambos procesos analíticos, con el objetivo de entregar elementos relevantes para la política educativa chilena. Estas conclusiones y recomendaciones se agrupan en tres grandes apartados: i) Características de las escuelas de Segunda Oportunidad; ii) Características y trayectorias de los estudiantes y; iii) Definiciones de política y de investigación educativa.

1. Características de las Escuelas de Segunda Oportunidad: Un primer gran tópico dice relación con las características de las Escuelas de Segunda Oportunidad, tanto en términos de los profesionales (directivos, equipos de retención, profesores) que los constituyen como respecto de la institucionalidad desde la cual se construyen. En este sentido, se destacan cuatro elementos.

1.1. Voluntariedad del ingreso: El análisis cualitativo reveló la importancia que entregaba el carácter voluntario de la inscripción a las ESO. Como se indicó, desde el punto de vista de los actores este ingreso voluntario implica un cierto compromiso previo o motivación básica por parte del estudiante, que permite el desarrollo de acompañamientos y procesos pedagógicos organizados. Sin embargo, el análisis cuantitativo sugiere, entre otras cosas, que la cantidad de estudiantes “potenciales” es mucho más alta que la oferta (por ejemplo, comparando la matrícula de las escuelas ESO y la población que no finaliza estudios en las comunas de los pilotos), por lo que la motivación individual de integrarse nuevamente al sistema educativo puede ser visto como un mecanismo de autoexclusión. De esta manera, es tarea fundamental de la política educativa evaluar en qué medida se sigue visualizando el ingreso a las ESO como un proceso voluntario o, complementariamente, cómo se generan instrumentos de pesquisa que permitan integrar a los estudiantes que se alejan del sistema a esta modalidad escolar.

1.2. Información al momento del ingreso a las ESO: Uno de los principales resultados del análisis cualitativo de las trayectorias de los estudiantes (especialmente a través de los grupos focales de los estudiantes y las fichas de trayectorias) fue la multitud de elementos irruptores (sociales, académicos, culturales) que se encuentran relacionados con la trayectoria de ingreso a las ESO. Esto fue corroborado por los análisis de regresión cuantitativos, que dieron cuenta de importantes factores (especialmente escolares) que indicarían una mayor propensión a no finalizar los estudios. Este conjunto de resultados resalta la importancia de que las Escuelas de Segunda

Oportunidad desarrollen procesos de diagnóstico complejos, que permitan obtener importante información sobre las trayectorias y experiencias de los jóvenes, lo que hasta la fecha no ocurre (sólo algunas ESO tienen fichas de los estudiantes, y en general, estas no están sistematizadas y tienen poca información). Desde nuestra perspectiva, este informe debería centrarse en tres elementos: i) conocimiento de las trayectorias sociales de los estudiantes; ii) conocimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes; iii) principales desafíos asociados al aprendizaje de los estudiantes. Esto permitiría que las ESO obtuvieran información sumamente útil para el desarrollo de actividades y procesos de acompañamiento a los estudiantes, aspecto fundamental en este tipo de escuelas. Así, la identificación de intereses personales y particularidades de ellos, permitirán enfocar de mejor forma las estrategias de "encantamiento" que se emplacen con los estudiantes de las ESO.

1.3. Redes de apoyo al aprendizaje y sostenibilidad de las ESO: Un elemento levantado especialmente por los resultados cualitativos dice relación con la baja participación de los apoderados. A diferencia de otros contextos, pareciera ser que en las ESO los apoderados no son necesariamente un factor de motivación para la inserción en la escuela, el aprendizaje educativo o la motivación de los estudiantes. Asimismo, los profesores deben cumplir con múltiples labores, lo que hace preguntarse por los posibles apoyos que pueden tener los estudiantes en su re-inserción al mundo escolar. Considerando esto, se recomienda que las ESO consoliden una red de apoyo para el aprendizaje de los estudiantes, ya sea a través de pares (otros estudiantes ESO), estudiantes de otros establecimientos, otros adultos significativos o redes con otros actores locales. Esto permitiría consolidar el proceso de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en la ESO, muchas veces limitado por la poca densidad de las redes existentes en su entorno.

1.4. Potenciar y estandarizar el rol de los equipos de retención: Un aspecto relevado en los resultados cualitativo fue la importancia de los equipos de retención en el diseño mismo de las Escuelas de Segunda Oportunidad. De esta forma, parte central de la tarea de las ESO, tanto en términos psicosociales como académicos, recaía en el equipo de retención. Este equipo, sin embargo, mostró importantes diferencias entre los distintos pilotos, por lo que se recomienda generar un proceso de conocimiento en mayor profundidad de estos actores, que permita estandarizar procedimientos, entregar herramientas de trabajo y proveer de apoyos para cumplir con su labor de manera cada vez más potente.

2. Estudiantes y sus trayectorias: Un segundo elemento, bastante relacionado con el objetivo general de la consultoría, dice relación con todas aquellas recomendaciones centradas en las trayectorias de los estudiantes y en las características de los estudiantes que ingresan a este tipo de establecimientos. A este respecto, es posible relevar especialmente tres conclusiones y recomendaciones.

2.1. Edad de los estudiantes y sus trayectorias: Tanto el análisis cuantitativo como el análisis cualitativo fueron claros en mostrar que los estudiantes de las ESO (cualitativo) y aquellos que no finalizan la escuela (cuantitativo) tienen rangos etarios bastante diversos. Evidentemente, esto se traduce en trayectorias de vida (social y académica) divergentes, que no siempre son consideradas como un elemento para la construcción del "foco pedagógico" de las ESO. Esto significa que, por ejemplo, los estudiantes mayores tienen mayores experiencias y

responsabilidades, que determinan dinámicas distintas a los estudiantes más jóvenes. Por lo mismo, se propone incorporar la edad como un elemento diferenciador clave para la consolidación de las ESO para construir ofertas educativas diferenciadas para estos distintos tramos etarios.

2.2. Rol de los apoderados vs. rol de los estudiantes: Los resultados cualitativos fueron centrales en mostrar el rol ambivalente de los apoderados. En muchos casos, este actor es un agente irruptor en vez de facilitador de aprendizajes (por ejemplo, en muchos casos los padres insisten que sus hijos se centren en temáticas laborales, que se preocupen exclusivamente de sus hijos en el caso de mujeres, o sencillamente tienen un discurso de desvalorización de sus capacidades para el estudio). Esto nos llama a preguntarnos por el rol "tradicional" que tiene el apoderado en las escuelas. Al respecto, nuestra recomendación es potenciar la idea de que el propio estudiantes es responsable de su actuar (tal como lo realizan algunas ESO), generando así una sinergia que permita generar el proceso de revalorización del sistema escolar, aspecto fundamental en esta modalidad educativa.

.

2.3. Relación entre el contexto territorial y el perfil de los estudiantes: Los resultados del estudio muestran que, en general, el contexto territorial determina de alguna forma el perfil de los estudiantes. Un ejemplo claro de esto es la ESO de Chiloé, donde a diferencia de otras escuelas no existe presencia de drogas, pero sí existe una fuerte presencia de problemas asociados a la inserción laboral de niños y jóvenes. Este ejemplo nos llama a pensar respecto de la relación entre el contexto territorial y el perfil de los estudiantes. Si bien los análisis (cualitativos y cuantitativos) no demuestran una causalidad entre ambos elementos, la estrecha relación es evidente, por lo que se recomienda que la construcción de las modalidades de las ESO se realice utilizando información (primaria o secundaria) que considere los contextos territoriales en el que estos establecimientos se insertan.

3. Desafíos de política y de investigación: Finalmente, es relevante dar cuenta de una serie de conclusiones y recomendaciones que permitan orientar o entregar luces respecto de la política e investigación educativa en esta materia. De esta forma, en este apartado se entregan algunas recomendaciones más generales pero que, a la luz del estudio realizado, permitirán aportar al desarrollo de Escuelas de Segunda Oportunidad que cumplan con el objetivo de entregar educación de calidad a todos los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, se detallan tres recomendaciones y conclusiones.

3.1. Objetivos de las Escuelas de Segunda Oportunidad: El análisis bibliográfico, las dimensiones y trayectorias de los estudiantes a nivel nacional y los resultados del estudio cualitativo en las cinco escuelas piloto revelaron que no existe una única forma de definir los objetivos y alcance de las ESO. En términos de la realidad chilena, existen importantes diferencias entre las distintas experiencias, pues algunas tienen un enfoque de corte más asistencialista, donde el objetivo central es que los estudiantes logren terminar su enseñanza, mientras que en otros casos, se logra un trabajo que es de corte más habilitante, donde más que entregar contenidos cognitivos, se da importancia al proceso de reflexión, "encantamiento" y empoderamiento del estudiante. Resolver los objetivos de las ESO aparece, por lo mismo, como un objetivo fundamental que modificará el tamaño de la población objetivo de estos establecimientos. A modo de ejemplo, si se decide que las ESO deben concentrarse sólo en estudiantes con trayectorias irregulares graves (repetición,

desinstitucionalización), probablemente la población potencial disminuiría de manera importante, lo que constituye un elemento de política necesario de resolver, para lo que probablemente se deban profundizar

3.2. Ubicación y caracterización de las Escuelas de Segunda Oportunidad: Los resultados de la descripción por región y comuna sugieren importantes diferencias en la cantidad de potenciales beneficiarios de las ESO. Asimismo, el estudio cualitativo cuenta de contextos y realidades diversas en las distintas escuelas visitadas. Este conjunto de resultados invita a reflexionar en torno a la ubicación potencial de la Escuela de Segunda Oportunidad, vislumbrándose dos posibles opciones. Por una parte, desarrollar Escuelas de Segunda Oportunidad que tengan como "eje" el territorio de los estudiantes, y que logren generar vínculos asociados a aquella cercanía, intentando acoger la diversidad de realidades que se presenten. Esto implica desarrollar ESO centradas principalmente en los contextos locales. En contraste, una segunda opción es desarrollar Escuelas de Segunda Oportunidad que se adapten a los distintos perfiles de estudiantes que existan (por ejemplo, utilizando como marco las tipologías construidas), con estrategias de aprendizaje que dependan de éstos. Evidentemente, ambas opciones comportan costos y beneficios, y no son necesariamente excluyentes entre si, por lo que es importante evaluar ambas opciones y diseñar así políticas estratégicas en torno a esta modalidad.

