



Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - FONIDE
Departamento de Estudios y Desarrollo.
División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.

*El paso de la enseñanza básica a la media en
estratos bajos: Un reto a la igualdad de
oportunidades educativas*

Investigador Principal: Dagmar Raczynski
Investigadores Secundarios: Macarena Hernández, Lenka Kegevic, Rodrigo Roco.
Investigadores colaboradores en el trabajo de campo: Nicolás Álvarez, Claudia Bustamante,
Roberto González y Javiera Peña
Institución Adjudicataria: Asesorías para el Desarrollo
Proyecto FONIDE N°: F511066

Diciembre 2011

Información: Secretaría Técnica FONIDE, Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8,
MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: marzo 2011

Término del Proyecto: noviembre 2011

Equipo Investigación:

- Investigador Principal: Dagmar Raczynski
- Investigadores Secundarios: Macarena Hernández, Lenka Kegevic, Rodrigo Roco.
- Investigadores colaboradores en el trabajo de campo: Nicolás Álvarez, Claudia Bustamante, Roberto González y Javiera Peña

Monto adjudicado por FONIDE: \$19.030.000

Presupuesto total del proyecto: \$19.030.000

Incorporación o no de enfoque de género: sí

Comentaristas del proyecto: Marcela Román

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas

ABSTRACT

La investigación cuyos resultados se presentan en este informe gira en torno al paso de la enseñanza básica a la media que implica un cambio de establecimiento escolar en estudiantes de estrato bajo. Más concretamente, el estudio profundiza en los factores que inciden en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes y sus familias, los procesos de elección de liceo y la experiencia de inserción en éste, así como los apoyos que tanto escuelas como liceos brindan a estos jóvenes y sus familias. Lo anterior, con el propósito de entregar recomendaciones y orientaciones de política que favorezcan la igualdad de oportunidades de los jóvenes más vulnerables en el sistema escolar secundario, teniendo presente la futura reestructuración de los niveles de enseñanza prevista en la Ley General de Educación (LGE) que augura un adelantamiento en la edad en que la familia y el estudiante enfrentarán la transición. El enfoque metodológico del estudio fue cualitativo e inductivo y adoptó dos perspectivas: la de los jóvenes y sus familias y, una *institucional* centrada en los apoyos a los estudiantes y sus familias que brindan los establecimientos tanto de básica como de media en este tránsito. El estudio se emplazó en tres comunas de la región de la Araucanía: dos rurales (Saavedra y Chol Chol) con fuerte presencia de población mapuche y en Temuco. En cada comuna, se realizaron entrevistas en profundidad semiestructuradas –individuales y grupales- a estudiantes, apoderados y profesores de enseñanza básica y media.

Los resultados del estudio indican que los estudiantes y familias de estratos bajos, urbanos y rurales, transitan con una disposición altamente favorable a la enseñanza media, llevando consigo amplias aspiraciones y expectativas, todas sustentadas en la valoración instrumental de la educación y la posibilidad de alcanzar mejores oportunidades y posiciones que sus padres, que en pocos casos han accedido y completado la educación secundaria. En el tránsito entre la enseñanza básica y la media que implica un cambio de establecimiento escolar se van configurando, sin embargo, trayectorias educativas marcadas y determinadas fuertemente por el contexto cultural, familiar y económico al que pertenecen los estudiantes, trayectorias que son escasamente acompañadas y apoyadas por las escuelas y liceos. Al estar marcadas por el capital cultural, familiar y económico del que disponen las familias, apoderados y jóvenes, todos pertenecientes al estrato bajo en este estudio, los estudiantes se enfrentan a una predeterminación de ciertos trayectos más o menos homogéneos, a alternativas de liceo restringidas, frente a las cuales se guían por rumores y aseveraciones vagas que fluyen por sus redes socio-familiares. La situación descrita, sin embargo, no es ajena a las características de la oferta de establecimientos de enseñanza media que existe en las comunas visitadas y las imágenes que sobre esta oferta tienen las familias y los jóvenes. Este escenario encierra y proyecta desafíos críticos para el sistema escolar al momento de buscar asegurar una igualdad de oportunidades en el tránsito a la enseñanza media que implica un cambio de establecimiento escolar y, posteriormente también, en el egreso de los jóvenes de la enseñanza secundaria. La realidad observada verifica con fuerza que el acceso a la enseñanza media no es suficiente para reducir la inequidad social ya que las diferencias en calidad de la educación básica recibida y en la calidad de la oferta de enseñanza media a su alcance reproducen las desigualdades, aminoran y hasta pueden anular el potencial rol igualador de oportunidades de la educación formal. Lo que la educación si hace es acelerar la emigración rural, al promover la inserción de las generaciones jóvenes de zonas rurales en el medio urbano. Este escenario encierra y proyecta desafíos críticos para el sistema escolar al momento de buscar asegurar una igualdad de oportunidades el paso a la media.

Palabras claves: Tránsito entre la enseñanza básica y la media, enseñanza media, elección de liceo, trayectorias educativas, educación rural

INDICE

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	5
1.1. Antecedentes y contextualización del problema de investigación	5
1. 2. Objetivos del estudio	6
2. ENFOQUE Y MARCO ANALÍTICO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO	8
2.1 Tránsito y trayectoria escolares	8
2.2 La elección de establecimiento escolar en enseñanza secundaria	11
2.3. La experiencia de los jóvenes en el paso de un colegio de enseñanza básica a uno de enseñanza media	19
3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO	25
3.1. Preguntas de investigación	25
3.2. Enfoque metodológico	27
3.3. Selección de la región y comunas del estudio	28
3.4. Técnicas de recolección de la información e instrumentos	32
3.5. Trabajo de campo	32
3.6. Análisis de la información	34
3.7. Límites del estudio	34
4. RESULTADOS DEL ESTUDIO	35
4.1. Contexto cultural de la elección y el paso a enseñanza media en estratos bajos	35
4.1.1. La alta valoración de la educación y la continuidad de las trayectorias educativas en la transición a la enseñanza media	36
4.1.2. La centralidad de la educación en los proyectos de vida de los jóvenes y sus familias	40
4.1.3. Las representaciones del concepto de calidad en enseñanza media	46
4.1.4. Las imágenes y valoraciones de la oferta educativa	52
4.2. El proceso de elección de un liceo	64
4.2.1. ¿Cuándo se inicia la preocupación por el liceo en que estudiar la enseñanza media?	65
4.2.2. Fuentes de información	67
4.2.3. La construcción del 'choice set'	73
4.2.4. Las razones principales para elegir un liceo	76
4.2.5. Protagonista del proceso: dinámica familiar	81
4.2.6. La conformidad o satisfacción con la elección	83
4.2.7. Necesidades y demandas de información y orientación sobre alternativas de liceos que expresan los entrevistados	84
4.3. ¿Cómo viven los jóvenes y apoderados el paso de un establecimiento de enseñanza básica a uno de enseñanza secundaria?	88
4.3.1. Imágenes y expectativas sobre el paso a la enseñanza media antes de entrar a ella	89
4.3.2. La inserción en la enseñanza media	96
4.3.3. Necesidades de apoyo para facilitar el paso a la enseñanza media y el cambio de establecimiento	109
4.3.4. Percepción de las bondades y dificultades de la reestructuración de los ciclos de enseñanza básica y media propuesta en la LGE	111
5. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES DE POLÍTICA	116
5.1 Conclusiones: principales hallazgos del estudio	116
5.2 Implicancias de política y recomendaciones	125
5.3 Tópicos de investigación futuros	129

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN¹²

1.1. Antecedentes y contextualización del problema de investigación

La expansión de la cobertura de la enseñanza media durante los últimos 25 años ha estado marcada por un creciente acceso de los grupos más desfavorecidos y vulnerables a la educación secundaria. La llegada de estudiantes de estratos bajos a la enseñanza media y el consecuente aumento del nivel de escolaridad de la población ha ido aparejada de un alza en la importancia asignada a la educación y en las expectativas sobre el nivel de escolaridad a alcanzar³. No obstante, diversos diagnósticos sobre la educación media en Chile han revelado la persistencia y, aún acentuación, de distintas inequidades de origen social, asociadas al tipo de educación media (técnico-profesional o científico humanista) que siguen los estudiantes, al rendimiento, a la probabilidad que tienen de completar estudios, y muy importante, a las diferencias en calidad de la educación que entrega el establecimiento al que acceden los alumnos de distintos estratos sociales.

En el contexto anteriormente esbozado, un diagnóstico reciente sobre la educación media en Chile (Espínola y otros, 2009) sitúa el tránsito entre educación básica y media como una de las más críticas del sistema escolar chileno, bajo la constatación de su impacto negativo en el rendimiento académico y las tasas de deserción de los estudiantes. Esta situación afecta más fuertemente a los alumnos del sector municipal y a los estudiantes más vulnerables del sistema educativo. En el caso chileno, asimismo, los datos a nivel nacional indican que para la mayoría de los estudiantes de estrato bajo, en particular los que estudian en colegios municipales, el paso entre básica y media conlleva adicionalmente un cambio de establecimiento educativo. Las cifras de matrícula indican que el 43,9% de los estudiantes del país al año 2006, asistía a escuelas básicas que imparten sólo ese nivel; el 16,6% asistía a establecimientos sólo con media; 37% a colegios completos (básica y media); y 2,2% a recintos con enseñanza media más 7º y 8º básico. Estas cifras se elevan significativamente en el sector municipal donde la mayoría de los alumnos (62,4%) asiste a establecimientos que sólo tienen educación básica y están obligados a un cambio de establecimiento escolar para cursar la educación media (Espínola y otros, 2009). El foco de atención de este estudio es precisamente profundizar en la experiencia de estudiantes que cambian de establecimiento escolar en el paso de enseñanza básica a media que, como se ha dicho, se da con mayor frecuencia en estudiantes vulnerables.

¹ Los autores agradecen al Comité del FONIDE los comentarios y sugerencias iniciales al proyecto y los agudos y útiles comentarios de Marcela Román al Informe de Avance e Informe final preliminar de esta investigación.

² Siempre que es posible, el presente Informe intenta usar un lenguaje inclusivo y no discriminador, sin embargo, con el fin de respetar la ley lingüística de la economía expresiva y así facilitar la lectura y comprensión del texto, en algunos casos se utilizará el masculino genérico que, según la real academia de la lengua española, se acepta como representante de hombres y mujeres en igual medida.

³ Encuestas a actores del sistema escolar, CIDE, a partir del año 2000.

Además del origen o estrato social, es relevante destacar que en el país se observan otras fuentes de inequidad en los indicadores educativos de la educación media. Por una parte, las tasas de egreso varían según género y son más favorables para el caso de las mujeres, al mismo tiempo que ellas tienen mejores resultados a lo largo del ciclo escolar. Por otro lado, en zonas rurales la participación en la educación de adolescentes y jóvenes es menor y la probabilidad de deserción del sistema aumenta a una edad más temprana que en zonas urbanas (INJUV, 2010; Santos, 2009). Por último, posiblemente asociado al factor de ruralidad, las cifras referidas a la escolaridad en población indígena del país han demostrado año tras año la inequidad a la que se enfrentan los jóvenes de dicho origen étnico. Por ejemplo, en el indicador que mide la tasa de conclusión de la enseñanza media en personas de entre 20 y 24 años, se ha observado que para el año 2009, un 82,1% de la población no indígena concluyó la enseñanza media, mientras que en la población indígena sólo lo hizo el 73,7%. Al mismo tiempo, la evidencia apunta a que la deserción en este grupo se comienza a producir a temprana edad (Ramírez, 2011; CEPAL, 2003). Un último antecedente importante de mencionar respecto de las inequidades en la educación media tiene que ver con la segregación socioeconómica presente en su interior. Siguiendo a Valenzuela (2008) la segregación de los estudiantes en el sistema escolar chileno es elevada, tanto en básica como en enseñanza media. Si bien en educación básica ésta es mayor, la evidencia provista por el citado estudio afirma que la segregación en enseñanza media ha aumentado conforme se han integrado los jóvenes más vulnerables a este nivel de enseñanza. Asimismo, los datos apuntan a la alta estratificación social del sistema escolar básico y medio, caracterizada por una concentración de los estudiantes de menor nivel socioeconómico en el sector municipal y en la enseñanza técnico-profesional.

Los antecedentes relevados anteriormente constituyen un llamado a poner atención en la transición hacia la enseñanza media, profundizando en los procesos a través de los cuales se configuran las trayectorias educativas (y no educativas) de los estudiantes y sus familias en el marco del sistema de libre elección de liceo presente en Chile y en la experiencia de inserción en la enseñanza media en grupos de estratos bajos, de zonas urbanas y rurales, considerando las demandas, aspiraciones y expectativas de familias y jóvenes en este tránsito. Profundizar en el paso entre la enseñanza básica y media en las dimensiones planteadas constituye un elemento de vital importancia para promover recomendaciones y orientaciones de política, que tiendan a promover y no a frenar las oportunidades de movilidad social para los grupos más vulnerables. La escasa importancia otorgada por la investigación en el país a esta temática es preocupante si se considera además que con la implementación de la Ley General de Educación (LGE), el tránsito entre básica y media se llevará a cabo en el actual 7º básico, adelantando la edad en que familias y estudiantes enfrentan los desafíos asociados con este paso.

1. 2. Objetivos del estudio

Tomando en cuenta los antecedentes planteados anteriormente, este estudio se detiene a analizar el paso entre enseñanza básica y media a partir de dos perspectivas: por una parte, desde la *perspectiva de los jóvenes y sus familias* en cuanto a cómo se configuran sus trayectorias educativas, eligen un establecimiento escolar, y experimentan el cambio de establecimiento y el tránsito a educación secundaria y, por otro lado, desde una *perspectiva institucional* centrada en los apoyos que brindan los establecimientos tanto de básica como de media para dar este paso y la evaluación

que de éstos realizan los apoderados y estudiantes. Sin duda, el propósito central del estudio, a partir de lo anterior, remite a cómo generar una estrategia que favorezca una mayor igualdad de oportunidades educativas para los grupos socialmente más vulnerables.

Siguiendo lo anterior, el objetivo general del estudio es **caracterizar y comprender tanto las trayectorias educativas como las experiencias y vivencias de los jóvenes estudiantes durante el tránsito entre la enseñanza básica y media, en estratos bajos, de zonas urbanas y rurales, de la región de la Araucanía.**

Consecuentemente, los **objetivos específicos** del estudio son los siguientes:

a) A nivel de los estudiantes y sus familias

- Caracterizar las trayectorias educativas de los estudiantes de estratos bajos que cambian de establecimiento escolar en la transición entre enseñanza básica y media.
- Indagar en la configuración de las trayectorias educativas de los estudiantes de estratos bajos en este paso, develando el proceso por el cual el estudiante y su familia eligen respecto del lugar y establecimiento dónde seguir la enseñanza media y bajo qué modalidad de estudio (cuándo, en función de qué criterios, con la participación de quiénes, con qué información).
- Conocer los proyectos educativos y vitales de los estudiantes que realizan la transición entre educación básica y media y el proceso de definición y configuración de sus orientaciones vocacionales.
- Explorar en la experiencia, vivencias, dificultades de los alumnos y sus familias en el paso entre ambos niveles de enseñanza.

b) A nivel institucional de los apoyos que las escuelas y los liceos entregan durante la transición entre enseñanza básica y media

- Identificar y evaluar los apoyos (orientación, información) que los establecimientos escolares entregan a los estudiantes y sus familias tanto en la definición y acompañamiento de sus trayectorias educativas como en sus propias experiencias una vez que realizan el tránsito, a la luz de las necesidades que expresan los estudiantes y sus familias.

c) Implicancias de política

- Formular recomendaciones para lograr que el tránsito entre ambos niveles de enseñanza tenga un menor impacto negativo en la igualdad de oportunidades educativas, teniendo presente el adelantamiento en dos años de la transición con la implementación de la Ley General de Educación (LGE).

Estas distintas temáticas, dados los antecedentes presentados en el punto anterior, se estudiaron –como se detalla más adelante- en 3 comunas de la Región de la Araucanía, buscando develar además diferencias de género, de zona de residencia rural / urbana y poniendo atención al caso de los estudiantes indígenas.

2. ENFOQUE Y MARCO ANALÍTICO CONCEPTUAL DEL ESTUDIO

El marco de referencia analítico del estudio se apoya en diversas vertientes. En términos disciplinarios se articulan conceptos provenientes de la sociología y de la psicología. Como se ha señalado en la definición del problema de investigación, cobran particular interés en el marco analítico del estudio los conceptos de tránsito a la enseñanza media y trayectoria educativas. A continuación se desarrollan ambos conceptos en términos generales y luego aplicados al plano de la educación. Posteriormente, se sistematizan los principales hallazgos de la literatura respecto de, primero, el tema de la elección de establecimiento de enseñanza media por parte del estudiante y su familia y luego, el de las experiencias que viven los jóvenes y sus familias antes, durante y luego de su paso a enseñanza media.

2.1 Tránsito y trayectoria escolares

La revisión de distintos estudios sobre juventud en Chile ha permitido inferir que uno de los principales tópicos abordados ha sido la caracterización de las trayectorias juveniles, principalmente referidas a sus proyectos post egreso de educación media (Dávila y otros, 2006; Castillo y Cabezas, 2009). En dichos estudios, el **concepto de trayectoria** se ha definido como el *“reflejo de las estructuras y los procesos sociales; procesos que se dan de manera conjunta, es decir, consideran procesos a nivel de la configuración y percepciones desde la propia individualidad y subjetividad del sujeto, y las relaciones que se establecen entre aquéllas y los contextos a nivel de las estructuras sociales en las cuales se desarrollan aquellas subjetividades”* (Dávila y otros, 2006). En este sentido, se diferencia, siguiendo a los mismos autores, del concepto de **tránsito** que refiere *“a un proceso inevitable, común a todo individuo y presente en todo momento histórico”*, que corresponde al paso y avance hacia la adultez. A diferencia de ello, **la trayectoria** se encuentra en el plano social, en el campo de las relaciones de poder entre los grupos sociales, cobrando importancia en su definición el origen social, la educación y la escuela, los pares, las instituciones y las valoraciones sociales y simbólicas.

Esta mirada y enfoque hacia las trayectorias juveniles desarrollada por la investigación se apoya fuertemente en los escritos de Bourdieu y sus planteamientos en torno a capital cultural, económico, social y simbólico, y su concepto de ‘habitus’. En sus términos, el capital cultural incluye competencias lingüísticas, preferencias, orientaciones y maneras de comportarse y relacionarse con otros, que los sujetos incorporan a su cuerpo y mente desde su infancia temprana y a lo largo de su vida familiar, en la institución escolar, y en los ambientes en que han vivido. El capital cultural -a nivel de los sujetos y las instituciones- coexiste y tiene interacción con las otras formas de capital: económico [riqueza, sea esta heredada o generada por las relaciones del sujeto con la economía], simbólico [prestigio y cualidades personales de las personas, grupos, instituciones] y social [relaciones sociales que conectan al sujeto con su familia y otros grupos sociales y familias y grupos sociales entre sí]. Las clases sociales, siguiendo a Bourdieu, se diferencian en su acceso global a capital. Al interior de ellas, distintas fracciones de clase se componen de combinaciones distintas de formas de capital. Basado en estas definiciones, es que se ha señalado en vinculación

con las trayectorias que *“a un volumen determinado de capital heredado corresponde un haz de trayectorias más o menos equiprobables que conducen a unas posiciones más o menos equivalentes -es el campo de los posibles objetivamente ofrecidos a un agente determinado (Bourdieu, 1988:108, citado por Dávila y otros 2006).*

Ahora bien, el concepto de **habitus** resulta un concepto más complejo y difícil de asir. Representa una herramienta conceptual que permite relacionar las conductas o prácticas de los sujetos (su capacidad de ‘agency’) con los capitales de que disponen y el ‘espacio o campo social’ (la estructura). El ‘habitus’ se activa en un espacio social, y un mismo ‘habitus’ puede traducirse en prácticas distintas dependiendo del campo social en que se encuentre el sujeto. Desde esta perspectiva, el ‘habitus’ predispone al sujeto a ciertas formas de conducta, pero no las determina. *“.. The effect of the habitus is that agents who are equipped with it will behave in a certain way in certain circumstances”* (Bourdieu, 1990. p. 77), al mismo tiempo que el contacto con diferentes campos sociales lo transforma. Algunas citas de Bourdieu son ilustrativas:

“The habitus is a system of predispositions to a certain practice, is an objective basis for regular modes of behavior, and thus for the regularity of modes of practice, and if practices can be predicted ...this is because the effect of the habitus is that agents who are equipped with it will behave in a certain way in certain circumstances”(Bourdieu, 1990b, p.77).

“And when habitus encounters a social world of which it is a product, it is like ‘a fish in the water’: it does not feel the weight of the water and it takes the world about itself for granted (Bourdieu & Wacquant, 1992, p. 127)

En este ámbito general, siguiendo lo planteado, el análisis de las trayectorias resulta de la comprensión de la interrelación entre las opciones de los sujetos o actores sociales y la estructura de oportunidades que enfrentan así como con los elementos objetivos y subjetivos que se derivan de la particular posición que ocupan dentro de la estructura social.

Ahora bien, más que situados en un plano general, como se ha señalado en la definición del problema de investigación, el estudio que sigue busca comprender las **trayectorias educativas de los estudiantes de estrato bajo que cambian de establecimiento escolar en el tránsito entre la enseñanza básica y la media y las experiencias que vivencian durante este paso**. El sistema educativo define tránsitos obligatorios dentro del curso escolar, como entre básica y media –foco relevante en este estudio-, y espera, bajo la obligatoriedad de la educación media, que los estudiantes lleven a cabo trayectorias educativas lineales en este tránsito. Sin embargo, la evidencia respecto de este tema a nivel internacional y en Chile, ha señalado que en este tránsito se van configurando distintas trayectorias (educativas y no educativas) que no necesariamente son lineales, al mismo tiempo que entre quienes siguen una trayectoria educativa se han observado distintos recorridos, siguiendo la diversidad de oferta disponible en dicho nivel de enseñanza (dependencias, tipos o especialidades de enseñanza, localización, entre otros).

Siguiendo el concepto de trayectoria a nivel general, Montes y Sendón definen las trayectorias educativas como *“la expresión de la articulación entre las elecciones propias (de los jóvenes), los recorridos familiares y las propuestas (y oferta de) instituciones disponibles para ellos”* (Montes y Sendón, 2006). Siguiendo a las mismas autoras, todo análisis respecto de las trayectorias educativas debe considerar por

tanto, el vínculo entre “*la situación (posibilidades de inserción laboral y/o de seguir estudios terciarios, tipos de capital familiares, etc.) y la disposición (gusto por la escuela, tradición familiar por cierto tipo de estudio; tipo de cultura del trabajo en que se socializaron)*. En este vínculo ninguno de los términos es determinante”, concluyen (Montes y Sendón, 2006).

De este modo, este estudio parte del enfoque de que las trayectorias educativas de los jóvenes y sus disposiciones subjetivas en lo que concierne al paso de la enseñanza básica a la media y el cambio de establecimiento escolar, se ubican en permanente interacción con los planos sociales en que transcurre la vida de los niños, adolescentes y jóvenes –familia, colegio, pares, comunidad-. En esta perspectiva, es que la atención del estudio estuvo en las opciones que los niños, adolescentes y jóvenes –urbanos y rurales de estrato bajo y medio bajo- reconocen y toman en el paso de la enseñanza primaria a la secundaria cuando existe cambio de establecimiento escolar, así como la forma en que entienden, experimentan e interpretan este tránsito, influidos por sus motivaciones, intereses y competencias, en el marco de los contextos sociales específicos en que se sitúan. Estos contextos, al igual que los sujetos, tienen componentes tangibles y no tangibles, objetivos y culturales o simbólicos.

Uno de los temas subyacentes al de las trayectorias juveniles es de los **proyectos de vida**. Siguiendo la literatura sobre este tema, la adolescencia, como señala Dubet, al ser un momento caracterizado por la indeterminación, se transforma en una época de alternativas y elecciones, al mismo tiempo que los adolescentes van adquiriendo la capacidad de sustituir la ilusión y sueño por proyectos realistas (Dubet, 1973). Según el autor, existen dos tipos de proyectos de vida: los proyectos de corto plazo y los proyectos de adulto o proyecto de largo plazo, con lo que se hace referencia a los 25-30 años. El mismo autor construyó una tipología de proyectos que tiene, en primer lugar, la *ausencia de proyectos*, en que el adolescente carece de perspectiva y posee una concepción de tiempo corta y dificultades para imaginarse en el futuro, considerando más bien que la vida se desarrolla en el día a día. Le siguen los *proyectos utópicos*, que se caracterizan por una sobreabundancia de ideas, proyectos, etc, pero que se sitúan en el imaginario, vale decir, que no toman en cuenta lo real. La probabilidad de realización de ese proyecto es débil o nula. La mayoría del tiempo, el proyecto utópico se inscribe en el sueño: ser cantante, ser futbolista, etc, siendo la expresión del sueño despierto. Luego, está el *proyecto realista*, que evoluciona hacia elementos más reales, donde se identifica i) el *proyecto lógico*, es decir, donde las acciones y los fines subjetivos y objetivos coinciden, es decir, lo central es que hay un deseo realizable, razonable; y ii) el *proyecto optimista*, que se parece al proyecto lógico pero es optimista en la medida que se traduce en una fuerte confianza en su realización. Finalmente el autor describe la categoría de *proyecto diferente*, que puede ser realista, optimista o lógico pero que aparta al actor de su medio o sector, por ejemplo, los escolares que interrumpen estudios sin estar obligados, para entrar en vida activa; o diferente porque la escolaridad que sigue no lo prepara para la actividad profesional elegida (Dubet, 1973).

Respecto de la configuración de los proyectos, Guichard destaca que los principios de elaboración de los proyectos de futuro de los adolescentes se arraigan en las experiencias familiares y sociales y en la escuela. Se plantea fuertemente la hipótesis bajo la cual la organización escolar, en tanto que sistema, constituye un dispositivo social de estructuración de las representaciones sobre el futuro. La escolarización produce un habitus, un conjunto de esquemas, de los que hacen parte las

representaciones de sí mismo, las formaciones, las profesiones. La organización escolar lleva al alumno a construir representaciones de sí mismo y de las profesiones, que se estructuran de una cierta forma siguiendo la experiencia escolar (Guichard, 1993).

A continuación se presenta una síntesis de la revisión bibliográfica realizada, ordenada según los dos temas centrales que cruzan el estudio: i) la elección de establecimiento escolar de enseñanza secundaria y ii) la experiencia de los jóvenes durante el paso de la enseñanza básica a la media.

2.2 La elección de establecimiento escolar en enseñanza secundaria

Es posible clasificar la literatura sobre elección de colegio en dos categorías que adoptan supuestos y enfoques distintos para abordar el tema.⁴ De un lado, están aquellos presentes principalmente en la investigación inglesa, francesa y, en menor medida, estadounidense, que abordan el tema desde una 'perspectiva situada', que se detienen en la influencia de factores de estructura social y de la dimensión simbólica y cultural que condicionan dicho proceso. De otro, presentes principal pero no únicamente en la literatura de Estado Unidos, está el enfoque que parte suponiendo la existencia de un cuasi-mercado en el cual opera en la oferta y demanda, y sus actores –sujetos individuales- se mueven básicamente por motivaciones y criterios económicos, de costo y calidad, y en base a información perfecta (Waslander y otros, 2010). El primer enfoque, dominado por la sociología, ha dado cuenta que las preferencias de las familias no surgen de manera meramente individual o espontánea, sino que se encuentran inmersas en un contexto de interacciones sociales donde pesan con fuerza, tanto el capital económico y cultural de la familia, como los valores y representaciones sociales sobre la educación y su sentido que sostienen distintos segmentos de la sociedad como rasgos propios del funcionamiento de los establecimientos educacionales y del sistema educativo en su conjunto (Bowe y otros, 1994; Ball, 1993; Ball y otros, 1995; Van Zanten, 2002, 2006; entre otros). El segundo enfoque, dominado por la economía y análisis econométricos del tema, entrega importante evidencia que sugiere que la operación del cuasi mercado educacional es altamente imperfecta, siendo el acceso diferencial a la información por parte de las familias una de las razones principales. Bajo ambos enfoques el proceso de elección se encuentra influido también por las características de la oferta educacional y la posibilidad de los colegios de seleccionar alumnos.

En Chile, la mayor parte de estudios sobre este tema han seguido el enfoque cuantitativo y econométrico y son contados los estudios que han intentado aprehender el proceso de elección de colegio desde una perspectiva situada. Sin embargo, un estudio reciente desde este último enfoque ha concluido que *“a lo largo del proceso de elección de escuela, las familias deliberadamente o no, matriculan a sus hijos en función de sus representaciones sociales sobre la importancia o sentido de la educación, los atributos de un buen colegio, las imágenes que tienen de la oferta de establecimientos escolares, ámbitos dentro de los cuales se observaron importantes brechas y diferencias según el estrato socioeconómico”* (Salinas y otros, 2010). El grueso de los hallazgos de este estudio se focaliza en la entrada al sistema escolar,

⁴ Los libros de Forsey, Davies y Walford (2008) y el Chakrabarti y Peterson (2009) ilustran y siguen lo que a continuación denominamos el primer y el segundo enfoque, respectivamente, como lo plantea en su comentario a ambos textos Planck (2010).

aportando sólo algunas luces acerca del proceso de elección en la enseñanza media, con lo cual hace un llamado a profundizar, bajo la misma perspectiva, en la elección de colegio en la de enseñanza media, la que asumiría particularidades que la diferencian de la elección inicial de colegio. Una de las particularidades de la elección de colegio en la enseñanza media mencionadas en distintos textos es que mientras en la enseñanza básica el actor preponderante es la familia, en el paso a la enseñanza media participa el estudiante, sujeto de la transición. Además, en la elección pesa la trayectoria educacional pasada, el colegio en que se cursó la enseñanza básica, el círculo de amigos y las aspiraciones, expectativas y proyectos de vida de los jóvenes (Graham y Hill. 2003; Salinas y otros, 2010).

a) *Las dinámicas familiares y la participación de los jóvenes estudiantes en las decisiones*

Siguiendo a Reay y Lucey (2003), la gran mayoría de los estudios sobre elección de colegio se han enfocado en indagar en las decisiones que toman los padres a lo largo del proceso de elección de establecimiento escolar, dejando en general invisibilizada la figura de los jóvenes adolescentes. Los pocos estudios que se han interrogado por la participación que los estudiantes tienen en las decisiones finales sobre el establecimiento a elegir, han arrojado resultados dispares. En efecto, la revisión bibliográfica llevada a cabo en Gorard (1997) ha dado cuenta que mientras algunos estudios señalan que al momento de elegir un colegio de secundaria la decisión es tomada por los estudiantes, otros han planteado que la elección obedece a una toma de decisión conjunta de padres e hijos. El propio estudio empírico de este último autor (en Wales, Inglaterra) llega a la conclusión de que el proceso de elección en enseñanza secundaria tiene, en este respecto, tres etapas: comienza con una etapa retrospectiva de largo plazo basada en las propias decisiones tomadas tempranamente por los padres, que ellos no recuerdan o no consideran como parte de sus conductas de elección y que han configurado de antemano ciertas trayectorias educativas; en la segunda etapa, al acercarse el momento de elección, los mismos padres acotan el choice set de establecimientos dentro de los cuales elegir dónde cursar la educación media, para concluir en una tercera etapa abriendo la decisión final a la participación del joven estudiantes, en el marco de un proceso de negociación y decisión concordada familiarmente (Gorard, 1997).

Siguiendo el mismo tema, la evidencia internacional revisada ha dado cuenta que conforme disminuye el nivel socioeconómico de la familia, mayor autonomía se le entrega a los hijos en la decisión. En este sentido, la literatura inglesa ha puesto de relevancia que al comparar a las clases medias con la clase trabajadora o estratos bajos, son las primeras las menos predispuestas a otorgarle la decisión al alumno por sí solo (Ball y otros, 1992, citado por Gorard, 1997). De acuerdo a los mismos estudios, las familias estarían interviniendo menos en el proceso de decisión en estratos bajos o en la *clase trabajadora* por su menor conocimiento sobre los mercados educativos, su menor capital cultural y escolaridad, así como por el hecho de que existen mayores restricciones y menor oferta a la cual acceder, con lo cual las propias alternativas consideradas por los jóvenes no generan grandes cambios a las trayectorias, en cierto modo, predeterminadas (Gorard, 1997). El mismo autor entrega evidencia que señala que en Wales, Inglaterra, donde el paso a la enseñanza secundaria ocurre alrededor de los 11 años, los padres expresan dudas sobre la capacidad de decidir del hijo/a dada su edad ya que no saben lo que quieren o

desean, sus planes futuros aún son inestables y fluctuantes, y no conocen los costos asociados de transporte o mantención, entre otros.

Un estudio para el caso de Chile en sectores de pobreza en base a una encuesta a jóvenes de enseñanza media cuantifica que prácticamente la mitad de los alumnos dice que tomó decisión solo (53%), mientras la otra mitad (43%) indica que lo hizo con uno o ambos padres (Dávila y otros, 2006). Otros estudios han señalado que cómo y dónde estudiar es una decisión que mayoritariamente se toma en conjunto con los padres, mediada también por conversaciones con otros cercanos (Asesorías para el Desarrollo, 2004, en base a una encuesta aplicada en la comuna de Pedro Aguirre Cerda). Investigaciones cualitativas, de otro lado, han permitido develar que la participación del joven es más relevante cuando mantiene un proyecto más o menos claro de futuro y que juegan un rol también en las decisiones el grupo de pares y los profesores de enseñanza básica (Salinas y otros, 2010).

Ahora bien, se ha relevado que en general son las madres quienes acompañan y apoyan el proceso de decisión (Reay y Ball, 1998). Dávila y otros (2006) han planteado, en base a evidencia cuantitativa para Chile, que el acompañamiento de padre o madre puede tener efectos distintos en las trayectorias educativas que los jóvenes siguen. Mientras las madres refuerzan los gustos personales y la continuación de estudios superiores, los padres tienen una actitud más pragmática y realista, dadas las escasas posibilidades de acceso a educación superior de sus hijos, limitando por tanto las expectativas de los estudiantes a una visión cortoplacista, orientada a una rápida inserción laboral, en lugar de la exploración de una mayor diversidad de alternativas.

Otro aspecto clave respecto de la dinámica familiar durante el proceso de elección que no ha sido estudiado en Chile tiene que ver con el momento en el que se comienza a pensar en el cambio de escuela y la transición. Un estudio desarrollado en Inglaterra ha señalado que alrededor de 2 sobre 5 padres encuestados indicaron que comenzaron a pensar en la escuela secundaria cuando su hijo tenía 8-9 años, vale decir, para el caso inglés, alrededor de 2-3 años antes del tránsito a enseñanza media. Un cuarto de los encuestados sólo piensa seriamente en este tema hacia el último año de la enseñanza básica. El mismo estudio da cuenta de diferencias en esto según la dependencia del establecimiento: los apoderados del sector privado tienden a preguntarse por este tema a más temprana edad de sus hijos que aquellos del sector público (West y otros, 1998).

b) Experiencia escolar previa y elección de colegio en el tránsito de la enseñanza primaria a la secundaria

Los estudios revisados dan cuenta de una importante influencia de la experiencia escolar previa sobre la elección de colegio secundario. Entre la lista de factores que se identifican como relevantes están: la autoimagen y el rendimiento académico del alumno; la mirada y valoración que el colegio –la cultura escolar- hace de las distintas ofertas de enseñanza media y postsecundaria, y las orientaciones que al respecto entrega a los estudiantes y sus familias; las expectativas de los docentes sobre la escolaridad que lograrán los alumnos y su rendimiento en ésta; los intereses, motivaciones, actividades de el o los grupos de pares en el colegio en los cuales participa el alumno; la figura particular de algún profesor que entusiasma y estimula al estudiante y a la familia para que aspiren alto en el camino educativo del estudiante

(Galton, Gray y otros, 1999; Asesorías para el Desarrollo, 2002; Dávila y otros, 2006; Román, 2009; Olivera, 2009).

c) Sentidos y expectativas sobre la educación de las familias y los jóvenes

Como ha cobrado relevancia dentro de la definición general del marco que orienta el estudio que se presenta, las expectativas que los apoderados y los estudiantes depositan en la educación y el sentido que le otorgan son uno de los aspectos que determinan los procesos de elección de un centro educativo. En este tema algunos autores (en Chile, Navarro, 2008, citado en Salinas y otros, 2010) diferencian entre expectativas instrumentales y expresivas. En el plano instrumental, la escuela es vista como una institución de tránsito que posibilita el logro de aspiraciones académicas y/o de empleo, la educación es un medio para un “mejor pasar” futuro. Por su parte, el orden expresivo o “formativo” es aquel en que la escuela es entendida como un espacio que, en el presente, es de contención, convivencia regulada y protección de la agresividad del entorno social o, en sentido positivo, un espacio de sociabilidad, de encuentro con otros, de estudio y recreación. Se agrega una tercera categoría que alude a la educación como construcción de ciudadanía, en la cual la escuela es vista como espacio social en que se fortalece la interacción y comunicación con otros distintos, se refuerzan las actitudes de aceptación del otro y las normas de conductas que favorecen los valores de pluralismo, tolerancia y respeto del otro, transparencia, honestidad, solidaridad en las relaciones, responsabilidad cívica, etc.

El estudio de Salinas y otros (2010) reveló distintos sentidos y expectativas asociados a la educación en apoderados de estratos medios y bajos, que no se distribuyen homogéneamente en éstos, dentro de los que destacan los siguientes: i) la educación como mandato social presente en una minoría de apoderados, principalmente de estratos bajos, que no asocian mayores expectativas a la educación de sus hijos; ii) la educación como canal de movilidad social, que se traduce en la apuesta de que la educación y una educación de calidad repercutirá favorablemente sobre la calidad de vida del hijo, posibilitándole tener una vida menos estrecha y sacrificada que el apoderado; (iii) la educación como espacio de protección y contención en que la educación y el establecimiento escolar se visualizan como espacios seguros para el estudiante, de convivencia regulada y de protección frente a la agresividad del entorno social (pandillas, drogas y violencia, dentro y en los alrededores de la escuela); iv) la educación como formación ciudadana y valórica no tuvo mayor adhesión en el mencionado estudio más allá de planteamientos muy generales de parte de las familias que apuntaban a expectativas de formación integral y en valores para niños y jóvenes. En esta dimensión, y asociado a la elección de colegio de enseñanza media, el citado estudio mostró una distinción asociada al nivel de escolaridad de los apoderados, donde aquellos con escolaridad más baja (hasta enseñanza media incompleta) apuestan a la formación técnica del hijo o hija sea en la enseñanza media o a nivel postsecundario, mientras los con mayor escolaridad (enseñanza media completa o más) apuestan a que el hijo o hija sea profesional, categoría que se asocia a estudios universitarios. Los resultados de distintos estudios (Dávila y otros, 2006; Sepúlveda y otros, 2008; y Castillo y Cabezas, 2010) presentan resultados en la misma dirección.

Información proveniente de otras fuentes corrobora lo anterior, ahondando en la perspectiva de los jóvenes. En las encuestas a este segmento desarrolladas por el Instituto Nacional de Juventud en Chile se observa que los principales logros que los

jóvenes esperan alcanzar gracias a la educación tienen que ver con factores económicos, operacionalizados como ganar más dinero y mejorar la situación económica, conseguir un trabajo que les guste y alcanzar o ser un profesional. Al analizar las diferencias según el segmento socioeconómico de origen, se verifica que en los sectores más desfavorecidos la expectativa de ser un profesional es nombrada en un porcentaje significativamente menor que en niveles socioeconómicos altos (INJUV, 2010). Otros estudios enfocados en la temática juvenil corroboran que efectivamente, en dicho segmento etéreo, y particularmente en contextos vulnerables, se asocia un fuerte sentido instrumental a la educación, encarnado en conceptos como *“ser alguien en la vida”, “alcanzar mejores posiciones que sus padres y familiares”*. Ahora bien, también dan cuenta de otros dos grupos de estudiantes de los sectores más excluidos socialmente, i) aquellos que consideran su asistencia a la secundaria como una obligación, en la cual ir al colegio *“no es objeto de deliberación ni elección, sino un experiencia ligada a una condición de edad”*; y ii) aquellos pocos para quienes el sentido de la educación se asocia a la formación de vida, ser mejores personas, aprender valores y convertirse en alguien de bien (Dávila y otros, 2006; Moya, 2008).

Finalmente, estudios vinculados a las trayectorias postsecundarias de los estudiantes de enseñanza media, sus metas y aspiraciones luego de su egreso, corroboran las altas expectativas vinculadas con la educación que presentan los jóvenes de dicho nivel educativo. Como ya se señaló, la gran mayoría tiene como meta la continuación de estudios una vez finalizada su formación obligatoria (Dávila y otros, 2006; Sepúlveda y otros, 2009), meta cuya frecuencia aumenta conforme se eleva la escolaridad del padre y más significativamente de la madre; y que, además, es más alta en mujeres que en hombres. Los proyectos inmediatos de los jóvenes pertenecientes a los estratos bajos al egresar de la enseñanza media se distribuyen así: continuación de estudios (35,2%), la combinación de estudios y trabajo (23,7%), el trabajar un tiempo y luego estudiar (23,7%), y en menor medida sólo trabajar (16,1%). Uno de cada 7 jóvenes señalan no tener claridad sobre sus proyectos de egreso (Dávila y otros, 2006). Esto pone de manifiesto una brecha entre las aspiraciones y expectativas de largo plazo de los jóvenes y sus alternativas inmediatas. De hecho, el estudio citado señala que la mayoría de los jóvenes de estrato bajo o visualiza pocas o ninguna posibilidad de concretar sus proyectos educativos postsecundarios o reconoce que deberá desplegar altos esfuerzos para alcanzarlos, situación ciertamente asociada a su posición social actual (Dávila y otros, 2006; Silva y Lagos, 2009). Cabe agregar que estudios en otros países plantean el sentido de la educación en las siguientes dimensiones: espacio de socialización y desarrollo personal, adquisición de conocimiento, desarrollo intelectual, ampliación del mundo simbólico; certificación; estrategia de movilidad social.

d) El sistema educativo y los tipos de enseñanza media

Como es obvio, la elección de escuela depende en importante medida de la oferta educativa existente, los mensajes que sobre ella se transmiten en los medios de comunicación y en conversaciones o debates públicos y privados sobre la situación del sistema educacional. Al analizar el proceso de elección no puede dejarse de lado la percepción y valoración (los imaginarios) que las familias depositan en distintos sectores educativos (en Chile, dependencias administrativas, pago – gratuidad, colegios rurales y urbanos). La evidencia disponible a nivel internacional y en Chile, revela una percepción de creciente diferenciación, fragmentación y segregación en la

oferta educativa (Ball, 1995; Van Zanten, 2002, 2004; Salinas y otros, 2010). Estas imágenes son parte del contexto en el que se desarrollan los procesos de elección y orientan en cierta medida las conductas de las familias, acentuando muchas veces las tendencias segregatorias: estratos bajos con limitadas opciones y alternativas de elección reales que se ven relegados a establecimientos gratuitos, usualmente estigmatizados, y cercanos al hogar, en oposición a estratos medios, donde las alternativas se amplían y las conductas de elección se guían por la búsqueda de una composición social homogénea, excluyendo de su choice set los establecimientos que reciben a alumnos más vulnerables, bajo una concepción altamente prejuiciosa de colegios gratuitos y públicos (Ball, 1993; Ball y otros, 1995; Van Zanten, 2002, 2007; Kessler, 2002; Reay y Lucey, 2003; Tiramonti, 2007; Salinas y otros, 2010).

En el caso de Chile, el paso a la enseñanza media y el cambio de establecimiento escolar al que se enfrentan los jóvenes de estratos bajos, supone una opción entre liceos técnico profesionales, científico-humanistas y polivalentes. Los datos de matrícula en este nivel de enseñanza dan cuenta que a lo largo de las últimas dos décadas los estudiantes formados en liceos técnico profesionales aumentaron (Comisión de EMTP, 2009). Los mismos datos asociados a los distintos tipos de enseñanza media permiten afirmar que los establecimientos que imparten formación técnico-profesional se caracterizan por una alta homogeneidad socioeconómica de su estudiantado, acogiendo mayoritariamente a alumnos que provienen de hogares de bajos ingresos, en establecimientos principalmente de dependencia municipal. Como se señaló en un acápite anterior, las familias de estrato bajo valoran fuertemente la opción TP, en la medida que les permite a sus hijos un acceso inmediato al trabajo, elemento clave en sectores de escasos recursos y sin capacidad económica para solventar una prosecución de estudios postsecundarios, con lo cual se autoexcluyen de la educación terciaria desde temprana edad. En el mismo sector, la formación HC es fuertemente desvalorizada, en la medida que se considera que “*no entrega nada*”, que “*es una pérdida de tiempo*” (Dávila y otros, 2006; Sepúlveda y otros, 2009). A diferencia de lo anterior, son los apoderados de estratos medios, quienes muestran con claridad sus preferencias por establecimientos HC, bajo la aspiración de que sus hijos accedan a educación universitaria, que creen poder solventar. Otros casos, no obstante, prefieren que el estudiante siga una combinación de trabajo y estudio, mostrando así una cierta preferencia por la educación TP. En tanto en estratos medios se considera que la educación TP se encuentra reservada para alumnos de menor rendimiento (Salinas y otros, 2010). En este sentido, parece ser que las decisiones tomadas por los jóvenes y sus familias durante la al elegir establecimiento de enseñanza media se ven configuradas no sólo por sus imágenes de la dependencia administrativa de los establecimientos, como en básica, sino además acerca de sus visiones respecto de los tipos de enseñanza y su contribución hacia los planes de egreso inmediatos que poseen.

Otra evidencia de interés en el marco de los objetivos de este estudio, es que los estudios revisados dan cuenta de diferencias de género en la elección por tipo de enseñanza. La opción HC es más frecuente en mujeres que en hombres. Esto se puede deber a dos tipos de consideraciones: i) la naturaleza de las especialidades que ofrecen los enseñanza TP y las pautas culturales dominantes sobre oficios adecuados e inadecuados para mujeres en el país; o ii) diferencias en aspiraciones y proyectos de largo plazo y en los planes de corto plazo entre hombres y mujeres. Al respecto, el estudio de Dávila y otros (2006) muestra que en hombres y mujeres la alternativa más mencionada como razón de elección son los gustos y motivaciones personales; y que

en hombres en segundo lugar se menciona “la rapidez para acceder al mundo del trabajo”, mientras que para ellas la segunda alternativa es la “continuación de estudios superiores”. Así, los autores concluyen que *“los varones se enfrentan de manera más realista o pragmática a sus alternativas futuras, coartando sus aspiraciones a lo que las limitaciones económicas, sociales y culturales le indiquen y que van determinando sus opciones de entrar a TP o HC”* (Dávila y otros, 2006).

e) *Imagen de “buen liceo” para los jóvenes y las familias*

En este apartado la mirada está puesta en lo que para los estudiantes y sus familias es un “liceo de calidad”. Este tema es más directo o concreto que el del sentido y las expectativas que ponen en la educación en general. En la enseñanza media y los tipos de enseñanza, este tema no ha sido abordado en profundidad. La evidencia procedente de Salinas y otros (2010) permite plantear que en general los atributos que hacen la calidad de un buen colegio, señalados por apoderados, tienden a ser similares en la enseñanza básica y la media, con algunas distinciones. Los atributos de disciplina, orden y conducta, y el factor asociado de convivencia, parecen adquirir mayor preponderancia en la enseñanza media posiblemente porque este tipo de problemas es más agudo en dicho nivel. El énfasis en la formación en valores también tiende a ser mayor en apoderados de este nivel de enseñanza. No existe, sin embargo, mayor evidencia sobre las definiciones de los estudiantes acerca de la calidad educativa de un determinado establecimiento que orienta en cierta medida sus elecciones, y si estos atributos difieren entre liceos TP y liceos HC. Tampoco la literatura internacional revisada entrega evidencia sobre el tema. Un trabajo de Tenti (2000) referido a Argentina lista elementos de un buen liceo que él deriva de su experiencia y estudios, donde destacan la idea de un liceo abierto que acoge los intereses y motivaciones de los jóvenes, los motiva, entusiasma y moviliza, apoya la construcción de proyectos de vida y desarrolla en ellos un sentido de pertenencia al liceo. No obstante, está pendiente el indagar en las visiones que expresan los apoderados y los propios jóvenes sobre lo que es un “buen liceo”.

f) *Información / evidencia sobre la oferta educativa y sus características: qué es importante para los jóvenes y las familias*

Respecto de cómo se informan las familias sobre las alternativas educativas, la literatura internacional releva con fuerza el peso de la “información caliente” (la que deriva de las imágenes sobre los colegios que se transmiten en las redes sociales cara a cara) (Ball y Vincent, 1998, entre otros). Cabe agregar que también se ha verificado que las mismas son importantes en las decisiones educacionales en la enseñanza postsecundaria (Reay, David y Ball, 2005). En el caso del paso a enseñanza media en Chile, el estudio de Salinas y otros (2010), detecta que las redes sociales de las familias y la observación directa de los establecimientos son valoradas por estudiantes y apoderados. Entre quienes aspiran a estudios superiores, los resultados en la prueba PSU son utilizados y comprendidos más por los estudiantes que por los apoderados. Se conoce el puntaje del establecimiento y se sabe el valor mínimo para postular a una universidad, entre otros elementos, instalándose así un parámetro preciso de comparación, situación ausente en relación con la prueba SIMCE. En el marco de quienes optaron por educación técnico-profesional, dicho estudio plantea que la calidad de enseñanza de este sector se asocia al equipamiento actualizado de las especialidades y la disponibilidad de los insumos indispensables para la enseñanza-aprendizaje del oficio o especialidad. Con respecto a la información

buscada por las familias para elegir un establecimiento de esta naturaleza, ésta se remite a un mayor conocimiento de las especialidades que se ofrecen en particular las nuevas o no tradicionales, los materiales que se solicitan al estudiante y el apoyo para encontrar y desarrollar sus prácticas.

g) La elección de colegios en sectores rurales durante la transición entre enseñanza básica y media

Como se ha planteado en el problema de investigación de este estudio, uno de los temas claves a indagar es el proceso de elección de un establecimiento de enseñanza media en sectores rurales. La evidencia sobre niveles de escolaridad en zonas rurales ha dado cuenta de que los avances en la expansión educativa han sido más débiles en este sector. De un lado, la información verifica, como se señaló anteriormente, una menor participación en la educación de jóvenes de dicho sector, menores niveles de escolaridad y una mayor probabilidad de deserción que al mismo tiempo se produce a edad más temprana (INJUV,2010; Santos, 2009). De otro lado, siguiendo los datos sobre oferta educativa, es claro que la oferta de los establecimientos de enseñanza media es más diversa en áreas urbanas que en zonas rurales y que en algunas de éstas no existen o apenas hay un establecimiento escolar de enseñanza media (Espínola y otros, 2009). Por tanto, con el fin de hacer frente a la falta de oferta educativa secundaria, la alternativa abierta a los jóvenes es migrar hacia zonas urbanas u otras comunas para proseguir su enseñanza obligatoria una vez que finalizan la enseñanza básica (o en cursos anteriores). La educación emerge como una fuerza que genera una dinámica de expulsión del territorio, llevando a los jóvenes a abandonar su lugar de origen (Rozas y Lara, s/a).

