

EXPECTATIVAS EDUCACIONALES DE ESTUDIANTES QUE CONCURREN A ESCUELAS DE "SEGUNDA OPORTUNIDAD"

*La experiencia chilena**

OSCAR ESPINOZA / LUIS EDUARDO GONZÁLEZ / DANTE CASTILLO / SEBASTIÁN NEUT

Resumen:

El propósito de este artículo es analizar las percepciones de jóvenes que abandonaron la escuela tradicional e ingresaron a instituciones de "segunda oportunidad" sobre sus expectativas de escolarización. El trabajo, de carácter descriptivo y cualitativo, indaga en las experiencias de los estudiantes a partir de un análisis etnográfico. Los resultados evidencian que ellos valoran la reescolarización porque les permite adquirir habilidades de lenguaje y comunicación para sus relaciones cotidianas y obtienen una certificación para ingresar al mercado laboral. Sus expectativas advierten del predominio de una racionalidad pragmática, asociada a la inclusión instrumental al mundo laboral. Pocos relatos advierten de expectativas vinculadas con el desarrollo de habilidades "blandas" y sociales, como las declaradas en el currículum ministerial.

Abstract:

The purpose of this article is to analyze the educational expectations of young people who dropped out of traditional school and enrolled in institutions offering a "second chance". The study, of a descriptive, qualitative nature, probes into student experiences based on ethnographic analysis. The findings reveal that students value a second opportunity in schooling because it allows them to acquire language and communications skills for their daily needs as they earn a certification to enter the labor market. Their expectations show the predominance of pragmatic rationality, associated with instrumental inclusion in the world of employment. A few accounts point to expectations related to the development of "soft" skills and social skills, such as those mentioned in the teaching documents.

Palabras clave: derecho a la educación; educación especial; educación y sociedad; educación continua; Chile.

Keywords: right to education; special education; education and society; continual education; Chile.

Oscar Espinoza: investigador de la Universidad de Playa Ancha. Centro de Estudios Avanzados, y del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Traslaviña 450, Viña del Mar, 2581782, Chile. CE: oespinoza@academia.cl

Luis Eduardo González, Dante Castillo y Sebastián Neut: investigadores del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Santiago, Chile. CE: legonzalez.fegehen@gmail.com, dcastillo@estudiospiie.cl, sgneut@uc.cl

*Los autores agradecen el financiamiento entregado por el Programa FONDECYT de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT) de Chile a través del Proyecto núm. 1161433, titulado: "Factores que inciden en el desarrollo de una oferta educativa para atender la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema escolar formal y que son atendidos por las 'escuelas de segunda oportunidad'".

Introducción

Tradicionalmente la sociología de la educación ha investigado los vínculos que se establecen entre la escuela y el orden social. Al respecto, Dubet y Martucelli (1998) han alertado acerca de la excesiva confianza que tanto los análisis “funcionalistas” como “reproductivistas” otorgan a las disposiciones sociosistémicas de modelamiento en torno al desarrollo escolar. Para estos autores, los paradigmas mencionados no alcanzarían a ponderar la complejidad que implica la experiencia concreta de quienes participan efectivamente de la vida escolar.

Tal premisa invita a ponderar las disposiciones políticas y económicas que dan forma al sistema escolar en relación con las vivencias, percepciones e interpretaciones que se dan en el interior de las escuelas. El presente artículo está motivado por el afán de investigar, precisamente, un aspecto desconocido de esta última dimensión en las escuelas de “segunda oportunidad” en Chile. Por un lado, busca identificar factores que actúan como condicionantes en la continuidad de estudios por parte de adolescentes en esta modalidad de escuelas. Por otro, pretende comprender las expectativas que otorgan al proceso de reescolarización los asistentes a esta modalidad educativa, considerando concretamente el vínculo educación/sociedad subyacente en tal proceso. Por ello, no se indaga en otras dimensiones importantes que estarían implicadas en las expectativas de reescolarización, como la búsqueda de apoyo emocional entre pares o el desafío personal por certificar el egreso de la enseñanza obligatoria en Chile. Se busca responder, en este sentido, a la pregunta: ¿qué expectativas otorgan los estudiantes de escuelas de “segunda oportunidad” a la educación en relación con las demandas de integración social atribuidas a la educación?

Educación de jóvenes no escolarizados y escuelas de “segunda oportunidad”

En la actualidad, los jóvenes que no están matriculados en la escuela son considerados como desertores o en riesgo de desertar definitivamente del sistema educacional (Entwisle, Alexander y Olson, 2004; Lamb y Markusen, 2011; Unesco, 2012). Son estos jóvenes, precisamente, los candidatos potenciales para integrarse a las escuelas de “segunda oportunidad”. A ellos se agregan estudiantes con problemas de comportamiento, con discapacidad física, con problemas de carácter psicológico, limitaciones intelectuales, adicción a las drogas o alcohol, conductas criminales o bien

por maternidad (Bradley y Renzulli, 2011; Foley y Pang, 2006; Hawkins, Jaccard y Needle, 2013; Hosley, 2003).

Las escuelas de “segunda oportunidad” han sido concebidas para reintegrar y reencantar a aquellos jóvenes que, por algún motivo, discontinuaron su proceso formativo en el sistema de educación formal (Day, Mozuraityte, Redgrave y McCoshan, 2013) o para brindarles una segunda (Bloom y Haskins, 2010; Moger, 2010; Porowski, O’Conner y Luo, 2014) o última oportunidad para graduarse (Foley y Pang, 2006).

Para atender a esa población, precisamente, en los últimos años algunos países como Gran Bretaña (Putwain, Nicholson y Edwards, 2016), Australia (McGregor, Mills, Te Riele y Hayes, 2015) y Canadá (Morrisette, 2011) han implementado las escuelas de “segunda oportunidad” con resultados muy alentadores tanto en materia de permanencia como de titulación (O’Gorman, Salmon y Murphy, 2016).