6. BIBLIOGRAFÍA

Abraham, M. y Lavín, S. (2007). *Informe Final Estudio y Asesoría Técnica a Proyectos de Reinserción Educativa*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Centro de Estudios de la Niñez, (2013). *La reintegración educativa. Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación.* Santiago, LOM.

Centro de Estudios Mineduc. (2013). Medición de la deserción escolar en Chile. Serie Evidencias. Santiago. Disponible en http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf

CEPAL. (2015). *Hacia la inclusión social juvenil: Herramientas para el análisis y el diseño de políticas*. Santiago: CEPAL.

Cireno, F. & Silva, J. y Proença, R. (2013). *Condicionalidades, Desempenho e Percurso Escolar de Beneficiários do Programa Bolsa Família*. International Center for Inclusive Growth. Working Paper 242. PNUD. Disponible en http://www.ipc-undp.org/pub/port/IPCOnePager241.pdf

Coelho, C. (2012). Percursos Escolares: *O envolvimento parental na reintegraçâo no sistema educativo dos jovens, no âmbito da formação profissional.* Tesis de la Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias: Lisboa.

Espíndola, E., y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: Un tema prioritario para agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39-63.

Feito, R. (2006). *Otra escuela posible*. Madria, España: Siglo.

Grigg, J. (2012). School Enrollment Changes and Student Achievement Growth: A Case Study in Educational Disruption and Continuity. *Sociology of Education, 85*(4), 388-404.

Gobierno de Chile. (2011). Decreto 32. Ministerio de la Educación. Gobierno de Chile.

Observatorio Niñez y Adolescencia. (2014). *Informe Observatorio Niñez y adolescencia*, 2014. Disponible en: http://www.xn--observatorioniez-kub.cl/wp-content/uploads/2014/07/Infancia_Cuenta_Chile_2014_2do_Informe.pdf

OEA. (2006). Estrategias sistémicas de atención a la deserción, la repitencia y la sobreedad en escuelas de contextos desfavorecidos. Caso Argentina. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001322/132270s.pdf

ONU. (2015). Objetivos del Desarrollo Sostenible. Extraído de: http://www.nu.org.bo/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods/

Richards, C. y Eroles, D. (2008). La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar. Santiago: Ministerio de Educación. Disponible en http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/material_educativo/retencion_escolar.pdf

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada de conjunto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.

Rumberger, R. (2003). The causes and consequences of student mobility. *Journal of Negro Education, 72(1)*, 6-20.

Santos, H. (2009). *Dinámica de la Deserción Escolar en Chile*. Documento de Trabajo. Centro de Políticas Comparadas en Educación. Universidad Diego Portales. Santiago. Disponible en http://www.cpce.cl/component/k2/item/60-3-din%C3%A1mica-de-la-deserci%C3%B3n-escolar-en-chile

Tenti, E. (2012). *La escuela y la cuestión social.* Diálogos Pedagógicos, 6(11), 127-146.

Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas, e*n Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica.* Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de política educativa.* Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la República Argentina y Organización de Estados Americanos (OEA). Disponible en http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL004307.pdf

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares: III Foro Latinoamericano de Educación de Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en http://des.mza.infd.edu.ar/sitio/upload/desafios__de_flavia_terigi.pdf

UNESCO. (2009). Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad Investigación Iluminativa. Informe Final. Plataforma Educativa Mercosur, Chile- Uruguay. UNESCO. Disponible en www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/CHILEURUGUAY.pdf

UNESCO. (2009). Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad: Lecciones desde la Práctica Innovadora en América Latina. UNESCO.

UNESCO (2000). Marco de Acción Dakar. UNESCO. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf

Valdez, E. & Pérez, R., Rodríguez, M., Celaya, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 44-67.

Valles, M. S. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid, España: Editorial Síntesis.

Zamora, G. (2011). Movilidad escolar en Chile. Análisis de las implicancias para la calidad y equidad en educación. *Estudios Pedagógicos, 37(1)*, 53-69.

7. ANEXO

7.1. Bases de información disponibles.

Para el análisis de trayectorias, caracterización y estudio de los factores influyentes en los procesos de desescolarización, se utilizarán una serie de bases de información, que se describen a continuación. La información que contiene de cada una de estas bases será utilizada para responder así a los objetivos de investigación:

- **Directorio de Establecimientos Escolares.** Contiene información general del establecimiento, incluyendo matrícula total, matrícula por nivel y por género, tipo de enseñanza impartido por el establecimiento (humanista científico o técnico y sus especialidades), conformación de cursos (simples, combinados), ubicación (rural, urbano), entre otras variables.

- **Bases SIMCE**. Además de contener resultados del establecimiento en las evaluaciones nacionales, provee de información que permite caracterizar al cuerpo de estudiantes que rinden las pruebas según el año y nivel correspondiente. Entrega variables indicadoras de nivel socioeconómico para un subgrupo de la población escolar, así como información sobre el capital cultural de las familias y los estudiantes.

- **Índice de vulnerabilidad escolar, provisto por JUNAEB**. Disponible anualmente para enseñanza básica y media, se genera a partir de cuestionarios individuales a estudiantes y sus familias, y resume el nivel socioeconómico de las familias, estado general de salud de los estudiantes, entre otros indicadores.

- **Sistema de Información General de Estudiantes (SIGE-MINEDUC).** Contiene información que permite caracterizar a los estudiantes según edad, género, comuna de residencia, necesidades educativas especiales, tasa de repitencia, tipo de programa al que asiste, etcétera.

- **Bases de rendimiento académico (MINEDUC).** Permiten establecer cuál es la situación académica individual al finalizar el año, señalando si el alumno es promovido o si debe repetir el curso.

- **Registros de asistencia (MINEDUC).** Permiten realizar mediciones mensuales sobre ausentismo escolar individualmente, y compararlos con otros estudiantes en los mismos establecimientos, municipios, regiones, etcétera.

- **Registros SIMCE individuales.** Los instrumentos SIMCE contienen información de caracterización socioeconómica del hogar de los estudiantes.

7.2. Pauta de entrevista Director/a[8] o coordinador

1. ¿Cuál es a su juicio el valor agregado de las experiencias de Segunda Oportunidad?

2. ¿Cuál es su formación? ¿Qué especializaciones ha realizado?
   Indagar en:
   - Ámbitos de expertis del cargo actual.

3. ¿Cuáles son las actividades que desarrolla según su cargo?

4. ¿Cuánto tiempo lleva en el cargo, cuáles han sido sus experiencias anteriores en esta área?

5. ¿Qué tipo de vinculación tiene con los estudiantes?

6. Cómo describiría a los estudiantes que ingresan a la escuela.
   a. Características psicosociales
   b. socialización (grupo de amistades y entorno)
   c. Actividades que desarrollan fuera del aula (ámbito laboral, p.e.)
   d. Consumo cultural (actividades extra programáticas que desarrollan)
   e. De historias de vida
   f. Historia académica.
   g. Expectativas educativas y laborales
   h. Situaciones límites

7. ¿Cuál considera que son los principales factores que determinan que un estudiante deserte del sistema escolar común?
   Indagar en:
   - Número de escuelas en las cuales han estado
   - Factores que determinan el retiro del establecimiento
   - Dificultades generales en relación a la continuidad de estudios

8. ¿Cuál considera que son los factores que determinan el ingreso posterior a una escuela de segunda oportunidad?

9. ¿Cómo describiría a los apoderados o familias de los estudiantes? ¿Cómo se vinculan ellos con la formación de ellos?

10. Dadas las características de los estudiantes. ¿Qué dificultades enfrenta en relación a los aprendizajes? ¿Por qué?

[8] Las pautas de entrevista y entrevistas grupales se entienden como una guía general de la recolección de información, sin incorporar un detalle del proceso de presentación ni de entrega de consentimientos, los que se regirán por las normas establecidas por el Comité de Ética de la Universidad Diego Portales.

11. Dadas las características de los estudiantes. ¿Qué estrategias han desarrollado para generar aprendizaje en ellos? ¿Por qué?
    Indagar en:
    - Actividades que son específicas de las escuelas de segunda oportunidad.
    - Actividades propias en virtud de las trayectorias de los estudiantes.

12. ¿Cuáles son las principales razones por las que algunos estudiantes desertan de las escuelas de segunda oportunidad?

13. ¿Qué tipo de estrategias han desarrollado en torno a la retención de los estudiantes? Indagar en los distintos perfiles que existen.

7.3. Pauta de entrevista actor clave

1. ¿Cuál es a su juicio el valor agregado de las experiencias de Segunda Oportunidad?

2. ¿Cuál es su formación? ¿Qué especializaciones ha realizado?
   Indagar en:
   - Ámbitos de expertis del cargo actual.

3. ¿Cuál es su cargo y qué actividades le toca desarrollar?

4. ¿Cuánto tiempo lleva en el cargo, cuáles han sido sus experiencias anteriores en esta área?

5. ¿Qué tipo de vinculación tiene con los estudiantes?

6. Cómo describiría a los estudiantes que ingresan a la escuela.
   a. Características psicosociales
   b. socialización (grupo de amistades y entorno)
   c. Actividades que desarrollan fuera del aula (ámbito laboral, p.e.)
   d. Consumo cultural (actividades extra programáticas que desarrollan)
   e. De historias de vida
   f. Historia académica.
   g. Expectativas educativas y laborales
   h. Situaciones límites

7. ¿Cuál considera que son los principales factores que determinan que un estudiante deserte del sistema escolar común?
   Indagar en:
   - Número de escuelas en las cuales han estado
   - Factores que determinan el retiro del establecimiento
   - Dificultades generales en relación a la continuidad de estudios

8. ¿Cuál considera que son los factores que determinan el ingreso posterior a una escuela de segunda oportunidad?

9. ¿Cómo describiría a los apoderados o familias de los estudiantes? ¿Cómo se vinculan ellos con la formación de ellos?

10. Dadas las características de los estudiantes. ¿Qué dificultades enfrenta en relación a los aprendizajes? ¿Por qué?

11. Dadas las características de los estudiantes. ¿Qué estrategias han desarrollado para generar aprendizaje en ellos? ¿Por qué?
    Indagar en:
    - Actividades que son específicas de las escuelas de segunda oportunidad.
    - Actividades propias en virtud de las trayectorias de los estudiantes.