Algunos estudios revisados respecto de la migración de los estudiantes de zonas rurales a zonas urbanas permiten dar cuenta de algunos de los factores que en Chile condicionan esta trayectoria y elección. Dentro de éstos se interrelacionan aspectos que tienen que ver con las expectativas y aspiraciones de los jóvenes y sus familias, las características de la oferta educativa que tienen a su alcance, los recursos económicos, y el capital social del que disponen. Profundizando en lo anterior, un estudio desarrollado en estudiantes que migran desde Pelarco a Talca en la transición a la enseñanza media señala que los jóvenes que migran lo hacen en búsqueda de mejores oportunidades para el futuro, por sus deseos de cursar estudios superiores o asegurarse su futuro, y también para salir del campo, identificándose asimismo una deficiente imagen sobre la calidad de la educación impartida en el único establecimiento de enseñanza media de la comuna de origen. En contraste con lo anterior, el 50% de los estudiantes que siguen sus estudios en su comuna de origen lo hacen principalmente por falta de recursos económicos para migrar (Nuñez y Salinas, 2001). Otros estudios desarrollados en el país han sumado a lo anterior como factor de migración el buen rendimiento de los alumnos en enseñanza básica y por tanto la confianza en las capacidades académicas de los mismos, la existencia de familiares o conocidos en la comuna de traslado, la búsqueda de nuevas relaciones sociales. Se ha configurado así la idea de una migración rural-urbana como un medio para obtener mejores condiciones de vida a partir del acceso a mejores oportunidades educativas (Pezo, 2005).

Es importante agregar que estudios sobre este tema han identificado diferencias a nivel de género, y aún cuando en ambos grupos se identifica un sentido instrumental asociado a la educación como forma de ascenso y valoración social, se percibe en las

mujeres un asociación entre educación e inclusión social, búsqueda de amigos y relaciones sociales nuevas (Rozas y Lara, s/a). Siguiendo esta diferenciación, mientras en hombres y mujeres se observa que prima la tendencia a trasladarse a zonas urbanas por factores asociados al encuentro de mejores oportunidades, en hombres la segunda alternativa mencionada es asegurar el futuro, mientras en mujeres es salir del ambiente del campo (Nuñez y Salinas, 2001).

2.3. La experiencia de los jóvenes en el paso de un colegio de enseñanza básica a uno de enseñanza media

El grueso de la evidencia revisada sobre la experiencia de los jóvenes en el paso a enseñanza secundaria proviene de países del norte, siendo en Chile un tópico aún poco estudiado, con algunas excepciones que se mencionan más adelante. La literatura internacional revisada verifica que el paso de la enseñanza básica a la media constituye para los niños – adolescentes un hito dentro de su trayectoria educativa que se enfrenta y vive de distintas maneras, dependiendo de la experiencia educacional previa, del nivel socio-económico del hogar, de la valoración y sentido que la escolaridad tiene para la familia, y de los atributos del colegio de enseñanza media que los acoge, entre otros factores. El paso genera expectativas positivas como también ansiedades y temores, oportunidades y frustraciones, situaciones que no son neutras para su desarrollo personal, sociabilidad y rendimiento académico. Si bien los estudios en los países de habla inglesa detectan estas situaciones, también concluyen que la mayoría de los jóvenes superan los desajustes a veces generados. No obstante también hay quienes no viven el paso de forma positiva restando eficiencia al sistema escolar, generando desmotivación por el estudio, bajo rendimiento, repitencia, o deserción. Estas últimas situaciones afectan con más fuerza a los estudiantes que provienen de los estratos más bajos y de minorías étnicas.

A continuación se revisa en más detalle la literatura internacional y chilena sobre este tema. Por lo general, se trata de estudios que a través de metodologías cualitativas, complementadas con encuestas y a veces la aplicación de test psicológicos, describen la experiencia de los jóvenes antes, durante y en los primeros años en la enseñanza secundaria. A grueso modo, los estudios de los países del norte revelan que los desajustes que viven algunos jóvenes tienden a ser pasajeros. No obstante, no se superan espontáneamente sino que requieren de acciones y apoyos desde el colegio de acogida y de parte de la familia: estos apoyos se ven alivianados cuando el colegio de origen prepara al estudiante para la transición. Los pocos estudios sobre la experiencia de estudiantes de estrato bajo sugieren que el paso de la enseñanza básica a la media para alumnos de estrato bajo es más complejo y difícil en esta región que en los países del norte.

¿Qué dice la literatura internacional sobre este tema?

- a) *Expectativas y preocupaciones antes, durante y después del paso de la enseñanza primaria a la secundaria*

El paso al segundo nivel de enseñanza en la mayoría de los países coincide con un cambio de establecimientos escolar. Este cambio ocurre en una etapa importante del desarrollo de los jóvenes, en su adolescencia temprana, en general entre los 10 y los 12 años, lo que coincide con importantes cambios biológicos y fisiológicos, la

construcción de su personalidad, la tendencia de emancipación de la familia y la definición, aún inestable y fluctuante, de aspiraciones y proyectos de vida. Según algunos autores, la adolescencia temprana es un momento poco oportuno para separar a los estudiantes de la estructura de apoyo conocida y segura que representa la escuela primaria para ellos. Es así como durante esta etapa los jóvenes enfrentan desafíos claves para su futuro a nivel individual (emocionales, anímicos, de identidad) y en su interacción con otros (perder y formar nuevas relaciones y roles sociales). A estos desafíos, el cambio de establecimiento educativo y de nivel de enseñanza se suman otros: nuevos pares y distanciamiento de los anteriores, inserción en colegios de mayor tamaño, con una cultura escolar distinta y currículum y estilos de enseñanza distintos, entre otros.

Los estudios revisados sugieren que, en los países del norte la mayoría de los estudiantes tiene altas expectativas y están optimistas frente a su paso a la enseñanza secundaria. Éstos ansían un nuevo colegio, nuevos amigos y aprender nuevas cosas, pero, simultáneamente, expresan ansiedad y preocupación en lo que concierne a i) lo académico: mayor cantidad de tareas y mayores exigencias académicas (mayor presión por hacerlo bien); ii) al procedimiento: saber moverse y manejarse al interior del nuevo colegio, más grande, con múltiples salas de clases, profesores diferentes; y iii) lo social: ser separados de sus amigos y hacer nuevos, “encajar” en la nueva comunidad escolar, llevarse bien con los pares y evitar ser pasado a llevar o tratado indebidamente. Pasados los primeros meses en el colegio de destino, las preocupaciones de naturaleza social disminuyen o desaparecen y prevalece la preocupación académica. Para algunos, esta preocupación se manifiesta en altas exigencias mientras que otros se muestran frustrados por una enseñanza poco desafiante. En esta línea, otro autor especifica que los estudiantes que pasan de un colegio primario exigente y desafiante con frecuencia se sienten desmotivados y frustrados si el de secundaria no tiene atributos similares, con lo cual consecuentemente se desarrolla aburrimiento, pérdida de interés en el estudio y un retroceso en su aprendizaje. De otro lado, quienes provienen de un colegio primario de baja calidad enfrentan fuertes dificultades de ajuste en el colegio secundario, con riesgo de no recuperarse del shock y terminar desertando del sistema. Por su parte, los estudiantes valoran de la enseñanza secundaria su mayor libertad, los nuevos amigos y la posibilidad de desarrollar actividades extracurriculares de su interés (Griebel y Berwanger, 2006; Tilleczek y Ferguson, 2007; Evangelou y otros, 2008; Akos y Gallasi, 2004; Kvaslund, 2000 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Mizelle y Irvin, 2000 en Akos y Galassi, 2004).

b) Consecuencias del cambio de establecimiento y de nivel de enseñanza

La evidencia disponible permite afirmar que el cambio de establecimiento escolar y de nivel de enseñanza es concomitante a una baja en los logros académicos de los estudiantes, a una disminución en la motivación por estudiar y de la autoestima, y a una mayor ansiedad social, situaciones que de no encontrar solución llevan a repitencia, deserción o graduación tardía (Galton y otros, 2003 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Anderman, Maehr y Midgley, 1999 en Akos y Galassi, 2004; Alspaugh, 1998; Eccles et al, 1993; Galton y otros, 2003 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Akos, 2004 en Tilleczek y Ferguson, 2007).

c) Diferencias de género

La literatura da cuenta que a partir de los 10-12 años, edad más frecuente para el paso de la enseñanza básica a la media, las actitudes hacia el aprendizaje son más favorables en mujeres y los patrones de ajuste al cambio de colegio son diferentes entre hombres y mujeres. Las mujeres presentan más depresión, mayor sentimiento de vulnerabilidad, menor compromiso hacia el colegio, disminución de su autoestima y más hostilidad. Sin embargo, al mismo tiempo, tienen más claras sus aspiraciones y experimentan una disminución menor en sus logros académicos que los hombres, lo que favorece su adaptación al colegio secundario. Como consecuencia, las mujeres muestran un menor riesgo de deserción que los hombres y cuando desertan, es por razones de embarazo, para apoyar a la familia de origen o para trabajar, mientras los hombres abandonan la educación por bajo rendimiento, para trabajar, por salud mental, adicciones o encarcelamiento. Desde la perspectiva de género es interesante notar que los colegios se preocupan en mayor medida por los hombres que no lo hacen bien, que por las mujeres, como revelan algunos estudios (Ferguson y otros, 2005 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Hirsch y Rapkin, 1987 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Pietarinen, 2000 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Wright, 2000 en Tilleczek y Ferguson, 2007).

d) Clase social y la trayectoria educacional en la transición

Los estudios revisados coinciden en que un factor que dificulta el paso entre la enseñanza básica y la media, y que con frecuencia agrava sus efectos negativos, es la clase social del hogar del que provienen los alumnos (Ferguson y otros, 2005 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Siedman y otros, 1994 en Tilleczek y Ferguson, 2007).

Así, los estudiantes de hogares con menor capital económico, cultural y social, en general enfrentan el paso de la enseñanza primaria a la secundaria con más problemas, tanto en el ámbito académico como en el social. Algo similar sucede con estudiantes de minorías étnicas (Dei et al, 1997; Mc Millian y Marks, 2003 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Graham y Hill, 2002 en Evangelou, 2008; McGee y otros, 2003).

Los factores que explican los mayores problemas que enfrentan estos estudiantes, siguiendo estos estudios, derivan de la interacción entre atributos de la familia, del colegio de origen y del colegio destino. Entre éstos, se listan los siguientes:

- Menor apoyo al estudiante desde la familia en cuanto a capital cultural (menos libros, menor apoyo y control en tareas, trabajos, ejercicios); económico (recursos materiales) y social (relaciones con y apoyo de otros significativos en materia educacional); mayores dificultades de comunicación entre la familia y los profesores, situaciones que debilitan la trayectoria educacional previa del estudiante, su rendimiento, valoración de la educación, y adquisición de hábitos de estudio.
- La calidad de la enseñanza y las expectativas de los docentes en los colegios de origen con frecuencia acentúan las carencias que el estudiante trae de su hogar, en particular cuando las expectativas de los profesores con respecto al potencial de aprendizaje de los alumnos es bajo y ellos i) no transmiten con suficiente fuerza a los estudiantes que pueden aprender, mejorar, superarse; ii) no se esfuerzan por entregar una enseñanza acorde a las necesidades de estos niños, proveyéndolos por ejemplo, de técnicas de estudio personal o

- entregando una enseñanza más personalizada; y iii) no los preparan para el cambio que implica el paso a la enseñanza secundaria.
- La discontinuidad entre la cultura escolar del colegio de origen y la del de destino en dimensiones como i) normativas, reglamentos y controles más estrictos, ii) vínculos y relaciones más formales e impersonales entre docentes-estudiantes en la secundaria, iii) currículum, métodos de enseñanza y modos de evaluación distintos, iv) bajas expectativas de parte de los profesores por su condición social; v) mayor diversidad de alumnos, relaciones más conflictivas entre compañeros, problemas de convivencia e incidencia de conductas de 'bullying', entre otros.

Es importante finalizar puntualizando que, durante la adolescencia, es sabido que decae la influencia de la familia sobre el joven ya que éste se acerca más a sus pares amigos. Como afirman Tilleczek y Ferguson (2007) poco se ha estudiado respecto de la influencia de los pares sobre las trayectorias educativas de los estudiantes durante la al pasar a la enseñanza secundaria. Unos pocos estudios sugieren que el aislamiento, soledad y rechazo de los pares son importantes factores de riesgo durante este tránsito hacia la enseñanza secundaria.

e) Factores que contribuyen a una trayectoria más fluida en el paso de la enseñanza básica a la media

Coherente con la sección anterior, los factores que la literatura identifica como contribuyentes a un tránsito escolar positivo, se sitúan en el ámbito de la familia, los colegios y los pares (Griebel y Berwanger, 2006; Evangelou y otros, 2008; McGee y otros, 2003). La relación emocional y el apoyo brindado por los padres favorecen la adaptación. Algunas acciones parentales que promueven el éxito académico en la enseñanza media son: tener libros y un lugar para estudiar, limitar el tiempo de ver televisión, chequear las tareas, discutir el trabajo escolar con el joven, vincularse con los profesores, monitorear la vida social del joven y crear una red positiva de pares, conocer la estructura y burocracia escolar, entregar tiempo, energía y dinero para recursos para los estudios y la habilidad y competencias para intervenir por el joven frente al colegio cuando se requiera. La mayor parte de estas condiciones son más difíciles en hogares de menor capital económico, social y cultural.

En el ámbito escolar, por otro lado, se han identificados acciones favorables tanto en los colegios de básica como secundarios (Anderson y otros, 2000 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Galton y otros, 2003 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Evangelou y otros, 2008; Graham y Hill, 2003 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Evangelou y otros, 2008; Eccles y otros, 1993; Dubois y otros, 1994; Keating, 1996 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Evangelou y otros, 2008; Kvsuland, 2000; Pietrinen, 2000 en Tilleczek y Ferguson, 2007; Tilleczek y Ferguson, 2007; Howard y Johnson, 2004; Evangelou y otros, 2008; Howard & Johnson, 2004). Respecto de los primeros, estrategias efectivas de los colegios de enseñanza primaria son las siguientes: i) reforzar algunas materias, acercar unidades curriculares de los últimos cursos al currículum de la enseñanza media, aplicar pruebas más propias de ese nivel de enseñanza; ii) tours o visitas de profesores secundarios al colegio primario y viceversa; iii) dar a conocer a los estudiantes lo que va a ser distinto en la secundaria, cómo es el trabajo y lo que se espera de ellos en ese nivel, introducirlos en los problemas más comunes que se enfrentan al inicio y otorgarles alternativas de solución a ellos, presentar el testimonio de estudiantes que recientemente han dado el paso.

Los establecimientos de enseñanza secundaria también tienen responsabilidad en apoyar a los estudiantes en la transición. Las estrategias más comunes y efectivas mencionadas en la literatura son: i) visitas a los colegios y días de inducción; ii) desarrollo de actividades sociales que faciliten el conocimiento entre estudiantes; iii) actividades de nivelación y reforzamiento pedagógico; iv) trabajo colaborativo entre alumnos así como tutorías de estudiantes de cursos superiores a los recién llegados; v) flexibilidad, al menos inicial, de los docentes en evaluaciones y exigencias: permitir rehacer un trabajo, usar portafolios que registren el progreso de los estudiantes, reconocer el esfuerzo y mejoramiento formal e informalmente; vi) hacer clases desafiantes, que involucren a los estudiantes, estimulen su curiosidad y el estudio; vii) confiar y responsabilizar a los estudiantes por actividades sociales y académicas, tratarlos con firmeza, justicia y buen humor; viii) trabajar las creencias de los profesores sobre la amistad, los intereses académicos de los estudiantes y la juventud como aprendices motivados; acercar la cultura escolar a la cultura juvenil; ix) consolidar una comunidad escolar con identidad y sentido de pertenencia que responda a las necesidades e inquietudes de los estudiantes, les ayude a desarrollar habilidades personales y sociales para lograr amistades, autoestima y confianza, sin dejar de responder a la labor educativa y académica; x) fortalecer la relación colegio-padres para en conjunto apoyar el crecimiento y aprendizaje de los estudiantes. Galton, Gray y otros (1999) en su análisis del tema distinguen entre acciones del colegio que son “*managerial or administrative practices*”, incluyendo apoyos para satisfacer las necesidades sociales y personales de los estudiantes y acciones pedagógicas directas: fortalecer la motivación por el estudio del estudiante, que se autodefinen y sienta como ‘aprendiz’, lo que requiere una enseñanza motivante, trabajo colaborativo, levantar y responder con los estudiantes preguntas desafiantes, estimular los recursos al alcance del estudiante para que maneje mejor su estudio y aprendizaje, dar más voz a los estudiantes y transferirle responsabilidades. Estas últimas son, según este autor, menos frecuentes pero las más importantes para un paso más fluido entre la enseñanza básica y media y para levantar la calidad y mejorar la equidad de los resultados.

Esta somera revisión permite concluir que en los países del norte el paso de la enseñanza básica a la media no está ausente de dificultades, las que, gracias a apoyos desde el colegio de origen y de destino, y con cooperación de parte de las familias, tienden a resolverse. El riesgo de un cambio negativo que termina en bajo rendimiento, deserción o atraso en graduarse, es bajo y afecta casi solamente a los estratos bajos y minorías étnicas, y más a los hombres que a las mujeres. El apoyo de la familia y la respuesta del establecimiento ante las necesidades de los estudiantes han demostrado ser importantes para la recuperación del bajo rendimiento que éstos muestran al ingresar a la enseñanza media.

¿Qué dicen estudios en Chile?

En primer lugar, es importante registrar que sólo se encontraron unos pocos estudios sobre la trayectoria y experiencias juveniles en el paso de la enseñanza básica a la media en el país, todos ellos referidos a los jóvenes que estudiaron en escuelas en áreas rurales (Rozas, C., Lara, C., s/a; Zapata, S, 2000). Otros estudios, donde destacan los realizados por CIDPA, en particular Dávila y otros (2006), aportan al tema aunque su foco está puesto no en la transición, sino que en una lectura sociocultural de la situación de los estudiantes en liceos municipales de tres comunas de la Región

de Valparaíso, desde una perspectiva que recoge el origen social y la experiencia escolar previa, abordando, entre otros temas, el sentido que estos estudiantes le dan a la educación, los proyectos de vida y metas que tienen, cómo y por qué optaron por liceos HC o TP, los resultados académicos que obtienen, las restricciones que tienen o visualizan para concretar sus planes. El estudio explora cómo las trayectorias educativas están marcadas por el origen (la familia y sus capitales, en particular el cultural), el rendimiento académico previo y por el sistema municipal de educación (los liceos municipales). Respecto de esto último, se precisa que más que el clima interno del liceo y la satisfacción/insatisfacción de los estudiantes con éste, lo que tiene una relación más fuerte con el rendimiento de los alumnos es la importancia que en el liceo se le da a la educación y el aprendizaje, “*el clima discursivo que se genera respecto a la educación*”, y cómo éste es comprendido, acogido y puesto en práctica por los estudiantes, y la autoexigencia que cada uno se impone. Plantea que en los grupos de discusión con estudiantes era notoria la presencia de una “lógica individualizante” que concibe el éxito escolar como resultados de su propia acción, como dependiente de uno mismo, de su propio interés. Agrega que ...

“está probado que cuando un alumno desatiende es porque no «engancha» con los métodos pedagógicos que se aplican. De ahí que en este punto la responsabilidad retorne al establecimiento y a quienes juegan el papel de guías o mediadores en el proceso educativo. A nuestro entender, buena parte de los obstáculos que enfrenta la enseñanza en los establecimientos municipales tiene que ver con lo difícil que ha resultado elaborar nuevos códigos de comunicación entre un cuerpo docente acostumbrado a tener en el aula a una población de estudiantes que pertenecía principalmente a la «clase media», que es a la que ellos mismos pertenecían o pertenecen, y una población escolar compuesta cada vez en mayor proporción por jóvenes que provienen de las clases más populares, que hasta no hace mucho tenían escasa presencia en la secundaria. No deja de ser sintomático que para el 61% de los profesores, lo que más dificulta su labor docente es el tipo de alumno con el que debe trabajar, muy por sobre otras asociadas a elementos institucionales y de recursos pedagógicos. De ahí que un primer paso sea cambiar la imagen con que los profesores se representan a sus propios estudiantes, que sin duda constituye una traba para el intercambio intraescolar. Para los jóvenes, este tema resulta fundamental. De hecho, una y otra vez las conversaciones volvían al problema de la relación alumno-profesor, que reconocían trabada por varios flancos, muchos de ellos ligados a los «pequeños detalles» que forman parte de las relaciones cotidianas. La sensación que queda es que las demandas más profundamente compartidas por los jóvenes no fueron tanto por el lado de la efectividad, sino por el de la afectividad. En varios pasajes de las conversaciones asomaron palabras y frases que reflejaban la presencia de relaciones basadas en la imposición, el temor, la lejanía o la parcialidad, de algún modo símbolos de la «antigua pedagogía». Quizás por eso cerca de un 70% mal evaluó el clima de su liceo, y cuando les preguntamos sobre el grado de apoyo que sienten por parte de sus profesores, el 63% dijo que era insuficiente. De ahí, en parte, se pueden entender algunos brotes de conflictividad al interior del liceo, o expresiones como «la fuga», que más representan lo que ocurre en un recinto penitenciario que en un establecimiento educacional”. (Dávila y otros, 2006, pp-177-178)”.

La conclusión es la existencia de una fuerte tensión entre la cultura escolar y la cultura juvenil, que se ve expresada en los discursos de los estudiantes durante su permanencia en educación media, y que es coherente con trabajos sobre la deserción en el sistema escolar en dicho nivel de enseñanza. Éstos últimos indican que la deserción obedece tanto a factores familiares como a la presencia de factores

intraescolares que expulsan a los alumnos del sistema, tornan conflictiva la permanencia de los estudiantes en el liceo, como las bajas expectativas de los docentes, la debilidad de las prácticas pedagógicas y su falta de motivación y desafíos, las dificultades en la convivencia entre alumnos y de éstos con los docentes, la ausencia de capacidad del sistema escolar de recoger dimensiones de la cultura juvenil, de reconocer su riqueza, construir sobre sus intereses y realidades, de valorar sus esfuerzos y los de sus familias, y no culpabilizar a estas últimas de los problemas que se tienen. Estudios en Argentina de Feijoo (2002), Kessler (2000) y Tenti (2000) apuntan a problemas similares. Así, todo indica que el paso de la enseñanza básica a la media para alumnos de estrato bajo es más complejo y difícil en esta región que en los países del norte (incluido algunos estudios de Australia y Nueva Zelanda).

3. DISEÑO METODOLÓGICO DEL ESTUDIO

Este estudio asume un **carácter eminentemente cualitativo**. En base a entrevistas semiestructuradas a estudiantes, apoderados y profesores se buscó **conocer y comprender cómo los estudiantes de estrato bajo configuran sus trayectorias educativas al terminar la enseñanza básica y enfrentar la decisión de cambio de establecimiento escolar; cómo viven, procesan e interpretan este cambio y la evaluación que hacen de los apoyos que el sistema escolar les brinda en este proceso**. El tránsito –cambio de colegio y de nivel de enseñanza- se analiza desde tres perspectivas –la de los estudiantes, la de los apoderados y la de los profesores-, que, como cabe esperar, se construyen y operan en estrecha interacción.

3.1. Preguntas de investigación

Concretamente el estudio aborda el paso de la básica a la media en estudiantes que, además, cambian de establecimiento escolar, en diversos planos:

En primer lugar, el estudio busca ahondar en la **valoración y expectativas asociadas a la enseñanza media y la educación en general**:

- ¿Qué sentido se le asigna al paso a la enseñanza media?
- ¿Qué esperan las familias y estudiantes de la educación secundaria? ¿Qué valor le otorgan a la educación en general?
- ¿Cómo definen las familias y los estudiantes un liceo de calidad? ¿Qué imágenes tienen los actores de un buen y un mal liceo?
- ¿Qué conocimiento y visiones expresan los actores sobre la oferta educativa de enseñanza media a su alcance?

En segundo lugar, el estudio se detiene en **caracterizar el proceso por el cual un estudiante llega a matricularse en un liceo habiendo cursado la enseñanza básica en una escuela que no tiene continuidad**, buscando respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuándo o en qué momento se inicia el proceso de elección? ¿Qué fuentes de información se utilizan a lo largo del proceso? ¿Cuál es el origen y cuáles son las características de esta información? ¿Cuál es el peso de las fuentes de información oficiales como el SIMCE, los puntajes PSU, en comparación con otras fuentes no oficiales?
- ¿Qué características tiene el *choice set* de liceos considerado? ¿Cómo se construye? ¿Qué etapas se identifican? ¿Qué se decide y qué ocurre naturalmente? ¿Qué criterios definen las opciones de elección?
- ¿Quiénes participan en el proceso de elección? ¿Quiénes de la familia se involucran en la decisión? ¿Qué influencia se reconoce de personas significativas en este proceso como profesores, amigos, familiares?
- ¿Qué apoyos entregan los establecimientos de básica en el proceso de definición de alternativas educativas para sus alumnos y sus familias? ¿Cómo perciben este apoyo los estudiantes y sus familias?
- ¿Cuáles son las razones principales por las que el estudiante se matricula en determinado liceo? ¿Qué peso tienen los atributos del liceo en comparación con otras razones como distancia, costo, tradición familiar?
- ¿Qué diferencias y semejanzas existen en este proceso, según el género, la zona de habitación rural/urbana, el origen étnico de los estudiantes?
- ¿Qué necesidades y demandas de orientación e información expresan los estudiantes y apoderados a lo largo del proceso de elección?

En tercer lugar, el estudio aborda específicamente la **experiencia de los estudiantes y sus familias con el cambio de establecimiento escolar y la inserción en la enseñanza media**.

- ¿Cómo viven los jóvenes y sus familias la fase previa, durante y posterior al paso de enseñanza básica a media? ¿Qué expectativas, temores, dificultades y oportunidades enfrentan en cada momento (antes, durante y un tiempo después)?
- ¿Qué acciones intencionan los colegios de básica para incentivar la prosecución de estudios en enseñanza media? ¿Qué apoyos entregan para orientar y preparar a los alumnos para la inserción en la enseñanza media?
- ¿Qué iniciativas despliegan los liceos para favorecer la transición de sus nuevos alumnos?

- ¿Cuán distinta es la transición escolar para jóvenes de origen rural versus urbano, entre hombres y mujeres, y según origen étnico?
- ¿Cómo evalúan los jóvenes y sus familias los apoyos y acciones ejecutadas por los colegios de básica y media en esta transición? ¿Qué necesidades de apoyo identifican?

En cuarto lugar, el estudio explora en la **propuesta de reestructuración de los ciclos de enseñanza básica y media contenida en la Ley General de Educación (LGE)**, centrando su atención en dos temas:

- ¿Cómo perciben, estudiantes, apoderados y profesores la edad actual en que se espera que los escolares hagan la transición a la enseñanza media?
- ¿Qué ventajas y qué dificultades piensan que tendría realizar el paso a la enseñanza media en una edad más precoz, como la que se plantea en la LGE,?

3.2. Enfoque metodológico

Como se señaló anteriormente, el estudio asume un enfoque metodológico fundamentalmente cualitativo, lo que significa que las variables y factores que dan forma a los temas de estudio se desprenden de las experiencias y las apreciaciones que relatan los entrevistados más que de categorías o distinciones analíticas a priori de los investigadores (grounded theory, Glaser y Strauss, 1967). De este modo se trabajó sobre un “campo abierto” que no opta inicialmente por determinadas categorías analíticas sino que éstas se desprendieron del conjunto de la información recogida, concluyendo sobre la importancia relativa e interacción entre factores individuales, interaccionales e institucionales en la definición de las trayectorias educacionales en el paso de la educación básica a la media. En otras palabras, no se parte de un modelo predeterminado de los factores que inciden sobre el proceso de toma de decisiones y los riesgos y problemas asociados a la transición, sino que ambos se construyen a partir de la evidencia que entregan los entrevistados.

Esta opción metodológica obedece a dos razones principales: i) el foco de la investigación, centrado en el análisis de los procesos, las prioridades, valoraciones, metas y medios de los actores intervinientes y el significado que dan a la enseñanza media, son temas para los cuales una encuesta estructurada presenta la ventaja de representatividad estadística, pero que no obstante, lleva a resultados superficiales y muchas veces poco válidos cuando lo que se persigue es comprender procesos, dinámicas de interacción, lógicas de acción; ii) la ausencia de estudios previos sobre algunos de los objetivos del estudio, como la el paso a la enseñanza media en áreas rurales y pueblos de menor tamaño, planteaba como elemento fundamental el descubrimiento de categorías pertinentes y válidas para este entorno social⁵ y otros temas de interés.

⁵ De hecho, los propios instrumentos de recolección de información diseñados por los investigadores resultaron en algunos casos de escasa pertinencia en el ámbito rural, debiendo ser modificados durante el trabajo de campo.

3.3. Selección de la región y comunas del estudio

El trabajo cualitativo se llevó a cabo en la región de la Araucanía, región seleccionada por presentar distintas características claves para el propósito y objetivos de este estudio. Dentro de ellos, destacan los siguientes: **i) criterios socio demográficos:** se trata de una de las regiones del país con los mayores índices de pobreza y los porcentajes más altos de población rural e indígena; **ii) bajos resultados de aprendizajes:** es una de las regiones con indicadores de rendimiento y resultados de aprendizajes más bajos del país y por debajo de la media nacional, sobre todo en educación media (en el 2008, el promedio SIMCE de 2° medio de las pruebas de lenguaje y matemáticas alcanzaba 243,5 puntos, casi 10 puntos menos que el promedio del país), presenta, al año 2009, una tasa de reprobación promedio en la enseñanza media de 8,3%, cifra que supera el promedio nacional de 7,8%; **iii) diversidad de la oferta educativa:** las comunas de la región difieren en la oferta educativa de enseñanza básica y media, existiendo numerosos establecimientos que culminan en 6° básico y varios de enseñanza media que también imparten 7° y 8° básico, lo que permitiría contar casos de apoderados y estudiantes que realizaron el paso de la básica a un establecimiento de media de modo anticipado; **iv) cambios de establecimiento escolar:** se trata de una de las regiones del país que tiene un mayor porcentaje de estudiantes que cambian de establecimiento escolar durante la transición entre la básica y la media, como se ilustra en el cuadro que sigue⁶:

Tabla 1: Número y porcentaje de alumnos que se cambian de establecimiento en el paso de básica a media a nivel regional y nacional

Región	Total alumnos 8° básico	Alumnos que en 2° medio se encuentran en otro establecimiento	Porcentaje de alumnos que cambian de establecimiento
I Tarapacá	5702	3858	68
II Antofagasta	6446	5009	78
III Atacama	3697	3151	85
IV Coquimbo	8769	6525	74
V Valparaíso	20084	13694	68
VI O'Higgins	11155	8592	77

⁶ Entre los comentarios del MINEDUC al Informe de Avance del estudio (mayo 2011) se solicitaba fundamentar por qué, para dar cuenta de la magnitud de la migración inter-establecimientos escolares e inter-comunas en el paso de la enseñanza básica a la media, se utilizaron bases de datos SIMCE 2004 (8° básico) y SIMCE 2006 (2° medio) y no la información contenida en la base RECH-SIGE que era más completa en la medida que incluye a todos los alumnos, mientras que las bases SIMCE 2004 y 2006 sólo permite identificar los alumnos que rinden SIMCE en ambas fechas, que no hayan repetido 8° básico o 1° medio, o que no hayan abandonado el sistema escolar. Las respuestas de los investigadores responsables, en esa oportunidad, fueron: a) que el estudio desde su inicio se definió como cualitativo; b) que la cuantificación de la migración inter - establecimientos e inter - comunas sólo tenía como propósito dar cuenta de modo grueso de algunos antecedentes sobre la magnitud de esta migración educacional a nivel nacional y regional y entre comunas en la región de la Araucanía; c) que pese a conocer la menor cobertura de la información SIMCE se optó por trabajar con la información proveniente de estas bases porque i) uno de los investigadores asociados al estudio las conocía y había manejado en detalle anteriormente; y ii) porque el conocimiento del RECH-SIGE por la participación del investigador responsable en otro proyecto (convenio CONICYT-AKA Finlandia) indicaba que se trataba de una base de difícil manejo que iba a demorar la entrada al trabajo de campo cualitativo que era el foco central de este estudio. En definitiva, respecto al componente cuantitativo de apoyo al estudio, es posible decir que: a) la base SIMCE 2004 cubre el 97% de su nivel en el año indicado, mientras que la de 2006 abarca al 93% del nivel correspondiente; las coincidencias entre ambas ascienden al 75% de esta última (80% en el caso de la IX Región); b) teniendo en cuenta todo lo anterior, los análisis efectuados con estos datos deben ser interpretados teniendo en cuenta estas limitaciones; no obstante, éstos entregan una visión global suficientemente cercana a la realidad como para considerarlos sin problema, habida cuenta de sus ventajas de uso y de su función secundaria e ilustrativa en este estudio.

VII Maule	13177	10357	79
VIII Bio Bio	25844	20534	79
IX Araucanía	12470	10499	84
X Los Lagos	13713	11062	81
XI Aysén	1035	737	71
XII Magallanes	1871	1435	77
XIII Metropolitana	76382	47568	62
Total nacional	201438	143021	71%

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos SIMCE 2004 (8° básico) y 2006 (2° medio)

Finalmente, la elección de esta región responde a un interés particular de la contraparte técnica del estudio en el MINEDUC.

Ahora bien, dentro de la región de la Araucanía se optó por trabajar 3 comunas que muestran situaciones y características distintas en torno a su **i) tamaño de población, ii) urbanidad, iii) población indígena, v) oferta educativa, y vi) migración y flujos de los estudiantes entre establecimientos escolares al pasar de la enseñanza básica a la media.**

Para elegir estas comunas se realizó, primero, un análisis de las trayectorias intercomunales de los estudiantes en el paso de la enseñanza básica a la media. Este análisis arrojó los resultados se presentan a continuación.

En base a la información SIMCE 2004-06 las 32 comunas de la región se ordenaron en 9 categorías en base a dos indicadores: i) el porcentaje de estudiantes de 8° básico que estudian en una comuna distinta en 2° medio; y ii) el porcentaje de estudiantes en 2° medio que dos años antes, en 8° básico, estudiaba en una comuna distinta. La tabla 2 revela que las comunas muestran disímiles porcentajes de emigración e inmigración de estudiantes: i) las comunas marcadas en rojo son expulsoras netas de estudiantes, es decir, expulsan estudiantes en 8° básico y no reciben casi estudiantes en la enseñanza media; ii) las comunas marcadas en azul son receptoras netas de estudiantes, es decir, reciben porcentajes importante de estudiantes desde otras comunas y no expulsan casi a sus propios estudiantes; iii) las comunas marcadas en verde califican de distribuidoras de estudiantes: expulsan y reciben estudiantes en importante porcentaje; iv) finalmente, las comunas en morado califican de “aisladas” en lo que se refiere al intercambio de estudiantes, lo que significa que reciben y expulsan relativamente pocos estudiantes y v) las comunas en negro se encuentran en situaciones intermedias, todas ellas con saldos netos negativos, tres de monto alto y otras tres de menor monto.

Tabla 2. Clasificación de comunas según la intensidad de la migración de los estudiantes⁷

Comunas según porcentaje de :	Recepción de estudiantes en media		
	Alta (+25%)	Media (13-24%)	Baja (-12%)
Expulsión estudiantes de 8°			
Alta (+51%)	Freire -37 Padres Las Casas -22	Melipeuco -58 Theodoro Schmidt -32	Gorbea -57 Lumaco -57

⁷ El número frente a cada comuna en las celdillas registra su saldo neto de flujo de estudiantes

	Ercilla -15	Renaico - 33 Toltén -28	Currarehue -45 Saavedra -52
Media (24-50%)	Chol Chol +4	Vilcún -12 Los Sauces -11 Loncoche -12	Galvarino - 39 Collipulli - 30 Purén -34 Lonquimay -30 Lautaro -21
Baja (-=23%)	Villarica +6 Nueva Imperial +7 Cunco +4 Traiguén +6 Perquenco +14 Pitrufquén +25 Temuco +21 Angol +23	Carahue -7 Pucón +1 Victoria +6	Curacautín +5

Fuente: Elaboración propia a partir de bases de datos SIMCE 2004 (8° básico) y 2006 (2° medio)

El paso siguiente fue elaborar mapas de los flujos migratorios inter comunas entre 8° básico y 2° medio. Estos mapas, que se reproducen en el Anexo 1, dan cuenta de distintos circuitos migratorios en la región, entendiendo por circuito, la prevalencia de movimientos de escolares entre subconjuntos de comunas. Los circuitos que se observan son los siguientes:

- ✓ El primer circuito se localiza en el extremo norte de la región: el centro de atracción de estudiantes es la comuna de Angol y las comunas circundantes son las que alimentan esta migración.
- ✓ Un segundo circuito se localiza a lo largo de la carretera norte-sur al norte de Temuco, abarcando las comunas de Victoria, Perquenco, Lautaro y Temuco. Sus centros de atracción son Perquenco y Temuco
- ✓ Un tercer circuito corresponde a la carretera norte - sur al sur de Temuco, cuyos centros de atracción de estudiantes son Pitrufquén y Temuco.
- ✓ El cuarto circuito corresponde a las comunas de Saavedra, Carahue, Nueva Imperial, Chol Chol y Temuco. Temuco es centro de atracción para Chol Chol y Nueva Imperial, y Chol Chol, a su vez, es centro de atracción para estudiantes de las comunas de Carahue y Saavedra.
- ✓ Las comunas al este de la región no permiten diferenciar circuitos claros. Algo similar ocurre en el extremo sur de la Araucanía.

El estudio se asentó en el cuarto circuito. Concretamente, se trabajó en tres de las cinco comunas de este circuito: Temuco, Chol Chol y Saavedra⁸. La tabla 3 muestra el contraste entre estas tres comunas en cuanto a las variables de tamaño poblacional, comportamiento migratorio de los estudiantes, peso de la ruralidad, composición étnica y oferta de establecimientos de enseñanza básica y media.

⁸ Se optó por Chol Chol y no por Nueva Imperial porque Chol Chol es una comuna más "distribuidora" de estudiantes que Nueva Imperial (esta última recibe y expulsa menos estudiantes que la primera). Por su parte, Saavedra expulsa, relativo a su tamaño, más estudiantes que Carahue.

Tabla 3. Características sociodemográficas y educativas de las tres comunas elegidas

Características	Saavedra	Chol Chol	Temuco
Población total 2010	13.393	10.880	304.026
Porcentaje de población rural	73,4%	54,8%	6,4%
Porcentaje de población en pobreza	35,1%	22,4%	12,10%
Porcentaje población mapuche	67,0	65,1%	10,8%
Distancia entre capital comunal y Temuco, capital regional	94 km., 120-135 minutos en bus	28 km. 30-40 minutos en bus	-----
Oferta educativa de enseñanza media: según dependencia administrativa ⁹	1MU + 4PS	1MU+4PS	7MU+27PS+7PP
Oferta educativa según tipo de enseñanza media	1 CH, 1 TP y 3 polivalentes	2 CH (uno sólo hasta 2° medio) y 3 TP	33 CH, 9 TP y 2 polivalentes
Oferta media de continuidad con básica	4 (1 MU y 3 PS)	4 (1 MU y 3 PS)	27 (3 MU, 18 PS y 6 PP)
Puntaje SIMCE 2° medio 2010 (promedio L y M)	199,199,206,219 1 sin inf.	189,218, 235, 248 (1 recién llegó a 2° medio=sin inf.)	Fluctúa entre 202 y 341
Oferta educativa de enseñanza básica: según dependencia	8MU + 28 PS	9MU + 21 PS	29 MU + 72 PS + 5 PP
Comportamiento migratorio de estudiantes entre 8° básico y 2° medio*	Expulsora	Distribuidora	Receptora

*según tabla 2 en este texto

Fuentes: www.sinim.cl; MINEDUC, base establecimientos educacionales; y MIDEPLAN, encuesta CASEN.

Como se vio en la tabla precedente, la comuna de Temuco, que alberga la capital regional, destaca por el tamaño de su población, más de 300 mil habitantes¹⁰, mientras que las comunas de Chol Chol y Saavedra tienen cada una menos de 15 mil habitantes. Éstas dos últimas se diferencian por la más marcada ruralidad de Saavedra sobre Chol Chol, realidad que se expresa en un porcentaje más alto de población en situación de pobreza. El porcentaje de población mapuche supera el 65% en ambas comunas, siendo minoritario, en contraste, en Temuco. Tanto Chol Chol como Saavedra cuentan con transporte público regular a Temuco. Chol Chol está apenas a 28 km. de la capital regional mientras que Saavedra esta a casi 100 km. de distancia.

La oferta educativa de enseñanza media en número es similar en Chol Chol y Saavedra. No obstante, Chol Chol tiene un liceo que destaca porque es el que obtiene el promedio SIMCE 2° medio más alto de la comuna. En Saavedra todos los establecimientos de enseñanza media registran puntajes SIMCE muy bajos. Como cabe esperar la oferta de enseñanza media es más numerosa y diversificada en Temuco, con 7 colegios Municipales, 27 particulares subvencionados y 7 particulares pagados.

La oferta de enseñanza básica en Saavedra y en Chol Chol es dispersa, con una cantidad significativa de escuelas ubicadas en localidades rurales, algunas que llegan

⁹ MU dependencia municipal; PS dependencia particular subvencionada; PP dependencia particular pagada

¹⁰ Cinco veces más grande que Villarica y Angol, ciudades que en la región le siguen de tamaño, con 57.267 y 51.232 habitantes, respectivamente.

hasta 6° u 8° básico. Destaca, además, en las tres comunas la alta superioridad numérica de establecimientos particulares subvencionados.

3.4. Técnicas de recolección de la información e instrumentos

En las tres comunas, el estudio realizó entrevistas en profundidad, semiestructuradas, individuales y grupales a apoderados, alumnos y profesores¹¹. El foco de éstas varió según el tipo de actor y el carácter individual/grupal de la entrevista.

Por un lado, las **entrevistas individuales a apoderados y alumnos de básica y media** se centraron en conocer la trayectoria que siguen los alumnos en el paso de la básica a la media, ahondando en las particularidades del proceso de elección de liceo e investigando cómo viven la transición, enfocando estos temas desde una perspectiva ex – ante (previo a que ocurra, concretamente en 8° básico y en 5°-6° básico) y ex - post (una vez ocurrido, esto es, en 1° medio).

Por su parte, las **entrevistas grupales a apoderados, alumnos y profesores jefes** se centraron en las dificultades generales vividas por los estudiantes y sus familias en el paso a la media y en los apoyos recibidos desde el sistema escolar, tanto desde las escuelas como en los liceos, así como en las imágenes que tienen los entrevistados sobre la oferta educativa a su alcance, sus atributos y distinciones. Se agregaron entrevistas grupales a apoderados de 5-6° básico, es decir, al grupo que enfrentará el paso cuando entre en vigencia el cambio en la estructura de ciclos contenido en la LGE para conocer su opinión en caso de tener que enfrentar el cambio a educación media en la edad que actualmente tienen sus hijos.

Los instrumentos de recolección de información –pautas semiestructuradas– tienen semejanzas y diferencias entre sí. En todas ellas se cubren los temas centrales del estudio: i) las valoraciones de la enseñanza media, ii) los significados de una educación media de calidad y de un bien o mal liceo, iii) las características del proceso de elección de un liceo, iv) la experiencia del paso a la enseñanza media y v) las opiniones sobre la reestructuración de los niveles de enseñanza. No obstante, siguiendo los focos planteados anteriormente, las pautas se diferencian en cuanto al nivel de profundidad con el cual se abordó cada uno de estos temas. Todos los instrumentos se presentan en el anexo 2.

3.5. Trabajo de campo

El diseño metodológico del trabajo de campo dibujó un detallado plan de entrevistas individuales y grupales a realizar en cada comuna con un perfil detallado de los entrevistados en términos de curso, dependencia administrativa, tipo de enseñanza media, sexo del estudiante. Como el interés era estudiar los temas planteados en estrato bajo, todos los entrevistados compartían el atributo de ser estudiantes, apoderados o profesores de establecimientos escolares de nivel socioeconómico medio bajo y bajo (GSE A y B según clasificación MINEDUC). El plan de entrevistas preveía un total de 75: 46 entrevistas individuales y 29 grupales, de al menos 5

¹¹ No se incluye a los sostenedores municipales o privados de los establecimientos y comunas correspondientes ya que antecedentes de otros estudios indican que éstos rara vez tienen preocupación o injerencia en los temas bajo análisis. En estos intervienen principalmente los profesores jefes respaldados por el director, por lo que los primeros aparecen como informantes claves del estudio.

personas cada una, correspondientes a 27 entrevistas a apoderados, 39 entrevistas a estudiantes y 9 entrevistas a profesores, contactando en total a un número aproximado de 186 personas.

La aproximación al terreno siguió la siguiente logística¹²:

- Se contactó a una persona en la región con experiencia en la coordinación de encuestas y entrevistas que pudiera trasladarse a las tres comunas, tomar contacto con los colegios que eran parte del universo de estudio e invitar a colaborar con el estudio, a través de los establecimientos, a estudiantes, apoderados y profesores que cumplieran con el perfil requerido en dependencia, tipo de enseñanza media, curso y sexo, en el caso de los estudiantes.
- El trabajo de campo se concretó simultáneamente en las tres comunas, para semana del 22 al 26 de agosto 2011. Seis investigadores de Asesorías para el Desarrollo se trasladaron en duplas a cada comuna para realizar las entrevistas programadas. Para la realización de la entrevistas la coordinadora del trabajo de campo había conseguido un lugar para realizar el trabajo en uno de los colegios de la comuna, de acceso fácil para los entrevistados.

Pese a que a fines de agosto el movimiento estudiantil estaba en pleno desarrollo, se logró completar el trabajo de campo de las entrevistas con interrupciones menores en Saavedra y Temuco, que se resolvieron cambiando el lugar de entrevista a un lugar público, ajeno al ambiente escolar. El mayor problema del trabajo de campo fue lograr que los entrevistados que se habían comprometido a llegar en determinado día y hora efectivamente llegaran al lugar en el horario convenido. Hubo que intensificar las llamadas por teléfono recordando lo convenido y ampliar las invitaciones a un número mayor de potenciales entrevistados. Estos desfases y cambios obligaron a realizar entrevistas individuales o entrevistas a dos personas en lugar de la realización de entrevistas grupales de al menos 5 integrantes, como se pensó realizar en un principio. Esto afectó en particular a los estudiantes, apoderados y profesores que en el caso de Chol Chol y Saavedra venían de las afueras de las localidades rurales y aisladas¹³.

La tabla 4 que se presenta a continuación da cuenta del total de entrevistas realizadas en cada comuna. Se realizó un total de 75 entrevistas, 25 grupales y 50 individuales, en las que participaron un total de 149 personas (el número estimado inicialmente era de 186). La pareja de investigadores en cada comuna cerró el trabajo bajo el convencimiento que entrevistas adicionales no cambiarían los resultados ya que las últimas entrevistas efectuadas no agregaron información nueva ni realmente significativa. El procesamiento posterior de la información confirmó esta conclusión.

Tabla 4. Entrevistas efectivamente realizadas y participantes según comuna y total

	Entrevistas individuales	Entrevistas grupales	Total entrevistas	Total entrevistados
--	---------------------------------	-----------------------------	--------------------------	----------------------------

¹² Con anterioridad a esta tarea, la unidad de estudios del MINEDUC envió una carta informativa a todos los colegios que podían formar parte de la muestra.

¹³ Los investigadores a cargo de este estudio agradecen al Liceo Tiburcio Saavedra en Temuco, el colegio San Francisco de Asís en Cholchol y el liceo Reina de Suecia en Puerto Saavedra los espacios que facilitaron para la realización de las entrevistas de cada comuna.

Comuna de Saavedra				
Estudiantes	6	3	9	16
Apoderados	5	3	8	19
Profesores	2	3	5	14
TOTAL	13	9	22	49
Comuna de Chol Chol				
Estudiantes	9	3	12	21
Apoderados	10	2	12	15
Profesores	2	3	5	18
TOTAL	21	8	29	54
Comuna de Temuco				
Estudiantes	12	2	14	21
Apoderados	4	3	7	13
Profesores	-	3	3	12
TOTAL	16	8	24	46
TOTAL TRES COMUNAS				
Estudiantes	27	8	35	58
Apoderados	19	8	27	47
Profesores	4	9	13	44
TOTAL	50	25	75	149

Fuente: Registros trabajo de campo y grabación de audio.