En Chile, una de las iniciativas que intenta enfrentar ese problema corresponde también a las escuelas de “segunda oportunidad”. Estas han sido incorporadas a las modalidades de educación de jóvenes y adultos (EPJA) y es una oferta orientada a la atención de niños, adolescentes y adultos que dejaron de asistir a la escuela tradicional y que provienen de los grupos sociales más vulnerables. Se trata de centros educativos que matriculan a jóvenes y adultos que no pudieron concluir (por razones de distinta índole) su proceso de escolarización en la educación tradicional. La mayoría de estas escuelas ofrecen cursos bajo la modalidad de “dos años en uno”. Es decir, si un joven desea recuperar años perdidos por abandono del sistema escolar tradicional puede acudir a estas escuelas y cursar, en menos tiempo, los niveles que exige la educación convencional. Cabe mencionar que la oferta de las escuelas de “segunda oportunidad” se concentra, preferentemente, en el turno nocturno (jornada vespertina).

A través del apoyo y financiamiento a instituciones ejecutoras públicas y/o privadas con experiencia en atención psicosocial y educativa, se desarrollan estrategias de intervención socioeducativas para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social. El objetivo es que estas instituciones motiven, preparen y orienten a sus beneficiarios hacia la continuidad de sus estudios y el posterior término de la educación obligatoria (Mineduc, 2015). Al respecto cabe mencionar que la ley número 19876, promulgada el 7 de mayo de 2003, estableció la obligatoriedad de la educación media o secundaria.

El proceso de reinserción escolar está dirigido a niños, niñas y adolescentes de entre 8 y 18 años de edad, que se encuentran desescolarizados, que poseen antecedentes de fracaso escolar reiterado y/o situación de vulnerabilidad socioeducativa. En otras palabras, que están fuera del sistema regular de enseñanza por distintas razones y que, por ende, presentan serias dificultades para proseguir con sus estudios. Lo más característico de esta modalidad se relaciona con el hecho de que se focaliza en niños y jóvenes menores de 18 años y atiende a estudiantes que están fuera de la escuela, pero en alto riesgo de no poder concluir exitosamente sus procesos de escolarización en la educación regular. En términos de administración, el Ministerio de Educación (Mineduc) solo actúa como agente subsidiario que adjudica fondos para financiar los proyectos de reinserción (también conocidos como escuelas de “segunda oportunidad”) presentados por entidades ejecutoras, que pueden ser instituciones públicas o privadas con personalidad jurídica y sin fines de lucro.

Asumiendo que la modalidad de “proyectos de reinserción” es la única que puede ser considerada como escuela de “segunda oportunidad”, la evidencia revela que 50% de los jóvenes avanza un nivel o más en su trayectoria educativa en ese espacio, pero 26% abandona los proyectos dejando inconclusos sus procesos formativos (Mineduc, 2010). Hay aquí una alerta que remite a la necesidad de profundizar en el tipo de proceso educativo que resulta pertinente para la población que ya ha abandonado la escuela desde hace dos años o más. En una medición realizada en 2010 por el Mineduc, los datos recabados dan cuenta que solo 60% de los estudiantes de los programas de reinserción tenía posibilidades de tomar alguna alternativa de continuidad en el sistema escolar regular.

Estos niveles de abandono de los procesos de reinserción son significativos e invitan a profundizar en las causas subyacentes a dicha situación. Sobre los programas de educación de jóvenes y adultos hay indicios acerca de la tensión existente entre su función de reescolarización e inclusión, y su labor de retención (Alvarado *et al.*, 2014; Brusilovsky y Cabrera, 2005; Brusilovsky, Cabrera y Kloberdanz, 2011; Schuller y Watson, 2009). Ellos se expresan en un quehacer pedagógico debilitado que crea capacidades insuficientes en los ciudadanos para que participen activamente en la vida cívica, laboral y tecnológica de forma insuficiente (CEAAL, 2013). En ese escenario, algunos autores postulan la necesidad de fortalecer y potenciar las capacidades pedagógicas y didácticas en los centros de reescolarización

para ofrecer experiencias educativas más enriquecedoras (Arancibia *et al.*, 2010). Se señala que este nivel de estudios estaría poco adaptado a los requerimientos de la globalización, no dotando de competencias a su alumnado para participar de la vida social en igualdad de condiciones (Osorio, 2013). Por otra parte, se plantea que se ha producido un desacoplamiento entre los objetivos vitales de los distintos tipos de estudiantes y los proyectos asociados a la participación en los programas de reescolarización (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2014a).

Desafortunadamente, aún se carece de información suficiente que permita conocer y comprender el modo en que los programas de reinserción educativa están funcionando y cuál es la mejor manera de interpretar sus resultados. Por ello, pese al impulso dado por el Ministerio de Educación para la estructuración y organización de este tipo de programas, su eficacia y eficiencia todavía distan de ser óptimos, y sus resultados no solo constituyen un desafío para la construcción e implementación de mejores políticas públicas, sino un imperativo ético en relación con la distribución de iguales oportunidades para todos.

Marcos para comprender el fracaso escolar en escuelas de "segunda oportunidad"

En términos generales, la interrupción de la escolarización se puede caracterizar como 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 individuo (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006; D'alessandre y Mattioli, 2015). El marco interpretativo para comprender el proceso de abandono de los programas de reinserción o reescolarización –que afecta en mayor medida a la población más joven que asiste a los mismos– parece tener vasos comunicantes con similares procesos en otros niveles del sistema escolar tradicional. Por lo mismo, ciertas claves utilizadas para la comprensión general del fenómeno pueden iluminar el análisis de dicho problema en las escuelas de "segunda oportunidad".

El abandono de los estudios puede ser de carácter temporal o definitivo y usualmente es gatillado por circunstancias internas o externas al estudiante. El abandono temporal de una escuela constituye la etapa previa a la deserción que se puede definir como el proceso de abandono, voluntario o

forzoso, de la escuela en la que se matricula un estudiante, por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él o ella.

El fenómeno del abandono temporal y la deserción ha sido estudiado en las últimas décadas desde distintas perspectivas, entre ellas una de las más relevantes es la que se enmarca en la perspectiva del fracaso “escolar” o “académico” (Latiesa, 1992). Este fracaso se asocia a tres componentes que están vinculados entre sí, a saber: repitencia, rezago y deserción (González, Espinoza y López, 2013).