12. ¿Cuáles son las principales razones por las que algunos estudiantes desertan de las escuelas de segunda oportunidad?

13. ¿Qué tipo de estrategias han desarrollado en torno a la retención de los estudiantes? Indagar en los distintos perfiles que existen.

7.4. Pauta de entrevista grupal estudiantes

Características sociales

1. Para comenzar, cuéntenos de ustedes.
    a. ¿Qué edad tienen?
    b. ¿Dónde viven?
    c. ¿Con quiénes viven?

2. ¿A qué se dedican las personas que viven con ustedes?
    Indagar: Ocupación de las personas con que viven.

Expectativas y socialización

3. ¿De dónde son sus amigos y a qué se dedican?
    Indagar en el lugar donde viven, a qué se dedican.

4. ¿Qué otras actividades desarrollan fuera de estudiar acá?

    a. Si trabajan, indagar:
    ¿En qué?
    ¿Por qué motivos han ingresado a trabajar?
    ¿Qué dificultades les genera esta labor con sus estudios?

    b. Respecto a consumo cultural, indagar:
    Actividades extra programáticas que desarrollen
    Y prácticas de consumo cultural

5. ¿Cómo es su relación con sus padres?

6. ¿Qué opinión consideran que tienen sus familias respecto a los estudios? ¿Qué creen que esperan de ustedes?

7. Pensando en todos los aspectos de la vida ¿Cuál ha sido la “llamada de atención” más grande que han recibido de sus padres? ¿Cuál fue la situación? ¿Cómo lo resolvieron?

Trayectorias educativas

8. ¿En cuántos colegios han estado?

9. ¿A qué se ha debido los cambios de colegio?

10. ¿Por qué han dejado el colegio?

11. ¿Cuál es el valor que le otorgan a los estudios? ¿Por qué?

12. ¿Qué dificultades han tenido en relación a sus estudios? (Detallar cuáles, indagar por qué)

Proyecciones

13. ¿Cómo se ven en 10 años más? ¿Realizando qué cosas?

    Indagar en:
    - Intereses en lo relacionado con lo laboral.
    - Intereses en el ámbito de continuidad de estudios.
    - Otros aspectos

Sentido personal de la Escuela de Segunda Oportunidad

14. ¿Por qué han retomado sus estudios? (En Escuela de Segunda Oportunidad).

15. ¿Cómo llegaron a esta escuela? (de Segunda Oportunidad)

16. ¿En qué se diferencia este establecimiento a otras escuelas en las que han estado?

17. ¿Cuál fue su primera impresión al ingresar a esta escuela? ¿Qué les parece actualmente la escuela?

18. ¿Qué opinión consideran que tienen sus profesores o cuerpo directivo de la escuela de ustedes? ¿Qué creen que esperan de ustedes?

19. ¿Qué dificultades han tenido (en la escuela de segunda oportunidad)?
    Indagar en:
    - Aspectos sociales y afectivos
    - Aspectos académicos

20. ¿Qué apoyos han tenido para remediar estas dificultades?

7.5. Dimensiones de las etiquetas Mapeo Trayectorias

A continuación se presentan un preliminar levantamiento de categorías para ser entregados en el material de mapeo de trayectorias[9]:

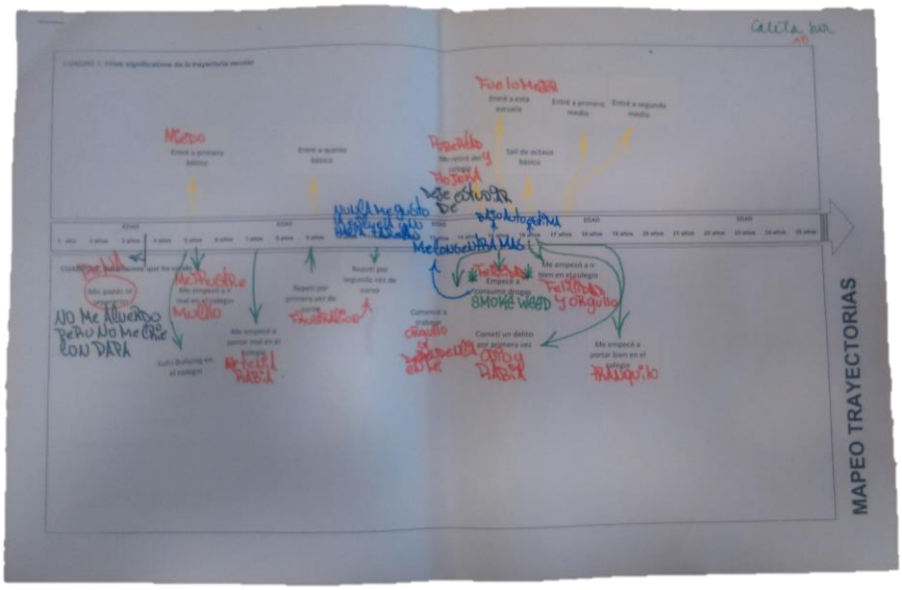
1. Hitos significativos de la trayectoria educativa (obligatorias).
    - Año de ingreso al sistema escolar.
    - Curso de abandono del sistema escolar.
    - Año de transición entre básica y media.
    - Año de ingreso a la Escuela de Segunda Oportunidad.

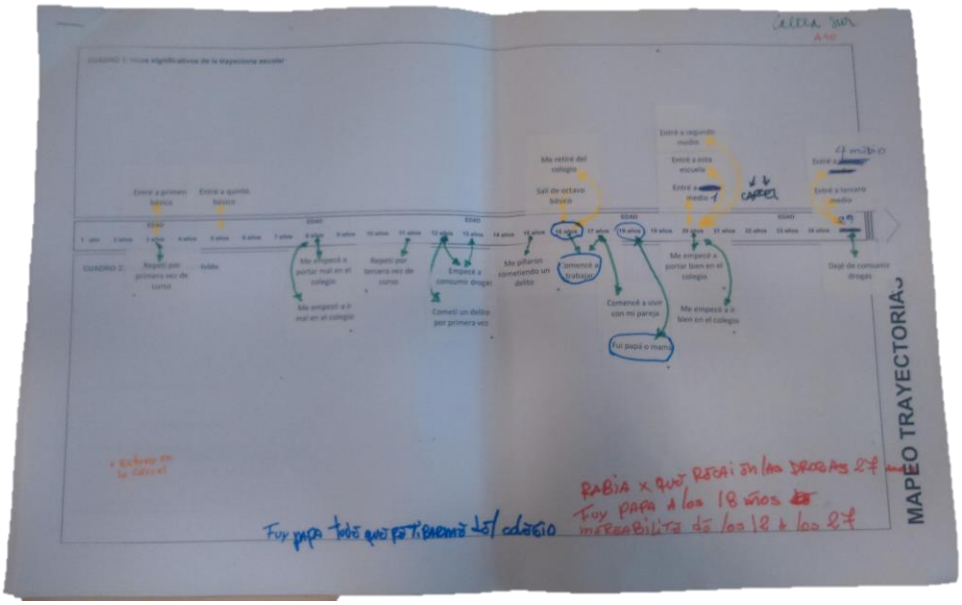
2. Factores o causas que impulsan estos hitos (Opcionales).
    - Consumo de drogas.
    - Delincuencia.
    - Necesidad de insertarse en el mercado laboral.
    - Paternidad o Maternidad.
    - Vida en pareja.
    - Repitencia.
    - Bajo rendimiento.
    - Mala conducta.
    - Malas relaciones con los docentes.
    - Sobreedad.
    - Baja oferta de establecimientos educacionales.
    - Baja expectativas de los padres.

3. Factores emocionales relacionados al hito (A rellenar con los lápices).

[9] Estas categorías serán fraseadas en un lenguaje que puedan ser fácilmente comprendidas por todos los actores del sistema.

A continuación se presentan imágenes de dos mapeos de trayectorias realizado a estudiantes:





7.6. Ficha perfil de estudiante

1. Edad.
2. Curso en el que está actualmente.
3. Número de personas con las que vive.
4. Con quiénes vive (relación de parentesco).
5. Nivel de formación de los padres.
6. Ocupación de los padres.
7. Número de hogares en los cuales ha vivido.
8. Cuál es su visión del barrio en el que vive.
9. Personas relevantes en su vida.
10. Completar la siguiente ficha, donde el estudiante debe indicar a qué colegios ha asistido según cada curso:

Nivel	**Nombre del Colegio**			
Kinder				
1° Básico				
2° Básico				
3° Básico				
4° Básico				
5° Básico				
6° Básico				
7° Básico				
8° Básico				
1° Medio				
2° Medio				
3° Medio				
4° Medio				

