

Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos : percepciones y valoraciones	Titulo
Espinoza, Oscar - Autor/a; Castillo, Dante - Autor/a; González F., Luis Eduardo - Autor/a;	Autor(es)
Santiago de Chile	Lugar
CIE-UCINF PIIE	Editorial/Editor
2013	Fecha
Documento de trabajo CIE-PIIE no. 9	Colección
Deserción escolar; Estudiantes; Educación de adultos; Inclusión escolar; Chile;	Temas
Doc. de trabajo / Informes	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/piie/20170822052632/pdf_439.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



**PROGRAMA INTERDISCIPLINARIO DE INVESTIGACIONES EN EDUCACIÓN
(PIIE)**

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

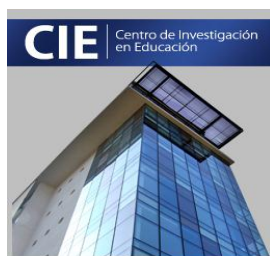
CENTRO DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN (CIE)

UNIVERSIDAD UCINF

**PERFILES DE ESTUDIANTES DE LAS MODALIDADES DE EDUCACIÓN DE
ADULTOS: PERCEPCIONES Y VALORACIONES**

**OSCAR ESPINOZA
DANTE CASTILLO
LUIS EDUARDO GONZÁLEZ**

**Documento de Trabajo CIE-PIIE N°9
www.cie-ucinf.cl**



Santiago, Marzo de 2013

1. INTRODUCCIÓN

Este documento de trabajo presenta el análisis del material cualitativo generado en entrevistas a coordinadores y estudiantes de los diferentes programas de educación de adultos y de completación de estudios que existen en Chile y que son parte de la investigación que se está llevando a cabo.¹ El objetivo del estudio es describir las principales características de los programas analizados y comparar algunos de sus rasgos centrales en lo referente a la experiencia escolar de sus estudiantes. Por lo mismo, el foco está puesto en sus vivencias y en cómo las significan ellos y los coordinadores de las distintas modalidades.

Los ejes de análisis en este documento, base de la descripción por modalidad, son los siguientes puntos: i) características generales de los estudiantes en lo referido a edad, nivel de escolarización, estratificación e identidad de clase; ii) itinerarios educativos previos de los estudiantes; iii) trayectorias sociales de los estudiantes; iv) procesos de abandono del sistema educativo formal; v) percepciones sobre la modalidad en la que se estudia; vi) opiniones sobre el futuro.

2. ANTECEDENTES

En la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000, Chile junto a otras 188 naciones acordaron un conjunto de metas, para ser alcanzadas en el año 2015 (ONU, 2000). En esa ocasión, nuestro país se comprometió a alcanzar la cobertura universal para la enseñanza básica. Una meta que se ve difícil de alcanzar si se considera que estimaciones posteriores han señalado que en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay (CEPAL, 2005), el 95% de los niños que tenían menos de 5 años concluirían la primaria para el año 2015. Si bien se trata de países que se encuentran próximos al logro de la meta, de todas maneras, se deberán realizar esfuerzos adicionales para responder al compromiso suscrito en el año 2000.

Datos más recientes reafirman que esta realidad también posee un sesgo socioeconómico, siendo menor la cobertura en el quintil más pobre (Casen, 2009). Esto tiene repercusiones significativas para las dinámicas de exclusión/inclusión social, pues quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas (Espíndola y León, 2002; Espinoza, Castillo, González, Santa Cruz y Loyola, 2013; Espinoza, Castillo, Loyola & González, 2012; Espinoza, Castillo,

¹ Este documento de trabajo se elaboró en el marco de la ejecución del primer año (Marzo 2012-Febrero 2013) del Proyecto Fondecyt N°1121079 titulado "Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: La evaluación de la experiencia chilena". Los autores agradecen el financiamiento otorgado por CONICYT.

González, Loyola y Santa Cruz, 2012; Silver, 2005). Esto obliga a reponer el tema de la reinserción escolar en la agenda de las políticas educativas.

Aunque los porcentajes de deserción en primaria son marginales, anualmente, en términos absolutos se incrementa la cantidad de niños y jóvenes que se desarrollan por “fuera” del tipo de vida cívica que se ha definido en las sociedades democráticas. En el caso de la deserción en la educación secundaria, la encuesta Casen 2009 indica que un 7% de la población juvenil abandona el sistema. Una cifra que, al igual que en el caso de la educación primaria, prácticamente se ha mantenido estable desde el año 2000 (Mineduc, 2008). En términos numéricos, tal como se aprecia en la tabla 1, según la encuesta Casen 2009, más de cien mil niños, niñas y jóvenes en edad escolar, no asistían al sistema escolar formal. Según estudios conducidos recientemente por Espinoza, González, Castillo y Loyola (2012) en una comuna urbana del gran Santiago las tasas de abandono temporal y deserción en la educación municipal son altamente preocupantes entre niños que cursan entre 1ª y 8ª básico.

Tabla 1
Población excluida del sistema escolar según tiempo de inasistencia

Edad	2 o más años fuera del sistema	Menos de dos años fuera del sistema	TOTAL
6 a 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	19.447(1%)
14 a 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	81.801(7%)
Total	27.103 (27%)	74.145 (73%)	101.248

Fuente: MINEDUC – Programa de Reinserción Escolar (2011).

En relación con estas cifras, el Mineduc ha puesto el acento en que el fenómeno de la desescolarización y deserción escolar es una situación multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega y Sáez, 2011). Por el contrario, se debe estimular la indagación empírica para realizar acciones concretas en el ámbito de reinserción y retención escolar con los niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema, para construir una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Es en el contexto de este desafío que se enmarca esta investigación.

3. EL PROBLEMA

Para abordar el desafío de la reinserción educativa, es necesario considerar las características de su población objetivo. En este sentido, es necesario señalar, tal como lo resume la evidencia reciente, que la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano -como es la escuela-, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006; Rumberguer, 2001; Rumberguer & Thomas, 2000).

Hace algunos años MIDEPLAN (2006), señaló que en Chile existía un total de 22.554 niños entre 6 y 13 años que estaba al margen del sistema escolar. Hoy, según las

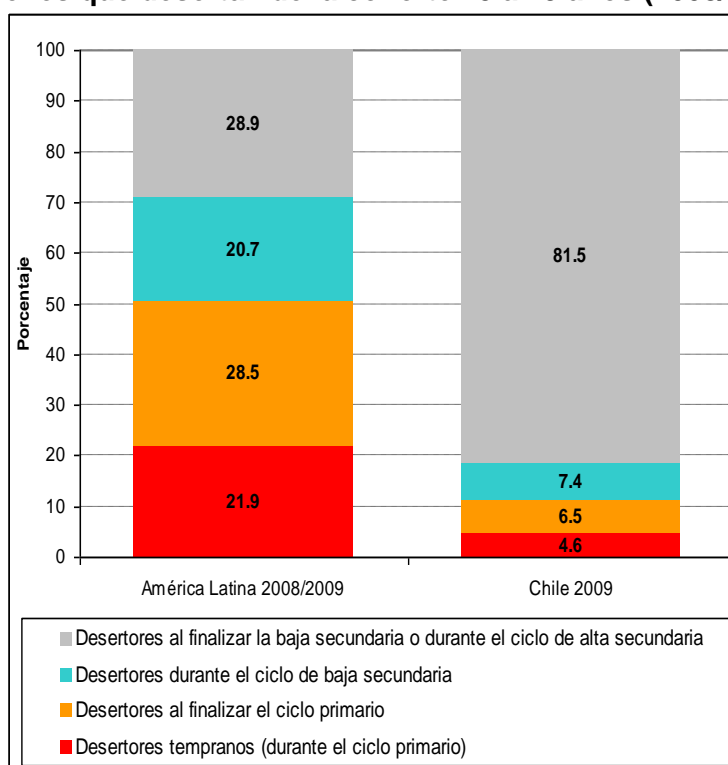
proyecciones de la CASEN 2009, la cifra está próxima a los 20 mil y en el caso del tramo etéreo de 14 a 17 años, el número se eleva a más de 80 mil jóvenes.

En este contexto, la situación de mayor complejidad para abordar la temática de la reinserción escolar, se produce cuando se conjugan el fracaso escolar (repitencia, atraso, ausentismo, bajo rendimiento) con condiciones de vulnerabilidad psicosocial, expresada en problemáticas, tales como: situación de calle, consumo de droga, vulneración de derechos en ámbitos de abuso, violencia intrafamiliar, explotación comercial, infracción de ley, entre otros rasgos (Castillo, Espinoza & González, 2013; Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz, 2012; MIDEPLAN, 1999, 2001a; Paz Ciudadana-Adimark, 2002; Rumberguer, 1987, 2001). Para esta población, los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma (Toledo y Magendzo, 1988; Schkolnik & Del Río, 2002; Espinoza, Castillo, González, Santa Cruz y Loyola, 2013). Dicha situación se agrava por la falta de una institucionalidad adecuada y articulada, que responda tanto a las necesidades educativas como psicosociales de estos sujetos. Existe un grupo significativo que por su edad o daño psicoeducativo, se encuentra desfasado o desvinculado de las trayectorias educativas existentes y para quienes el sistema educativo no ofrece alternativas reales.

Durante varias décadas, la política educativa chilena ha tenido como uno de sus grandes objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños(as) (Espinoza, 2007; Bellei, 2003). A ello se han ido agregando iniciativas que apuntan a que dicha cobertura esté acompañada de calidad y equidad (Espinoza, 2007; Espinoza & González, 2012; MIDEPLAN, 2001b; Cox, 2003; Elgueta, 2004; García-Huidobro, 2004; Román, 2002; Donoso, 2004). Sin embargo, cuando se revisan las tasas de éxito oportuno y tasas de éxito total, se sigue observando que si bien éstas han mejorado en las últimas generaciones, todavía resultan bastante deficientes (Espinoza, González, Castillo y Loyola, 2012; Espinoza, Castillo, González, Santa Cruz y Loyola, 2013).

Ejemplificador resulta el estudio que muestra que en el período 1992-2002, solo el 54% de niños(as) logra egresar de la educación básica en el período de años correspondiente al ciclo, lo que aumenta a un 83,5% al considerar el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de la cohorte no lograba el objetivo. En la misma lógica de los estudios de cohorte, en Chile, según estimaciones de CEPAL para la situación educativa de la cohorte 15 a 19 años, 2008/2009, un 11% había abandonado el sistema escolar. Complementando esto el estudio de Espinoza, González, Castillo y Loyola (2012) demuestra que el abandono en el nivel primario bordea el 10% cifra que dista muchísimo de la que maneja el Ministerio de Educación que sitúa el abandono por debajo del 1% en el nivel primario a nivel nacional.

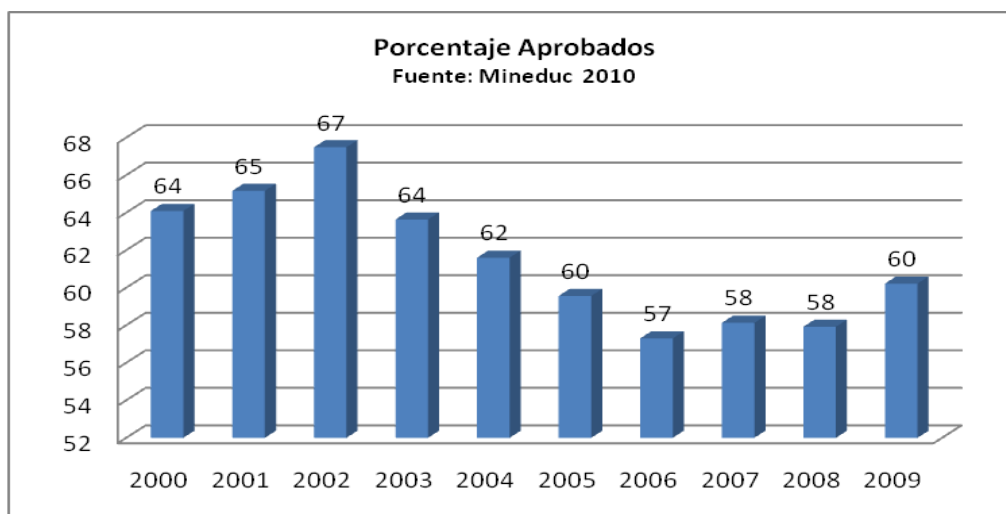
Tabla 2
Jóvenes que desertan de la cohorte 15 a 19 años (2008/2009)



Fuente: CEPAL. Tabulaciones encuestas de hogares 2011

Junto a lo anterior, cuando se analizan los resultados de reescolarización obtenidos por la “Modalidad Regular Adultos”, que incluye a los “Centros Integrados de Adultos, CEIA”, a los establecimientos escolares adscritos al programa de “Tercera Jornada” y a las “Escuelas Cárceles”, el porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo educativo bordea el 60%. En otras palabras, un porcentaje significativo de las personas que participan de estas modalidades, que bordea el 40% anual, no concluye exitosamente el proceso de formación que se da en el marco de la reescolarización. Hecho que señala que nos encontramos frente a una población que está desertando de los programas que precisamente están orientados a acoger a los estudiantes que abandonan el sistema educativo formal. En el caso de la Modalidad Flexible, que hasta el año 2009 estuvo a cargo del Programa Chilecalifica, las cifras señalan que esta modalidad de educación de adultos, entre los años 2003 y 2007, la cobertura promedio anual bordeó las 60 mil personas.

Gráfico 1
Estudiantes aprobados en Programas de Educación de Adultos 2000 a 2009 (%)



No obstante, las tasas de aprobación sobre el total de personas inscritas que inician el proceso de nivelación de estudios, varían desde 46,6% para la cohorte 2002-2003 a 36,4% para la cohorte 2007-2008. Es decir, menos del 50% de la población que utilizó esta modalidad completó exitosamente el proceso de reescolarización, (Universidad de Chile, 2010).

De estos antecedentes surge un conjunto de preguntas respecto de la eficacia de los programas de reescolarización y modalidades de reinserción escolar, de las cuales todavía no hay respuestas precisas. En este sentido, la pregunta central que sirve de guía de la presente investigación es ¿Cuáles son los factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar?, y a la que se le asocia otra interrogante central: ¿Cómo se vinculan y cuáles son las implicancias entre las trayectorias educativas y sociales de los desertores escolares y las diferentes modalidades de programas de reinserción y reescolarización?

4. METODOLOGÍA

Este documento da cuenta de la parte cualitativa de una investigación de carácter cuanti- cualitativo que comprende tres fases para el primer año de trabajo. La primera fase incluye la aplicación de una encuesta por cuestionario, la segunda, el análisis documental, y la tercera, la realización de entrevistas a los estudiantes y a los coordinadores de los programas de reinserción educativa.

El presente trabajo solo se focaliza en la tercera fase del primer año de investigación, es decir, se centra en la sistematización el análisis y el interpretación de las entrevistas realizadas a los y estudiantes y coordinadores de los programas. El estudio se ha estructurado en tres secciones sobre la base de las tres modalidades en que imparten los programas, esto es: “regular”, “flexible” y de “proyectos de reinserción”.

La muestra para realizar las entrevistas se construyó considerando los insumos proporcionados por la encuesta, realizada para seleccionar las instituciones y los casos específicos estudiados en la segunda fase. Estas entrevistas forman parte de las actividades destinadas, en primer lugar, a la caracterización de las modalidades de educación de adultos, que cuentan con el aval del Ministerio de Educación, y en segundo término, a caracterizar, desde una perspectiva más comprensiva, el perfil de personas que asisten a los programas de reescolarización.

Técnicamente, tal como se ha señalado anteriormente, la caracterización de las modalidades y de los estudiantes, incluye la revisión de los registros con los que opera la “Unidad de Normalización de Estudios” de MINEDUC y posteriormente se incluyen los insumos que proporcionó la encuesta aplicada con anterioridad. De esta manera, se construyen los universos y marcos muestrales de los estudiantes que durante el año 2012 estaban matriculados en las instituciones que imparten algunas de las modalidades de los programas de reinserción educativa, dentro de la Región Metropolitana.

La participación de un equipo técnico del Ministerio de Educación, permitió contar con las bases de datos que identificaba a las instituciones y al número de matriculados en cada modalidad de educación de adultos. Por lo tanto, estos registros también permitieron seleccionar los casos que participaron en las entrevistas.

Específicamente, se seleccionaron, atendiendo a su nivel de representación cualitativa, cuatro instituciones educativas por cada modalidad, esto es: “regular”, “flexible” y de “proyectos de reinserción”. Pero, debido a los antecedentes documentales analizados en la fase anterior, la modalidad regular fue desagregada en dos tipos de programas, los que imparten cursos en los Centros Integrados de Adultos y los que son dictados en escuelas y liceos que realizan cursos de nivelación de estudios en una tercera jornada vespertina. De esta manera, se entrevistaron a doce coordinadores de programas de educación de adultos, cuatro por modalidad y también se realizaron doce entrevistas grupales a un conjunto cualitativamente representativo

de estudiantes que asistían a las mismas instituciones seleccionadas para la entrevista de coordinadores.

Las entrevistas se realizaron en las sedes de las propias instituciones. Para ello se visitaron 12 instituciones educativas de diversas comunas de la Región Metropolitana, entre los meses de noviembre de 2012 a enero de 2013. Por lo mismo, el análisis se realizó entre los meses de diciembre del año 2012 y febrero del año 2013.

5. RESULTADOS

Los resultados se han organizado según la modalidad en que imparten los programas de reinserción. Es decir, programas regulares, programas flexibles y programas de proyectos de reinserción. Por su parte, los programas regulares se imparten en dos tipos de instituciones en centros de educación de adultos y en lo que se denomina “tercera jornada” de los establecimientos de educación escolar formal de niños donde se imparten las jornadas de mañana y de tarde.

5.1. Programas de Modalidades Regulares

Las dos modalidades regulares de recuperación de estudios, eso es: los Centros de Educación Integrado de Adultos (CEIA) y la Tercera Jornada, apuntan a un público, fundamentalmente, adulto que no ha logrado terminar sus estudios. Los CEIAs buscan nivelar estudios de básica y media en la población adulta que no ha logrado concluir sus estudios satisfactoriamente. La segunda modalidad regular, como se ha señalado se realiza en jornada vespertina en las escuelas y liceos del sistema escolar.

A continuación se analizan las entrevistas grupales a estudiantes y a los coordinadores de las modalidades regulares. Cuando es posible, se establecen las diferencias existentes entre los CEIA y la modalidad de Tercera Jornada.

5.1.1. Características generales de los estudiantes

El rango de edades de los estudiantes que participan de la modalidad regular –en los CEIA y en Tercera Jornada- es amplio, ubicándose entre los 19 años y algo más de 70 años. En parte por esto, la condición familiar de los estudiantes es diversa, dividiéndose entre solteros y casados. En general, los casados tienen más de un hijo y los solteros señalan no tener hijos.

El amplio rango de edad que se puede observar en este curso se debe, en opinión del Coordinador de un CEIA, a que de forma creciente los estudiantes de la escuela de adultos son jóvenes, lo que se explica porque acogen el 20% de menores de edad que les autoriza la ley. En general, los jóvenes han abandonado la educación formal por peleas, bullying y una serie de otros problemas.

“Hoy día mayoría de los alumnos de la escuela de adultos son jóvenes, ya no son adultos como eran antiguamente”. (Coordinador de un CEIA, en la comuna de Lo Prado)

El nivel de escolarización de las familias de los estudiantes es bajo, habiendo alcanzado, en su mayoría, solo la educación básica o el nivel medio incompleto. Únicamente en un par de casos se mencionan en sus relatos familiares que tienen estudios secundarios terminados o estudios universitarios. Este bajo capital cultural familiar es una característica que también está presente en las otras modalidades analizadas en esta investigación, y es un rasgo propio en la mayor parte de las historias familiares de quienes han pasado por procesos de abandono de sus estudios formales.

Estas modalidades de recuperación de estudios, según la evaluación de los coordinadores, son altamente demandadas en los sectores donde desarrollan sus actividades. De acuerdo a lo indicado por sus responsables, los centros que dictan esta modalidad poseen una demanda de matrícula que permite cubrir el conjunto de las plazas disponibles por los establecimientos.

“Siempre hemos tenido 100% de cobertura de matrícula en este establecimiento porque aquí la demanda es muy alta”. (Coordinador CEIA)

De acuerdo a la perspectiva de los coordinadores, el número de estudiantes que accede a esta modalidad es positivo, pese a no realizar una campaña oficial de promoción del establecimiento durante las vacaciones. Las acciones que ellos realizan son la entrega de volantes en graduaciones escolares en el propio colegio y en el metro. La mayor parte de los interesados en retomar sus estudios llegan a través de la municipalidad y del boca/oreja.

“Nosotros no hacemos campaña de matrícula, entregamos a lo mejor un volante el día de la graduación de 8º y 4º medio. Durante las vacaciones no hay campaña. En marzo seguimos entregando los mismos volantes acá en el metro y aquí en el colegio. Aun así nosotros tenemos una buena matrícula, mayor que las escuelas de la diurna de acá del sistema municipal. Así que en ese aspecto estamos satisfechos”. (Coordinador CEIA)

Un aspecto a destacar de este grupo de estudiantes corresponde a su auto-identificación de clase. Al ser consultados por su situación socioeconómica todos señalan que pertenecen a clase media, aun cuando su trayectoria escolar y la de sus familiares, así como el volumen de capital económico, social y cultural que se les puede imputar, indican que pertenecen a un sector social desfavorecido.

5.1.2. *Itinerarios educativos.*

Los relatos sobre sus experiencias educativas pasadas suelen ser ambivalente, una mezcla de buenos y malos recuerdos. Rescatan de este período la amistad con sus pares y su relación con algunos profesores que manifestaron alguna preocupación por su situación. Guardan malos recuerdos de la estricta disciplina aplicada en los colegios. Esta mala experiencia escolar previa llevó a una de las entrevistadas, que estudió en un colegio rural, a calificar su paso por la educación primaria como “sufrimiento” y en un caso señala haber sufrido bullying por parte de sus compañeros.

“¿Cómo se le puede llamar a eso? Sufrimiento. No me gustó nada, de esos pocos meses que estudié mis recuerdos son malos” (Mujer, Estudiante CEIA regular C. Navia).

En el caso de esta estudiante su experiencia educativa se desarrolla en el sector rural y sólo logra ser retenida en el sistema escolar por dos años más, luego de lo cual es retirada del colegio y comienza a desempeñar tareas domésticas en su hogar. El recuerdo que tiene del colegio lo asocia a la lluvia, el barro y los largos recorridos hasta el establecimiento. No existen, al menos en su caso, recuerdos satisfactorios o positivos asociados a la experiencia escolar.

Otros estudiantes señalan que repitieron de curso en la enseñanza básica y que se valoró por su familia que era más útil que trabajaran y aportaran en el hogar, sobre todo en los casos en que alguno de los progenitores había fallecido. Descripciones sobre las trayectorias escolares donde se enfatizan las privaciones económicas son más comunes entre los estudiantes mayores que en las de los jóvenes. Incluso, en algunos casos, el abandono y la vuelta a los estudios se produce en más de una ocasión:

“Yo llegue hasta el primero de humanidades. Y ahí quedé, por problemas en mi casa, porque me servía más trabajar que estudiar. Después unos 15 años después volví a retomar el tema, ahí avance un poco y por problemas de trabajo tuve que dejarlo. Ahora no ejerzo ningún trabajo, así que dije que ahora era mi tiempo. Por eso retomé ahora.” (Estudiante CEIA regular C. Navia)

5.1.3. *Trayectorias sociales*

Las trayectorias sociales de los estudiantes de los CEIA presentan diferencias en función del rango de edad. De este modo, los jóvenes presentan una trayectoria social con ausencia de referentes sociales y comunitarios de importancia. En su tiempo libre, la mayoría de ellos no participa de ninguna organización social o comunitaria, Como lo señala uno de los estudiantes de Cerro Navia:

“Yo no estoy integrado a nada, en ninguna junta de vecinos ni nada por el estilo.”

Sin embargo, en ocasiones, esta tendencia se invierte, produciéndose participaciones puntuales de los jóvenes en iniciativas sociales o comunitarias. En esos casos, el vínculo con este tipo de espacios es contingente y se acaba una vez que la actividad ha cesado. Como lo ejemplifica la experiencia de una de las estudiantes en ayuda a personas sin hogar.

“Yo una vez el año antepasado andaba con mi pareja en Mapocho y vimos a unos niños de la calle y le llevamos frazadas y once. Pero fue un hecho particular” (Estudiante CEIA regular C. Navia)

Por el contrario, la experiencia de las personas de más edad parece indicar una mayor integración con instituciones o referentes sociales y comunitarios. En este contexto, algunos señalan participar en clubes de adulto mayor o en el pasado han cooperado con alguna asociación territorial que colaboraba con clubes de adulto mayor.

“Pertenezco a un club de adulto mayor, hace como 4-5 años. Las personas de edad no les gusta mucho hacer nada. Les gusta tomar once, jugar lota.” (Estudiante CEIA regular C. Navia)

Cuando son consultados por las relaciones afectivas al interior de su grupo familiar, la mayor parte señalan que sienten mucho apoyo de parte de familiares directos como son: padres, esposa(o), hija, nieto, cuñadas y abuela. De hecho, este tipo de soporte familiar constituye muchas veces la razón que explica la vuelta a los estudios.

“En mi caso también están orgullosos mis hijos de que uno haya retomado mis estudios, porque son los más entusiastas ellos y para mí es una satisfacción personal terminar lo que estaba inconcluso.” (Estudiante CEIA regular C. Navia)

5.1.4. Abandono de la educación formal

Las causas del abandono escolar entre los estudiantes que pertenecen a esta modalidad son variadas. En unos casos, se señala que no pudieron seguir con sus estudios por tener que asumir responsabilidad en su hogar debido al fallecimiento de alguno de los progenitores; otros explican su abandono por razones estrictamente económicas, pues no había dinero en el hogar para los gastos del material escolar; y, finalmente, otros señalan que debido al conflicto estudiantil se vieron obligados a repetir el año o fueron expulsados por el sostenedor municipal, la Corporación Municipal. Estas condiciones, contingentes unas y estructurales otras, motivaron la suspensión de los estudios.

Pese a esta diversidad en los procesos de deserción escolar, las características estructurales de las familias de los estudiantes que han retomado sus estudios en la modalidad regular suelen coincidir en ciertos aspectos básicos. En relación con la disposición de capital cultural, económico y social de las familias la distancia entre las

familias no suele ser significativa, pese a lo cual, se presentan variados procesos de abandono del sistema escolar.

El proceso de recuperación de estudios entre los estudiantes de las modalidades regulares –CEIA y Tercera Jornada- también suele estar marcada por las dificultades y se mencionan varios intentos previos como antecedentes al actual. En algunos casos, las mismas condicionantes que los hicieron abandonar el sistema escolar en la primera ocasión, les impiden o dificultan retomarlos con posterioridad. De ese modo, la situación económica de las familias y el poco apoyo familiar suele mantenerse en muchos de los casos que han identificado este tipo de causalidad como relevante para explicar su proceso de deserción. Pese a esto, muchos vuelven al sistema bajo esta modalidad sin haber subsanado las dificultades que los hicieron dejar su vida escolar. En ese sentido, la escolarización en las modalidades de educación de adulto no siempre ocurren una vez que se han superado aquellas trabas y, en muchos casos, la integración a la vida adulta, suele agregar nuevas dificultades para un normal tránsito por el sistema educacional.

En el caso de aquellos que abandonaron el colegio por fallecimiento de alguno de los progenitores o por razones económicas señalan que hicieron intentos por volver a estudiar y de compaginar sus estudios con el trabajo o con sus responsabilidades en hogar. Algunos iniciaron estos intentos en varias ocasiones, dejándolo al poco tiempo por el escaso apoyo de su familia padres o parejas o por el estrés y las pocas facilidades que se le brindaban para trabajar y estudiar a la vez. En el caso de las mujeres los padres veían con malos ojos que realizaran estudios nocturnos.

“Para mí fue fome, yo quería estudiar, en esos tiempos yo quería ser parvularia, me gustaba, me encantaba, pero no se dio la oportunidad, después igual ellos son muy toscos, como que todo lo veían mal, entonces estudiar de noche para ellos era mal, era como andar puro perdiendo el tiempo, dar exámenes libres era puro perder el tiempo y todo eso”. (Estudiante, mujer CEIA regular C. Navia)

Luego de abandonar el colegio en su tiempo libre se dedicaron a trabajar. Algunos de ellos que eran de regiones viajaron a temprana edad a Santiago a trabajar haciendo aseo, enrolándose en el ejército, en la industrial textil, en seguridad privada, cocinando y tejiendo a pedido en casa o como garzón. Uno de ellos señala que este último trabajo fue un reto porque tenía que escribir rápido y sacar cuentas lo que le exigió autoeducarse para rendir bien en su trabajo. En el caso de los estudiantes que fueron expulsados de sus colegios como consecuencia del paro estudiantil señalan que han contado con el apoyo y la motivación de sus padres para seguir estudiando.

“Yo cuando supuestamente estudié, a los 12 años, me vine a trabajar directamente a Santiago, de mozo, a hacer aseo, cualquier cosa y de ahí me fui de a poquito para arriba. Después más adulto trabajé de garzón, y ahí estuvo lo más exigente porque había que escribir y rapidito. Así que ahí tuve que aprender solo y me eduqué solo”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

En el caso de aquellos que tienen hijos proyectan su experiencia en ellos. Señalan que no quieren que tengan que pasar por lo que ellos pasaron y manifiestan su preocupación por que sus hijos y nietos puedan realizar estudios técnicos o universitarios. Indican además que ellos han insistido, compartiendo con sus hijos y nietos su experiencia luego de haber abandonado los estudios, insistiéndoles que sigan estudiando. Dicen, con orgullo, que algunos de ellos han obtenido becas que les permiten continuar estudios y que han significado un alivio económico a la familia.

Lo que rescatan de su experiencia educacional tiene estricta relación con el ámbito de las relaciones humanas. Rescatan la relación de amistad con sus pares y el buen recuerdo que guardan de algunos profesores que los trataron con cariño o que demostraron preocupación por ellos.

“Yo recuerdo a mis compañeros y más que todo, de mis profesores. El profesor contigo es más que un profesor, un amigo. Cuando estaba pasando un momento difícil fue un apoyo”.(Estudiante CEIA regular C. Navia)

5.1.5.- Percepción sobre la modalidad regular

La percepción de los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, aun cuando las opiniones han sido recabadas en el grupo de quienes permanecieron al interior del programa. La mayor parte de ellos destaca que su participación en este espacio educativo formal ha constituido un proceso de crecimiento personal, Señalan que sentir que “saben más” ha significado para ellos tener más confianza en sí mismos y no sentirse discriminados frente a las personas con los que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida.

“Positivo, porque uno crece como persona. Uno se siente más importante al ya saber más”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los estudiantes, en general, valoran su experiencia en el curso de forma positiva. Señalan que han obtenido buenas notas y que los ha motivado mucho la entrega de premios por sus buenos promedios, asistencia, etc. En el caso de los alumnos de mayor edad, agregan que a su edad ellos “*no están para perder el tiempo*” y que por eso intentan aprovechar el tiempo al máximo.

“Es que nosotros no queremos perder el tiempo, para nosotros es corto. Yo aprovecho mi tiempo al máximo”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

“Yo gané tres premios del curso. Mejor alumna, mejor promedio curso... Cuando me gradué de octavo”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

Esta percepción de aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes mayores es corroborada por los coordinadores del CEIA. Señalan que la disposición de los estudiantes a aprovechar el tiempo que dedican a estudios con responsabilidad tiene

su contraparte en que desde esta modalidad se les ofrece un sistema serio de educación y un colegio seguro. Esto ha significado trabajar por superar prejuicios en relación al establecimiento educacional donde funcionan provisoriamente e intentar ofrecer seguridad a los estudiantes en comunas donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son altos.

“Otra cosa que valora mucho la gente es que nos ven como un sistema más serio. Este colegio cargaba con un prejuicio de ser tácticamente muy fácil sacar un certificado acá. Hoy en día la gente sabe que es un colegio serio y eso ha permitido también que la gente tenga más fidelidad con el establecimiento”. (Coordinador CEIA)

“La gente considera que este es un colegio seguro, lo que es mucho decir en una comuna donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son tremendamente altos. Nosotros hemos construido un grado de confiabilidad que es nuestro gran capital”. (Coordinador CEIA)

En general, los estudiantes también valoran positivamente la relación con sus pares en el transcurso del curso. Esta percepción es evidente entre las personas de más edad, quienes aprecian y destacan compartir, ser aceptados y apoyados por compañeros que son menores que ellos.

“Para mí ha sido muy positivo y lo valoro mucho. El compañerismo ha sido lo más positivo, la entrega de los profesores, la comprensión hacia el alumno. No hubo desunión ni desigualdad, ha sido parejo para todos”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

A juicio de los coordinadores del CEIA uno de sus objetivos ha sido generar buenas relaciones al interior del aula a partir de la idea de un sistema holístico de trabajo, en el que todos los actores involucrados en el proceso educativo juegan un rol importante y del cual todos se sienten responsables.

“Generar un sistema de relaciones en este modelo más funcional achatado, donde no es una estructura piramidal, sino que hay un sistema más holístico de trabajo, donde todos participan un poco. La gente ha logrado entender que una cosa es el error y otra cosa es la responsabilidad y la responsabilidad es colectiva. Aquí igual, pese a todo lo que subyace en este colegio, que todavía es parte de lo que es municipal, existe un cambio de mentalidad respecto de la responsabilidad”. (Coordinador CEIA)

La apreciación positiva de los estudiantes hacia sus pares se extiende también hacia sus profesores. Los estudiantes se sienten acogidos, valorados y respetados por ellos. La relación con los profesores, para muchos de ellos, es uno de los motivos por los que han permanecido en el programa, ya que juegan un rol motivacional central, favoreciendo la permanencia de los estudiantes en el programa.

“Aquí los profesores han sido excelentes. Al profesor de matemáticas lo interrumpo todo el rato y al tiro responde con cariño y respeto hacia uno”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Uno rescata esto porque los profesores son súper acogedores, cuando tú no entiendes ellos te explican, explican, explican hasta que uno entienda. Es súper grato”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los estudiantes señalan que venían de vivir con el estigma de no haber terminado sus estudios y que lo primero que les transmitieron sus profesores fue la confianza en que ellos eran capaces y la acogida sin importar su condición.

“Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que te dé pero toda la confianza a uno. Yo llegue en Marzo aquí a estas alturas yo les pondría un 7 a mi situación personal. Me siento muy feliz y contento, ni siquiera me quería tomar vacaciones”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

La alta valoración de los docentes de la modalidad regular por parte de los estudiantes es explicada por el Coordinador del CEIA por la posibilidad que éstos tienen de adaptar el currículo a las características específicas de los alumnos que forman parte de esta modalidad.

“Está permitido organizar el currículo de una forma distinta. No se trata de que aprendan menos los del D porque son trabajadores, ni que aprendan más los del B porque son jóvenes más entrenados, con una mayor experiencia, sino que por el contrario. Todos aprenden lo mismo, pero con metodologías de trabajo distintas. (Coordinador CEIA)

En este sentido, el Coordinador identifica a los tutores de los cursos como una gran fortaleza de esta modalidad, cuya preocupación más individualizada sobre los estudiantes les ha permitido tener una asistencia por sobre el 50% y mantener una retención de porcentajes similares.

“La principal fortaleza son los tutores, porque eso ha permitido que nosotros tengamos una asistencia media real del 74%, el sistema de educación de adultos en Chile el promedio es el 54%, eso quiere decir que de casa 10 personas 4 permanecen dentro del sistema”. (Coordinador CEIA)

Pese a las dificultades que pueden significar, los estudiantes de esta modalidad valoran positivamente la posibilidad de poder compatibilizar los estudios con su presencia en el mundo laboral. Señalan que poder trabajar y estudiar simultáneamente es una gran oportunidad no sólo para terminar sus estudios, gracias a los recursos que la actividad remunerada les reporta, sino que también esta dualidad de actividad les reporta un importante refuerzo motivacional, lo que les permite demostrarse que son capaces de hacerlo y sentirse orgullosos de ellos mismos. Muchos de ellos manifiestan que pasar por esta modalidad ha contribuido a incrementar su autoestima.

Muchos de ellos sentían que la vida no les iba a dar ninguna oportunidad para mejorar, a pesar de que tenían ganas de hacerlo.

“[Es importante] tener el orgullo y oportunidad de poder estudiar a esta altura. Por eso cuando lo escuché en las noticias partí al tiro, dije ésta es la mía. Es la oportunidad que esperaba toda mi vida.” (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron y no hay nada que hacer, quedémonos donde estamos. Pero da estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

En el caso de los adultos, destacan la buena relación con sus pares y el apoyo mutuo frente a los distintos desafíos que se les iban planteando en el desarrollo del curso. Compartir con jóvenes que se encontraban en una situación similar a ellos les permitió compartir su experiencia de vida y sentirse útiles.

“Yo me he sentido re bien con estos chiquillos jóvenes y de repente me siento útil cuando me piden ayuda. No es que yo sepa más, pero de repente puedo decirles cuando lo están haciendo mal, me hacen consultas. No es por nada, pero nosotros fuimos al grupo que sacamos mejores notas. Entonces les contábamos como hacíamos las cosas. En mi curso la brecha generacional fue cero altibajos”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los estudiantes de mayor edad señalan que han intentado apoyar a sus compañeros más jóvenes compartiendo con ellos su experiencia de vida y motivándolos a ser responsables y seguir adelante con sus estudios. Estudiar para ellos es una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida y para plantearse seguir adelante con sus estudios. En este sentido, algunos reconocen que “han vuelto a soñar”.

“Uno siempre le dice a los chiquillos, uno que ha caminado ya en la vida, pucha que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da rabia, porque a mí por lo menos me tocó. Yo estuve en un trabajo, por años y por el lado mío pasó una persona que venía con título y yo chao para fuera. No valió los años de trabajo, empeño, experiencia”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los elementos que identifican como motivación para retomar sus estudios son variados. Algunos señalan que volver a estudiar significa para ellos tener la posibilidad de acceder a mejores trabajos y a una mejor remuneración. Cuentan que por no tener cuarto medio han perdido la posibilidad de acceder a mejores puestos de trabajo. Otros señalan que optaron por esta modalidad para obtener una licencia de conducir que les permita trabajar en medios de transporte o en otras áreas donde se requiera algún servicio vinculado al manejo de vehículos.

Es común el discurso que justifica la participación en el programa por la necesidad de mejorar sus credenciales en el contexto de un mercado laboral cada vez más competitivo. No contar con la escolarización obligatoria se transforma en un hándicap que limita sus posibilidades en un mercado laboral que castiga a quien no las tiene.

“Uno necesita tener los estudios para poder trabajar. Te exigen el cuarto medio. Lo hice más por el tema de emprender y poder trabajar”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

También hay estudiantes que han retomado los estudios porque tienen la intención de proseguir con sus estudios con el objetivo de alcanzar la profesión con la que han soñado hace mucho tiempo. Para esto el CEIA les ofrece alternativas para prepararse para rendir la PSU.

“Aparte de eso la escuela también ofrece otras alternativas como la PSU. Nosotros tenemos alumnos que han quedado en la universidad, dos o tres máximo, pero todos los años hay uno que está quedando en la universidad y ya para nosotros eso es un logro importante”. (Coordinador CEIA)

“Mi sueño, el que quiero cumplir, es ser parvulario”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los estudiantes con más edad señalan que retomar sus estudios para ellos significa la posibilidad de terminar sus días con un cuarto medio que les permite concluir una etapa de su vida que estaba incompleta. En este caso no se advierte la instrumentalidad que se observa en quienes lo hacen para mejorar su empleabilidad. Para ellos existe una razón más vinculada con su identidad y autoestima.

“Mi sueño, a esta edad, es cumplir el 4 medio. Con eso me siento tranquilo, conforme y puedo vivir el resto de mis días tranquilo”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Si bien, como ya lo señalamos, los profesores juegan un rol fundamental en la motivación para seguir adelante con sus estudios, la familia es otro factor importante. En el caso de los estudiantes mayores, es muy importante que sus familias se sientan orgullosas de ellos, ya que consideran que eleva su propia condición de padres, sienten que son más respetados y menos discriminados por sus hijos y el medio en el que se desenvuelven.

“En el caso de mis hijos, muy contentos de que pueda terminar mis estudios. Digamos le eleva la condición del papá a los hijos, más que los chiquillos discriminan ellos. Uno mismo trata de equivalerse delante de ellos. Ya uno cumplió su sueño, en el caso mío de que los chiquillos sean más que uno. Entonces como ya pase esa etapa ahora yo quiero subir a la altura de ellos”. (Estudiante CEIA regular C. Navia)

Sus familias los apoyan en sus aspiraciones de continuar estudios y valoran la posibilidad que tienen de mejorar sus expectativas laborales. Señalan que este apoyo se suma a la satisfacción personal de haber tomado la decisión de continuar con sus estudios y de estar concluyéndolos con excelentes resultados.

“Se sienten orgullosos de uno, que saquen sus cosas. Para ser una persona que pueda trabajar, que nadie te discrimine. Que es importante tener la educación completa”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Los míos están orgullosos de mí, porque tomé sola la decisión de terminar mis estudios y después de eso voy a estudiar odontología. Así que es importante terminar”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Cuando se les interroga sobre los aspectos negativos del curso señalan que, si bien valoran la diversidad etaria en los grupos, en un comienzo esto significó un problema para ellos, ya que llegaban algunos muchachos jóvenes que no tenían interés en las clases y que no permitían a los profesores realizar las clases. Señalan que este grupo joven con menor interés poco a poco fue abandonando el curso, cuando quedaron aquellos que tenían interés y ganas de estudiar el curso mejoró mucho, porque se le permitía al profesor realizar su trabajo.

“No es que le hiciéramos bullying, ellos se fueron marginando solitos, porque no encajaban en el sistema de seguir avanzando. De a poco se fueron auto marginando, porque no fueron cumpliendo las metas, que nosotros si íbamos cumpliendo”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Relacionan la situación antes descrita a que los cursos en un comienzo eran demasiado numerosos, lo que no le permitía al profesor realizar un seguimiento personal de sus estudiantes. Si bien esto supone un volumen de deserción importante en el curso, en términos de la percepción de los estudiantes que permanecieron en el mismo, las actividades académicas mejoraron ostensiblemente.

“El curso inicial eran 40 personas, quedamos 15. No venían con las ganas de estudiar, se iban porque no les gustaba, se agarraban con los profes”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

En ocasiones, esto se soluciona mediante la agrupación de los estudiantes en función de los perfiles de edad o de intereses. Esto busca generar una mayor homogeneidad al interior de los cursos, aun cuando no siempre es posible, y se organizan cursos de una diversidad en el tipo de sujetos que los coordinadores y los propios estudiantes los perciben como un factor de difícil resolución pedagógica.

En opinión del coordinador del CEIA en la educación de adultos se produce un fenómeno de decantamiento de la matrícula debido a diversas situaciones que viven los estudiantes, en general, vinculados a problemas laborales, familiares y problemas con la justicia. Por ello subraya el aporte social del programa, en tanto, ofrece el apoyo

de una orientadora a familias que tienen problemas similares a los de las escuelas diurnas.

“Se genera un aporte social importante, aquí hay familias que tienen los mismos problemas que en las escuelas diurnas, claro que son mayores de edad, pero atendemos, tenemos una orientadora, una profesora que tiene 14 horas de orientación”. (Coordinador CEIA)

Las recomendaciones que los estudiantes realizan para el mejoramiento de esta modalidad de enseñanza son variadas. En relación con los aspectos curriculares, plantean que el tiempo total del curso es insuficiente. Junto con ello, critican los talleres desarrolladas en esta modalidad, sugiriendo que se disminuyan las horas de taller que deben cursar a la semana, que se revisen los temas de éstos y que cuenten con el material necesario para poder desarrollarlo.

“A veces tenemos muchas horas de taller, dos veces a la semana es mucho, yo creo que basta con un día”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“No sé, que vean el tema del taller. Los compañeros del año pasado estaban ilusionados con el taller. Decían: Mañana vienen los técnicos a instalar las máquinas y todos se alegraban. Y no pasó nada”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Señalan la necesidad de contar con libros especializados en la educación de adultos y que este curso les entregue elementos para su salida laboral.

“Libros, sé que hay libros especiales para la educación de adultos. No llegan libros. Y mejorar la infraestructura para prepararnos para la salida laboral. Sería bueno que estos cursos nos prepararan para la salida. En ese sentido, que nos apoyen para la salida en el caso que no entren a la Universidad”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

También subrayan la necesidad de contar con una sala de computación que les permita manejar las distintas herramientas que proporciona la tecnología y de un laboratorio de biología que complemente los conocimientos teóricos entregados en las clases y que les permita asimilar los conocimientos desde la práctica.

“Podrían implementar una sala de computación. Creo que eso nos hace falta. Este año teníamos que hacer todo a mano o hacer afuera los powerpoint, Word, etc”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Nos hace falta para biología un laboratorio para ver los tejidos, las células. Tanto para alumnos como profesores”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

El coordinador del CEIA señala que hay algunos objetivos que no se han logrado debido a que no tienen un establecimiento propio, lo que ha generado algunos conflictos con el director a cargo del establecimiento educacional.

“Nuestra principal dificultad es no tener un establecimiento propio, eso implica que nosotros tenemos que coordinar y coexistir con otro director que entiende el servicio público como una suerte de patronazgo, o de feudalismo, y este colegio trabaja desde la perspectiva del servicio al otro. En ese choque de visiones nosotros hemos siempre sido como los “convidados de piedra”, los allegados del sistema”. (Coordinador CEIA)

En esta misma línea identifica una serie de dificultades que han afectado directamente a los estudiantes y profesores que han cursado esta modalidad entre ellas están:

“Yo no puedo usar sala de profesores habiéndola, no puedo usar sala de computación teniéndola, nuestros profesores están en una especie de bodega. Ha habido cierto maltrato laboral detrás de esto” (Coordinador CEIA).

“...son siete computadores para 500 alumnos, el profe tiene que hacer maravillas para poder trabajar con todos esos alumnos. A veces el curso hay que dividirlo en dos grupos: hoy día trabajo con este grupo y el resto del curso se queda haciendo otra actividad en sala de clase y después se cambian. Más encima que los computadores son antiguos nosotros los ganamos en un proyecto, eran ocho y se robaron uno. No hemos tenido aporte de equipo a pesar de que se han hecho los reparos, se han hecho las solicitudes a la corporación no han llegado, del ministerio tampoco han llegado porque yo sé que del Ministerio llegan al colegio. En ese sentido estamos un poco solos, estamos medio abandonados” (Coordinador CEIA).

De esta forma, y coincidiendo con los estudiantes, el coordinador de CEIA señala que uno de sus principales problemas tiene que ver con la infraestructura y falta de recursos, porque les ha impedido disponer de servicios para los estudiantes trabajadores que son parte de esta modalidad puedan complementar, por ejemplo, contenidos teóricos con prácticas computacionales.

“Poca disposición del uso de la infraestructura y eso es una tremenda dificultad a la hora de poder disponer de servicios para las personas que vienen del trabajo y quieren salir adelante, que tiene el mismo derecho que cualquier otro a educarse. Es un tema transversal, no es sólo de este colegio, es de todos los sistemas municipales. La falta de recursos es una tremenda dificultad, en dos años yo todavía no tengo un teléfono en mi oficina, lo que ya pasa a ser negligente” (Coordinador CEIA).

“...nosotros como profesores, no tener una oficina, a veces no nos desplegamos como queremos, tenemos que estar ahí cuatro personas en una oficina donde tenemos que hacer nuestras reuniones, donde se atiende público. Entonces

también es dificultoso poder trabajar así. Tú ves que aquí estamos en un comedor, no estamos en una oficina porque no está. Tampoco tenemos un teléfono que sea del colegio, tenemos que ocupar el del liceo”. (Coordinador CEIA)

Señalan que si bien cuenta con orientadores hay algunos estudiantes que necesitan un seguimiento más personalizado porque tienen serios problemas de aprendizaje o sufren alguna discapacidad. Manifiestan que a pesar de no contar con los recursos necesarios realizan un esfuerzo por acoger a estos estudiantes y apoyarlos en sus recorridos educativos.

“Tenemos alumnos con déficit, alumnos que tienen capacidades intelectuales menores y sin embargo no tenemos los profesionales para que atiendan a esos alumnos y nosotros no le cerramos las puertas. Nosotros hace cuatro años atrás tuvimos un alumno no vidente y ese es uno de nuestros alumnos que quedó en la Universidad de Chile, es un músico extraordinario y con todas sus limitaciones el alumno salió adelante” (Coordinador CEIA)

Los coordinadores de CEIA recomiendan al ministerio de Educación una mayor vinculación con los colegios que imparten educación para adultos y una supervisión del trabajo que se realiza con estas personas.

“El ministerio tiene que estar más cercano, la dirección nacional que hoy en día se llama dirección de normalización de estudios, siento yo que con ese nombre solamente ya les ha hecho perder el foco de la vinculación que tiene que tener con los CEIA”.(Coordinador CEIA)

“...una mayor supervisión de cómo se implementa esta política pública, porque estos colegios de tercera jornada son una modalidad y requieren el mismo tratamiento constitucional que las otras modalidades de educación, por lo tanto ahí el ministerio debe tener una actitud más responsable” (Coordinador CEIA).

“...si hubiese contacto de parte del ministerio habría muchas cosas que pasan en este colegio que dejarían de pasar porque obviamente habría más supervisión a base del sostenedor y no existe. Porque es inconcebible que un colegio que no tiene sala de profesores, ni sala de computación, ni tiene teléfono, no reciba su subvención, eso es lo mínimo que debe tener” (Coordinador CEIA).

Finalmente, recomiendan tomar atención en las consecuencias positivas que tiene que un adulto decida estudiar en su entorno familiar. Sus hijos se sienten más motivados a estudiar en muchos casos junto a ellos. En relación a esto los propios estudiantes nos relatan algunos casos en los que tuvieron que recurrir a sus hijos o nietos para poder realizar alguna tarea o para comprender mejor algún contenido de los revisados en clases.

“Nosotros tenemos un estudio longitudinal de nuestros estudiantes con la relación de sus hijos en los puntajes SIMCE. Toda nuestra evidencia dice que nuestros alumnos que egresan de cuarto medio, curiosamente hacen que sus hijos tengan mejores resultados en el SIMCE también. No es algo que nosotros hayamos descubierto, esto es algo que estaba en los factores de efectividad escolar que fueron estudiados hace 40 años atrás”. (Coordinador CEIA)

5.1.6. Opiniones sobre el futuro.

Las expectativas a futuro son dispares dependiendo de la edad de los estudiantes. Algunos de los entrevistados manifiestan que su experiencia en el curso los ha motivado a continuar estudiando, porque se sienten capaces de seguir adelante y hacer realidad su sueño de estudiar una carrera técnica o universitaria que les permita ser un profesional y poder desempeñarse en aquello que estudien. Esta perspectiva de continuación de estudios suele ser, sin embargo, bastante difusa, quedando la mayor parte de las veces en una declaración de intenciones y aspiraciones, más que en la definición concreta de un proyecto personal a futuro. El uso de condicionales al relatar sus planes de futuro –de preferencia, “me gustaría”-, demuestra la escasa concreción de estos planes. Se debe tener presente, sin embargo, que los jóvenes que mencionan su deseo de proseguir estudios a futuro son quienes no han desertado del programa.

“ [Me gustaría] Seguir una carrera, tener una profesión. Poder trabajar en lo que uno estudia”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Seguir estudiando, porque si uno quiere ser parvulario tiene que seguir estudiando. Me gustaría hacer hartas cosas, me encantan los niños. Me gustaría trabajar ayudando a los niños, ayudar a los abuelitos, a las personas que lo necesitan”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Creo que el próximo año voy a probar y voy a dar la PSU. Me gustaría iniciar la carrera de Derecho”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Cumplir mi sueño de estudiar odontología”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“En mi caso no esperan algo, pero si podría tratar de ver una carrera, me gustaría pese a la edad. Como un desafío personal, seguir una carrera”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Por el contrario, para los más adultos su meta estará cumplida cuando hayan concluido su enseñanza media, esto tiene relación con que este tipo de estudiante siente que por fin podrá ver concluida una etapa que aún permanecía inconclusa y que siempre quisieron ver cerrada. Otros señalan que este curso les permitirá aspirar a mejores trabajos y a realizar otras funciones en su actividad laboral actual.

“Mi futuro no esta tan lejos, me quedan cuatro años aún. Con 74 años”.
(Estudiante CEIA regular, C. Navia)

“Seguir estudiando, terminar la básica, media y si se puede llegar a la universidad, rico seria. Si me va bien y termino, lo haría. Ahora dispongo del tiempo, ya crie hijos, nietos. Tengo el tiempo como para estudiar”.(Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los estudiantes entrevistados valoran la educación como la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y de crecer como persona. Para ellos ha sido importante demostrarse a sí mismos que son capaces de superar satisfactoriamente un curso, lo que los llena de orgullo a ellos y sus familias, y de generar las condiciones para acabar con la discriminación, laboral y social, a la que se han sentido expuestos gran parte de su vida por no haber completado sus estudios. También destacan que hoy sienten más cercana y accesible la posibilidad de educarse y poder acceder por medio de becas a carreras técnicas o universitarias.

“En mis años no había posibilidad. El que llegaba a la universidad era porque tenía plata. Ahora no, hay becas, hay ayuda social. Hay incentivos para poder decir ahora se puede. Con cuarto medio ahora se puede estudiar cualquier carrera”. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Los coordinadores de esta modalidad señalan que para ellos es muy satisfactorio constatar que los estudiantes tienen expectativas de continuar con sus estudios luego de concluir su cuarto medio y que esto se debe al trabajo de seguimiento permanente que realizan para prevenir la deserción y para motivarlos a seguir adelante a pasar de los problemas que se les puedan presentar en el proceso educativo. Para ello no sólo buscan profesores que tengan experticia en la educación de adultos y que puedan servir de contención a estos estudiantes sino que también utilizan otros medios administrativos como son el seguimiento de su asistencia, a través de llamadas telefónicas después de cierta cantidad de ausencias de los estudiantes, constituyen grupos de referencia con sus compañeros y la visita domiciliaria.

“Tenemos un sistema, con el fin que los alumnos se mantengan en el sistema, que consiste en lo siguiente: si un alumno falta tres días seguidos nosotros llamamos por teléfono al tutor primero y si no nos contesta llamamos por teléfono al alumno. Si no logramos tomar contacto, porque acá en esta comuna la mayoría sólo usa celulares de prepago y que se los roban entonces los teléfonos que nos entregan en marzo no son los mismos en junio, lo que nosotros hacemos con el grupo de referencia del compañero es tratar de contactar a este alumnos. Si al noveno día este alumno no es contactado con nosotros, nosotros vamos a la casa del alumno, o del tutor en su defecto, para ver qué pasó con él”.
(Coordinador CEIA)

Otro mecanismo utilizado para retener a los estudiantes con necesidades espaciales ha sido la constitución de un programa de reinserción social educativa que permita que

los estudiantes no se encuentren de golpe con el sistema regular, donde podrían fracasar, y puedan pasar antes por un programa de integración que les permita posteriormente integrarse a sistema regular.

“Mí interés particular era por un lado atender estas demandas de alumnos de la escuela especial municipal, generamos este proyecto de reinserción social educativa por un lado, pero también mi intención era ver la forma de proyectar y formar un programa de integración que no estaba en el escenario de la educación regular. Al ministerio le costó mucho aceptar esta idea. Finalmente logramos instalarla dentro del ministerio y recién en el 2010 el Ministerio nos permite tener un programa PIE, con siete alumnos en ese entonces. Estos alumnos eran obviamente lo que provenían de escuelas especiales que después de un año de intervención, en conjunto con la escuela especial de origen y nosotros, ellos recién ahí pasaban al programa regular y pasaban a este programa de PIE”. (Coordinador CEIA)

Nuevamente, los coordinadores señalan que estos esfuerzos por mantener motivados a los estudiantes en esta modalidad y lograr que permanezcan en el sistema se topa con la falta de recursos.

“Situación que no es fácil de implementar cuando faltan más de 50 en un proceso, porque implica recursos que no tenemos. De hecho las llamadas telefónicas que hacemos a celulares las hacemos desde nuestros propios celulares” (Coordinador CEIA).

5.1.7. Conclusiones sobre los programas de la modalidad regular

Los programas de educación modalidad regular –en sus variantes Tercera Jornada y CEIA- presentan ciertos rasgos comunes que es preciso indicar. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, la tipología de estudiantes de estas modalidades está cambiando, accediendo en la actualidad un significativo porcentaje de jóvenes. Esta mayor diversidad ha generado ciertas dificultades con los estudiantes mayores de edad, lo que ha tratado de ser subsanado mediante la agrupación de estudiantes en función de sus rangos de edad. Pese a ello, existe un importante abandono entre los más jóvenes. En cualquier caso, la media de edad, de acuerdo a lo manifestado por los coordinadores, está descendiendo y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío de sus estrategias pedagógicas y una mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles.

Un elemento común de los estudiantes, con independencia de la edad, es su bajo capital cultural, social y económico. Si bien esto no siempre se condice con el tipo de representación de sí mismos que ellos construyen, de acuerdo a la cual, los estudiantes pertenecerían a la clase media. Los efectos de esta disonancia entre la percepción subjetiva y la realidad estructural de ellos y sus familias, están por estudiarse; sin embargo, se debe tener presente que la existencia de una distancia

significativa entre la identidad de clase y el volumen real de capital del que disponen es también un proceso identificable en la sociedad en su conjunto. En los diferentes casos observados se advierte una débil integración a actividades y organizaciones sociales y comunitarias, aunque esta característica es más común en el caso de los estudiantes más jóvenes.

La mayor parte de los estudiantes de esta modalidad han sido previamente desertores del sistema de educación formal. Los procesos específicos en cada uno de los casos responden a causalidades diferentes, algunos de los cuales son a consecuencia de razones de orden estructural relacionados con la carencia de capital económico y cultural. También se advierte una débil valoración, en el momento de la deserción, de la necesidad y utilidad de las credenciales educativas para su incorporación en el mercado laboral. Por último, también se encuentran procesos que surgen principalmente, aunque no únicamente, en causas de orden escolar, fundado en dinámicas expulsoras de los propios establecimientos escolares.

La percepción de los estudiantes y de los coordinadores sobre estas modalidades regulares es ambivalente. Ellos manifiestan una opinión positiva sobre la relación de los estudiantes con los profesores y entre los pares –pese a las dificultades generacionales indicadas-. También se destaca positivamente el hecho de terminar la educación pues, por un lado, mejora la autoestima y permite cumplir una aspiración de los sujetos; y, por otro, contribuye a mejorar la empleabilidad de los sujetos en el contexto de un mercado laboral crecientemente competitivo. Se releva, por último, el grado de estructuración pedagógica y la posibilidad de adaptación curricular.

Pese a esto, también se mencionan carencias y dificultades, las que suelen estar relacionadas con un déficit de institucionalización, lo que se expresa en problemas de infraestructura, personal y financiamiento suficiente. Algo que desde la perspectiva de los sujetos difiere bastante de la condición en la que encuentran los establecimientos públicos de la educación formal.

5.2. Programas de la Modalidad Flexible

Esta modalidad de educación de adultos busca adaptarse a las disponibilidades de tiempo de la población a la que están orientados. Se desarrollan en ocasiones en escuelas, pero también en las sedes de la Entidad Ejecutora, lugares de trabajo y sedes comunitarias. Las instituciones ejecutoras, fijan los horarios, con clases dos o tres veces a la semana, y cuyas jornadas se desarrollan, de preferencia, durante las tardes.

5.2.1. Características generales del estudiante.

El tipo de alumnado que participa en esta modalidad educativa es fundamentalmente adulta, y en su mayoría, se encuentran integrados al mundo del trabajo; o lo han

estado en un pasado cercano. Las características del alumnado que participa de esta modalidad de educación es variado, aun cuando esta diversidad es menor a la observada en la modalidad regular. En términos de las edades de los entrevistados, el rango es amplio, ubicándose los estudiantes entrevistados entre los 30 y los 82 años de edad.

Las trayectorias educacionales de las familias de los estudiantes de esta modalidad suele ser baja. La mayor parte de los padres posee estudios incompletos en básica o media, mientras otro grupo señala que sus padres fallecieron a temprana edad y que sus madres son analfabetas. Sólo en dos de los diez casos entrevistados los progenitores concluyeron estudios universitarios o técnicos superiores.

Cuando a los estudiantes se les pregunta por su situación socioeconómica señalan en su mayoría pertenecer a clase media y acompañan esta adscripción relatando lo mucho que les ha costado llegar a su situación socioeconómica actual.

“Si, clase media, me costó harto pero media” (Estudiante Flexible UCSH)

“Por eso te digo es tan irrisorio el sistema de clase social de este país. ¿Por qué es irrisorio? Porque yo te puedo decir que soy de clase media, pero si yo paso de Plaza Italia para arriba, sigo siendo clase media. Tengo que pasar de La Dehesa para arriba para ser ABC1. Yo vivo en Estación Central, me crié en Conchalí, pero digo que soy de clase media porque tengo comodidades, tengo mi auto propio, a lo mejor no tengo casa todavía, pero estoy postulando. Pero hay gente que ni siquiera tiene para eso, ni para parar la olla” (Estudiante Flexible UCSH).

Pese a lo anterior, en algunos de los casos cuestionan su pertenencia a la clase media y no tienen muy claro cómo definir su situación socioeconómica. Algunos se decantan por definirla como “media baja”, mientras que otros no resuelven sus dudas para definir su situación debido a que tienen la impresión de que por sus ingresos, sector donde habitan o dificultades para llegar a fin de mes, no cumplen con los requisitos que imaginan que deben cumplir aquellos que pertenecen a la clase media. La representación social de esta clase no siempre coincide con la imagen que poseen sobre ellos mismos.

“Yo no sabría definir mi clase social. Porque pienso que la clase media es gente que tiene sus recursos y la clase media baja, yo creo que pertenecería ahí, a pesar de que igual tengo casa propia. Pero el sueldo que hay en mi casa, no creo que sea de una clase media. No sé si me explico” (Estudiante Flexible UCSH)

“Si tú sacas la cuenta tengo un niño estudiando, la otra en un jardín, entonces independiente que este en un jardín gratuito se tiene que costear igual. Entonces yo me fui a la pregunta según lo rige la ley, porque si fuera como dice ella clase media baja, podría optar a todos los bonos de gobierno y no puedo. Por el

sueldo que tiene mi esposo. Mi esposo gana 400.000 y algo, y los bonos los dan con 300.000 y algo. Entonces yo no entiendo por qué tiene que ser así, porque mi esposo supera el sueldo con las horas extras”. (Estudiante Flexible UCSH)

Una característica de los estudiantes de esta modalidad, posiblemente por su edad, son las restricciones de tiempo libre que poseen, ya sea por exigencias laborales o por su uso en diferentes cursos y actividades. Las actividades familiares y otras labores derivadas de las obligaciones del hogar ocupan el escaso tiempo disponible. Dentro de un primer grupo, se encuentran quienes señalan que dedican su tiempo fundamentalmente a actividades al interior de la casa o en actividades con sus hijos y nietos. Afirman que incluso los domingos los destinan a ir al supermercado, porque durante la semana no tienen tiempo. La única actividad que reconocen realizar es ver televisión el rato que tienen disponible.

“Yo no tengo tiempo libre, el día domingo con suerte. Me dedico a hacer cosas en la casa, cortar pasto, ir al supermercado”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

“Mi hobbie es que yo soy fanática de la limpieza, así que estoy todo el día limpiando mi casa y yo soy feliz haciendo eso y cuando mi casa está limpia voy a limpiar la casa de mi mamá. Así que en esa me la paso”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

En ese contexto, un segundo grupo desarrolla actividades de esparcimiento y recreación fuera de sus hogares, aunque en general, haciéndolas extensiva a sus familias o compatibilizándolas con una atención hacia ellas. El discurso general de estos estudiantes es que requieren compensarles por el escaso tiempo dedicado durante la semana. Se debe tener presente que estos estudiantes suelen no tener tiempo disponible en la semana debido, en su mayoría, a las jornadas de trabajo y a los largos desplazamientos por la ciudad. La modalidad flexible les permite compatibilizar trabajo y estudio.

“Yo, el fútbol, aprovecho cada oportunidad para ir con mi hijo al estadio, cuando se puede. A ver a mí gran equipo Unión Española”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Yo soy multifacética. El fin de semana voy, a veces, a todas las corridas que haya. En la semana cuando puedo salgo a trotar como 3 kilómetros y le doy bastante tiempo a mis 2 nietos de 5 y 2 años, y son mi amor. Mi tiempo libre yo se lo dedico a mis hijos”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

Pese a lo anterior, algunos estudiantes dedican tiempo para participar en grupos de su sector o diferentes cursos. Se mencionan, entre otros, participaciones en cursos de cueca, de gimnasia aeróbica, folklore, repostería, pintura en oleo y coro. En suma, desarrollan una actividad social más intensa. Destacan aquéllos que participan de

actividades y grupos pertenecientes a diferentes iglesias, pues quienes lo hacen encuentran una gama de actividades sociales y recreativas a desarrollar, además de las propiamente espirituales.

“Yo voy mucho a la iglesia. (...) ahí hago (...) actividades deportivas, juegos. Porque estoy a cargo de los jóvenes, siempre estoy haciendo algo para que se entretengan. Campamentos, juegos, deporte. Así que prácticamente toda mi vida ronda en eso”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

La condición familiar de la mayor parte de los estudiantes corresponde a casados con hijos. Un porcentaje menor declara tener nietos y bisnietos mientras que sólo uno de los diez estudiantes es soltero. Una persona señala que es viuda, mientras que un par de los estudiantes señala estar separados. Pese a esta confluencia de estructuras familiares, sus historias y trayectorias los hacen diferenciarse notoriamente.

“Yo estoy en el medio. Yo me separe hace 44 años, pero de hecho solamente. Pero ahora lo estoy cuidando, después de 44 años. A mi ex”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Yo tengo dos, un hijo que está en cuarto medio del Nacional y mi hija que está en segundo año en la U, estudiando nutrición”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Yo soy casado hace cuatro años. Tengo una hija, fui papá soltero. Papá presente, siempre, aunque hoy no pude ser muy presente tenía reunión de apoderados, pero fue mi hermana. Mi esposa también tenía una hija, así que somos cuatro. Pero vivimos 3” (Estudiante, modalidad flexible, UCSH).

5.2.2. Itinerarios educativos

La mayoría de los estudiantes entrevistados de la movilidad flexible aduce razones de orden económico para explicar sus procesos de abandono escolar. En general, señalan que si bien en sus hogares siempre fue valorado concluir los estudios, dada su importancia como herramienta de ascenso social, de inserción en el mercado laboral y de legitimidad frente a sus pares, las condiciones económicas y sociales de sus familias y de ellos mismos, no lo hicieron viable.

“En nuestro caso, [somos] tres hermanos. Mis viejos siempre quisieron que fuéramos profesionales dentro de lo posible. De hecho, mi hermana estudió diseño y vestuario, no me acuerdo mucho. Yo estudié administración de empresas y mi hermano por motivos personales decidió no seguir estudiando. Terminó su cuarto medio y se dedicó a trabajar, se fue del país y ahora volvió. Pero la prioridad de ellos siempre fue los estudios y tener algo que nos respaldara, un cartón” (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa).

Como se advierte en el relato anterior, muchas de las historias de estos estudiantes describen situaciones de abandono escolar por parte de otros miembros de la familia, no siendo un evento inusual el que les sucedió a ellos. En cierta medida, sus historias no constituían algo inesperado ni excepcional en sus contextos familiares y sociales. En cierta medida, eso entregaba herramientas prácticas para conducirse una vez que se abandonaba el sistema escolar formal, pero también normalizaba una situación que en otros contextos sociales y familiares hubiese generado fuertes crisis familiares y personales.

“En mi familia que somos 8 hermanos de los más chicos del otro matrimonio de mi papá y yo soy la única que ya está en segundo medio”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Cuando se solicita a estos estudiantes que nos describan su propia experiencia educacional previa, dos de los diez personas entrevistadas en esta modalidad señalan que nunca asistieron al colegio, por lo que esta es su primera experiencia.

“Yo nunca fui a la escuela. Yo aprendí a vivir solita, y eso es lo que sé” (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“Yo porque nunca pude estudiar. A lo largo de toda mi vida, siempre tuve problemas. No sé qué es lo que era, pero no podía estudiar”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

El resto de los entrevistados al referirse a su experiencia educacional previa cuentan que guardan buenos recuerdos de sus compañeros y de algunos profesores. Pese a esto, la mayoría no alcanzó a terminar la enseñanza básica.

En términos generales, los estudiantes de esta modalidad muestran una elevada valoración de la educación, lo cual se explica, de acuerdo a su perspectiva, por haber vivido las consecuencias negativas de haber abandonado tempranamente el sistema educativo formal.

“Pero ahora viendo las cosas uno puede mejorar muchas cosas, todos los errores que uno cometió o que puede seguir cometiendo. Me va a ayudar mucho seguir estudiando, tener esas cosas que entre medio uno se fue saltando. Después uno cae por error no más, de tonto. Si yo hubiese seguido estudiando, obviamente mi vida sería distinta. Estos 20 años que pasaron, con todo lo que pase, con todo lo que sufrí con todo lo que uno se humilla ante las personas. Porque uno no quiere decir que nunca salió de cuarto, yo al menos no me preocupé en esa fecha, porque tenía trabajo, ahora que las cosas están difíciles en la vida uno se preocupa más” (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Para mí esto es algo nuevo, después de tantos años entrar a estudiar, va a ser un logro grande sacar mis estudios, lo necesito y lo quiero hacer, me hace falta”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Dada la edad de los estudiantes de esta modalidad, muchos de ellos cursan sus estudios de forma paralela a sus hijos, lo que se convierte en un estímulo.

“Para mi es súper importante por mis hijos, porque yo les exijo que estudien y ellos saben que yo estoy haciendo la media, entonces competimos con las notas. Entonces yo así les doy un valor a ellos, porque el que gana la nota tiene premio, quien sabe más, podemos jugar un poco con eso. Entonces ellos me preguntaban por qué estudiaba si yo ya era grande y se suponía que yo ya había estudiado, entonces como que le dan valor también” (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

También la reincorporación de los adultos a la escolarización formal puede ser utilizada por éstos como un acicate hacia sus hijos, estimulándolos para que retomen sus estudios. Como lo manifestamos con anterioridad, un rasgo saliente de los procesos de abandono escolar es que no suelen ser eventos aislados dentro de las historias familiares.

“En mi familia la educación siempre ha sido súper importante, pese al costo. Yo les exijo a mis hijos y nunca los dejo de apoyar, debido a la experiencia que yo tuve. Tengo mi espinita de que mi hijo mayor llegó hasta 8 y yo todo los días que él despierta le digo termina cuarto, termina cuarto. Porque él tiene un don extraordinario para la cocina, pero yo le digo que si no termina los estudios, no le servirá nada. Entonces siempre intento motivarlo y espero que este año pueda entrar aquí a estudiar” (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

5.2.3. Trayectorias sociales

La vinculación de los estudiantes participantes de esta modalidad con la comunidad o con organizaciones sociales suele ser débil, relacionándose de modo fragmentario y poco permanente. Cuando se les pregunta directamente, los estudiantes se agrupan en torno a dos opciones: por un lado, quienes no participan en nada; y, por otro, quienes muestran una mayor involucración, aunque no demasiado constante, en organizaciones comunitarias y actividades sociales.

Quienes se encuentran en el primer grupo lo justifican señalando que no les queda tiempo y que el tiempo que tienen lo dedican a sus hijos. También señalan que no conocen a nadie en el sector donde viven; y, por último, que están defraudados de la participación en este tipo de entidades.

“No porque donde yo vivo no se saluda nadie. Ninguna cosa, cada uno vive su cosa. No sé ni cómo se llaman”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“No, yo no he participado en sindicatos ni cuestión así. Solamente dedicado a trabajar y tratar de estudiar”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Yo no pertenezco a ningún grupo. Ni junta de vecinos ni nada de eso, por tiempo. Salgo muy temprano de mi casa y llego muy tarde a mi casa y el tiempo que me queda es para mi hija”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Dentro del grupo de entrevistados que manifiesta participar en entidades comunitarias y organizaciones, las opciones son variadas. Entre ellas se mencionan la Junta de Vecinos, grupos de tercera edad, iglesias, bomberos y organizaciones vinculadas al territorio en el que habitan. En un caso manifiesta que junto a su grupo de amigos se plantean ayudar a gente que se encuentre con alguna necesidad.

“Yo siempre he participado en cosas, en temas de parroquias que tú vas a la calle, gente que vive en toma”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

“Yo participo en una organización que hice en mi barrio, no soy la presidenta porque no quise, ya que no teníamos junta de vecinos. Nos juntamos con gente, cuando podemos, para poder mejorar el sector. Yo soy la que habla con el Alcalde, siempre me meto, soy bien movida”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

“Yo sí, me dedico los días lunes a un grupo de señoras que son microempresarias, yo les hago charlas, las motivo para que salgan de su grupo”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

Cuando los estudiantes son consultados por sus relaciones afectivas al interior de su núcleo familiar señalan que en la actualidad sus mayores apoyos y motivaciones las reciben de parte de sus más cercanos. La mayoría señala a sus hijos e hijas quienes son desde confidentes hasta aquellos que se encargan, en el caso de las mujeres, de reducirles la carga de trabajo doméstico para que se puedan dedicar a los estudios o asistir tranquilas a clases.

“Mi hija mayor el año pasado me compró todos los cuadernos, me compró estuche, lápices, me mandan a estudiar, me hacen ellas la comida, me dicen vaya mamita, vaya mamita”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Otros miembros de la familia juegan un rol importante en el proceso de motivación de estos estudiantes. Estos son madres, hermanas, nietas o nietos, ahijadas, cuñadas y esposas. En el caso de los esposos, las estudiantes señalan que no se sienten con la confianza de compartir lo que les sucede con ellos. Si bien sienten que sus maridos están orgullosos de ellas, el principal apoyo lo reciben de otros miembros de la familia o amigas a los que tienen más confianza de contar lo que les pasa.

“Yo con mi hija mayor, a ella se lo cuento todo. Todo lo que no le cuento a mi esposo. Más que una hija es mi amiga. Tú no aceptas las críticas del marido, pero sí de la hija”. (Estudiante, modalidad flexible, UCSH)

“Mi familia ha sido un pilar, siempre. Desde que tengo uso de razón mis viejos, después que me casé mi señora, espero que más adelante mis nietos. Somos una familia muy aclanada”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“A mí también me apoyan mucho, mi señora, mi familia y mi hijo también. Él me dice que cuando yo no entienda algo él me lo enseña y yo trato por todos lados tratar de aprender, de ponerle atención a la clase y tratar de aprender”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Sólo unos pocos estudiantes señalan que si bien se sienten queridos por su familia no tienen la confianza para poder compartir lo que les pasa.

“Yo soy la única que no tiene amigas, no tiene nada. Yo siempre estoy regia y estupenda. Yo no tengo a nadie. Yo tengo compañeras, que son compañeras de curso, compañeros que hago deporte, pero amigas como ustedes, yo no tengo” (Estudiante, modalidad flexible, E. Central).

“No tengo a nadie más. Mis cosas me las banco y las supero solo, ya cuando estoy muy destruido mi mamá o mi señora me preguntan qué me pasa” (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta).

5.2.4. Abandono de la educación formal

Los procesos de deserción del sistema escolar por parte de este grupo de estudiantes son multicausales, aunque encontrándose por efecto de la mayor edad de los estudiantes de esta modalidad, una mayor prevalencia de razones de índole económica familiar y personal que la observada en las modalidades donde asisten grupos de estudiantes de menor edad.

Entre quienes abandonaron el sistema por decisión de los padres u otras situaciones ajenas a su voluntad, el recuerdo de su experiencia escolar suele ser positivo. Quienes están en esta situación señalan que no pueden recordar nada que no les haya gustado, sólo son capaces de recordar la frustración que sintieron al ser retirados por sus familias del colegio.

Un primer tipo de casos corresponde a aquellos estudiantes que presionados por la difícil situación económica fueron retirados de la escuela por sus padres. Es el caso de una familia numerosa de 16 hijos que sólo se podía “permitir” mantenerlos en la escuela hasta 8º Básico.

“Terminé octavo año en un colegio que es nuestra universidad, en la cordillera, el colegio se llama Tregualemu 412, pero es un colegio básico. Somos 16 hermanos y a medida que íbamos creciendo mis padres nos daban un poco de educación. Porque somos 16, entonces terminábamos octavo año y teníamos que darle la oportunidad al más chico para que llegara a octavo”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Otro estudiante dejó el sistema formal por circunstancias no imputables a su persona, sino que a la débil valoración de la educación por parte de su núcleo familiar.

“Para mí fue fome, yo quería estudiar, en esos tiempos yo quería ser parvularia, me gustaba, me encantaba, pero no se dio la oportunidad. Después igual ellos [mis padres] son muy toscos, como que todo lo veían mal. Entonces estudiar de noche para ellos era mal, era como andar puro perdiendo el tiempo, dar exámenes libres era puro perder el tiempo y todo eso”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

En otros casos las razones estaban vinculadas con la necesidad de que el menor acometiese labores de cuidado en el hogar, ya sea de hermanos pequeños o de apoyo a la madre. En estos casos suele ocurrir algún evento o proceso intempestivo –muerte de un familiar o separaciones de los padres, por ejemplo-, que obliga a los apoderados a tomar la decisión de retirar la menor de la escuela. Este último es el caso de una estudiantes producto de la separación de sus padres abandonaron el sistema escolar para apoyar a su madre en esta nueva etapa. En estos casos, la decisión es tomada por la débil capacidad de respuesta y de recursos de la familia, amén de la inexistencia de apoyos externos al núcleo familiar, ante situaciones de esta naturaleza.

“Me retiraron del colegio en el año 1986, yo vivía con mis abuelos en el campo y mi abuela falleció. (...) Tuve que venirme con mi mamá a Santiago, mi mamá tenía dos niñitos, dos bebés pequeños ella trabajaba y no había quien los cuidara. Estuve acá en Santiago (...) haciendo el quinto básico, pero me retiraron a los tres meses, porque no había quien los cuidara. Entonces me tuve que hacer cargo de la casa y de mis hermanos con 12 años”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“Yo dejé de estudiar en cuarto medio, era presidente de curso hasta que mis padres se separaron. (...). En mi caso fue una hecatombe cuando se divorciaron, entonces yo no seguí estudiando”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Mientras que otros con la autorización de sus padres no quisieron continuar con sus estudios.

“Yo no seguí estudiando, lo típico de hija única regalona. Hacía lo que quería y me daban el gusto en todo. Entonces llegué yo hasta 4º de Humanidades, le dije a mi papá que estaba choreada de ir al colegio y no me quería levantar

temprano. Mi papa hacía todo lo que yo quería, así que me dejó no ir”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

En otros casos los estudiantes abandonan sus estudios porque fueron expulsados del sistema escolar por mala conducta.

“Me echaron por mala conducta, me puse rebelde, no quise seguir estudiando, el año siguiente quede embarazada, (...), no tuve apoyo del pololo (...). Cumplí los dieciocho años y tuve que trabajar (...)”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

También algunos, por necesidades económicas de la familia, se vieron obligados a ingresar al mundo laboral.

“Yo trabajé de muy niño, por mi propia voluntad. Mi mama tenía negocio, así que yo seguí con el negocio. Estudié diseño y vestuario, puse mi taller”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Que yo recuerde tenía como 16 años. (...) Fue primero medio. Yo lo hice en una escuela nocturna, porque no podía, en el día trabajaba, desde niño. Porque nosotros éramos una familia grande de 8 integrantes (...). Y el papá era jubilado de la fuerzas armadas (...) su jubilación no alcanzaba (...). Entonces había que ayudar en la casa y trabajar, por eso no pude seguir estudiando”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Otros estudiantes comenzaron a trabajar a temprana edad, algunos de ellos no eran capaces de rendir bien simultáneamente en ambos espacios, motivo por el cual terminaron optando por dejar el colegio y seguir en el trabajo.

“Soy hiperactivo, hacia muchas cosas a la vez. Estudiaba, por problemas económicos, mi padre no tenía lo suficiente, entonces hacia mis propios trabajos y a su vez era bombero. Llego un minuto que me saturé, me levantaba a las 6 A.M: a estudiar, entraba a las 14.30 a trabajar y salía a las 12 de la noche y a la 1 A.M: entraba a la guardia de los bomberos”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Existe un caso de una ciudadana argentina a la que no se le reconocieron los estudios en su país en régimen vespertino. Por esta razón se ha visto obligada a cursar en esta modalidad. En su situación no hay un abandono de la educación formal, sino una falta de reconocimiento de parte del Ministerio de Educación de sus estudios.

“Yo terminé, yo soy argentina. Trabajo desde los 16 años, y por trabajar allá me quedé libre en Noviembre, por faltas y atrasos. Entonces, para no perder el año, hice allá hasta quinto año en un nocturno. Pero cuando llegué a Chile a legalizar los papeles, no me aceptaron el título, porque terminé en un nocturno, siendo que había hecho cinco años”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Otro estudiante señala que él nunca abandonó sus estudios, sino que por desinformación llegó a segundo medio, postuló a una rama de las fuerzas armadas pensando que le serían reconocidos los años cursados. Hace poco tiempo al concurrir a solicitar un certificado le informaron que lo que había cursado no era reconocido. Cabe señalar que en este caso el estudiante realizó estudios postsecundarios formales sin tener la licencia secundaria lo cual es absolutamente anómalo e ilegal por parte de la institución privada que lo acogió.

“Mi historia es un poco rara de porqué deje de estudiar. Lo que pasa es que yo estando en segundo medio del año 76, postulé a la Escuela Especial de la Fuerza Aérea de Chile, en la cual quedé. A nosotros se nos dijo, que estando dos años se validaba tercero y cuarto y yo salía de la Escuela con mi cuarto medio ya listo. (...) Yo siempre asumí que tenía mi tercero y cuarto medio. De ahí salí, trabajé como un año y me puse a estudiar administración de empresas. De hecho, terminé la carrera, o sea terminé pero no egresé, terminé los cuatro semestres. Cuando fui a matricularme me pidieron el certificado de cuarto medio, pero nunca lo llevé. Y paso el tiempo y yo creía que tenía mi cuarto medio, pero tenía que hacer un trámite que nunca hice y eso quedó en nada” (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa).

El abandono de los espacios formales de aprendizaje tuvo consecuencias negativas para cada uno de los protagonistas, y así lo hacen saber en sus entrevistas, tanto en términos sustantivos por la pérdida de conocimientos, como por la carencia de credenciales que certifiquen un nivel considerado básico en el mercado laboral. Sin embargo, esto no ha implicado la ausencia de aprendizajes en espacios diferentes a la escuela como tal, aunque esto no ha revertido necesariamente en términos formales en una mejor empleabilidad de cara a un mercado laboral marcadamente credencialista.

Luego de dejar la escuela los estudiantes utilizaron el tiempo libre trabajando desde temprana edad. Incluso hay casos que en un primer momento intentaron compaginar sus estudios básicos con el ritmo de un trabajo formal. Lo que al poco tiempo no fue posible. En otros casos tuvieron múltiples trabajos.

“Yo empecé a trabajar de muy niñita, pregúnteme en que lo que no he trabajado, pero siempre por el tema de estudio va uno siempre más abajo, he sido cajera, he sido vendedora, en fin, de todo” (Estudiante, modalidad flexible, E. Central).

“Pero el curso que yo tengo no representa para nada lo que yo hago, y eso yo lo oculto en mi trabajo, no puedo demostrarlo. Y llevo años en mi trabajo, trabajé en la Armada, fui marino, trabajé en un Holding de varias empresas donde yo llevaba el control de casi 70 empresas, en la parte económica, de los depósitos. Trabajé ocho años en el senado, fui conductor de un senador de la República y nunca pude decir que tenía solo primero medio”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Los estudiantes señalan que existen otros espacios de aprendizaje diferentes a la educación formal y que han sido utilizados por ellos una vez que hicieron abandono de la misma. Algunos señalan que por necesidad tuvieron que aprender a realizar trabajos que exigían, por ejemplo, conocimiento sobre operaciones básicas como sumar, restar, dividir, multiplicar, leer y escribir. Señalan con orgullo las capacidades que han ido desarrollando y como han sido capaces de sacar adelante a sus familias.

“Mi trabajo, si lo miramos de un punto de vista, es para una persona que tiene cuarto medio o un nivel intelectual más que yo. Yo desempeño un trabajo que hace un ingeniero porque constantemente me codeo con ellos, entonces los ingenieros me preguntan cómo se hace esto, esto otro. La práctica de los años que llevo trabajando, hace que mi trabajo se me sea más fácil saberme las leyes y todo”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Sé todo el trabajo de los abogados, de las municipalidades, sé de todo los rubros. Sanitarias, me he desempeñado en todos los bancos, me la sé al revés y al derecho las leyes de los cheques, sé mucho. Pero el curso que yo tengo no representa para nada lo que yo hago, y eso yo lo oculto en mi trabajo, no puedo demostrarlo”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Cuando se les solicita que se refieran a su proyección de futuro laboral y familiar, algunos de los estudiante entrevistados señalan que al terminar sus estudios les gustaría poder estudiar aquello que siempre quisieron estudiar mientras que otros lo ven como una oportunidad para alcanzar un título que los cualifique académicamente para desempeñar los trabajos que llevan desarrollando durante años y, de esta forma, acceder a mejores remuneraciones.

“Poder obtener mi título en administración de empresas”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“El sueño mío es estudiar algo jurídico. Técnico jurídico”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

Muchos de ellos señalan que eventualmente podrían seguir algún curso de capacitación, pero que aunque no lo hagan se sienten orgullosos de poder terminar su educación básica y media. Sienten que de esta forma cierran un ciclo en su vida y se demuestran que eran capaces de hacerlo. En general, para ellos es importante que sus hijos los vean como un ejemplo a seguir y que los motive a continuar sus estudios.

“Mi hija lo que más quiere es que termine mis estudios y yo le digo que los voy a terminar, porque quiero ser un ejemplo para ella”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

5.2.5. Percepción del curso que están tomando actualmente

En general los estudiantes realizan una buena evaluación del curso en que han participado. Si bien reconocen que les ha sido difícil retomar asignaturas como matemáticas e inglés, que en muchos casos nunca habían cursado, han realizado un esfuerzo extra para lograr superar la totalidad de sus ramos con buenas calificaciones.

“A mí, con dolor de cabeza. Pero súper bien. Inglés para mí era cero, lo que aprendí en básica y lo que veía a mis hijos. Aprobé al tiro Inglés”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“Fue difícil retomar los estudios, pero yo me amanecía hasta las tres y cuatro de la mañana estudiando cuando se acercaban las pruebas. Matemáticas era más complicado, pero igual ya después le tomé un poco más el ritmo y aprobé todos los ramos bien”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“Inglés fue complicado, fue mi dolor de cabeza hasta el final, hasta la última prueba. Pero si, gracias a Dios la pasé y pude”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Agregan que estos buenos resultados no hubiesen sido posibles sin los profesores que tuvieron en sus asignaturas. Destacan el respeto, la buena disposición, la preocupación por cada uno de ellos y el esfuerzo de los docentes. Por ejemplo, se menciona el intento de llevar a su cotidianidad la materia que veían en algunas asignaturas a través de la visión de películas en el curso.

“Yo creo que era yo la que estaba más cerrada al inglés, porque al final me di cuenta que no era tan difícil. Incluso le dije al profesor, no me pregunte nada, porque no tengo idea. Y a la vez, el mismo me explicaba que las mismas palabras que se escriben están en el inglés vivir de uno. Pero no, fue bueno. Pero no, todos los profesores de todos los ramos se daban el tiempo de explicar”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

“Inclusive, hasta la profesora de Castellano a mí me gustó cuando nos dio la película esa: “El chacal de Nahueltoro”, y sacar sus propias conclusiones, yo estaba fascinado con la película, me gustó, y creo hice una disertación, no miento de ¿Cuánto? cinco o seis hojas, ¿Cuántas hojas hice yo? Estaba fascinado, me gusta esa”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

En el caso de aquellos alumnos que nunca habían asistido a la Escuela se refieren de forma muy positiva a su desempeño en las asignaturas que les correspondió cursar. También destacan la importancia de la acogida y motivación brindada por sus profesores.

“A mí me fue regio, estupendo. Primera vez que llegaba a un colegio linda. Mi profesor después me llamó a mi casa y me dijo que pasaste, primera vez. Porque yo tengo mi letra fea y mi profesor me dice que yo no tengo la letra fea, pero la tengo fea. A otras personas les dieron tres oportunidades, yo salí a la primera”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Los estudiantes destacan un curso extra de reforzamiento, desarrollado por las personas a cargo de la modalidad. Señalan que para ellos fue un gran aporte para sacar adelante sus asignaturas y que asistía con gran interés por superarse.

“Se hizo un reforzamiento también para la gente que le costaba lenguaje, historia, naturaleza. Entonces eso igual nos ayudaba mucho a nosotros. Aunque no nos costaba el ramo, igual llegábamos a la clase. Porque todo sirve, porque quizás el otro año va a ser más difícil”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Si bien las valoraciones sobre su desempeño en el transcurso del curso son positivas, no es así cuando se refieren a las pruebas finales que les correspondió rendir. Respecto a esta indican que no conocían parte de la materia por las que se les preguntaba y que las preguntas no estaban claras.

“La verdad es que a nosotros nos pasaron una materia, y en mi caso estudié esa materia. Resulta que después allá donde nos hicieron las pruebas nos pasaron una materia totalmente desconocida. Entonces ahí como que, en lo personal, me fue mal. Yo me quedé con dos ramos”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Yo me quedé con un ramo, matemáticas. Era en lo mejor que me iba. Pero no sé, a lo mejor me confié demasiado” (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Pasé en la primera prueba, feliz. (...) Pero las pruebas no estaban muy claras para las demás personas. Si yo hablo por mí, es por suerte y otra porque aprendo rápido. Pero hay personas que no aprenden escuchando, aprenden estudiando y ahí está el punto, porque a ellos les fue mal. La prueba estuvo bien alejada a la materia que nos pasaron” (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta).

Ellos mismo intentan encontrar explicaciones a lo sucedido y señalan que en el poco tiempo que tienen para estudiar no alcanzan a ver con detenimiento y en la profundidad requerida para este tipo de prueba final toda la materia que al concluir el curso será evaluada. Otros señalan que los profesores deberían entregar la materia y preparar los contenidos para lo que se les preguntará específicamente en la prueba de final de curso.

“En naturaleza y sociales eran siete libros y en naturaleza nos pasaron prácticamente seis, en cuatro meses. Lo pasaron rápido y lo que podías estudiar en tu casa. Estamos hablando que si una persona quería estudiar eso, debía pescar los seis libros y leerlos para la prueba, y además de eso tener la suerte de recordarlo. En Sociales era lo mismo, solo que estudiamos tres libros de siete. En sociales fue paso a paso” (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

Estuvo todo bien lejano a lo que uno estudiaba. Nos pasaron una materia de primero y segundo completa, tratando de que los profesores piensen que lo que le van a enseñar a los estudiantes, es lo que le van a preguntar. Como que piensen y tenga la fe, la esperanza de que eso sea. Pero eso no es”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

Los resultados obtenidos en estas pruebas finales han hecho mella en su autoestima y en su motivación a seguir adelante con sus estudios. Algunos de ellos señalan que no tienen la memoria de los estudiantes más jóvenes y que puede ser por sus propias características que les haya ido mal. Otros señalan que hay personas que nunca han asistido al colegio o que fueron hace muchos años y que a pesar de su gran esfuerzo no fueron capaces de aprobar sus asignaturas.

“Para los jóvenes que han pasado materia como esa, es más fresca la memoria, pero para uno, no”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Ya de la otra parte, del momento de las pruebas, puedo hablar porque no me gustó. Hay gente de muchos años sin estudiar, sin nada. Entonces es obviamente que estamos empezando de cero, los profesores se dedicaron a enseñarnos todo lo que pudieron. Llegamos al momento de las pruebas y no se comparaban a lo que nos enseñaron a nosotros, en ese aspecto un poco desilusionado porque no se dieron el trabajo de ver qué aprendieron, que les repasaron y todo. Si no, yo por ejemplo que iba en el primer ciclo, me pasaron materia yo creo que de más de cuarto medio. Quede así borrado, no sabía qué hacer”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Entonces en ese aspecto muy desilusionado porque le pusimos harto empeño estudiando, tratamos de no faltar los días sábados aunque estuviéramos agotadísimos, los profesores también con una paciencia horrible con nosotros y llegar al momento de las pruebas y quedar mal. Aunque dieron la oportunidad era peor, ninguna ayuda ni nada” (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa).

5.2.6. Opiniones sobre su futuro

Al preguntarles a los estudiantes de esta modalidad en qué les gustaría trabajar una vez concluidos sus estudios indican, en general, querer seguir una carrera técnica.

Mencionan explícitamente deseos por proseguir estudios de este nivel en enfermería, contabilidad, obstetricia, técnico jurídico o educación parvularia. Incluso se observa que algunas instituciones de educación postsecundaria los reciben son tener su licencia de educación media que exige la ley.

“Bueno, por mi parte, yo ya empecé a estudiar, o sea, lo que pasa que por problema laboral, a mí me dijeron que tenía que estudiar contabilidad, y yo anexo al día, yo hice un trato con el Instituto cuando estaba estudiando y les dije yo a fin de año les entrego el certificado de cuarto medio”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Mi sueño es ser técnico jurídico”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

“Mis pasiones son dos, o sea que siempre he querido, me encanta párvulo, siempre, fue mi sueño desde muy chica, y aparte enfermería”. (Estudiante, modalidad flexible, SIMBEL, Sindicato Santa Rosa)

En otros casos los estudiantes manifiestan que su expectativa es seguir estudiando para en algún momento poder concretar su anhelo de tener algo propio.

“Mi sueño es tener algo propio, tener una panadería, un restaurante de comidas típicas. Tener un cartón, que te venga de todos lados a ver. Mi sueño es tener algo propio, sacar mis estudios y seguir estudiando lo que me gusta”. (Estudiante, modalidad flexible, E. Central)

Otros estudiantes manifiestan no tener, por ahora, expectativas. Señalan que quieren terminar antes y luego de eso plantearse planes a futuro.

“En este momento no tengo mayores expectativas, porque pienso que tengo que tratar de pasar 4° medio. De ahí me hare expectativas y veo que hare más adelante”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

“Yo quiero seguir estudiando, hasta cuando me dure la cuerda. Quiero estudiar, por decirme a mí misma, si, tú puedes. Porque a pesar de la edad que tengo, no me considero que sea de la edad de sentarme a tejer viendo televisión”. (Estudiante, modalidad flexible, OTEC Recoleta)

Considerando lo anterior podemos ver que para los estudiantes entrevistados de la modalidad flexible estudiar ha constituido no solo la oportunidad de terminar sus estudios, sino que les ha abierto las puertas para hacer realidad sus sueños. Por primera vez en años se sienten con las capacidades y el coraje para plantearse alcanzar aquello que siempre habían querido “ser”.

5.2.7. Conclusiones sobre programas de la modalidad flexible

Los estudiantes de esta modalidad de recuperación de estudios poseen un perfil diferente a las otras modalidades estudiadas. La mayor parte de quienes participan en los cursos de esta modalidad son trabajadores o han desarrollado un vínculo mayor con el mundo laboral. En términos generacionales, suelen ser adultos, aun cuando se pueden inscribir jóvenes desde los 15 años para la recuperación de la enseñanza básica. Muchos de ellos son padres e incluso abuelos, y dicen tener una relación afectuosa y cercana con sus familias. De ahí que el tiempo libre, que no es mucho debido a las exigencias laborales y escolares, se lo suelen dedicar a estar con ellos. En términos identitarios, reclaman para sí la pertenencia a la clase media, aun cuando señalan mayor grado de dudas debido a la precariedad que han observado en su empleabilidad al no contar con un capital educacional valorado en el mercado.

Los procesos de abandono escolar de estos estudiantes suelen considerar causas estructurales, principalmente de déficit de recursos familiares o de obligaciones familiares. Por el contrario, las experiencias escolares previas suelen ser descritas como positivas, y no se evidencia una distancia significativa entre sus disposiciones hacia el mundo escolar y la estructura normativa y pedagógica de las instituciones escolares. Sus procesos de deserción escolar, y los efectos de ellos en sus vidas, si bien aparecen normalizados en el contexto de sus historias familiares y de sus barrios, se han transformado en un fuerte discurso sobre la importancia de la educación que ellos dicen transmitir a sus hijos y nietos. En ese contexto, valoran positivamente el curso.

5.3. Programas de la Modalidad Proyectos de Reinserción

Esta modalidad corresponde a propuestas que presentan entidades de diversa naturaleza al Ministerio de Educación solicitando recursos para desarrollar proyectos para la reinserción educativa

5.3.1. Características generales del estudiante

El rango de edad de los estudiantes entrevistados que forman parte de esta modalidad va de los 10 a los 23 años. En general, quienes forman parte de esta modalidad son menores de edad que desertaron del sistema escolar hace pocos años. En algunos casos también, como lo indican los coordinadores de esta modalidad, son menores que se han iniciado en el mundo laboral. En cualquier caso, es una vinculación esporádica con el sistema laboral, que no les permite a los estudiantes incorporar dinámicas y hábitos propios de ese mundo. Dada esta relación poco estable, su vinculación con los cursos de reinserción se ven sujetos a las contingencias propias de vidas poco estructuradas.

“Otros niños que venían todos los martes y jueves, y les salió un trabajo en un supermercado y dejaron de venir” (Coordinador reinserción Erasmo Escala)

“Traen amigos, muchas chicas embarazadas que dejaron el colegio, generalmente [vemos] mucho fracaso escolar” (Coordinador reinserción Pudahuel)

Dado los rangos de edad de los estudiantes que asisten al programa, quienes en su mayor parte son menores de edad, se precisan ayudas y controles externos al propio programa para asegurar la asistencia y continuidad de los alumnos en el mismo. De acuerdo a la visión de los coordinadores, para el buen funcionamiento de esta modalidad es necesaria la cooperación y responsabilidad de los padres de los estudiantes. Este grado de influencia de las familias introduce una dificultad añadida cuando el compromiso de los padres no es el demandado por el programa.

“Siempre hemos apelado a la responsabilidad compartida que tiene el programa, el niño y los apoderados” (Coordinador reinserción Erasmo Escala)

“Si nosotros no tenemos apoyo del adulto responsable, de la familia, no hay forma de agarrar a los niños. Nosotros les podemos ofrecer de todo pero finalmente el apoyo familiar es el que influye en el niño para que diga sí, en realidad yo necesito estudiar para esto” (Coordinador reinserción Erasmo Escala)

Tal como lo señala uno de los coordinadores de esta modalidad, los estudiantes provienen de contextos socioeconómicos problemáticos. Por ello cuando son consultados por su situación socioeconómica indican que son pobres, y no establece

una disociación marcada entre su identidad de clase y su posición estructural en base a los diferentes capitales de los que disponen ellos y sus familias. Como lo señala uno de los estudiantes del Programa de Reinserción de la comuna de Pudahuel:

“[Aquí] Nadie tiene plata” (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Aquí todos somos pobres, nadie que sea rico, si no nos quedamos aquí”.
(Estudiante reinserción Pudahuel)

Al ser consultados por la escolarización de sus familias, en su mayoría señalan que como máximo han llegado a 4º medio, pero que no cuentan con información muy precisa. Esta falta de conocimiento respecto a ciertas características básicas de la historia personal de sus padres habla de la distancia existente entre ellos y sus progenitores. En cuanto a sus abuelos indican que tienen estudios básicos. Algunos señalan que tienen hermanos que han continuado sus estudios, mientras que en el caso de otros estudiantes del programa también tienen hermanos que han abandonado los estudios y se refieren a ellos como “vagos y ladrones”.

“Mi papá llegó a 4º medio, mi mamá también. Mi abuela no estudió, llegó como a 2º básico, 3º en esos años. Mi tata no sé, no lo conozco. Mis hermanos la más chiquitita recién está estudiando, el Ale también está estudiando, el Hugo es el único que va en la universidad, está estudiando técnico jurídico. Mis otros hermanos son todos unos vagos, unos drogadictos y unos ladrones”.(Estudiante reinserción Pudahuel)

“Mi mamá y mi papá no sé hasta qué curso llegaron, porque a mi papá prácticamente no lo conozco y a mi mamá la conozco pero no hablo mucho con ella. Mis hermanos ya terminaron 4º medio y están estudiando en la universidad. Mi hermano está estudiando enfermería y mi hermana está estudiando gastronomía”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Cuando son consultados por el uso de su tiempo libre señalan que en general utilizan el tiempo para redes sociales y jugar con consolas, actividades deportivas y ver televisión. En general, muestran un uso poco estructurado del tiempo libre, a diferencia de los estudiantes mayores de otras modalidades, donde el tiempo libre escasea.

“A mí escribir letras de rap con mi hermana que tiene para grabar entonces cantamos y todo. Escribir rap, fumar, Facebook”. (Estudiante reinserción el Bosque)

“Jugar a la pelota futbol. Jugar play”. (Estudiante reinserción el Bosque)

“Jugar a la pelota y meterme a Facebook”. (Estudiante reinserción el Bosque)

“Yo hago pesas”.(Estudiante reinserción Pudahuel)

En general los estudiantes que participaron de la entrevista no tienen hijos y viven con su madre o padre y/o algún otro familiar allegado en casa. Estos menores provienen de estructuras de familias diversas, en muchas ocasiones monoparentales y en otras, viven con parte de la familia extendida. Un caso típico de esto lo representa uno de los estudiantes del programa de reinserción de El Bosque, quien identifica a cada uno de los integrantes de la familia que vive con él:

“[Vivo] Con mi abuela, mi tío, mi tía, otro tío, mi prima chica, mi mamá...”.

Dada las características específicas de este tipo de menores, muchos de los cuales viven en hogares alejados de sus familias, la relación con su entorno más cercano ha sido trastocada. En ocasiones, los estudiantes señalan que no tienen familia, lo que indica que ha existido un momento de ruptura con su entorno familiar. Otros se reconocen como solos en el mundo.. Por lo mismo, construyen relaciones de intimidad y afecto con su grupo de pares, quienes ocupan el lugar de su familia nuclear en ciertos casos.

“Yo no tengo familia como hace 15 años, pero aquí encontré a mi verdadera familiar que son mis amigas”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Yo tengo a mi papá y a mi mamá afuera. Tengo a mi mamá nomás porque papá ya no tengo”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

5.3.2. Itinerarios educativos

Las trayectorias escolares de los menores adscritos a esta modalidad educativa son complejas, caracterizadas por interrupciones en la escolarización y conflictos con las normativas, estructura educacional y agentes adultos de los establecimientos.

En general, los estudiantes cuando se refieren a la relación con los profesores de los colegios donde estuvieron antes, señalan que no era buena y que era súper conflictiva. Se llegan, incluso, a narrar escenas de violencias, maltratos verbales y físicos, y en general, mucho desapego con el mundo escolar.

“Yo dejé de estudiar porque no me llevaban bien con los profesores. Yo llegué, mi profesora me pegó y no la aguanté, le pegue y me vine para acá”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Por lo mismo, la mayor parte de las experiencias previas de estos estudiantes muestran constantes entradas y salidas del sistema escolar.

“Yo estudiaba aquí adentro y me fui porque hacía mucho la cimarra y al tiro me cambiaron de colegio. Igual aquí yo tenía hartos privilegios porque al principio daba exámenes libres, eso fue el año pasado, y me inscribí un año en el colegio

y hacía la cimarra y me fui. Después me inscribieron en un instituto de cocina básica y también hacia la cimarra”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

En base a la información entregada por los coordinadores se puede deducir que las relaciones previas de estos estudiantes con sus profesores y las instituciones escolares donde estudiaban eran conflictivas. De hecho, muchos de ellos pasaron por la educación especial, algo que es cuestionado por los coordinadores de estos programas de reinserción, debido a que respondería a una estrategia de exclusión de los más conflictivos por parte sus antiguas escuelas antes que una adecuada clasificación de sus capacidades intelectuales.

“Muchos transitaron por la educación especial como los chicos que eran un problema para la escuela, lo más óptimo para el profesor para que no molestara es evaluarlo, clasificarlo dentro de un rango de deficiencia y mandarlo a la escuela especial donde supuestamente van a generar los soportes y derribar las barreras de aprendizaje para los chicos, pero si uno los evalúa en realidad no tienen deficiencia, no tienen”. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Un rasgo común de la experiencia previa de los estudiantes de esta modalidad, también desde la perspectiva de los coordinadores, es la fuerte tensión existente entre las características básicas de la institución y la “gramática escolar”, y las disposiciones y hábitos que ellos portan desde sus familias y contextos sociales de procedencia. Dada esta disonancia, ni la escuela ofrece ni posee los recursos humanos y materiales adecuados, ni tampoco posee un entorno y la voluntad para mantenerlos en el sistema. Esta versión de la deserción y exclusión de estos alumnos es clara en la siguiente cita:

“No tanto en contenido sino en relacionarse con la escuela, cómo ellos se enfrentan a una sala de clase con 45 chicos con profesores que están sobrepasados, sobrecargados, que no son capaces de adaptarse a las capacidades educativas individuales que tiene cada uno entonces muchos de ellos deciden dejar el colegio y obviamente la escuela no hace nada por retenerlos, por generar espacios” (Estudiante reinserción Pudahuel)

Este tipo particular de relaciones al interior de sistema escolar y una serie de factores socio-económicos termina provocando el abandono de los estudiantes.

“Entre los menores que asisten a este programa hay mucho fracaso escolar. Son estudiantes que cargan con el estigma de ser “alumnos problemas”. Este etiquetamiento los empuja a abandonar el sistema educacional”.(Coordinador reinserción Pudahuel)

Sobre la valoración familiar de la educación, los propios estudiantes señalan que sus familias miran con buenos ojos que estén estudiando, aunque a veces sienten que su entorno familiar no tiene mucha confianza de que ellos terminen el programa en el que están inscritos.

“Mi familia lo ve bien, quieren que puro termine el colegio y hartas cosas, pero a veces se complica más porque creen que no lo voy a poder sacar”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

En otros casos manifiestan desconocer la valoración de su familia en relación a la educación. No lo saben porque, como se mencionó en el punto anterior, han cortado relaciones con sus familias o porque tienen la percepción de que a sus familias les da lo mismo lo que hagan.

“Le da lo mismo a mi familia”. (Estudiante reinserción El Bosque)

“No sé porque no hablo con ninguno de mi familia”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

5.3.3. *Trayectorias sociales*

El tipo de vínculos sociales y comunitarios desarrollados por los estudiantes de esta modalidad están circunscritos a pequeños colectivos y es de naturaleza intermitente, incluso la que desarrollan con sus pares de los hogares o de su experiencia cotidiana en la calle. Como es de esperar, entonces, son relaciones sociales dependientes del tipo de experiencia cotidiana altamente precarizada que ellos viven. Poseen un escaso capital social del que echar mano cuando sobrevienen dificultades en su trayectoria educativa.

En términos concretos, los estudiantes señalan no participar regularmente de organizaciones comunitarias. Su participación en este tipo de entidades es eventual y se relaciona con el abordaje de algunos problemas coyunturales que los animan, solo a algunos, a involucrarse en ciertas iniciativas comunitarias y sociales. Un caso típico es la participación en actividades, formales o no, para hacer beneficencia frente a alguna catástrofe.

“Yo sí, cuando pasó el terremoto el 27 de febrero, con mis compañeros de cursos, no sé si usted conoce el hogar el Regazo, con mis compañeros quisimos juntar ropa y todo eso y les fuimos a dar, yo regalé cualquier ropa, regalé como dos bolsas con ropa mía”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Con su entorno familiar, las relaciones desarrollados por estos alumnos son, como lo hemos visto, sumamente complejas. Las personas de su familia con las que los estudiantes de la modalidad declaran tener mayores vínculos en general son la madre y abuelos.

“Con mi abuelo. Es el único que me ha apoyado desde que yo estoy aquí. Él me viene a ver, me compra todo lo que quiero”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Yo el mayor vínculo... con todos menos con mi mamá y con mi papá tampoco. (...) Bueno con mi papá sí pero desde que se metió a las drogas no”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Mi mamá porque siempre le he contado todas las cosas a ella, todo lo que me pasa, porque ha estado siempre conmigo desde que llegué aquí, porque ella me dio el cariño que nunca me dio papá biológico, ella es todo para mí”. (Estudiante reinserción Pudahuel).

Algunos de ellos han roto totalmente con sus padres y familia en general, por lo que señalan que sus compañeros del centro son su única familia y en quienes encuentran apoyo para enfrentar momentos difíciles.

“Es que el día que pasó eso yo tenía dos grandes apoyos en la unión que es mi amigo y mi pololo, en vez de llorar ellos me subían el ánimo, si no hubiesen estado ellos no hubiese vuelto, no hubiese estado aquí ahora”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

5.3.4. *Abandono Educación formal.*

El tipo de estudiantes que asiste a esta modalidad ha vivido procesos de abandono y reintegros a la institución escolar, a veces en más de una ocasión. Cuentan con una larga relación con los establecimientos escolares, aun cuando, su descripción de la misma suele enfatizar en aspectos negativos, que explicarían la distancia creciente que existe entre ellos y la institución escolar.

Los estudiantes al ser consultados por lo que menos les gustó de la escuela, mencionan, en primer lugar, realizar tareas y concluyen señalando que no les gustaba nada que no fuera deporte. Agregan que a ningún niño le gusta ir a la escuela, por lo que consideran que su actitud frente a la educación es la “normal”: se aburrían. Uno de ellos, respondía con una pregunta que grafica la posición frente a la escuela por parte de este grupo de niños: “¿A qué cabro chico le gusta la escuela?”.

“A mí del colegio no me gustaba el director. (...) porque me paqueaba mucho”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

2No me gustaba, me aburría, además me querían cambiar de colegio. Me echaron del otro”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“A mí me aburrió porque no soy muy de hacerme amiga con las personas del colegio porque siento que mi vida es diferente a las demás. Para mí es muy difícil acercarme a personas que no conozco”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Dado este contexto discursivo general de desconfianza y crítica ante las escuelas y sus agentes, no es de extrañar que sus narraciones se detengan en este tipo de

situaciones. En las entrevistas los estudiantes señalaban que se sentían abusados, no valorados, rechazados y excluidos del sistema escolar. Indican que no sólo sintieron este rechazo por parte del Director o profesores, sino que también de personas de la calle cuando se enteran hoy que son jóvenes que son parte de la Red Sename. En este sentido, los jóvenes han elaborado un discurso sobre la institución escolar y la sociedad que pone de relieve la serie de discriminaciones que les han afectado durante de su vida, y que no sólo tienen que ver con situaciones estrictamente escolares.

“El abuso de personas porque no porque seamos de aquí nos van a pasar a llevar cuando queramos”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Nosotros tuvimos el privilegio de salir, algunos de nuestra casa, a la Teletón. Había un caballero y nosotras, con la polola de él, le dijimos que éramos del SENAME y empezó a correrse, nos tratan como si fuéramos una peste, piensan que les vamos a robar o no sé, eso piensan a lo mejor”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Se les pregunta por qué dejaron la escuela y los estudiantes dan a conocer distintas razones. Algunos fueron expulsados del sistema por mala conducta, otros lo relacionan a su mala relación con los profesores y con las autoridades de los establecimientos, finalmente, algunos señalan que se aburrían que eso los desanimaba para asistir a clases. Este conjunto de razones principales que ellos aducen es sintomático del tipo de menor. Las razones de orden económico, vinculados con limitaciones estructurales y económicas, no parecen estar influyendo significativamente de modo directo en los procesos de abandono escolar. De hecho, la mayor parte de estas razones pueden ser entendidas como secundarias y contextuales, importantes para comprender la inadecuación entre los centros escolares y las disposiciones y cualidades exigidas como básicas para una adecuada trayectoria de la vida escolar.

De estas razones escolares, mediadas y amplificadas por la acumulación de carencias y déficit de capitales en ciertos sectores o escuelas, la más relevante de todas parece ser la relativa a la normatividad de las instituciones escolares y del Sename, y las relaciones interpersonales con sus cuidadores, los docentes y otros menores.

“Yo dejé de estudiar, porque no me llevaban bien con los profesores. Yo llegué, mi profesora me pegó y no la aguanté, le pegué y me vine para acá”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Le falté el respeto a la directora. (...) Porque yo estudiaba fuera, de aquí afuera. Y me dijo “ladrona y drogadicta”, a mí y a mis compañeros que iban conmigo, que era el pololo de ella y un amigo que se fugó. Yo era presidenta de curso y la vieja viene y dice “todos los del SENAME son unos ladrones y unos drogadictos” entonces me paré y le tiré el plato, porque estábamos todos almorzando, y le dije

“vieja conchetumare te voy a matarte”, me desenfrené, llamaron a alumnos y me echaron”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

5.3.5. Percepciones sobre el programa de reinserción

La percepción de estudiantes y coordinadores sobre la modalidad de reinserción es ambivalente, destacando aspectos negativos y positivos de una experiencia sumamente compleja para quienes la viven. La mayor parte de los estudiantes provienen de hogares de acogida y estos espacios son considerados por muchos como una última oportunidad o un espacio de contención psicosocial. Lo pedagógico y los aprendizajes no aparecen en un lugar protagónico a diferencia de otros aspectos más vinculados con contener y mantener a los menores en el sistema.

En términos específicos, al ser consultados por los aspectos positivos del curso, los estudiantes son enfáticos en señalar que valoran especialmente el grupo de pares y las relaciones establecidas con ellos. Es al interior de una institución como los hogares de acogida y en compañía de otros iguales a ellos, donde luego de romper o de mantener relaciones problemáticas con su familia, encuentran el espacio para desahogarse con sus compañeros de centro. También se indican actividades específicas como los talleres, aunque éstas aparecen supeditadas a la existencia de relaciones interpersonales que tiendan a suplir la carencia del entorno familiar.

“A veces las penas que nosotros pasamos son grandes y a veces no puedes hablarlo con los cabros pero sí tienes una amiga de otra clase que sí te entiende, es harto apoyo”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“He aprendido a valorar a mis amigas, a saber quiénes son verdaderamente mis amigas. He aprendido de talleres también, con Nicol fuimos al taller de amasandería y nos graduamos. Me he dado cuenta realmente de a la gente que verdaderamente le importo, me doy cuenta de que aquí están las personas que yo quiero y considero mi familia”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Entre los aspectos positivos del curso también se mencionan el trato establecido con los profesores que imparten esta modalidad, En ese sentido, cabe la precisión con los educadores a cargo de los hogares, con quienes existe una relación más compleja y tensa. Los estudiantes señalan que sus profesores, en general, son buenas personas, que los apoyan, se preocupan de ellos y los entienden.

“Cuando tienen su espacio nos retan, pero igual son tela porque nos apoyan en todos. Yo, por mi parte, nos entienden que nos retan y todo porque si no nos retaran cómo vamos a entender después las cosas”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

“Me llevo bien con todos los profes”. (Estudiante reinserción Pudahuel)

La relación entre estudiantes y profesores de la modalidad también es calificada como positiva por los coordinadores del programa.

“Igual es difícil, porque ellos son súper demandantes, son agotantes igual. Agotan, pero igual te das cuenta que ellos igual te quieren y es gratificante verlos bien, cuando te abrazan y saludan. Creamos círculos de respeto y desde ahí empezar a trabajar con ellos. Lamentablemente esto debería hacerse en todas las salas, como en otros lugares, otros colegios se hace”. (Coordinador reinserción El Bosque)

Por su parte, los coordinadores de los centros de esta modalidad destacan el carácter multidisciplinario del equipo de trabajo de los programas.

“Hay distintas profesiones dentro del equipo y eso lo hace hacer multidisciplinario, entonces cada uno desde su experiencia agrega algo que no puede agregar otro profesional, eso hace que sea un equipo completo y que no se generen muchas discusiones porque cada uno respeta la observación del otro. Eso yo creo que hace la diferencia entre tener un equipo que se ataquen todo el tiempo a que propongan todo el tiempo. Yo creo que mi equipo propone”. (Coordinador Reinserción Erasmo Escala)

Otro aspecto donde coinciden las percepciones de estudiantes y coordinadores se refiere a la necesidad de adaptar los ritmos de trabajo y las exigencias académicas a la variabilidad de las disposiciones de los estudiantes. Para los estudiantes, esto es un rasgo positivo del programa, que evidencia preocupación y atención, algo diferente a lo experimentado por ellos de forma cotidiana. Además valoran el trato respetuoso, la comprensión y la preocupación del equipo a cargo de la implementación de la modalidad y del trabajo diario con ellos.

“Los profes te dicen “si no quieres hacer nada quédate sentado” y ahí uno le hace caso, no hace tarea y se queda sentado y la profe lo reta”. (Estudiante reinserción El Bosque)

“Cuando necesitas decirle algo o preguntarle algo, ahí está el tío Gino, te trata de ayudar lo que más puede, cualquiera de los tío que están ahí te tratan de ayudar hasta lo que más pueden. El tío Gino se ha jugado conmigo acá en el colegio, porque nadie me ha pescado cuando necesito algo de un trabajo y ahí está el tío Gino “ven, no importa, vamos al tiro”, peleaba porque me den los trabajos hasta que me los conseguía”. (Estudiante reinserción El Bosque)

Esta percepción de adecuación y flexibilidad pedagógica, es corroborada por los coordinadores, aunque ellos parecen asumirlo como un rasgo consustancial a la modalidad y al tipo de alumnado con que trabajan, antes que como una característica per se positiva.

“Somos flexibles dentro de lo académico, si el niño no quiere estudiar por algún motivo, se hace otra cosa, no se hace la clase, se conversa, se tocan otros temas”. (Coordinador Reinserción Erasmo Escala)

Lo anterior tiene relación con los objetivos de intentar fomentar un espacio lo más parecido a una escuela tradicional, pero adecuándose a las necesidades y características particulares de los estudiantes que forman parte de esta modalidad.

“La idea es que desde las experiencias previas y la realidad que tiene ellos, que vayan comparando y haciendo ese quiebre educativo desde lo que saben y de lo que se les está planteando para que lo puedan aprender de verdad. (...) Lo más cercano a un colegio amigable, amistoso, que los acepta cómo son, que es flexible en cuanto a horario, que no hay lista, no hay asistencia”. (Coordinador Reinserción Pudahuel)

En coherencia con lo anterior, otro aspecto que es valorado positivamente tiene que ver con la entrega de herramientas para aprender a desarrollar la autocontención y mejorar en su capacidad para expresar lo que sienten.

“Me han ayudado a expresarme mejor, a calmarme cuando estoy súper enojada, me enseñan a aguantarme las situaciones, ver qué situaciones son buenas cuáles son malas”. (Estudiante reinserción El Bosque)

“Me ayudan harto, cualquier cosa siempre están ahí para ayudarnos”. (Estudiante reinserción El Bosque)

Este trabajo de autocontención involucra a las familias, y dicen contar con variadas herramientas, pese a las evidentes carencias de recursos, como se verá más adelante.

“Hacemos reuniones permanentemente con las familias, para ir integrándolos en el trabajo. El trabajo de integración lo hace el psicólogo y el psiquiatra con la familia. Ellos requieren de un apoderado, pueden ser sus padres o familias o un amigo cercano, que los puede ayudar. Además tenemos una red de tutores, donde cada uno de las personas que integra el proyecto, cada alumno tiene un tutor. Lo cual es bastante importante. Los tutores somos nosotros el equipo docente. Esto se entiende como una historia que la estamos construyendo, una familia”. (Coordinador Reinserción Las Condes)

En general subrayan la entrega de talleres como peluquería, manicure, amasandería, danza, sexualidad entre otros. Si bien, se menciona la utilidad de los talleres, la preferencia de los estudiantes por estos espacios parece estar más relacionado con su menor estructuración formal y la cercanía que se produce con profesores y pares,

“En el taller no te hacen escribir, en el taller te entienden, te comprenden, te ayudan”. (Estudiante reinserción El Bosque)

“En el taller a mí me gusta todo porque me comprenden y si yo les digo algo me tratan de dar la mejor solución, entonces no puedo decir nada en contra de ellos, son súper bacanes”. (Estudiante reinserción El Bosque)

“Yo he aprendido a soldar, he tenido buenas amistades. Por eso me quise quedar, por amistades”.(Estudiante reinserción Pudahuel)

Pese a estos aspectos destacados de la modalidad, existe un conjunto de dimensiones cuestionadas, en particular por los propios coordinadores, quienes suelen ser más críticos que los propios estudiantes con esta modalidad de recuperación de estudios.

Para los coordinadores uno de los principales problemas es que si bien tienen una buena llegada con los jóvenes y tienen ganas de estar en los talleres ofrecidos no tienen la capacidad ni los recursos para realizarles un seguimiento en terreno cuando se ausentan de las clases.

“Los chicos vienen y hay harta adherencia pero quizá los obstaculizadores es que no tenemos la capacidad de hacer seguimiento ni tanto terreno. Básicamente si un chico no viene nosotros lo llamamos, intentamos ir a verlos pero no siempre está, o viven en poblaciones donde no podemos entrar solos tampoco”.(Coordinador reinserción Pudahuel)

Otro aspecto negativo que destaca uno de los coordinadores es la vinculación con los educadores de trato directo, aquellos que se encuentran en los hogares de los menores, y que son quienes imponen la disciplina a los jóvenes que viven en el centro. Su intervención provoca grandes problemas en la implementación de esta modalidad, fundamentalmente por la distancia que existe entre el control y la disciplina de estos hogares y la que tratan de llevar adelante los profesores de estos programas. Les critican a estos educadores, además, su falta de idoneidad técnica y la excesiva intervención en los espacios pedagógicos.

“Porque ellos tiene una concepción de disciplina. Y difiere de la nuestra. Por ejemplo cosas básicas: estando en clase un chico está escuchando música, para el profesor mientras no moleste y esté haciendo su actividad (porque era una actividad, no era la clase) no le interfería en nada, no es una dificultad, al contrario es un facilitador porque el mismo chico está trabajando en su guía y no está molestando. Pero venía el educador, que de atrás lo veía con su mp3, se lo requisaba. Ahí comenzaba el diálogo entre el profesor y educador, sin ninguno de los dos tratar de desautorizar al otro porque el profesor está de pasada y son educadores de trato directo que están... no sé cuál es su modalidad, parece que una semana de día, una de noche y dos libres parece que es el tema, más o menos es así. Entonces, ellos viven prácticamente ahí no podemos desautorizarlos. Básicamente es como eso, el desorden que se pueda provocar, que para uno igual es un desorden ordenado y son niños es obvio que se van a

escribir cartas, tirar papeles, si hay un niño con una niña que están pinchando en natural porque están en la edad de hacerlo, pero para ellos era como mal visto, tiene otra formación, los que tienen, porque no es obligación tener formación para ser educador de trato directo. Nos hemos encontrado con profesores que son educadores de trato directo, otra gente de cuarto medio que es educador de trato directo, hay gente que tiene alguna carrera técnica. No es obligación tener profesión. Entonces básicamente es como eso. Es que llegaron estos profes que piensan que como nosotros hemos estado siempre aquí y ellos vienen de afuera un rato y vienen aquí a cambiar a los cabros”. (Coordinador reinserción Pudahuel)

En el caso de otros programas también acusan problemas similares a la hora de desarrollar su trabajo dentro de otro centro. Esta falta de institucionalización y de autonomía del programa de reinserción, al desarrollar su actividad al interior de otra institución escolar, provoca que, de acuerdo a las palabras de uno de los coordinadores de un programa de reinserción, los responsables de los colegios donde se trabaja no entiendan las dinámicas y procesos de contención de este tipo de programas.