Los factores que originan el fracaso escolar se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente. Entre los factores extraescolares, se mencionan la pobreza, la marginalidad, la necesidad de búsqueda de trabajo, la discriminación étnica y dificultades de diferente naturaleza asociadas con el contexto familiar, entre otros desencadenantes del fracaso escolar (Castillo, 2003; Croninger y Lee, 2001; Espinoza *et al.*, 2014b; Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007). Por ejemplo, se ha establecido un fuerte vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar (Rumberger y Thomas, 2000). Estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de fracasar que aquellos insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Goldschmidt y Wang, 1999; Ingram, 2007; Rumberger y Lim, 2008). Otros estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional también está relacionada con la actitud que se genera en los niños y niñas, a partir del clima existente en la familia (Espinoza, Loyola, Castillo y González, 2016; Preal, 2003).

Parte importante de la población que asiste a una escuela de “segunda oportunidad” proviene de una experiencia escolar en la que se conjugan el fracaso (repitencia, atraso, ausentismo, bajo rendimiento) con condiciones de vulnerabilidad psicosocial, expresadas 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 (Mideplan, 1999, 2001, 2006).

No puede ignorarse que quienes abandonaron la escuela regular tienen mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras (cesantía, drogadicción o falta de participación) (Espinoza,

Castillo y González, 2013; Schkolnik y Del Río, 2002; Toledo y Magendzo, 1988). Algunas investigaciones han mostrado que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional está relacionada, en gran medida, con la actitud que se genera a partir del clima educativo que produce la familia (Espinoza *et al.*, 2014b; Manzano y Ramírez, 2012; Peña, Soto y Calderón, 2016; Preal, 2003). En estos casos, se hace patente que el "capital cultural" es asociable con el contexto social, cultural y familiar de cada estudiante, lo que termina por "reproducir" la desigualdad educativa (Bourdieu y Passeron, 2009; Fernández y Martínez, 2014; Hein y Barrientos, 2004; Unesco, 2013; Unicef, 2000).

En otras palabras, el vínculo entre el contexto familiar y la deserción escolar puede visualizarse a través del concepto de capital cultural (Bourdieu, 1997). Las diferencias de capital cultural, cuando se compara el apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, no solo se traducen en un buen rendimiento académico sino que también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto con los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera en los niños y jóvenes a partir del clima educativo que produce la familia (Preal, 2003).

Coleman (1988) presenta una interesante forma de conceptualizar el impacto de las familias y sus ambientes en los resultados educacionales de los niños, niñas y jóvenes –en especial en su probabilidad de desertar de la escuela– centrada en la noción de capital social. El autor distingue tres formas de capital presentes en las familias:

- a) el capital financiero, que es medido por el bienestar o ingreso familiar y provee a las familias de los recursos físicos que pueden favorecer los logros educativos de sus hijos;
- b) el capital humano, que es medido por el nivel de educación de los padres y potencialmente puede dar lugar a un ambiente cognitivo positivo para el aprendizaje de los niños y niñas; y
- c) el capital social, que corresponde a las relaciones entre los padres, los niños y las escuelas, y se mide por la fuerza e intensidad de dichas relaciones.

De acuerdo con Coleman (1988), el capital social se presenta tanto dentro como fuera de las familias; al interior corresponde a las relaciones que se establecen entre los padres y los hijos. Estas interacciones cumplirían la importante función de permitir la transferencia del capital humano y financiero de las familias a sus hijos, reduciendo así la probabilidad de que estos estudiantes abandonen la escuela. Desde esta perspectiva, entonces, el capital social se constituye como el mecanismo que permite que los niños y niñas se aprovechen de las otras formas de capital, las que de lo contrario se disiparían sin producir resultados positivos. El capital social que permite este traspaso depende tanto de la presencia física de los adultos en la familia como de la atención que estos dan a los niños y niñas; en este sentido, las familias monoparentales, el alto número de hermanos en una familia y las bajas aspiraciones educacionales que los padres tienen por sus hijos serían características indicativas de bajos niveles de capital social por cuanto se asocian a menos disposición de tiempo, energía y voluntad por parte de los adultos para invertir en las relaciones con los niños y niñas.

Por otra parte, Coleman (1988) señala que fuera de la familia el capital social se expresa en las relaciones sociales existentes entre los padres y entre ellos y las instituciones de la comunidad, en particular las escuelas. Fuera del ámbito familiar, la alta densidad de estos patrones de interacción permitiría la acumulación de capital social, la que descansaría en la generación de una red de relaciones sociales con expectativas de comportamiento consistentes. El autor destaca la alta movilidad geográfica de los niños como uno de los factores más importantes indicativos de la ausencia de este capital social. Este factor erosionaría los vínculos entre los padres y entre ellos y las instituciones de la comunidad, aislando a las familias y, consecuentemente, no permitiendo la generación y acumulación de capital social.

El fenómeno del fracaso escolar también se desencadena por razones económicas, dado que se encuentra ligado a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral para satisfacer requerimientos familiares (Perreira, Harris y Lee, 2006; Warren y Cataldi, 2006). Si bien la inserción laboral temprana puede significar beneficios económicos inmediatos para quienes dejan la escuela, lo cierto es que la interrupción de los estudios a mediano y largo plazos incide en las oportunidades de bienestar, por cuanto quienes abandonaron la educación, por lo general, presentan una

situación laboral más precaria y niveles de renta más bajos (Espíndola y León, 2002).

Un segundo marco interpretativo para entender el abandono de los estudiantes del sistema escolar se asocia con la perspectiva de los factores intraescolares. En ese contexto, se mencionan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros elementos, como las principales causales que detonan el fracaso y el abandono temprano de los procesos educativos (Espinoza *et al.*, 2014b; Marshall, 2003; Rumberger y Lim, 2008; Santos, 2009). Diversas investigaciones plantean que la escuela "fabrica" el fracaso escolar para muchos de sus jóvenes. La menor importancia atribuida a la permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son solo los jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que esta de alguna manera los "expulsa" (Cornell, Gregory, Huang y Fan, 2013; Espinoza, Castillo y González, 2013; Raczinsky, 2002; Rumberger y Thomas, 2000).

En esa misma perspectiva, Tedesco (1998) señala que el sistema educativo formal no está encontrando las estrategias pedagógicas adecuadas para alumnos de extrema pobreza. De este modo, repitencias, expulsiones y sobre-edad del alumnado, como antesalas de la deserción definitiva de los niños y jóvenes, son notoriamente más frecuentes en las instituciones educativas que atienden a sectores de bajos ingresos (Fiabane, 2002). Pero también el *bullying* que sufren los estudiantes de parte de sus pares y de los docentes termina por gatillar el abandono de la escuela (Hughes, Imand y Allee, 2015).