7.7. Distribución de las trayectorias según región, provincia y comuna de residencia, cohorte 2004

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1	Iquique	Iquique	420	1172	265	865		65	568	147
1	Iquique	Alto Hospicio	105	544	67	425		91	204	132
1	Iquique	Pozo Almonte		76	5	60		4	37	10
1	Iquique	Camiña	35	297	12	256		4	69	51
1	Iquique	Colchane		3	1	8			8	
1	Iquique	Huara		3	2	10		1	5	2
1	Iquique	Pica		12	3	11		1	8	1
2	Antofagasta	Antofagasta	524	2,249	295	1,361		123	1,048	425
2	Antofagasta	Mejillones		70	5	32		1	46	1
2	Antofagasta	Sierra Gorda							3	
2	Antofagasta	Taltal		124	6	43		1	25	15
2	El Loa	Calama	404	1286	144	725		35	489	117
2	El Loa	Ollagüe		102	2	27			27	5
2	El Loa	San Pedro De Atacama	1	20	3	9			18	
2	Tocopilla	Tocopilla	75	293	23	120		10	99	27
2	Tocopilla	Maria Elena		65	1	15		1	17	
3	Copiapo	Copiapo	226	1251	133	712	1	37	429	205
3	Copiapo	Caldera	25	111	7	66		3	57	24
3	Copiapo	Tierra Amarilla	2	60	7	62		3	49	20
3	Copiapo	Chañaral	1	127	7	47	0	3	77	3
3	Copiapo	Diego De Almagro		164	9	68		6	33	20
3	Huasco	Vallenar	96	601	20	170		19	140	38
3	Huasco	Alto Del Carmen	2	21	1	13			31	2
3	Huasco	Freirina		69	3	13		1	27	
3	Huasco	Huasco		71	4	20		1	32	1
4	Elqui	La Serena	485	1566	189	889		46	333	128
4	Elqui	Coquimbo	508	1441	188	954		39	398	146
4	Elqui	Andacollo	12	96	2	33		5	28	4
4	Elqui	La Higuera		4	3	9			9	1
4	Elqui	Paiguano		37	3	17		1	39	2
4	Elqui	Vicuña	28	172	8	96	0	6	77	15
4	Choapa	Illapel	42	232	17	132		6	73	39
4	Choapa	Canela		92		27		1	23	7
4	Choapa	Los Vilos	20	194	11	88		1	67	17
4	Choapa	Salamanca	38	195	11	101		5	71	11
4	Limari	Ovalle	244	997	76	512		36	220	110
4	Limari	Combarbala	10	119	9	46		4	26	9
4	Limari	Monte Patria	18	267	10	85		3	118	12
4	Limari	Punitaqui	1	11	2	3			12	2
4	Limari	Rio Hurtado		39	1	21			18	
5	Valparaiso	Valparaiso	494	1956	216	1509		117	579	298
5	Valparaiso	Casablanca	21	174	27	111		12	39	14
5	Valparaiso	Concon	117	188	39	177		5	79	24
5	Valparaiso	Juan Fernandez	1	1	1	2			2	
5	Valparaiso	Puchuncavi	55	84	9	50		5	35	13
5	Valparaiso	Quintero	97	124	23	105		9	50	30

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
5	Valparaiso	Viña Del Mar	795	2131	242	1449	0	59	595	204
5	Valparaiso	Isla De Pascua		28	21	35			11	5
5	Los Andes	Los Andes	121	738	53	350		22	180	72
5	Los Andes	Calle Larga	1	50	3	35			16	3
5	Los Andes	Rinconada		18	2	9			3	2
5	Los Andes	San Esteban	4	114	11	49		2	32	15
5	Quillota	La Ligua	52	298	21	128		11	87	30
5	Quillota	Cabildo	3	284	7	67		1	53	19
5	Quillota	Papudo	3	43	2	20			6	
5	Quillota	Petorca	17	79	10	39			18	2
5	Quillota	Zapallar	20	39	10	22			34	4
5	Quillota	Quillota	185	536	65	485		43	168	103
5	Quillota	Calera	124	381	46	214		11	122	40
5	Quillota	Hijuelas	75	105	13	63		3	72	12
5	Quillota	La Cruz	33	92	15	49		1	17	9
5	Quillota	Nogales	41	144	20	77		6	48	15
5	San Antonio	San Antonio	244	642	94	463		15	132	64
5	San Antonio	Algarrobo	16	101	10	64		3	15	14
5	San Antonio	Cartagena	18	123	13	78		2	52	14
5	San Antonio	El Quisco	3	68	7	24			18	10
5	San Antonio	El Tabo	13	40	3	16		1	8	3
5	San Antonio	Santo Domingo	31	61	16	25			11	
5	Los Andes	San Felipe	155	576	64	330		20	182	42
5	Los Andes	Catemu	9	116	3	40		1	36	5
5	Los Andes	Llaillay	19	206	14	107		2	66	15
5	Los Andes	Panquehue	9	51	6	32		3	18	5
5	Los Andes	Putaendo	22	139	13	54		4	44	5
5	Los Andes	Santa Maria	29	110	16	37		4	33	4
5	Valparaiso	Quilpue	329	1042	124	767		45	351	117
5	Quillota	Limache	68	330	21	210		43	99	56
5	Quillota	Olmue	19	95	10	54		7	38	7
5	Valparaiso	Villa Alemana	244	796	94	509		39	256	80
6	Cachapoal	Rancagua	444	1936	309	1005		49	649	150
6	Cachapoal	Codegua	14	133	8	32			22	2
6	Cachapoal	Coinco	1	84	7	19		2	19	1
6	Cachapoal	Coltauco	12	185	14	78		5	50	16
6	Cachapoal	Doñihue	222	790	80	412	0	19	201	96
6	Cachapoal	Graneros	61	259	14	135		23	69	43
6	Cachapoal	Las Cabras	20	168	11	73		4	76	1
6	Cachapoal	Machali	85	242	30	139		10	55	28
6	Cachapoal	Malloa	1	43	4	30		2	48	2
6	Cachapoal	Mostazal	18	158	14	70		8	68	15
6	Cachapoal	Olivar	7	88	38	43		3	45	6
6	Cachapoal	Peumo	17	100	6	46		6	54	3
6	Cachapoal	Pichidegua	8	108	8	31		2	80	1
6	Cachapoal	Quinta De Tilcoco	45	79	8	41		2	39	3
6	Cachapoal	Rengo	81	613	16	225		25	190	41
6	Cachapoal	Requinoa	64	216	12	85		5	83	9
6	Cachapoal	San Vicente	107	413	55	161		10	184	5
6	Cardenal Caro	Pichilemu	18	103	9	45		1	40	8

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
6	Cardenal Caro	La Estrella		20	1	5			7	
6	Cardenal Caro	Litueche	20	30	6	19		2	27	3
6	Cardenal Caro	Marchihue	3	73	5	24			23	5
6	Cardenal Caro	Navidad		43	4	25			10	1
6	Cardenal Caro	Paredones		69	5	11			26	3
6	Colchagua	San Fernando	179	475	113	354		22	274	80
6	Colchagua	Chepica	3	124	4	31		2	50	
6	Colchagua	Chimbarongo	24	283	48	151		6	125	21
6	Colchagua	Lolol	3	57	2	19			22	
6	Colchagua	Nancagua	10	156	9	66		12	48	1
6	Colchagua	Palmilla	34	91	9	37		1	44	2
6	Colchagua	Peralillo	33	83	11	24			28	3
6	Colchagua	Placilla	12	48	7	30		2	20	1
6	Colchagua	Pumanque	2	26	1	9			10	
6	Colchagua	Santa Cruz	112	303	25	122		13	103	17
7	Talca	Talca	309	2143	116	761	1	68	494	117
7	Talca	Constitucion	71	341	34	201		3	223	37
7	Talca	Curepto		105	1	20			31	1
7	Talca	Empedrado	18	20	5	3			25	3
7	Talca	Maule	9	179	7	57		4	81	8
7	Talca	Pelarco	9	75	7	27		2	30	5
7	Talca	Pencahue	2	83	1	21			18	1
7	Talca	Rio Claro	19	101	16	29		1	50	2
7	Talca	San Clemente	21	391	21	112			144	23
7	Talca	San Rafael	3	84	8	18		2	22	6
7	Cauquenes	Cauquenes	103	415	12	119		17	89	24
7	Cauquenes	Chanco		107	6	23			45	3
7	Cauquenes	Pelluhue	16	58	11	10			15	
7	Curico	Curico	292	1420	114	618		34	378	77
7	Curico	Hualañe	28	153	8	33	0	0	52	4
7	Curico	Licanten		15	2	5			6	
7	Curico	Molina	29	366	17	118		5	158	8
7	Curico	Rauco	5	71	2	15			28	3
7	Curico	Romeral	28	73	12	36		1	65	5
7	Curico	Sagrada Familia	4	122	11	44			73	4
7	Curico	Teno	24	244	9	67		1	104	1
7	Curico	Vichuquen	17	27	7	5			20	1
7	Linares	Linares	192	790	57	448		21	260	77
7	Linares	Colbun	6	132	8	109		11	51	14
7	Linares	Longavi	26	232	18	108		7	104	31
7	Linares	Parral	167	240	38	175		13	117	51
7	Linares	Retiro	37	139	10	65		4	74	26
7	Linares	San Javier	107	328	28	177		7	146	42
7	Linares	Villa Alegre	11	79	5	49			50	3
7	Linares	Yerbas Buenas	19	107	10	51		5	49	14
8	Concepcion	Concepcion	733	1377	178	919		54	406	126
8	Concepcion	Coronel	42	1145	57	437		31	213	70
8	Concepcion	Chiguayante	209	672	45	403		13	165	72
8	Concepcion	Florida		81	3	33			42	2
8	Concepcion	Hualqui	6	174	8	90		2	59	24

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
8	Concepcion	Lota		506	25	240		13	87	46
8	Concepcion	Penco	40	364	20	188		2	95	36
8	Concepcion	San Pedro De La Paz	202	672	88	562		23	255	92
8	Concepcion	Santa Juana		107	3	45	1	1	57	5
8	Concepcion	Talcahuano	341	1350	124	783		28	414	107
8	Concepcion	Tome	4	674	24	155		7	90	17
8	Concepcion	Hualpen	117	687	67	424		17	109	62
8	Arauco	Lebu	1	250	12	120		10	122	24
8	Arauco	Arauco	95	343	30	127		11	83	35
8	Arauco	Cañete	59	409	30	193	0	7	145	30
8	Arauco	Contulmo	2	53	1	24		1	30	6
8	Arauco	Curanilahue	38	366	19	143		12	81	44
8	Arauco	Los Alamos	10	200	7	82		5	80	14
8	Arauco	Tirua		75	2	36		4	68	3
8	Biobio	Los Angeles	330	1661	173	800		8	735	102
8	Biobio	Antuco	18	25	3	17			29	1
8	Biobio	Cabrero	30	294	13	95		4	74	22
8	Biobio	Laja	15	262	17	91		3	48	14
8	Biobio	Mulchen	7	232	21	89		1	139	16
8	Biobio	Nacimiento	62	265	20	89			74	20
8	Biobio	Negrete	15	54	7	22			36	2
8	Biobio	Quilaco		23	1	12			16	
8	Biobio	Quilleco	39	52	12	23			44	5
8	Biobio	San Rosendo		31	1	4			9	2
8	Biobio	Santa Barbara	14	135	7	36			102	1
8	Biobio	Tucapel	1	142	9	55		3	45	10
8	Biobio	Yumbel	23	162	13	81		2	54	16
8	Biobio	Alto Biobio	1	24	6	23	1	2	45	1
8	Ñuble	Chillan	520	1745	123	755		41	322	107
8	Ñuble	Bulnes	22	173	12	95		3	81	26
8	Ñuble	Cobquecura		49	1	13		2	12	1
8	Ñuble	Coelemu		198	6	54		3	56	3
8	Ñuble	Coihueco	25	205	7	89		4	88	5
8	Ñuble	Chillan Viejo	11	205	6	74		3	46	12
8	Ñuble	El Carmen		114	3	49		1	61	5
8	Ñuble	Ninhue	1	63	1	21			23	
8	Ñuble	Ñiquen	21	59	8	21	0	5	41	3
8	Ñuble	Pemuco		54	4	45		2	21	4
8	Ñuble	Pinto	25	90	6	37			38	4
8	Ñuble	Portezuelo	15	48	2	18			16	
8	Ñuble	Quillon	2	130	5	45			54	4
8	Ñuble	Quirihue	1	121	5	28			38	2
8	Ñuble	Ranquil	12	30	4	12			18	
8	Ñuble	San Carlos	175	462	47	184		13	132	36
8	Ñuble	San Fabian	23	24	5	6			23	2
8	Ñuble	San Ignacio	61	95	16	55		5	52	6
8	Ñuble	San Nicolas	4	113	12	35		3	28	7
8	Ñuble	Treguaco	10	31	4	9			12	
8	Ñuble	Yungay	43	181	12	52		3	58	7
9	Cautin Norte	Temuco	403	2071	239	1793		93	528	225