3.6. Análisis de la información

Las entrevistas individuales y grupales fueron escuchadas por los investigadores y transferidas a una matriz de vaciado, instrumento mediante el cual se clasificó el material de estudio a partir de la identificación de categorías claves para el análisis. La revisión del material se hizo caso a caso y transversalmente por tema, para finalmente analizar semejanzas y diferencias según las diversas distinciones presentes en la selección de la muestra de apoderados y alumnos, y las comunas. Las matrices se presentan en el anexo 3.

3.7. Límites del estudio

El estudio presenta algunos límites que es preciso considerar. En primer lugar, la zona y comunas elegidas para desarrollar el trabajo de campo presentan particularidades que ya fueron mencionadas y que limitan la representatividad de sus resultados a nivel nacional.

En segundo lugar, como ya se señaló, se optó por un diseño metodológico transversal y no longitudinal, analizando los distintos procesos estudiados desde la perspectiva de quienes culminan la enseñanza básica y de quienes ya han entrado a 1° medio. Esto no permite construir tipos o perfiles de trayectorias y los factores específicos que contribuyen a ellos.

En tercer lugar, existen límites asociados a la profundidad en el abordaje de los temas, por el contexto cultural de las familias y las dificultades encontradas de pasar de la experiencia familiar y el caso particular, a categorías más abstractas.

Por último, como se evidenciará en la sección de resultados, la información obtenida a nivel de los apoyos institucionales brindados por los establecimientos en el tránsito entre la básica y la media son escasos, porque las iniciativas de los colegios en este plano, pesquisadas a través de algunos de sus profesores, son limitadas, como se verá en el capítulo siguiente.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO

Esta sección presenta los principales hallazgos y resultados del estudio. En primer lugar, describe el contexto cultural en que se inscribe el paso a la enseñanza media; luego, avanza a las características centrales del proceso de elección de un liceo, para finalizar con la experiencia del tránsito de los estudiantes a la enseñanza media cuando éste conlleva un cambio de colegio. Es importante recordar dos consideraciones fundamentales: por un lado, el trabajo cualitativo en que se apoyan los hallazgos que se presentan se realizó en tres comunas con características particulares de la región de la Araucanía –que fueron descritas en la sección metodológica del informe- y que no son por tanto generalizables. Por otro lado, cabe recordar también que los resultados que se presentan se estudiaron en familias y jóvenes que, obligatoriamente deben cambiarse de recinto escolar en el paso entre estos niveles de enseñanza. Esta situación, como se señaló en una sección anterior, representa a la mayoría de los estudiantes de estratos bajo y de colegios municipales del sistema escolar del país, que cursan generalmente la enseñanza básica en escuelas que llegan hasta entre 6º y 8º grado.

4.1. Contexto cultural de la elección y el paso a enseñanza media en estratos bajos

Parte de la literatura sobre school choice ha puesto el foco en la comprensión de los procesos de elección de escuela en tanto inmersos en “un contexto de interacciones sociales donde pesan con fuerza tanto el capital económico y cultural de la familia como los valores y representaciones sociales asociados a éste” (Bowe y otros. 1994; Ball, 1993; Ball y otros, 1995; Van Zanten, 2002, 2006; entre otros). En este plano, los estudios sobre la elección de liceo suponen entrar en el contexto cultural y develar el universo de representaciones sociales acerca de la educación y la oferta educativa en que familias y estudiantes toman las decisiones acerca del establecimiento en que matricularse al egresar de la enseñanza básica cuando deben forzosamente cambiarse de recinto educativo. Para los propósitos de este estudio, el interés se centró en profundizar en i) la valoración y sentido asociado a la educación y a la enseñanza media; ii) las representaciones del concepto de calidad educativa de un liceo y, finalmente, iii) las visiones e imaginarios acerca de la oferta educativa

disponible, lo anterior con el fin, además, de relevar el rol que cumplen en las decisiones. Los hallazgos respecto de estos tópicos se presentan a continuación. Cabe adelantar desde el inicio que en los tópicos considerados no se observaron diferencias según la pertenencia del entrevistado a la etnia mapuche. Las diferencias que se observan se asocian a características de las comunas y su oferta educativa, como se detallará más adelante.

4.1.1. La alta valoración de la educación y la continuidad de las trayectorias educativas en la transición a la enseñanza media

Distintos estudios y encuestas de opinión han venido relevando durante la última década la creciente importancia asignada a la educación en su sentido instrumental por parte de los jóvenes y las familias usuarias del sistema escolar. Esto quiere decir que la educación secundaria es vista como una institución de tránsito que posibilita el logro de aspiraciones académicas, de empleo, o como un medio para un “mejor pasar” futuro (Navarro, 2008, citado en Salinas y otros, 2010). Evidencia similar existe respecto de la actual emergencia de altas expectativas depositadas en el nivel de escolaridad a alcanzar por parte de jóvenes y sus familias (INJUV, 2010). En este contexto, dado que el paso de la educación básica a la media es señalado como uno de las más críticas del sistema escolar, particularmente por su impacto negativo en el rendimiento académico de los estudiantes y las tasas de deserción, resulta clave indagar en primer término, en la disposición de los estudiantes y sus familias hacia la enseñanza media, avanzando en la comprensión de los significados y sentidos que se le atribuyen y el rol que ocupa actualmente en los proyectos de vida de los jóvenes.

a) La continuidad de estudios y la crítica a la deserción escolar en el paso a la enseñanza media

En términos generales, las entrevistas conducidas dan cuenta de que pocos entrevistados dudan de la necesidad de continuar estudios y no abandonar el sistema escolar antes de completar 4° medio. **El paso a la enseñanza media de esta forma, aparece como un tránsito natural e incuestionado** por gran parte de ellos.

Este hecho se relaciona directamente con la **visión que los jóvenes estudiantes poseen acerca de la educación media, que se percibe, siguiendo las entrevistas conducidas, como indispensable y como piso mínimo para lo que ellos llaman “ser alguien en la vida”**, expresión referida centralmente a la posibilidad de alcanzar un trabajo remunerado. En efecto, existe en ellos la fuerte percepción de que sin 4° medio es poco probable conseguir un trabajo y que crecientemente el mercado laboral demanda empleados con al menos este nivel de escolaridad, como ilustran las citas que siguen.

“Es importante [la educación] porque ahora todos piden el cuarto medio, y el que no lo tiene no va a poder trabajar, entonces [sirve] tener una buena carrera para poder trabajar bien y eso” (Estudiante, media, Temuco)

“¿Para qué sirve la educación? Para un sin fin de cosas, para que te vaya mejor en la vida, para que tengas un buen trabajo, para establecerte. Para eso yo creo que es mejor. (...) Sin educación yo no soy nada.” (Estudiante, media, Saavedra)

“Es importante [la educación] porque o sea uno sin educación no sería nada, o sea, andaría por ahí caminando, o sea sin trabajo, sin nada, o sea no sabría ná. Es importante”. (Estudiante, media, Chol Chol)

A lo anterior se suma el que los estudiantes entrevistados plantean su disposición a mantenerse dentro del sistema escolar en su paso a la enseñanza media, basados en la **aspiración de ser más que sus padres quienes en su mayoría no han accedido y/o no han concluido este nivel de enseñanza:**

“¿Tú piensas seguir estudiando en la enseñanza media? Si. ¿Se te ha pasado alguna vez por la cabeza no continuar? No, es que nunca se me ha pasado por la cabeza porque mi mamá con mi papá me dicen que no, que tengo que terminar el 4º medio, que no tengo que ser como ellos, porque ellos no terminaron ni la media ni la básica” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Mis papás siempre me aconsejaban que tenía que terminar mis estudios, entonces como que eso me lleva a terminar mis estudios. Su apoyo me motiva. (...) Con estudios ahora uno tiene trabajo y sin estudio, no es nada. Entonces como ellos no pudieron ser algo en la vida, quieren que yo lo sea” (Estudiante, media, Saavedra)

“¿Pensaste alguna vez en no seguir estudiando la media? No... ¿Por qué no has pensado en no seguir estudiando? Porque yo tengo claro que quiero llegar a ser mejor que mis papás. Eso significa llegar hasta 4º medio y si es posible, estudiar y trabajar” (Estudiante, media, Saavedra)

b) La valoración de la educación y la enseñanza media por parte de las familias

Los resultados del estudio apuntan a que **el sentido anteriormente descrito atribuido a la enseñanza media por parte de los estudiantes deriva de la visión transmitida por parte de sus familias y apoderados y del incentivo que éstas generan a que en el tránsito a la secundaria se continúe una trayectoria educativa.** Para los apoderados participantes del estudio, el sentido y expectativas asociadas a la enseñanza media constan de al menos tres elementos claves, que se describen a continuación.

En primer lugar, en coherencia con lo señalado por los estudiantes, para la gran mayoría de los apoderados entrevistados **la educación y la enseñanza media ha adquirido un rol crecientemente importante en la actualidad, a diferencia de lo que acontecía cuando ellos se encontraban insertos en el sistema escolar.** Este hecho tiene que ver con la convicción, también reproducida en los jóvenes, de que para cualquier trabajo se solicita el título de media:

“La educación es muy importante. Sin educación uno no puede hacer nada, no tiene trabajo y ninguna cosa” (Apoderada, básica, Saavedra)

“Hoy en día no se hace nada sin estudios y se le está dando esa oportunidad” (Apoderada, media, Saavedra)

“En todo lados ahora hasta para barrer la calle piden cuarto medio. Yo siempre he dicho que a mí me dieron estudios hasta lo que más pudieron y antes era más

caro, ahora hay más posibilidades y yo le digo a ellas que se le va a dar los estudios” (Apoderado, media, Temuco)

“Ahora en cualquier trabajo están pidiendo 4º medio, hasta de barrendero. Teniendo 4º medio, se le hace un poco más fácil encontrar un trabajo, pienso yo” (Apoderado, media, Chol Chol)

En segundo lugar, para los apoderados **la educación es fuente de mayores oportunidades a futuro y una vía para alcanzar mejores posiciones que las que tuvieron ellos**, con lo cual la entienden –en sus propias palabras- como la *“única herencia”* que pueden dejarles a sus hijos.

“Sin educación no se puede hacer nada, porque ellos no van a aspirar a un futuro sin educación (...) nosotros lo único que podemos dejar como herencia es la educación que le podemos dar nosotros hasta donde podamos porque más no podemos aspirar tampoco” (Apoderado, básica, Chol Chol)

En tercer término, cabe destacar que en contextos rurales a los sentidos antes mencionados, se agrega que para familias históricamente residentes allí y dedicadas primordialmente al trabajo agrícola, **la educación y la obtención de 4º medio es vista como medio de salir del campo y acceder a las oportunidades que proveen los centros urbanos, dejando atrás lo que ellos califican como una vida de sacrificio y esfuerzo.**

“¿Cuán importante es para usted la educación que pueda alcanzar su hijo? Para mí es súper importante, yo quiero que termine mi hijo el 4º medio (...) por último estar de secretaria ahí, pero un trabajo más liviano, más todo (...) ellos como hombres igual ellos trabajan pero un trabajo así por ejemplo en invierno para que no se anden mojando, no anden embarrados. En cambio si ya están bajo techo y tienen 4º medio, están ganando su platita, están más limpiecitos, más ordenaditos, todo eso” (Apoderado, media, Chol Chol)

“Es importante que estudie para poder tener un trabajo digno como es ahora. A nosotros ahora a todos nos están pidiendo enseñanza media para poder trabajar. Al lado que uno vaya, el 4º. Todos los trabajos, hasta los más chicos están ahora pidiendo 4 medio...por eso yo le digo que no sea como uno no más, porque nosotros no llegamos a terminar el 4º, ni el 1º ni el 2º. Y que no sean igual, porque nosotros no pudimos salir a trabajar fuera, porque nos van a decir que no tenemos el 4º” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Yo creo que [la educación] es importante, porque hoy en día el que no tiene estudios es muy difícil, nosotros como campesinos tenemos que sacrificarnos demasiado para ganarnos la plata, es difícil” (Apoderado, básica, Saavedra)

c) El rol de los profesores en la continuación de las trayectorias educativas

La fuerte disposición de los jóvenes por continuar la enseñanza media se relaciona también con el **impulso otorgado en este ámbito por los profesores de enseñanza básica, como señalan los propios docentes.** De acuerdo a las entrevistas conducidas, los profesores han asumido la **tarea de motivar e incentivar a los jóvenes a mantenerse dentro del sistema escolar y de inculcar en ellos la valoración de la educación.** Con ello, se busca revertir la disposición a la deserción una vez concluida la enseñanza básica y promover la prosecución de estudios superiores. En algunos casos, esta tarea del profesor se asume como forma de palear

la ausencia de apoyos y orientación que, en este plano según ellos, reciben los alumnos de parte de las familias.

“Nosotros muchas veces tratamos de influenciarlos, de entusiasmarlos con su futuro, que sigan estudiando, especialmente con los chicos que tienen buen rendimiento, que son muy inteligente” (Profesor, básica, Temuco)

“Los profesores, yo creo que no hay ningún profesor que diga chiquillos niños o niñas ustedes estudian para quedarse en su casa; siempre uno le está dando orientación para llegar a ser un profesional o especializarse en lo que a ellos les compete” (Profesor, básica, Chol Chol)

“El rol del docente es motivar a los estudiantes” (Profesor, básica, Chol chol,)

“Yo les doy toda la información y el apoyo que de repente no encuentran en sus casas. Les explico para qué sirve estudiar, las becas que hay, orientarlos por especialidades, PSU, desarrollar sus habilidades, potenciarlas, en qué son buenos y en qué no” (Profesor, media, Chol Chol)

“Yo siempre converso con los chiquillos que todos tienen capacidades pero que tienen que sacarles provecho, aprovecharlas. Y si el papá te da la oportunidad, que lo canalicen y puedan mejorar todas sus condiciones de aprendizaje y de persona (...) si él logra meterse en la cabeza que es capaz de algo, lo puede lograr” (Profesor, básica, Saavedra)

Los estudiantes reconocen, en efecto, el rol que ejercen los profesores en este plano y la transmisión de incentivos continuos para que sigan estudiando en enseñanza media.

“¿Con sus profesores de curso conversan sobre este tema? [nos] preguntan que si quieren seguir estudiando o [nos dicen que] si no van a ser unos fracasados, que no van a tener nada” (Estudiante, básica, Saavedra)

“¿Qué cosas conversabas con tus profesores? “Que qué queríamos ser, qué queríamos estudiar y [nos decían que] si queríamos salir adelante que teníamos que estudiar y...” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Este año, o sea nos han dicho muchas cosas en el colegio, nos están incentivando para que sigamos en los estudios” (Estudiante, básica Temuco)

d) La baja disposición a la deserción y sus factores explicativos

En el contexto anteriormente presentado se identifica una **baja disposición a la deserción en el paso a la media**, tendencia que coincide con lo señalado por los profesores de enseñanza básica, quienes indican que sus estudiantes en gran proporción acceden a la educación secundaria¹⁴.

No obstante, siguiendo la visión de los actores –principalmente a juicio de los profesores-, los casos en que los alumnos desertan una vez concluida la enseñanza básica se vinculan a i) una escasa valoración de la educación por parte de las familias; ii) una disposición más importante hacia el trabajo que a los estudios, principalmente

¹⁴ El tema de la deserción una vez que los estudiantes ingresan a la enseñanza media se trata más adelante.

en jóvenes rurales acostumbrados a trabajar desde temprana edad, iii) el temor a ingresar a la enseñanza media y un historial de bajo rendimiento o repitencia en básica y, finalmente, iv) las problemáticas y riesgos propios de la adolescencia (malas juntas, embarazo adolescente, otros). La cita que sigue refiere a un caso de un estudiante que no quería ingresar a la enseñanza media, por una mayor disposición a trabajar en el campo y por sentirse avergonzado frente a su sobre-edad para 1º medio:

“Lo que pasa es que él quería terminar 8vo año no más y quedarse en el campo. Entonces yo le dije ‘hijo, no, porque usted ¿qué va a hacer aquí en el campo?, aquí no hay trabajo, los dos abuelitos sacan plata y tú qué vas a hacer acá, vas a empezar a salir, no sé poh, te vas a desordenar’. Y pa estudiar no importa la edad que sea y además que tiene 16 años, ¿quién te va a andar preguntando la edad? ... Porque a él le complicaba porque ya tenía 17 años y cómo iba a andar en 1ero medio, se le complicaba. (Apoderada, media, Chol Chol)

En coherencia con la valoración de la enseñanza media que prima en los jóvenes y sus familias, gran parte de los estudiantes entrevistados condenan la deserción en este nivel de enseñanza:

“¿Y qué opinarías tú si algún niño te dice que va a llegar hasta 8vo? Yo le diría que sería mejor que siguiera estudiando porque después en el futuro yo creo que le va a hacer bien, o sea, terminar el 8vo no más no sirve pa nada. Y no sé, le diría que termine el 4to medio, o sea, que trabaje... o sea pa tener un trabajo estable, eso le diría” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“¿Qué opinas de la deserción? Mal porque son unos vagos...no, es que las personas que dejan el colegio son puros dejados no más. Algunos porque tienen problemas, pero son dejados y después en el futuro no van a ser nada poh, tienen que andar ensuciándose las manos para ser algo” (Estudiante, media, Saavedra)

Algunos estudiantes, no obstante, no condenan la deserción sino que la entienden como algo natural o justificado cuando existe necesidad económica en el hogar o en el campo se requiere de su trabajo.

Ahora bien, como se señaló en la introducción, la disposición a continuar estudiando la enseñanza media vislumbrada en las entrevistas conducidas se relaciona estrechamente también con la existencia y características de sus proyectos de vida, como se verá a continuación.

4.1.2. La centralidad de la educación en los proyectos de vida de los jóvenes y sus familias

Un interesante estudio que entró en la configuración y características de los proyectos de vida (o de egreso postsecundario) de los jóvenes estudiantes de enseñanza media dio cuenta que 1 de cada 7 jóvenes no tiene claridad sobre sus proyectos, mientras que para el resto, los proyectos se refieren fuertemente a continuar estudios, situación más frecuente en estudiantes con padres de mayor escolaridad, y en mujeres. Siguiendo la misma evidencia provista por una encuesta a jóvenes de dicho nivel de enseñanza, los proyectos de los jóvenes de estratos bajos son continuar estudios (35,2%), combinar estudios y trabajo (23,7%), trabajar un tiempo y luego estudiar (23,7%) y en menor medida sólo trabajar (16,1%). La mayoría de los estudiantes reconoce una brecha entre sus expectativas y las posibilidades *reales* de alcanzarla

(Dávila y otros, 2006). Parte de los fines de este estudio consistía en profundizar en los proyectos de vida de los estudiantes al salir de 8° básico o en su ingreso a la enseñanza media, con el propósito de indagar en sus características, en el proceso de su configuración y en las expectativas de su cumplimiento.

a) Las características de los proyectos de vida

Al entrar en los proyectos de vida de los estudiantes en el tránsito entre la básica y la media, es claro que como se dijo anteriormente, **el proyecto inmediato de la mayoría es seguir la enseñanza media y egresar de ésta.**

Más allá de esto, y en un plazo de 4-5 años más adelante, se identifican diferencias en la existencia y características de los proyectos vitales de los estudiantes entrevistados.

En primer lugar, **se constata la presencia de estudiantes –tanto en básica como en media- que revelan no tener proyecto y que afirman que no se cuestionan ni piensan en su futuro. En los restantes casos, la mayoría de los estudiantes y sus familias expresan distintos sueños y expectativas, siempre situadas en un horizonte inmediato y de corto plazo, vale decir, proyectándolos al egreso de la enseñanza media.**

En segundo lugar, se identifica la **configuración de proyectos que varían en su grado de pragmatismo-idealismo y también en su mayor o menor vaguedad-determinación**, situaciones que no parecen diferenciarse ni según la edad ni según el género de los estudiantes.

Respecto de los ámbitos en que se configuran, **los proyectos de vida de los jóvenes se encuentran principalmente centrados en el ámbito de la educación (continuación de estudios) y del trabajo (acceso e inserción laboral)**, situaciones para las cuales la obtención del 4° medio es crucial. Cabe constatar que existe en este sentido una menor mención hacia otros ámbitos, como el familiar. Cuando se menciona, generalmente se lo sitúa más en el largo plazo que los anteriores, postergándose en pos de estudiar y/o trabajar antes.

Teniendo en cuenta lo anterior, se constata que **la aspiración y sueño más frecuente dentro de los estudiantes y apoderados entrevistados es seguir estudiando, para obtener una “profesión” o una “carrera”**. En algunos casos, por profesión se entiende el acceso a la universidad. En otros, se identifica poca claridad sobre las diferencias entre una profesión universitaria y una carrera técnica, así como también sobre lo que se quiere estudiar. Se observa más bien una valoración de la profesión o carrera en general, y no de alguna en particular. Cuando ésta sí existe, se observa un espectro estrecho de carreras profesionales nombradas por los estudiantes, y que a veces se confunden con carreras técnicas, dentro de las que destacan medicina (paramédicos), enfermería (técnico en enfermería), derecho y pedagogía.

“[Espero que lleguen a la universidad], que sean otros, que tenga un título y puedan trabajar...yo siempre les aconsejo eso, que me gustaría verlos que estudiaran hasta el final, y me dicen que sí, que van a estudiar” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Mi anhelo y mi imaginación sería que ella fuera una profesional, que tuviera una profesión y tuviera un trabajo estable y digno, con su profesión, que ella estudiara y que sacara su profesión y pudiera decir ‘ya, yo saqué mi profesión y trabajar en lo que estudié’” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“El sueño de nosotros es que ella llegue a la universidad y verla una profesional un día” (Apoderado, media, Chol Chol)

“¿Qué quieres hacer a futuro? Seguir estudiando, salir de cuarto y seguir estudiando, estudiar medicina, terminar la universidad y después trabajar y hacer mi familia” (Estudiante, media, Temuco)

“Quiero sacar mi diploma y después estudiar en la universidad, quiero estudiar leyes, me gusta” (Estudiante, media, Temuco)

Aún cuando un grupo de estudiantes y apoderados plantean dicha aspiración sin tomar en cuenta ni hacer referencia a las posibles restricciones u obstáculos que pueden enfrentar en su cumplimiento, en otros casos **los apoderados y, en menor medida los estudiantes, vislumbran proyectos que ellos plantean como más viables y realistas, basados en la combinación de trabajo y estudio.** Esto está ligado principalmente a las restricciones económicas que identifican para acceder a la universidad o a estudios superiores inmediatamente, o bien por la incertidumbre frente a la obtención de puntajes en la PSU que les permitan ingresar directamente a la educación superior.

“Mi idea es sacar un título (enseñanza TP), con eso afirmarme, y seguir estudiando en la universidad. De ahí empiezo a trabajar y si no, a la universidad, pero con el título en la mano” (Estudiante, media, Temuco)

“Para entrar a la universidad [mi hija] tiene una tía que la apoya y la abuela (...) Ellas tendrán que ayudar para pagar los estudios universitarios (...) Ella está decidida a trabajar y estudiar. Ahora también trabaja” (Apoderada, media, Chol Chol)

Ahora bien, más allá de la presencia importante de jóvenes y familias con la aspiración de continuar estudiando, ya sea inmediatamente o combinándolo con el trabajo, en otro grupo, el proyecto de vida se centra únicamente en obtener el título técnico y acceder inmediatamente al mundo del trabajo.

“Buscarme un trabajo estable y trabajar en lo que estudié en la media” (Estudiante, media, Temuco)

Cabe destacar que a los ámbitos antes mencionados, **en estudiantes de origen rural y sus familias se añade el proyecto de migración a centros urbanos, principalmente evidenciado en la comuna de Saavedra. Prácticamente ninguno de los estudiantes entrevistados de dicha comuna ha considerado mantenerse en el campo, que se percibe como escasamente atractivo, con pocas oportunidades laborales y de estudios, y menores espacios recreativos.** El rechazo al trabajo agrícola y a la vida en el campo o en zonas rurales es generalmente ejemplificado con la referencia a la *suciedad de la tierra y los sacrificios que genera.* La aspiración a migrar es en estos casos hacia comunas cercanas (como Carahue) o a Temuco. Para esto, la educación también tiene un rol crucial, como se vio en el punto a).

“(¿Porqué te quieres ir a Carahue?) [Porque] en Carahue no se trabaja, o sea se trabaja pero en cosas distintas, uno no se ensucia tanto” (Estudiante, media, Saavedra)

“Aquí [en Saavedra] no hay tanto trabajo, es difícil que me quede acá. (...) casi todos le trabajan a la municipalidad, es lo único que hay (...) lo otro es la agricultura. Y eso no me gusta” (Estudiante, media, Saavedra)

“[Fuera de Saavedra] hay más posibilidad de encontrar trabajo, porque aquí en el campo hay puras cosas sucias casi” (Estudiante, media, Saavedra)

Los profesores entrevistados corroboran lo planteado anteriormente respecto de las características de los proyectos de vida de los estudiantes. En efecto, éstos dan cuenta de las diferencias que existen en cuanto a la tenencia o no de un proyecto de vida. Algunos docentes consideran que a la edad de estos estudiantes, varios de ellos no tienen madurez aún para definir sus proyectos o viven el presente sin preocupación por el futuro. En otros casos, los profesores caracterizan los proyectos de los estudiantes como proyectos de bajas expectativas, lo que para ellos es producto principalmente de la influencia familiar, tema que se aborda más adelante. Por último, otros docentes confirman que existen estudiantes y apoderados que aspiran a que sus hijos/as continúen estudiando y tienen proyectos más ambiciosos en este plano. Sin embargo, como se verá luego, los profesores entrevistados se muestran poco optimistas respecto del cumplimiento de dichos objetivos de vida.

b) La configuración de los proyectos de vida

Un punto muy relevante de destacar es que, en general, **la configuración de los proyectos de vida de los estudiantes está guiada por el conocimiento de terceros (familiares, amigos u otros) que han tenido trayectorias postsecundarias ejemplificadoras para ellos.** Generalmente se trata de individuos que han logrado ingresar a la universidad y/o acceder a puestos de trabajo deseables y que operan como modelos a seguir, marcando al mismo tiempo el universo de referencias de carreras a las que aspiran.

“Quiero estudiar construcción civil (...) Mi cuñado estudió y ahora le va bien, estudió construcción civil” (Estudiante, media, Saavedra)

“¿Qué quieres hacer en el futuro? Seguir estudiando nada más...en Santiago...Tengo una prima que igual le aburrían los liceos, pero quiso seguir igual y ya es profesional” (Estudiante, media, Saavedra)

“¿Hay alguna persona a la que te gustaría parecerte cuando grande? Sí, a mi tía porque ella estudió, trabajó y pudo salir adelante sola así y porque tengo una buena imagen de ella” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“[Quiero] estudiar medicina, terminar la universidad (...) Tengo una amiga de la iglesia que trabaja de doctora, estudia medicina” (Estudiante, media, Temuco)

Se identifica una **baja incidencia y mención al rol más institucional de escuelas y liceos en la formación, definición y orientación de los proyectos de los jóvenes.** En términos generales, las entrevistas conducidas a profesores y estudiantes permiten afirmar que no existe un acompañamiento u orientación en este ámbito hacia los

alumnos, más allá de los esfuerzos individuales que algunos de ellos señalan llevar a cabo.

Siguiendo lo planteado por los docentes, la principal influencia en los proyectos de vida de los estudiantes y sus expectativas, son sus familias. Según ellos, los alumnos con mayores aspiraciones hacia la continuidad de estudios una vez que finalicen la enseñanza media son aquellos que cuentan con apoderados más involucrados en su educación, que los apoyan, y que tienen altas expectativas en sus trayectorias postsecundarias. Algunos confirman que esta tendencia ha ido creciendo el último tiempo.

En oposición a ellos, los alumnos que no tienen proyectos o que cuentan con la única aspiración de obtener su título TP y trabajar, provienen de familias que han inculcado en ellos esta opción o que no valoran la educación. Este último caso es destacado por los profesores como una fuerte barrera al momento de intentar motivar y elevar las expectativas de aquellos estudiantes que no las tienen:

“Las perspectivas que los niños tienen en función de su educación, es llegar a la universidad o llegar a un técnico profesional, a lo menos. La mayoría de ellos está viendo la posibilidad de irse o a un técnico profesional o liceo técnico profesional, comercial, y muy pocos pretenden irse al liceo. Uno por la influencia de las familias, porque las familias no hallan la hora de que los niños salgan al mundo del trabajo, por la carencia de recursos, como son niños vulnerables. Entonces ellos pretenden esa situación”.(Profesor, básica, Temuco)

“Son niños muy desvalidos por la familia; en los cuales la familia no es el núcleo central que los orienta y guía; estas familias entregan al niño en marzo y en diciembre sólo vienen para saber si pasó de curso. Durante el año no vienen.”
(Profesor, básica, Chol Chol)

c) Las expectativas sobre el cumplimiento de los proyectos de vida

Ahora bien, a pesar de las expectativas que la mayoría de los estudiantes y sus familias entrevistadas plantearon respecto de sus proyectos y la continuación de estudios a futuro, algunos de ellos y principalmente los apoderados, revelan al mismo tiempo una **visión poco optimista de su cumplimiento, destacando distintas restricciones, obstáculos y temores que enfrentan para alcanzarlos**. Dentro de éstas, se sitúan: i) las restricciones económicas para acceder a la universidad; ii) la falta de oportunidades y de campo laboral en el mundo rural; iii) la posibilidad de embarazo; iv) las dificultades académicas que se pueden enfrentar; v) la vulnerabilidad de los estudiantes frente a sus amistades; vi) la falta de madurez de los estudiantes.

“Me preocupa quedar repitiendo y después que siga lo mismo que mi mamá, es lo que más me preocupa y a veces me da miedo de repente” (Alumna, media, Temuco)

“Así como vamos es difícil [llegar a la universidad], por lo mismo que está pasando, ahora con estas cuestiones de protestas, esas cosas, ojalá salga un beneficio bueno, para que nuestros hijos puedan estudiar bien, para que tengan una profesión” (Apoderado, media, Temuco)

“Terminan su 4º medio pero después no tienen trabajo como debe ser con su estudio que tuvieron” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Uno como agricultor no puede educar a sus hijos, por más que quisiera (...) es súper fuerte, es triste, para el agricultor, para el campesino (...). La gente de Santiago como las autoridades no conocen la realidad del campo, no la conocen porque no han venido, ni siquiera miran al campesino nada, entonces no pueden opinar una cosa que ellos no saben” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Cabe destacar que de todos modos, algunas de las familias que vislumbran restricciones estructurales para el cumplimiento de sus proyectos de vida confían en el esfuerzo individual como medio de superación y cumplimiento de los proyectos de sus hijos/as. El rol que los apoderados le dan al esfuerzo personal como medio de superación es una constante también en otros de los temas abordados en el estudio.

“Mi sueño es que llegue a la universidad. No sé si lo va lograr, si hace pre-universitario y se enfoca en un sueño propio, lo puede lograr. Yo le digo: te dejo tus alas para que estudies en el extranjero. En Argentina la educación es gratis. Tengo familia en Argentina” (Apoderado, media, Chol Chol)

“Ojalá que llegue a la Universidad, con el esfuerzo de él. Claro nosotros igual no tenemos un trabajo como debe ser pero igual (estamos) apuntándolo con algo. Eso [queda] todo a la voluntad de Dios y el esfuerzo de ellos que si quieren terminar su carrera como debe ser” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Yo digo que mi hija, (...) tengo una fe tan grande [de] que va a salir adelante hasta el final... yo digo que va a continuar (...) tengo una esperanza que al sacarla de ahí a otro lado [ella] va a hacerle empeño” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Siguiendo la misma idea, si bien los profesores entrevistados dan cuenta que ha crecido la proporción de familias y estudiantes que han comenzado a pensar en continuar estudios superiores, finalmente la trayectoria más frecuente de sus alumnos luego de la obtención de un título técnico, es la inserción laboral. Para ellos, por tanto, **la aspiración de ingresar a la educación superior y los proyectos de los estudiantes, cuando los tienen, son “utópicos” y poco realistas.** Se asume así el rol de ir aterrizando las expectativas de sus alumnos, buscando evitar la frustración y choque de aspiraciones. La falta de cumplimiento de éstas últimas se relaciona, desde sus perspectivas, a la ausencia de recursos económicos de las familias, a las bajas capacidades académicas de los estudiantes en algunos casos o a la carencia de apoyos de los propios padres hacia las orientaciones que los jóvenes perfilan.

“Unos dicen que quieren estudiar medicina en un liceo técnico, que puedes imaginar tienen clase de biología primero y segundo [medio] y después ya no tienen nada” (Profesora, media, Temuco)

“El análisis que hemos visto en consejo de profesores, vemos que chocamos con lo caro que está la educación. Nuestros apoderados, si bien ganan con la agricultura, no hay dinero suficiente para pagar pensión, educación y otras necesidades. Entonces, vemos a nuestros alumnos como técnicos y no como universitarios” (Profesor, básica, Saavedra)

“Vemos también que es una utopía que todos van a llegar al nivel superior. Eso va acompañado de medios económicos de los papás. Un niño puede ser muy capaz pero si no tiene los recursos. O tener recursos, pero si el niño no es bueno para estudiar” (Profesor, básica, Saavedra)

“No es que yo tenga pocas expectativas en los alumnos, pero esa es la realidad que hay en el colegio. Y los demás, todos se van a colegios técnicos, técnico-profesionales, cosa de tener una carrera cortita y empezar a trabajar lo antes posible. Esa es la idea, pero no es la idea de ellos, porque ellos están muy chicos todavía, pero son los papás que les dicen desde chiquititos les meten bien en la cabeza y eso es lo que quieren ellos, y no hay vuelta que darle. Entonces quieren una profesión rápida, una carrera técnica, que yo pueda desempeñarme luego nomás y tener dinero. Esas son las expectativas que tienen los papás y que se las inculcan a los alumnos” (Profesor, media, Chol Chol)

En síntesis, la obligatoriedad de la enseñanza media y su creciente importancia para los diversos proyectos de vida que esta nueva generación de jóvenes tiene, ha contribuido a la alta valoración de la educación secundaria y ha abierto nuevas aspiraciones para ellos y sus familias. No obstante, se cimientan al mismo tiempo, escenarios de incertidumbres, temores y posibilidades de frustración de las expectativas que han comenzado a depositar en la obtención de dicho nivel de escolaridad. Se abren en este escenario nuevas demandas por parte de apoderados y profesores a una enseñanza media que los prepare para el futuro y les provea orientación para la definición de sus trayectorias pre y post secundarias, como se verá a continuación.

4.1.3. Las representaciones del concepto de calidad en enseñanza media

El tema de las representaciones sobre el concepto de calidad educativa en enseñanza media ha sido un tópico poco estudiado en el país. En general, la evidencia existente ha puesto más bien el foco en los criterios de calidad educativa en general y/o en la enseñanza básica. Respecto de esto último, la evidencia disponible respecto de qué significa una educación de calidad apuntan a tres elementos: (i) la formación personal del estudiante (fortalecer la personalidad y creatividad y la capacidad de expresar y defender ideas); (ii) el aprendizaje de los estudiantes; e (iii) inculcar valores y normas éticas en los estudiantes (CIDE, 2006; Fundación Futuro, 2005). Un “buen colegio” es generalmente una noción atravesada por diversas ideas: aprendizaje, desarrollo integral, disciplina y orden, infraestructura y recursos, desarrollo de actividades extraprogramáticas. En el reverso, un “mal colegio” se asocia a mala conducta, apariencia inadecuada de los estudiantes y ubicación en un barrio “peligroso” (Córdoba, 2008). El estudio de Salinas y otros (2010) en concordancia con dicha evidencia, confirma que el concepto de calidad de los apoderados es multidimensional y rara vez es uno sólo el atributo que define una buena o mala escuela. Los apoderados, además, manejan diversos indicadores para dar cuenta de la presencia/ausencia de las distintas cualidades de un establecimiento, dentro de los cuales no figuran los resultados de pruebas estandarizadas.

En este marco, el presente estudio buscó develar las distintas representaciones de las familias y estudiantes respecto de los atributos de calidad de la enseñanza media en particular y la incidencia que tienen en la elección.

Un primer elemento a destacar de los resultados del estudio es la **debilidad de gran parte de las familias y estudiantes por representarse y conceptualizar un buen o mal liceo**. En general, al preguntar por este tema en las entrevistas conducidas, apoderados y alumnos tienden a señalar nombres específicos de liceos, mostrando una **dificultad de abstraerse de la oferta conocida para identificar criterios generales**. Según lo señalado por los actores entrevistados, lo anterior tiene que ver

con i) el escaso conocimiento que tienen de los liceos y la oferta educativa de media, incluso de su propia comuna y ii) la falta de acceso a la enseñanza media en gran parte de las familias entrevistadas lo que los hace sentirse como interlocutores poco válidos para responder a estos temas.

Un segundo elemento clave de mencionar es la identificación de que para algunos padres y estudiantes entrevistados, **la calidad de un liceo (un buen / mal liceo) depende de la calidad de alumno que ingrese a éste, su interés y motivación por aprender, y no de las características internas o el valor agregado del mismo.**

“No encuentro que sean los liceos los malos, encuentro que son los alumnos. A veces los alumnos no quieren aprender y dicen pero si el profesor no me quiso enseñar y a veces no son así, a veces son los alumnos los porfiados, los que no hacen caso y se hacen choros con los profesores y no creo que sean siempre los alumnos o el liceo en sí” (Estudiante, media, Temuco)

“Todos los colegios son buenos. Es el niño que tiene que cuidar su educación” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“No hay liceos malos, es que los alumnos, por su comportamiento hacen que se vean malos” (Apoderado, media, Temuco)

“Yo creo que va en la persona (...) no existe colegio malo ni bueno solamente el alumno hace ser malo el colegio por eso siempre critican a todos los liceos, colegios que sé yo pero en realidad no es malo, somos nosotros las personas” (Apoderado, básica, Temuco)

“En el liceo dicen que es malo porque le va mal en todo en el SIMCE, por eso dicen que es malo, toda la gente, pero no es malo, los alumnos son malos no se comprometen con nada” (Estudiante, media, Temuco)

Siguiendo la misma idea, se constata a partir de algunas entrevistas, que para algunos padres, **por el solo hecho de existir y contar con matrícula, un liceo es bueno.** Se confía así en que en caso de ser *malo*, éstos serían cerrados por las autoridades responsables. En otros casos, se considera también que **por estar sumidos bajo un mismo programa curricular emanado del ministerio, la calidad de los liceos es similar.**

“La educación es buena donde uno mande a su hijo al colegio, si no, no irían al colegio o cerrarían los colegios” (Apoderado, básica, Saavedra)

Ahora bien, al indagar más profundamente en este tema y las definiciones de un buen o mal liceo, se percibe que la calidad de un liceo está basada en múltiples dimensiones como i) la preparación para el futuro; ii) la disciplina, orden y presentación personal de los alumnos; iii) la exigencia de los profesores; iv) la infraestructura y equipamiento, y v) la oferta programática de la que disponen. En general, los indicadores para definir estos elementos son vagos y se vislumbran dificultades para profundizar en ellos u operacionalizarlos. Además, existe poca definición sobre lo que significa una buena enseñanza y pocos criterios objetivos para su constatación empírica.

a) La relevancia de la preparación para el futuro

En el contexto de un tránsito hacia enseñanza media que se percibe como natural, de proyectos de vida crecientemente centrados en la educación y con altas expectativas asociadas a ésta en cuanto a la posibilidad de continuar estudios, de inserción laboral y de salir del campo, **emerge como un importante atributo de calidad para las familias y estudiantes el que la enseñanza media y el liceo otorgue una preparación para el futuro de los alumnos que educa. Lo anterior se traduce en una adecuada preparación para la PSU o bien en la entrega de una carrera técnica. En este último tema, existe una fuerte demanda principalmente por parte de las familias para que los liceos propicien y aseguren la inserción laboral de sus estudiantes o que los preparen adecuadamente para la continuidad de estudios superiores. Se solicita así un apoyo a sus trayectorias postsecundarias, orientándolos también a las diversas alternativas que pueden seguir.** Este tema es particularmente importante para familias con bajos niveles de escolaridad y que señalan carecer de herramientas para orientar a sus pupilos en este plano. Las citas que siguen ilustran los requerimientos de las familias hacia la enseñanza media:

“La enseñanza media sirve para proyectarnos, para prepararnos, para nuestro futuro” (Alumna, media, Chol Chol)

“Una buena enseñanza y que ellos [los alumnos] puedan salir con su profesión” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Que lo ayude a conseguir algo alguna vez, educación superior quizás. Si todos luchamos para lo mismo, un mejor bienestar económico” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Que te entregue las herramientas para seguir estudiando en la educación superior” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Que dieran más apoyo para ingresar a la enseñanza superior, prepararlos mejor” (Apoderado, media, Temuco)

“Apoyarlos cuando terminen, que les digan mira en este instituto hay estas posibilidades, te conviene o no conviene, puedes o no aceptarlas, si necesitan apoyo, que les den orientación” (Apoderado, media, Saavedra)

“Uno se crío en el campo, uno conoce los profesores, los carabineros, el doctor, y ya no conoce más profesiones. Y hay tantas carreras, tantas profesiones que uno desconoce...y a los niños deberían hacerseles orientación, capacitarlos, informarles...”mama, yo no quiero ser carabinero, no me da para ser doctor, ¿para qué estudio? (...) Mi hijo me dice mama ¿qué puedo estudiar? Yo no sé hijo, yo vivo en el campo, mi mundo está acá, no conozco otro mundo...yo no conozco mucho la ciudad. Es muy poco lo que uno va a la ciudad, cuando tiene que llevar al hijo al doctor, o cuando tiene un poquito mas de plata de la cosecha, para comprar un poco mas de mercadería o ropa pero de ahí no sales mas a la ciudad. Entonces ¿qué le puedo decir yo? ¿Haz qué?” (Apoderado, básica, Saavedra)

Cabe agregar que en este contexto, el principal criterio de los apoderados y alumnos entrevistados para discernir entre liceos buenos y malos es la asociación entre *buenos liceos* y aquellos en que **han egresado estudiantes conocidos o de la red socio-familiar, que actualmente cuentan con una carrera u oficio, que han entrado a la**

universidad o tienen trabajos valorados. Como se verá después, este elemento es un factor clave de elección de un u otro liceo.

“¿Qué es un buen liceo para ud.? Sólo del XX he escuchado que es bueno. Siempre me lo han recomendado y niños que han estudiado ahí están con trabajo y título. No es un tremendo sueldo, pero el hijo ya tiene un trabajo estable” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“¿Por qué ese liceo es bueno? Porque, o sea, yo he visto, a otras personas cercanas a mí a familiares que han ido mis sobrinos a estudiar, y eso que son hombreritos, y han sacado su carrera... hasta ahora están preparándose para lo que ellos quieren” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Acá en el XX salió el año pasado un chico, que estudió toda la enseñanza media en el XX, hizo su práctica en el XX, y ahora está trabajando afuera. Se van con trabajo poh, los ayudan a buscar el trabajo...ahora hay una niña que estudio la media en el XX y ahora está en el extranjero, es traductora de inglés....(...) Eso significa que el liceo, el XX en sí, está demostrando que sí tiene capacidades para sacar a los niños adelante, porque está demostrado. Porque la misma niña, viene a ver a sus compañeros, les enseña lo que ella hace afuera...y eso habla bien poh” (Apoderado, media, Saavedra)

“El XX es bueno [buen liceo], porque si su hijo terminó ahí y sacó alguna profesión, me imaginé que era bueno, por eso ella igual me decía y por eso lo puse ahí”(Apoderado, básica, Saavedra)

b) Disciplina, orden y presentación personal de los alumnos

Un segundo ámbito dentro del cual se mueven los imaginarios sobre un buen o mal liceo es la disciplina y el cuidado en la presentación personal y lenguaje de los alumnos.

En general, los **apoderados y estudiantes critican los establecimientos donde se percibe desde afuera una ausencia de reglas, de “mano dura” y de exigencias conductuales de parte de directivos y profesores** y aquellos en que se han evidenciado hechos de violencia en su interior o alrededores.

Asimismo, se valora fuertemente la presencia de dispositivos de orden como reglamentos, normas o manuales de convivencia, y la fiscalización de su efectivo cumplimiento. Un signo crucial para los padres en este tema es el uso del uniforme, la presentación personal de los estudiantes y el vocabulario con que el que éstos se expresan.

“¿Conoce algún liceo malo? (...) No lo metería no más en el de arriba –XX- por como los niños andan, andan con peinados que dan no sé qué verlos y los meten igual en la sala. Por eso no me gusta” (Apoderado, básica, Saavedra)

“¿Qué es un liceo malo para ud? Por ejemplo el mismo uniforme, hay colegios que exigen su uniforme, si veís niños que no van con uniforme es porque no hay exigencia entonces uno por eso se deja llevar más que nada” (Apoderado, básica, Temuco)

“En otros liceos (refiriéndose a los malos liceos) son muy groseros, igual andan a garabatos, o se tiran pa allá, peleando pa acá (...)” (Apoderado, media, Chol Chol)

En coherencia con lo anteriormente dicho, **un mal liceo es calificado por gran parte de los apoderados y estudiantes como aquel en que no existe una preocupación por la entrada y salida de los estudiantes y donde los alumnos tienen malos hábitos, como fumar.**

“En el XX ahí los alumnos salen, van y vuelven...en el YYY también en la hora de recreo llegan y salen y se escapan. Los profesores o el sostenedor ahí no se hacen responsables” (Apoderado, media, Saavedra)

“Es malo que los chicos por ejemplo anden fumando en los recreos o que se salgan sin que nadie los vea o que lleguen tarde e igual los dejen entrar o que haya una reunión y vaya un apoderado” (Apoderado, básica, Temuco)

c) La ‘buena educación’ y la exigencia de los profesores

Una tercera dimensión mencionada por los apoderados y estudiantes en sus significados de un liceo de calidad es la entrega de **buena educación**. Sin embargo, en general se identifica una dificultad en conceptualizar esta expresión. Aún así, cuando se intenta, la mayoría de los casos hace alusión a la **existencia en el liceo de profesores exigentes**, que explican bien, que no regalan las notas y que tienen dedicación y vocación de enseñar. En pocos casos se hace mención a las pruebas SIMCE o puntajes PSU como indicadores de buena enseñanza.

“Hay un colegio [malo] dónde ponían notas por dibujos; les decían ‘vamos a jugar a la pelota’ y se iban; los alumnos mandaban al profesor” (Estudiante, media, Saavedra)

“¿Qué es un buen liceo para ud.? la formación...buena formación.... (...) o sea que le entreguen buena educación a los niños... ¿Qué significa eso? Es que ahí uno no se maneja mucho en ese tema” (Apoderado, media, Saavedra)

¿Qué sería eso (un buen profesor)? Que ande con su carpeta ordenada, que enseñe bien la materia, que se preocupe de enseñar, no que tire la materia y listo. No se me ocurre nada más. Eso es como lo principal” (Estudiante, básica, Saavedra)

“Un mal liceo creo que va [en que] los profesores están como ni ahí, si trabaja, trabaja y si no ya déjenlo tranquilo si no quiere trabajar” (Estudiante, media, Temuco)

d) Infraestructura y equipamiento

Por otra parte, a lo largo de las entrevistas, aparecen distintos elementos que asocian calidad a la infraestructura y equipamiento de los establecimientos de enseñanza media.

En este ámbito, se hacen referencias a la **existencia de espacios recreativos y deportivos**, tema particularmente importante para quienes provienen del campo, de escuelas generalmente más espaciales, y para jóvenes de enseñanza media que tienen este tipo de intereses.

Asimismo, se identifica que un signo de calidad reclamado es la **existencia de tecnología (computadores, Internet)**.

“¿Qué es un buen liceo? Bueno como ahora está la ciencia está tan avanzada yo creo que casi todos los liceos tienen cosas que uno realmente quiere pa su niña” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“¿Y cuáles son las cosas que quiere para su hija? Bueno que un liceo tenga... que tenga computador por ejemplo pa que mi hija sepa” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Un punto importante de destacar en este plano es también la **asociación entre un buen liceo y algunas características como la existencia de espacios acogedores para los estudiantes, dentro de las que se encuentran i) calefacción, carente en varios de los liceos visitados, pero que es altamente demandada frente a las condiciones climáticas de la región; ii) baños limpios y iii) buena alimentación.**

“¿Qué es un buen liceo para ud? Buena infraestructura, no gotear, salas con calefacción para los tiempos de invierno” (Apoderado, básica, Saavedra)

“¿Qué es un buen liceo para ud? Partiendo por la infraestructura, que tenga sus buenos servicios, servicios higiénicos, que sea comfortable para los chiquillos. Este liceo tiene un parte nueva que se hizo, así que hasta el momento no me he fijado” (Apoderado, media, Temuco)

e) La oferta programática

En último lugar, las entrevistas revelan la mención como criterios de calidad a algunos elementos referidos a la oferta programática de los establecimientos, dentro de los que **se valora la existencia de una diversidad de carreras técnicas y la existencia de talleres extraprogramáticos para el alumnado.**

“¿Qué es un buen liceo para ud? Que no tenga dos carreras nada más, porque el niño que quiere otra carrera...ojalá tuviera más carreras para mantener a los niños en las mismas comunas” (Apoderado, básica, Saavedra)

“¿Qué es un buen liceo para ud? El que tenga más carreras, para que tenga un trabajo seguro. La que tenga más especialidades para que tenga más posibilidades de vida” (Apoderado, media, Temuco)

“[Un buen liceo] tiene que tener hartos alumnos, especialidades, motivación de los profesores y alumnos también, tener juegos, entretención... talleres así como jugar al fútbol, voleibol, basketball. Contar con un liceo que sea bueno así en infraestructura” (Estudiante, media, Chol Chol)

En síntesis, los padres y estudiantes entrevistados no consideran los indicadores de calidad oficiales y objetivos para distinguir entre un buen o mal liceo. En algunos casos, la distinción entre un buen o mal liceo no existe para ellos y se supedita a la calidad de los alumnos que éstos educan sin considerarse el valor agregado provisto por un determinado colegio. En otros, los criterios de calidad remiten a dimensiones como la infraestructura y equipamiento, la disciplina y orden o la enseñanza de los profesores, que son difusamente operacionalizados.

Ahora bien, más importante para las familias es la demanda de que un (buen) liceo asegure la preparación de los estudiantes para el futuro, los oriente y apoye en sus trayectorias postsecundarias. Sin embargo, como en los otros ámbitos, los indicadores para calificar de buen o mal liceo en esta dimensión se basan fuertemente en sus redes sociales y conocimiento de casos específicos y puntuales de estudiantes que han tenido trayectorias postsecundarias exitosas en un determinado liceo y que se espera replicar.

4.1.4. Las imágenes y valoraciones de la oferta educativa

Como se ha señalado en la introducción de este capítulo, las imágenes y valoraciones de las familias y los estudiantes acerca de la oferta educativa constituyen parte importante del contexto de representaciones socio-culturales dentro de las cuales se producen los procesos de elección de un establecimiento en el que estudiar. En este sentido, el interés estuvo puesto por una parte en profundizar en las distintas distinciones y criterios con los cuales clasifican a la oferta disponible, y por otra en develar los significados y apreciaciones de los distintos tipos de establecimientos (TP, HC, polivalentes), dependencias administrativas y ubicación geográfica, buscando además identificar el peso que tienen en la elección.

Un primer resultado a destacar en este tópico es que los apoderados y alumnos presentan pocos criterios para distinguir la oferta disponible. Rara vez éstos hacen referencia espontánea a los tipos de liceos o sus dependencias administrativas. En general, la clasificación espontánea de la oferta de enseñanza media remite a liceos específicos que conocen (siempre un número limitado) y no a “tipos” de establecimientos. Aún así, aunque con dificultad, a lo largo de las entrevistas se constata la presencia de imaginarios y representaciones sobre la oferta de liceos disponible particularmente en torno a la formación diferenciada que ofrecen los distintos tipos de liceos.

a) La valoración de la enseñanza TP y las expectativas asociadas a ella

El paso a la enseñanza media cuando existe cambio de establecimiento, supone tomar una opción entre liceos técnico profesionales, científico-humanistas y polivalentes. Los datos de matrícula disponibles apuntan a que los establecimientos que imparten formación técnico-profesional se caracterizan por una alta homogeneidad socioeconómica de su estudiantado, acogiendo mayoritariamente a alumnos que provienen de hogares de bajos ingresos. Otra evidencia ha dado cuenta que las familias de estrato bajo valoran fuertemente la opción TP en la medida que les permite a sus hijos un acceso inmediato al trabajo, elemento clave en sectores de escasos recursos y sin capacidad económica para solventar la prosecución de estudios postsecundarios, con lo cual se autoexcluyen de la educación terciaria desde temprana edad. En el mismo sentido, la formación HC es fuertemente desvalorizada, en la medida que se considera que “*no entrega nada*”, que “*es una pérdida de tiempo*” (Dávila y otros, 2006; Sepúlveda y otros, 2009; Salinas y otros, 2010). Los estudios revisados dan cuenta de diferencias de género en la elección por tipo de enseñanza, siendo los liceos HC una opción más frecuente en mujeres que en hombres.

Este estudio se propuso avanzar en profundidad en los imaginarios asociados a los distintos tipos de liceos y en la comprensión de la preferencia por la educación TP en

familias de estratos bajos, residentes en comunas rurales (Chol Chol y Saavedra) y una urbana (Temuco) de la región de la Araucanía.

Un primer resultado a destacar es que la distinción entre liceos TP y HC no emerge como un criterio de clasificación a priori y espontáneo de la oferta educativa en la mayoría de apoderados y estudiantes entrevistado. No obstante, **en la mayor parte de los casos éstos conocen la diferencia entre establecimiento HC y técnicos-profesionales, bajo otras nomenclaturas. En sus propias palabras, estos liceos se reconocen como los que “preparan para la PSU” y los que “dan una carrera”. Los liceos polivalentes no son nombrados por los entrevistados.**

En segundo lugar, **el estudio corrobora la preferencia y valoración de los jóvenes y familias por la educación TP. Lo anterior, se relaciona fuertemente con la asociación de este tipo de educación media a una “mayor seguridad” para el futuro provista por la obtención de un título técnico y la confianza en su valor al momento de buscar un trabajo.** En oposición a ello, la educación HC es calificada como una alternativa de incertidumbre, ya que no asegura por sí sola el ingreso a la universidad ni la obtención de un puntaje PSU adecuado para ello. El temor de las familias en este ámbito es que en caso de que no se llegue a la universidad, los alumnos queden a la deriva:

“A uno en el HC lo preparan para la PSU altiro. Y en el otro en cambio no (...) por ejemplo si no le da para la universidad queda con un título. Y al otro si le va mal, y no le da, ahí quedó” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Uno si estudia en el científico humanista no tiene la seguridad de que va a entrar altiro a la universidad” (Estudiante, media, Temuco)

Es importante relevar que la preferencia por la educación TP es a nivel general y no descansa en valoraciones sobre las distintas especialidades. No se consideran ni se conocen, las diferencias existentes en cuanto al valor futuro y oportunidades que abren las distintas especialidades que seguir. En general, se conocen las especialidades tradicionales y poco las más nuevas o modernas. Este desconocimiento es particularmente fuerte en los apoderados rurales y con baja escolaridad. No obstante, cabe mencionar que en algunos casos se detectó una desvalorización de las especialidades agrícolas, que califican de trabajo sacrificado, en particular en invierno, lo que es congruente con el rechazo al campo que se identificó en la mayoría de los jóvenes.

Ahora bien, a diferencia de la educación TP, la **educación científica humanística se vislumbra sólo como un paso intermedio para la continuación de estudios superiores. Con ella, en la visión de las familias y estudiantes, se alarga la trayectoria educativa de los jóvenes y se pierde la opción de obtener un título “cartón” en menor tiempo y la oportunidad de una inserción laboral inmediata.**

“En el [liceo] XX (HC) salen de cuarto y tienen que irse a la universidad, si no, no sirve” (Estudiante, media, Temuco)

“Los HC son solo un intermedio, hay que seguir estudiando” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Yo creo que si uno va al científico humanista va a ser más extenso el estudio porque va a tener que irse a la universidad a estudiar más todavía, entonces no, yo quiero estudiar el cuarto y salir no más” (Estudiante, media, Temuco)

“Así es el HC, termina el cuarto no más, pero no sacan nada, tienen que seguir estudiando o no sé qué pueden hacer” (Apoderado, media, Temuco)

“Son mejores los TP que el HC porque a ellos les falta todavía sacar un cartón” (Apoderado, media, Temuco)

“El HC solo busca prepararte para la PSU, los otros te ayudan a progresar más, más rápido” (Estudiante, media, Temuco)

Cabe relevar, sin embargo, que para algunos de los entrevistados la opción y preferencia por la educación TP no es excluyente de dar la PSU y/o eventualmente continuar estudios superiores. Varios de los entrevistados mantienen, como se mencionó, una valoración de la educación TP como resguardo, aún cuando mencionan la alternativa de rendir la PSU o estudiar y trabajar al mismo tiempo en sus respectivas carreras técnicas para costear sus estudios superiores.

“En un técnico uno puede sacar un título y dar la PSU y, si no sale buen puntaje, puede tener el título de técnico” (Estudiante, media, Saavedra)

“No depende de si es técnico o científico humanista, uno igual puede entrar a la universidad” (Estudiante, media TP, Temuco)

“En el técnico profesional saca una cartola, o una especialidad y más adelante, después de 4º, se puede especializar en la universidad” (Estudiante, media, Temuco)

“Si estoy en un HC me preparan para la universidad pero si yo no quedo en la PSU o saco mal puntaje, no me va a servir, quedo sin nada. Y por lo menos si tengo un título [TP] puedo trabajar y estudiar también” (Estudiante, media, Saavedra)

“Como no sabemos cómo va su enseñanza a futuro o su aprendizaje a futuro, entonces igual hay que ver la posibilidad de que si a él no le resulta entrar a la Universidad, hay que pensar en un liceo que te dé por ejemplo esos títulos de una carrera técnica” (Apoderado, básica, Chol Chol)

A pesar de la constatación y corroboración de una lógica fuertemente favorable hacia la educación TP **en algunos casos se evidencia una valoración positiva y preferencia por los liceos HC.** Esta visión positiva está más presente en primer lugar, en estudiantes y apoderados que poseen fuertes expectativas sobre sus hijos de acceder a la educación superior o que cuentan con mayores recursos o solvencia para costear los estudios superiores. El conocimiento de algunas familias sobre becas gubernamentales existentes para costear los estudios superiores y la posibilidad más viable de acceder a éstos con dicho apoyo económico, contribuye también a elevar las expectativas depositadas en este aspecto, generándose una consecuente preferencia y valoración de la educación HC. Asimismo, la aspiración hacia la educación HC se relaciona con la presencia dentro del núcleo familiar de hermanos que han accedido a la universidad, trayectoria que los apoderados y alumnos menores esperan replicar.

“Yo [prefiero] un HC, porque quiero que mi hija salga adelante” (Apoderado, básica, Temuco)

“Prefiero un colegio para que llegue a la universidad; ahora veo más la posibilidad de que llegue a la universidad, antes yo la veía muy lejos, decía yo antes, cuando un joven de acá ya ha llegado a la universidad” (Estudiante, básica, Saavedra)

“Los liceos que enseñan para la PSU tienen más posibilidades porque si sacas buen puntaje uno puede estudiar gratis o sacar buen puntaje para la universidad” (Estudiante, básica, Saavedra)

Por otro lado, **se identifica en otros (pocos) entrevistados la percepción del menor valor de los títulos TP en el mercado laboral**, mientras que la educación HC y potencial obtención de un título profesional les amplía las oportunidades en este sentido:

“[En los colegios TP] después no hay trabajo...he conocido a muchos que estudian pero que después no encuentran trabajo, porque siempre van a preferir a una que tenga un título [profesional] y los que estudiaron así no más (TP) quedan afuera, al lado” (Apoderado, media, Saavedra)

En último lugar, **es importante destacar que la preferencia por la educación TP y HC no se distingue por criterios de género, como fue observado por Dávila y otros (2006) en tres comunas de la región de Valparaíso**. La distinción emerge más bien en cuanto a las especialidades a seguir. En algunos entrevistados, se vislumbra una mayor renuencia a que las estudiantes mujeres sigan carreras TP ligadas al campo. Cuando sólo existe oferta de este tipo, se opta y valora más bien la enseñanza HC, como ilustra la cita que sigue:

“Los técnicos (de la comuna, haciendo mención al XX como único liceo conocido) son más para los hombres, hay carreras para trabajar en el campo y los científico humanista para las mujeres. Yo no quiero que mi hija trabaje en el campo” (Apoderado, básica, Saavedra)

b) Las visiones de la educación municipal y particular subvencionada

Evidencia reciente sobre las imágenes y representaciones que tienen las familias y estudiantes sobre el sector municipal y particular subvencionado ha sido provista por encuestas de opinión pública como la CEP en su módulo de educación. Frente a la pregunta “A igual costo de matrícula y aproximadamente igual distancia, ¿usted preferiría un colegio municipal o un colegio PS?”, se obtiene que sólo un 24% de los encuestados preferiría un establecimiento municipal, frente a un mayoritario 70% que preferiría un establecimiento PS. Entre los apoderados que prefieren colegios municipales, la razón más frecuente es “Porque le gustaría que sus hijos se educaran con niños de diversos ambientes y realidades familiares” (45%). Le siguen las razones “Porque le gusta la idea de una educación pública” (33%) y “Le da la impresión que los colegios PS son un negocio” (33%). Por su parte, entre quienes declaran una preferencia por colegios particular-subvencionados, las razones más frecuentes son: “Porque en estos colegios hay más orden y disciplina” (66%) y “Porque en estos colegios la calidad académica es mejor” (65%) (Encuesta CEP, 2011).

Buscando aportar evidencia sobre este tema el estudio de Salinas y otros (2010), reveló que la visión sobre la educación municipal en tres comunas urbanas del país (Puente Alto, Osorno y Coquimbo) está marcada por imágenes críticas como la de una educación que carece de calidad, que acoge a estudiantes con atributos negativos y que enfrenta serios problemas de orden, disciplina y convivencia escolar. Aún así, dicho estudio encontró que existen apoderados que reconocen elementos positivos de la educación municipal como el tratarse de una educación para sectores postergados; una educación que acoge a la diversidad, en establecimientos de mayor antigüedad y la existencia de apoyos sociales y educativos dirigidos a estudiantes con necesidades educativas especiales. Por su parte, siempre siguiendo el citado estudio, la visión del sector particular subvencionado está marcada por la heterogeneidad. Las visiones más negativas plantean que en dicho sector se antepone el lucro frente a educación de calidad. No obstante, las familias tienden a valorar la selección que realizan del alumnado ya sea por el pago o por pruebas de admisión y aprecian positivamente el mayor derecho de reclamo que perciben tener en dichos establecimientos por el hecho de pagar.

En este marco, el presente estudio buscó profundizar en los imaginarios asociados a estas dependencias y su peso en la elección, particularmente en contextos rurales y de oferta restringida como Chol Chol y Saavedra, en comparación a Temuco, constatándose una clara diferencia en los imaginarios en ambos contextos: en Temuco la evidencia se acerca a la encontrada por Salinas y otros (2010), pero en las restantes comunas los imaginarios se difuminan y no se identifican diferencias en este nivel entre liceos municipales y particulares. Cuando existen, se arraigan en el ejemplo de establecimientos específicos de la oferta comunal y no son extrapolables a los liceos de una u otra dependencia en general. Estas diferencias se presentan a continuación.

- **El peso de los imaginarios y de la distinción entre la educación gratuita-pagada y municipal-particular**

La visión de las familias y estudiantes está fuertemente marcada en Temuco por la mirada *segregatoria* hacia la oferta educativa y una distinción clara entre colegios gratuitos y pagados.

En primer lugar, **los actores entrevistados dejan entrever una asociación importante entre la educación pagada (ya sea 100%, ya sea con financiamiento compartido) y una mejor calidad educativa, que se liga a la existencia de mayores recursos, mejores profesores, exigencias y posibilidad de exigibilidad a los liceos de parte de los apoderados.** La evidencia es coherente con el estudio de Salinas y otros (2010).

“Hay diferencia digamos entre un subvencionado particular y un municipal, la hay porque algunos son más...los preparan mejor que en otras escuelas del mismo nivel” (Apoderado, básica, Temuco)

“El particular es mejor, porque pagan más, tienen más costos” (Estudiante, media, Temuco)

“Son muy distintos en la enseñanza. Por ejemplo en el XX (PS con financiamiento compartido) tienen más recursos en los campos, en computación, para cada uno

tienen computadores, en los municipales para algunos alcanzan y los recursos son menos que en los particulares subvencionados” (Estudiante, básica, Temuco)

“Encuentro que la educación privada es mas completa, es mas complementaria, en los ramos también, los profesores, tienen mas experiencia” (Estudiante, media, Temuco)

“Hay como más orden yo creo, porque igual yo creo que te preparan mejor, te enseñan mejor y después te preparan para la universidad” (Estudiante media Temuco)

La principal referencia que establecen en este tema es un reconocido y prestigioso liceo HC de la comuna de dependencia particular subvencionado, pero que opera con financiamiento compartido. Ciertamente, **la aspiración de las familias y alumnos es matricularse en dicho establecimiento o en alguno de naturaleza pagada, de los cuales sin embargo deben autoexcluirse por no tener la solvencia económica requerida.** Se trata así de liceos que son definidos por los entrevistados “para otras clases sociales y tipo de alumnos”.

“Hay que pagar eso sí, en todo particular hay que pagar” (Apoderado, media, Temuco)

“Sería ideal por la calidad de la educación, pero igual depende de la plata. Un colegio pagado es para chicos diferentes. Mis padres no tienen los medios para pagar eso” (Estudiante, media, Temuco)

“Es que yo a veces quisiera a lo mejor otro colegio, pero el sistema económico también falla, porque hay otros colegios que uno tiene que pagar más y como este es municipal” (Apoderado, media, Temuco)

“A mi hijo le gustaba irse al XX. Yo vi las posibilidades, pero a mi tampoco no me da el bolsillo, porque las mensualidades son mucho más caras” (Apoderado, media, Temuco)

“Yo pienso que el XX se va directo a la universidad, por ejemplo lo preparan para la universidad y la mensualidad o los costos que tiene son mayores que estos liceos. Entonces, mi papá, para que no se complicara tanto, le dije papá yo voy a estudiar en un liceo comercial, voy a sacar mi título y después voy a ir a la universidad. Entonces para que no hiciera gastos enormes en mi educación” (Estudiante, media, Temuco)

“Se diferencian en la gente que entra...o sea por ejemplo, el XX (PS HC) y el XX (Mun HC) son dos liceos buenos, pero uno tiene más trayectoria, se podría decir, o prestigio, ya que uno es PS, te pide más costo de dinero, exigen más, y el YY al ser municipal entra cualquiera, no cualquier persona, pero no miden la clase social o algún problema que tenga la familia como lo hacen en otros liceos” (Estudiante, básica, Temuco)

“La educación privada es para los ricos y la municipal para los pobres” (Estudiante, media, Temuco)

No obstante lo anterior, para algunas familias existe una visión negativa de los establecimientos pagados por la percepción de que el lucro se antepone a la calidad educativa.

“A usted ahí en esos colegios [particulares] no les exigen el rendimiento, ...todo para ganarse la subvención que se la cancelan por asistencia de alumno y no por rendimiento (...) Lamentablemente en la sociedad hay gente que se dedica a lucrar, a pagar, entonces hay dos formas de ganar: entregando y recibiendo pero no solamente recibiendo” (Apoderado, básica, Temuco)

Aun cuando, como se dijo, en Temuco no existe claridad absoluta entre la distinción entre liceos particulares pagados y particulares subvencionados, y para algunos los establecimientos municipales y particulares gratuitos no se distinguen (*“Eso a mí siempre me ha confundido. Yo no sé qué diferencia tiene un particular subvencionado con el municipal...”* (Apoderado, Temuco)), **en otras familias se percibe una imagen crítica de la educación municipal**. En particular, se considera que se trata de centros educativos a los que asisten los estudiantes desordenados, existiendo menor disciplina-orden y una menor preocupación por este tema por parte de profesores y directivos, así como una débil entrega de aprendizajes.

“Encuentro que en el municipal van mas como los desordenados, como que no les importa mucho como van vestidos, y en PS o sea se preocupan más de su reglamento y de que sus alumnos se vean bien y que representen bien al liceo” (Estudiante, media, Temuco)

“Los municipales la educación que tienen es más baja, o sea yo encuentro que los profesores no se preocupan tanto de la educación” (Estudiante, media, Temuco)

Se suma a ello, una mirada crítica hacia la presencia de los paros, que son, para las familias, perjudiciales para el aprendizaje de los estudiantes.

“Municipales pierden muchas clases, sobre todo lo que son del gobierno porque viven en paro y cosas así por eso igual mis papas como que me tratan de colocar en un PS, porque ahí como que no faltan a clases” (Estudiante, media, Temuco)

En otros casos, sin embargo, es posible identificar que **algunas familias valoran fuertemente los beneficios sociales y apoyos a los estudiantes con necesidades educativas especiales que existen en el sector municipal**.

“Me gusta más el municipal porque encuentro que los profesores como que le ponen más empeño, porque ellos siempre dicen que los que están en colegios PS les da lo mismo que si los niños le ponen atención o no, porque a ellos les van a pagar igual...en cambio en los colegios municipales ellos se empeñan, y se empeñan por enseñarles más y si es que no pueden aprender, le ponen una persona de apoyo” (Apoderado, media, Temuco)

“Por mi parte a mí me gusta más el municipal, porque no sé encuentro que es mejor, tienen su colación, tienen su almuerzo, todo. Tienen más ayuda, porque ejemplo las mamás o los papas que tenemos hartos hijos a nosotros nos conviene (...) Reciben mas ayuda. En cambio el particular no, es todo pagado” (Apoderado, media, Temuco)

Es relevante dar cuenta que los alumnos de colegios municipales en particular son bastante críticos de la mirada segregatoria que existe sobre sus establecimientos. En este sentido buscan validar sus “elecciones” y niegan los prejuicios que vislumbran que existen de parte de la población hacia sus liceos.

“A mi me gusta el liceo municipal, pienso que a veces estudiar en un liceo municipal no es tan malo, a un liceo particular, no es tan malo...estudiar en un liceo municipal y después decir yo estudie en un liceo municipal, lo mas bien que puedes salir adelante, entonces tapas bocas... (...) de personas que dicen, no, los liceos particulares son mejores, o los liceos municipales son puros malos, entonces yo creo que eso no viene” (Estudiante, media, Temuco)

“Yo pienso que de repente como que apocan mucho a los liceos municipales, con mas bajos recursos, y se crea eso en los mismos liceos, las cabezas van formando eso...” (Estudiante, media, Temuco)

- **El desdibujamiento de la distinción entre colegios municipales y particulares en comunas con oferta particular subvencionada gratuita**

A diferencia de lo observado en la comuna de Temuco, en Chol Chol y Saavedra se evidenció un imaginario menos marcado y evidente sobre las dependencias de los liceos.

En primer lugar, cabe destacar que no se identifican referencias a la educación particular como educación pagada ni una asociación de la primera a una mejor calidad educativa, posiblemente porque en ninguna de las dos comunas existen liceos con financiamiento compartido o 100% financiados por apoderados. Así, la educación pagada no forma parte del universo de representaciones de la oferta educativa en los actores entrevistados.

La ausencia de la distinción entre educación municipal y particular es visible con fuerza en la comuna de Saavedra. En ella, se percibió una baja valoración de la oferta educativa a nivel general y una fuerte homogeneidad en las apreciaciones de los actores hacia los distintos liceos, que son autónomas de sus respectivas dependencias administrativas¹⁵. En este escenario, **las imágenes entre los liceos municipales y particulares se desdibujan, identificándose un escaso conocimiento de los padres respecto de la dependencia de los establecimientos, una baja importancia y rol de ésta en el proceso de elección y la inexistencia de aspiraciones o preferencias hacia la educación particular basadas en referencias como su mejor educación, mayores recursos o capacidades de formular exigencias.**

“Lo que a mi me interesa es que mi hija saque la media, independiente de que sea particular o municipal. Me interesa que termine sus estudios. Uno no anda pensando si es municipal o particular. Todos los colegios tienen su programa, a todos les entregan un programa y tienen que basarse en ese programa....en este caso, da lo mismo si es municipal o particular, a uno lo que le interesa es que su hijo cumpla sus estudios” (Apoderado, media, Saavedra)

“¿Te matricularías en un municipal? Si, yo creo que igual... ¿de qué depende? No sé, tiene que ver conmigo no más, si yo quiero ser un técnico, o estudiar en uno municipal. Lo que importa en el fondo es que sea técnico y no que sea municipal o PS” (Estudiante, media, Saavedra)

¹⁵ Esta visión se corresponde, como se vio anteriormente, con establecimientos de enseñanza media en esta comuna cuyos puntajes promedio SIMCE 2° medio (2010) no superan los 219 puntos.

“¿Porque eligió un liceo particular para su hijo mayor? Parece que es particular (el liceo comercial), en realidad no sé si es municipal o particular ese colegio. ¿Le importa? No, ese ya lo tomé ya, no estoy segura qué es” (Apoderado, básica, Saavedra)

No obstante lo anterior, al buscar profundizar en las entrevistas en distinciones no espontáneas de los entrevistados se identifica una **percepción que asocia los liceos municipales a la mayor presencia de beneficios económico-sociales y recursos de aprendizajes**, que se derivan de la visión de mayor apoyo que estos tienen del alcalde y del gobierno. Como se verá en la descripción del proceso de elección esta imagen no tiene incidencia en la opción por un u otro establecimiento escolar:

“Los municipales los ayuda el alcalde y los otros no, reciben ayuda de otros (...) Tienen más cosas para hacer actividades y cosas así” (Estudiante, media, Saavedra)

“Yo pienso que el municipal tiene más apoyo ¿o no? Por el gobierno que los particulares... ¿Qué apoyos? Para los niños, de repente llegan becas, útiles, varias cosas que les llegan a los colegios, computadores, instrumentos, y cosas que llegan por ser municipales. En los particulares a lo mejor no” (Apoderado, básica, Saavedra)

“No sé si serán mejores, a lo mejor tienen más entrada, más recursos....Pienso que puede ser que un colegio municipal tenga más apoyo de la muni ¿o no?” (Apoderado, media, Saavedra)

“Yo trabajé en uno particular y la educación era pésima, no era lo importantes para ellos la educación, que se superaran, lo importante era cumplir...en los colegios municipales no es lo mismo, porque tienen una administración desde la municipalidad y el ministerio” (Apoderado, básica, Saavedra)

“El colegio mío [anterior] era particular y casi no llegaba ayuda, en cambio acá sí. Los computadores, los cuadernos, todo eso. Y hay otros liceos que no, en los particulares hay que comprarse” (Estudiante, media, Saavedra)

A diferencia de lo observado en Saavedra, en Chol Chol se constató una deteriorada imagen y estigmatización del único liceo municipal de la comuna, basada en elementos destacados por apoderados y estudiantes como: la ausencia de disciplina y orden, los malos hábitos de los estudiantes, el escaso control que se ejerce sobre los estudiantes, el poco cuidado de su presentación personal, y la débil infraestructura que posee. Además, existe una visión fuertemente presente en los discursos de los entrevistados de que en dicho liceo los profesores son pocos exigentes y existe una mayor facilidad para obtener buenas notas. Esta imagen se contrasta especialmente con la de uno de los establecimientos particulares subvencionados de la comuna que ofrece una amplia variedad de carreras, tiene un clima escolar y convivencia positiva, al mismo tiempo que sus egresados tienen una inserción laboral reconocida¹⁶.

En este marco, se constata que **la imagen que las familias y estudiantes tienen de los liceos municipales y particulares en Chol Chol está fuertemente movida por la visión y contrapunto entre estos dos establecimientos: los liceos particulares se asocian a mejor disciplina, mayor orden, y más exigencia del cuerpo docente**

¹⁶ En términos de SIMCE 2° medios 2009, este último establecimiento registra el puntaje promedio más alto en la comuna (248 puntos) mientras que el municipal registra el promedio más bajo (189 puntos).

y los municipales a características opuestas. Sin embargo, estas imágenes no son en ningún caso extrapolables a otros liceos de las mismas dependencias de otras localidades.

“Yo creo que un particular tiene exigencias que quizás no tiene mucho el municipal. Tiene un grado más de exigencia, y pa mí la exigencia tiene que ser en la casa, en el estudio, ella tiene que acostumbrarse a... claro, que le pongan reglas porque cuando trabaje le van a dar reglas y tiene que someterse. Para mí eso es importante” (Apoderado, media, Chol Chol)

“Más me gusta el particular (...) porque mi hija yo como le digo la tengo ahí en ese colegio, va a terminar ahí y a mi hija le ha ido excelente” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“No sé yo pienso que el particular tiene... es mejor... en el sentido de la enseñanza, de la disciplina, de todo eso. Que el municipal lo encuentre como... como que tiene más facilidad, pero a la vez eso... tiene mala enseñanza, no educan bien (...) como que aceptan muchas cosas, por ejemplo, si el niño falla, falla no más o te llaman y listo” (Apoderado, media, Chol Chol)

Ahora bien, a pesar de la visión negativa del liceo municipal de la comuna en cuestión, es posible establecer que en uno o dos apoderados se aprecia una **valoración de la educación municipal por las distintas ayudas sociales que el establecimiento de la comuna ofrece a sus estudiantes, tal como se observó en Saavedra.**

“El municipal va con la municipalidad y a lo mejor le ayudan más a los niños, pero de repente le dan los zapatos...bueno en el caso de mi hijo nunca le dieron los zapatos, pero si le dieron una parka, entonces eso a uno le sirve como apoyo” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Los niños tienen más ayuda porque ese colegio trabaja con la municipalidad y les dan facilidades, por ejemplo en zapatos, en los útiles escolares. Y en cambio los que son subvencionados no, no son así” (Apoderado, básica, Chol Chol)

c) La distinción entre la educación urbana y rural

Algunos estudios enfocados en el tema de la educación rural han relevado la menor oferta y escasa diversidad de la misma presente en áreas rurales. Este elemento, sumado a la existencia de valoraciones negativas de la oferta disponible, provoca, siguiendo la investigación, dinámicas de expulsión del territorio que llevan a los jóvenes a abandonar su lugar de origen (Espínola, 2009, Rozas y Lara, s/a). Así, dentro de los factores de movilidad, se interrelacionan las expectativas y aspiraciones de los jóvenes y sus familias, las características de la oferta educativa que tienen a su alcance, los recursos económicos, y el capital social del que disponen.

Los resultados y hallazgos de este estudio son congruentes con la evidencia anterior.

Un primer elemento a relevar es que uno de los imaginarios más fuertemente presentes en el discurso de las familias y estudiantes, particularmente de Saavedra, tiene que ver con la distinción entre educación urbana y rural (comunal). Existe una fuerte asociación entre centros urbanos (Temuco, Carahue, Imperial) y mejor educación o en palabras de los entrevistados, educación *más avanzada*. Este elemento se fundamenta principalmente en la percepción de que la

educación del campo es menos exigente, de que mientras más grandes los liceos son mejores, y de que a mayor desarrollo y urbanidad de la comuna / ciudad, mejor es la educación, ofreciéndose además mayores alternativas y variedad de carreras.

“Afuera los profesores son más avanzados. En el campo no son tan exigentes, son muy suaves, no exigen, lo que tiene que exigir” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Son mejores los que están más allá...Se van acercando a Temuco y enseñan más” (Estudiante, media, Saavedra)

“[Son mejores los de Temuco] porque están más desarrollados y la ciudad es más grande” (Estudiante, media, Saavedra)

“[Afuera] ofrecen mejores cosas, mejor educación, más carreras, más alternativas, y mas seriedad también” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Pienso que son mejores, porque bueno...pueden ser mejores, por ser un pueblo más grande, pienso yo que puede ser por eso” (Apoderado, básica, Saavedra)

Cabe destacar que este imaginario se construye en base meramente a indicadores informales, constatándose un bajo conocimiento “objetivo” de la educación en Temuco y/o las comunas aledañas a Saavedra. De hecho, no existe un conocimiento e información específica sobre los liceos de dichas localidades, a excepción de uno o dos que gozan de mayor prestigio y renombre. La visión, por tanto, se ha construido en base a aspectos como: i) el conocimiento de personas o familiares con trayectorias exitosas que han migrado a otros liceos de comunas cercanas, ii) la evidencia experiencial de la revisión de cuadernos de conocidos de establecimientos de otras comunas o la cantidad de cuadernos que se usan al año, iii) el mayor esfuerzo que deben depositar en sus estudios los estudiantes conocidos que han migrado; iv) la experiencia de hijos mayores u otros conocidos que, cuando migran, bajan sus notas, lo que quiere decir, a vista de los apoderados y alumnos, que la exigencia en las zonas rurales es más baja que la de las ciudades y centros urbanos.

“A veces se van (a liceos de otras comunas) con malas notas, de 8º y se van y bajan las notas en primero, no sabemos como evalúan los colegas de acá, si llegan con buenas notas, no deberían bajar tanto” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Algunos dan bote porque la educación [en otras comunas] es más avanzada” (Apoderado, básica, Saavedra)

“En Carahue pensé que ellos podían estar más avanzados en varias materias, en ramos...les enseñan más y hay más disciplina también... La XX tenía me acuerdo 3 cuadernos de matemáticas. Además hay más tiempo para enseñar” (Apoderado, media, Saavedra)

Esta percepción, sumada a la escasa valoración de la oferta de alcance comunal para enseñanza media en la comuna de Saavedra, basada en i) la ausencia de variedad y pertinencia de las carreras técnicas que ofrecen, ii) la carencia de educación multicultural, y iii) la baja calidad educativa, repercute en la **fuerte aspiración a migrar de las familias y estudiantes en el tránsito a la enseñanza media.**

“Que se vayan a otros liceos que nosotros no tuvimos la oportunidad, que tengan acceso a la tecnología, a la computación, llegar a otras cosas, que se eduquen en eso...con el tiempo que estamos viviendo, hay más exigencias para cosas distintas” (Apoderado, básica, Saavedra)

“[Irse a otra comuna es] Abrirles la mente, que no todo es como en el campo” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Tampoco hay que dejarlos acá siempre, lo veo por la expectativa de los niños, mostrarles otras alternativas para que escojan, no ver en ellos lo que uno no pudo ser, cumplir los sueños frustrados de uno” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Es el sueño de la mayoría que se vayan para afuera, en el campo uno se da cuenta del cambio de la educación cuando cambian de un colegio a otro, cuando llegan a un liceo, algunos llegan mucho más avanzados que otros” (Apoderado, básica, Saavedra)

Los profesores de enseñanza básica entrevistados corroboran la fuerte presencia de dicho imaginario y se muestran preocupados de las aspiraciones a migrar de sus estudiantes, recomendando la generación de esfuerzos por parte de las autoridades que vuelvan atractiva y le otorguen mayor pertinencia a la oferta comunal considerando las necesidades y demandas de la población local:

“Las expectativas [de los estudiantes] son siempre salir hacia fuera y estudiar en colegios de fuera de la comuna, por una situación más de prestigio...la gran mayoría que está en un colegio fuera de la comuna han tenido más campo laboral...esa es la película” (Profesor, básica, Saavedra)

“Al menos es lo que la mayoría de los alumnos quiere [migrar]: si no es aquí en Puerto Saavedra, le sigue Carahue y si no...es como un ciclo esta cuestión. Mientras más lejos, mejor. Hay alumnos que dicen que se van a ir a Carahue, y de ahí optan por Imperial y quieren llegar hasta Temuco a estudiar (...). El alumno del campo decide venirse a estudiar aquí a Puerto, el alumno que está en Puerto quiere estudiar a Carahue...y así hasta llegar a lo más... [lejos]” (Profesor, básica, Saavedra)

No obstante, **apoderados y estudiantes evidencian que generalmente son también los profesores quienes motivan a sus alumnos a migrar y a buscar alternativas de enseñanza media en otras comunas.** Lo anterior es más recurrente en estudiantes que tienen mejores notas y en quienes se vislumbran más posibilidades de acceder a la universidad o a estudios superiores. Esta situación, como se verá más adelante, es resentida por algunos entrevistados quienes consideran que esta motivación y orientación debiese ser para todos los estudiantes por igual.

Un punto muy relevante de mencionar es que **el fuerte imaginario depositado en la educación urbana y la negativa percepción de la oferta educativa de enseñanza media disponible en la comuna, genera frustración y sensación de desesperanza cuando la migración no se concretiza o se debe retornar a la comuna con una trayectoria frustrada.** La frustración de la aspiración de migrar o el eventual retorno de los estudiantes tiene que ver con obstáculos como i) las restricciones económicas, ii) las dificultades de transporte; iii) la mala imagen de los internados, iv) el temor de los padres a la ciudad y al desapego de sus hijos/as, o v) la alta exigencia que pueden enfrentar los alumnos fuera y el fracaso escolar.

Ahora bien, **es importante dar cuenta que la aspiración a la migración en el tránsito a la media, como se ha venido mencionado, está fuertemente determinado por la visión que se mantenga de la oferta educativa de la comuna, siendo menor cuando existe una apreciación positiva de ésta. En efecto, en Chol Chol existe un liceo particularmente destacado por parte de la comunidad por la inserción laboral que genera y la variedad de carreras técnicas que posee, que frena –en parte- la disposición a la migración de las familias y estudiantes.** Se suma a ello el mayor temor hacia la ciudad y los riesgos mayores que enfrentan los jóvenes allí, visión más presente en los apoderados de dicha comuna que en Saavedra.

En definitiva, a lo largo de las entrevistas efectuadas, es posible establecer una presencia recurrente de algunos imaginarios y representaciones sociales acerca de la oferta educativa y que, como se verá más adelante, marcan los procesos de elección de un liceo. Generalmente éstos se construyen en base a historias familiares o de conocidos, redes sociales y “rumores”, careciendo en todos los casos de criterios e información objetiva y oficial. Como se ha dado cuenta, tanto los imaginarios asociados a la educación TP (como fuente de seguridad, de facilidad para la inserción laboral y de confianza en el valor de poseer un título frente a la desvalorizada educación HC), como la asociación entre educación urbana, calidad y oportunidades (que alimenta fuertemente el deseo de migrar de las zonas rurales), tienen una fuerte función orientadora dentro del proceso de elección. Éstos contribuyen al mismo tiempo, a abrir expectativas y aspiraciones en las familias y estudiantes, que corren el riesgo de verse (o ya se han visto) frustradas.

En el capítulo que sigue se describe el proceso de elección de liceo, tomando en cuenta las fuentes de información que se utilizan, las alternativas consideradas y las razones principales por las cuales se decide entre un u otro establecimiento.

4.2. El proceso de elección de un liceo

La sección anterior dio cuenta del contexto sociocultural que da sentido y dirección a la elección de liceo en las comunas estudiadas. Éste se encuentra, en primer lugar, fuertemente marcado por un rol y valoración crecientemente importante de la educación y la obtención del 4° medio. Los imaginarios asociados a un sentido instrumental de la educación, el deseo de superación de las historias familiares que rara vez han concluido la educación secundaria y en familias rurales, la aspiración a salir del campo y acceder a las oportunidades de la ciudad, repercuten en la consideración del paso a la enseñanza media como uno natural e incuestionado, promoviendo una baja disposición a la deserción, incluso en las comunas rurales estudiadas. No obstante, se identifica que los padres y estudiantes no disponen de herramientas para definir con criterios *educativos, objetivos y oficiales* un buen o mal liceo, al mismo tiempo que persisten -dentro de sus contextos de elección- imaginarios fuertemente arraigados como la confianza en la educación TP por la obtención de un título técnico y rápida inserción laboral o la asociación entre la migración y el encuentro de una mejor calidad educativa y oportunidades para el futuro.

Tomando en cuenta lo anterior, esta sección se adentra en el proceso de elección de un liceo en el cual cursar la enseñanza media, en el grupo particular de estudiantes

que deben forzosamente cambiar de establecimiento en este tránsito porque sus escuelas básicas llegan hasta 8° básico (o un curso menor). En primer lugar, se describen algunas consideraciones generales sobre este proceso; en la segunda sección se trata el tema de las fuentes de información con las cuales familias y estudiantes se informan sobre las alternativas de liceos, luego se describe las características del choice set que manejan y los criterios por los cuales se construye. Más adelante, se avanza en las razones de elección, para concluir con los protagonistas de las decisiones y la conformidad con los liceos elegidos una vez que se ingresa a ellos. Finalmente, la sección concluye con las necesidades de apoyo que apoderados, estudiantes y profesores manifiestan durante este proceso de elección.

En cada tema se aborda, cuando existe y es pertinente, las diferencias según el carácter rural o urbano del lugar de residencia, la oferta educativa en la comuna de residencia, el sexo del estudiante y la identificación de la familia con la etnia mapuche. Cabe adelantar que las entrevistas realizadas no muestran diferencias mayores según las dos últimas variables en la elección de liceo. Las diferencias, cuando se observan, se asocian principalmente a características de la comuna de residencia y su oferta educativa.

4.2.1. ¿Cuándo se inicia la preocupación por el liceo en que estudiar la enseñanza media?

El proceso de elección de un liceo en el cual cursar la enseñanza media no es en ningún caso un proceso puntual que se abre y cierra una vez que los estudiantes egresan de básica y debe definirse el liceo dónde seguir estudiando. En algunos casos este proceso se desencadena con anterioridad a 8° básico, dependiendo de los ciclos de enseñanza que impartan las escuelas. En comunas rurales, es frecuente que algunas escuelas concluyan su oferta en 6° básico, debiendo los estudiantes obligatoriamente trasladarse a otra escuela, o bien a un liceo con 7° y 8° básico, al mismo tiempo que se debe enfrentar en varios casos precozmente la migración campo-ciudad al no existir oferta en las localidades en que habitan. Varios de ellos vuelven a cambiarse de establecimiento al comenzar la enseñanza media. En otros casos, al comenzar la enseñanza media los estudiantes se matriculan en un determinado liceo pero al comenzar la formación diferenciada (o antes) planean cambiarse. Cuando se trata de colegios con básica y media, el proceso se activa en 1° o 2° medio. En consecuencia, **la elección de un liceo no se cierra con la matrícula en uno de ellos ni se desarrolla únicamente en el paso específico a la media cuando los estudiantes egresan de 8°.**

Respecto de la preocupación de las familias y estudiantes por el liceo en el que estudiar la enseñanza media, se identifica que **en general en la mayor parte de los casos, el tema surge dentro de las conversaciones o intereses de las familias una vez que estos finalizan 7° o durante su último año de enseñanza básica.** En este momento, pueden ser los apoderados o los estudiantes quienes comiencen a inquietarse por el tema. La preocupación de la familia es mayor cuando el estudiante es el hijo mayor de la familia. En caso contrario, como se verá más adelante, es común que el camino educativo de los hijos/as menores se guíe por las trayectorias anteriormente cursadas por hermanos o familiares, con lo cual el tema no es problemático para la familia.

“¿Cuándo comenzó a pensar el tema? “El año pasado, de séptimo. Y yo como no estaba bien segura yo le decía ‘pero hija, en Temuco se le hace más difícil’, le decía yo”. ¿Sería más difícil para ella o para usted? “Por lo menos, para ella y para mí. O sea, yo pensaba, decía yo, mi hija se va a ir... ya, como yo le decía si va a viajar eso es lo que a mí me va a preocupar, pero si se va a internar, bueno se busca la manera para dejarla internada. ... Entonces yo pensé eso, yo le dije a mi hija ‘ya –le dije- tú te querí ir a Temuco a estudiar –le dije- ya allá te vas ir en cuando termines 8°” (Apoderada, básica, Chol Chol, rural)

“En 6° empecé a pensar en cambiarlo a Temuco, al NN. Nos preocupa, queremos que le vaya bien en el liceo. Tiene que dar la prueba de admisión. Es el liceo más conocido que tenemos nosotros, la mayoría de acá de Chol Chol que van a Temuco van ahí. [Agrega] “nosotros tenemos los medios para que vaya a la universidad. Este año, ahora termina 7° y lo cambiaré. El no quiere, quiere terminar 8° acá. Yo le digo que debe entrar a media ya familiarizada con el nuevo colegio y ambiente. Yo le digo hijo no va a ser igual que acá, que allá pasan mas materias y vas a tener que estudiar mucho. El papá le dice que tiene que salir de Chol Chol porque está muy regalón” (Apoderada, básica, Chol Chol, colegio básica y media)

“En el caso del hijo mayor me empecé a preocupar en 7° donde lo iba a poner, pensaba en Saavedra o Carahue. Lo puse en Carahue en el Liceo Comercial. Quedaba mas cerca y es más ciudad que Puerto. Con Matías (hijo menor, 8° básico en escuela rural, comuna de Saavedra) siempre he sabido y él también, que se va a matricular en el liceo XX de Carahue, como su hermano” (Apoderada, básica, Saavedra, rural)

“En el verano yo le decía a mi mamá, mamá me queda un año para entrar a media me queda el 2011 no más y el 2012 salgo. Me preguntó ¿dónde quieres ir? Al XX en Temuco, le dije. Lo conocí por mi prima que estudia allá y le fue bien. Mi mamá me dijo que fuera y que si tuviera que pagar, me lo iba a pagar” (Estudiante, básica, Saavedra, mujer)

“Mi hija decidió, es súper madura, yo la apoyo, ella decide, yo le doy los pasajes. A ella no le gustaron las especialidades del XX y querría CH y decidió irse al YY en Temuco. Esto lo decidió con una amiga, se conocían desde kinder... en invierno cuando oscurece temprano se protegen. Decidieron irse juntas a Temuco. Viajan juntas, hacen los trabajos y estudian juntas, la amiga tiene computador, se apoyan desde kinder. Ya va en 3° medio. Mi hijo, esta en 8° acá en el NN, no sabe lo que quiere”(Da a entender que seguirá estudiando en este colegio) (Apoderada, básica, Chol Chol)

En casos puntuales, las familias muestran una preocupación más temprana por la elección de liceo, iniciándose en 5° o 6° básico. En un caso muy especial, la apoderada señala que iniciaron la preocupación por la educación del hijo y hacer lo posible para que llegue a la universidad a los 4 años de edad. Se trata de una familia que reside en el área rural de la comuna de Chol Chol que adopta un hijo y decide que su apoderada es su “hermana” mayor, quien está cursando 5° año en la universidad. Ella declara que otros hermanos también son profesionales.

[La apoderada reconoce que el futuro del estudiante es un tema recurrente en la familia, desde que él llegó a vivir a la casa cuando tenía 4 años. “¿Desde cuándo han estado pensando en un liceo para él? Yo creo que desde cuando llegó a la casa... a ver él tenía 4 años”. “Para nosotros es importante por el hecho de que él, porque a él es como una responsabilidad y una obligación de nosotros como

familia, sobre todo de mi mamá, darle la mejor educación y obviamente entregarlo a la vida digamos como una buena persona y todo (...) Es una obligación para nosotros inculcarlo a que él sea alguien más en la vida” [explica que esa obligación deriva de la responsabilidad de ser sus tutores legales. Añade que conversan el tema con él] “Hablar de ese tema es súper importante, de hecho, entonces como uno ya sabe, pasó por todos los estudios y ahora está terminando la Universidad y mis hermanas ya son profesionales, entonces, él también trata de opinar de que él va a ser tal cosa. ¿Y qué les dice, por ejemplo? Es que los niños cambian de opinión todo el tiempo. Él ha pasado desde bombero hasta no sé... doctor. Cachai, entonces, piensa en FFAA, piensa en algo de la Universidad”. ¿En qué instancias conversan con él? En la mesa, siempre. O sea, no todos los días estarle diciendo algo tampoco, pero de repente sale el tema” (Apoderado, básica, Chol Chol)

4.2.2. Fuentes de información

La literatura sobre el tema de información y elección de colegio plantea una tipología de fuentes de información que diferencia entre ‘*hot knowledge*’ y ‘*cold knowledge*’ (Ball y Vincent, 1998). La primera, “información caliente”, tiene origen en las redes informales, interpersonales y familiares mientras la segunda se apoya en fuentes formales como estadísticas oficiales sobre resultados académicos, matrícula, tasas de aprobación. Esta fuente incluye también folletos y páginas web de los establecimientos que entregan datos de su historia, ofertas, méritos, premios, requisitos de admisión, entre otros. Más recientemente, algunos autores han levantado la categoría “*warm knowledge*” (información tibia) que refiere a información que deriva de opiniones y apreciaciones sobre una institución educativa que el estudiante obtiene de alumnos que estudian en un establecimiento, que no son parte del círculo familiar o más cercano¹⁷.

En las tres comunas estudiadas **la fuente de información más importante presente transversalmente en las entrevistas a apoderados y a estudiantes es la ‘información caliente’ que fluye por las redes interpersonales y familiares.** En lo que respecta a la elección de liceo, a veces son restringidas en el sentido que apuntan a la experiencia positiva de un familiar en un establecimiento; en otros casos, incluyen opiniones y referencias de más personas; en otros casos se suman a esta fuente otras que califican de tibias y frías.

a) Información caliente

Gran parte de los apoderados y estudiantes tienen una fe ciega en la información que obtienen de su red o redes interpersonales y generalmente se conforman con ella sin buscar información adicional. En la mayoría de los casos, se trata además de información experiencial, vale decir, de familiares o conocidos que cursaron su enseñanza media en los liceos respectivos.

La información que estudiantes y apoderados obtienen por esta vía generalmente es de carácter vago (el liceo es bueno, el liceo es malo). Además, es común que para ambos más que información, se extraigan ejemplos de personas de su red socio-familiar que hayan tenido trayectorias postsecundarias positivas desde sus perspectivas, vale decir, que tengan un trabajo deseable o que hayan accedido a la universidad. Lo confiable, así, son las referencias de

¹⁷ <http://www.srhe.ac.uk/conference2010/abstracts/0174.pdf>

familiares y conocidos que completaron estudios en el liceo y consiguieron trabajo o están estudiando efectivamente en la universidad, ambos temas de especial preocupación para familias y estudiantes al entrar a la enseñanza media. Como se verá más adelante esta información tiene una fuerte incidencia en las razones de elección.

“El liceo XX de Temuco lo conocí por mi prima que estudió allá y le fue bien y va a la universidad” (Estudiante, básico, Saavedra, que ha optado por continuar sus estudios en Temuco en un liceo municipal gratuito)

“Con mi mamá estuvimos viendo el tema y mi tía que estudió ahí me dijo que ese colegio era bueno, que enseñaban bien” (Estudiante, básica, Chol Chol, mujer, estudia en el Colegio XX de la comuna y ha decidido matricularse en el Liceo YY en Chol Chol, TP, gratuito)

“He escuchado por ahí que ese colegio (de Carahue) prepara para la universidad, en cambio los otros liceos son de una carrera corta” (Apoderada, básica, Saavedra)

“Una amiga me dijo que era bueno el liceo, que enseñaban bien, que los profesores ayudaban a los alumnos” (Estudiante, medio, Chol Chol)

“Tenía unas referencias de amigos que me decían que era bueno el liceo. Mi mamá estudió también en este liceo, mi tío también, y me decían que era muy bueno. Así que igual en eso me basé, la educación era super buena. Te dan hartito para la universidad también (Estudiante, media, Chol Chol)

“Tuve una prima que salió de ahí y salió bien, nunca tuvo ningún problema en mi caso fueron las referencias de hermanos y primos que estudian en un liceo” (Estudiante, media, Temuco)

Si bien la situación descrita es la más común, **no pocos estudiantes y apoderados complementan la ‘información caliente’ con otras fuentes: la información que entregan escuelas, liceos, que proviene de estadísticas oficiales y las propias búsquedas de familias y alumnos.**

b) Información de parte del colegio de origen

Según lo conversado con apoderados y estudiantes, **algunos directores y profesores en el segundo ciclo de la básica, en general en el último año, orientan y entregan información a los estudiantes -y a veces a los apoderados- sobre las alternativas de establecimientos escolares.** Esta información, la mayoría de las veces, se expresa en nombres de posibles establecimientos en los cuales podrían continuar sus estudios. No se detecta la presencia de una orientación más general e institucionalizada, es decir, que entregue una visión global acerca de las distintas alternativas de liceos en la comuna y fuera de ella. Más bien, se orientan y sugieren establecimientos según el conocimiento limitado y opiniones personales sobre la oferta educativa.

Por un lado, siguiendo las entrevistas, en algunas escuelas básicas se entregan **recomendaciones dependiendo del alumno del que se trate y tomando en consideración sus características personales y familiares** como el rendimiento, la motivación, o las posibilidades económicas de la familia.

“Uno más o menos sabe como son los alumnos y les dice por ahí que es lo mejor. Lo que cuestan son los apoderados y convencerlos de que elijan de acuerdo a las aptitudes y capacidades de los niños” (Profesores, básica, Chol Chol)

“La directora les informa de alternativas. Ella también los orienta según las posibilidades (de los niños y las de la familia para apoyar / financiar los estudios). En general van a liceos donde puedan salir con una carrera técnica porque ya salen con su título como el XX y el YY” (Profesores, básica, Chol Chol, escuelas rurales)

“Los orientamos en el curso según cómo van, los ramos, que les gusta y que les va mejor. Yo les pregunto lo que quieren ser y de ahí les digo necesitas esto y lo otro: disciplina, orden, memoria, responsabilidad, levantarte temprano, hacer turnos, etc. Los niños tienen expectativas muy altas. Son poco realistas y hay que aterrizarlos, sin desmotivarlos. Preguntar que aptitud tiene, hay que ser sincero con ellos, ¿para qué eres bueno? ¿Cuáles son tus notas? No manejamos muchos instrumentos, son nuestras apreciaciones de en qué o dónde les va bien. ¿CH o técnico? Uno se va dando cuenta y tiene que considerar también las posibilidades de la familia. Nuestros niños se van a Temuco al YY y XX. Ellos cosechan con nuestros mejores alumnos., A veces nos da rabia este tránsito o fuga, al mismo tiempo somos orgullosos porque les va bien allá” (Profesores, básica, Chol Chol)

“Nosotros presentamos el abanico de posibilidades y les explicamos que somos CH. Se les pregunta.... Para nosotros es importante mantener la matrícula, pero dada la realidad se nos van y los apoyamos, muchos van al XX, todos los que tienden a lo técnico que son la mayoría” (Profesores, básica, Chol Chol, escuelas urbanas)

Lo anterior es criticado por algunos apoderados y estudiantes que reconocen las diferencias de los docentes en la orientación hacia el liceo en que seguir estudiando:

“Yo encuentro que la orientación [debería hacerse] a todo el curso en general, no solamente a una persona, porque yo creo que todos lo necesitan (...) la tía como que discrimina, ya, estos son buenos, estos son malos, estos se van a liceos peores y estos a liceos mejores” (Estudiante, básica, Temuco)

Algunos de los profesores entrevistados señalan que de manera explícita recomiendan colegios TP a sus alumnos (“En la escuela nuestra siempre orientamos a los padres que a los niños los lleven a un liceo TP”), mientras que otros intentan sacar a sus alumnos de sus trayectorias más comunes, como ilustra la cita que sigue de un profesor de básica de Temuco:

“Los niños normalmente escogen liceos relacionados con su entorno. Por ejemplo allá está el XX, que está en Amanecer, que para ellos es como lo máximo, entonces tienden a irse ahí o al YY. Cuando hablan del YY, yo de repente ahh, pero por qué el YY, es que ahí está mi amigo y este y este, toda la pobla va para allá. Entonces, de pronto les digo: ‘y por qué no el liceo NN?, mira que el liceo NN tiene esto y lo otro y empezamos a tratar de ver sus inquietudes, sus notas, yo por lo menos hago eso, veo sus cualidades, sus condiciones, sus notas, qué se yo, en las asignaturas si tiene desarrolladas ciertas habilidades, en fin. Pero en general, por lo menos los dos octavos que ya he visto, veo que los chiquillos terminan yéndose a ciertos lugares, o sea el medio los lleva” [Da a entender que intenta abrir el camino pre-trazado que siguen] (Profesor, básica, Temuco)

En otros casos, se observó que cuando la escuela básica pertenece a una red colegios, los profesores tienden a recomendar dichos liceos. Esta situación se percibió en Saavedra donde los docentes de las escuelas municipales suelen recomendar, según informaron y corroboraron los apoderados, el liceo de la misma dependencia de la comuna.

“Yo les sugiero a mis alumnos que opten por escuelas nuestras, son menos invasoras, menos bruscas, es natural el cambio, cualquiera sea su preparación, sus características, su origen, pero toma tiempo” (Profesor. básica, Saavedra)

“En general los profesores los colegios municipales nos dicen que los llevemos al municipal, aunque no tengan mucho que ofrecer, cosa que los niños no salgan de Puerto [Saavedra]”. Otro apoderado señala que son “como promotores, quieren que sigan ahí, que no se bajen de los (colegios) municipales, porque si Ud. lo saca pierden plata... no dicten llévelo a Temuco porque es mejor... siempre dicen al XX, al XX” [liceo municipal] (Apoderado, básica, Saavedra)

Por último, en otros casos se detecta que en los colegios completos o de continuidad, vale decir que imparten enseñanza básica y media, no hay evidencia de la entrega de orientación e información a los alumnos sobre las alternativas de estudio que tienen para la enseñanza media.

c) Información obtenida desde los liceos

Los estudiantes (y eventualmente apoderados) de básica reciben, por otro lado, información de los liceos –de la misma y otras comunas cercanas-, a partir de visitas que parte de la comunidad escolar de los liceos (directivos, profesores, alumnos) hacen a los establecimientos de enseñanza básica que no tienen continuidad de estudios. En éstas, se informa sobre la oferta educativa del liceo y a veces se entregan folletos o se realizan presentaciones con fotografías. Alumnos y apoderados, cuando asisten, pueden hacer preguntas.

“De algunos liceos vienen y explican lo que ofrecen: internado, Internet, bibliotecas, actividades recreativas y las especialidades. Vienen de colegios de Imperial y de Chol Chol. De Chol Chol se que han ido del XX y de Imperial, de un liceo YY” (Profesora, Básica, Chol Chol, rural)

“Ofrecen los liceos, los liceos ofrecen, van a las escuelas. Yo el año pasado al octavo y mis apoderados, que eran muy comprometidos los del año pasado, ellos recorrieron todos los colegios, llevaron toda la información, fijaron fechas para que nos fueran a visitar y pudieron mostrarles algunas cosas que no fuera solamente una diapositiva. Así que fue bueno esto, dio resultados. Ahora ya han ido dos colegios a ofrecer su colegio” (profesor, básica, Temuco)

“Acá en el liceo XX hicieron algo súper entretenido que fue un... como un campeonato de fútbol, que invitaron a todas las escuelas básicas de las zonas rurales, entonces llegaban acá [a Cholchol] y acá obviamente la idea de ellos era dar a conocer su institución y a través de eso. Entonces hicieron el campeonato y todo y ya después al final entregaron a cada escuela una cantidad de papelitos con información (...) Igual, no sé si ubicas la XX, que tiene ahora hasta 2° medio parece, y ellos también [entregan folletos]... si saben que una escuela tiene hasta 6to, ellos tratan de dar información” (Profesor, básica, Chol Chol)

“Los profesores no nos han entregado información sobre liceos. Si conversamos y si nombramos un colegio para ir, nos dicen que es bueno, que hartos han salido con buen puntaje de ahí. Nunca nos han dicho que un liceo de los que le nombramos es malo” (Estudiante, básica, Saavedra)

Algunos apoderados y alumnos valoran la entrega de esta información, mientras otros expresan sus dudas hacia la veracidad de la información que se transmite y confían más en lo señalado por quienes estudian ahí o sus redes interpersonales.

“¿Es positivo para las personas de las zonas rurales que entreguen folletos? *Claro, sí poh y en las escuelas básicas obviamente igual les sirve de hecho si llega alguien con información bienvenida sea y ahí están los niños y entréguenselas poh”* (Apoderado, básica, Chol Chol)

“¿Qué te parecen estas instancias de información? *Buenísimas de hecho, porque te dan obviamente a ver las variedades de liceos que hay y todo eso”* (Apoderado, básica, Chol Chol)

¿Para ti cuál es la fuente de información más importante? *“Que te den las personas, obviamente. Y que un folleto no es lo mismo que te diga una persona que ya sabe que esos computadores que dicen ahí están todos malos, no es lo mismo”* (Apoderada, básica, Chol Chol, escuela rural)

Finalmente, en esta misma línea y con el propósito de captar matrícula, se detectaron casos en que **los sostenedores o integrantes del equipo directivo de los establecimientos de educación media realizan visitas casa a casa con las que se intenta convencer al apoderado/a de las bondades del liceo**. Aparentemente se trata de mensajes que aluden a “beneficios” que tiene u ofrece el establecimiento para el estudiante o la familia, que se expresan en aportes materiales más que en un proyecto educativo: entrega de uniforme, zapatos, útiles escolares, furgón escolar gratuito. Estas conductas también están presentes en la enseñanza básica y en ésta, según informaron casos en Chol Chol y en Saavedra, la oferta en ocasiones incluye el traspaso de un monto dinero a la familia, situación también informada por los profesores de la primera comuna.

“La sostenedora llegó a la casa, entregó información del liceo. Hizo un puerta a puerta” (Estudiante, media, Saavedra)

“Hay colegios que compran a los alumnos y sus familias. Se llevan a los niños porque ofrecen cosas, les dan cosas...eso pasa en toda la comuna. Hoy día les dan cosas a los apoderados para que dejen a sus hijos en el colegio, hasta a mi me han ofrecido” (Apoderado, básica, Saavedra)

“El sostenedor sale a buscar niños por otros lados y se crea enemistad entre los colegios, aumenta la rotación de alumnos: algunos se quedan sólo por meses. Se compran a las madres. Los padres venden sus hijos. Les pasan \$68.000 al contado” (Profesor, básica, Chol Chol)

d) “Investigación propia” del apoderado o estudiante (buscar folletos, páginas web, visitar establecimientos y consultar)

Otra de las fuentes de información complementarias a las redes interpersonales y familiares - aunque no tan expandida dentro de los entrevistados – la constituye la

información que los propios apoderados o estudiantes buscan, a partir de visitas o folletos de los establecimientos de enseñanza media.

“Amigos y familiares de la comunidad [mapuche] me hablaron de varios liceos. Entonces me fui por los folletos. Vi lo que había ahí, visité algunos y decidí venirme al que me gustó” (Estudiante, media, Temuco).

“El liceo que voy a estudiar, lo conocí un día que estaba paseando por Temuco con mi hermano. Averiguando tuve la referencia de la hija de un amigo de mi hermano. También hice búsqueda en Google. Tengo Internet en mi casa” (Estudiante, básica, Saavedra)

“Converso con mis familiares. De ahí visito los colegios, pregunto por todo lo que entregan. Miro a los niños que asisten y converso con ellos. Cuando me dicen ‘hoy fui a dar no más al liceo’ Ya sé que es malo” (Apoderada, básica, Chol Chol)

“Conversé con mi señora. Preguntamos a vecinos amigos y jóvenes que habían estudiado en los liceos de acá. Yo proponía el XX [anglicano], pero ella insistió en el YY porque da una profesión. Fui al YY y me gustó. Me explicaron todo. Es estricto, llaman al apoderado si hay problema” (Apoderado, media, Chol Chol)

“Cuando estaba en básica fui a ver todos los liceos que podía. Me sirvió... si no hubiera visto me hubiera tenido que cambiar mucho” (Estudiante, media, Saavedra)

e) Fuente de información oficiales

En último lugar, **se evidenció que la información proveniente de estadísticas oficiales, entre ellos resultados en prueba SIMCE y PSU, está poco presente dentro de los mecanismos de información más frecuentes.** Sólo dos estudiantes de Saavedra mencionan el SIMCE y “los semáforos” puntualizando que en su localidad todos los colegios son rojos o amarillos. En otros casos, no pocos estudiantes y apoderados mencionan la importancia de la prueba PSU para entrar a la universidad pero no conocen los puntajes que tienen los liceos en esta prueba. Los resultados de un liceo en estas pruebas son escasamente consultadas a la hora de optar entre liceos y no son un factor que influye al momento de decidir en qué establecimiento estudiar, como se verá más adelante.

En sólo uno de los casos se identificó que la decisión sobre la elección se tomó en base al SIMCE. El estudiante en este caso no consultó a mutuo propio el SIMCE de los liceos que estaba evaluando, sino que el propio liceo se presentó en su colegio de básica como el que tenía el mejor SIMCE entre los liceos técnicos profesionales en Temuco.

“Por ahí en septiembre-noviembre vienen hartos liceos, el ‘brainstorm’, los comerciales y todos esos. Llegó un liceo, dijeron que era de excelencia, mostraron los resultados SIMCE, todo eso. Nos entregaron un tríptico con todo lo que tenía el liceo... Daban los resultados SIMCE, que era el mejor liceo regional técnico-profesional. Ahí decidí me quiero ir a este (...) porque el SIMCE refleja la educación que presta un establecimiento. Si es bueno el SIMCE son buenos los profesores y la excelencia académica que tiene” (Estudiante, media Temuco)

Sintetizando, **la fuente de información básica y por excelencia respecto de la oferta educativa son las redes interpersonales y familiares que operan como el punto de partida. En prácticamente todos los casos, las fuentes de información complementarias –si existen- se activan después, o no tienen el mismo peso que las primeras.** La información que entregan las escuelas y liceos rara vez es decisiva, y en general respalda una decisión ya tomada por el estudiante o el apoderado. En otros casos, aporta para discernir entre dos alternativas y en otros, amplía el espectro de alternativas de establecimientos que considera la familia.

4.2.3. La construcción del ‘choice set’

En términos generales, el tamaño del choice set, según estudios conducidos en el país que han tratado este tema, es bajo y rara vez excede los 2 o 3 establecimientos. Se ha planteado que éste suele ser algo mayor en media que en básica (Asesorías para el Desarrollo, 2008; Elacqua y otros 2006; Salinas y otros 2010). Siguiendo los resultados del presente estudio, **apoderados y/o estudiantes a lo largo del proceso de elección, consideran generalmente dentro de sus alternativas reales de liceos 1, 2, o 3 establecimientos.**

Como se ha dejado entrever en los capítulos y temas precedentes, el escenario en que ocurren las conductas y decisiones que toman la familia y el estudiante sobre en qué liceo y dónde seguir estudiando se encuentra marcado por el contexto sociocultural en que se insertan y los imaginarios arraigados en éste. También cobra relevancia la influencia de la información y experiencias que conocidos y familiares les transmiten, a lo que se suma en otros casos los mensajes que reciben de directivos o profesores de las escuelas en que están estudiando.

En coherencia con ello, **la constitución del choice set no representa un momento definido del proceso de elección sino que responde a agregaciones y exclusiones de liceos a medida que se escuchan opiniones de experiencias positivas o negativas respecto de los liceos que se tienen como posibilidades, por vía de las redes sociales y familiares.** Se encuentra además fuertemente influenciada por los imaginarios y visiones sobre la oferta educativa y los distintos tipos de liceos. Se suma a ello, como contexto más general, las limitaciones propias de la oferta de cada comuna, particularmente en Chol Chol y Saavedra, y la desinformación general sobre ésta.

En general, **el choice set real de las familias y estudiantes, dentro del cual se opta por un establecimiento en particular, está marcado por la exclusión o inclusión de liceos respecto de: i) la comuna en la cual estudiar o dentro / fuera de la comuna de habitación familiar; ii) el tipo de liceo en cual estudiar; iii) los atributos particulares de calidad que las familias o estudiante privilegien y iv) la tradición o familiaridad.** Todos ellos, no obstante, dejan entrever las diversas restricciones y escasas alternativas reales consideradas por los actores de la decisión. Estos distintos criterios de construcción del choice set se describen a continuación. Cabe destacar antes de enunciarlos que en el contexto estudiado la **dependencia administrativa de los liceos no es un criterio de exclusión / inclusión de liceos ni menos una razón de elección.**

a) Estudiar en la comuna o fuera de ella

Como se planteó en el contexto cultural, en las comunas rurales estudiadas y particularmente cuando la oferta de enseñanza media es débil y poco diversa, a los ojos de familias y estudiantes, la aspiración es a migrar fuera de ella, consideración también complementada por proyectos de vida de estudiantes y expectativas de padres de salir del campo y acceder a mayores oportunidades. En estos casos, se consideran como parte de sus alternativas colegios de comunas cercanas o de Temuco.

No obstante lo anterior, el conocimiento de la oferta disponible en dichas comunas es siempre bajo y de Temuco mencionan únicamente los liceos más prestigiosos y renombrados.

Ahora bien, no obstante la aspiración de migrar en el tránsito a la media, y que según la evidencia estadística disponible sólo el 52% de los estudiantes lo hace en Saavedra y 48% en Chol Chol (Simce 2004-2006), para los restantes estudiantes el cambio no se logra y el choice set efectivo queda reducido a la oferta disponible en la comuna, percibiéndose una amplia restricción en el proceso de elección. La limitación a la oferta comunal se debe a: i) restricciones económicas, ii) dificultades de transporte; iii) una mala imagen de los internados, iv) el temor de los padres a la ciudad y al desapego de sus hijos/as. Dada la importancia y altas expectativas depositadas en la migración, cuando ello no es posible y el choice set se reduce a la “desvalorizada” oferta local, las restricciones se plantean con frustración, generándose en la mayoría de los casos sensaciones de desesperanza e incumplimiento de aspiraciones.

Por otro lado, en los casos en que las familias optan por considerar liceos fuera de la comuna de origen -siempre los más escolarizados, los que disponen de más medios económicos, los que valoran más la educación y aspiran a estudios universitarios para los hijos-, las alternativas de liceos dentro del choice set son pocas y puntuales. Por ejemplo, en Chol Chol, dentro de los colegios de Temuco mencionados por los entrevistados se repiten uno de dependencia particular subvencionado y con co-financiamiento de la familia, según informan de \$35.000 mensual) y otro tradicional de dependencia municipal. A ellos se suman, con una frecuencia bastante menor, otros dos colegios.

Los entrevistados en Temuco reconocen “una *cantidad enorme de liceos*”. Estos entrevistados, salvo los que han llegado recientemente a la ciudad, tienen una visión bastante detallada de la oferta disponible y sus características. Sin embargo, el choice set se reduce a establecimientos de carácter gratuito, observándose una autoexclusión de liceos con financiamiento compartido, y también a establecimientos poco selectivos en términos académicos.

b) Enseñanza media técnico profesional y científico humanista

Como se señaló en el capítulo anterior, dentro de la población entrevistada existe una fuerte valoración y preferencia por la educación TP. La opción entre TP y CH en general se toma al pasar de 8° básico a 1° medio y se limita el choice set a este tipo de liceos.

Cabe destacar que la opción entre especialidades TP a veces viene definida por el estudiante desde 1° medio y en la mayor parte de los casos se cristaliza posteriormente. Al menos así lo señalan estudiantes y apoderados la mayoría de los cuales en esa etapa no tiene aun definida la especialidad que quieren seguir y en ocasiones al matricularse no conocen las especialidades que ofrecen los liceos.

No obstante, en cada comuna hay estudiantes y apoderados (más estudiantes que apoderados) que buscan o se han decidido por la enseñanza CH y aspiran a la universidad. En Temuco en una de las entrevistas grupales a profesores se señala:

“Nosotros hace años atrás nos dimos cuenta de que la gran cantidad de alumnos que cada año eligen los liceos técnicos. Entonces, arreglamos nuestro proyecto educativo y la malla curricular para encausar a estos alumnos. Ahora, desde hace unos 5 años hasta la fecha, eso ha tenido una variación, ya no es la gran mayoría que se va a liceos técnicos, se están yendo cada vez más a liceos científico humanistas, pero no el XX, no al YY, sino a otros liceos, donde a ellos les cueste menos el ingreso” [los dos liceos que menciona son los liceos prestigiosos de Temuco para parte de los entrevistados, uno es PS y el otro municipal] (profesores, media, Temuco)

Los estudiantes y apoderados entrevistados en dicha comuna corroboran lo dicho por la profesora citada. Así, los estudiantes y familias de Temuco manifiestan generalmente su aspiración por ingresar a liceos HC de prestigio, que terminan excluyendo de su choice set por consideraciones monetarias o académicas.

En Chol Chol quienes buscan enseñanza CH, en la medida de sus posibilidades, construyen su choice set pensando en Temuco y particularmente en los liceos de mayor prestigio y renombre de la capital regional, que son dos, como se señaló en una sección anterior de este informe.

c) Las trayectorias familiares y el peso de la familiaridad

Ahora bien cabe destacar que en otros casos el menor tamaño del choice set tiene que ver con la “predeterminación” de las trayectorias y elecciones al interior de las familias. En este ámbito, cuando un hijo mayor ha optado por un liceo (tomando en cuenta criterios de exclusión o inclusión antes mencionados) el choice set real que considera la familia es prácticamente solo ese único liceo. Congruente con la información presentada previamente, este factor es posiblemente el más importante en la construcción del choice set.

d) Las visiones sobre la calidad

En otros casos, las alternativas reales de liceos considerados tienen que ver con las propias valoraciones de los apoderados o estudiantes respecto de la oferta educativa, dentro de los que destacan: la disciplina, orden, aseo y presentación de los alumnos (uniforme, pelo corto, sin pintura, sin piercing, conducta fuera del recinto escolar - lenguaje, pololeo-); si el colegio tiene o no internado asociado; y en apoderados con fuerte compromiso con alguna religión, el carácter religioso o laico de éste.

De estos últimos atributos, el primero es transversal a las tres comunas, el segundo es importante para quienes residen en área rurales o quienes desean que sus hijos estudien fuera de la comuna; el último, se evidenció sólo en Chol Chol, quizás porque

en la comuna existe un colegio anglicano y uno católico, ambos de larga data y prestigio en la comuna.

No obstante, en algunos casos no existe una correspondencia 1 a 1 entre la imagen de un buen liceo y de un mal liceo y la definición de los liceos que para los apoderados o el estudiante son alternativas que incluyen o excluyen en su *choice set*. Esta situación ocurre porque i) la oferta que conocen no contiene un liceo que se acerca a la imagen de buen liceo, ii) los medios económicos son insuficientes para acceder a lo que califican de buen liceo (sea por el costo de matrícula sea por el costo asociado de transporte), iii) saben que el estudiante no será admitido en el establecimiento bueno porque éste selecciona por rendimiento y/o conducta escolar anterior (anotaciones). También incide en la no correspondencia la preocupación por la seguridad de los hijos, por lo que buscan tenerlos cerca y controlados para que no se “maleen”, no caigan en malas conductas, en vicios, y peligros presentes en la ciudad y que también perciben que están llegando al pueblo.

4.2.4. Las razones principales para elegir un liceo

En el marco de las exclusiones y consideraciones previamente definidas, se toman las decisiones sobre dónde estudiar la enseñanza media. Cabe plantear que, siguiendo lo anteriormente mencionado, en no pocos casos la elección se realiza por ausencia de otras alternativas, ya sea i) porque no se conocen más, ii) porque se desvalorizan las existentes; o iii) por ausencia de recursos para costear la matrícula de un determinado liceo o migrar a otra comuna (caso Saavedra). Entre los apoderados de esta última comuna, existe una imagen negativa de los liceos, y tener que matricular el hijo/a ahí se asume con disconformidad dada la experiencia de hermanos o conocidos de las familias que estudiaron ahí pero “no sacaron nada”, no pudieron seguir estudiando y no se les abren otras oportunidades.

“¿Por qué los eligieron? Porque no hay otro poh. El único liceo de puerto Saavedra es el que está, el XX. El YY lleva poco tiempo” (Apoderada, media, Saavedra)

“Se lo elige porque es el único y no porque sea bueno .Éste es un pueblo de bajos recursos Si uno alega le dicen: qué alega si no paga nada. Yo dejé a mi hijo contra mi voluntad ahí” (Apoderado, media, Saavedra)

“Mis hijos estudiaron acá en el liceo. Cabros jóvenes que tienen todas las ganas de seguir estudiando, de sacar una carrera, que sea para después para ellos...entonces uno los quiere ayudar pero no se puede, porque no hay plata. Es todo caro. Eso es lo que yo digo. Entonces el liceo de acá a mi poco me gusta... El que tiene plata se va a Temuco pero y ¿el resto? Queda aquí. Mi hijo se tuvo que ir fuera de acá está trabajando de Santiago a Valparaíso de auxiliar [de buses] cuando él quería enfermería. Mi otro hijo por ahí anda haciendo puros pololitos” (Apoderado, media, Saavedra)

La evidencia recogida permite identificar en los restantes casos las 4 razones de elección que se presentan a continuación, que rara vez aparecen de manera individual. Dentro de éstas, las dos más relevantes y que determinan con fuerza las decisiones finalmente tomadas corresponden a las razones familiares y a las restricciones económicas o materiales que las familias poseen. Es preciso mencionar,

además, que la dependencia administrativa de los colegios no es en ninguna de las tres comunas un factor gravitante en la elección.

a) Razones familiares o familiaridad (*tradición familiar, buenas referencias, redes familiares de apoyo en el liceo y para el traslado a otra comuna o localidad*)

Un primer grupo de razones de elección vislumbradas a través del estudio corresponde a **razones familiares o de familiaridad**. Dentro de éstas, familias y estudiantes señalan que las principales razones para elegir el liceo en que estudian actualmente es porque sus hermanos o familiares cercanos estudiaron ahí lo que les da confianza y conocimiento experiencial sobre el mismo, o porque ellos estudian o trabajan actualmente ahí, aspecto que es positivo para los estudiantes como compañía y apoyo. En otros casos, la elección de un determinado liceo se atribuye a la tradición familiar, situación que en cierta medida presiona la elección. En general, en estos casos, el proceso de elección es poco problemático y las trayectorias que siguen los estudiantes están fuertemente predeterminadas, siendo anteriores a las preferencias individuales de los alumnos.

“Yo voy a estudiar en el liceo XX. Mi tía estudió ahí y salió con título y ofrece la especialidad en salud que es la que me gusta” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Mis hermanos estudian en el liceo y no andaría sola” (Estudiante, media, Chol Chol)

“Mis hermanos estaban ahí y el liceo da ayuda de ropa y cosas así, a los internos. Si uno no tiene zapatillas se las compran, ropa igual, plata para los pasajes” (Estudiante, media, Saavedra)

“Mi papa me dijo estudias acá, que aquí iba a estar al lado de tu hermana y que iba a ser mejor” (Estudiante, media, Saavedra)

“Mi esposo estudió en este liceo, mi hija estudió en el XX y luego pasó alYY, mis hijas igual estudiaron ahí y mis otros nietos igual, entonces viene todo por tradición” (apoderada, media, Saavedra)

“La mayor terminó el 4º; de ahí viene el segundo que está en segundo y después otro que está en primero. Como están adaptados en este colegio, no me gusta tener uno por aquí y por allá, me gusta tenerlos a todos juntos” (Apoderada, media, Temuco)

“Como ella vio a su hermana mayor ahí ella dijo yo me quiero ir al XX, como es municipal y quedó, a mi me gustó, por eso se fue ahí. Y lo encuentro bueno igual” (Apoderada, media, Temuco)

“Mis primas mayores estudiaron ahí y les fue bien igual, entonces mi tío se guió por eso” (Estudiante, media, Temuco)

“Con Matías (hijo menor, 8º básico en escuela rural, comuna de Saavedra) siempre he sabido y él también, que se va a matricular en el liceo XX de Carahue, como su hermano” (Apoderada, básica, Saavedra)

Cabe destacar que en estos casos, esta situación presiona hacia la elección de dichos liceos y en algunos casos, por falta de información, se excluye la posibilidad de

acceder a otros establecimientos más acordes a las capacidades o intereses de los hijos/as de manera individual.

“Yo tenía recomendaciones buenas de ese colegio , si no hubiese tenido a mi hermana que tenía el hijo ahí, hubiera buscado más en Carahue, como hay 3 más parece... pero como me dieron recomendaciones buenas de ese colegio y yo veo también que mi sobrino logró algo bueno y es alguien ahora, tiene su trabajo....por eso yo lo hice, porque tuve una recomendación buena y ví con mis propios ojos que mi sobrino logró algo. Y por eso lo quise poner ahí, también. [La apoderada refiere a cuando matriculó a su hijo mayor. Señala que el menor que está en 7° básico seguirá sus pasos y se pregunta:] ¿porqué lo voy a poner en otro colegio? Tendría que haber una razón o motivo de aquí a que el Matías se vaya al pueblo para yo ponerlo en otro colegio. [Es interesante mencionar que la apoderada durante la entrevista mencionó que su hijo menor tenía grandes habilidades para la mecánica. Al preguntarle ¿Por qué no lo pone entonces en un colegio donde haya mecánica, responde Porque no se me había ocurrido” [Lo que da cuenta de la escasa información que tienen sobre tipos de liceos] (Apoderada, básica, Saavedra).

b) Razones asociadas a las posibilidades económicas / materiales de la familia

Las **restricciones económicas** que enfrentan las familias son otra de las razones de elección más presentes en las entrevistas conducidas, que por supuesto nunca van solas. Cuando se tenían altas aspiraciones o deseos de ir a otro liceo, este es un tema particularmente frustrante para los entrevistados.

En algunos casos, la cercanía como razón de elección de liceo se asocia a la ausencia de recursos y posibilidades económicas para solventar los gastos asociados a un lugar de estudio más lejano ya sea dentro o fuera de la comuna. En otros, como en Temuco, se asocia a lógicas de autoexclusión de otros liceos a los que se aspiraba pero que tienen financiamiento compartido y son inaccesibles para las familias.

“¿Por qué eligió este liceo? Uno porque me quedaba cerca, me ahorraría los pasajes porque yo como trabajo, no siempre tengo un sueldo, nada de eso, yo 7.000 pesos que gane por ir a planchar, ir a lavar, eso. Entonces ahorra en pasaje y la comida, dos cosas que para mi ya es harto. Además, yo le decía al Miguel que tenía como miedo que si lo dejaba aquí en el centro se me iba a desmoronar el choclo, mucha libertad. El liceo en que está no cobra y eso es importante para mi” (Apoderada, media, Temuco).

“No teníamos plata para la locomoción y mi papá me dijo, como vivimos cerca, el XX. Entonces me fui al XX” (Estudiante, media, Temuco)

“Me faltan recursos para que estudie afuera. Tengo el sueño que ella no estudie acá. Espero tener buen trabajo el próximo año para poder cumplirlo porque la educación es para ella el futuro” (Apoderada, media, Saavedra)

“[La familia vive en Saavedra y el Budi Bus (que recorre la comuna) le sirve y la puse en el liceo rural]” (Apoderado, media, Saavedra)

“Es que yo a veces quisiera a lo mejor otro colegio, pero el sistema económico también falla, porque hay otros colegios que uno tiene que pagar más y como este es municipal” (Apoderado, media, Temuco)

“Yo por el hecho de tener cinco hijos estudiando, no me da, entonces dentro de mis alternativas, éste yo lo considero un colegio bueno, porque mis hijos han obtenido buenos resultados” (Apoderada, media, Temuco)

c) Cercanía y protección del entorno

Cabe destacar que la **cercanía y protección del entorno** representan también razones de elección de liceos. En este caso, la cercanía tiene que ver con mantener el control sobre el hijo, ahorrar la plata del transporte o simplemente porque era más cercano al hogar. En algunos casos, esto se proyecta también a la comuna entera y se identificó la opción de familias, particularmente de contextos rurales, por mantener a sus hijos/as dentro de ésta, por temor a la ciudad o por percibir que sus hijos/as no disponen de la madurez necesaria para migrar.

“A mi me obligaron, yo quería el técnico XX, pero quedaba muy lejos de la casa” (Estudiante, media, Temuco)

“Por que me quedaba mas cerca” (Estudiante, media, Chol Chol)

[El liceo, finalmente escogido era uno muy cercano a su casa, a una cuadra, lo que consideraba muy bueno ya que podría tener un mayor control sobre su hijo. Asimismo es un liceo pequeño no muy grande que ella conocía como vecina] *“Siempre lo ví ordenado, no había agresiones y no he visto prácticamente y es muy... está muy limpio, muy aseado”* (Apoderada, media, Temuco)

“Porque acá iba a estar yo con ella, la iba a cuidar y apoyar un poco. En cambio si se iba a Carahue, allá nadie iba a estar al cuidado de ella, si salía o no o se escapa del colegio” (Apoderada, media, Saavedra)

“Ella es muy pajarito y es muy lejos para ella solita para allá. No, dije yo, mi hija para Temuco no...es que como siempre ha sido tan apegada en la casa... Yo dije Carahue, pero también tendría que estar viajando todos los días Imperial tenía que irse internada y yo con mi hija internada, no...es que es complicado para uno...yo que tengo 6 hijos y sentarse en la mesa y resulta que esa silla está sola, sería un problema. Además, temor sobre como están las cosas hoy en día. “si no estuviera el XX, no me quedaría otra opción que mandarla para afuera. Pero hoy en día las cosas están tan cambiadas, no son como antes, por un cuento de temor también, la gente está cambiada, es por una cuestión de protección más que nada” (Apoderada media Saavedra)

d) Razones asociadas a atributos del liceo

Entre las razones asociadas a atributos del liceo se constatan tres que pesan más que las restantes. Estas tres son: si ofrece una carrera o prepara para la PSU; el orden, disciplina y convivencia escolar; y la existencia o no de un internado asociado. Entre las dimensiones menos importantes mencionadas están, a) la infraestructura, el equipamiento, la oferta de actividades deportivas; b) la formación religiosa o laica; c) los resultados en las pruebas SIMCE o PSU.

- Tipo de liceo: CH o TP y especialidad

En general, los estudiantes y apoderados como se ha señalado anteriormente, distinguen entre liceos TP y HC y generalmente se inclinan por los primeros, salvo

cuando se trata de apoderados más escolarizados, de estudiantes con mayores aptitudes visibles o que tienen hermanos que estudian en la universidad, los que ejercen fuerte influencia.

Como se dijo antes, la especialidad puede ser un tema de elección, como muestran las citas que siguen, pero generalmente antes está el que entregue un oficio, cualquiera éste sea.

“Porque yo quería estudiar contabilidad y sentía que este liceo era mucho mejor que los otros en técnico que los otros” (Estudiante, media, Temuco)

“Porque tiene la especialidad agropecuaria, lo que me gusta son los animales y el campo” (Estudiante, media, Saavedra)

Un factor altamente gravitante en este sentido y en el discernir entre uno u otro liceo TP es la trayectoria que conocidos o familiares hayan tenido una vez que egresan del liceo, como se ha dicho antes. La elección de un determinado liceo TP tiene que ver por tanto con las oportunidades que los familiares o estudiantes vislumbren que tienen en sus trayectorias postsecundaria a partir de la experiencia de otros que han estudiado allí.

“Ahora yo tenía una prima que terminó el 4to medio [en el Liceo XX] y ahora está trabajando en La Frontera, en Temuco parece, está de pastelería y ellos mismos ubican el trabajo. Ellos los llaman, si el alumno está sin trabajo, ellos lo ubican” (Apoderada, media, Chol Chol)

“Es que en el XX tienen hartas facilidades de estudiar lo que a ella le gusta. Ella quiere estudiar veterinaria y en ese liceo, ella puede aprender algo al menos. El XX tiene hartas especialidades, así que pueda que siga con lo que le gusta, o pueda cambiar si le gusta otra. La idea es esa. Si fue por eso que se matriculó en el XX, porque tiene facilidad de seguir alguna especialidad, tiene varias que se pueden seguir” (Apoderado, media, Saavedra)

- Orden, disciplina y presentación personal

Esta dimensión es central para los apoderados y opera básicamente para excluir liceos. Se excluyen los liceos en que los estudiantes no se portan bien, se saltan las panderetas, deambulan por las calles y no asisten a clase, fuman, consumen drogas. A los apoderados entrevistados les atraen liceos estrictos, en que hay reglamentos y se cumple, en que llaman a los apoderados cuando el alumno deja de asistir, tiene nota roja o se comporta mal. En este marco le entregan relevancia al uso del uniforme, pelo corto, prohibición de maquillaje y piercing.

- Formación religiosa o laica

La formación cristiana como razón de elección de liceo aparece en la entrevistas en Chol Chol, quizás porque la oferta escolar en esta comuna incluye un colegio anglicano y uno católico, ambos con historia en la localidad. No obstante, el factor también es mencionado por apoderados de escuelas rurales comprometidos con la iglesia evangélica.

“El factor religioso. Si el niño es apegado a la iglesia tiene menos riesgo de caer en las maldades que hay ahora. Hay mucho temor en los niños cristianos y no van a andar robando, tomando o mintiendo. Hay un solo Dios, cual religión da lo mismo” (Apoderado, básica, Cho Chol)

“Formación religiosa y la disciplina es lo más importante. Uno forma en su casa a su manera; los profesores dan otra formación, enseñan como comportarse, vestirse, cumplir horarios, tienen otra forma de decir las cosas que uno” (Apoderada, media, Chol Chol)

“Elegí el Liceo XX porque es ordenado y cristiano también. Es un colegio en que los niños no bajan sus notas al llegar, las mantienen o superan” (Apoderado, media, Chol Chol).

“Somos Católicos y eso es importante para mí, es importante buscar un colegio católico para que el hijo sea una buena persona y ahí lo eduquen y formen. Por eso lo puse acá y además, yo había estudiado acá” (Apoderada, media, Chol Chol).

- Resultados académicos: pruebas SIMCE o PSU.

No hay ningún entrevistado que directamente diga que tuvo en consideración los resultados académicos para elegir el liceo. El tema de resultados académicos aparece indirectamente cuando afirman que:

“Lo puse acá porque el colegio prepara para la PSU y la universidad” (Apoderada. Básica, Chol Chol).

- Disponibilidad de internado

El que el liceo cuente con un internado es para apoderados y estudiantes de áreas rurales un factor presente en la decisión donde estudiar, pero nunca el único. A modo de ejemplo, una apoderada de un estudiante hombre, que reside en área rural de la comuna y cuyo hijo está interno en 1° medio en un liceo de de Chol Chol, señala que para elegir liceo se fijó en que tuviera buenos profesores que sepan tratar a sus alumnos, que mantengan el orden y respeto en la sala de clases, y que tuviera internado acogedor para los estudiantes, que sean ordenados, pero no demasiados estrictos.

4.2.5. Protagonista del proceso: dinámica familiar

Uno de los temas de interés para este estudio era indagar en cómo se toman las decisiones familiarmente y quiénes tienen mayor peso dentro de la elección de liceo. Los protagonistas de la decisión de dónde seguir estudiando son básicamente, dos: la familia y el estudiante. El peso relativo de uno u otro depende de cada caso particular. Dentro de la familia el protagonismo en general recae sobre los apoderados.

En términos generales, la evidencia apunta a que existen casos en que los apoderados tienen mayor poder de decisión y dejan una nula libertad a sus hijos/as, generándose incluso una disconformidad en algunos de ellos con la opinión de sus pupilos:

“Mi mamá, no me preguntó. Me matriculó” (Estudiante, media, Temuco)

“La tomaron mis padres. De repente un día llegó mi papi y me dice “ya, estoy en elXX” y yo no quería este colegio, porque no quería ir al mismo de mi hermano” (Estudiante, media, Temuco)

“Mi mamá vino directamente a la oficina a matricularme...Mi mamá nomás, mi mamá la tomó. Pero como te digo, no sé si fue para bien mio o si fue para llevar la contraria” (Estudiante, media, Temuco)

Siguiendo la misma idea, con frecuencia cuando el peso de los apoderados se impone sobre los estudiantes es i) porque existen dificultades o restricciones económicas que impiden que la opción privilegiada por los estudiantes se lleve a cabo; ii) porque la edad del traslado a un liceo es muy temprana; o iii) cuando se decide seguir la trayectoria de los hermanos mayores sin cuestionamientos o se opta por familiaridad y protección, vale decir, cuando los hermanos mayores o familiares trabajan y/o estudian en los mismos liceos:

[Silvia, que asiste a una escuela rural de la comuna de Chol Chol tiene claro que va a estudiar la enseñanza media en Temuco como sus tres hermanos mayores, los que ya están en la universidad. Es el hermano mayor que allá será su tutor y en el ha delegado la tarea de elegir un liceo CH para ella, lo único que le pidió es que el liceo no estuviera lejos de la casa donde viven los tres hermanos porque tiene miedo de perderse. Agrega en su relato que sus padres tienen recursos para financiar sus estudios, también la universidad” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Me dijeron que aquí iba a estar al lado de mi hermana y que iba a ser mejor” (Estudiante, media, Saavedra)

En varios de los casos anteriores, de todos modos los padres o apoderados consultan o reafirman sus decisiones con el consentimiento de sus hijos/as, que no se oponen a las alternativas elegidas.

Ahora bien, una baja escolaridad del apoderado/a favorece un mayor espacio de decisión del hijo/a. En casos muy extremos, hay una entrega abierta de la decisión al estudiante. Cuando la o el apoderado visualiza que el hijo/a tiene madurez, buen rendimiento y un plan concreto de estudio que se esfuerza por lograr, es él o ella quien decide el lugar donde estudiar. Los apoderados, en estos casos, lo apoyan materialmente en la medida de sus posibilidades.

Cuando entre la familia y el estudiante existe discrepancia de opinión a veces se impone el apoderado y a veces el estudiante. En general, lo que se observa es una negociación entre las partes. El estudiante, en su condición de hijo/a, es en esta etapa de su vida dependiente de la familia y necesita del apoyo de ésta para concretizar su opinión. También, a veces, hay diferencias entre el papá y la mamá, casos en que uno u otro toma la iniciativa y va a matricular al hijo en determinado liceo.

Los amigos y compañeros influyen puntualmente y más en los y las jóvenes que no tienen proyectos futuros claros, viven el presente y están en la etapa de “pasarlos bien”. Como se verá en el siguiente capítulo, la presencia de amigos ayuda a suavizar la experiencia de la transición a la media en algunos casos.

4.2.6. La conformidad o satisfacción con la elección

La disconformidad con el liceo elegido no es una situación poco frecuente y obedece, cuando existe, en parte a las restricciones que enfrentan para elegir.

La situación se debe en algunos casos a la escasa y débil oferta de la comuna, como en Saavedra, y las altas restricciones de elegir u optar por un liceo fuera de ella. Entre quienes quedan estudiando en la comuna, en varios casos se vislumbra disconformidad y deseos de cambio de establecimiento o bien una situación de frustración, como ya se ha señalado en distintas citas anteriormente.

Además de lo anterior, se vislumbraron **otros casos de disconformidad y deseos de cambio de liceo. En primer lugar, lo anterior tiene que ver con estudiantes que se matricularon en liceos TP con determinadas especialidades y que i) o no son de su agrado una vez que las conocen o ii) cambiaron su opinión sobre la especialidad a seguir:**

“Yo cambié de parecer porque ahora quiero estudiar enfermería, medicina entonces hay un liceo que está en Cunco, el otro Santa Cruz y a mí ese liceo me gusta y tiene enfermería, entonces acá igual tiene pocas carreras, entonces hablé con mi mamá eso, entonces tengo una tía que vive en Cunco y ella me dijo de que yo me podía quedar en su casa y después me iba al liceo” (Estudiante, media, Temuco)

“Aún así, ha pensado en cambiarse, sólo porque no está la carrera técnica que ella quiere estudiar. El liceo tiene mueblería, pero le dijeron que el próximo año van a integrar enfermería. Dice que no conoce otro liceo con enfermería” (Estudiante, media, Saavedra)

En otros casos, la disconformidad y deseo de cambio de liceo tiene que ver con la **búsqueda de mejor educación**. En estas ocasiones, los apoderados han considerado el cambio de liceo hacia uno particular, de mayor prestigio o que les posibilite, en caso de estar en liceos técnicos, prepararse para la PSU. Esta situación se encuentra más presente en la comuna de Temuco donde se percibió una mejor imagen de la educación particular y HC.

“Bueno sí, es que mis padres, depende de mi promedio este año, quieren cambiarme de liceo este año, a un científico humanista. ¿Por qué? Es que dice mi padre que me estoy poniendo diferente, como que el colegio me tiene diferente, por eso. En la persona, que no es lo mismo que estar en el colegio, no era igual que estar en el liceo” (Estudiante, media, Temuco)

“Mi mami dice que tengo que sacar un promedio arriba de 6,0 para irme al XX . Es el liceo ideal. Es un buen liceo, bueno y mi hermano igual dice que el 85% de Temuco saca buen rendimiento en PSU de ese colegio” (Estudiante, media, Temuco)

“Yo este año conocí a mi papá, mi papá me dijo que, no sé, me quería cambiar a un liceo mejor, porque sabía que este colegio no era muy bueno, vino, lo miró, lo encontró raro, no sé, así que yo creo que puede que me cambie, Influyó harto porque me dejó así, porque yo estaba con todas las pilas puestas y me dijo que necesito un liceo más bueno. Así que no sé(...) Sí, yo estaría dispuesta, porque no he hecho tantas amistades. Aunque tendría que hacer todo de nuevo. Sí, con tal de

que uno tenga una mejor educación, yo creo que tendría que y si mi papá me lo ofrece, yo creo que tendría que aceptarlo” (Estudiante, media, Temuco)

Por último, se vislumbran deseos de cambio cuando **el liceo, en tanto oferta, ha sido fuente de insatisfacción de los estudiantes ya sea por la calidad del internado, de su infraestructura o por el trato de los profesores.** En varios de estos casos, los estudiantes se sienten engañados frente a la publicidad otorgada por el liceo.

En oposición a los casos antes vislumbrados, se identificaron **estudiantes que han debido forzosamente considerar un cambio de liceo producto de las dificultades económicas que tienen para seguir en el establecimiento actual:**

“¿El liceo al que te vas a tener que cambiar queda más cerca de la casa? Hay que cruzar el río no más pero hay un bus que te va a buscar. Y yo acá cuando me vengo en la mañana tengo que pagar ¿y si no tengo plata? a mi mamá eso le complica los pasajes de los lunes. Los lunes se le complica. Allá no tendría que pagar, se queda internada, y los van a buscar en un bus y los van a dejar. (...) mi hermano me dijo que allá es bueno, que le iban a pagar todo, que no me tenía que pasar plata para venirme y que el hermano de ella le iba a ayudar. (...) [En la sierra] te dan los materiales. Porque allá yo creo que no te piden materiales como acá porque allá está en el campo y ¿dónde se va a ir a comprar?” (Estudiante, media, Saavedra)

4.2.7. Necesidades y demandas de información y orientación sobre alternativas de liceos que expresan los entrevistados

Como se ha dejado entrever a lo largo del capítulo, los apoderados y estudiantes construyen su choice set de liceos y eligen uno fuertemente influidos por el contexto cultural y las imágenes sobre la oferta educativa, así como por la información que transita por sus redes sociales y familiares.

No obstante, **en general, apoderados y estudiantes no expresan necesidades mayores de información y se conforman o confían en la que tienen,** que en general es baja. Unos pocos reconocen que ahora con los hermanos menores cuentan con mayores capacidades de elección y han aprendido:

“Ahora tengo más información, cuando salieron los primeros [al liceo] yo decía ¿Dónde los llevo? Ahora no, ya sé” (Apoderado, básica, Saavedra)

Frente a la pregunta acerca de qué información le gustaría o hubiese gustado tener la respuesta más recurrente es una recomendación a quienes buscan información.

“Siempre está la posibilidad de acudir personalmente a los establecimientos a solicitar más información” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Acercarse a los propios establecimientos a indagar sobre los profesores, el tipo de enseñanza que se imparte, las carreras técnicas que ofrecen, las ayudas que dan, los reglamentos” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Ir a Temuco, ver revistas de los liceos, revisar sus reclames, ver todo lo que entrega, conversar con niños de asisten” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Algunos de ellos, no obstante, mencionan la necesidad de información sobre las especialidades, sobre las proyecciones de los estudiantes, sobre apoyos económicos y la disciplina y orden de los establecimientos.

“Más información sobre las carreras”

“Saber más de que se trata el científico y las especialidades”

“Que el apoderado sepa las proyecciones futuras del estudiante que sale del colegio”

“Que entreguen información sobre becas y créditos”

“Que los profesores y personas que saben aconsejen a los estudiantes sobre las opciones existentes”

“Saber más sobre cómo funciona el colegio, el trato, las relaciones, los profesores, el director, el inspector”

“Si el liceo es estricto y el tema del uniforme”

Apenas dos entrevistados, ambos estudiantes, declaran que la información que recibieron sobre la oferta de liceos era mala. No obstante, no se explayan en las razones de ello y lo que faltó.

A diferencia de lo anterior, **los profesores señalan la necesidad de contar con mayores herramientas e información para promover una mejor orientación a sus alumnos. En particular, los docentes de educación básica reconocen sus limitaciones para orientar debidamente a los estudiantes y a la familia en este tema y demandan apoyo en esta línea.** Específicamente, consideran la necesidad de aplicar test vocacionales o de detección de habilidades, y contar con orientadores para trabajar esta área.

“No hay orientación de verdad. Nadie lleva trayectoria del niño y de los cursos. En Chol Chol en mi liceo [Municipal] tampoco había orientador. Los profesores jefes no tienen la formación requerida. El niño está desorientado. El apoderado también” (Profesora, básica, Chol Chol, rural)

“Me parece que al finalizar la enseñanza básica se les debiera aplicar un test vocacional a los niños que los oriente sobre lo que quieren hacer y determine sus capacidades para que sepan donde están más aptos” (profesora, media, Saavedra)

“Detección temprana de inquietudes y habilidades de los niños” (Profesor, básica, Saavedra)

“Habría que trabajar bastante el aspecto vocacional con los chicos, pasar varios tests vocacionales y en base a eso y sus notas recomendar: tu tienes aptitudes para estas tareas y te puede ir a este colegio” (Profesor, básica, Temuco)

En conclusión, el proceso de elección de un liceo está fuertemente marcado por el contexto cultural y familiar. Pese a la alta valoración que apoderados y estudiantes le dan a completar la enseñanza media y ojala seguir estudiando más allá, no se identifica una demanda concreta de más o mejor información sobre las opciones alternativas de estudio posibles. Las familias confían en la información que transita por sus redes sociales y familiares, valoran la información experiencial sobre los liceos y tienden a excluir o incluir liceos siguiendo consideraciones nacidas de allí. Se añade a lo anterior, un fuerte determinante dentro de la elección como son las restricciones económicas de las familias que en Temuco se asocian a la autoexclusión de liceos

con cofinanciamiento y de prestigio. En el otro extremo, en Saavedra, la ausencia de solvencia económica no permite migrar en búsqueda de mejor oferta educativa. A lo largo de este proceso, aún cuando en algunos casos se provee de información en las escuelas básicas por parte de su cuerpo docente o de visitas de liceos, no se percibe una capacidad institucionalizada dentro de las escuelas –así lo corroboran los profesores- para orientar y proveer de información y apoyo a las familias durante este tránsito y la elección.

Resulta de interés complementar la conclusión antes esbozada señalando que la variable etnia no introduce particularidades al proceso de elección. El factor étnico en Chol Chol y Saavedra se confunde con la variable rural. Al menos la mitad de los estudiantes y apoderados entrevistados tenía padre o madre o ambos de la etnia y no se observaron diferencias en el proceso de elección entre éstos y los que no tenían ancestros mapuches, aún considerando sólo aquellos casos en que en el hogar conservaba la lengua. Lo anterior no excluye que en las entrevistas no se hicieran referencias explícitas y espontáneas al tema. El recuadro a continuación sintetiza las principales referencias al tema encontradas.

Cuadro 1: Referencias a la etnia mapuche y la educación intercultural en las entrevistas realizadas

Valoración de la educación intercultural

El liceo más prestigiado de **Chol Chol** es intercultural. Entre los entrevistados, los apoderados de la etnia, valoran este atributo y lo tuvieron presente al momento de elegir liceo. Incluso se ve el caso de un apoderado que no pertenece a la etnia mapuche pero sin embargo, señala valorar el elemento intercultural presente en este liceo.

[¿Qué elementos fueron los más importantes a la hora de optar por el Liceo XX?] *“Porque tenía mejor enseñanza y por lo mismo, porque salen con su título. Eso me motivó a echarlo acá y porque igual le enseñan lengua mapuche porque yo soy mapuche, y mi papá y mi mamá no me enseñaron antes. Yo entiendo todo lo que hablan en mapuche, pero no lo sé devolver, o sea, conversar. Entonces mi hijo yo quiero que aprenda”* (Apoderado, mapuche).

“Lo que me gusta [del Liceo XX] es que está relacionado con la cultura mapuche y que eso me gusta porque allá [escuela rural en que estudió], había algunos niños que nos humillaban por ser mapuche” (Estudiante media, mapuche).

En el otro extremo, un apoderado también de Chol Chol y de etnia mapuche no está de acuerdo con tanto apego al pasado. Al preguntar por qué no eligió el liceo intercultural, responde:

“No nos gustan algunas costumbres, entonces, esas costumbres, no estamos de acuerdo. Nosotros optamos por no mandarla ahí sino a otro colegio”. [¿Qué costumbres?] *“Es que nosotros no estamos de acuerdo con la... a ver... no quiero que se mal entienda, pero no que... con las tradiciones, que está en los tiempos pasados y como que el liceo XX como que se ha mantenido un poco en ese aspecto, como haciendo de repente ceremonias, cuestiones, entonces...”*. [¿Estamos hablando de la cultura mapuche?] *“Claro, la cultura mapuche. Entonces, yo siendo mapuche también... yo bueno tengo también las dos sangres, y yo estoy de acuerdo con nuestra raza, no tengo ningún problema, pero que la cultura pienso que la vida hay que irla como bajando un poquito... bajarla un poquito”*.

Entre los profesores de escuelas rurales de Chol Chol entrevistados, había varios de origen y con una clara identificación mapuche y otros que eran “huincas”. Varias de las escuelas a cargo de profesores “huincas” estaba adscrita al programa intercultural bilingüe del Ministerio y trabajaba el tema con un monitor de la comunidad. Las entrevistas a los profesores rurales en este caso dan variados ejemplos de cómo incorporan y trabajar el tema intercultural.

En **Saavedra**, los profesores entrevistados dan cuenta de la tensión entre la cultura de la casa y la de la

escuela. Aparentemente, la educación intercultural es más débil en esta comuna que en Chol Chol.

“Hay una fuerte oposición en como el alumno vive en su casa y su cultura (sobre la cultura mapuche), entonces qué hacemos nosotros; vamos a buscar a un alumno a su casa y lo sacamos de ahí, entonces tratamos de adaptar a un alumno a nuestra sociedad, ‘ahuincar’ como dicen ellos, entonces una vez que lo transformamos en un huinca le decimos, ya hasta aquí llegaron tus expectativas ahora ándate...entonces él no quiere volver allá, porque en el proceso que duró el ahuincamiento el chiquillo se desarraigó de sus costumbres, lo que en un principio no le daba vergüenza, ahora le da vergüenza, no quiere hablar mapudungún...entonces quedan otra vez en el aire, le hemos prometido cosas que no somos capaces de cumplir” (Profesor).

“La educación no ha atendido la realidad de la gente del campo, cómo vive la gente del campo, que le falta a la gente del campo para poder avanzar, y ahí es importante el tema de la cosmovisión, la vida como mapuche. La gran parte de la gente es mapuche, tiene vida y cultura propia, entonces los colegios a veces quieren separar eso y no insertarlo como identidad. Los liceos tampoco entran en regla. Por ejemplo yo no conozco ningún liceo que esté trabajando el tema cultural, ningún liceo.” (Profesor).

En **Temuco**, los profesores señalan que no existen muchas diferencias entre los niños mapuches y no mapuches, ya que los primeros estarían “urbanizados”. Agregan que no existiría discriminación ya que mapuches y no mapuches viven en los mismos sectores y los apoderados tienen las mismas actividades. Pese a esta apreciación, una de las profesoras entrevistadas señala:

“El mapuchito era humilde lo que decía uno lo entendía rápidamente, era un respeto para la profesora, ahora no llega totalmente distinto, incluso subversivo”.

Oportunidades abiertas a los estudiantes mapuches

En las tres comunas algunos profesores señalan que los estudiantes mapuches tendrían más oportunidades que los no indígenas, mencionando las becas indígenas, destacando en particular la universitaria y otras ayudas materiales que reciben en los colegios. No obstante, estas oportunidades no siempre son conocidas por los apoderados y estudiantes.

“Siempre en las conversaciones cuando aparecen cosas, yo le digo que alumnos mapuches tienen más opciones, tienen becas, apoyo del gobierno, en cambio los que no son mapuches no los tienen en el mismo nivel. Entonces yo les digo que lo que tienen que hacer es aprovecharlo y si pueden llegar a la universidad, que lo aprovechen, que todo depende de ellos. Y hay alumnos que tienen la ambición. (Profesor, Saavedra)

“Cuesta mucho educar. En media hay que tenerlo la ropa, útiles, lo que piden. Hay que tenerle lo que pidan. El costo es un poco alto. Somos campesinos. Como mapuche no tenemos alcance para costear los estudios. Que hubiese una ayuda. Ya para la universidad no alcanza, por eso tiene que seguir una especialidad. Cuatro años universitarios es mucho y no nos alcanza, que es lo que se necesita para sacar título si sigue humanista. El gobierno no sé lo que decidirá, tiene que dar posibilidad. Es difícil para el padre que lleguen a 4to medio; si el hijo llega a ese nivel, debiera haber una ley de gobierno que ayude a seguir estudiando”. (Apoderado mapuche, Chol Chol).

Dominio de la lengua mapuche

En cuanto al dominio de la lengua mapuche se observa un claro declinar de una generación a otra: abuelos y apoderados mayores que son hablantes, padres que entienden pero no son hablantes e hijos que no saben ni lo uno ni lo otro, parte de los cuales, desde hace unos años, están aprendiendo mapudungún en la escuela y a veces el liceo.

Discriminación hacia al etnia mapuche

En lo que respecta les tema de la discriminación hacia la etnia mapuche se detectaron dos percepciones que están en tensión. La primera, presente en los que se identifican con la etnia, que apunta a mayor cercanía y menor discriminación [*“los profesores antes discriminaban, hoy son sólo algunos”*] y la de los

“chilenos” que sienten que los mapuches hoy reciben más beneficios materiales, estando ellos en desventaja.

Fuente: extracto de las entrevistas realizadas en el marco del estudio

4.3. ¿Cómo viven los jóvenes y apoderados el paso de un establecimiento de enseñanza básica a uno de enseñanza secundaria?

La literatura sobre el tránsito entre la enseñanza básica y la media y la experiencia de los alumnos en este paso está fundamentalmente referida a países del norte. Siguiendo los estudios revisados, este paso marca un hito que los estudiantes perciben como el inicio de una nueva etapa en su trayectoria escolar que genera en ellos tanto expectativas positivas como ansiedad, preocupación y temores. En Chile no existen estudios que profundicen directamente en la vivencia cotidiana a nivel de imágenes y percepciones de los alumnos en el paso de la enseñanza básica a la media. Como se ha señalado en otras secciones del informe y se precisó en el apartado metodológico, este tema se estudió en aquellos estudiantes que forzosamente deben cambiar de establecimiento escolar en este paso, situación que es mayoritaria en alumnos de estratos socialmente vulnerables.

Los estudios revisados a nivel internacional identifican una importante discontinuidad entre la organización y cultura escolar del colegio de origen y el de destino que se expresa en i) normativas, reglamentos y controles más estrictos; ii) vínculos y relaciones más formales e impersonales entre docentes-estudiantes; iii) currículum, métodos de enseñanza y modos de evaluación distintos; iv) contacto con una mayor diversidad de alumnos; v) relaciones más conflictivas entre compañeros, vi) problemas de convivencia e incidencia de conductas de *'bullying'*, entre otros. Cuando el paso entre la enseñanza básica y la media conlleva un cambio de establecimiento, el estudiante enfrenta además un distanciamiento de los amigos de infancia y el desafío de entablar nuevos vínculos de amistad. La suma de estos factores en algunos casos lleva a un deterioro en el rendimiento académico de los estudiantes y en otros impulsa un cambio positivo en la actitud frente al estudio, mejorando sus notas. Los estudios reconocen que en esta etapa se entremezclan -y son difíciles de separar- los cambios señalados con los cambios biológicos y psicológicos asociados al crecimiento y desarrollo de las personas, concretamente en este caso la pubertad y adolescencia junto al inicio de la etapa juvenil, con sus manifestaciones de rebeldía y demanda creciente de autonomía.

Los estudios sugieren que el paso de la enseñanza básica a la media sería más complejo para estudiantes de estrato bajo y que cómo se vive el paso depende de la experiencia educacional previa, de la valoración y preocupación que la familia tiene de la educación, y de características del establecimiento de llegada. También plantean que las mujeres serían más vulnerables en este paso mostrando menor compromiso hacia el colegio, disminución de su autoestima, y más hostilidad. No obstante, cuando sus aspiraciones académicas son claras mostrarían una disminución menor en su rendimiento que los hombres.

La atención en este capítulo recae en cómo los estudiantes de estrato bajo, en las tres comunas en que se emplazó el estudio, viven el paso de la enseñanza básica a la media. El tema se enfoca, primero, antes de que ocurra el tránsito, focalizándose en

qué esperan, qué preocupaciones expresan, qué expectativas positivas tienen; y segundo, después que ha ocurrido la transición, diferenciando, entre los primeros días y la situación a los 6 meses luego de efectuado el paso. Del mismo modo que en los capítulos anteriores, la experiencia de los estudiantes, se analiza triangulando la información proporcionada por estudiantes, apoderados y docentes de las escuelas básicas y de enseñanza media.

La primera sección del capítulo se detiene en las imágenes y expectativas sobre la enseñanza media antes de entrar en ésta. La sección 2 examina las fuentes por las cuales los estudiantes configuran sus imágenes sobre la enseñanza media, particularmente los mensajes que los profesores les transmiten sobre esto. La sección 3 examina cómo ha sido la experiencia una vez que los estudiantes ingresan al liceo y cómo esta información se condice o no con las imágenes que tenían antes de entrar. La sección 4 describe las principales necesidades de apoyo manifestadas por los entrevistados para facilitar el tránsito entre ambos niveles de enseñanza, cuando implica un cambio de establecimiento escolar. La sección 5, finalmente, revisará las opiniones de los entrevistados respecto del adelantamiento de la edad de elección de liceo que ocurrirá una vez que se implemente la modificación en la extensión de la enseñanza primaria y secundaria que propone la Ley General de Educación. Cabe recordar que el tópico se aborda desde la perspectiva del alumno que protagoniza el paso de la básica a la media y no en el plano curricular y pedagógico, tema de alta complejidad que rebasa los objetivos de este estudio y las competencias de sus autores. En este plano el texto sólo recoge opiniones de los docentes sobre la escasa articulación que ellos perciben que existe entre la enseñanza básica y la media.

4.3.1. Imágenes y expectativas sobre el paso a la enseñanza media antes de entrar a ella

Como se ha señalado en la literatura internacional referente al tránsito desde la enseñanza básica a la media cuando existe cambio de establecimiento, ésta es experimentada por los jóvenes como un hito en su trayectoria educativa, que genera expectativas positivas y negativas en los y las jóvenes, siendo en general una etapa más compleja para estudiantes de estrato bajo. En el caso de estratos bajos en Chile, y también en las tres comunas consideradas en el estudio, el tema se complejiza porque en muchas ocasiones los estudiantes o sus hermanos mayores, son los primeros miembros de su familia que ingresan y aspiran a completar la enseñanza media.

a) La imagen, expectativas y ansiedades del paso a la enseñanza media

Prácticamente para todos los estudiantes que obligadamente deben cambiar de establecimiento escolar en el paso de la escuela al liceo, éste es visualizado como un cambio importante en su trayectoria educativa. Dentro de este cambio, son centrales dos tipos de factores: i) la **separación de los compañeros y amigos** de la niñez y el desafío de entablar nuevas amistades en un entorno escolar hasta ese entonces casi desconocido para ellos; y ii) el **enfrentamiento a una nueva organización escolar**: más profesores y materias (asignaturas), nuevas formas de enseñar, nuevas exigencias, y el cambio de status al pasar de ser los grandes en la escuela a ser los más pequeños en el liceo. **Estas situaciones crean ansiedades en las que se yuxtapone la expectativa** –nueva etapa, nuevo entorno, nuevas

exigencias y responsabilidades- **y la inseguridad y el temor** de no encontrar amigos, de bajar el rendimiento y fracasar en los estudios.

Frente a la pregunta conducida a estudiantes que están en el último o penúltimo año de la enseñanza básica acerca de cómo se imaginan el liceo, la mayoría de las respuestas combinan dos miedos o temores: no encontrar amigos y fracasar en los estudios.

*“Yo creo que va a ser bien así porque algunos amigos iré a tener. Y, más o menos, porque capaz que me cueste más. **¿Y que sientes tu que el próximo año pases a 1° medio?** Creo que me va a dar entre miedo y alegría. Me siento como nervioso porque tal vez me pueda ir mal en algún curso superior. **¿Por qué piensas que te puede ir mal?** Había visto algunos amigos que tenía que quedaron repitiendo y no podían seguir avanzando”* (Estudiante, básica, Chol Chol)

*“No sé, o sea al principio sería difícil porque no conocería a nadie, no entendería muy bien las materias, sería un poco complicado **Y ¿cómo has llegado a imaginarte esto?** Porque mis dos hermanos cuando comenzaron [la media] decían en la casa que era complicado porque no explicaban bien las cosas, no conocían a nadie. **¿Crees que el liceo va a ser distinto o va a tener cosas parecidas a la escuela?** Yo creo que va a ser distinto porque no voy a tener a los mismos compañeros... No voy a poder jugar. No nos vamos a contar las cosas. En el campo te ayudan en las tareas, te explican las cosas y a veces en el liceo no explican mucho”* (Estudiante, básica, Chol Chol, rural)

“Da ansiedad de pasar a la media, pero a la vez es como una sensación de miedo por saber que a veces podría pasar que te quedes pegado, eso da miedo; yo tengo miedo de repetir, porque mi padre dice que si yo repito un año dejo de estudiar ... lo dice de verdad” (Estudiante, básica, Temuco)

Otras respuestas refieren a la imagen de que **el ambiente escolar y académico será más estricto, más exigente, menos flexible y con una nueva relación, más rígida y menos protectora, con los profesores.**

“Los profes van a ser como más estricto; no van a andar preocupados de ti, si tienes que entregar un trabajo; nos van a dejar como la responsabilidad (...) ya no es el mismo trato” (Estudiantes, básica, Chol Chol)

“Mis profesores ya no me abrazarían así, no me harían cariño, no me explicarían las cosas así bien. Acá me explican las cosas, si no puedo hacer algo me ayudan a hacerlo. Pero en el liceo no, no creo que me ayuden mucho, uno solo tiene que esforzarse” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“En el liceo todo será mucho más difícil, acá igual es difícil, pero allá es mucho más. En el liceo no esperan como acá, no te esperan ni un día, acá puedes no dar la prueba y te la toman al otro día, allá no, allá no te esperan” (Estudiante, básica, Saavedra, rural)

*“El liceo va a ser como más difícil que la escuela. Hay más materias. **¿Qué más puede ser difícil?** Adaptarse al ritmo. Ellos [liceo en Temuco] pueden ir más adelante o las tareas pueden ser más difíciles. Cosas así, O, no sé, pueden ser más adelantados en otras cosas y yo voy a llegar más atrasado por ser de acá. Yo creo que acá enseñan a un buen ritmo pero no demasiado bueno como el de*

allá. A este colegio le aprendí el ritmo... así que estoy relajado. En cambio en el otro voy a estar apurado y todo eso y no quiero que llegue” (estudiante, básica, Saavedra, rural)

A lo anterior, se suma el que **algunos estudiantes resaltan el cambio de status de ser los mayores en la escuela a ser los chicos en el liceo, situación que los asusta ya que temen tener problemas de convivencia con los estudiantes mayores.** Además, en algunos casos se señala el temor o expectación respecto del mayor tamaño de los liceos versus las escuelas básicas a las que asisten o sus dispositivos de organización como el uso del uniforme que no es costumbre en algunas escuelas básicas.

“En que allá todos van a ser más grandes que yo” (Estudiante básica, Chol Chol)

“Va a ser difícil porque en la básica estamos mas acostumbrados a otra, no sé, tareas, es como un salto grande pienso yo, porque hay niños mas grandes, algo así” (Estudiante, básico, Temuco)

Un estudiante entrevistado de Temuco, que estudia en un establecimiento que califica de pequeño, subraya que el liceo será más grande y que en él conocerá una mayor diversidad de estudiantes que en la escuela básica, que es de menor tamaño:

“Nos va ayudar a conocer mejor nuestro entorno porque pasamos como a otro ciclo de la vida porque nosotros aquí en el colegio, en colegios pequeños, no es como en el liceo donde tienen muchos primeros. ... Vamos a tener amigos que son diferentes a nosotros mismos” (Estudiante, básica, Temuco)

Ahora bien, cabe constatar **que el paso al liceo para los estudiantes de escuelas rurales implica para una parte no menor de ellos un cambio de domicilio y la migración campo-ciudad. Lo anterior, les exige alejarse de lunes a viernes del hogar paterno, para ya sea i) allegarse donde un familiar o ii) insertarse en un internado o residencia.** El alejamiento de las familias es para estos estudiantes un tema que marca sus preocupaciones respecto del ingreso a la enseñanza media.

Como podría esperarse, los estudiantes que ya están en 1° medio y vienen recientemente de enfrentar el paso a la media, corroboran las ansiedades y temores planteadas por los alumnos de 7° o 8° básico, como ilustran las citas que siguen:

“Estaba contento y triste igual. Contento porque iba a pasar a nueva etapa, me iba a encontrar con nuevos amigos; pero estaba triste porque iba a dejar a mis compañeros y a mi polola” (Estudiante, media, Temuco)

“Tenía que conocer a nuevos compañeros, a nuevos profesores y acostumbrarme a algunas cosas que en básica no tenía o no sabía” (Estudiante, media, Chol Chol)

“Pensaba que iba a ser difícil, por las asignaturas, profesores más mañosos y compañeros más grandes que serían molestos” (Estudiante, media, Saavedra)

“Tenía temor por la relación con los compañeros y los profesores; y el internado, pensaba que iba a echar de menos” (Estudiante, media, Chol Chol)

“[Temor] por los compañeros, porque una estaba acostumbrada hartos años a estar con las mismas personas, entonces eso igual era como complicado pensarlo a futuro, ver con quién íbamos a conversar, si íbamos a quedar con una compañera o no” (Estudiante, media, Temuco)

“En el colegio [básica] los alumnos eran menores que uno, entonces en el paso a un liceo hay más grandes, y andaba con el temor que si te metes en algo malo, no sé, te hagan algo a la salida” (Estudiante, media, Temuco)

Sólo una minoría de ellos señala que no tuvieron temores:

“Me imaginaba el liceo como bueno y entretenido. No pensaba que iba a ser difícil. Tenía ansiedad por entrar” (Estudiante, media, Saavedra)

“Yo tenía ganas de entrar y poder subir el promedio” (Estudiante, media, Saavedra)

Los apoderados entrevistados expresan preocupaciones similares a los estudiantes, con cierta diferencia de énfasis. **Si en los estudiantes dominaban la referencia al desafío de hacer nuevos amigos, en los apoderados domina el temor a que su hijo/a no sea capaz de rendir adecuadamente en la enseñanza media.** No obstante, hay apoderados que se encargan de darles ánimo y motivarlos al estudio buscando crear en ellos una actitud más positiva. Este temor a que los estudiantes puedan no rendir académicamente se acentúa en los apoderados rurales, quienes identifican y perciben diferencias en la exigencia y enseñanza entre la educación urbana y rural que según ellos afectaría negativamente a sus hijos/as en este tránsito.

“Yo digo quizás a mi hija se le va a hacer más difícil esos cursos. Yo me preocupo más en ella, pienso y digo ‘quizás no va a ser capaz’, ‘quizás –digo yo– mi hija no... Su mente no le va a dar’ o yo de repente digo ‘ella no va a poder y no se va a animar decir, no sé, no se va a animar a decir mami no soy capaz porque es más difícil’, pero eso es lo que pienso, eso es lo que me preocupa de ese curso, porque ya son cursos altos” (Apoderado, básica, Chol Chol)

“Si se van a un liceo, y ya son muchos más alumnos y ya no es lo mismo porque de repente los alumnos nuevos no se hacen ambiente al tiro, entonces eso también les ayuda como a bajar las notas, porque los niños del campo son más tranquilos que los de un liceo, son más tranquilos y yo creo que hasta a lo mejor son hasta más respetuosos y los del liceo no son así porque la mayoría son de distintas partes, en primer lugar, son de la ciudad, entonces eso les hace cambiar, también les hace bajar la nota” (Apoderado Básica, Chol Chol)

“En la básica el profesor llega y dice por qué este niño está tan decaído, por qué este niño le va tan mal en este ramo, tendrá un problema, voy a hablar con su mamá y en la enseñanza media no. Si este chico estudia, estudia y si a este chico le va mal, le va mal no mas y no se preocupan de llamar al papá, hablar con el papá o con el mismo niño y decirle y preguntarle ‘qué te pasa’” (Apoderado básica, Temuco)

“En la escuela arman como una familia, en cambio en el liceo todos por su lado, cada cual hace lo que se le antoja y en la escuela están como todos pendientes de lo que sucede en realidad con todos” (Apoderado básica, Chol Chol)

“Yo digo que le va a ir bien, yo tengo esa esperanza de que le va a ir bien a mi hija porque como la veo motivada yo digo que le va a ir bien. Quizás se le va a

hacer algunos ramos difícil digo yo, pero yo le dije 'hija tú tenís que hacerle empeño no más, es tú lo que tenís que esforzar' y me dice que 'sí'" (Apoderado básica, Chol Chol)

"Yo creo que le va a ir bien por qué no. Si vienen con ayuda de los padres, de la casa y más el colegio que le da la ayuda también, el apoyo. Claro como dije en delante igual yo creo que en 1ero medio va a llegar... va a fallar, porque con las notas que venía es distinto. Es distinta la nota porque allá se vienen con 6.6 o 6.5 y acá después llegan, cambian, porque son como 3 materias más que le colocan" (Apoderado básica Chol Chol)

Al temor o esperanza de los apoderados frente a los resultados académicos del alumno se suma el miedo de que el estudiante se aleje o deje el hogar familiar entrando en interacción con otros jóvenes distintos y cayendo en el riesgo de desordenarse, enviciarse, o sucumbir frente a los riesgos del pueblo y de la ciudad. El control paterno con el paso a la media se debilita, crece el riesgo de "malas juntas" que los lleven perder clases, fumar, tomar, alejándolos de su responsabilidad de estudiar. En el caso de las hijas se suma el riesgo o miedo expresado por las familias de un embarazo adolescente.

Siguiendo la misma idea, **la preocupación de los apoderados por el alejamiento del hogar está presente en casi todos los casos en que el paso al liceo significa la salida del estudiante del hogar y su inserción en otro o en un internado.** No obstante, también está presente en varios casos que diariamente viajan desde su hogar al liceo.

"Lo que a mi hija (mayor) la complica es salirse de la casa, ella nunca se ha separado de la casa y eso es una cosa que la afecta. Pero no en cuanto a la educación" (Apoderado básica, Saavedra)

"Matías ha estado todo el tiempo acá y siempre con nosotros... lo más va a sufrir va a ser separarse de nosotros. Ya me dice que va a echar de menos cuando se vaya. Siempre me dice que va a repetir 8° porque así me quedo contigo otro año. Mira tu hermano mayor, no quería irse y está bien" (Apoderado, básica, Saavedra)

"Ahora son chicos y tienen buenas notas, pero en el liceo cambian... en un liceo llegan niños que como que echan a perder el resto... en la básica uno los manda y ellos hacen lo que uno les dice, en la media no" (Apoderados, básica, Temuco)

"En mi caso será traumático, ella es muy mamona. Es muy apegada a la familia. Sea lo que sea va a tener que salir de acá, entonces va a ser difícil" (Apoderada, básica, Saavedra)

Sólo uno de los apoderados reconoce que no es que su hija no esté preparada para dar el paso, sino que el problema es de él que no quiere separarse de la hija:

"No es que mi hija no esté preparada para algo, es que yo no estoy preparado para el cambio" (Apoderado básica, Saavedra)

Por último, cabe destacar que algunos apoderados reconocen que cómo el estudiante vive el paso a la media depende de la madurez y desplante del niño.

“Va en el carácter del niño porque yo tengo una hija que me da más miedo que otra, la mayor donde la ponga se adapta, ella es súper amigui y todo, que hagamos esto, que bailemos, la más chica es más ... yo la protejo más, me da miedo, es que siempre me dice mamá ‘mamá no llevé esta tarea le podís decir al tío’, mamá se me perdió un cuaderno podís hablar con la tía’, entonces todo lo hago yo, todo lo hago yo” (Apoderada, básica, Temuco)

b) Fuentes de información que alimentan las imágenes y expectativas sobre la enseñanza media

En términos generales, los resultados del estudio apuntan a que **las imágenes y expectativas sobre la enseñanza media en los estudiantes se configuran principalmente a partir de la transmisión que de ésta realizan los profesores de enseñanza básica. Esta información se complementa en algunos casos con la información y visión de familiares** –hermanos, primos, tíos- que cuentan su experiencia en el liceo, a veces mitigando los temores y otras veces confirmándolos.

“Mi tía me dice que no cuesta la media, que si uno le pone empeño puede seguir adelante y entender las cosas” (Estudiante, básica Chol Chol)

Como se vio en una sección anterior, los profesores de enseñanza básica indican que motivan a los estudiantes para que continúen en la educación media, se superen y salgan adelante. Al hacerlo, con buena intención, transmiten imágenes y mensajes sobre la realidad de los liceos que originan temores y ansiedad.

“Los preparamos para los desafíos, pero también para las tentaciones que van a tener, son niños sanos...los preparamos en esa parte, le digo lo que tengo que decirles, les muestro el mundo tal cuál es” (Profesor básica, Saavedra, rural)

“El niño que sabe que el cambio de básica le cuesta, se esfuerza, el apoderado lo ayuda. Si se esfuerza, el sabe que si va a la media le va a ir igual o mejor” (Profesor básico, Temuco)

Según relataron los profesores de básica, en particular los que se desempeñan en escuelas rurales, éstos explican a los estudiantes, y a veces al apoderado, que al pasar al liceo van a enfrentar una realidad distinta a la de la escuela. Se enfatiza así que van a cambiar los amigos, los profesores y la relación con ellos, las asignaturas, las formas de enseñar, etc. También les señalan que van a estar en otro entorno, uno que conlleva muchos riesgos. Para los profesores, el cambio de una escuela básica rural a un liceo es una experiencia difícil y compleja para sus alumnos.

“Para los alumnos de nuestras escuelas es una separación muy fuerte, familia, escuela, les cuesta mucho, es una separación en todo ámbito” (Profesor básica, Saavedra, rural)

“Les explicamos que van a enfrentar una realidad distinta, que se van a enfrentar a cosas distintas, profesores más lejanos, mas profesores, uno por ramo, que hacen su clase y se van, que si no entendió, debe preguntar. Les da miedo y dicen ‘tío, voy a ir solo a repetir’” (Profesor, básica, Chol Chol, rural)

“Los estudiantes urbanos están más preparados que los rurales porque ellos [rurales] se alejan de su familia, de sus costumbres, y llegan a un sistema

escolar distinto porque a veces ellos vienen de un sistema unidocente” (Profesor media, Saavedra).

“En la ciudad no hay control, se sueltan, se desordenan. Acá trabajamos en grupo chico, uno trabaja bien con ellos y les da todo el apoyo que necesitan. En la ciudad hay 35 alumnos por sala, imposible llevar el control y dar apoyo diferenciado a cada uno y se les deja solos” (Profesora básica, Chol Chol, rural)

“Les digo: prepárense para el fracaso” (Profesor básica, Saavedra)

En general, **los alumnos reconocen que los profesores los motivan e incitan al estudio, sin embargo, señalan que al mismo tiempo les inculcan miedo y temor particularmente en tres temas: i) si no se esfuerzan pueden fracasar, ii) si no se cuidan pueden caer en malas conductas, y iii) los profesores de la enseñanza media son distintos a ellos, siendo menos accesibles y menos preocupados por el estudiante.**

“Los profes metían miedo en octavo en básica. Decían que iban a ser puros dictados y cosas difíciles y llegué [al liceo] y es lo mismo” (Estudiante media, Temuco)

c) La preparación de las escuelas para el paso a la media

Además de los elementos planteados anteriormente, referidos a la transmisión por parte de los profesores de los cambios entre básica y media y, en algunos casos, sin quererlo, la inculcación de temor hacia este tránsito, es importante identificar **cuán preparados se sienten los alumnos de básica para el cambio y de qué forma se los prepara académicamente para ello.**

Aparentemente son pocos los profesores que para preparar a los alumnos les entregan una base académica para la enseñanza media. Algunos estudiantes y profesores plantean que parte de esta preparación consistía en pasar materia o guías de 1° medio cuando estaban en 8°.

“Nos entregaban guías de primero medio, en 8° me hacían pasar algebra” (Estudiante, media, Temuco)

“Yo en el segundo semestre voy a enseñar para primero medio, no para octavo, yo trabajo el primer semestre para octavo” (Profesor básica, Temuco)

“Por ejemplo, nosotros vamos un poco adelantados y la profesora de repente nos pasa materia de primero medio, que no es tan difícil si” (Estudiante básica Chol Chol)

“Los profesores si me ayudaban cuando estábamos en la básica. Pasaban materia de primero medio, nos hacían repasar igual” (Estudiante media Temuco)

No obstante lo anterior, y **pese a algunos esfuerzos en este plano, los estudiantes al entrar a 1° medio se sienten poco o mal preparados, situación que es corroborada por los profesores de enseñanza media al igual que por los estudiantes que actualmente están cursando este nivel.** La percepción de menor preparación es mayor en estudiantes que realizaron su enseñanza básica en escuelas rurales.

“Me faltó en la básica mas explicación de los conceptos que me enseñaban. Nos prepararon pero no con toda la atención requerida” (Estudiante media Chol Chol)

4.3.2. La inserción en la enseñanza media

¿Cómo fue la experiencia efectiva de ingresar a la educación media por parte de los estudiantes? En primer lugar, se presenta la vivencia inicial, vale decir, la experiencia durante primeros días en el liceo, para avanzar luego hacia la situación cuando ya han pasado 6 meses cursando enseñanza media. El tema de la deserción de la enseñanza media durante este período se aborda indirectamente a través de la información que al respecto entregan los profesores, los estudiantes entrevistados acerca de sus compañeros y los apoderados acerca de sus hijos mayores.

Cabe adelantar que **luego de llevar un semestre en la enseñanza media, las inquietudes y problemas iniciales entre los estudiantes que permanecen se han disipado. Los estudiantes indican que ya tienen amigos nuevos, que se sienten bien en su liceo, que reciben apoyo y cuando corresponde que se han acostumbrado al internado. En cuanto al rendimiento académico, existen estudiantes que mantienen y mejoran su rendimiento mientras otros lo disminuyen.**

a) Los primeros días y semanas en la enseñanza media

Los estudiantes señalan que las primeras semanas, en ocasiones sólo días, después de ingresar al liceo fueron complejas fundamentalmente porque estaban en un entorno nuevo para ellos y no conocían a nadie por lo cual se sentían solos. A ello se suma la dificultad para orientarse físicamente en los nuevos liceos, con lo que en algunos casos se sentían *perdidos*.

“Como una semana estuve sin juntarme con nadie, conocía a alguien y esa semana no vino, entonces andaba solo” (Estudiante, media, Saavedra)

“Me sentía perdido porque no sabía dónde estaban las salas. Igual porque no conocía a nadie. Me sentía solo” (Estudiante media, Temuco)

“Yo me perdí porque llegué atrasada con mi mamá y no la dejaron entrar. Me dijeron “al comedor” y en el liceo hay dos comedores y no hallaba dónde entrar” (Estudiante media, Temuco)

“Andábamos perdidos en las salas, no conocíamos a nadie de nuestro curso” (Estudiante, media, Saavedra)

*“Fue como tímido así llegar al curso con otros profesores. Yo iba con una compañera [de la escuela], que con ella me juntaba no más y... igual yo era como tímida así. **¿Te costaba hablar al principio?** Sí, y pasar adelante a presentarnos, eso fue el primer día de clases”* (Estudiante, media, Chol Chol)

“Los primeros días no hablé con nadie. Estaba interna, echaba de menos a mi mamá y hermanos” (Estudiante, media, Saavedra, rural)

“Algunos profesores eran pesados porque empezaron al tiro exigiendo, imponiendo sus reglas” (Estudiante, media, Temuco)

Las opiniones anteriores, mayoritarias entre los estudiantes entrevistados en cada comuna, **contrastan con la opinión positiva de unos pocos que señalan que el paso a la media no fue novedad** ya que *“fue como pasar a otro curso no más”*. Otros alumnos destacan no los problemas, sino lo que les gustó del liceo:

“Encontré que la infraestructura era bonita y la vista, las salas y los pasillos; me gustó el uniforme y usar la falda; al tiro hice amigos” (Estudiante, media, Saavedra)

“[Los primeros días] fueron felices porque nuevos amigos, nuevos profesores y nuevo liceo. Me gustaba porque mas encima tienen gimnasio, cancha de futbol, de tenis, entonces me gustaba” (Estudiante, media, Temuco)

Ahora bien, a partir de las entrevistas **se identifican factores que facilitan la adaptación al liceo en los primeros días o semanas. Entre éstos, un primer factor es contar con un familiar o un compañero de la escuela en el liceo**. Así, son los parientes o amigos que están estudiando o salieron del mismo liceo quienes les explican su funcionamiento. A veces los estudiantes ya conocen a algún profesor o funcionario del liceo a quien pueden recurrir en caso de necesidad.

“Cuando era más chica yo iba a las reuniones con mi mamá, entonces ya sabía yo como era [el liceo] y mi hermana igual ya me había dicho cómo eran en disciplina, en las notas, entonces yo ya lo conocía” (Estudiante, media Temuco)

“Me sentía cómodo porque algunos compañeros ya estaban en la escuela (el liceo)” (Estudiante, media, Saavedra)

“Lo más difícil fue tener amistades y la relación con los cursos mas grandes que de inicio nos molestaban. Yo me vine con dos compañeras y amigas de mi mismo curso. Eso ayudó. Ahora tengo más amigas” (Estudiante, media Chol Chol)

“Teniendo amigos es mejor. Yo tenía hartos amigos de tercero y cuarto y cuando llegué me junté con ellos” (Estudiante media, Temuco)

“Se insertó inmediatamente porque yo tengo otra hija que estudia aquí en 4° medio, entonces no le fue difícil. Ya conocía el sistema. Se sintió más acogido (...) no se sintió como pollito en corral ajeno” (Apoderado media, Temuco)

Un segundo factor que facilita la adaptación inicial al liceo, son las actividades de bienvenida generales y/o por curso que organizan algunos liceos en las cuales se presenta el proyecto educativo, se canta el himno del liceo, se muestra el recinto escolar y sus espacios, se explica el reglamento, horario, uso de uniforme, al mismo tiempo que se presentan los profesores que les harán clases y otro personal del liceo. En las actividades a nivel de curso, cuando se hacen, se incluyen dinámicas de presentación de los estudiantes.

“[Realizar actividades de bienvenida] es importante porque uno siempre se queda con la primera impresión. Después si quizás hubieran sido más fríos, como llegar y pasar materia al tiro, quizás nos habría costado más adaptarnos” (Estudiante, media, Temuco)

“Los inspectores nos ubicaban, a qué hora teníamos que subir, a qué hora era la cena, todo eso” (Estudiante media, Saavedra)

b) Situación de los estudiantes en el liceo a los 6 meses

Pasadas las primeras semanas, el recinto escolar ya se conoce y el sentimiento de soledad de los primeros días desaparece. En general, los estudiantes rápidamente entablan nuevas amistades y al mes o mes y medio reconocen que están acostumbrados en el liceo y también en el internado, cuando están internos.

No obstante, se identifica que la experiencia de estar en la enseñanza media dista de la enseñanza básica en cuanto a que los docentes son más estrictos y la enseñanza más exigente. Además, varios de ellos perciben las carencias de aprendizaje que tienen, aunque en general asumen que si se esfuerzan van a salir adelante. En cuanto al rendimiento los casos son heterogéneos: algunos mejoran y otros empeoran su rendimiento (notas). En general, sienten que los profesores los apoyan siempre que ellos se esfuercen y demuestren interés. Estos temas se abordan a continuación.

- **Los liceos son más estrictos y la enseñanza es más exigente:**

En general, los estudiantes señalan como una dificultad en este plano la mayor cantidad de materias que tienen en el liceo en especial aquellas que son nuevas (biología, química, física). Además, se comenta la mayor exigencia de los profesores y las menores facilidades que les otorgan a los estudiantes, por ejemplo la escasa flexibilidad que existe en los plazos de entrega de los trabajos, las nulas oportunidades para mejorar sus notas en alguna prueba o las mayores exigencias en términos de disciplina.

“He tratado de poner atención y adaptarme un poco a la enseñanza. Es igual, es como un poco más complicado porque por ejemplo, está dividido física, química y biología, entonces como que eso me ha costado más que los otros ramos” (Estudiante, media, Temuco)

“Uno en básica hacía lo que quería, en la media le exigen más”, “[En el liceo] por hacer desorden te ponen al tiro una anotación” (Estudiante, media, Chol Chol)

“[El liceo es más exigente]...porque en la escuela como que uno se sacaba rojos y no le importaba (...) y acá cuando uno se saca rojos, el profesor te dice ‘ya, hay que ponerse las pilas para subir las notas’” (Estudiante, media, Saavedra)

“Es que en básica yo a veces como que quería estudiar y a veces no estudiaba porque pensaba que iba a recordar todo, pero no era así. Entonces aquí en media me dediqué a estudiar y ahora me está yendo bien, mejor que en básica” (Estudiante, media, Temuco)

“En la enseñanza básica son menos responsabilidades. En el liceo uno se tiene que poner más las pilas, no le hacen una prueba al día sino dos o tres. Eso implica que el alumno se ponga más responsable” (Apoderado, media, Saavedra)

- **La falta de preparación en la enseñanza básica**

En segundo lugar, algunos estudiantes son sensibles a su falta de preparación académica para entrar a la media. Esto se condice con la impresión que tienen los profesores de educación media respecto de la incompleta cobertura curricular que existiría en la enseñanza básica.

“En básica creía que estaba bien y aquí estoy regular no más” (Estudiante, media, Chol Chol)

“No estaba tan preparado, faltó que pasaran materias, pero igual ahora estoy avanzando solo” (Estudiante, media, Saavedra)

“Yo me sentía preparado pero ahora que pasé a primero no me siento tan preparado. Todavía no, porque de primera me decían que iba a ser difícil, que iba a ser un cambio, pero yo lo tomaba a la ligera. Pero ahora es mucho más complicado de lo que me parecía. Aparte que son tres ramos adicionales a los que nos pasaban el año pasado” (Estudiante, media, Chol Chol)

“La verdad, me he fijado harto en que a veces la profesora, el colegio, te preparan para la media, pero a veces hay materias que tu no pasaste en básica. No sé si será porque pasaste o estuviste en un colegio muy chico o será porque aquí enseñan de manera diferente (...) Encontré que no me habían preparado tan bien” (Estudiante, media, Temuco)

“En la enseñanza el liceo es mucho mejor que el colegio porque habían muchas cosas que los profesores de ahora lo tomaron como repaso y cosas que yo no sabía, que no tenía idea y no sabía cómo hacerlas pero igual pude poner atención y hacerlas” (Estudiante, media, Temuco)

- **El aumento del interés y compromiso con el estudio y el rendimiento**

En otros estudiantes es visible el aumento del interés y compromiso con el estudio y la preocupación por el rendimiento que se produce una vez que pasan a la enseñanza media, generándose dinámicas de mayor autoexigencia.

“[Me gusta] que nos pasan nuevas materias que son interesantes como química o física” (Estudiante, media, Temuco)

“Ahora que cambió a primero medio, igual yo creo que le ha ido mejor que en la básica. Ha subido su rendimiento” (Apoderado, media, Temuco)

- c) **La visión de los docentes sobre la inserción en enseñanza media**

Cabe destacar que la visión de los profesores de enseñanza media corrobora lo percibido por los estudiantes. En particular, éstos dan cuenta de la baja preparación académica y las lagunas de conocimiento que presentan los estudiantes, situación que parece ser especialmente alarmante en aquellos que provienen de sectores rurales. Los mayores problemas de los estudiantes en términos académicos son las materias fundamentales, vale decir lenguaje y matemática, lo que impactaría en el desempeño en las otras materias.

En general, siguiendo la visión de los profesores de este nivel de enseñanza, lo anterior depende del colegio del que provengan los estudiantes, reconociendo escuelas básicas mejores y peores. Entre los profesores de enseñanza media se observa una fuerte tendencia por responsabilizar a los profesores de básica de las

carencias en el aprendizaje de los alumnos, vinculándolo con un menor conocimiento disciplinario que los lleva a dejar afuera o pasar por encima y a la rápida, materias obligatorias del curriculum que no dominan o no les gustan, así como escasos esfuerzos por mantenerse actualizados, situaciones que serían más frecuentes en profesores de escuelas rurales que urbanas.

Las carencias de aprendizaje de los alumnos en enseñanza básica, siguiendo a los profesores, se ven influidas por la valoración de la educación que tiene la familia y el apoyo que se le da al niño en sus estudios, si le inculca o no hábitos de estudio (preocupación por las tareas, lectura, definición de horario y lugar de estudio, etc.). Obviamente no niegan su propio rol en el aprendizaje, pero se observan importantes diferencias entre ellos en cuanto a quién es el responsable principal. En Chol Chol en una entrevista grupal de 3 profesores de enseñanza básica, uno destaca con fuerza la responsabilidad central del profesor en motivar a los alumnos y apoderados. En la entrevista grupal a 6 profesores de escuelas rurales, dos destacan con fuerza su propio rol.

“Existen ciertos límites por el lado de la familia, pero las que no apoyan son las menos, estudiantes y apoderados aspiran alto,.... asisten a talleres si se quedan atrás, se esfuerzan” (Profesor, básica, Chol Chol)

Los 3 profesores participantes en esta entrevista plantean que existe una importante diferencia entre los niños de pueblo y de campo. Los primeros entran al sistema en kinder mientras que en el campo entran en 1° básico, ya con atraso --varios estudios confirman esta apreciación¹⁸--, se integran a una escuela de pocos alumnos (unidocente o multinivel) que llega hasta 6°, momento en el cual se trasladan a un colegio del pueblo donde ellos los reciben:

“Los nivelamos pero nunca es suficiente, Mientras más arriba llegan al pueblo, más difícil es nivelarlos. Tratamos de remediar, pero siempre queda el desnivel. Hay problema cognitivo y afectivo, los niños solos en el pueblo, nuevos compañeros, los antiguos se ríen o burlan de ellos, son niños introvertidos; hacemos reforzamiento y apoyo psicosocial” (Profesor, básica, Chol Chol)

Para estos profesores lo clave del tránsito es la migración del campo a la ciudad y abogan por la incorporación del nivel de enseñanza prebásico en el campo y un traslado temprano de los niños a una escuela del pueblo.

La entrevista grupal a profesores rurales también muestra diversidad de opiniones en cuanto al rol de la familia y de los profesores en el aprendizaje de los niños. Por el lado de la familia algunos hacen ver que los niños de sus escuelas no tienen hábitos de estudio en la casa y los padres han perdido su rol.

“Ocho horas en el colegio, los padres preguntan ¿Por qué le dan tareas para la casa? Y no siquiera repasan lectura aunque sea corta, a medida que avanzan de curso retroceden en su proceso de aprendizaje, nos dejan toda la pega a nosotros. El niño del campo llega a la casa a ayudar en la casa y el campo, En la casa no hace prácticamente nada de estudio. Además, en el colegio el niño recibe todo, materiales, útiles, incluso uniforme, toda la responsabilidad en el colegio, Los padres nada, han perdido su rol” (Profesores, básica, Chol Chol, rural)

¹⁸ Ver estudios de CEDEP y Fundación Arauco.

Frente a la opinión anterior, otra profesora hace ver que

“Los niños rurales necesitan mucha motivación y eso lo tenemos que trabajar nosotros con los apoderados, si no se nos va de la mano [el aprendizaje] El niño no avanza, no estudia, no hace tareas, no saca buenas notas, le falta empeño y motivación para pasar de curso” (Profesores, básica, Chol Chol, rural)

En el mismo grupo, una profesora agrega:

“Hay colegas cansados por edad, no tienen energía, andan con la cartea llena de remedios y enseñan en el primer ciclo de básica. Eso no puede ser. Para motivar a los niños hay que estar con cara alegre, bailar, entusiasmar. Si uno siente sueño, los niños tienen sueño” (Profesores, básica, Chol Chol, rural)

Las narraciones de los profesores de escuelas rurales sobre su enseñanza relevan unánimemente el estilo personalizado de ésta, centrado en construir una relación de cariño y confianza recíproca en que tiene peso lo valórico y afectivo.

“Yo trabajo con 15 alumnos de tres niveles, todos juntos, uno le entrega cariño, valores, se afiata con ellos. Es más carnal, más valórico. Lo valórico es fundamental, además del aprendizaje. Hay que prepararlos para la ciudad” (Profesores, básica, Chol Chol, rural)

“En la ciudad se sueltan, se desordenan, no hay control. En grupo chico uno trabaja bien con ellos y les da el apoyo que cada uno necesita. En la ciudad hay 35 alumnos por sala, imposible llevar el control y dar apoyo diferenciado y los dejan solos” (Profesores, básica, Chol Chol, rural)

En cuanto al aprendizaje y las materias del curriculum hay profesores que señalan “yo lo llamo la ‘carrera de los contenidos’ y los pasos todos” y otros que señalan que de cada unidad pasan lo que consideran prioritario. En este ámbito y con respecto a la política educativa más en general, los docentes rurales plantean críticas, frustraciones, dolores importantes.

Los profesores de enseñanza media, por su parte, acusan a los de enseñanza básica, en particular los rurales, de sobreproteger a sus alumnos, lo que produciría dificultades de adaptación al liceo, al menos inicialmente. Los profesores de enseñanza básica no niegan esta realidad. Los estudiantes que han realizado el paso a la media, a su vez, reconocen que uno de los aspectos que cambia es la relación profesor-alumno.

“Vienen sobreprotegidos, nos llaman tíos y creen que somos tíos” (Profesor media, Chol Chol)

“Les cuesta separar las cosas dentro y fuera del aula. Ven a los profesores como tía, mamá protectora en la escuela y después cuando entran al liceo los tratan distinto, más adulto, les hablan del futuro y ese cambio yo creo que siempre les sucede y les cuesta adaptarse” (Profesor media Saavedra)

“Uno malcría a los niños” (Profesor, básica, Saavedra)

“Uno es paternalista y a los niños les cuesta sacarse eso. Lo único que podemos hacer para ayudarlos en el paso es mostrarles la realidad con la que se van a encontrar” (Profesor, básica, Saavedra)

“Extraño mi sala, mis compañeros y profesores porque era un cariño profesor-alumno como de madre a hija. Ellas nos aconsejaban, nos abrazábamos pero sí todo con respeto” (Estudiante, media, Temuco)

Ahora bien, para responder a estas carencias –principalmente académicas-, algunos liceos realizan actividades de diagnóstico, nivelación y reforzamiento en el primer mes que a veces se extiende hasta a 2 meses. Otros tienen reforzamiento a lo largo del año para los alumnos que enfrentan dificultades de aprendizaje o que registran dos calificaciones rojas seguidas en alguna asignatura. Parte de estas actividades son realizadas durante las horas de clases, lo que provoca un retraso en la cobertura de los contenidos del curriculum oficial¹⁹.

“Tenemos jornadas de talleres y de repente metemos lenguaje y matemáticas. Tratamos de reforzar eso por el SIMCE y porque queremos que salgan bien y puedan desenvolverse bien en la vida y entender lo básico por lo menos y el resto que aspira a más, los potenciamos también” (Profesor, media, Saavedra)

“Tienen reforzamiento en las tardes para los niños que les cuesta más en matemática, inglés” (Estudiante, media, Temuco)

“La llegada de alumnos a este colegio es en 7° básico y en 1° medio. Los que llegan en 7° vienen de escuelas unidocentes, vienen con buenas notas, 6-7, y les va mal. Todo marzo es unidad de nivelación, aun así el tema de los alumnos rurales es complicado, no viene preparado casi nada, no saben lo que un guía, la nivelación no es suficiente, hay lagunas que no se recuperan, los vacíos son demasiados. ... No traen organización, no asumen con responsabilidad sus compromisos escolares: hacer tareas, traer materiales solicitados, respetar reglas, ser personas autogobernadas” (Profesores, media, Chol Chol)

“Se encargan de hacerles repaso y eso ayuda a los niños. Hay que mandarlos desde que se inicia el año para que no pierdan el repaso” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Junto con lo anterior, algunos pocos colegios entregan apoyo personalizado en el plano socio-afectivo a los estudiantes que reciben en 7°-8° básico o 1° medio.

“Algunos niños que no se juntan con otros y el profesor jefe los ayuda, por ejemplo los cambió de puesto, separando los que se conocen para que los nuevos hagan amistades, para que no queden un grupo fuera del curso. Para tener más amistad en el curso con todos” (Estudiante, media, Temuco)

“Me han llamado para preguntarme si necesita psicólogo”. “Han sabido guiarlo bien. Si lo ven un poquito enfermo, inmediatamente me llaman” (Apoderado, media, Saavedra)

¹⁹ En este contexto algunos profesores explican el dilema que enfrenta el liceo para cumplir con las metas de promoción del 90% que exige el Ministerio. Para cumplir con esta meta docentes de algunos liceos plantean que se ven obligados a reducir las exigencias. Agregan que algo similar ocurre con la promoción automática en la enseñanza básica. El resultado es una cadena perversa en la cual los déficits de aprendizaje se van acumulando a medida que el estudiante sube de grado.

“Este año ya nos jugamos 100% en conjunto porque los profesores, yo y él o sea tenemos como muy buena comunicación con los profesores del liceo, un muy buen liceo” (Apoderado media, Temuco)

Los estudiantes de algunos liceos reconocen estos apoyos:

“Los profesores se preocupan que todos aprenden y que nos integremos, Nos explican que estamos creciendo, en otra etapa. Yo siento que se preocupan de nuestros cambios” (estudiante, media, Chol Chol)

d) La experiencia de los internados

Los internados adosados a los colegios de enseñanza media son un recurso importante que facilita la continuidad de estudios y la migración inter-comunal para la población escolar de áreas rurales de las comunas de Saavedra y Chol Chol, así como para los habitantes de los pueblos de Saavedra y Chol Chol que transitan a Temuco u otras comunas en búsqueda de una mejor educación. Se trata por tanto para algunos estudiantes y apoderados de una condición indisociable de la experiencia de transitar a la enseñanza media.

En el pasado el rol de los internados era gravitante y decisor para la continuidad de estudios. **Hoy, este recurso es menos gravitante como consecuencia de la mejor conectividad entre las localidades, la densidad de la red de caminos y del transporte público, y también de los furgones escolares manejados en general por o desde los colegios, tanto en la enseñanza básica como en la media.** De hecho, profesores y directores de los colegios indican que el número alumnos y alumnas internos ha disminuido significativamente.

“Hoy hay menor demanda por los furgones escolares, más buses y mejores caminos. En los liceos de esta comuna dicen que cerca del 70 % del alumnado está interno, antes era el 90%” (Profesores, media, Chol Chol)

Se identifica, en consistencia con ello, un número creciente de apoderados y estudiantes que prefieren viajar todos los días acortando sus horas de sueño, mientras otros prefieren dejar el hogar de lunes a viernes e incorporarse a un internado²⁰.

En el capítulo referido al proceso de elección de liceo se constató que la existencia de un internado es para apoderados y estudiantes de áreas rurales un factor presente en la decisión acerca de dónde estudiar pero nunca el único.

Las visiones sobre los internados muestran aspectos positivos y negativos, donde en general los negativos se disipan una vez que el estudiante ha entablado amistades y se ha acostumbrado y cuando el equipamiento del mismo es óptimo.

“He oído que no les gusta la comida, es repugnante dicen, le dan poco tiempo para salir en la tarde, al principio lo pasan mal, solos, encerrados, echan de menos a la familia y después se van acostumbrando, después ya hacen amistades” (Estudiante básica, Chol chol)

²⁰ Otra alternativa presente en pocos casos es el traslado de la familia al pueblo cuando los hijos crecen y no hay cerca colegios que imparten 7°- 8° ni liceos.

“En el internado del colegio igual se ven muchas cosas. Acá había un niño que creo que aguantó como una semana. Los niños no lo dejaban dormir, había muchos en una pieza, otros se acostaban tarde, ni siquiera podían leer. Así que al final no era bueno que los niños estén así” (Apoderado básica Saavedra)

“Sufren el primer mes. Se encargan de hacerles repaso y eso ayuda a los niños. Hay que mandarlo desde que se inicia el año para que no pierdan el repaso” (Apoderado básica, Chol Chol)

“Les asusta irse de sus casa, tienen miedo de caer mal a alguna persona, pero echan de menos al inicio, pero luego se acostumbran, no los dejan” (Profesores, básica, Chol Chol)

En las entrevistas se encontraron 3 o 4 casos de estudiantes que entran a un internado y lo abandonan antes de terminar el año por no acostumbrarse. En estos casos i) buscan otro internado, ii) se trasladan a la casa de un familiar, iii) se inscriben en alguna residencia (familia que recibe a estudiantes como pensionistas, situación en la cual conviven con menos estudiantes, tienen pieza solo o de a dos) o iv) vuelven a su localidad y se matriculan en alguno de los liceos locales.

La decisión de estudiar internos la toman a veces la madre / padre y a veces la alumna/o. **En esta decisión, están presentes 4 tipos de consideraciones: i) la madurez del hijo/a; ii) la distancia y el tiempo de viaje de la casa al liceo y el costo del transporte; iii) la buena o mala fama del internado en cuanto al cuidado que entrega, la convivencia entre los estudiantes, la comida, los horarios; y iii) el trato que da y al confianza que se tiene en quien está a cargo del internado (el inspector o inspectora, la tía).**

“En la casa siempre hemos congeniado que llevar a... [la hija] a un colegio de afuera era complicado. Nos damos cuenta que ella es muy niñita para sus cosas, nos daba miedo. Además la gente anda tan mala, y ella no sabe desenvolverse sola a pesar de su edad. Ni al pueblo la mando a comprar sola” (Apoderada, media, Saavedra)

“Ponerlo en internado se justifica sólo por la distancia. Los estudiantes internos se levantan muy temprano, pasan frío y hambre. Yo estuve interna, nunca pasé hambre o frío, en esa época el internado de mi colegio era bueno” (Apoderada, media, Chol Chol)

“Es que a veces no dispongo de la plata para pagar el bus y en invierno y con la lluvia es mejor estar interna” (Apoderada, media, Chol Chol)

“Que las tías ayuden, que nos cuiden, que tengamos confianza con las tías [del internado]” (Estudiante, media, Chol Chol)

“Que no tenga mala fama, desorden, cabros que molesten, mala infraestructura, que haya disciplina, sin que nos tengan encerrados y aburridos” (Estudiante, media, Saavedra)

“Que [el internado] apoye y ayude a los niños en los estudios, hayan hartos talleres que nos apoyen” (Estudiante, media, Chol Chol)

En el contexto en que se desarrolló el estudio los liceos son gratis y los internos sólo tienen que traer sus implementos personales de aseo y ropa, útiles escolares, sábanas, etc. Los estudiantes por lo general están ahí desde el lunes en la mañana hasta viernes en la tarde, yendo a su casa el fin de semana. El horario diario se encuentra estructurado y es controlado por un tío o tía o inspector / inspectora. A modo de ejemplo en el internado de un liceo de Chol Chol, la alumna señala:

“Salimos de clase, tenemos un horario corto para descansar y tomar once; de ahí una hora de estudio, eso hasta como las 8 hrs. Ahí estudiamos y si tenemos alguna duda, algunas tías que cuidan nos ayudan. A las 9 hrs, nos acostamos y levantamos a las 6. Un día a la semana tenemos libre para salir y bien corto” (Estudiante, media, Chol Chol)

Otra alumna, también de un internado en Chol Chol, cuenta que:

“Todos los fines de semana va a ver a su familia a Galvarino. En el internado hay tres tías que trabajan por turno, a veces nos ayudan con las tareas. En la misma pieza dormimos como 15 niñas, una de ellas es mi mejor amiga. Al salir del colegio en la tarde estamos un rato en la calle, afuera no mas, paseándonos y de ahí nos vamos al internado. Tenemos una sala de estudios y un horario específico para estudiar y ver televisión. Hacemos juegos grupales, ahí conocemos a las compañeras que también habitan ahí” (Estudiante, media, Chol Chol)

Casi todos indican que los primeros días echaban de menos a su familia, padres y hermanos y que se sintieron solas/os, pero que con el paso de tiempo se acostumbraron y reconocen elementos positivos y negativos de sus internados.

“Igual me sentí sola porque no hablaba con ninguna niña. Habían niñas de segundo que hablaban con las demás niñas y nosotras, de primero todas, solas. Acostumbrarme fue difícil. Ahora como que hicimos una familia de puros amigas que son como yo, A veces uno pelea con sus amigas y se siente sola y echa de menos a la familia para contarles lo que pasa acá, hay que esperar la semana. Lo buenos de este internado con las camas, las frazadas, me dicen que otros no tienen mucho esta cuestión de frazadas. Lo pero del internado es que cuenta con pocas duchas y los baños son fríos, a veces tenemos que pelear por la duchas porque no son muchas y a veces pasamos frío porque en la mañana y en la tarde hace frío” (Estudiante, media, Chol Chol)

“Mi experiencia en el internado ha sido buena, lo malo es que uno se levanta muy temprano, a las 6 hrs, igual hay veces todavía que echo de menos a la familia. La comida es buena, el trato esta bien. En las tardes a las 6 abren el internado y a las 9 nos acostamos y entremedio tenemos una hora de estudio y hay talleres extraprogramáticos, yo participo en dos” (Estudiante, media, Saavedra)

“Ella quiso quedarse interna por el invierno y la lluvia; al inicio las demás niñas le querían pegar, le echaban la culpa de todo lo malo; yo le decís no tienes que pescarlas, es por tontera no mas, entre niños se molestan. Se sentía presa al comienzo, como encerrada, ahora tiene su grupito y salen y andan por todos lados. No hay queja ahora” (Apoderada, media, Chol Chol)

Dentro de los elementos mencionados por los alumnos como positivos y proveedores de experiencias satisfactorias en el internado, destacan el trato de los inspectores o tíos, la presencia de talleres y de horas de estudios, así como la buena alimentación, infraestructura adecuada y calefacción.

“Como te cuidan las tías .que son simpáticas, que te ayudan en los trabajos, siempre andan pendientes de ti, de cómo estas, cómo te sientes y cuando uno está mal, preguntan que te pasa” (Estudiante, media, Chol Chol)

“Que aquí hay hartos talleres que lo ayudan a uno y que le dicen a uno que estudie y todo eso. Los inspectores se preocupan, investigan todo, investigan por ejemplo si tenemos un trabajo y no lo hemos hecho y nos preguntan (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Me gusta el internado y conocer gente” (Estudiante media Saavedra)

“[Estar en el internado es una] experiencia linda, uno conoce mejor a las niñas, la inspectora que nos cuida tiene su carácter, pero es amable y nos entretiene. Tenemos horario de tareas. Me ayuda, me obligan a estudiar, la comida es buena” (Estudiante media Chol Chol)

En opinión de algunos apoderados el horario de estudio que establecen los internados es un elemento positivo de éstos:

“En la casa tratamos, pero cuesta bastante. En el internado hay tiempo, nada que hacer, no hay excusa, En la casa siempre hay tantas otras cosas y distracciones” (Apoderado media Chol Chol).

No obstante lo anterior, se identifican estudiantes que tienen una menor valoración de los internados, principalmente por sus deficitarias condiciones de equipamiento y alimentación (mala comida, ausencia de higiene, deficiente infraestructura), así como también por la pérdida de libertad y la condición de encierro.

“Cuando llueve cierran acá y estamos todo el rato parados... es como estar en una cárcel, pasamos todo el día encerradas. En las tardes tenemos que estar en una pieza más chica que esta y como que nos aburre” (Estudiante, media, Saavedra)

e) Deserción de la enseñanza media

Hasta acá se ha analizado la experiencia del tránsito al liceo de aquellos que no desertaron del sistema escolar al terminar 8° básico o en los primeros 6 meses en la enseñanza media. Un tema de interés a abordar en este estudio corresponde a la deserción escolar entre 8° básico y primer año de la media, sus causas y las acciones que emprenden los liceos frente a situaciones de deserción²¹.

Como contexto, es importante recordar que en comparación a lo que acontece en América Latina, Chile es uno de los países con menores tasas de deserción escolar, sin embargo tiene indicadores más altos que los países desarrollados de la OCDE (Santos, 2009). Siguiendo la evidencia presentada por Espínola y Claro (2010), desde el año 2000 las tasas de deserción durante los 4 años de secundaria se elevan en torno al 7,2% sin mostrar un descenso en los últimos años. La mayoría de los desertores, proviene de estratos socioeconómicos bajos. La deserción, además, es más elevada en el primer ciclo de la enseñanza media, en hombres, en zonas rurales y estudiantes indígenas. Dado que continúa existiendo una cifra significativa de

²¹ Este es un tema que no estuvo presente en la propuesta inicial del estudio y que se incluyó recogiendo una sugerencia entregada por la contraparte técnica al comentar el informe de avance de mayo de 2011.

desertores, que no ha bajado en los últimos años, *“proveer oportunidades de acceso a la población de más bajos ingresos ya no es suficiente. Es necesario asegurar que todos los estudiantes que acceden al sistema escolar logren completar su escolaridad. Para lograrlo, es necesario aumentar los esfuerzos con políticas más integrales y flexibles”* (Espínola y Claro, 2009).

A mismo tiempo, el análisis de por qué estudiantes con similar riesgo de deserción que los desertores no habrían abandonado el sistema escolar, llevó a la identificación de factores protectores. Entre éstos, destacan políticas y acciones formales (intencionadas por el liceo) e informales (desarrolladas espontáneamente por algún profesor) dirigidas a acoger y apoyar al estudiante para evitar la deserción; amistades y actividades recreativas y espacios de socialización atractivos para los jóvenes en el colegio; prioridad de la educación para la familia y apoyo que entrega a los estudios del hijo/a; presencia de un proyecto personal de superación en el joven; pertenencia del joven a un grupo deportivo, artístico, religioso fuera del colegio.

En el marco metodológico definido para este estudio, centrado en el paso de la enseñanza básica a la media cuando existe cambio de establecimiento, desde la visión de estudiantes en los últimos años de la básica y en 1° medio, la aproximación al tema de la deserción se realizó recopilando evidencia sobre situaciones de deserción en los hermanos/as mayores de los estudiantes así como información sobre alumnos que desertaron o planteaban que podrían desertar en 8° básico.

Como se señaló en el capítulo 4.1., el contexto cultural en que se inserta la trayectoria escolar de los estudiantes empuja a completar la enseñanza media e imprime una carga negativa sobre la deserción. De hecho, en las entrevistas a estudiantes de enseñanza básica todos declaran que van a continuar sus estudios. No obstante, ellos y los apoderados saben de casos -no muchos- que no completaron los 8 años de básica. Según los entrevistados estos casos ocurren sobretodo en el campo. Las razones para desertar de la enseñanza básica son principalmente i) tener que ayudar o generar ingreso para la casa; ii) falta de interés por el estudio, repitencia, bajo rendimiento, y sobre-edad en el nivel que cursan; .iii) ausencia de preocupación y presión por el estudio desde la familia; y iv) embarazo adolescente.

“Los alumnos de zonas rurales a veces no continúan porque trabajan no más para ayudar en su casa y el campo” (Estudiante, básica, Chol Chol)

“Pasa en el campo por ayudar a los papás en el trabajo o por tener la edad para reclutarse en el ejército” (Estudiante, media, Saavedra)

“Yo tengo un compañero que no puede seguir los estudios porque el está encargado de su casa, entonces no puede, vive con su abuelita y hace todo en su casa” (Estudiante, básica, Chol Chol)

*“Algunos de mis compañeros solo piensan estudiar hasta 8°. **¿Quiénes son?** Son desordenados, algunos les responden a los profesores y no hacen nada en clase, se aburren, andan molestando y dicen que no quieren seguir estudiando, algunos dicen que no quieren hacer nada”* (Estudiante, básica, Chol Chol)

“De mi curso uno no va a seguir estudiando, es mi primo, ha quedado tres veces repitiendo y los papás le dijeron que si no pasaba este año lo iban a llevar a trabajar con su hermano en Talcahuano” (Estudiante, básica, Saavedra)

“Mis tres hijos mayores llegaron a 5°, 6 y 7° básico, no quisieron estudiar más ellos, se fueron a trabajar como temporeros al norte, a la fruta. Mis dos hijas llegaron a 7° básico, se adelantó mucho la máquina y cada una tuvo un hijo. si el hijo no se empeña en estudiar, no podemos hacer nada, no puedo obligar a los hijos, hay que tener paciencia no más” (Apoderado, básica, Chol Chol)

Entre los alumnos de 1° medio, uno señala:

“Yo no quiero seguir estudiando porque me cuesta mucho. Me gusta, pero me cuesta mucho. Mi hermana me dijo que tenía que seguir estudiando para la memoria de mi mamá” (Alumno 1° medio, Temuco)

Los factores que empujan a la deserción durante la enseñanza media son similares a los que operan en la básica, sumándose, i) la falta de recursos para costear el transporte al liceo, ii) el alejamiento de la familia para estudiantes rurales o los que buscan estudiar en otra comuna, iii) tener edad para integrarse a alguna modalidad de nivelación de estudios en la educación de adultos y el reclutamiento en el ejército.

La evidencia recopilada sugiere, coherente con los resultados de otros estudios sobre deserción en el país, que un factor que frena la deserción, como se desprende de algunas de las citas ya mencionadas, es la presión en sentido contrario que el potencial desertor tiene de algún integrante del hogar a quien respeta y admira como son la mamá, el papá, hermana/o o mayor. Cuando esta presión no existe la deserción parece ser inminente.

Evidencia previamente presentada sugiere la existencia de acciones en los colegios que probablemente contribuyen a frenar la deserción: las actividades de nivelación y reforzamiento y de acogida que desarrollan algunos liceos así como acciones en el plano afectivo y social que están presentes en algunos colegios e internados. Al preguntar por apoyos y esfuerzos que realizan los establecimientos escolares para retener a sus estudiantes las respuestas son escasas. Algunos realizan un seguimiento a los estudiantes que visualizan con riesgo de deserción, los profesores los llaman y van a sus hogares cuando dejan de asistir al liceo. En otros casos, se incorpora a un psicólogo al equipo de la escuela, que según un docente entrevistado *“ha sido un apoyo porque este año no hemos tenido alumnos que desertan”* (Profesor, media, Saavedra). Al profundizar en el tema los profesores señalan la ausencia de orientadores o profesionales para apoyar a estos alumnos en sus liceos, otros indican no tener las herramientas para realizar estas labores de apoyo al no tener por ejemplo, contacto con los apoderados de los estudiantes que provienen del campo.

Los profesores entrevistados no manejan datos exactos sobre desertores en 1° medio; las cifras que mencionan por lo general oscilan entre 1 o 2 por curso. Algunos profesores de Temuco hablan de cifras de 20 – 25% refiriéndose a los 4 años de enseñanza media. Siempre de acuerdo a los profesores, varios de los estudiantes que salen del sistema escolar regular, mantienen el proyecto de concluir la enseñanza media, por lo cual se matriculan en establecimientos 2x1, lo que les permite obtener al cabo de algunos años su licenciatura de 4° medio. Entre los apoderados y familiares de los estudiantes entrevistados, se identificaron varios casos que estaban siguiendo este camino. No obstante, también hay casos en que desertaron de la básica o la media, con la intención de más adelante completar los estudios, plan que no logran concretizar.

4.3.3. Necesidades de apoyo para facilitar el paso a la enseñanza media y el cambio de establecimiento

En términos generales, los distintos actores entrevistados plantean distintas necesidades de apoyo para promover una facilitar el cambio de establecimiento y paso a la enseñanza media, dentro de los que están: i) la configuración de una mayor articulación entre básica y media; ii) la disposición de apoyos psicosociales a los estudiantes y sus familias y iii) la importancia de potenciar el apoyo familiar.

a) Mejorar la articulación entre la educación básica y la media

Los actores consideran en primer lugar que es necesario avanzar en articular de mejor manera la educación básica y media, construyendo un trabajo permanente e institucionalizado, que permita que escuelas y liceos lleven a cabo una labor conjunta, con objetivos comunes y que facilite el tránsito de los estudiantes desde la básica al liceo.

En particular, esta articulación se traduce, por un lado, en **la construcción de una relación entre escuelas y liceos en pos de lograr una familiarización de los estudiantes de básica con los liceos y la enseñanza media en general. Una actividad propicia para lo anterior sería el desarrollo de actividades recreativas o de visitas entre escuelas y liceos.**

“Yo pienso que falta eso, institucionalizar. Siempre está la idea sí, personal (...) eso debería quedar mas establecido, que visiten en este y otro colegio para que se vayan familiarizando (...) si ya en 7° ya pudieran visitar el colegio a lo mejor tendrían más facilidad para, o una presentación. Pienso que podría hacerse pero no se hace” (Profesor básica, Saavedra)

“Yo creo que el curso debería ir a los liceos para conocerlos por dentro, conocer sus instalaciones, conocer a los directivos, que conversen con ellos pero en el liceo” (Estudiante media, Chol Chol)

Por otro lado, **para los profesores una mejor articulación refiere a la necesidad de lograr una tránsito curricular más efectivo.** Lo anterior exige, según ellos, i) la supervisión y cumplimiento de la cobertura curricular de enseñanza básica por parte de las escuelas que faciliten el dominio de los contenidos una vez que estudiantes ingresan a la enseñanza media; ii) la necesidad de que los profesores de 7°-8° básico sean especialistas y por tanto preparen de mejor forma a sus estudiantes para lo que viene en media y iii) el promover una vinculación entre docentes de escuelas básica y media para revisar juntos el curriculum de uno y otro nivel y construir juntos procesos de transición efectivos.

“Los profesores de primero medio deberían juntarse de vez en cuando con los profesores de séptimo y octavo e ir viendo cuáles son esos fenómenos desde el punto de vista de contenidos, habilidades, competencias, etc” (Profesor básica, Saavedra)

“No habría ningún problema en la transición si hubiera cobertura curricular” (Profesor media Chol chol)

“(…) Yo creo que para que lleguen mejor las alumnas [sería necesario] que los profesores de segundo ciclo fueran especialistas en cada asignatura, porque resulta que por eso los profesores hacen más horas en las asignaturas que a ellos les cuestan menos” (Profesor media, Temuco)

Por último, promover una mejor articulación supone para algunos profesores la realización de diagnósticos iniciales a los estudiantes tanto en enseñanza básica para reforzar aquellas materias que estén débiles, como una vez que ingresan a la enseñanza media, de modo de proveerles de talleres, reforzamiento y nivelación personalizada que responda a sus principales debilidades una vez que egresan de la básica.

“(…) Se debería dar una nivelación, realizar un diagnóstico y de acuerdo al diagnóstico hacer una nivelación. Entonces esa nivelación que permita al niño que asuman el rol de que ya están en otra escuela... ya dejan de ser el hijito, que el profesor ya no va a andar insistiéndoles que hagan sus tareas, tiene que asumir su rol” (Profesor básico Chol Chol, rural)

“[Se necesita] en media enseñanza más personalizada y cursos no tan numerosos” (Profesora básica rural Chol Chol)

b) La necesidad de apoyos psicosociales

Aunque hayan sido pocos los entrevistados que reconocen que la adolescencia hace aún más difícil el paso a enseñanza media, este hecho pone de relieve la importancia de contar con apoyos consistentes, efectivos y adecuados para los jóvenes en esta materia. Esta es una necesidad principalmente mencionada por algunos apoderados y profesores, **en que se solicita contar con psicólogos que permitan trabajar de mejor manera con los adolescentes ya que los liceos no estarían preparados para tratar con ellos y apoyarlos.**

Se manifiesta la necesidad de un mayor apoyo a los estudiantes que provienen de sectores rurales, para lo cual es necesario trabajar con un equipo psicosocial compuesto por orientadores, psicólogos y asistentes sociales que les ayuden en este tránsito que es especialmente difícil para ellos, como se ha visto a lo largo de esta sección.

c) Promover el apoyo de las familias a los estudiantes

Los profesores de educación básica, de media y los mismos apoderados manifiestan que es necesario que los apoderados apoyen más a sus hijos para que se motiven con sus estudios. Tanto en educación básica como en media se expresa la necesidad de tener mayor involucramiento y apoyo de los apoderados. Se recalca sin embargo, que la ausencia de los apoderados es mayor en educación media. Muchos profesores señalan que los jóvenes que destacan como buenos alumnos y los que tienen mejor futuro académicamente son aquellos que cuentan con el apoyo de sus padres.

“Aunque no tengan muchos estudios, [los apoderados] tienen que preocuparse” (Profesora, básica, Cho Chol, rural)

“Muchos papás no apoyan en nada y mandan a sus hijos para que no estén en la casa. Van en marzo y vuelven en diciembre” (Apoderado, básica, Saavedra)

“Es necesario que los padres lleguen, motivarlos sobre todo en primero medio, algunos llegan a fin de año, ellos sólo quieren saber cómo van los niños, disciplina, la nota y actividades de fin de año” (Profesor, media, Chol Chol)

“En básica llegan digamos un 20 y en media no po, en media 7, 8, 10 como están más grandes los apoderados tienen muy, muy poca responsabilidad con los hijos. No porque estén en media uno los va a dejar, no, los hijos son hijos hasta cuarto medio y si a uno lo mandan a llamar a reunión uno tiene que estar ahí” (Apoderado media, Temuco)

“Nosotros los apoderados debemos aportar con el 50% el otro 50% lo pone la escuela, para lograr la enseñanza en el 100%” (Apoderado, básica, Saavedra)

4.3.4. Percepción de las bondades y dificultades de la reestructuración de los ciclos de enseñanza básica y media propuesta en la LGE

La nueva Ley General de Educación contempla una reestructuración de los ciclos de enseñanza básica y enseñanza media. Esto implicará que la educación básica tendrá una duración de 6 años y educación media también. El énfasis con que se abordó este tópico dentro del estudio que se presenta corresponde a las percepciones de los distintos actores acerca de las consecuencias o implicancias positivas y negativas que este cambio en los niveles de enseñanza puede tener, en el marco de los temas centrales del mismo: la elección de liceo y la experiencia del paso a la enseñanza media. Por tanto, en ningún caso el énfasis estuvo en las materias técnico-pedagógicas o curriculares de esta reestructuración.

Un primer resultado a destacar acerca de las percepciones sobre la reestructuración de los niveles de enseñanza es que se trata de un tema que no ha sido mayormente conversado o discutido ni es de preocupación para los apoderados, estudiantes y profesores. Los profesores sabían de la propuesta, no así estudiantes y apoderados. Estos últimos en no pocas ocasiones no entendieron la pregunta y les costaba imaginarse cómo sería la reestructuración y qué implicaría para ellos y sus hijos. Algunos pensaron que la educación obligatoria bajaría a 10 años y otros que se alargaría a 14 años.

A continuación se hace un ordenamiento de las opiniones vertidas por cada uno de los actores entrevistados.

a) Los profesores

Las opiniones que emiten los profesores entrevistados respecto de esta reestructuración es, salvo excepciones, negativa y alude principalmente a la corta edad del estudiante; la poca madurez que tendría para decidir dónde continuar su trayectoria escolar; los peligros que correrían al compartir a los 12 años un colegio con estudiantes de 18 años; y la dificultad del alejamiento de los hogares y la vivencia en internados para estudiantes rurales.

“[Es] complicado para los niños elegir a los 12. Yo a los 18 no sabía que estudiar”
(Profesora básica Chol Chol)

“Ellos [los estudiantes] en tomar decisiones que los lleven a conseguir sus metas no están preparados” (Profesor básica, Temuco)

“La decisión no la tomarían ellos, la tomarían los padres, lo que a futuro podría generar problemas a los jóvenes al darse cuenta que lo que desean es un liceo distinto” (Profesor, media, Temuco)

“Yo encuentro que estos chiquillos van a llegar al liceo con 6° de preparatoria, 6° básico, y se van a encontrar con un mundo diferente, con un mundo donde hay chiquillos que tienen 18 años, que tienen una visión de vida diferente, que pueden influir en estos muchachos y los pueden corromper” (Profesor básica, Temuco)

“Más desventajas que ventajas. Nosotros protegemos a los niños y eso se pierde en la media y sería a edad más temprana y el niño quedaría más desamparado, solo en el pueblo o la ciudad” (Profesora, básica, Chol Chol)

“Puede ser un tremendo error pasar a un cabro de 6° al liceo (...) si uno ve en términos académicos, yo creo que es un error, porque los cabros no están preparados ni biológicamente, ni intelectualmente preparados para entrar a un mundo diferente. Porque si los chiquillos tuvieran el conocimiento de lo que es bueno y es malo realmente, porque los cabros hacen muchas cosas por imitación y no ven las consecuencias, van a ser manejados por los cabros grandes” (Profesor básica, Temuco)

“Serían muy chicos para estar en internado, en particular las chicas” (Profesor, media, Temuco)

Uno de los entrevistados que califica negativamente la reestructuración, plantea una línea argumental distinta a los restantes docentes en función de los caminos de inserción social que la reestructuración cerraría:

“Un cabro que sale de 8° tiene tres posibilidades: irse a un liceo que no es bueno porque no tiene plata para pagar uno bueno, irse al mundo laboral o pararse en la esquina. Si los pasamos en 6° al liceo, automáticamente le borramos una, tiene la posibilidad de irse a un liceo no muy bueno o pararse en la esquina, porque al mundo laboral no lo van a admitir a los 12 años. Los niños pobres no tienen la posibilidad de llegar donde ellos quieren y cuando se enfrentan a esta realidad los golpea brutaemente” (Profesor básica, Temuco)

Unos pocos profesores emiten una opinión más ambigua que se inclina a una calificación más favorable sobre la propuesta de reestructuración. Uno piensa que esta sería favorable en el medio urbano y desfavorable en el rural.

“Para el ámbito urbano es mejor, mientras antes mejor, pero para aquellos sectores que tienen más arraigo cultural [se refiere a las áreas rurales] van a desertar antes” (Profesor, media, Saavedra).

Por último, para un número de profesores, el cambio puede ser positivo, y los alumnos se adaptarán rápidamente.

“Yo siempre pienso que es positivo que un alumno termine la básica en 6° y de ahí empiece la enseñanza media, porque es menos dramático para ellos ... un alumno que tuvo una profesora jefe que era buena profesora, que era como mamá, los apoyaba querendona, o sea cuesta pasar a la media, sufre mucho. El tránsito en 7° va a producir un desapego a más temprana edad y va a estar más preparado para las materias de media” (Profesor, básica, Temuco)

“Yo creo que de primera va a costar, va a costar porque cuesta el desapego con su escuelita básica y para entrar al tiro al liceo en 7° básico. Pero yo creo que los alumnos se van adaptar, como todo ser humano trabaja todo cambio. Va a costar pero es adaptable” (Profesor básica, Temuco)

Otros destacan que **es preciso que previamente se generen condiciones institucionales mínimas dentro del liceo que permitan recibir de forma adecuada a estudiantes desde los 12 años**. Dentro de estas condiciones se menciona la introducción de un cambio progresivo, la adecuación de la infraestructura, y una separación entre ciclos de enseñanza.

“Séptimo y octavo ya deberían ser parte de la enseñanza media, pero con la instalación de mayor progresividad en el cambio, que no sea tan brusco como es actualmente. Doce años es una etapa / edad en que los alumnos necesitan del apoyo de los padres y son más susceptibles a los riesgos del entorno de drogas y embarazo. Recaerían más tareas y más responsabilidad en los profesores de media (Profesor media, Saavedra)

“Yo supongo que los liceos que van a asumir los 7° y 8° van a tener la infraestructura y tendrán que separarlos por ciclos. Tendrán que tenerlos en horarios diferidos, no sé, porque si van a dejar a un niño de 7° con uno de 3° medio, no se” (Profesor básica, Temuco)

Finalmente, un profesor plantea que el cambio no va a ser significativo porque el problema es otro: cómo hacer madurar a los niños y a la familia para que tomen la decisión adecuada acerca de donde seguir estudiando.

“En 6° y en 8° la pregunta del millón es cómo hacemos madurar a los niños y a la familia para que tomen la decisión adecuada donde seguir estudiando. En ocho años de básica en áreas rurales tendemos a sobreprotegerlos, no los dejamos madurar oportunamente. La edad en que más cambian los niños es entre 4° y 5° básico, inicio del segundo ciclo, cuando empiezan con más profesores y más materias. La sobreprotección es el peor favor que le podemos hacer a los niños. Tampoco los padres asumen que los niños deben madurar y ser más autónomos. Les hacen todo, no les dan responsabilidades y eso retrasa el proceso de desarrollo” (Profesor, básica, Chol Chol)

b) Los apoderados

La opinión de los apoderados sobre una futura reestructuración, al igual que los profesores, es mayoritariamente negativa y por razones similares a las expresadas por los profesores, destacando que “los niños serían muy chicos”. Esta situación es marcadamente más negativa para alumnos del campo que van a tener que dejar sus hogares antes.

“Un niño de 16 años sabe decir ‘esto es bueno, yo me quiero ir a este’. Yo lo veo con el Matías porque tiene 13 y es un niño. No sabe decir ‘yo me voy al comercial mamá porque es bueno’ y que se yo, todavía no sabe él” (Apoderado básica, Saavedra)

“Van a ser muy chicos, a los 12 es una edad en que aun hay cuidarlos, no son autónomos, la mamá tiene que hacerles todo” (Apoderada, básica, Chol Chol)

“Si la básica es más corta será complicado para ellos (niños), no sé. Y van a salir de menos edad, van a ser mas niñitos. Tendrían que ellos poner más de su parte para aprender la enseñanza básica y después a la media, quizás se les puede hacer difícil” (Apoderada, básica, Chol Chol)

“Es difícil porque a los 12 años los chiquillos todavía están muy infantiles como para tomar una decisión de liceo. Uno igual lo decide, pero uno le toma la opinión, creo que en 6° es demasiado prematuro. Además si viven en otro sector, se van en micro para la casa y están los amigos, el cigarrito, que vamos a tal parte, eso a los 12, no. Uno los controla hasta los 14, los trata de tener cerca de uno” (Apoderado, media, Temuco)

“Para mí opinión es inmaduro salir a esa edad, porque uno quisiera tener sus hijos hasta los 16 años cerca y de ahí que se alejen, estudien afuera, pero no se puede porque no hay más enseñanza en el campo” (Apoderada básica Chol Chol)

“El hecho que se vengan de la básica al liceo, a otro sector, al centro, ya ellos tienen otro grupo de amigos, otras amistades. El hecho que salgan del colegio y se vayan en micro para la casa, hacen escala, varias etapas, que los amigos, que el cigarro, que vamos a tal parte” (Apoderado media, Temuco)

“[En el caso de los internados] a los 12 uno los veo chicos todavía. El primer año sufriría un poco, pero después ya se acostumbraría” (Apoderado media Chol Chol)

Pocos apoderados expresan una visión más positiva, principalmente dirigida a la oportunidad que esto brindaría para promover una maduración más rápida en los alumnos o bien planteando la fácil adaptación que los estudiantes viven frente a estos cambios.

“Ahí van a madurar más rápido, van a crecer más rápido (...) van a estar obligados a crecer más rápido” (Apoderado básica, Temuco)

“Igual es bueno por lo menos que ya en 7° y 8° ya es prácticamente como la enseñanza media en algunos lugares. Es lo mismo que te decía, el cambio de un rural en 6° a un 7° es grande, pero lo hacen, sufren el primer mes” (Apoderado, básica, Chol Chol)

c) Los estudiantes

Los estudiantes también emiten sus opiniones y son mayoritariamente negativas. La mayoría de ellos declara que no se habría sentido maduro para tomar decisiones a los 12 años, mientras creen que la mayoría de los estudiantes ante ese escenario, optarían por mantenerse cerca de sus familias o seguir a sus amigos al elegir un liceo.

“Yo por mi parte no lo encuentro bueno porque son prácticamente muy niños para tomar una decisión tan importante. Encuentro que está bien como es ahora” (Estudiante básica Chol Chol)

“Yo encuentro que a los 12 uno todavía no está capacitado para elegir liceo, porque ya, están ustedes dos y me dicen, ya ándate a este liceo, y yo digo, ya, me conviene y me voy. En cambio uno a los 14 puede elegir entre lo que le conviene y lo que no le conviene” (Estudiante básica Temuco)

“No, uno se iría por los compañeros, donde se van los compañeros se iría uno”
(Estudiante, media, Temuco)

“Los niños como que a esa edad no se motivan mucho. Yo creo que ellos van a querer estudiar en el pueblo y no salir a otras partes a estudiar y yo creo que estando en el pueblo a ellos les va ir diferente que en otras ciudades” (Estudiante media Chol Chol)

“No creo que esté bien [el adelantamiento] porque uno es muy inmaduro a esa edad y no va a saber bien qué es lo que le va a convenir. Incluso a la edad de los 14 es muy pronto. Yo creo igual como para decidir y o sea en algunas personas hay más madurez de en qué voy a trabajar. Yo creo que ellos van a dejar, así como me pasó a mí, que sus papás elijan a los 12 años” (Estudiante media Temuco)

“Para la gente del campo sería más difícil porque tendrían que venirse a la ciudad e internos. Es difícil para los papás que se vengán internos porque son muy chicos” (estudiante básica, Chol Chol)

En síntesis, coherente con la literatura revisada sobre este tópico, los estudiantes antes de ingresar a la enseñanza media perciben temores y expectativas sobre este paso principalmente referidas al plano académico y social. Estos temores y expectativas son imágenes que se construyen principalmente a partir de lo que sus profesores de básica les transmiten sobre el paso a la media. La mayoría de ellos considera estar poco preparado para afrontar este paso –especialmente los que provienen de escuelas rurales-, situación que es consistente con la identificación de los escasos esfuerzos institucionales que las escuelas básica realizan para una adecuada preparación y orientación del tránsito y cambio de establecimiento escolar. No obstante lo anterior, se observa que luego de un semestre en sus liceos, los estudiantes han superado sus temores y la mayor parte de ellos se siente cómodo y a gusto, a pesar de reconocer las mayores exigencias académicas del liceo y las debilidades de su formación básica. Factores que contribuyen a favorecer esta adaptación son las nivelaciones y reforzamientos que efectúan los liceos y la provisión de apoyos psicosociales, que sin embargo no son extensibles a todos los establecimientos. Ante este escenario, tanto profesores de básica como de media plantean diversas necesidades de apoyos que contribuirían a disminuir la debilidad de la preparación de los estudiantes y a disipar la falta de adaptación inicial. Dentro de éstos se destaca la articulación entre ambos niveles de enseñanza en términos curriculares y académicos; la provisión de apoyo psicosocial a los estudiantes; fortalecer el apoyo de las familias a los estudios de sus hijos/as en la enseñanza media, lo que posiblemente pasa por una mejor relación liceo-apoderado. Por último, está el tema de asegurar / desarrollar en profesores u otro personal de los liceos e internados competencias y herramientas para una adecuada orientación de los estudiantes y apoderados en el paso de la básica a la media cuando hay cambio de establecimiento que, actualmente, son escasas y quedan al libre arbitrio de cada profesor y establecimiento.

5. CONCLUSIONES Y ORIENTACIONES DE POLÍTICA

Este capítulo identifica, primero, los hallazgos más significativos del estudio realizado, para, posteriormente, discutir algunas implicancias para la política educativa y levantar temas de investigación futura. Es oportuno recordar que el trabajo empírico asociado a esta investigación se realizó en tres comunas de la región de la Araucanía: Temuco, Saavedra y Chol Chol, y muestra como en ellas estudiantes, apoderados y profesores visualizan y viven el paso de la enseñanza básica a la media cuando este conlleva un cambio de establecimiento escolar y como deciden en que establecimientos seguir la enseñanza media. Los resultados son válidos para estas tres comunas y no necesariamente generalizables al país. Sin embargo, como se argumenta en el cuerpo del trabajo, los resultados de Temuco no se apartan mayormente de los obtenidos para otras comunas urbanas del país, en estudios de tópicos similares. Es la realidad observada en Chol Chol y Saavedra la que puede ser particular a estas comunas. Como verifican Berdegué y otros (2010) las comunas rurales son diversas en geografía, población, base productiva, nivel de pobreza, oferta de servicios, cercanía y accesibilidad a las capitales regionales y provinciales. En la tipología de comunas rurales que estos autores proponen, Chol Chol y Saavedra corresponden a un mismo tipo que califican de “*comunidades fuertemente rurales con economía dependiente de la agricultura*”²². Son, además, comunas con un porcentaje muy alto de población mapuche y, en lo que concierne el sector educación, tienen un número alto de escuelas de muy pocos alumnos, uni, bi o tri-docentes, la mayor parte de las cuales sólo imparte enseñanza hasta 6° básico, dispersas en las zonas rurales, y que son mayoritariamente de dependencia particular subvencionada, todas gratuitas para las familias.

5.1 Conclusiones: principales hallazgos del estudio

La **conclusión general del estudio** es que los estudiantes y familias de estratos bajos en las tres comunas estudiadas transitan con una disposición altamente favorable a la enseñanza media, llevando consigo amplias aspiraciones y expectativas, todas sustentadas en la valoración instrumental de la educación y la posibilidad de alcanzar mejores oportunidades y posiciones que sus padres, que en pocos casos han accedido y completado la educación secundaria. En el tránsito entre la enseñanza básica y la media que implica un cambio de establecimiento escolar se van configurando, sin embargo, trayectorias educativas marcadas y determinadas

²² Los restantes tipos son “comunidades silvoagropecuarias de ruralidad intermedia, con moderada diversidad de actividades económicas”, “comunidades medianamente rurales con economía dependiente de la agricultura”, “comunidades relativamente aisladas y remotas y muy rurales según criterio de densidad poblacional”, “comunidades de ruralidad y conectividad intermedias y de alta afluencia turística”, comunas relativamente aisladas y remotas, de baja densidad poblacional, con economía basada en el sector acuícola; comunas de elevada afluencia turística y baja ruralidad, comunas fuertemente rurales con economía diversificada entre turismo y agricultura y “comunidades más cercanas al polo urbano del gradiente urbano-rural.

fuertemente por el contexto cultural, familiar y económico al que pertenecen los estudiantes, trayectorias que son escasamente acompañadas y apoyadas por las escuelas y liceos. Al estar marcadas por el capital cultural, familiar y económico del que disponen las familias, apoderados y jóvenes, todos pertenecientes al estrato bajo en este estudio, los estudiantes se enfrentan a una predeterminación de ciertos trayectos más o menos homogéneos, a alternativas de liceo restringidas, frente a las cuales se guían por rumores y aseveraciones vagas que fluyen por sus redes socio-familiares. La situación descrita, sin embargo, no es ajena a las características de la oferta de establecimientos de enseñanza media que existe en las comunas visitadas y las imágenes que sobre esta oferta tienen las familias y los jóvenes. Este escenario encierra y proyecta desafíos críticos para el sistema escolar al momento de buscar asegurar una igualdad de oportunidades en el tránsito a la enseñanza media que implica un cambio de establecimiento escolar y, posteriormente también, en el egreso de los jóvenes de la enseñanza secundaria. La realidad observada verifica con fuerza que el acceso a la enseñanza media no es suficiente para reducir la inequidad social ya que las diferencias en calidad de la educación básica recibida y en la calidad de la oferta de enseñanza media a su alcance reproducen las desigualdades, aminoran y hasta pueden anular el potencial rol igualador de oportunidades que tiene la educación formal. En las comunas estudiadas la educación ordena o clasifica a los estudiantes y a los establecimientos en niveles que reproducen la desigualdad social existente. Lo que la educación sí hace es acelerar la emigración rural, al promover la inserción de las generaciones jóvenes de zonas rurales en el medio urbano.

A continuación se puntualizan los **principales hallazgos y conclusiones del estudio**.

La **primera conclusión** apunta a **la alta importancia y valoración que los estudiantes y sus familias le asignan a la enseñanza media y a la educación en general**. El paso a la enseñanza media se abre para los jóvenes como una fuente de oportunidades para el futuro y como una condición para acceder a un buen puesto de trabajo, continuar sus estudios y/o salir del campo en el caso de quienes habitan en localidades rurales. El ser más que los padres y acceder en algunos casos por primera vez a este nivel de enseñanza dentro de sus familias se convierte en un elemento clave en el contexto estudiado. De esta forma, el sentido instrumental asignado a la educación perfila el tránsito a la educación secundaria como uno necesario y cada vez más incuestionado. No obstante, al mismo tiempo que se posiciona como un tránsito cargado de aspiraciones y expectativas, se proyecta también como marcado por temores hacia el fracaso y al incumplimiento de los sueños que encierra: las restricciones económicas, la falta de madurez, las dificultades académicas y múltiples otros obstáculos son citados por familias, estudiantes y profesores como elementos que pueden interponerse en sus planes y anhelos de futuro, quebrando con ello las oportunidades a las que esperan acceder.

En directa relación con lo anterior, **la principal demanda y sentido atribuido a la enseñanza media es la preparación y el aseguramiento de un buen futuro para los estudiantes**. Así, padres y profesores esperan que la educación media provea a los estudiantes el apoyo necesario para la inserción laboral y/o para entrar a la universidad o a cursar estudios superiores, evitando trayectorias postsecundarias frustradas. En el marco de familias que no se sienten mayormente capacitadas para orientar ni ayudar a sus pupilos en las opciones a su alcance, éstas requieren y algunas esperan un apoyo externo para elegir establecimiento escolar y tipo de enseñanza media.

La **segunda conclusión** revela que **la valoración de la enseñanza media y la demanda por una buena preparación en familias de estratos bajos ha dejado al margen la pregunta por la calidad educativa de los liceos**. En general, éstas no disponen de construcciones previas ni representaciones sobre un buen o mal liceo, y perciben que, por sus escasos niveles de escolaridad y no contar con enseñanza media, no poseen las herramientas para definir qué es la calidad educativa en este nivel de enseñanza. Lo anterior genera un claro riesgo hacia un sistema que, por años, ha supuesto que las familias y estudiantes tienen las competencias para orientar sus elecciones en torno a la calidad educativa, evitando colegios que entregan aprendizajes en promedio bajos y mejorando así el sistema en general. Distintos estudios en el país, referidos a la enseñanza básica en áreas urbanas, revelan que los apoderados de estratos bajos tienen una imagen y definen atributos que hacen la calidad de un buen colegio y los operacionalizan. Siguiendo a Córdoba (2006), un “buen colegio” para los apoderados es una noción atravesada por diversidad de elementos: aprendizaje, desarrollo integral, disciplina y orden, infraestructura y recursos, actividades extraprogramáticas. En el reverso, un “mal colegio” se asocia a mala conducta o apariencia inadecuada de los niños, y ubicación en un barrio considerado “peligroso”. Salinas y otros (2010) y Asesorías para el Desarrollo (2008) muestran, consistente con lo anterior, que el concepto de calidad en apoderados comprende múltiples dimensiones, dentro del que destacan i) la disciplina, orden y conducta de los alumnos; ii) la preocupación personalizada de directivos y docentes por los alumnos y familia; iii) los aprendizajes; iv) la formación en valores; v) infraestructura y equipamiento. Esta evidencia señala que para estos apoderados al aprendizaje es un atributo de calidad, pero no el único. Al mismo tiempo, estos estudios y otros, revelan que la calidad académica de los establecimientos que se refleja en los resultados de la prueba SIMCE no es un indicador relevante ni confiable para estas familias, por lo que recurren a otra evidencia, como la comparación de cuadernos, las opiniones de familiares y amigos, la observación de los alumnos y profesores a la salida del colegio, del lenguaje que utilizan, entre otros. En este estudio, la información recogida en las comunas de Saavedra y Chol Chol da cuenta que los apoderados casi no manejan nociones de calidad de un liceo y cuando lo hacen es una noción negativa que identifica los malos liceos. Cuando esta definición emerge, ésta se asocia vagamente a elementos de ausencia de disciplina, orden y seguridad, deficiente infraestructura y equipamiento [deficiente mantención del recinto escolar, inexistencia de espacios recreativos, deportivo y de tecnología como computadores o Internet]. En coherencia con la ausencia de un concepto positivo de calidad del liceo, una parte no menor de los apoderados y también de los estudiantes de estas comunas asocia la calidad del liceo a atributos de los alumnos. Una parte de éstos asume que todos los liceos deben ser buenos, ya que sino el gobierno o las autoridades los cerrarían y consideran que si hay algunos que tienen bajo prestigio es porque los alumnos que asisten son *malos* y no se esfuerzan ni motivan con el estudio.