“El director, la inspección general y ahí estamos topando, porque la inspección general considera que nosotros somos (...) muy buenos, ellos no quieren eso. Yo tengo fotocopia de las hojas de vida de los alumnos, es impresionante. Si un alumno tiene cinco hojas hay que echarlo. Entonces nosotros decimos, cómo miran la intervención así. Estar encerrados con 45 alumnos, pidiendo, de familias súper desestructuradas, vienen a un espacio de contención, no hay contención. No hay una mirada diferente al trato, sino dentro de la sala hay un sistema casi antiguo, patronal en donde están todos sentados de frente, donde no puedes hablar, no te puedes parar. Entonces nosotros empezamos a mediar. (...) Ha sido muy difícil poder vincularnos con ellos. No nos permite la dirección, no logra entender el estilo de trabajo”. (Coordinador reinserción El Bosque)

Esta tensión existente entre algunas de las estructuras educativas públicas y las ONG's que desarrollan este trabajo se debería, al menos de acuerdo a la reflexión del coordinador de uno de los programas, a la diferencia sustancial que existe entre el discurso social comunitario y una visión pedagógica anquilosada, de fuerte disciplina y que exige un control severo de la disciplina en el aula. Pese a esto, este mismo grupo habría logrado crear un espacio de relativa autonomía.

“Entonces nosotros no hemos podido entablar una comunicación sana y que nos permita avanzar con la inspección. Yo creo que esa es una gran falencia, porque ellos tienen el poder. Entonces no hemos logrado conversar y decirles a ellos que no estamos de acuerdo y bueno ella tampoco lo está. Nosotros estamos con el discurso social, el comunitario. Ella es un obstáculo, igual nos ha respetado porque el grupo nuestro alzó la voz, le dijimos que nos permitiera actuar a nosotros, que nos diera nuestro espacio y tiempo”. (Coordinador reinserción El Bosque)

Otros problemas tienen relación con la falta de medios y condiciones mínimas para realizar el trabajo con los jóvenes. Esta debilidad estructural de estos programas de reinserción que se debe a la carencia de recursos, y a estar en un estatus inferior al resto de las modalidades de educación. También se indica como una dificultad añadida la doble dependencia, por un lado, para la definición general y programática de la modalidad con la administración central; por otro, para los aspectos administrativos con el municipio. En un contexto de fuerte restricción económica en la que se desarrollan estas modalidades, esta disociación de la relación administrativa, y de la misma rendición de cuentas, genera trabas y limitaciones para su funcionamiento.

“No tenemos la misma subvención que una escuela, no tenemos la misma garantía laboral que puede tener una escuela, no tenemos CRA, no tenemos sala de computación, no tenemos JUNAEB, sí nos aporta con colación pero es una colación fría, tampoco es alimentación como la que le da a los colegios. La subvención es la básica, no tenemos derecho a SEP, no tenemos derecho a integración, no tenemos la educación docente, ni secretaria, ni inspectores, ni nada de eso”. (Coordinador reinserción Pudahuel)

“El tema de las temperaturas, onda del frío y calor. Teníamos a los chiquillos muertos de frío en las salas. No pedimos calefacción, pedimos lo justo. Nosotros en el ámbito administrativo dependes de la municipalidad, los papeles, que me parece son necesarios, pero nunca tanto. Es terrible, hubo un tiempo en que no teníamos nada, no teníamos ni lápices. Es algo que no te permite avanzar”. (Coordinador reinserción El Bosque)

Un último problema señalado por los coordinadores se refiere a la falta de reconocimiento a la labor del programa y la escasa expectativa existente sobre el futuro de estos alumnos. Esto se expresa, por ejemplo, en que no se facilitan los medios para que los alumnos, pese a las dificultades, puedan siquiera pensar en continuar estudios. Por ejemplo, no existen becas para dar la prueba de selección universitaria.

“Hay un problema preciso que no tenemos becas, hay muchos que están inscriptos para la PSU, van a dar la PSU el próximo lunes y martes. Pero ya montamos como un apoyo de los sacerdotes, ellos eran los que efectivamente entregaban las becas, la plata. No sé lo que ocurrió después con el asunto de la corporación, ellos ahora están en otra comuna, están en Lo Prado, se fueron, era difícil aceptarlos”. (Coordinador reinserción Cerro Navia)

Este ambiente puede fortalecer la propia percepción de los menores respecto a que su futuro no puede considerar la continuidad en el sistema escolar. Como lo indica el coordinador de Cerro Navia, esto parece no importarles mucho a los empleadores, quienes no observan los potenciales efectos positivos de una normalización de las trayectorias educativas de estos menores.

“Me da la impresión de que mucha gente que está afuera, en el ámbito laboral, no le complica si él va a terminar o no la enseñanza media, si eso lo va a mejorar como trabajador y todo el potencial que involucra estudiar, eso no lo evalúan. A ellos les interesa solamente su trabajo, si lo cumplen y esa es la meta. Ahora, la capacitación de la persona o que termine su enseñanza media no les importa. Muchas veces hemos escuchado “te dedicas a estudiar o a trabajar”. (Coordinador Reinserción Cerro Navia)

Las principales recomendaciones recogidas en las entrevistas a los coordinadores están referidas a mejorar el estatus y proyecciones de la modalidad, entendiendo las dificultades añadidas de trabajar con una población de estas características. Por lo mismo, la primera recomendación se refiere a la necesidad de desarrollar una estrategia integral por parte de los diferentes entes públicos, que sea contextualizado y respetuoso de los menores.

“La punta del iceberg quizá es la deserción escolar pero para abajo ellos deberían hacer un trabajo con el ministerio social, con SENAME, con consejo de la cultura, apostando a generar un modelo único de intervención integral. Porque nosotros vemos el área educativa, así como quizá otro proyecto cercano de por acá puede ver el consumo problemático de drogas, el puente aquí ve otro pero están todos desarticulados. La idea es articular a nivel central un modelo de intervención que sea integral, garante de derecho, que sea pertinente y significativo para los chicos y las familias. Generar una mesa de trabajo con más instituciones públicas o privadas que trabajen la temática”. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Una segunda recomendación apunta en la misma dirección de la anterior, pero ahora demanda mayor acompañamiento técnico con el fin de generar una mayor articulación de los entes capacitadores y asegurar una mayor preparación de los profesionales que trabajan en terreno.

“Yo creo que falta más acompañamiento técnico. Más jornadas de encuentros con los equipos para compartir experiencias, generar lineamiento de trabajo, capacitaciones a los equipos. En temas que atraviesan lo educativo: diagnóstico y modelos de intervención para los cabros, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, creación de material, investigación acción. Falta mucho porque los profesionales no salen como preparados para esta línea de intervención”. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Por último, también en la línea de demandar mayor institucionalización y mejores recursos para esta modalidad, la coordinadora de El Bosque demanda mayor estabilidad y continuidad de las ONG en este trabajo.

“Lo he dicho en varias ocasiones, no es que uno esté vieja, pero postular todos los años por el proyecto es algo que cansa. La incertidumbre de si uno se va a

ganar el proyecto, si va a salir todo el dinero todos los años. Hemos estado sin libros y materiales muchas veces. Y nosotros no manejamos mucho esas cosas, entonces desde la incertidumbre es mucho”. (Coordinador reinserción El Bosque)

5.3.6. Opiniones sobre futuro

Las opiniones sobre el futuro en el caso de los menores entrevistados suelen ser bastante vagas y realizan pocas precisiones sobre qué les gustaría ser en el futuro. Muchos señalan que en el futuro les gustaría “trabajar no más”, como lo indica un estudiante de reinserción de la comuna de El Bosque. Unos pocos invierten el orden y, como el caso de otro estudiante, señalan

“[quiero] tener mis estudios y trabajar”. (Estudiante reinserción El Bosque)

Para ello, muchos perciben que deben continuar estudiando y, por lo mismo, lo indican aun cuando no hacen referencias concretas sobre qué características debe tener el siguiente estadio educativo. En otras palabras, muchos de ellos tienen claro que estudiar les permitirá alcanzar sus metas en la vida, aun cuando precisan muy poco qué les gustaría estudiar.

“Quiero estudiar, quiero sacar un técnico, después del técnico seguir trabajando para pagarme la universidad e irme con mi hermano no más a Estado Unidos”. (Estudiante reinserción El Bosque)

Las expectativas de los menores suelen estar referidas a oficios técnicos, algunos de los cuales requieren continuidad de estudios. De acuerdo a las entrevistas a los estudiantes, algunos quieren llegar a ser panaderos, enfermeras, soldadores, futbolistas o repartidores de pan.

Para estos estudiantes sus metas no sólo tienen relación con una actividad laboral y obtener ingresos pecuniarios a corto plazo, sino que también con tener una casa propia y una familia, expectativas que podrían tener relación con las carencias a las que han vivido en el transcurso de su infancia y adolescencia.

“Yo pienso sacar el taller de soldadura y voy al servicio militar, quiero estudiar lo mismo en el servicio. Juntar plata para tener una casa propia, eso no lo tengo, pero tengo que tener una profesión. Esa es mi idea, cumplir con el servicio porque eso es una diferencia del trabajo, si me puedo quedar adentro”.(Estudiante reinserción Pudahuel)

“Estudiar, trabajar, mantenerme. Quiero estudiar técnico jurídica para sacar a todos los chiquillos de aquí. Es una pega difícil pero se gana buena plata. Y pienso tener mi familia con el tiempo, bueno después de haber carreteado todo

lo que pueda, y me voy a dedicar a tener a mi familia". (Estudiante reinserción Pudahuel)

5.3.7. Conclusiones sobre programas de la modalidad proyectos de reinserción

Las características de esta modalidad de reinserción son específicas en relación con el tipo de alumnado y con su inserción institucional. En relación con los estudiantes que asisten a estos cursos, corresponden, en su mayoría, a niños y jóvenes. Algunos se han iniciado en el mundo laboral, aunque de forma esporádica. La mayoría de ellos no posee una vinculación fuerte con ese mundo, y los procesos de extrañamiento de la institución escolar no encuentran su razón principal en su ingreso al mundo del trabajo.

Todos ellos pertenecen a contextos sociales fuertemente desfavorecidos, de familias diversas, pocas de ellas nucleares y con un bajo capital cultural, económico y social. A diferencia de los participantes de otras modalidades, estos menores tienen conciencia de su exclusión y de su carencia de recursos.

La trayectoria educacional de estos alumnos tiende a reproducir trayectorias similares desarrolladas por sus padres, hermanos u otros parientes, La diferencia estriba en que las causalidades derivadas directamente de las condiciones económicas y de la urgencia por aportar con ingresos pierden fuerza. Aumenta, por ende, la vivencia de una fuerte distancia entre el mundo escolar y sus propias experiencias de vida. Siente que la institución escolar no es un espacio que los acoja, convirtiéndose en un mecanismo expulsor, que no ofrece experiencias atractivas, que respondan a sus intereses y necesidades.

Respecto del programa de reinserción, la valoración de los estudiantes suele ser positiva en lo que se refiere a los profesores de la modalidad y a sus propios compañeros. Estos últimos, cabe indicar, por la compleja situación familiar asumen un rol fundamental en la socialización de los estudiantes. Ven positivamente que los ritmos y contenidos del curso, en la práctica, se adapten. Ellos lo viven como una menor exigencia. Esta apreciación es compartida por los propios coordinadores. Sin embargo, para estos últimos, la adaptabilidad curricular es una necesidad por el tipo de alumnado, aun cuando no lo deseable, y se asume implícitamente que esto se traduce en una menor exigencia académica a los estudiantes. La consecuencia directa es una menor expectativa sobre el futuro de estos menores, lo que viene a refrendar la visión negativa sobre el mismo que poseen los estudiantes. La labor de contención psicosocial aparece como la principal tarea cotidiana de estos profesores, algo que es valorado por los estudiantes, y que es complementado con ciertos talleres que apuntarían a entregar ciertas herramientas para un futuro ingreso al mundo laboral. Las expectativas de los estudiantes son consistentes con esta mirada restringida sobre el futuro.

Pese a lo anterior, los coordinadores poseen una visión crítica sobre el diseño e implementación de esta modalidad de enseñanza. Los puntos más complejos están

centrados en: i) la disociación de estrategias pedagógicas entre los profesores de esta modalidad de reinserción y la que desarrollan los educadores de los hogares de menores; ii) tensión con la estructura educativa, en relación con la falta de recursos económicos, de falta de una estrategia donde se integren las distintas iniciativas que aborden la problemática de estos menores; y, iii) la poca expectativa y proyección académica del modelo y del discurso social construido en torno a este tipo de alumnado.

6. A MODO DE CONCLUSION

Las diferentes modalidades de recuperación de estudios presentan diferencias sustantivas en relación con la tipología de alumnos que atienden, con las estrategias pedagógicas que despliegan y con el grado de institucionalización de los organismos encargados de desarrollar los cursos en cada modalidad.

En relación con los estudiantes, se advierte que existe una mayor orientación hacia la población infanto-juvenil en la modalidad de reinserción, incorporando incluso estudiantes que todavía asisten a centros escolares pero que se encuentran en inminente riesgo de desertar de sus establecimientos. En la modalidad regular existe una población que considera jóvenes y adultos, incluso de la tercera edad, pero que cuentan con disponibilidad para asistir a clases todos los días de la semana. Finalmente, la modalidad flexible es aquella con una población más adulta y con una mayor vinculación con el mundo del trabajo. Es una modalidad con un estudiantado más homogéneo en sus prácticas, disposiciones y expectativas, algo que los coordinadores y estudiantes aseveran que favorece el estudio.

La vida social y familiar de los estudiantes de las distintas modalidades es diversa, existiendo enormes diferencias respecto al estudiantado de reinserción, donde se observa un ambiente familiar y social más complejo. Por lo mismo, estos jóvenes tienden a reemplazar el espacio de la familia por su grupo de pares, asumiendo sus amigos una mayor relevancia en la construcción de identidad. Esto no ocurre en las otras modalidades, donde los estudiantes tienden a dedicarles a sus familias el escaso tiempo libre que les queda disponible,

Resta por estudiar, en términos aún más específicos y contextualizados, las estrategias pedagógicas desarrolladas en cada una de las modalidades. De forma provisoria se puede concluir que la modalidad de reinserción muestra un mayor énfasis en la retención y en las estrategias psicosociales, antes que una preocupación especial por los aspectos pedagógicos y el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

Bibliografía

ACHNU (2006). La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa? Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.

Castillo, D., Espinoza, O. & González, L.E. (2013). Deserción en la educación primaria: Una mirada desde la perspectiva de la equidad y la cohesión social. En O. Espinoza, L.E. González & D. Castillo (Eds.), Políticas Públicas para la Reinserción de Jóvenes Desertores: Escenarios, Dilemas y Desafíos. Santiago: ORION (En imprenta).

Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (2006). Programa Intersectorial de Reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y

adolescentes en situación de vulnerabilidad. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX. Santiago: Editorial Universitaria.

Donoso, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113-135.

Elgueta, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 109-144.

Espíndola, E. y León, A. (2002). “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional”. *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 30. Pp. 39-62.

Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. En *Educational Research* (En Imprenta). London, England.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Santa Cruz, E. y Loyola, J. (2013). Deserción escolar en Chile: Un estudio de caso en relación a Factores Intraescolares. En *Revista Educación y Educadores* (Universidad de La Sabana, Colombia). (En proceso de revisión por el Comité Editorial).

Espinoza, O., Castillo, D., Loyola, J. & González, L.E. (2012). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. En *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, Nº60,4 (Diciembre). En <http://www.rieoei.org/deloslectores/5247Espinoza.pdf>

Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Loyola, J. y Santa Cruz, E. (2012). Factores intraescolares asociados ao abandono escolar no Chile: Um estudo de caso. En *Revista Lusófona De Educacao*, 20, pp.31-48. Lisboa, Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías. En http://www.riaipe-alfa.eu/images/stories/download/outros/rle_abstracts_e_resumos.pdf

Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. y Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. En *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, Vol. XVIII, No. 1, Enero - Marzo 2012, pp. 136 – 150. Maracaibo, Venezuela, Universidad de Zulia. FACES – LUZ.

García Huidobro, J. E. (2000). “La Deserción y el fracaso Escolar”, en UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*. Santiago; UNICEF.

MIDEPLAN (2001a): *Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes*. Documento Nº 19. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.

MIDEPLAN (2001b): Situación de la Educación en Chile 2000. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.

MIDEPLAN (1999): Estudio de la Población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos educacionales, Departamento de Estudios y Estadísticas, Santiago.

MIDEDUC (2008). Indicadores de la Educación en Chile. Santiago: MINEDUC.

ONU (2000): “Declaración del Milenio”. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York.

Paz Ciudadana-Adimark (2002): Perfil del Desertor Escolar. Santiago.

Román, M. (2002). Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000. Santiago: CIDE.

Rumberguer, R. (1987): “High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence”. En Review of Educational Research, vol. 57, nº2, Summer, pp. 101-121.

Rumberger, R. (2001): Why Students Dropout of School and What Can be Done”. Trabajo preparado para la Conferencia “Dropouts in America: How Severe is the Problem?”. Harvard University, January 13. Disponible en: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>.

Rumberger, R. y Thomas, S. (2000) : “The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools”. En Sociology of Education, vol. 73, nº1, January, pp. 39-67.

Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002): “Trabajo Infante-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena, Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Ponencia en Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”. Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.

Silver, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. In J. Luengo (comp.) (Ed.), *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación* (pp. 43-66). Barcelona: Ediciones Pomares.

Toledo, I. y Magendzo, S. (1988): Deserción y Soledad. Santiago: PIIE.

Universidad de Chile (2010). “Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica”. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.

Vega, A. & Sáez, F. (2011). Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo. Santiago: Mineduc.