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
9	Cautin Norte	Carahue		242	12	76	2	3	111	14
9	Cautin Norte	Cunco	26	176	10	64		6	55	10
9	Cautin Sur	Curarrehue	10	36	3	26		4	39	1
9	Cautin Sur	Freire	1	164	9	136		4	76	21
9	Cautin Norte	Galvarino		108	6	69	1	5	93	3
9	Cautin Sur	Gorbea	6	90	6	64		6	54	12
9	Cautin Norte	Lautaro	6	288	13	226		12	143	34
9	Cautin Sur	Loncoche	1	221	5	91		2	63	14
9	Cautin Norte	Melipeuco	1	34	3	38		1	22	1
9	Cautin Norte	Nueva Imperial	37	320	22	190		7	119	24
9	Cautin Sur	Padre Las Casas	31	472	45	442	5	15	199	58
9	Cautin Norte	Perquenco	1	53	5	51			41	8
9	Cautin Sur	Pitrufquen	13	273	14	128	1	1	57	12
9	Cautin Sur	Pucon	8	257	16	126		8	82	18
9	Cautin Norte	Saavedra	16	138	10	70		2	76	4
9	Cautin Sur	Teodoro Schmidt		109	7	91		1	68	3
9	Cautin Sur	Tolten	2	96	3	47			45	3
9	Cautin Norte	Vilcun	14	227	12	139		4	87	14
9	Cautin Sur	Villarrica	46	532	34	229		15	172	41
9	Cautin Norte	Cholchol	7	92	14	75		11	40	16
9	Malleco	Angol	30	502	64	312		7	143	39
9	Malleco	Collipulli	31	215	14	97		2	108	14
9	Malleco	Curacautin	52	155	10	45			80	5
9	Malleco	Ercilla	8	42	7	37		3	57	2
9	Malleco	Lonquimay		103	1	27			60	
9	Malleco	Los Sauces	1	58		30			35	1
9	Malleco	Lumaco		75	7	48		2	62	
9	Malleco	Puren		111	4	70		6	64	6
9	Malleco	Renaico	22	73	7	48		3	51	6
9	Malleco	Traiguen	33	169	10	78		11	68	17
9	Malleco	Victoria	107	291	20	126		12	99	39
10	Llanquihue	Puerto Montt	379	1629	160	1074	1	79	570	192
10	Llanquihue	Calbuco	45	222	27	118		5	152	17
10	Llanquihue	Cochamo		5	1	5			6	
10	Llanquihue	Fresia	31	125	7	46		10	60	6
10	Llanquihue	Frutillar	28	157	8	75		4	66	10
10	Llanquihue	Los Muermos	31	115	4	64		6	84	1
10	Llanquihue	Llanquihue	3	134	11	74		4	82	3
10	Llanquihue	Maullin		123	3	50		2	57	6
10	Llanquihue	Puerto Varas	152	267	25	198	1	7	180	16
10	Chiloe	Castro	3	73	8	86		13	28	14
10	Chiloe	Ancud	38	363	44	211		13	123	38
10	Chiloe	Chonchi	12	69	18	60		3	56	12
10	Chiloe	Curaco De Velez	10	21	7	6			16	
10	Chiloe	Dalcahue	2	108	10	59			40	12
10	Chiloe	Puqueldon		29	1	8			13	
10	Chiloe	Queilen		59	2	20			29	3
10	Chiloe	Quellon	3	151	14	134		6	117	25
10	Chiloe	Quemchi		49	1	26			42	
10	Chiloe	Quinchao	25	54	13	24			57	3

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
10	Osorno	Osorno	174	1384	132	974	1	60	357	138
10	Osorno	Puerto Octay	3	53	3	29			46	3
10	Osorno	Purranque	8	182	31	114		16	66	19
10	Osorno	Puyehue		79	1	50		2	51	5
10	Osorno	Rio Negro	1	101	3	43		1	43	7
10	Osorno	San Juan De La Costa	6	43	5	25		3	51	4
10	Osorno	San Pablo	2	45	2	32		1	41	3
10	Palena	Chaiten		13		10			24	2
10	Palena	Futaleufu	5	11		7			14	
10	Palena	Hualaihue	8	69	4	32		3	25	9
10	Palena	Palena	2	23		11			12	
11	Coihaique	Coihaique	37	430	38	418		27	223	65
11	Coihaique	Lago Verde		1					5	2
11	Coihaique	Aysen	6	103	10	189		9	592	26
11	Coihaique	Cisnes		4	15	12			32	6
11	Coihaique	Guaitecas		5	2				6	
11	Coihaique	Cochrane		28	1	16		1	21	2
11	Coihaique	O'higgins							1	
11	Coihaique	Tortel							1	
11	Coihaique	Chile Chico		5		7			5	1
11	Coihaique	Rio Ibañez		3					8	2
12	Magallanes	Punta Arenas	242	1093	101	597		16	260	83
12	Magallanes	Laguna Blanca							1	
12	Magallanes	Cabo De Hornos	8	9	2	2			4	1
12	Magallanes	Porvenir		57	2	37		3	14	7
12	Magallanes	Natales	54	90	15	106		3	74	15
12	Magallanes	Torres Del Paine							1	
13	Santiago Centro	Santiago	397	972	232	834	2	59	649	113
13	Santiago Poniente	Cerrillos	139	484	55	302		16	174	72
13	Santiago Poniente	Cerro Navia	73	1173	89	669		32	406	128
13	Santiago Norte	Conchali	182	891	86	537		30	388	122
13	Santiago Sur	El Bosque	255	1256	167	836		46	512	187
13	Santiago Poniente	Estacion Central	178	783	103	483		19	319	87
13	Santiago Norte	Huechuraba	34	127	41	118		10	86	32
13	Santiago Norte	Independencia	120	397	78	265		9	203	41
13	Santiago Sur	La Cisterna	149	525	194	408		13	204	39
13	Cordillera	La Florida	875	2226	690	1716	1	72	817	251
13	Santiago Sur	La Granja	171	919	106	509		17	321	110
13	Cordillera	La Pintana	242	1264	214	922		64	574	316
13	Santiago Oriente	La Reina	656	452	133	279		9	151	33
13	Santiago Oriente	Las Condes	1778	762	417	685	1	9	389	31
13	Santiago Oriente	Lo Barnechea	787	320	173	295		13	200	53
13	Santiago Sur	Lo Espejo	125	738	95	522		33	331	108
13	Santiago Poniente	Lo Prado	114	776	61	426		28	275	88
13	Santiago Oriente	Macul	212	608	73	419		13	206	82
13	Santiago Poniente	Maipu	1,722	4,215	637	2,250		65	1,018	310
13	Santiago Oriente	Ñuñoa	517	926	216	702	0	11	249	47
13	Santiago Centro	Pedro Aguirre Cerda	131	735	66	509		23	244	101
13	Santiago Oriente	Peñalolen	732	1808	331	1283	0	73	744	236
13	Santiago Oriente	Providencia	330	364	111	225		4	114	9

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
13	Santiago Poniente	Pudahuel	281	1671	188	1009		42	645	163
13	Santiago Norte	Quilicura	344	1533	190	766	1	17	539	111
13	Santiago Poniente	Quinta Normal	140	783	85	450	1	18	258	67
13	Santiago Norte	Recoleta	250	929	120	595	1	24	422	112
13	Santiago Poniente	Renca	76	1127	121	569		35	376	118
13	Santiago Centro	San Joaquin	139	833	89	536	1	36	273	153
13	Santiago Centro	San Miguel	245	437	105	412		37	157	39
13	Santiago Sur	San Ramon	61	661	70	442		27	235	112
13	Santiago Oriente	Vitacura	532	179	121	169			124	3
13	Cordillera	Puente Alto	1,318	4,068	898	2,723		144	1,406	550
13	Cordillera	Pirque	64	129	30	58		2	43	13
13	Cordillera	San Jose De Maipo	46	77	33	85			39	10
13	Santiago Norte	Colina	134	734	164	506	1	156	333	107
13	Santiago Norte	Lampa	24	447	61	283		9	190	78
13	Santiago Norte	Tiltil	46	123	37	78		12	37	15
13	Santiago Sur	San Bernardo	295	2109	248	1523	2	84	709	329
13	Santiago Sur	Buin	311	503	163	254		18	217	56
13	Santiago Sur	Calera De Tango	91	165	35	69		5	52	9
13	Santiago Sur	Paine	129	416	78	214		10	190	30
13	Talagante	Melipilla	318	821	216	512		35	346	82
13	Talagante	Alhue	23	17	7	6			21	
13	Talagante	Curacavi	31	213	46	128		12	119	5
13	Talagante	Maria Pinto	4	75	11	46		1	49	1
13	Talagante	San Pedro	15	47	3	17			41	1
13	Talagante	Talagante	218	558	72	300		16	185	64
13	Talagante	El Monte	23	183	13	92		11	106	19
13	Talagante	Isla De Maipo	48	243	38	146		8	104	23
13	Talagante	Padre Hurtado	118	371	73	223		16	130	57
13	Talagante	Peñaflor	104	759	77	425	0	14	189	82
14	Valdivia	Valdivia	275	1399	59	678		56	281	115
14	Valdivia	Corral		38	1	21		1	21	2
14	Valdivia	Lanco	4	207	11	98		1	66	8
14	Valdivia	Los Lagos		171	4	59		1	55	18
14	Valdivia	Mafil	27	53	8	26			40	3
14	Valdivia	Mariquina	4	144	5	91		5	85	9
14	Valdivia	Paillaco	14	204	6	77		4	91	18
14	Valdivia	Panguipulli	4	390	12	127		4	148	26
14	Ranco	La Union	28	374	23	186		6	105	17
14	Ranco	Futrono	1	166	4	52	1		67	2
14	Ranco	Lago Ranco	15	61	5	30			41	2
14	Ranco	Rio Bueno	3	43	8	52		14	27	13
15	Arica	Arica	462	1650	170	899		104	409	170
15	Arica	Camarones	2	3		1		1	1	
15	Arica	Putre	1	4	6	2		2	8	1
15	Arica	General Lagos							1	