Sin embargo, más allá de los factores intervinientes, el fracaso escolar, tanto en el sistema regular como en las escuelas de "segunda oportunidad", sería el resultado de un proceso y no el efecto de un evento aislado que influye o determine decisivamente la acción del individuo en proceso de escolarización (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Lamb y Markusen, 2011; Rumberger, Russell y Thomas, 2008; Rumberger, 2011).

Diseño metodológico

El diseño de investigación propuesto corresponde a uno no experimental, conocido como modelo *ex-post-facto*, en razón de la imposibilidad de

manipular deliberadamente las variables que intervinieron en el proceso de re-escolarización. Como señala Sierra-Bravo (2003), este diseño se produce cuando falta el control de la situación inicial y el del estímulo, ya que se realiza después de haber actuado la variable experimental.

El enfoque es descriptivo-cualitativo, ya que se busca indagar en las experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular desde un punto de vista subjetivo. Para ello se hace uso de la técnica cualitativa del análisis de discurso a partir del relato de los propios estudiantes que concurren a los centros de educación integrada de jóvenes y adultos. Al respecto, los relatos fueron sometidos a un análisis narrativo etnográfico, el que permitió –siguiendo a Chase (2005)– generar una construcción de sentido en retrospectiva, por medio del cual se organizan eventos, episodios y objetos en un todo significativo, identificando con ello los procesos que dan curso y cuenta del sentido construido. Asimismo, para la codificación y construcción de categorías, además de la generación de redes categoriales que permiten establecer redes interpretativas semánticas, se aplicó a todos los materiales el *software* Atlas ti.

La información sobre la que se basa este trabajo proviene de la realización, durante el año 2016, de 40 entrevistas semiestructuradas a adolescentes matriculados en las escuelas de “segunda oportunidad”. Se aplicaron a 5 estudiantes en cada uno de los Centros de Educación Integrada de Jóvenes y Adultos de las 8 comunas seleccionadas de la Región Metropolitana, a saber: Pudahuel, Pedro Aguirre Cerda, San Ramón, Lo Barnechea, Santiago, Lo Prado, San Miguel y Puente Alto. Sus edades fluctuaron entre los 14 y 18 años y se cuidó mantener la paridad de género en el total de la muestra.

Para resguardar la confidencialidad de los testimonios recogidos, serán presentados de la siguiente manera: tras cada extracto o relato se identificará la comuna del Centro de Educación Integrado de Jóvenes y Adultos al que pertenece el estudiante, el número ordinal de su entrevista según el orden de aparición de las comunas previamente identificadas (1°, 2°, 3°, etc.), la edad y el género (femenino [F] o masculino [M]).

Resultados

Los estudiantes evidencian dos percepciones dominantes en relación con la función socializadora del sistema escolar. La primera de ellas está vinculada con la adquisición en la escuela de habilidades de comunicación,

las que resultan útiles en contextos públicos de diálogo cotidiano. En este caso se trata de una comprensión del aporte social de la educación que se centra en la dimensión sociocultural, que tiene expresión e implicancias para el presente de los estudiantes y que resulta de utilidad inmediata. Es percibido como un insumo cultural que les otorga facilidades para lograr la integración en la sociedad.

La segunda percepción dominante asocia la escuela con el ámbito laboral. Al respecto, los estudiantes vinculan el éxito del proceso de reescolarización con la certificación del egreso de la educación secundaria, cuestión que los habilita para ingresar al mercado laboral formal adulto. Asimismo, se vincula a la noción de "ser más", lo que significa, en la práctica, la superación de las condiciones de vida familiares y la consiguiente satisfacción en el ámbito laboral. En este caso se trata de una comprensión del aporte social de la educación que se centra en la dimensión económica y que se evidencia en un aporte futuro y mediato. Es percibido como el vínculo que los faculta para lograr satisfacción a nivel personal en la etapa de adultez.

Reescolarización y sistema sociocultural

Una primera interpretación de la utilidad social del proceso de reescolarización que expresan los estudiantes se relaciona con la posibilidad que tienen de adquirir herramientas y/o habilidades que les permitan desenvolverse en contextos de diálogo social. Estas herramientas y/o habilidades no están vinculadas al campo de la transmisión de conceptos más duros, que los escolares consideran de poca utilidad, tal como ilustran los siguientes fragmentos:

No digo que instrumental y filosofía son cursos malos pero no creo que ayuden mucho más adelante. O sea ayudan al conocimiento de uno pero más adelante no creo que sirvan mucho [Pedro Aguirre Cerda, 10°, 18 años, M].

Yo pensé, ¿y esto de qué me sirve? Por ejemplo, una célula o algo de la atmósfera y piensas, ¿esto de qué me va servir cuando esté trabajando? Pero son cosas que tienen que pasar, por algo estás aquí adentro y por algo está en el temario que los profesores te tienen que dar. Alguna función tiene que cumplir, no por nada te pasan esa materia... [pero] más allá de eso que tienes que aprendértelo

y después ponerlo en la prueba, sentido no les encuentro mucho [Puente Alto, 38°, 17 años, M].

Es importante considerar que en los relatos no existe una impugnación por la misma existencia de esas materias, pero sí una total desconexión entre ellas y su utilidad (en el primer caso) y/o de su sentido (en el segundo). Ahora bien, como podremos comprender, sobre todo a partir del apartado siguiente, los estudiantes asocian precisamente la utilidad práctica al sentido último de la educación. En este caso, por ejemplo, no es el contenido, la reflexión ni la memorización en sí lo que está puesto es cuestión, sino su vínculo con lo que otorga sentido y utilidad a la educación.

Por el contrario, para los estudiantes la escuela tiene importancia en el proceso de socialización a partir de la adquisición de “habilidades blandas”, ya que en esta tendrían la posibilidad de adquirir aquellas convenciones de comunicación legítimas en contextos sociales institucionalizados, formales y/o culturalmente hegemónicos. Para ellos la posesión o no de tales herramientas y/o habilidades resultan importantes ya que tiene implicaciones en su propio desenvolvimiento social. A este respecto, uno de ellos plantea que encuentra útil la escuela porque: “el lenguaje que te enseñan, las palabras formales, hablar mejor y esas cosas permiten identificarse con la sociedad y uno se siente bien porque puede hablar al nivel de otras personas sin rebajarse” [Pudahuel, 2°, 17 años, M].