La **tercera conclusión** del estudio da cuenta de la **falta de apoyo y acompañamiento institucional de parte de las escuelas básicas en el proceso de elección de un liceo dónde estudiar la educación secundaria**. En general se detecta o la carencia de orientación, o la entrega de información y recomendación bajo criterios altamente discrecionales para apoderados y jóvenes sobre sus alternativas de estudio. Los propios profesores manifiestan sus debilidades en cuanto a la disposición de herramientas o información para promover una mejor orientación a sus alumnos,

demandando apoyos del sistema escolar en esta línea. La ausencia de orientación entendida en términos formales es un déficit crítico en familias que carecen de información objetiva sobre la oferta educativa y que reconocen no disponer de herramientas para tomar decisiones en base a calidad, al mismo tiempo que refuerzan el peso que tienen en este caso las redes sociales y familiares de los actores en los procesos de elección.

Una **cuarta conclusión** es la constatación que una **parte de los jóvenes de 8° básico como también de 1° medio no se cuestionan ni piensan aún en su futuro**. Los que sí lo hacen, expresan distintos sueños y expectativas, siempre situadas en un horizonte inmediato y de corto plazo, que se proyecta casi siempre sólo al egreso de la enseñanza media. Los proyectos de vida de los estudiantes están fuertemente centrados en el ámbito educacional y en el acceso e inserción laboral, dejando al margen o postergando otros temas como el familiar. Tanto estos ámbitos, como el que se añade en contextos rurales respecto de la migración a centros urbanos, debido al rechazo del trabajo agrícola y a la vida de campo, están movidos por la búsqueda y el encuentro a futuro de mejores oportunidades y de un buen futuro, en lógicas básicamente aspiracionales, confiando en la educación como vehículo de movilidad social, de llegar a ser “buena persona”, entendido como ser más y no repetir el camino de recorrido por los padres.

Una **quinta conclusión** apunta a que la elección de un liceo para estudiar la enseñanza media está fuertemente marcada por el contexto cultural y familiar de las familias y estudiantes. **Las redes socio-familiares, generalmente poco amplias y diversas, son, en coherencia con otros estudios en este tema, el principal mecanismo de información sobre los liceos para apoderados y jóvenes de estrato bajo**. La información *caliente*, principalmente la experiencial, vale decir, de conocidos que han estudiado o estudian en los liceos provee a los actores información de confianza, rara vez cuestionada, que ejerce una fuerte influencia en sus decisiones, anteponiéndose a –y otras veces complementándose con - fuentes de información de las escuelas, liceos, o a la búsqueda de información propia. La información de mayor valoración por parte de los actores es aquella referida a las trayectorias postsecundarias de los estudiantes al momento de egresar de un liceo, elemento que generalmente corresponde a información de una o dos personas que han conseguido un trabajo deseable o han continuado estudios superiores. El peso de la información oficial y de los indicadores oficiales es, en todos los casos, débil. La información que entregan las escuelas y los profesores es particular y discrecional, no existiendo una visión global acerca de alternativas de liceos o un análisis de sus diferencias, semejanzas, fortalezas y debilidades. Los profesores sugieren establecimientos según el conocimiento limitado de que disponen, de sus opiniones personales sobre la oferta educativa, su visión del alumno y las posibilidades económicas de la familia. Parte de los liceos se acercan a escuelas para darse a conocer y reclutar alumnos u organizan un evento deportivo o de otro tipo en que aprovechan de darse a conocer y entregar folletos. La investigación propia de apoderados y estudiantes sobre posibilidades de liceo es poco frecuente.

La **sexta conclusión** del estudio señala que son dos **las principales razones y factores de elección**. Por un lado, **la familiaridad y las razones familiares** constituyen uno de los principales factores de elección de un liceo, dentro de las que se encuentran el que hermanos o familiares cercanos estudiaron o estudian ahí y la tradición familiar, aspecto que generalmente predetermina las decisiones y limita el

radio de elección de los estudiantes. Por otro, se revela que **las razones económicas** condicionan fuertemente las decisiones, restringiendo las alternativas de liceos donde continuar la enseñanza media. Este elemento que ya había sido revelado en otros estudios va marcando lógicas de autoexclusión durante el proceso de elección: en Temuco, esto se observa frente a la amplia oferta y preferencia de familias por la educación pagada, a la cual no pueden acceder; y, en las restantes comunas, cuando la oferta educativa se percibe débil, y la aspiración es a la migración en el paso a la enseñanza media, las familias se ven limitadas por sus recursos para costear transporte y otros elementos asociados, viéndose forzadas a la elección de un liceo local con inconformidad. **Dentro de los atributos de los liceos que inciden sobre la elección el más importante es el tipo de enseñanza que imparte, con una clara preferencia por la educación técnico profesional, y el orden, disciplina y presentación de los alumnos; en el caso de estudiantes de áreas rurales se suma la disponibilidad de internado;** en pocos casos pesa la orientación religiosa o laica del establecimiento. **Los resultados de las pruebas SIMCE y PSU son un factor ausente como razón de elección de liceo.**

La **séptima conclusión** indica que el proceso de elección de un liceo en el cual cursar la enseñanza media **no es en ningún caso un proceso que se abre y cierra una vez que los estudiantes egresan de la enseñanza básica y definen el liceo donde seguir estudiando.** En comunas rurales, las escuelas con frecuencia concluyen su oferta en 6° básico. Esto significa que los estudiantes se trasladan a otra escuela o bien a un liceo que imparte 7° y 8° básico precozmente, enfrentando en ese momento la migración campo- ciudad, la separación de la familia, la incorporación a un internado o al hogar de algún familiar. Parte de ellos, vuelve a cambiarse de establecimiento al comenzar la enseñanza media. Ya en la enseñanza media, varios vuelven a cambiarse al comenzar el ciclo de formación diferenciada. En general, la preocupación por los cambios obligados de establecimiento escolar se concretiza en el último año de la básica. **Los protagonistas en la decisión la mayor parte de la veces son los apoderados, previa conversación con el pupilo.** No obstante, se observaron casos en que el apoderado no le consulta al estudiante y decide por su cuenta y otros en que el apoderado deja la decisión totalmente en manos del alumno. Esto último sucede en dos situaciones opuestas: cuando el apoderado/a visualiza que el pupilo tiene madurez, buen rendimiento y un plan concreto de estudios o cuando el apoderado tiene una muy baja escolaridad y se siente sin herramientas ni capacidades para orientar al hijo/a. **Los amigos y compañeros influyen en la decisión de liceo en los casos en que los estudiantes no tienen un proyecto futuro claro, viven el presente, y están en la etapa de “pasarlos bien”.**

La **octava conclusión** del estudio corrobora **la valoración y preferencia por la educación técnico profesional en familias de estratos bajos.** Esta valoración descansa en la mayor seguridad para el futuro que provee la obtención de una carrera y se encuentra fuertemente marcada por las expectativas de que al obtener una carrera, será posible tener una mejor y más rápida inserción laboral o costear estudios superiores. No obstante, la confianza atribuida al valor social y económico del título técnico se antepone a una búsqueda personalizada de especialidades, a la pregunta por las diferencias en la proyección que éstas entregan en el mercado laboral, y son por tanto ciegas a los indicadores objetivos en este ámbito. Concordante con lo dicho anteriormente, las familias conocen un universo restringido de oficios o carreras técnicas, generalmente a partir de sus redes socio-familiares. Las altas aspiraciones asociadas a la obtención de un título técnico y la predisposición de las familias y

jóvenes por este tipo de educación auguran escenarios postsecundarios complejos, si se toman en cuenta los diagnósticos y debilidades de la enseñanza técnica en el contexto actual. En el ámbito de la preferencia por la educación técnico-profesional es destacable que sólo los estudiantes que tienen un proyecto de vida más configurado tienen una claridad mínima sobre la o las especialidades que son de su interés y eligen el liceo según la oferta de especialidades. La mayoría, más bien, elige un liceo técnico-profesional sin conocer mayormente las especialidades que ofrece. Lo anterior implica, a veces, un cambio de liceo en 2° medio, al terminar el ciclo de formación general.

La **novena conclusión** del estudio introduce la **ausencia de gravitación de la distinción entre liceos municipales y particulares subvencionados en los procesos de elección en comunas como Chol Chol y Saavedra**, donde la oferta educativa es restringida y tanto la particular subvencionada como la municipal es gratuita. En este contexto, las familias y estudiantes rara vez distinguen entre un y otro tipo de liceo, en ocasiones no saben la dependencia del establecimiento de sus hijos/as y no perciben diferencias a nivel agregado entre ambos. Lo que conocen son liceos específicos, que siguiendo los mensajes que fluyen por las redes socio-familiares, califican de adecuados o no para el hijo/a. **Los imaginarios que asocian la educación pagada a una mejor educación en este estudio se observan en Temuco**, coherente con los resultados que encontraron Salinas y otros (2010) en comunas urbanas grandes (Coquimbo, Osorno, Puente Alto). Apoderados y estudiantes de Temuco asocian la educación pagada a una mejor calidad educativa que se liga a la existencia de mayores recursos, mejores profesores, más exigencias y mayor posibilidad de la familia de exigir a los liceos. Las familias de estratos bajos cuyos hijos han tenido una trayectoria escolar de buen rendimiento aspiran a matricular a sus hijos en liceos particulares subvencionados. No obstante, se autoexcluyen por no tener la solvencia económica requerida o son excluidos porque el rendimiento académico del hijo/a no es suficiente para quedar matriculado. Al igual que en el estudio de Salinas y otros (2010) se recogieron opiniones que plantean que en los colegios no gratuitos anteponen el lucro a la calidad educativa. Respecto de la visión de los colegios municipales se valoran los beneficios sociales que obtienen los estudiantes y el apoyo que entregan a los estudiantes con necesidades educativas especiales, pero al mismo tiempo éstos se asocian a centros educacionales con alumnos desordenados, menor disciplina y profesores menos preocupados por enseñar. Se suma a la anterior una mirada crítica a la presencia de los paros en establecimientos municipales.

La **décima conclusión** apunta a que en el paso a la enseñanza media que implica un cambio de establecimiento escolar se conjugan tres transiciones simultáneas: la etárea (paso de la niñez a la adolescencia); la de establecimiento escolar –enseñanza básica y media- cada uno con estilo de enseñanza y cultura escolar particular; y la migración del campo al pueblo y/o del pueblo a la ciudad en el caso de estudiantes rurales, lo que muchas veces coincide con una separación de la familia. **Los temores de los estudiantes y familias en el paso a la enseñanza media, se encuentran marcados por las tres transiciones y se manifiestan en el plano social –el alejamiento de amistades y compañeros de la escuela-, académico –la imagen de la mayor exigencia de parte de los profesores en la enseñanza media-, y familiar –los miedos hacia la separación familiar y el paso a la ciudad.** Las distintas imágenes asociadas a la enseñanza media tienen su origen en la transmisión que los profesores de básica realizan de ésta a sus estudiantes, que obedece generalmente a

una preparación para fortalecerlos y prepararlos para el fracaso, como ellos lo denominan, pero que rara vez se acompaña de técnicas y orientaciones más profesionalizadas en este sentido. Además, muchas veces estos mensajes, si bien buscan preparar para la nueva realidad de educación media, infunden temores en los estudiantes que hacen aún más estresante el paso a educación media. Asimismo, no existen indicios de esfuerzos institucionales por parte de las escuelas por proveer a los estudiantes de una adecuada preparación académica para enfrentar este cambio. Aún cuando el estudio pone en evidencia que los temores se disipan para gran parte de los estudiantes luego de transcurrido el primer semestre en la enseñanza media lográndose una adaptación rápida, también se va revelando la débil preparación de los estudiantes en términos académicos por: la baja cobertura curricular de las escuelas básicas, particularmente las de carácter rural señalada por los profesores de educación media; la escasa articulación entre la enseñanza básica y la media, y la ausencia de apoyos integrales y psicosociales de parte de los liceos para enfrentar las problemáticas iniciales de los estudiantes que ingresan a media, ámbitos en los cuales los docentes plantean sus principales necesidades de apoyo. En un tema más específico, aún cuando la deserción durante el primer año de educación media parece ser un fenómeno poco frecuente, se identifica que los liceos no disponen de capacidades de apoyar a sus estudiantes en esta línea. Los esfuerzos por aminorar las dificultades de adaptación deben enfocarse en proveer apoyo en el primer semestre de inserción al liceo donde se manifiestan las principales dificultades por parte de los jóvenes y sus profesores.

La **undécima conclusión** anticipa **una recepción negativa de parte de los profesores, estudiantes y apoderados hacia el adelantamiento del paso de la enseñanza básica a la media introducido en la LGE**. En primera instancia se revela el desconocimiento de esta medida en prácticamente todos los estudiantes y sus familias y las dificultades de comprensión asociadas a ella. En segundo lugar los actores coinciden en plantear los riesgos asociados a la reestructuración de los niveles de enseñanza, particularmente dados por la inmadurez de los estudiantes a los 12 años. Dar el paso a la enseñanza media a los 12 años de edad aparece como menos problemática en apoderados y profesores de escuelas rurales que imparten sólo hasta 6° básico, para quienes el tránsito de los estudiantes a otro establecimiento, y muchas veces su migración al pueblo es un camino habitual. La postura de los profesores y apoderados frente a la reestructuración de los ciclos indica que existe una tarea importante de comunicar adecuadamente el sentido, las bondades y los apoyos que se entregarán en la realización de la reestructuración propuesta.

La **doceava conclusión** del estudio apunta a las **particularidades del tránsito entre la enseñanza básica y la media en contextos rurales**, elemento que aparece como el que mayores distinciones introduce en los temas abordados: i) el primer elemento a destacar tiene que ver con la identificación de un fuerte imaginario en familias y jóvenes respecto de la distinción entre la educación urbana y rural, asociado a la baja calidad educativa de la segunda y la consecuente mejor apreciación de la primera. Lo anterior introduce como elemento crítico la autopercepción de los actores de una peor preparación para enfrentar el tránsito a la media, que se traduce en mayores temores y menor sensación de eficacia en el tránsito, que es también recalcada por los docentes; ii) un segundo elemento clave es que el tránsito entre los niveles de enseñanza se conjuga en gran parte de los casos con el paso del campo a la ciudad, generando alejamientos tempranos del hogar por parte de los jóvenes –resentidos por padres y estudiantes- y su inserción en internados; iii) el tercer elemento tiene que ver

con la fuerte aspiración a la migración de parte de jóvenes y sus familias en el paso a la media cuando se percibe una débil, poco variada y escasamente pertinente oferta de educación secundaria en la comuna, situación no ajena a otras comunas de carácter rural del país. La aspiración a migrar como oportunidad de obtener una mejor calidad educativa, marcada por el imaginario que asocia salir del campo a mayores expectativas para el futuro, además, se ve fuertemente restringida, como se dijo, por los medios económicos, generando en las familias y sus hijos/as sensaciones de frustración y desesperanza.

La **treceava conclusión** dice relación a **los internados para estudiantes de origen rural**. Sobre éstos últimos, se evidencia una **experiencia de aspectos negativos y positivos**, que depende fuertemente de sus características organizacionales y equipamiento de calidad, valorándose la presencia de buen trato, ambientes acogedores y espaciosos, horas de estudio y actividades recreativas y de buena alimentación y abrigo, que generalmente no están presentes en todos los casos estudiados. Se evidencia también que en los internados existe **un espacio social no aprovechado de apoyo al trabajo escolar** que organizado, equipado, dirigido y coordinado adecuadamente con el trabajo docente en los liceos, podría contrarrestar las lagunas de aprendizaje y en habilidades sociales y comunicacionales que traen los jóvenes de áreas rurales. Ello rara vez ocurre. Además, el apoyo emocional y psicosocial cotidiano que entrega la familia y que se debilita cuando los y las jóvenes dejan a su familia de lunes a viernes, es acogido por los o las encargadas de los internados, en opinión de los estudiantes, en pocas ocasiones.

Finalmente, las **últimas dos conclusiones** apuntan a dos temas específicos transversales al estudio: las diferencias en los procesos observados según las variables **género y etnicidad**. Ninguna de estas dos variables marca una diferencia significativa. La disposición altamente favorable a la enseñanza media, la valoración instrumental de la misma, la visión de la oferta educativa en la comuna y fuera de ella, las trayectorias educativas y los factores que influyen en su configuración, los elementos que impregnan la elección de liceo, la experiencia del paso de la básica a la media, no son distintos en estudiantes hombres y estudiantes mujeres o en estudiantes de origen mapuche y estudiantes “chilenos”. La evidencia señala que el origen étnico se traslapa con la ruralidad de las comunas, posiblemente porque los habitantes en las dos comunas rurales son mayoritariamente de origen mapuche. Los procesos observados en las comunas rurales se aplican por igual a familias mapuches y no mapuches. La única diferencia que se desprende es que los mapuches tienen hoy un mayor acceso a becas y beneficios sociales que en el pasado, que la discriminación hacia ellos por parte de los docentes ha disminuido y que desde la cultura “huinca” habría un acercamiento a la cultura y tradiciones mapuches y un rescate de ella en los establecimientos que califican de interculturales. En relación a la variable género el material reunido sugiere dos diferencias entre estudiantes mujeres y hombres en los fenómenos estudiados: la elección de liceo sólo se ve influida por la variable género cuando los liceos disponibles tienen oferta de especialidades dirigidas principalmente a hombres, como son mecánica, mueblista, etc. En estos casos, las mujeres buscan liceos con especialidades más acordes o se opta por liceos científico humanista. El otro aspecto en que el género juega un rol es en las preocupaciones de las familias respecto del paso a la enseñanza media: la mayoría de los apoderados de estudiantes mujeres señalan tener gran temor a que las trayectorias educativas de sus hijas se vean truncadas por un embarazo adolescente. Estudios futuros deberán

profundizar en estas diferencias y determinar si efectivamente tienen suficiente sustento empírico.

Los hallazgos de este estudio plantean desafíos críticos para el sistema escolar al momento de buscar asegurar una igualdad de oportunidades en el paso de la enseñanza básica a la media, e indirectamente, también en el egreso de los jóvenes de estrato bajo de la enseñanza secundaria. El paso está cargado de aspiraciones y expectativas respecto a lo que se va a lograr con la enseñanza media, al tiempo que está marcado por temores hacia el fracaso y al incumplimiento de las expectativas por la presencia de múltiples obstáculos que se pueden interponer en sus anhelos y trayectorias de futuro, quebrando con ello las oportunidades a las que esperan acceder.

Las principales conclusiones asimismo ponen (vuelven a poner) en el centro de la problemática el peso del origen social y cultural en las trayectorias educativas de los estudiantes y su paso a la enseñanza media. Los alumnos provenientes de familias de escasa escolaridad, capital cultural y económico enfrentan posibilidades y escenarios de alternativas restringidos, que ponen en entredicho los principios y supuestos de la libre elección de liceo presente en el país. La realidad descrita se aleja, así, profundamente de las bases del sistema escolar chileno que opera también bajo el supuesto que las familias y los estudiantes de todos los estratos sociales tienen las competencias y acceden a información suficiente para orientar sus elecciones de liceo en torno a la calidad educativa, entendida como resultados de aprendizajes en pruebas estandarizadas. Lo que se observa es que en familias de estratos bajos, en particular las provenientes de zonas rurales, la pregunta por la calidad de los establecimientos de enseñanza media está cuasi-ausente, al extremo que, para algunas familias, cualquier liceo, por el hecho de existir, debe ser bueno. Para otras familias, la mayoría, la calificación de un liceo se deriva de mensajes que fluyen por las redes socio-familiares, casi siempre restringidas, donde la información en que se confía es el camino que en un liceo ha seguido un familiar o conocido y la inserción posterior que tuvo en el ámbito laboral o de la educación superior. No hay una visión global de la oferta educativa ni manejo de distinciones o categorías para diferenciar entre liceos, mas allá de los que “entregan una carrera” y los que “preparan para la PSU y la universidad”. Por otra parte, directivos y docentes de escuelas básicas tampoco disponen de una visión global de la oferta ni de herramientas adecuadas de orientación y consejería a los alumnos. Es cierto que ellos dan consejos y orientan, pero lo hacen bajo criterios altamente discrecionales y alimentado por información que fluye por sus redes profesionales y personales, posiblemente más amplias que las que manejan las propias familias, pero sin información objetiva que entregue un panorama de alternativas posibles. En este marco, hay liceos que se promocionan frente a alumnos y, a veces, apoderados, “venden su producto”, que es uno al cual el “cliente” aspira, pero no sabe cómo evaluar. Ahora, desde otra arista, las mismas conclusiones ponen en evidencia la brecha asociada al lugar de residencia (rural-urbano), el peso de la calidad educativa de las escuelas básicas y las trayectorias escolares previas en el paso y experiencia de inserción en la enseñanza media, viéndose fuertemente afectados en términos negativos quienes provienen de entornos rurales donde la educación básica tiene carencias evidentes y donde los estudiantes, al internarse o alejarse de sus familias precozmente, ven debilitado el apoyo emocional y psicosocial cotidiano que entrega la familia.

A partir de ambos elementos, es posible plantear que avanzar hacia la equidad e igualdad de oportunidades en el tránsito a la enseñanza media, aminorando el peso del origen social y cultural en ella, **requiere con urgencia fortalecer el rol del sistema escolar, escuelas y liceos en este paso. El rol que la escuela (o el liceo) tienen en este ámbito es particularmente insustituible para estudiantes que ya han superado el nivel de escolaridad de sus padres y que además se alejan en el caso de familias de zonas rurales tempranamente de sus hogares. Poner el acento en este tema es una responsabilidad ineludible de la política educacional que busca apoyar la calidad y equidad en la educación escolar.**

Tomando en cuenta lo anterior, a continuación se esbozan algunas orientaciones y lineamiento de política educativa que se desprenden de los principales hallazgos del estudio.

5.2 Implicancias de política y recomendaciones

- **Fortalecer la orientación vocacional**

La ausencia de orientación y acompañamiento desde las escuelas y liceos a los estudiantes para el tránsito entre la básica y la media y el peso decisivo de factores asociados al capital social, cultural y económico de la familia en el paso de la enseñanza básica a la media que implica un cambio de establecimiento escolar, releva que la **orientación vocacional dentro del sistema escolar, principal pero no únicamente en la enseñanza básica** debiera constituirse en prioridad de política, si el propósito es romper con las desigualdades sociales de origen. Los resultados de los pocos estudios que existen en el país sobre la figura y rol del orientador convergen con los hallazgos de este estudio en que el servicio no existe o es insuficiente²³. El servicio debe ser fortalecido y profesionalizado, proveyendo herramientas y competencias al orientador, distinguiéndolo del rol de los profesores jefes, y asegurando la presencia de orientadores competentes en particular en las escuelas y liceos de que atienden a estudiantes de estratos bajos en áreas rurales y urbanas. En escuelas pequeñas (de pocos alumnos y profesores) podría pensarse en servicios y jornadas de orientación compartidos entre escuelas, en que participen estudiantes y abiertas, también, a apoderados.

- **Mejorar los dispositivos de información y desarrollar indicadores confiables y pertinentes a las demandas de estudiantes y apoderados**

La alta y omnipresente importancia y valoración acordada a las redes socio-familiares como mecanismos de información sobre los liceos en estratos bajos y el desconocimiento de los indicadores objetivos y oficiales sobre aprendizajes por parte de éstas, levantan la pregunta sobre cómo proveer información objetiva y confiable para las familias. Lo anterior, es de central importancia para un sistema como el de Chile basado en principios de la libre elección de colegios y de libertad de enseñanza. El que las familias tomen decisiones respecto a la trayectoria educativa de su pupilo en base a información objetiva, pertinente y confiable para ellas es requisito para la

²³ Ver Raczyński y Canales (2000), Rosetti (2003), de la Fuente y Muñoz (2002), Lagos, F. y F. Palacios (2008).

mejora de la calidad de la educación en sistemas como el chileno y también en sistemas que se rigen por otros criterios.

Retomando lo anterior, la relevancia que adquiere para las familias y estudiantes el rol del liceo en la preparación para el futuro y el que el pupilo egrese de la enseñanza secundaria con probabilidad alta de inserción laboral o de continuación de estudios en la educación superior **lleva a la urgencia de generar indicadores confiables y fáciles de comunicar y entender. Al respecto tres sugerencias: i) diseñar, a partir de la base de datos de la PSU y de estadísticas de admisión en la educación superior, uno o dos indicadores de fácil comprensión, comunicando amigablemente su propósito a los orientadores, profesores, estudiantes y apoderados; ii) exigir a los liceos técnico profesionales la entrega de información regular sobre la tasa de titulación, desenlace laboral y de continuidad de estudios, de sus egresados por cada especialidad que imparten; iii) fortalecer la veracidad y transparencia de la información que las escuelas y los liceos entregan a la comunidad.** Los indicadores oficiales SIMCE y PSU debieran ser un indicador, entre varios, no necesariamente los más importantes.

La creación de la Agencia de Aseguramiento de la Calidad de la Educación representa una oportunidad para incorporar estos y **otros indicadores claves que reflejan los atributos positivos (fortalezas) y debilidades de los liceos**, al plantear estándares indicativos de desempeño, los que debieran sumarse a los indicadores anteriormente sugeridos, revelando la situación de los liceos en dimensiones de clima laboral, disciplina, convivencia, liderazgo pedagógico, relación con apoderados y otras, dimensiones que como se vio son de importancia para los apoderados que manejan un concepto de calidad. **Estos indicadores, no obstante, deben hacer distinciones importantes según tipo de liceo, tamaño, especialidad, etc. y deben ser fáciles de comunicar y de entender por parte de apoderados, alumnos y profesores.** Es probable que desarrollos en esta línea contribuyan a la adquisición por parte de las familias de criterios de calidad en establecimientos escolares de enseñanza media que no dependan ni estén definidos por atributos de los alumnos que asisten sino que por el proyecto educativo, la organización, el funcionamiento de la unidad escolar y las oportunidades que proveen a futuro.

- **Reconocer y dar la importancia que merece a la educación técnico profesional**

Los hallazgos del estudio muestran las altas aspiraciones asociadas a la obtención de un título técnico. No obstante, la predisposición de las familias y jóvenes de estratos sociales bajos por este tipo de educación, al tomar en cuenta los diagnósticos sobre las debilidades de este tipo de enseñanza en el país, augura escenarios postsecundarios complejos, de frustración, para los estudiantes y las familias de estratos bajos. En esta área es hora de tomar decisiones que mejoren la pertinencia la enseñanza que entregan para el mercado de trabajo, estrechar relaciones entre educación y sector productivo, incluir el desarrollo de competencias “blandas” en los alumnos, mejorar e intensificar las prácticas laborales, vincular la oferta de especialidades a la realidad local, por mencionar algunos aspectos.

- **Mejorar la calidad de los internados y hacer de ellos un espacio real de apoyo a la formación integral de los alumnos**

Los internados adosados a los colegios de enseñanza media son hoy menos gravitantes en la continuidad de los estudios que en el pasado debido a la mejor conectividad entre las localidades, la densidad de la red de caminos y del transporte público, y la disponibilidad de furgones escolares. No obstante, siguen siendo un recurso importante que posibilita la continuidad de estudios para la población escolar de escasos recursos en áreas rurales y los habitantes de pueblos que optan por estudiar la enseñanza media en una comuna distinta de la de origen y deciden evitar extensos viajes diarios o no disponen de los recursos económicos para financiarlos. La apreciación que tiene las familias de los internados muestra aspectos positivos y negativos. Claramente es importante aminorar los aspectos materiales negativos (infraestructura, equipamiento, alimentación, calefacción, etc.). No obstante, junto con lo anterior, **es fundamental que los internados no sólo sean un lugar adecuado de alojamiento y alimentación sino que asuman un rol en dar apoyo a los estudios y la formación de los estudiantes internos.** En esta perspectiva, como lo señalaron estudiantes, apoderados y profesores entrevistados, es central definir un perfil para los inspectores o tíos/as a cargo de los internados que les permita efectivamente ayudar a los estudiantes en sus deberes escolares, desarrollar actividades recreativas que respondan a los intereses de los estudiantes internos (deportivas, artísticas, culturales), que les permita probar sus talentos e intereses, comunicarse y expresarse, desarrollarse como personas. Se trata de una tarea de enorme responsabilidad, que se realiza con estudiantes que muchas veces no tienen este estímulo en su familia. Internados organizados, equipados y dirigidos y coordinados adecuadamente con el trabajo docente en las escuelas y los liceos, podría contrarrestar las lagunas de aprendizaje y en habilidades sociales y comunicacionales que traen los jóvenes de áreas rurales al mismo tiempo que entregar al estudiante el apoyo emocional y psicosocial cotidiano que entrega la familia que se debilita con la inserción de lunes a viernes en un internados.

Asegurar el fortalecimiento de la oferta de internados y contribuir a mejorar su imagen inicial dentro de las familias y estudiantes se convierte en una situación de urgencia antes de que se implemente la reestructuración de los niveles de enseñanza prevista por la LGE. Lo anterior, principalmente por la importancia que tiene para las familias, detectada por el estudio, el alejamiento de sus hijos/as a una menor edad del hogar y la consecuente necesidad de que sean acogidos en entornos amigables, confortables, donde sean apoyados en sus estudios y formación integral.

- **Promover la articulación entre la enseñanza básica y la media**

Así como se ha trabajado desde hace varios años en la articulación entre la enseñanza pre-básica y la básica es hora de abordar y articular a nivel curricular y de relación profesor-alumno la enseñanza básica y la media. La propuesta de reestructuración de los ciclos de la enseñanza contenida en la LGE abre una excelente oportunidad para iniciar esta tarea. En particular, resulta clave tender puentes entre ambos niveles de enseñanza, acercando sus objetivos, contenidos, estrategias y didácticas de enseñanza, metodologías de evaluación, pero también en término de las culturas escolares.

El estudio realizado plantea la importancia de este tópico al dar cuenta de i) la escasez de intercambio profesionales sistemáticos entre profesores de enseñanza básica y la presencia de calificaciones recíprocas entre ellos que revelan prejuicios, descalificaciones y ausencia de colaboración entre ellos; y ii) las lagunas de conocimiento y con frecuencia en hábitos de estudio, que los estudiantes sienten que tienen cuando ingresan a la enseñanza media.

- **Fortalecer el apoyo integral y la relación profesor-alumno en la transición y durante toda la enseñanza media**

En la transición a la enseñanza media y la trayectoria educativa de los estudiantes en este nivel de enseñanza juegan un rol fundamental los liceos que acogen a alumnos de estrato socio-económico bajo. Algunos liceos despliegan actividades de nivelación, otros pocos proveen apoyo psicosocial a los alumnos. Estos apoyos son indispensables. No obstante, no son suficientes. Se requiere de atenciones más personalizadas y de acciones que construyan desde y respondan a las inquietudes de los estudiantes, los motiven con temas extraescolares que alimenten y favorezcan el aprendizaje, que no los castiguen y “tiren para abajo” sino que desarrollen su personalidad, creen hábitos de responsabilidad, perseverancia, respeto, estimulen la creatividad, etc. y concomitantemente favorezcan el desarrollo de proyecto de vida, sueños realistas de futuro. No basta con la transmisión de conocimientos. **Tanto los estudiantes de la enseñanza científico-humanista como la técnico profesional de estrato bajo, para cumplir sus anhelos de inserción laboral y en la educación superior, requieren desarrollar con fuerza esta dimensión cualitativa y “más blanda” de su formación.**

Resulta clave, asimismo, fortalecer la atención psicosocial de carácter integral a los estudiantes una vez que se insertan en la enseñanza media, atención que se percibe como prioritaria para los estudiantes que, junto a la transición de nivel de enseñanza, enfrentan también la migración al pueblo, a otras comunas, y el alejamiento de sus familias y hogares.

- **Reestructuración de los ciclos de la enseñanza**

En relación con la propuesta de reestructuración de los ciclos de enseñanza contenida en la LGE, los entrevistados en este estudio tienen, en general, una predisposición negativa, que se expresa básicamente en la idea de que el paso de la básica a la media ocurriría a una edad muy temprana. Sólo los apoderados cuyos niños estudian en escuelas rurales que llegan hasta 6° básico no visualizan grandes cambios porque ellos están obligados a transitar a otro establecimiento en dicho curso. Lo anterior constituye un llamado a **preparar adecuadamente este cambio a nivel comunicacional, mostrando su sentido, propósito y consecuencias positivas.**

Adicionalmente, la **reestructuración de ciclos debiera aprovecharse como una oportunidad para iniciar los cambios que deben encararse en la relación educación rural y educación urbana y en la articulación entre la enseñanza básica y la media, con el fin de apuntar hacia una experiencia de transición entre ambos niveles que efectivamente signifique que las expectativas que los estudiantes y sus familias ponen sobre la enseñanza media se cumplan.**

- **Realizar un diagnóstico profundo e integral de la situación de la educación básica rural y definir su futuro**

Aunque no era objeto de estudio directo de esta investigación, resulta importante dejar planteado como tema de profundización y que requiere de respuesta de política, el futuro de educación básica rural. Los resultados del estudio permitieron explorar en la realidad de las escuelas rurales en la región de la Araucanía y el cuadro es de dulce y agraz. Numerosas escuelas básicas uni, bi o tridocentes, con cursos integrados, muchas de las cuales sólo imparten enseñanza de 1° a 6° grado, con un número bajo de alumnos, conectadas hoy por caminos secundarios, salvo excepciones transitables durante todo el año. Los profesores que fueron entrevistados para este estudio muestran también diferencias: algunos de edad y cansados y otros jóvenes llenos de entusiasmo y con voluntad de sacar adelante a sus alumnos, quienes residen en el pueblo o ciudad cercana y viajan diariamente a la escuela, a veces manejando ellas/os el furgón que recoge a sus alumnos. No obstante, se muestran críticos frente a la política ministerial y se sienten no reconocidos en su actividad y aislados en su trabajo. Por otra parte, los profesores de colegios urbanos alegan que los alumnos de escuelas rurales que reciben vienen “sobrepotejados”, con un promedio alto y, no obstante, mal preparados, realidad que reconocen los propios estudiantes de este origen.

¿Qué hacer con la educación básica rural y cómo mejorar su articulación con la enseñanza urbana? Resulta fundamental diseñar una política de transformación gradual de la educación básica rural que se traduzca en el cierre de parte de las escuelas rurales (las que no se justifican por su bajo número de alumnos y por tener cerca otras a las cuales es posible trasladar a los alumnos); abrir la enseñanza pre básica en las escuelas rurales, respondiendo al rezago en desarrollo del lenguaje y psicomotor con el cual muchos niños entran a 1° básica en áreas rurales; entregar apoyo directo y fomentar el trabajo en red entre escuelas rurales, apoyadas por escuelas urbanas que destaquen en la comuna. Como es sabido el cierre de escuelas rurales no es fácil por el rol social que juegan en la comunidad. No obstante, la evidencia apunta a que es necesario encarar una reforma mayor en dicho sector educativo.

5.3 Tópicos de investigación futuros

A lo largo de este capítulo final se han insinuado varios tópicos que siguiendo los hallazgos presentados deben ser profundizados en futuras investigaciones.

Un **primer tema** que se desprende directamente de lo planteado en el último párrafo de la sección precedente es la **realización de un diagnóstico riguroso de la realidad de la educación rural a lo largo del país**, diagnóstico que debiera abordar tanto la dimensión técnico pedagógica [los profesores y atributos de los procesos de enseñanza-aprendizaje que promueven] como una dimensión social [rol de la escuela y sus profesores en la localidad en que se emplaza]. Este diagnóstico debe insertar la realidad que se observa en el contexto de la diversidad de localidades y comunas rurales en el país en cuanto a atributos de localización, accesibilidad, clima; demografía y asentamiento espacial de la población; actividades productivas; pobreza y calidad de vida; oferta de servicios sociales. El diagnóstico debiera incluir también

un análisis de la visión que tienen los profesores rurales sobre la relevancia, pertinencia y aportes de la política educativa escolar nacional y local; y la información y vínculos que ellos tienen con establecimientos educacionales urbanos cercanos.

Un **segundo tópico**, no ajeno al anterior, es realizar **estudios similares a esta investigación, en contextos rurales distintos (menos dispersos, con menor peso de la etnia mapuche, insertos en circuitos económicos mayores, con oferta de establecimientos escolares gratuita y con co-financiamiento de la familia) a fin de conocer los resultados que son generalizables a otras comunas rurales y los que no lo son.** Esta ampliación del estudio a otras comunas rurales permitiría también dilucidar en que medida lo observado es resultado de situaciones de ruralidad o más bien de condiciones asociadas a la etnia mapuche.

Un **tercer tema** importante de abordar es **ampliar la mirada del paso a la enseñanza media** en el sentido de no incluir sólo situaciones que implican un cambio de establecimiento, foco de este estudio, sino **observar también cómo es y si es distinta o no, que el tránsito a la enseñanza media dentro de un mismo establecimiento.**

Un **cuarto tema** es un análisis **en profundidad del tránsito** entre la enseñanza básica y la media **en el plano curricular y pedagógico** y en las diferencias entre los profesores de uno y otro nivel en formas relacionarse, enseñar y evaluar los aprendizajes que van adquiriendo los alumnos así como las imágenes recíprocas que los profesores de un nivel tienen respecto a los del otro nivel de enseñanza.

Un **quinto tópico** de alta relevancia es profundizar en **la trayectoria escolar más larga de niños y jóvenes**, identificando tipos distintivos y viendo el perfil personal de los jóvenes en cada uno de ellos, de acuerdo a su origen social, rural-urbano, al apoyo familiar, al tipo de colegio a que ha asistido, entre otros. Se trata de un estudio complejo que debiera llevarse adelante por etapas. Habrá que estudiar a qué preguntas específicas se puede dar respuesta con las bases de datos oficiales (RECH-SIGE, SIMCE) y la información que habría que recoger vía cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, y hasta qué punto corresponde aplicar instrumentos retrospectivos o más bien instrumentos longitudinales que siguen a una muestra de alumnos en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akos, P., Galassi, J. (2004). "Middle and High School Transitions as Viewed by Students, Parents, and Teachers". *Professional School Counseling*; Apr2004, Vol 7, Issue 4, pp. 212 – 221.

Asesorías para el Desarrollo (2004) Informe Final consultoría realizado para la Fundación Nacional del Comercio para la Educación (COMEDUC), Santiago, Chile.

Asesorías para el Desarrollo (2002) "Deserción y permanencia de jóvenes de sectores pobres en la enseñanza media", Informe de consultoría, para Instituto Nacional de la Juventud. Santiago Chile

Baeza, J. (2007) "La construcción de trayectorias en sociedades menos regulares. Desafíos al trabajo de orientación escolar en educación secundaria", *Foro Educativo*, vol. 12, Universidad Católica Raúl Silva Henríquez, Chile.

Ball, S. (1993) Education markets, choice and social class: The market as a class strategy in the UK and the USA. *British journal of sociology of education*. Vol 14, nº 1, pp. 3-19.

Ball, S., Vincent, C. (1998). 'I heard it on the grapevine': 'Hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 10, nº3.

Ball, S., Bowe, R. y Gewirtz, S (1995) Circuits of schooling: A sociological exploration of parental choice of school in social class context. *The sociological Review*.

Berdegúe, J. y otros (2010) "Comunas Rurales de Chile" *Documento de Trabajo* N° 60 Programa Dinámicas Territoriales Rurales-Rimisp – Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, Santiago, Chile. www.rimisp.org

Bourdieu, P. (1984) *Distinction*. Routledge and Kegan Paul, Londres. Reino Unido

Bourdieu, P. y Passeron, JC (1977) *Reproduction in education, society and culture*. Sage, Londres, Reino Unido.

Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1992) *An invitation to reflexive sociology*, University of Chicago Press, Chicago, USA

Bowe, R., Ball and Gewirtz (1994). "Parental Choice, Consumption and Social Theory: The Operation of Micro-Markets in Education", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 42, N°1, Special Edition: Educational Policy Studies, pp- 38-52.

Bowe, R., Gewirtz, S. y Ball, S. Captured by the discourse? Issues and concern in researching 'parental choice'. *British Journal of Education*. Vol. 15, N° 1, pp.63-78.

Castillo, J., Cabezas, G. (2010) "Caracterización de jóvenes de primera generación en educación superior. Nuevas trayectorias hacia la equidad educativa", *Calidad de la educación*, nº32, Consejo Superior de Educación, Chile.

Chakrabarti, R. y Peterson, P.E. eds. (2009) *Exploring Public-Private Partnerships*, The MIT Press, Cambridge Mass, y London England

Córdoba, C. (2006). *Elección de escuela en sectores pobres de Chile*. Simposio: Políticas educacionales y gestión de sistemas escolares - PENS/EDU – 1

Davila, O., F. Ghiardo y C. Medrano (2006) *Los desheredados. Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*, CIDPA, 2da edición, revisada, Chile.

De la Fuente R y Nuñez. E. (2002) "la orientación educativa en la enseñanza media municipalizada: las representaciones sociales de la orientación en orientadores y profesores jefes de los liceos municipalizados de Maipú" Memoria para optar al título profesional de psicólogo, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Dubet, F. (1973) "Pour una definition des modes d'adaptation sociales de jeunes a travers la notion de projet", *Revue Francaise de sociologie*, vol 14, nº 14-2.

Elacqua, G. ; Fábrega, R. (2006). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile. En *Educación y brechas de equidad en América Latina*, Tomo II, p353-398, PREAL.

Espínola, V y Claro, J.P. (2010) *Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericana*, Revista de Educación (España), número extraordinario 2010.

Evangelou, M., Taggart, B., Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P. & Siraj-Blatchford, I., (2008) "What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?" *Research Report N° DCSF-RR019*. Institute of Education, London.

Feijoo, M.C. (2002) *Argentina. Equidad social y educación en los años '90*, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IIEP, UNESCO, sede regional Buenos Aires.

Forsey, M. m Davies, S. & Walford, G. eds. (2008) *The Globalization of School Choice*, Symposium Books. United Kingdom. También publicado en vol 19, nº 2 *Oxford Studies in Comparative Education*.

Führer, A. (2009) *Juventudes rurales, educación superior y trabajo: anhelos y demandas para una inclusión social*, Memoria para optar al Título de antropólogo social, U. de Chile.

Fuller, B; Elmore, R. (1998) (editors) *Who chooses? Who loses? Culture, institutions and the unequal effects of school choice*. Teachers College Press.

Galton, M., Gray. J. y Ruddock, J. (1999) "The impact of school transitions and transfers on Pupil Progress and Attainment", *Research Report N° 131* Department for Education and Employment (DfEE) , Reino Unido

Gorard, S (1997) "Who pays the piper? Intergenerational aspects of school choice", *School Leadership en Management*, vol., 17, nº2, pp. 245-255

Griebel W., Berwanger, D. (2006) "Transition from Primary to Secondary School in Germany". *International Journal of Transitions in Childhood*, Vol 2, pp 32 – 39.

- Guichard, J. (1993) *La escuela y las representaciones del futuro de los adolescentes*; Francia, primera edición.
- Howard, S. & Johnson, B. (2004) "Transitions from Primary to Secondary School: Possibilities and Paradoxes". School of Education, University of South Australia.
- Kessler, G. (2002) *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*, UNESCO-IIPE.
- Kessler, G. (2005) "Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina" en Educación, desarrollo rural y juventud, UNESCO-IIPE.
- Lagos, F. y Palacios, F. (2008) "Orientación vocacional y profesional en colegios de bajo nivel socioeconómico. Percepción de orientadores y estudiantes", www.cned.cl/public/secciones/.../doc/59/CSE_articulo_693.pdf
- Lerner et al. (2009) "Waves of the future 2009", *Reports of the Findings from the First Six Years of the 4-H Study of Positive Youth Development*, Tufts University..
- Maddaus, J. (1990) Parental Choice of School. What Parents Think and Do", *Review of Research in Education* pp. 267-295.
- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., Harlow, A (2003) "Transition to Secondary School: A Literature Review". *Report to the Ministry of Education*, Ministry of Education, New Zealand Queen's Printer.
- Montes, N., Sendón, M. (2006) "Trayectorias educativas de estudiantes de nivel medio. Argentina a comienzos del siglo XXI", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abril-junio, vol 11, numero 029, COMIE, distrito federal MEXICO.
- Moya, M. (2008) "El sentido de la educación formal en jóvenes urbanos populares de la comuna de Lo Espejo", *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 45/6, OEI.
- Moscovici, S. (1979) *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Editorial Huemul S.A.
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social, II. Pensamiento y vida social, Psicología social y problemas sociales*. Editorial Paidós. Barcelona. España.
- Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (2007) (compiladores). *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Buenos Aires.
- Navarro, L. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar*. IIPE.
- Nuñez, B., Salinas, M. (2001) *Migración escolar desde zonas rurales hacia establecimientos más urbanizados. Caso Pelarco-Talca*, Memoria para optar al título de Ingeniero Comercial mención administración, Facultad de Ciencias Empresariales, Universidad de Talca, Chile.
- Oliveira, I. (2009) "Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural-escuela frente a los procesos de exclusión", *Revista Peruana de Investigación educativa*, vol1. n1, pp 61-90, Perú.
- Pezo, L. (2005) "La migración rural en su fase motivacional: aportes para su estudio desde el caso de Río Hurtado, IV región, Chile", *Revista Werken* número 007, pp. 151-164, Universidad Internacional SEK, Chile.

- Plank, D.N. (2010) Book review, pp. 142-145, en *Comparative Education Review*, February
- Raczynski, D. y Canales, A, (2000) "Demanda de información sobre carreras de pregrado en la educación superior chilena", Informe final de consultoría, CNA-CIEPLAN, Santiago de Chile.
- Reay, D., Lucey, H. (2003). "The limits of choice? Children and Inner City Schooling, *Sociology*, vol. 37 (1) 131-142.
- Reay, D., David, M.E. y Ball. S., (2005) *Degrees of choice. Social Class, race and gender in higher education*, Trentham Books, U.K.
- Rojas M.T.,(2005) "La persistencia de la inequidad escolar en Chile. Una panorámica de las creencias de diversos actores educativos". *Revista de Docencia N° 25*, Colegio e Profesores, Santiago, Chile.
- Rojas, M.T. (2006). "Las familias, el Estado y la equidad escolar", *La Nación*, Jueves 21 de Septiembre.
- Román, M. (2009) "El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* vol 7, N° 4.
- Rosetti, J.(2003) "Diagnóstico sobre la orientación y el rol socioprofesional de los orientadores en los establecimientos escolares chilenos", Informe, PIIE, Santiago, Chile.
- Rozas, C., Lara, C. (s/a) "Jóvenes rurales y Educación media: un estudio exploratorio acerca de la relación entre jóvenes rurales escolarizados de la Provincia de Cachapoal, región de O'Higgins, y la educación media en Chile", en *Juventud y Enseñanza Media: Antecedentes de la revolución pingüina*, EPE-U.Chile (no publicado)
- Salinas, D. y otros (2010) *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: valoraciones y demandas de las familias*, Proyecto FONIDE N° F310827 / 2008.
- Santos, H. (2009) *Dinámica de la deserción escolar en Chile*, Documento de Trabajo CPCE N° 3, Universidad Diego Portales, Chile.
- Saporito, S., y Laureau, A. (1999). School Selection as a Process: The Multiple Dimensions of Race in Framing Educational Choice. In *Social Problems*, Vol. 46, No. 3 (Aug.), pp. 418-439
- Sepúlveda, L., Ugalde, P., Campos, F. (2009) *Estado y perspectivas de la enseñanza media técnico profesional en Chile: un estudio sobre las orientaciones estratégicas predominantes en los actores*, CIDE- Universidad Alberto Hurtado, Proyecto FONIDE N° F310831-2008.
- Tenti, E. (2000) *Culturas juveniles y cultura escolar*, documento presentado en el seminario "Escola Jovem: un novo olhar o ensino médio", Brasília, Brasil junio 7-9 de 2000.
- Tilleczek, K, Ferguson, B. (2007) "Transitions and Pathways from Elementary to Secondary School: A Review of Selected Literature". Canada.
- Tiramonti, G. (2007). *Subjetividades, pertenencias e intereses en el juego de la elección escolar*, en: Narodowsky, M., y Gómez Schettini, M., *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo, Buenos Aires.

Valenzuela, J.P. (2008) Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido. Proyecto FONIDE N°: FIE_211.

Valenzuela, J.P. (2009) "Evolución de la segregación socioeconómica y su relación con el financiamiento compartido: el caso chileno", en Fondo de Investigación en Educación, FONIDE, *Selección de Investigaciones Primer Concurso FONIDE: Evidencias para Políticas Públicas en Educación*, pp.231- 284, MINEDUC

Van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social: le cas des parents d'élèves de classes moyennes. *Education et Société*, n°9, pag. 39-52

Van Zanten, A. (2007) Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Veleda, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski y Gómez Schettini (compiladores), *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

Waslander y otros (2010) "Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education", *Education Working Paper N° 52*, OECD, EDUWKP (2010)15, octubre.

Wells, A.S. (1996). African American Student's View of School Choice. In *Who Chooses? Who Loses?: Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*, Fuller, Elmore and Orfield (editors). Teachers College Press.

West, Anne; Noden, Philip; Edge, Ann; David, Miriam; Davies, Jackie (1998) "Choices and expectations at primary and secondary stages", *Educational Studies*, 03055698, April 98, vol 24, issue 1, pg.45