7.8. Distribución de las trayectorias según región, provincia y comuna de residencia, cohorte 2007

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
1	Iquique	Iquique	489	1,225	143	747	39	158	424	118
1	Iquique	Alto Hospicio	165	667	81	459	25	147	298	130
1	Iquique	Pozo Almonte		125	3	81	7	8	39	13
1	Iquique	Camiña		12		3	1		4	
1	Iquique	Colchane	2	5	1	2	1		11	
1	Iquique	Huara		2	9	7			9	
1	Iquique	Pica		21	1	15		2	12	1
2	Antofagasta	Antofagasta	714	2,276	262	1,551	51	325	848	470
2	Antofagasta	Mejillones	4	66	2	28	2	3	31	6
2	Antofagasta	Sierra Gorda		3		2		1	2	2
2	Antofagasta	Taltal	1	111	3	39	1	2	29	6
2	El Loa	Calama	359	1,150	103	841	25	91	467	109
2	El Loa	Ollagüe				2		1	1	
2	El Loa	San Pedro De Atacama		21	2	8			10	
2	Tocopilla	Tocopilla	46	208	42	129	5	19	68	25
2	Tocopilla	Maria Elena		52	2	17	3	1	14	3
3	Copiapo	Copiapo	297	1,013	72	660	29	105	401	214
3	Copiapo	Caldera	26	103	10	71	3	1	44	24
3	Copiapo	Tierra Amarilla	6	93	4	56	3	7	38	14
3	Copiapo	Chañaral	5	123	2	48	7	3	55	1
3	Copiapo	Diego De Almagro	2	172	3	59	4	12	21	20
3	Huasco	Vallenar	105	550	17	125	11	43	112	41
3	Huasco	Alto Del Carmen		37		12	1		16	1
3	Huasco	Freirina		67		17		1	29	2
3	Huasco	Huasco		82	1	21	2	6	36	2
4	Elqui	La Serena	568	1,353	172	837	16	107	262	128
4	Elqui	Coquimbo	541	1,527	119	931	13	166	301	157
4	Elqui	Andacollo		105	2	48	1	7	10	4
4	Elqui	La Higuera		14		4			11	3
4	Elqui	Paiguano	1	25		13			10	
4	Elqui	Vicuña	30	197	9	99	4	22	54	14
4	Choapa	Illapel	65	255	16	135	5	24	53	28
4	Choapa	Canela		90		19	3	12	13	2
4	Choapa	Los Vilos	17	192	8	52	2	12	48	13
4	Choapa	Salamanca	38	186	13	109	5	14	61	11
4	Limari	Ovalle	281	883	42	406	4	72	171	93
4	Limari	Combarbala	2	143	5	45	1	3	28	5
4	Limari	Monte Patria	30	289	1	79	17	10	82	13
4	Limari	Punitaqui		85		23	1	3	30	5
4	Limari	Rio Hurtado	2	28	3	10	4	2	15	
5	Valparaiso	Valparaiso	536	1,775	179	1,349	27	243	350	269
5	Valparaiso	Casablanca	47	166	15	101	7	20	28	24
5	Valparaiso	Concon	137	176	50	173	7	12	75	29
5	Valparaiso	Juan Fernandez	2		2	3			1	
5	Valparaiso	Puchuncavi	45	113	9	44	2	15	24	23
5	Valparaiso	Quintero	75	143	26	82	1	17	29	18

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
5	Valparaiso	Viña Del Mar	753	2008	236	1322	57	175	404	202
5	Valparaiso	Isla De Pascua	16	38	5	43	3	1	9	2
5	Los Andes	Los Andes	109	649	29	333	6	27	116	56
5	Los Andes	Calle Larga	6	59	12	33	2	4	11	12
5	Los Andes	Rinconada	12	70	2	27	1	6	6	8
5	Los Andes	San Esteban	10	124	3	51	6	5	24	8
5	Quillota	La Ligua	87	240	50	116	5	17	60	18
5	Quillota	Cabildo	10	188	3	81	4	15	42	11
5	Quillota	Papudo	8	36	2	17	1	1	8	3
5	Quillota	Petorca	16	112	4	28	2	2	15	1
5	Quillota	Zapallar	18	46	9	17	3	1	14	
5	Quillota	Quillota	208	555	48	356	12	72	126	103
5	Quillota	Calera	115	346	34	134	0	0	85	41
5	Quillota	Hijuelas	51	98	16	64	4	9	31	14
5	Quillota	La Cruz	36	95	11	49	3	3	8	10
5	Quillota	Nogales	77	126	17	83	4	15	27	11
5	San Antonio	San Antonio	330	559	58	465	10	56	87	53
5	San Antonio	Algarrobo	21	78	11	53	4	7	11	8
5	San Antonio	Cartagena	33	136	10	79		10	26	20
5	San Antonio	El Quisco	15	75	4	53		8	17	8
5	San Antonio	El Tabo	12	48	2	31	1	4	4	6
5	San Antonio	Santo Domingo	32	61	10	22	1	1	5	2
5	Los Andes	San Felipe	197	551	38	288	12	30	135	50
5	Los Andes	Catemu	10	107		38	2	5	47	1
5	Los Andes	Llaillay	19	206	3	101	7	21	39	24
5	Los Andes	Panquehue	16	53	1	25		3	8	3
5	Los Andes	Putaendo	20	132	4	51	6	10	23	6
5	Los Andes	Santa Maria	38	77	15	51	5	8	26	4
5	Valparaiso	Quilpue	315	1,008	71	687	17	104	190	99
5	Quillota	Limache	85	312	32	194	4	52	69	45
5	Quillota	Olmue	22	92	6	62	4	12	38	9
5	Valparaiso	Villa Alemana	229	711	109	570	12	63	160	72
6	Cachapoal	Rancagua	458	1,926	142	1,107	29	104	502	165
6	Cachapoal	Codegua	18	123	3	41	1	4	14	5
6	Cachapoal	Coinco	3	65		22	1	2	10	1
6	Cachapoal	Coltauco	13	177	7	61	2	12	45	9
6	Cachapoal	Doñihue	32	184	11	59	1	7	43	14
6	Cachapoal	Graneros	42	230	50	154	1	33	40	40
6	Cachapoal	Las Cabras	43	189	6	88	8	14	49	5
6	Cachapoal	Machali	93	240	17	168	6	19	45	34
6	Cachapoal	Malloa	6	83	1	26	5	4	35	10
6	Cachapoal	Mostazal	20	177	10	95	8	22	54	14
6	Cachapoal	Olivar	4	117	1	35	3	9	24	10
6	Cachapoal	Peumo	16	112	7	64	3	9	45	3
6	Cachapoal	Pichidegua	11	170	1	53	6	5	69	5
6	Cachapoal	Quinta De Tilcoco	60	85	9	37	3	6	39	6
6	Cachapoal	Rengo	74	516	15	186	8	58	135	32
6	Cachapoal	Requinoa	67	205	18	84	2	10	60	9
6	Cachapoal	San Vicente	105	292	17	162	9	23	111	11
6	Cardenal Caro	Pichilemu	29	109	5	49	2	11	25	4

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
6	Cardenal Caro	La Estrella		20		16			8	2
6	Cardenal Caro	Litueche		58		33	2		13	4
6	Cardenal Caro	Marchihue	8	70		24		1	18	1
6	Cardenal Caro	Navidad		28		26	3	5	6	1
6	Cardenal Caro	Paredones		76		23	1		11	3
6	Colchagua	San Fernando	237	486	35	365	17	54	130	78
6	Colchagua	Chepica	8	146	1	28	3	1	30	3
6	Colchagua	Chimbarongo	56	282	11	166	4	19	70	14
6	Colchagua	Lolol	2	63		19	3		18	2
6	Colchagua	Nancagua	7	146	3	74		7	21	4
6	Colchagua	Palmilla	31	73	8	36	6	8	29	7
6	Colchagua	Peralillo	7	124		30	2		30	3
6	Colchagua	Placilla	10	80	1	20	2	6	18	9
6	Colchagua	Pumanque	1	30		7			10	2
6	Colchagua	Santa Cruz	139	284	10	109	8	24	69	19
7	Talca	Talca	428	1,659	85	1,033	25	82	349	125
7	Talca	Constitucion	68	334	16	187	14	17	171	38
7	Talca	Curepto		103	1	21	5		23	1
7	Talca	Empedrado	11	24	6	14	1		18	1
7	Talca	Maule	8	166	4	85	5	5	58	13
7	Talca	Pelarco	8	55	3	26	2	3	17	3
7	Talca	Pencahue	8	63	1	30	5		11	
7	Talca	Rio Claro	13	109	9	47	2	3	39	3
7	Talca	San Clemente	24	417	14	154	4	12	94	15
7	Talca	San Rafael	3	92	1	34	3	5	13	7
7	Cauquenes	Cauquenes	103	387	9	99	7	16	82	18
7	Cauquenes	Chanco	1	87		15	5	1	37	3
7	Cauquenes	Pelluhue	26	58	6	6		2	16	2
7	Curico	Curico	366	1,158	62	496	23	63	270	71
7	Curico	Hualañe		89		25	6	1	21	
7	Curico	Licanten	16	49	2	6	2		18	1
7	Curico	Molina	34	356	11	113	9	19	98	17
7	Curico	Rauco	6	102	1	21	1	3	13	1
7	Curico	Romeral	12	133	1	35		4	39	3
7	Curico	Sagrada Familia	5	160	2	43	4	2	41	7
7	Curico	Teno	17	274	2	65	6	6	71	6
7	Curico	Vichuquen	20	21	6	5	2		9	
7	Linares	Linares	245	501	44	499	18	57	195	90
7	Linares	Colbun	5	156	3	96	6	12	51	13
7	Linares	Longavi	22	216	4	131	8	14	95	23
7	Linares	Parral	167	214	29	122	11	27	110	44
7	Linares	Retiro	57	146	8	47	1	7	56	6
7	Linares	San Javier	112	298	16	150	17	29	102	48
7	Linares	Villa Alegre	9	116	5	41	3	4	55	5
7	Linares	Yerbas Buenas	23	112	11	57	4	12	37	14
8	Concepcion	Concepcion	828	1,103	154	757	28	79	235	118
8	Concepcion	Coronel	70	902	40	466	14	76	179	59
8	Concepcion	Chiguayante	198	647	61	381	5	37	122	60
8	Concepcion	Florida	14	75	1	29	4	2	25	3
8	Concepcion	Hualqui	8	176	3	104	1	8	46	20