Como se desprende de la cita, la adquisición de las habilidades mencionadas permite generar autoestima en relación con su posición dentro de la sociedad y, de esta manera, integrarse. Con todo, aunque el lenguaje adquirido se percibe como herramienta de integración a la sociedad, la frase final de la cita anterior supone una situación conflictiva en torno a su organización. De hecho, existe una percepción del orden social que lo concibe en términos poco amigables y que tendería a la segregación y a la discriminación. Otra cita lo corrobora:

Yo veo y siento que hoy en día la gente es discriminadora. Si no sabes leer o no escribes bien te miran a huevo [en menos y/o con desprecio]. No eres nadie, te miran y se ríen. Si tú estás en una entrevista y lees lento la gente queda como *qué onda* [desconcertada]. Por eso yo empecé a retomar mis estudios, porque me di cuenta que es importante, porque la gente hoy en día es muy discriminadora [San Ramón, 5°, 15 años, F].

Esta cita ilustra el vínculo entre alfabetización y ser o, puesto en contrario, entre analfabetismo y no-ser, ya que la desposesión de la lectoescritura se asocia estrechamente a que "no eres nadie". Pero este no ser no estaría dado por la mera inexistencia de alfabetización, sino que por las relaciones sociales en las que esta se inserta. Es decir, en estas narrativas no es que el ser se desarrolle por sí mismo, sino que está inserto en una trama social que le otorga sentido y presiona su desarrollo. En este caso, es la sociedad la que, al discriminar, produce que el otro sea nadie. De ahí que el rol de la escuela debiera orientarse a procurar morigerar o incluso terminar con un contexto social de discriminación y de producción de "no seres". De cualquier forma, la misma escuela es percibida como externa a las relaciones sociales aludidas. Así, la escuela no sería reproductora de la "violencia simbólica" presente en la sociedad.

En este sentido, la escuela tendría la función de integrar a los estudiantes en los códigos culturales hegemónicos, sin que ello resulte de por sí "violento". Pero no solo sería una instancia que facilitaría la inclusión vía adquisición de tales formas de comunicación, sino que también en torno a los contenidos mismos que esta manifiesta. Los estudiantes comentan que en la escuela aprenden acerca de diferentes temas que luego son utilizados en situaciones de comunicación cotidiana y que ello precisamente facilita su integración a tales instancias. Frente a la pregunta que se les formula en relación con la utilidad de la escuela, resultan frecuentes respuestas del siguiente tenor entre los jóvenes:

Para poder hablar de algo, para poder decir "¿oye, sabes de esto?" Porque yo creo que una persona que no sabe, ¿de qué va a hablar? [Puente Alto, 17°, 16 años, F].

Tú con educación te puedes meter a la conversación, pero si no tienes [educación] no sabes lo que están hablando... [Al tener manejo sobre el tema] quedas así *bacán* [es decir, legitimado frente al resto], has aprendido cuestiones y eso es bueno para mí [Pudahuel, 2°, 17 años, M].

Estas citas corroboran lo que se ha expuesto anteriormente, a saber, que la impugnación hacia o, por el contrario, aprecio por las materias o asignaturas no se produce en relación con lo que en sí mismas estas implican –a nivel de contenidos, procedimientos y valores– sino en relación con su uso o sentido social más práctico.

Los escolares manifiestan que sus familias son importantes en el surgimiento y/o reforzamiento de tales percepciones, especialmente en lo que atañe a la interpretación de que la sociedad vulnera a los desescolarizados y que, en consecuencia, es un imperativo para ellos culminar su educación secundaria, tal como evidencia el siguiente fragmento:

Tenía motivos de dejar el estudio para trabajar. Pero mi papá me decía “no lo hagas, estudia mejor. Para terminar tu carrera luego. Para que nadie te pase a llevar”. Y ahí me gustó más, voy a estudiar, voy a seguir estudiando [Pudahuel, 4°, 17 años, M].

Esta cita demuestra que la interpretación respecto de la educación propia de los estudiantes es compartida –y, se puede inferir, transmitida– por las familias.

En síntesis, para los estudiantes que asisten a las escuelas de “segunda oportunidad” su ingreso y permanencia tiene como uno de sus objetivos centrales la adquisición de habilidades y herramientas de comunicación que les permitan enfrentar exitosamente situaciones de comunicación social. En el entendido de que para ellos la sociedad tiende explícitamente a la discriminación de quienes no manejan los códigos culturales hegemónicos, el “capital cultural” incorporado en la escuela entregaría al estudiante legitimidad en el diálogo y, en consecuencia, posibilitaría su integración social.

Reescolarización y mundo del trabajo

Al analizar el vínculo entre sistema escolar y mundo del trabajo es importante considerar que quienes acceden a este tipo de educación son adolescentes para los que el trabajo se constituye en una realidad demandante y cercana, si es que no en una necesidad, y que, de hecho, muchos de ellos comparten la experiencia de reescolarización.

Los estudiantes manifiestan de manera reiterada que el proceso de reescolarización adquiere sentido en la medida en que se vincula con un requerimiento proveniente del ámbito laboral, a saber, el requisito que el año 2003 estableció el Estado chileno de egresar de la educación secundaria obligatoria para ingresar a trabajos formales de adultos. Por una parte, los estudiantes experimentan la obtención de tal certificación

como algo netamente formal y que no atañe a sus capacidades ni habilidades formativas:

[Retomé mis estudios] para poder trabajar después, porque ahora en todos los trabajos te piden mínimo cuarto medio [San Ramón, 14°, 16 años, F].

[Retomé mis estudios] porque tengo que tener [el certificado de egreso de la educación secundaria], porque si no después no voy a poder trabajar en nada [Lo Prado, 28°, 17 años, M].

De hecho, perciben que la culminación exitosa del proceso de reescolarización se constituye en el requerimiento mínimo que los habilita para ingresar a la competencia por las posiciones más bajas del mercado laboral. Frente a la pregunta acerca de las motivaciones que tuvieron para reincorporarse a los estudios reiteran argumentos como los siguientes:

Es importante porque en estos tiempos hasta para barrer las calles se pide cuarto medio [Pudahuel, 2°, 17 años, M].

Ahora en todos los trabajos te piden mínimo cuarto medio [San Ramón, 14°, 16 años, F].

Ahora hasta para barrer la calle te piden cuarto medio y si no [lo obtienes] no puedes hacer nada [Santiago, 25°, 17 años, F].

Pero al mismo tiempo en que se asocia la obtención de la licencia de cuarto medio de educación secundaria como la certificación mínima exigida que permitiría acceder a las posiciones laborales menos valoradas, se percibe que corresponde a una condición necesaria para desarrollarse plenamente en la vida adulta, cuestión que es asociada con "ser", "ser alguien" y/o "ser más" de cada estudiante. Tal como plantea uno de los jóvenes entrevistados: "Si no tienes cuarto medio no eres nadie" [San Miguel, 4°, 14 años, M]. En la misma perspectiva, la siguiente cita ilustra el fenómeno más en extenso:

Sin cuarto medio no puedes trabajar en nada prácticamente... Yo quería trabajar. Me dio por pensar en qué iba hacer cuando grande y la verdad yo pensaba

cosas, pensaba lo que iba hacer, el trabajo y todo. Pero después me acordé que sin cuarto [medio] no iba a llegar ni a lo uno ni a lo otro. Entonces esa fue mi motivación, para ser alguien en la vida [Puente Alto, 39°, 17 años, M].

En este caso, el vínculo entre educación y “ser” estaría dado básicamente por la habilitación que aquella provee –aunque sea solo formalmente– para el mundo del trabajo. Pero el proceso educacional en sí no es percibido como una “moratoria simple” para el trabajo, sino que es vinculado a un tiempo de esfuerzo y perseverancia, que rendiría frutos posteriores. Bajo ese prisma, uno de los entrevistados plantea lo siguiente:

Yo quiero estudiar para poder decirle a mi hijo con base: “estudia, porque los estudios son lo único que te van a hacer surgir”. Porque con estudios uno puede tener todo. Yo veo a mis primas que son gerentes y que ganan como cinco millones cada una y han viajado para Estados Unidos y para Europa. Entonces yo pienso, ¿por qué no puedo tener lo mismo que ellas si con esfuerzo y estudios todo se puede? Por eso yo cambié mi vida, porque quiero ser más que mis hermanos y que no me miren, así como me mira la gente ahora, que soy hermana de drogadictos [Pedro Aguirre Cerda, 8°, 17 años, F].

Como se observa, el proceso de escolarización o, en este caso, reescolarización, correspondería al esfuerzo meritocrático por excelencia, en el que todo sacrificio de por sí tendría una compensación futura asociada, fundamentalmente, a la condición laboral y social del estudiante. La interpretación de que la educación es el camino unívoco de desarrollo personal en el campo laboral es corroborada en la siguiente cita: “Al final [la educación] es lo único que te va ayudar a surgir en la vida” [San Miguel, 31°, 17 años, M].

Los estudiantes reiteran que este vínculo es reforzado por las mismas familias, tal como ilustran las siguientes citas:

Siempre mi mamá me lo ha dicho “tú tienes que ser mejor que yo, tienes que darle a tus hijos todo lo que yo no te pude dar a ti, ¿cómo te voy a exigir si yo tengo hasta octavo básico? Tú tienes que ver por ti porque lo único que yo puedo dejarte es la educación”. Entonces yo quiero estudiar para poder decirle

a mi hijo con base, "estudia, porque los estudios son lo único que te van a hacer surgir" [Pedro Aguirre Cerda, 8°, 17 años, F].

Mi mamá me dijo que ella no quiere que yo sea igual que ella, una persona de aseo. Ella quiere verme como una profesional [San Ramón, 12°, 15 años, F].

Para mi mamá es súper importante que yo termine el cuarto [medio] y que lo termine bien para poder ser alguien en la vida [San Miguel, 35°, 17 años, F].

Como se puede inferir a partir del análisis de las citas anteriores, para los estudiantes resulta fundamental en la reinserción escolar la experiencia de apoyo familiar. Ese apoyo se percibe como una manera de evitar una experiencia del núcleo familiar que es concebida en términos de precariedad y déficit material, como consecuencia del abandono escolar de los progenitores. De hecho, las citas ilustran la fuerza que tiene el contraejemplo en primera persona de los padres y/o apoderados, quienes promueven la reescolarización de sus hijos y/o pupilos con el objetivo de que no repitan su misma historia, la que vinculan a una situación social desmedrada como consecuencia de su desescolarización o escolarización incompleta. De manera complementaria, el ejemplo familiar sirve para entender la situación familiar por parte del mismo estudiante. En ese contexto, un educando plantea que "o sea, qué trabajo vas a encontrar si no tienes educación. Por eso mi mamá no terminó el colegio y ahora está vendiendo churrascos y completos" [Santiago, 24°, 17 años, M].

Conclusión

El artículo ha intentado comprender, a partir de la aplicación del análisis narrativo a 40 entrevistas semiestructuradas, las expectativas sociales que estudiantes que acuden a escuelas de "segunda oportunidad" en Santiago de Chile otorgan a sus respectivos procesos de reescolarización.

Los estudiantes evidencian dos percepciones dominantes: por una parte, valoran la adquisición de habilidades de comunicación, que resultan útiles en situaciones de diálogo cotidiano; y por otra, relacionan su proceso de reescolarización con la certificación de la educación secundaria que obtendrán al egresar, cuestión que también valoran al momento de expresar sus expectativas de ingresar al mercado de trabajo.

Resulta notable que los jóvenes que asisten a las escuelas de “segunda oportunidad” interpreten que las habilidades de tipo lingüístico-cultural sean asociadas al dominio del “tener” –en concreto, tener herramientas discursivas para establecer diálogos cotidianos–, mientras que la obtención del certificado mismo sea asociado a la dimensión del “ser”. Cabría, por lo pronto, preguntarse si tales interpretaciones están alineadas o no con las expectativas sociales oficiales, a saber, con el rol social atribuido desde el Estado para la educación. Ello podría ayudar a entender el nivel de vinculación existente entre el campo político oficial y lo que realmente está ocurriendo en la experiencia cotidiana de las escuelas de “segunda oportunidad” chilenas.

Por último, el análisis de las expectativas de estos estudiantes nos advierte del predominio de una racionalidad instrumental o pragmática, asociada principalmente a la inclusión exitosa al mundo laboral. Complementariamente, pocos relatos advierten de expectativas asociadas al desarrollo de las habilidades “blandas” y sociales que declara el currículum de la educación de jóvenes prescrito por el Ministerio de Educación chileno.

Referencias

- Alvarado, Carla, Carrasco, Manuel; Díaz, Carolina; Faivovich, Alejandra; Paredes, Claudia; Videla, Guillermo y Vivanco, Sergio (2014). *La reintegración educativa: los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del Derecho a la Educación*, Santiago. Disponible en: <http://opcion.cl/wp-content/uploads/2014/03/LaReintegracionEducativa-CEN-OPCION.pdf>.
- Arancibia, Beatriz; Aracena, Marcela; Fuica, Marcela; Quezada, Led; Sepúlveda, Mitzi y Zambrano, Viviana (2010). “Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos”, *Enunciación*, vol. 15, núm. 1, pp. 105-117.
- Archambault, Isabel; Janosz, Michel; Fallu, Jean-Sébastien y Pagani, Linda (2009). “Student engagement and its relationship with early high school dropout”, *Journal of Adolescence*, vol. 32, pp. 651-670.
- Bloom, Dan y Haskins, Ron (2010). *Helping High school Dropouts improve their prospects*, serie de Políticas breves, Princeton, Nueva Jersey. Disponible en: http://www.futureofchildren.org/sites/futureofchildren/files/media/transition_to_adulthood_20_01_policybrief.pdf.
- Bourdieu, Pierre (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI editores.

- Bradley, Chirsten y Renzulli, Linda (2011). "The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school", *Social Forces*, vol. 90, núm. 2, pp. 521-545. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/41682665>.
- Brusilovsky, Silvia y Cabrera, María Eugenia (2005). "Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones", *Convergencia*, vol. 38, pp. 277-311.
- Brusilovsky, Silvia; Cabrera, María Eugenia y Kloberdanz, Carina (2010). "Contención. Una función asignada a las escuelas para adultos", *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 32, núm. 1, pp. 25-39.
- Castillo, Dante (2003). "Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, vol. 37, pp. 69-90.
- CEAAL (2013). *A paso lento... Análisis de los avances del cumplimiento de la CONFINTEA VI. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe*, Lima: Consejo de Educación para Adultos de América Latina.
- Chase, Susan (2005). "Narrative inquiri", en Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna (eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA: Sage, pp. 651-681.
- Coleman, James (1988). "Social capital in the creation of human capital", *The American Journal of Sociology*, vol. 94, suplemento "Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure", pp. S95-S120.
- 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.
- Cornell, Dewey; Gregory, Anne; Huang, Francis y Fan, Xitao (2013). "Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates", *Journal of Educational Psychology*, vol. 105, núm. 1, pp.138-149.
- Croninger, Robert y Lee, Valerie (2001). "Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance", *Teachers College Record*, vol. 103, núm.4, pp. 548-581.
- D'alessandre, Vannesa y Mattioli, Marina (2015). "¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio", *Cuaderno Sistema de información de tendencias educativas en América Latina*, vol. 21, Madrid: OEI.
- Day, Laurie; Mozuraityte, Neringa; Redgrave, Katy y McCoshan, Andrew (2013). *Preventing Early School Leaving in Europe – Lessons Learned from Second Chance Education*, Bruselas. Disponible en: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf.
- Dubet, Francois y Martuccelli, Darío (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Losada.

- Entwisle, Doris; Alexander, Karl y Olson, Linda (2004). "Temporary as compared to permanent high school dropout", *Social Forces*, vol. 82, núm. 3, pp. 1181-1205. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/3598370>.
- Espíndola, Ernesto y León, Arturo (2002). "Educación y conocimiento: Una nueva mirada", *Revista Iberoamericana de Educación*, vol. 30, pp. 39-62.
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante y González, Luis Eduardo (editores) (2013). *Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema educacional: escenarios, dilemas y desafíos*, Santiago: LOM ediciones.
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis Eduardo y Loyola, Javier (2014a). "Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: Un estudio de caso", *Revista Estudios Pedagógicos*, vol. XL, núm. 1, pp. 97-112.
- Espinoza, Oscar; Castillo, Dante; González, Luis Eduardo; Santa Cruz, Eduardo y Loyola, Javier (2014b). "Deserción escolar en Chile: Un estudio de caso en relación a factores intraescolares", *Revista Educación y Educadores*, vol. 17, núm. 1, pp. 32-50.
- Espinoza, Oscar; Loyola, Javier; Castillo, Dante y González, Luis Eduardo (2016). "Evaluación de los programas de re escolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes", *Educação e Pesquisa*, vol. 42, núm. 4, pp. 969-986.
- Fernández, María y Martínez, José (2014). "Increasing inequalities: Recent school failure trends in Spain", Cuadernos de trabajo, Madrid: Universidad Carlos III / Fundación Juan March. Disponible en: <https://e-archivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/18324/IC3JM-2014-286.pdf?sequence=3>
- Fiabane, Flavia (2002). "Los desertores de educación básica: ¿Quiénes son?", ponencia presentada en Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile". Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- Foley, Regina y Pang, Lan-Sze (2006). "Alternative education programs: Program and student characteristics", *The High School Journal*, vol. 89, num. 3, pp. 10-21. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/40364229>.
- Goldschmidt, Pete y Wang, Jia (1999). "When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis", *American Educational Research Journal*, vol. 36, num. 4, pp. 715-738.
- González, Luis Eduardo; Espinoza, Óscar y López, Lorena (2013). "Deserción y fracaso académico en la educación superior en América Latina y el Caribe: Resultados e implicancias", en Steren dos Santos, Bettina Arriaga, Jesús y Costa Morosini, Marilia (coordinadores), *Una Visión Integral del Abandono*, Porto Alegre, Brasil: EDIPUCRS, pp. 21-60.
- Hawkins, Robert; Jaccard, James y Needle, Elana (2013). "Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors", *Journal of the Society for Social Work and Research*, vol. 4, núm. 2, pp. 58-75. DOI: 10.5243/jsswr.2013.5.
- Hein, Andreas y Barrientos, Gonzalo (2004). *Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autorreportados y factores asociados*, Santiago: Fundación Paz Ciudadana.

- Disponible en: http://www.pazciudadana.cl/wp-content/uploads/2013/07/2005-04-21_violencia-y-delincuencia-juvenil-comportamientos-de-riesgo-autoreportados-y-factores-asociados.pdf
- Hosley, Nathaniel (2003). *Survey and Analysis of Alternative Education Programs*, Harrisburg PA: The Center for Rural Pennsylvania. Disponible en: http://www.rural.palegislature.us/alternative_education.pdf
- Hughes, Jan; Im, Myung y Allee, Paula (2015). "Effect of school belonging trajectories in grades 6-8 on achievement: Gender and ethnic differences", *Journal of School Psychology*, vol. 53, núm. 6, pp. 493-507.
- Ingrum, Adrienne (2007). "High school dropout determinants: The effect of poverty and learning disabilities", *The Park Place Economist*, vol. 14, pp. 73-79.
- Lamb, Stephen y Markussen, Eifred (2011). "School dropout and completion: An international perspective", en Lamb, Stephen, Teese, Richard, Polesel, John y Sandberg, Nina (eds.), *School Dropout and Completion*, Dordrecht: Springer Netherlands, pp. 1-18. Disponible en: https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7_1.
- Latiesa, Margarita (1992). *La deserción universitaria: Desarrollo de la escolaridad en la enseñanza superior: éxitos y fracasos*, Madrid: Siglo XXI editores.
- Manzano, Dennys y Ramírez, Jorge (2012). "Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: El caso de la ciudad de Cúcuta", *Revista de Economía del Caribe*, vol. 10, pp. 203-232.
- Marshall, T. (2003). "Algunos factores que explican la deserción temprana", en seminario internacional "Abriendo Calles", Santiago: CONACE-SENAME.
- McGregor, Glenda; Mills, Martin; Te Riele, Kitty y Hayes, Debra (2015). "Excluded from school: Getting a second chance at a 'meaningful' education", *International Journal of Inclusive Education*, vol.19, núm. 6, pp. 608-625.
- Mideplan (1999). *Estudio de la población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos educacionales*, Santiago: Ministerio de Planificación.
- Mideplan (2001). *Deserción escolar e inserción laboral de los jóvenes*, documento núm. 19, Santiago: Ministerio de Planificación.
- Mideplan (2006). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales tendencias*, Santiago: Ministerio de Planificación.
- Mineduc (2010). *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Mineduc (2015). *Resultados adjudicación de proyectos de reinserción 2015*, Santiago: Ministerio de Educación.
- Moger, Scott (2010). *An analysis of alternative school effectiveness on student achievement*, Waco, Texas: Baylor University. Disponible en: <https://baylor-ir.tdl.org/baylor-ir/handle/2104/8042>
- Morrisette, Parick (2011). "Exploring student experiences within the alternative high school context", *Canadian Journal of Education*, vol. 34, núm. 2, pp. 169-188. Disponible en: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.34.2.169>.

- O’Gorman, Eva; Salmon, Nancy y Murphy, Carol-Anne (2016). “Schools as sanctuaries: A systematic review of contextual factors which contribute to student retention in alternative education”, *International Journal of Inclusive Education*, vol. 20, núm. 5, pp. 536-551.
- Osorio, Jorge (2013). “Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas”, *Temas de Educación*, vol. 19, pp. 57-65.
- Peña, Juan; Soto, Valeria y Calderón, Uranía (2016). “La influencia de la familia en la deserción escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 21, núm. 70, pp. 881-899.
- Perreira, Krista; Harris, Kathleen y Lee, Dohoon (2006). “Making it in America: High school completion by immigrant and native youth”, *Demography*, vol. 43, núm. 3, pp. 511-536.
- Pomerantz, Eva; Moorman, Elizabeth y Litwack, Scott (2007). “The how, whom, and why of parents’ involvement in children’s academic lives: More is not always better”, *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 3, pp. 373-410.
- Porowski, Allan; O’Conner, Rosemarie y Luo, Jia (2014). *How do states define alternative education? Key findings*, Washington DC: Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic. Disponible en: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546775.pdf>.
- Preal (2003). “Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar”, *Serie Políticas*, vol. 5, núm. 14. Disponible en: <http://www.preal.org>.
- Putwain, David; Nicholson, Laura y Edwards, Jenna (2016). “Hard to reach and hard to teach: supporting the self-regulation of learning in an alternative provision secondary school”, *Educational Studies*, vol. 42, núm. 1, pp. 1-18.
- Raczynski, Dagmar (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*, Santiago: INJUV.
- Rumberger, Russell y Thomas, Scott (2000). “The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools”, *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 1, pp. 39-67.
- Rumberger, Russell y Lim, Sun (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*, col. California Dropout Research Project, núm. 15, Santa Bárbara, California: Universidad de California.
- Rumberger, Russell (2011). *Dropping Out*, Boston, Ma: Harvard University Press.
- Santos, Humberto (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*, documento de trabajo CPCE núm. 3, Santiago: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Schkolnik, Mariana y Del Río, Francisca (2002). “Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena, Departamento de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social”, seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”, Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.

- Schuller, Tom y Watson, David (2009). *Learning through life*, Londres: NIACE.
- Sierra-Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: teoría y ejercicios*, Madrid: Ediciones Paraninfo.
- Tedesco, Juan Carlos (1998). *Desafíos de las reformas educativas en América Latina*, Buenos Aires: IIPE.
- Toledo, Isabel y Magendzo, Salomón (1988). *Deserción y soledad*, Santiago: PIIE.
- Unesco (2012). *Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving*, Montreal: Institute for Statistics. Disponible en: <http://glossary.uis.unesco.org/Education/Documents/ged-2012-en.pdf>
- Unesco (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015*, Santiago: Unesco.
- Unicef (2000). *Educación, pobreza y deserción escolar*, Santiago: Unicef.
- Warren, John y Cataldi, Emily (2006). "A historical perspective on high school students paid employment and its association with high school dropout", *Sociological Forum*, vol. 21, núm. 1, pp. 113-143.

Artículo recibido: 31 de julio de 2017
Dictaminado: 23 de abril de 2018
Segunda versión: 21 de mayo de 2018
Aceptado: 28 de mayo de 2018