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
8	Concepcion	Lota	12	464	8	276	9	39	50	45
8	Concepcion	Penco	44	378	15	174	7	10	65	25
8	Concepcion	San Pedro De La Paz	205	641	162	506	10	73	206	97
8	Concepcion	Santa Juana	1	129	2	55	11	3	53	11
8	Concepcion	Talcahuano	298	1,143	68	604	21	68	202	95
8	Concepcion	Tome	5	538	5	159	6	19	60	18
8	Concepcion	Hualpen	96	653	168	357	8	31	96	44
8	Arauco	Lebu		200		93	17	24	78	18
8	Arauco	Arauco	89	259	7	129	11	26	49	36
8	Arauco	Cañete	69	317	12	159	3	18	87	21
8	Arauco	Contulmo		47		27	2	2	16	6
8	Arauco	Curanilahue	37	340	10	133	3	42	50	30
8	Arauco	Los Alamos	14	207	2	72	6	12	48	18
8	Arauco	Tirua		110		49	9	14	49	1
8	Biobio	Los Angeles	338	1,550	110	716	36	37	542	142
8	Biobio	Antuco	31	6	6	3	2	1	18	1
8	Biobio	Cabrero	35	266	3	91	11	13	48	15
8	Biobio	Laja	20	295	3	82	2	12	27	16
8	Biobio	Mulchen	12	254	10	86	10	4	101	14
8	Biobio	Nacimiento	55	281	11	68	4	11	57	16
8	Biobio	Negrete	20	59	12	21		1	32	4
8	Biobio	Quilaco	1	27		9	1		14	1
8	Biobio	Quilleco	25	45	7	21	7	2	28	2
8	Biobio	San Rosendo		35	1	5		1	1	1
8	Biobio	Santa Barbara	11	124	5	29	3	3	58	6
8	Biobio	Tucapel	2	161	2	50	2	5	38	7
8	Biobio	Yumbel	16	183	6	84	2	9	34	16
8	Biobio	Alto Biobio	2	30		16	12		41	2
8	Ñuble	Chillan	511	1,564	93	643	33	68	226	83
8	Ñuble	Bulnes	49	178	12	56	5	7	75	7
8	Ñuble	Cobquecura	1	43	1	15	3	2	14	1
8	Ñuble	Coelemu		187	8	63	5	10	37	3
8	Ñuble	Coihueco	22	267	3	62	7	7	73	12
8	Ñuble	Chillan Viejo	24	183	16	89	1	10	31	16
8	Ñuble	El Carmen		144	1	37	5	3	30	3
8	Ñuble	Ninhue		39		16	2	1	7	1
8	Ñuble	Ñiquen	18	99	7	24	5	6	15	4
8	Ñuble	Pemuco		83	2	28	6	12	10	5
8	Ñuble	Pinto	28	73	2	43	2	5	15	9
8	Ñuble	Portezuelo	18	41	2	12	2	1	8	2
8	Ñuble	Quillon	3	144	1	37	5	2	36	3
8	Ñuble	Quirihue		99	30	18	3	1	15	1
8	Ñuble	Ranquil	11	38	3	21	2	1	11	1
8	Ñuble	San Carlos	156	413	35	172	13	20	88	31
8	Ñuble	San Fabian	14	19	2	14	4	1	16	2
8	Ñuble	San Ignacio	32	116	12	53	6	8	38	1
8	Ñuble	San Nicolas	3	89	4	27	1	6	19	5
8	Ñuble	Treguaco		53	1	16	2	1	9	
8	Ñuble	Yungay	48	145	9	60	3	3	45	11
9	Cautin Norte	Temuco	474	2,085	117	1,272	28	177	311	177

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
9	Cautin Norte	Carahue	1	252		91	17	9	67	14
9	Cautin Norte	Cunco	22	174	1	57	9	6	33	8
9	Cautin Sur	Curarrehue	4	72		33	6	10	35	9
9	Cautin Sur	Freire	3	231	2	111	10	14	58	15
9	Cautin Norte	Galvarino	5	159	8	42	13	11	67	13
9	Cautin Sur	Gorbea	11	136	4	62	4	8	24	18
9	Cautin Norte	Lautaro	2	349	6	163	7	25	84	41
9	Cautin Sur	Loncoche		221	1	75	8	1	53	13
9	Cautin Norte	Melipeuco		82		38	1		6	6
9	Cautin Norte	Nueva Imperial	40	305	10	147	7	28	68	21
9	Cautin Sur	Padre Las Casas	37	616	17	382	28	36	112	43
9	Cautin Norte	Perquenco		54	6	38	3	5	16	3
9	Cautin Sur	Pitrufquen	19	216	5	93	8	8	57	11
9	Cautin Sur	Pucon	8	275	10	110	4	13	59	11
9	Cautin Norte	Saavedra	11	107	1	57	11	6	53	3
9	Cautin Sur	Teodoro Schmidt	3	161	2	55	2	7	45	3
9	Cautin Sur	Tolten	2	100	1	43	4	1	37	1
9	Cautin Norte	Vilcun	22	258	12	124	5	15	59	19
9	Cautin Sur	Villarrica	43	508	40	218	15	36	111	18
9	Cautin Norte	Cholchol	9	95	4	54	6	6	31	4
9	Malleco	Angol	82	421	16	203	12	32	91	50
9	Malleco	Collipulli	33	200	7	83	5	8	80	14
9	Malleco	Curacautin	48	129	5	31	2	1	70	6
9	Malleco	Ercilla	5	67	1	38	3	5	43	1
9	Malleco	Lonquimay		94	3	30	4	1	56	1
9	Malleco	Los Sauces	1	45		17	4		22	1
9	Malleco	Lumaco	1	115		42	14	2	40	1
9	Malleco	Puren	1	140	1	46	3	6	28	9
9	Malleco	Renaico	8	91	3	34	2	2	23	3
9	Malleco	Traiguen	22	161	5	92	9	15	38	7
9	Malleco	Victoria	113	262	23	117	9	15	85	27
10	Llanquihue	Puerto Montt	445	1,398	128	1,104	35	156	456	189
10	Llanquihue	Calbuco	37	313	15	136	4	8	131	20
10	Llanquihue	Cochamo	11	15		11	1	2	12	2
10	Llanquihue	Fresia	37	96	7	39	5	2	48	8
10	Llanquihue	Frutillar	20	135	4	89	7	8	67	11
10	Llanquihue	Los Muermos	32	113	16	53	10	6	58	12
10	Llanquihue	Llanquihue	30	133	1	46	5	9	50	3
10	Llanquihue	Maullin		143	2	57	2	4	38	8
10	Llanquihue	Puerto Varas	159	264	38	165	9	30	120	28
10	Chiloe	Castro	56	190	15	469	12	28	72	35
10	Chiloe	Ancud	34	322	7	186	9	36	82	38
10	Chiloe	Chonchi	10	59	3	91	3	8	33	5
10	Chiloe	Curaco De Velez	12	18	4	7	2	1	15	
10	Chiloe	Dalcahue	4	69	3	127	5	5	36	12
10	Chiloe	Puqueldon	1	28		34		3	14	
10	Chiloe	Queilen		48		26	2	1	15	2
10	Chiloe	Quellon	8	195		157	10	20	104	33
10	Chiloe	Quemchi		65	1	33	4	3	48	1
10	Chiloe	Quinchao	19	65	8	29	6	1	33	3

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
10	Osorno	Osorno	163	1,063	143	899	25	119	225	143
10	Osorno	Puerto Octay	16	43	4	51	6	4	33	4
10	Osorno	Purranque	6	165	6	113	4	27	32	21
10	Osorno	Puyehue		89		55	2	7	27	5
10	Osorno	Rio Negro	3	93		61	3	4	33	5
10	Osorno	San Juan De La Costa	4	66	5	40	6	9	43	6
10	Osorno	San Pablo	4	83	1	40	4	4	21	7
10	Palena	Chaiten		17	2	11			16	
10	Palena	Futaleufu	16	16	2	7		1	8	
10	Palena	Hualaihue	12	106	1	33		7	19	1
10	Palena	Palena	3	17		12		1	4	
11	Coihaique	Coihaique	44	377	30	338	16	38	132	56
11	Coihaique	Lago Verde		2		2	1	1	2	
11	Coihaique	Aysen	9	141	5	159	4	17	186	28
11	Coihaique	Cisnes		32		22	1	2	21	3
11	Coihaique	Guaitecas		9		2	1		1	2
11	Coihaique	Cochrane		22		23	2	3	18	1
11	Coihaique	O'higgins		4		1			3	
11	Coihaique	Tortel		3		1			6	1
11	Coihaique	Chile Chico		40	1	20		1	18	3
11	Coihaique	Rio Ibañez		13		4	1		5	
12	Magallanes	Punta Arenas	289	981	72	434	10	51	159	101
12	Magallanes	Laguna Blanca	1	3					1	
12	Magallanes	San Gregorio		5						
12	Magallanes	Cabo De Hornos	6	22	2	3			3	
12	Magallanes	Porvenir		55	1	41	1	4	5	1
12	Magallanes	Primavera		5		2			1	1
12	Magallanes	Natales	72	120	7	59	1	7	34	18
12	Magallanes	Torres Del Paine		1						
13	Santiago Centro	Santiago	497	995	169	842	23	102	656	90
13	Santiago Poniente	Cerrillos	127	443	40	327	11	51	155	75
13	Santiago Poniente	Cerro Navia	96	1,135	34	674	11	99	345	138
13	Santiago Norte	Conchali	185	847	67	627	11	86	314	119
13	Santiago Sur	El Bosque	289	1,239	85	814	16	123	287	170
13	Santiago Poniente	Estacion Central	251	654	81	483	17	54	279	81
13	Santiago Norte	Huechuraba	186	580	96	404	9	56	155	93
13	Santiago Norte	Independencia	148	353	51	310	7	29	226	49
13	Santiago Sur	La Cisterna	200	461	137	363	10	46	132	42
13	Cordillera	La Florida	1,039	2,301	214	1,645	45	209	513	264
13	Santiago Sur	La Granja	199	873	68	519	17	68	275	102
13	Cordillera	La Pintana	323	1,224	82	839	31	151	446	302
13	Santiago Oriente	La Reina	619	379	90	290	12	16	98	30
13	Santiago Oriente	Las Condes	1,837	748	353	511	16	19	349	31
13	Santiago Oriente	Lo Barnechea	933	317	245	209	11	36	148	36
13	Santiago Sur	Lo Espejo	169	683	51	438	12	64	207	125
13	Santiago Poniente	Lo Prado	104	660	43	424	13	61	212	91
13	Santiago Oriente	Macul	233	605	41	502	16	52	144	68
13	Santiago Poniente	Maipu	1,600	3,604	568	2,221	48	231	714	288
13	Santiago Oriente	Ñuñoa	552	698	91	592	14	29	196	42
13	Santiago Centro	Pedro Aguirre Cerda	167	647	48	478	10	90	175	92

Región	Provincia	Comuna	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8
13	Santiago Oriente	Peñalolen	794	1343	201	1112	62	178	497	195
13	Santiago Oriente	Providencia	328	316	69	205	5	8	99	12
13	Santiago Poniente	Pudahuel	429	1,625	127	1,055	29	144	425	191
13	Santiago Norte	Quilicura	679	1,434	109	680	21	70	489	121
13	Santiago Poniente	Quinta Normal	159	679	63	508	12	45	219	63
13	Santiago Norte	Recoleta	294	896	91	602	25	73	351	123
13	Santiago Poniente	Renca	135	874	169	693	14	78	443	106
13	Santiago Centro	San Joaquin	138	474	45	389	2	66	180	67
13	Santiago Centro	San Miguel	240	434	63	330	7	41	115	31
13	Santiago Sur	San Ramon	83	774	24	410	16	68	185	102
13	Santiago Oriente	Vitacura	561	181	135	89	5		80	5
13	Cordillera	Puente Alto	1,849	3,573	435	2,469	98	384	914	558
13	Cordillera	Pirque	66	133	8	58	3	4	53	7
13	Cordillera	San Jose De Maipo	42	92	10	64	1	9	29	16
13	Santiago Norte	Colina	243	832	187	374	13	67	290	120
13	Santiago Norte	Lampa	70	480	66	314	7	60	189	110
13	Santiago Norte	Tiltil	24	117	21	64	3	9	46	9
13	Santiago Sur	San Bernardo	414	2,190	145	1,336	36	201	550	299
13	Santiago Sur	Buin	339	465	94	253	10	51	163	59
13	Santiago Sur	Calera De Tango	97	126	44	79	3	14	69	13
13	Santiago Sur	Paine	184	435	54	176	4	39	163	25
13	Talagante	Melipilla	348	668	81	431	13	80	294	86
13	Talagante	Alhue	25	32	8	12	1	2	20	1
13	Talagante	Curacavi	20	261	7	127	2	22	51	11
13	Talagante	Maria Pinto	19	114	6	32	6	2	33	2
13	Talagante	San Pedro	9	77	2	23		2	29	1
13	Talagante	Talagante	248	502	45	238	6	54	152	43
13	Talagante	El Monte	31	220	50	140		21	69	27
13	Talagante	Isla De Maipo	60	223	33	106	9	22	77	27
13	Talagante	Padre Hurtado	134	333	52	215	2	33	100	53
13	Talagante	Peñaflor	116	756	56	441	13	43	144	67
14	Valdivia	Valdivia	341	1,082	68	692	32	96	213	99
14	Valdivia	Corral		50		22	1	3	19	1
14	Valdivia	Lanco	5	186	3	55		3	39	1
14	Valdivia	Los Lagos	1	213	3	55	3	1	65	10
14	Valdivia	Mafil	19	44	6	25	3	3	16	1
14	Valdivia	Mariquina	24	184	8	78	7	7	80	13
14	Valdivia	Paillaco	6	192	2	59	6	10	53	9
14	Valdivia	Panguipulli	5	369	7	127	3	11	88	15
14	Ranco	La Union	13	483	5	151	6	22	60	23
14	Ranco	Futrono	9	167	4	41	4	1	63	1
14	Ranco	Lago Ranco	15	92	5	25	5	3	36	3
14	Ranco	Rio Bueno	66	259	10	126	3	18	65	14
15	Arica	Arica	537	1,727	104	747	33	138	372	144
15	Arica	Camarones	1			3			3	1
15	Arica	Putre	1	6	2	2		1	13	
15	Arica	General Lagos		2		1			1	

7.9. Descriptivo de casos Mapeo Trayectorias

Escuela Piloto	Caleta Sur										Súmate					Vínculos					Alicura						Juan XXIII			
Comuna	**Lo Espejo**										**La Granja**					**Castro**					**Peñalolén**						**San Joaquín**			
Identificación caso	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A0**	**B1**	**B2**	**B3**	**B4**	**B5**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Repitencia				X	X	X		X	X	X		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Inmigración											X						X													
Proyecto de Familia		X	X					X	X	X			X														X			
Necesidad de empleo	X									X		X				X	X		X			X				X	X	X	X	X
Ausentismo Crónico					X	X	X							X																

Escuela Piloto	Caleta Sur										Súmate					Vínculos					Alicura						Juan XXIII			
Comuna	**Lo Espejo**										**La Granja**					**Castro**					**Peñalolén**						**San Joaquín**			
Identificación caso	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A0**	**B1**	**B2**	**B3**	**B4**	**B5**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Tipo	I	I	I	C	I	I	I	I	I	I	I	C	C	I	C	I	I	C	C	C	C	C	C	C	C	C	I	C	C	C
Edad	17	20	19	18	18	15	16	16	34	29	16	16	17	18	18	24	17	17	15	17	15	13	14	15	15	16	24	16	18	16
Último nivel cursado	2m	4m	2m	2m	8b	6b	2m	8b	4m	4m	8b	8b	8b	8b	2m	2m	3b	3b	8b	2m	8b	8b	8b	8b	8b	8b	4m	2m	2m	2m
N° de años de edad de desfase	2	3	4	3	5	4	0	3	17	12	7	3	4	5	3	9	9	9	2	2	2	0	1	2	2	3	7	1	3	0
Valorización del barrio donde vive	++	++	--	++	++	N	++	++	++	--	++	--	--		++	++	++		++	++	++	++	++	++	++	++	--	++	++	++
Escolaridad Madre	2	2	3	1	4	1	2	1	2	1	2	2	4	1	2	1	3	2	3	2	1	1	2	2	3	2	2	1	1	4
Escolaridad Padre	1	1	3	1	4	1	3	1	3	3	2	2	3	2	5	1	4	2	4	1	2		2	1		1	2	1	1	2

Tipo: Intermitente (I), Continuo (C)
Valorización del barrio donde vive: Positivo (++), Neutro (N), Negativa (--)

Escuela Piloto	Caleta Sur										Súmate					Vínculos					Alicura						Juan XXIII			
Comuna	**Lo Espejo**										**La Granja**					**Castro**					**Peñalolén**						**San Joaquín**			
Identificación caso	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A0**	**B1**	**B2**	**B3**	**B4**	**B5**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
Edad en la que comienza a trabajar	13									16		12				12	3		13			10				11	23	16	12	16
Edad Padres se separan	14	15	13				5	4			6				5									3	7	4				11
Edad Fui papá o mamá		16	17						18	18																	18			
Edad Comencé a vivir en pareja		18	16					15	18	18			17														19			
Edad de inicio violencia			3																8		12		10							11
Años con violencia intrafamiliar			10																1		1		1							1
Edad inicio Bullyng escolar			6	17	14			5								11			9			11	7		5					
Años con Bullyng			5	1	1			1								1			1			1	1		1					
Edad Abuso sexual			11																											
Edad inicio consumo drogas			13			13	16	15		12	12	13											10	13	13	10		13	13	13
Años de consumo de drogas			X			2	1	X		17		X											1	2	X	6				
1° vez Cometí un delito										12											13				13	12		15	13	15
1° vez pillado cometiendo delito										15																			14	
N° de Fallecimientos cercanos											1				1	1							1	2			1			
Edad Separado de la familia (padre)																									12					
Edad Madre lo hecha de la casa																										15				

Año de consumo de drogas: X (hasta la actualidad)

Escuela Piloto	Caleta Sur										Súmate					Vínculos					Alicura						Juan XXIII			
Comuna	**Lo Espejo**										**La Granja**					**Castro**					**Peñalolén**						**San Joaquín**			
Identificación caso	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**	**A7**	**A8**	**A9**	**A0**	**B1**	**B2**	**B3**	**B4**	**B5**	**C1**	**C2**	**C3**	**C4**	**C5**	**D1**	**D2**	**D3**	**D4**	**D5**	**D6**	**E1**	**E2**	**E3**	**E4**
N° de repitencias de curso	0	0	0	2	2	1	0	2	2	3	0	4	2	0	1	1	1	2	2	2	1	3	2	2	2	3	2	1	2	0
N° retiros colegio	2	1	4	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
Edad 1° retiro colegio	15	17	13		15	14	15	15	17	16				8		12											16			
Entró a ESO	17	20	18	17	17	15	16	16	30	28	15	15	16	15		23	14	17	14	17	14	10	12	14	15	16	24	16	5	5

CENTRO DE POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES