



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

PERCEPCIÓN DE SU PROPIO PROCESO DE
REINSERCIÓN ESCOLAR DE NIÑOS, NIÑAS Y
ADOLESCENTES CON VULNERABILIDAD SOCIAL:
RECEPCIÓN DE LAS ESCUELAS Y RESPETO DEL
DERECHO A LA EDUCACIÓN.

Estudiante: Camila Belén Antiqueo García

Profesora guía: Cecilia Banz Liendo

TITULO DE PSICOLOGIA

Santiago, 2020

Abstract.

At the national level, it can be observed that the highest percentage of school-age dropouts is concentrated in the lowest socioeconomic strata, which has been maintained despite the state's reintegration policies, such as educational reintegration programs, implementation of Second opportunity and the various public policies aimed at the inclusion and retention of children and adolescents (NNA).

The present study addresses how children and adolescents with social vulnerability and dropouts of the school system perceive the reception given by schools and respect for their right to education in their reintegration process.

The research is carried out under a qualitative view of the phenomenon, which allows us to know the perception of the subject in relation to the external world and social reality, under the phenomenological approach.

Through this investigation, it is revealed that the rights perceived by children and adolescents as respected by schools are part of accessibility (material aspects) and adaptability, while affordability and acceptability are perceived by children as non-covered rights.

Interpersonal relationships are perceived as relevant by children (NNA), this is due to the fact that they find support and accompaniment in emotional and academic areas in their own peers, while, although there is an accompanying disposition by officials (either authorities and psychosocial workers) consider that it is aimed at children with emotional or behavioral difficulties and not the student body in general.

Keywords: school desertion, violation of rights, social vulnerability, exclusion, school reinsertion

Resumen.

A nivel nacional se puede observar que el mayor porcentaje de deserción en edad escolar se concentra en los estratos socioeconómicos más bajos, lo cual se ha mantenido a pesar de las políticas estatales de reinserción, como son los programas de reinserción educativa, implementación de escuelas de segunda

oportunidad y las diversas políticas públicas orientadas a la inclusión y retención escolar de los niños, niñas y adolescentes (NNA).

En el presente estudio se aborda cómo perciben los NNA con vulneración social y desertores del sistema escolar la recepción dada por colegios y el respeto a su derecho a la educación en su proceso de reinserción.

La investigación se realiza bajo una mirada cualitativa del fenómeno, la cual nos permite conocer la percepción del sujeto en relación con el mundo exterior y la realidad social, bajo el enfoque fenomenológico.

A través de esta investigación se revela cómo es que los derechos percibidos por los NNA como respetados por las escuelas son parte de la accesibilidad (aspectos materiales) y la adaptabilidad, mientras que la asequibilidad y la aceptabilidad son percibidos por los NNA como derechos no cubiertos.

Las relaciones interpersonales son percibidas como relevantes por los NNA, esto debido a que encuentran contención y acompañamiento en áreas emocionales y académicas en sus propios pares, mientras que, si bien, se percibe disposición de acompañamiento por parte de funcionarios (ya sea autoridades y trabajadores psicosociales) consideran que ésta está dirigida a NNA con dificultades emocionales o de comportamiento y no al estudiantado en general.

Palabras claves: deserción escolar, vulneración de derechos, vulnerabilidad social, exclusión, reinserción escolar.

Introducción

El desencuentro entre el sistema educativo y el niño/a o adolescente se puede entender desde el concepto de “deserción escolar” (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012; CEPAL, 2010; entre otros).

La deserción escolar puede ser comprendida desde distintos enfoques conceptuales, sin embargo, se pueden advertir dos enfoques polares al atribuir la responsabilidad de la deserción. El primero ubica la responsabilidad en los niños, niñas y adolescentes y su entorno más próximo; el segundo ubica la

responsabilidad en el sistema escolar. Estos enfoques conllevan distintas formas de abordaje del fenómeno tanto en términos de la comprensión de éste como de la intervención sobre éste (Marchesi & Hernández, 2003).

En torno al fracaso escolar se presentan como causas del contexto extraescolar el apoyo familiar, el entorno social y afectivo, la herencia genética, desadaptación, motivación, quiebres familiares, embarazo adolescente, duelos, entre otros factores (Marchesi & Hernández, 2003).

En lo relativo al sistema escolar, se levantan como factores asociados a la deserción, las habilidades requeridas por la institución, el foco en el comportamiento (en términos de un sistema castigador ante actuaciones lejanas a las requeridas por la institución), desvinculación educativa de los educadores, falta de flexibilidad curricular, la repitencia (varias repeticiones implican un desfase respecto de la edad promedio del curso al que se pertenece, cuestión que puede culminar en el abandono de la escuela. Una o varias repeticiones implican interrupciones de la trayectoria escolar de personas que sienten y experimentan el peso de la imposibilidad) y las limitadas metodologías de aprendizaje (Richards, 2006).

Ambos grupos de factores deben ser pensados en conjunto e integrados, considerando que la dinámica y estructura escolar sumada a las individualidades que forman parte de ella y sus interacciones serían los responsables de favorecer la deserción escolar. Por ende, la deserción escolar puede ser entendida como resultado de una interacción de múltiples factores: algunos de ellos relacionados con el sistema escolar y otros del entorno extra-escolar.

Se concibe la deserción escolar siguiendo los planteamientos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) 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, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño/a o joven” (UNICEF, 2000, p. 13).

En Latinoamérica son aproximadamente 6 millones de niños, niñas y adolescentes –entre los 6 y los 15 años– los que están fuera del sistema

educativo, es decir un 7% de la población en este tramo etario (UNICEF, 2012; UNESCO, 2014). De este total, se estima que 3 millones de niños y niñas (6,3% de la población infantil) –entre 6 y 10 años– se encontrarían fuera del sistema escolar en educación primaria. Mientras que en la educación secundaria, se registran las tasas de deserción en la fase temprana (entre 11 y 15 años) arrojando una cifra de 7,6%, es decir, 3 millones de NNA en el año 2012 (UNESCO, 2014).

En Chile 0,9 de NNA abandonan el sistema escolar (CASEN, 2015). Los cursos en los que se presentan los mayores registros de deserción son en primero medio (7,85) y en tercero medio (7,85).

Con respecto a los establecimientos educativos se registra que en el año 2011 existe un casi nulo índice de deserción en escuelas particulares (entre 0,2 y 0,3): en las escuelas subvencionadas se presenta un 2,4% de abandono escolar, mientras que en los establecimientos municipales la cifra aumenta a un 3,8% (MINEDUC 2011).

La deserción escolar se da mayormente en contextos de desventaja social, es decir, se concentra en la población de bajos ingresos. Se estima que, a nivel nacional, en el rango de entre los 6 y 18 años 100 mil NNA figuran fuera del sistema educacional (por 3 años o más) y de este total, 67 mil se encuentran en pobreza y 21 mil en pobreza extrema. La encuesta CASEN arroja que durante el año 2011 las familias de menos ingresos (primer quintil) aportan la mayor cantidad de niños/as y adolescentes fuera del sistema escolar, situándose en el 30% de la población, mientras que en las familias de mayores ingresos (V quintil) el porcentaje disminuye significativamente a un 7, 2%.

Teniendo en consideración que los mayores índices de deserción se encuentran en los sectores más empobrecidos y en los colegios municipales, sumado al desencadenamiento del abandono reiterativo generacional (deserción familiar, por generación, muchas veces en cursos similares) priorizando así otras actividades, como el pronto ingreso al sistema laboral se van develando las dificultades en la participación y/o creación de estrategias efectivas del sistema educativo y las políticas públicas para retener/motivar a estudiantes con fragilidad escolar a mantenerse escolarizados, invisibilizando

las problemáticas presentes en dicha población con riesgo inherente a la deserción.

El sistema escolar es percibido como un sistema rígido y estructurado que termina excluyendo a dichos estudiantes de acuerdo a la opinión de algunas autoridades en el tema de infancia. Así, María Estela Ortiz (secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Infancia) señala: “el sistema educacional chileno es un sistema que se ha centrado en metas y resultados medidos cuantitativamente en pruebas estandarizadas, limitando así la incorporación de la diversidad, de otras expresiones de conocimiento. Es un sistema muy rígido que tiende a “marginar al diferente, y en donde la innovación no encuentra espacio”. (Chapple, 2016, p.2)

En la misma línea, el director ejecutivo del Hogar de Cristo (institución sostenedora de escuela de segunda oportunidad) señala: “en general el sistema educacional chileno, especialmente en sectores de pobreza, es un sistema expulsor, que hace muy pocos esfuerzos para retener y compensar estas limitaciones o dificultades que tiene un niño o joven producto de su situación o contexto en el que vive” (Chapple, 2016).

Ante esta exclusión y falta de oportunidades se suman los prejuicios hacia los NNA desertores pertenecientes a sectores vulnerables. Según Garrido y Latorre (2000) Loeber y Stouthamer – Loeber (1986) en un estudio sobre predicciones de la delincuencia, concluyeron que: 1- los malos resultados escolares eran en un cierto grado anunciadores de la delincuencia futura y 2- la mayoría de los/as delincuentes “crónicos” podían ser reconocidos por sus problemas de conducta y otras deficiencias en la edad escolar. Según los mismos autores, Farrington (1992) opina que los niños(as) con proyección de ser delincuentes a futuro, pueden ser identificados por sus profesores en el primer grado escolar, ya que manifiestan comportamientos perturbados de forma continua. Para este autor, un bajo nivel intelectual y de éxito escolar entre los 8 y 10 años permiten predecir la delincuencia juvenil, tanto la oficial como la no declarada, la comisión de delitos en la edad adulta y la reincidencia (Tsukame, 2010, p 44). Las proyecciones de este tipo de miradas acerca de los

niños/as desertores pueden funcionar como una profecía auto-cumplida, al no dar oportunidades basadas en las predicciones de posible delincuencia futura y así mantener y sustentar el problema.

Impacto de la deserción escolar.

La deserción escolar además de afectar el desarrollo de la identidad y proyección personal de un niño o niña y con ello interrumpir sus procesos de aprendizaje, ve también afectado el presente y futuro del sujeto, obstaculizando procesos de integración y desarrollo social (como relaciones de pares, socialización, establecimiento de redes, proyecciones laborales, entre otros), acentuando procesos de exclusión social y vulneración de derechos (SENAME, 2012; Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2012; Vega & Villaseca, 2011).

La educación es el *epítome* de la indivisibilidad y la interdependencia de todos los derechos humanos, la negación del derecho a la educación implica la negación simultánea, y en el tiempo, de otros múltiples derechos, como el trabajo, la alimentación, la salud y la vivienda. Al respecto, vale considerar que la negación del derecho a la educación no se puede reparar en el tiempo; los niños y las niñas que han visto vulnerado su derecho a la educación están más expuestos a la pobreza y a la exclusión social que sus pares que pueden hacer efectiva su realización (Pérez, 2007).

Como impacto a nivel nacional se afirma en base a estudios realizados por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) que el impacto económico de la deserción se cifraría en cinco mil millones de dólares, esto debido a los ingresos perdidos por el Estado, sumado al gasto en ayuda social y de salud, lo cual de una u otra forma se extiende a toda la vida de las personas que desertaron en la escolaridad (Cordano, 2018).

Políticas públicas y vulneración de derecho en educación.

El derecho a la educación tiene simultáneamente el carácter de un derecho individual como un derecho social. Como ha señalado el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (DESC), es *todos esos derechos al mismo tiempo. También, de muchas formas, es un derecho civil y político, ya que se*

sitúa en el centro de la realización plena y eficaz de esos derechos (Nogueira, 2008).

Tradicionalmente las políticas públicas se diseñan y ejecutan sin tomar como referente las obligaciones constitucionales e internacionales del Estado en materia de derechos humanos; en consecuencia, los planes de desarrollo definen estrategias y programas sin valorar de manera suficiente su impacto sobre la realización de los derechos económicos, sociales y culturales. Acorde con esta tradición, las políticas educativas no siguen un enfoque de derechos humanos, lo cual redundará en su limitado impacto en la plena efectividad del derecho a la educación y en el incumplimiento de las obligaciones de respeto, protección y realización progresiva del mismo (Pérez, 2007).

La política educativa se diseña y ejecuta como si la educación fuera una mercancía. En lugar de considerar a los niños y las niñas como titulares de derechos, se les asume como consumidores de bienes y servicios y a los más pobres como sujetos de caridad (Pérez, 2007).

Esta problemática, que se deriva en parte como consecuencia del doble carácter que la Constitución Política otorga a la educación (como derecho humano y como servicio público), *impacta de manera negativa en las posibilidades que los grupos poblacionales más pobres tienen para acceder al derecho a la educación*. En efecto, en la medida en que el principio de gratuidad de la enseñanza, presente en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos, no se haga efectivo, la población más pobre seguirá enfrentando serias restricciones para hacer efectivo el derecho a la educación, que su realización depende fundamentalmente de la capacidad de pago de las familias. (Pérez, 2007)

Obligaciones del estado.

De acuerdo con lo establecido por la Relatora Especial de las Naciones Unidas para el Derecho a la Educación, la efectividad de derecho a la educación supone la realización simultánea de cuatro derechos y el cumplimiento de cuatro conjuntos de obligaciones por parte del Estado: el derecho a la disponibilidad de enseñanza y la obligación de asequibilidad, el derecho de

acceso a la enseñanza y la obligación de accesibilidad, el derecho de permanencia en el sistema educativo y la obligación de adaptabilidad, y el derecho a una educación aceptable y la obligación de aceptabilidad (Pérez, 2007).

La **asequibilidad** es garantizar la existencia de escuelas y programas de enseñanza suficientes y a disposición de los NNA. Esto implica presencia de infraestructura física adecuada, equipamiento maestros calificados y suficientes, material de enseñanza, cupos suficientes para NNA en edad escolar. El cumplimiento de la asequibilidad como obligación implicaría el respeto pleno del derecho a la disponibilidad de enseñanza.

La **accesibilidad** alude que esté garantizado el acceso a instituciones y programas de enseñanza a todos los NNA, sin ningún tipo de discriminación. Implica gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica. El cumplimiento de la accesibilidad como obligación implicaría el respeto pleno del derecho de acceso a la enseñanza.

La **adaptabilidad** apunta a que la educación se adapte a las necesidades de los NNA, de la sociedad y de la comunidad, y no a la inversa. Implica pertinencia de currículum y de la oferta educativa, que ésta responda a sus usuarios, eliminando toda forma de discriminación (por ejemplo, barreras físicas, falta de apoyo a población con capacidades distintas, consideración de idiomas, entre otros).

El cumplimiento de la adaptabilidad como obligación implicaría el respeto pleno del derecho a la permanencia en la enseñanza.

La **aceptabilidad** trata el establecimiento de normas mínimas reguladoras de la calidad de programas y métodos pedagógicos y, a su vez, asegura el respeto de los derechos humanos con políticas educativas orientadas al desarrollo de la personalidad humana bregando por una calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de los usuarios.

El cumplimiento de la aceptabilidad como obligación implicaría el respeto pleno del derecho a la aceptabilidad de enseñanza.

En el contexto nacional desde el año 2015 es promulgada la Ley N° 20.845 de *Inclusión Escolar*, la cual regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el

financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado (MINEDUC), por lo cual garantiza la accesibilidad, pero no necesariamente los otros derechos anteriormente expuestos. Sin embargo, en la actualidad en el gobierno del presidente Sebastián Piñera se postula el proyecto de ley “*admisión justa*”, la cual de ser aprobada, revocaría la ley de inclusión escolar y se volvería al sistema de selección en las escuelas; dicho proyecto de ley incorpora el mérito académico y elementos de “justicia” y procesos propios en los colegios.

Con esta ley se agruparía a los NNA en base a sus calificaciones (las cuales supondrían el reflejo de calidad y esmero en su proceso de aprendizaje) en los colegios llamados de excelencia, sin tener en consideración alguna estrategias de fortalecimiento hacia el resto de las escuelas, ni las significativas cifras de éxito y fracaso escolar por nivel socioeconómico.

Serán los NNA los que se adapten a la educación “disponible” y no a la inversa como el derecho de adaptabilidad lo exige, es decir esta ley segregadora no tiene en consideración ninguna de los derechos educacionales de los NNA (asequibilidad, aceptabilidad, accesibilidad), sino más bien se adecua a la lógica de mercado y de meritocracia. Se apela al talento y al esfuerzo, sin embargo no se consideran las brechas de desigualdad económica, ni la realidad que ubica los mayores porcentajes de deserción en los sectores más empobrecidos, es decir fomenta la falta de oportunidades a los más vulnerables. Los NNA deberán competir para acceder a instituciones calificadas como de calidad, dando así más oportunidades a los estudiantes que han tenido el privilegio de educarse bajo esa trayectoria.

Reinserción escolar.

La deserción escolar es un proceso multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega y Sáez, 2011). La deserción es un proceso de alejamiento y de expulsión paulatina de la escuela, lo que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

El proceso de reinserción escolar reitera el enfrentamiento al cumplimiento de derechos en ámbitos educativos, los NNA deben reincorporarse a alguna institución educativa la cual para lograr la mantención escolar debe velar los derechos de asequibilidad, accesibilidad y de una manera más profunda el de adaptabilidad y aceptabilidad considerando su condición de desertores/as del sistema escolar.

Espinoza, Castillo, González & Loyola. (2012) describen tres modalidades existentes de educación para quienes han abandonado el sistema de escolar formal, o para los estudiantes con fragilidad escolar.

La primera es la modalidad regular de educación de adultos, orientada para que personas mayores de 18 años inicien, continúen o completen su formación escolar, tanto en educación primaria como en secundaria.

La segunda es la Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios (MFNE), de carácter semi-presencial, con amplias opciones de horarios, frecuencia y duración de las clases, en función de las necesidades y perfiles de los beneficiarios.

La tercera modalidad, los Proyectos de reinserción, que se implementa desde 2001 y busca atender a niños/as y jóvenes desertores escolares o en riesgo de desertar entre 8 y 18 años de edad, provenientes de los grupos más vulnerables de la población chilena. Esta modalidad impulsa y subvenciona proyectos socioeducativos personalizados, implementados por instituciones ejecutoras públicas y/o privadas sin fines de lucro (Fundaciones, Corporaciones, Departamentos Municipales, ONG's, entre otras).

El presente artículo tiene como objetivo conocer cómo viven y sienten su propio proceso de reinserción los niños, niñas y adolescentes desertores del sistema escolar con vulneración social con respecto a la recepción de las escuelas y a cómo éstas garantizan su derecho a la educación.

Es relevante conocer la percepción de los NNA pertenecientes a contextos vulnerables, dadas las altas cifras de deserción registradas en éstos sectores, en el marco de un país en el que la educación es tratada como una mercancía

y los estudiantes como consumidores de bienes y servicios, por consiguiente son los más expuestos al fracaso escolar, siendo la educación un derecho inherente el cual, al ser vulnerado, repercute en todo el posterior desarrollo (exposición a la pobreza y a la exclusión social).

En base a la indagaciones previas se evidencia que la voz de los NNA es poco considerada en el momento de investigar, la cual es fundamental para conocer y comprender desde donde trabajar para lograr reinserciones efectivas o idealmente la evitación de la deserción.

Las investigaciones en el tema de reinserción y NNA reinsertos en el sistema escolar como objeto de estudio se han enfocado en temas tales como comprender las principales causas y motivos de reinserción en desertores. En esta investigación se puede observar como los NNA del establecimiento educativo Padre Álvaro Lavín ven la reinserción educativa en sí. Según los resultados expuestos se expone que los estudiantes se reinsertan en la escuela en búsqueda de la certificación para ascenso social, obteniendo de ésta capacidades y oportunidades las cuales facilitan la obtención futura de un “trabajo digno” y habilidades necesarias requeridas socialmente. Se plantea los NNA ven la reinserción escolar como una posibilidad de escape de su contexto y realidad social (Cid, Meléndez, Tejos, 2015).

También se presenta la indagación en los significados otorgados a experiencias de deserción y reinserción escolar de un sujeto en particular a través de un relato de vida. Dicha investigación comprende la deserción como exclusión escolar y tiene como objetivo indagar en la significación atribuida por el sujeto particular a la deserción y reinserción escolar. Los resultados apuntan a que la exclusión escolar del estudiante particular estudiado se asocia a la marginalidad, desigualdad y la adversidad de su contexto familiar (Ibarra, Loi, Muñoz, 2013).

Finalmente, se estudia la percepción por parte de familias inmigrantes sobre los factores protectores y de riesgo para la continuidad académica en sus transiciones escolares, obteniendo como resultado una conjugación de varios factores de protección tales como son: los compañeros de escuela, la familia y el profesorado, mientras los factores de riesgo apuntan a dificultades de la transición cultural e identitaria resultado del proceso migratorio como es la

diferencia de niveles, la inserción en un nuevo contexto cultural y educativo y el dominio lingüístico (Cano, Sánchez, Massot, 2016).

El último estudio mencionado es del contexto internacional y se enfoca en estudiantes con escolaridad continua, con orientaciones más ligadas a la prevención. Mientras que a nivel nacional las indagaciones se centran principalmente en las políticas públicas (SENAME, 2012), en las falencias institucionales (Chapple, 2016), en la percepción de profesionales y en posibles soluciones desde la visión de los adultos, y escasas investigaciones actualizadas que consideren la vivencia de los propios actores del fenómeno.

Como se evidencia con lo expuesto las investigaciones el estudio con los NNA se orientan más a las sensaciones, sentires, formas de prevención y experiencias propias, basadas en sus vivencias y motivaciones, es de suma relevancia conocer estos aspectos, sin embargo es estrictamente necesario ligarlo con las falencias o aciertos con respecto a las obligaciones del Estado, saber qué tanto conocimiento tienen sobre estos derechos y si sienten que estos son ejercidos en los distintos centros educacionales en los que se han integrado.

Dado que las investigaciones existentes no dan cuenta de la percepción de los niños/as con respecto a todas las aristas de su propio proceso de reinserción es que cobra importancia el presente estudio.

Es de suma relevancia conocer la percepción de los NNA ya que es *su propio proceso y su derecho a acceder a una educación con determinadas características* (asequibilidad, accesibilidad, adaptabilidad, aceptabilidad) y es su educación la que se pone en juego.

Es importante reconocer a los NNA como sujetos de derecho civiles, sociales, económicos, políticos y culturales, significándolos como agentes activos de sus procesos y conocedores de sus derechos facilitando así el proceso de reinserción tomando en cuenta todo lo que repercute en el estudiante, tanto en aspectos de aprendizaje de los diferentes sub-sectores de currículum, como en el aprendizaje de las habilidades para la vida. Al ser conocedor/a de su propia realidad se fortifica la conciencia crítica, la cual es esencial para una pedagogía liberadora bajo la visión de Paulo Freire (1970), a través de ésta se reforzarían

las condiciones de descubrirse y conquistarse reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico, lo cual sería una herramienta significativa para hacer valer sus derechos y romper con los círculos de pobreza y deserción.

A través del presente artículo se busca saber ¿cómo perciben los niños, niñas y adolescentes desertores con vulnerabilidad social la recepción de los colegios en su proceso de reinserción escolar y el respeto a su derecho a la educación?

Objetivo General

Conocer cómo viven y sienten su propio proceso de reinserción escolar niños, niñas y adolescentes desertores del sistema escolar con vulneración social con respecto a la recepción de los colegios y el respeto a su derecho a la educación.

Objetivos específicos

- Conocer si los NNA con vulnerabilidad social desertores del sistema escolar perciben en éste elementos dirigidos a garantizar la accesibilidad en el proceso de reinserción escolar.
- Conocer si los NNA con vulnerabilidad social desertores del sistema escolar perciben en éste elementos dirigidos a garantizar la asequibilidad en el proceso de reinserción escolar.
- Conocer si los NNA con vulnerabilidad social desertores del sistema escolar perciben en éste elementos dirigidos a garantizar la adaptabilidad en el proceso de reinserción escolar.
- Conocer si los NNA con vulnerabilidad social desertores del sistema escolar perciben en éste elementos dirigidos a garantizar la Aceptabilidad en el proceso de reinserción escolar.

Metodología

Enfoque de investigación

El enfoque en el que se enmarca el presente estudio es el cualitativo debido a que éste rechaza la pretensión racional de cuantificar la realidad humana, dando importancia al contexto, a la función y al significado de los actos humanos, valorando la realidad como es vivida y percibida, con las ideas, sentimientos y motivaciones de sus actores (Mesías, 2004). Dicha metodología busca interpretar las percepciones de los sujetos en relación al mundo exterior que los rodea, por ende, el significado que le otorga a un fenómeno concreto de la realidad social, tal cual se manifiesta (Mucchielli 1996).

Es importante tener en cuenta que la investigación cualitativa, no sigue una secuencia lineal, sino más bien es flexible, pues se puede retroceder en las etapas dependiendo de los descubrimientos que van surgiendo en el proceso de la investigación y es abierto, es decir, considera múltiples realidades (Sandoval, 2002). Esta flexibilidad permitirá interpretar de manera más representativa la percepción de los NNA con vulneración social con respecto a la recepción de los colegios en el proceso de reinserción escolar.

Tipo de diseño.

El diseño utilizado es el fenomenológico, puesto que éste se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes. (...) este diseño se centra en las experiencias de los participantes (Salgado, 2007).

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas. Dichas entrevistas permitieron llevar una línea temática y a la vez dar paso a contingencias del entrevistado. “la entrevista semi-estructurada presenta un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz, Torruco, Martínez, Varela, 2013).

Población estudiada

El tipo de procedimiento de muestreo, es intencional, siguiendo perfiles delimitados conceptualmente (Mejías, 2000). Este tipo de muestreo cualitativo se concibe como una vía para garantizar el rigor de la aproximación al fenómeno a estudiar (Martínez, 2012). Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006, p. 562) “se pretende calidad en la muestra, más que cantidad”.

La población estudiada consta de 5 NNA de contexto social vulnerables, pertenecientes a programas 24 Horas de SENAME, los cuales han desertado en algún periodo de su escolaridad, de la comuna de Renca, Santiago de Chile de edades entre 9 y 17 años.

Método de análisis

Se realizaron entrevistas semi-estructuradas a 5 NNA que son parte del programa PDE financiado por SENAME, los cuales fueron seleccionados intencionalmente. Dicha entrevista permite seguir una línea temática (con la parte pre-escrita de la entrevista) y, a la vez, profundizar en características específicas en las que el entrevistado desee indagar. En base a los resultados obtenidos se realizó un análisis de contenido y posterior categorización, lo que permitió distinguir, separar y priorizar elementos vertidos en las entrevistas; lo cual nos permite reconocer y diferenciar los tópicos y lugares comunes que aparecen en los dichos de los sujetos convocados.

El análisis por categoría “si bien tiene un matiz reduccionista en la realización de la operación de segmentar los relatos en citas diferenciadas; igualmente se busca generar luego un esfuerzo reconstructivo de integración de los discursos, en la perspectiva de construir un conjunto que dé cuenta de lo manifiesto y lo latente expresado por los entrevistados”. (Echeverría, 2005)

Echeverría (2005) indica que dentro del ámbito del análisis cualitativo, se utiliza un análisis por categorías cuando no se busca reconstituir el discurso social en su conjunto y globalidad, sino más bien rescatar temáticas, ideas y sentires que se encuentran presenten en las narrativas recogidas.

Aspectos éticos

Los principales aspectos éticos con los que se encontró esta investigación residen en que los entrevistados son menores de edad, por lo cual se cuenta con un consentimiento informado, el cual es aprobado por los/as adultos responsables del menor.

Otro de los aspectos a considerar es el planteamiento del objetivo de esta investigación para lograr un buen entendimiento de parte del niño, niña o adolescente, puesto que la distorsión de esta información puede ser percibido, como vulneración o discriminatorio por parte del/la NNA.

Finalmente resulta importante mantener la confidencialidad del NNA, por lo que sus identidades no serán develadas, asignando un número al realizar el análisis de contenido (S1, S2, S3, S4, S5).

Resultados.

Para concebir los resultados de esta investigación, se definieron y describieron claramente los grandes ámbitos desde donde se organizó el contenido analizado, es decir las categorías a priori; *asequibilidad*, *accesibilidad*, *adaptabilidad*, *aceptabilidad* y *relaciones interpersonales*, como categoría emergente. Estas derivan directamente del objetivo general y objetivos específicos. De dichas categorías se definieron sub-categorías las que permiten realizar un análisis de forma más específica dentro de cada categoría y así poder explorar de una manera más rigurosa los resultados arrojados por las entrevistas semi-estructuradas.

Posteriormente, se realizó un detallado análisis a las entrevistas siendo agrupadas y clasificadas de manera coherente, distinguiendo y priorizando las distintas temáticas que busca abordar este trabajo, siendo así asignadas dentro de las categorías y sub-categorías pre-establecidas para finalmente realizar la construcción de tópicos en base a estas citas ubicadas en cada categoría.

Los tópicos desprenden de estos fragmentos de discurso agrupados por ideas comunes los cuales ya fueron ubicados en cada categoría.

Análisis de datos.

1. Categoría asequibilidad
 - 1.1 Sub-categoría disposición de cupos en las escuelas
 - 1.2 Sub-categoría Infraestructura adecuada para la creación de un ambiente escolar optimo
2. categoría Accesibilidad
 - 2.1 Sub-categoría Materiales necesarios para una educación aceptable.
 - 2.2 Sub-categoría accesibilidad geográfica.
 - 2.3 Sub-categoría derecho a las instituciones y programas de educación sin discriminación.
3. categoría adaptabilidad
 - 3.1 Sub-categoría adaptabilidad a la eliminación de toda forma de discriminación.
4. Categoría Aceptabilidad.
 - 4.1 Sub-Categoría aceptabilidad a través de que los centros educativos públicos y privados impartan la enseñanza que mejor se adapte a los NNA
5. Categoría relaciones interpersonales
 - 5.1 Sub-categoría relación con las autoridades de la escuela
 - 5.2 Sub-categoría relación con compañeros y compañeras de curso.
 - 5.3 Sub-categoría relación inicial con los trabajadores psicosociales de la escuela

1. Categoría asequibilidad

Desde esta categoría se puede observar una percepción de disconformidad de parte de los NNA ante el derecho a la disponibilidad de enseñanza, debido a que en el proceso intencional de reinserción se encuentran con variadas trabas que en la mayoría de los casos retrasan este proceso. Los NNA perciben que no hay suficientes programas u ofertas educativas que estén a disposición de cubrir las necesidades de esta población en particular (desertora escolar). Tal como expone el sujeto 2: “no fue difícil, porque no en cualquiera me van a aceptar, después de repetir y estar fuera a 3 años, 3 parece. si po’ debería haber salido de cuarto”.

1.1 Sub-categoría disposición de cupos en las escuelas

Los NNA relatan que en la etapa posterior a su deserción, han percibido una negación en la integración de variadas opciones escolares a las que acudieron, esto bajo la consigna “no hay cupo”, lo cual en variados casos no ha sido confirmado en las administraciones de dichos establecimientos. También se han enfrentado a evaluaciones de ingreso solamente centrado en su edad cronológica y no en el desfase escolar, lo cual los ha dejado fuera de la institución educativa en la que se quisieron inscribir. En el caso de la mayoría de los NNA reinsertados en el sistema escolar solo tuvieron como opción escuelas de segundas oportunidades, las cuales son escasas y muy puntuales por sector, lo que desemboca en una limitación de opciones y en la vulneración de derecho a la integración y participación escolar.

1.2 Sub-categoría Infraestructura adecuada para la creación de un ambiente escolar óptimo.

La infraestructura física con la que cuentan los establecimientos de los NNA es percibida por ellos/as como incompleta, ya que afirman contar con variados elementos positivos como biblioteca, comedor, canchas, bodegas y salas computacionales, sin embargo, manifiestan falta de laboratorios para los ramos científicos, espacios reducidos y objetos relevantes en mal estado o insuficientes como son sillas y mesas, elementos fundamentales para el

proceso de aprendizaje, ya que es ahí donde se realizan la mayoría de las actividades escolares. Estas deficiencias se traducen en incomodidad y frágil seguridad para los y las estudiantes, tal como plantea Hernández (2011, p. 12) “los centros educativos en todos los niveles, deben tener el mobiliario necesario para la actividad educativa de los discípulos, en cantidad suficiente y condiciones apropiadas para el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje. (...) El mobiliario cumple con su finalidad cuando crea un ambiente cómodo y agradable que facilite el trabajo pedagógico, didáctico del profesor y aprendizaje del alumnado, evidenciando de esta manera el progreso de la educación en general”.

Por ende, la percepción de infraestructura es percibida como cubierta en cierta medida, pero precaria en los elementos centrales y de uso cotidiano, centrales para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como se plasma en el siguiente relato: “(...) como que tiene y no tiene todo. Porque como que las salas igual algunas veces están muy como que les faltan sillas, las sillas están casi siempre como algunas quebradas, les falta el respaldo y todo eso”

2. Categoría Accesibilidad

En esta categoría se plantea que existe una amplia disponibilidad de herramientas, sin embargo no todo lo disponible es accesible para todos y todas, el contar con dichas herramientas es el pie para una educación aceptable. La percepción de los NNA en este ámbito es variable ya que en el ámbito económico no se presentan mayores dificultades, todos los participantes están insertos en escuelas municipales lo cual implica el no pago de mensualidades, mientras el ámbito académico es percibido como deficiente, esto debido a la negación a incorporarse a escuelas escogidas por ellos y sus familias por la desnivelación de sus saberes con respecto a su edad y el curso en el que retomarán su escolaridad, esto sumado y ligado a la ausencia de programas orientados a desertores escolares.

2.1. Sub-categoría Materiales necesarios para una educación aceptable.

Para el proceso de aprendizaje, lo cual corresponde a lápices cuadernos, libros, utensilios requeridos por cada ramo, entre otros. En esta sub-categoría se vislumbra una percepción de un acceso adecuado a dichos materiales brindado por diversas fuentes en su mayoría por el programa en el que están insertos/tas PDE de la red SENAME, de las escuelas a las que asisten y, en su minoría, de las familias. En el primer caso se les da el material de manera espontánea a medida en que lo vayan requiriendo y en el segundo lugar se entrega el material en fechas establecidas, es decir al inicio de cada semestre o año escolar.

2.2. Sub-categoría Accesibilidad geográfica.

La causa de deserción en los casos investigados de NNA principalmente se debe a cambios de domicilios significativos (lugares muy alejados al de origen) en medio del año escolar, razones personales tales como problemas familiares, embarazos adolescentes, razones económicas, desmotivación con el sistema escolar o con los centros educativos (conflictos entre compañeros, peleas físicas) lo cual los posicionó en un contexto de inseguridad.

En el proceso de reinserción luego de un período que va de entre uno y tres años de deserción se encontraron con limitantes para integrarse a alguna escuela deseada como se refleja en la sub-categoría anterior, por lo cual los NNA perciben la infraestructura geográfica como limitada, debido a que las escuelas tradicionales “no tienen cupos”, realizan pruebas de ingreso, o sugieren otros centros de estudios, por lo cual las opciones disponibles son escuelas de segunda oportunidad, de las cuales solo existe una en la comuna de Renca la escuela: SUMATE de la Fundación Hogar de Cristo, la que no da abasto a la amplia cifra de deserción dentro de la comuna. Debido a esto, los NNA deben continuar sus estudios en las comunas aledañas que cuenten con estas opciones.

2.3 Sub-categoría derecho a las instituciones y programas de educación sin discriminación.

Esta sub-categoría evalúa la percepción que tienen los NNA para poder acceder sin ningún tipo de discriminación a las distintas instituciones educativas y programas de educación disponibles. Este ámbito es percibido por

los NNA como discriminatoria debido a su condición de desertores del sistema escolar, esto por la ausencia de programas de educación dentro de sus establecimientos (fuera de los establecidos como ramos) y por el difícil acceso a las instituciones en las cuales desearon matricularse previamente a las actuales. Se le niega el ingreso con diversas excusas como el tema de los cupos o son sometidos a pruebas de ingreso discriminatorias y desconsideradas con su deserción, tal como refleja una de las entrevistadas (¿Cuánto tiempo estuviste fuera de la escuela?, ¿Cómo fue el proceso de búsqueda?) “2 años, después de que me echaron del liceo mi mamá buscó en “caleta” de colegios y decían en todos que no había cupos, en otros me hicieron una prueba y dijeron que buscara otro lado”. Posterior a la ausencia de matriculas en establecimientos municipales, la institución a la que intentó ingresar la niña consideró que su nivel de aprendizaje no se adaptaba a la escuela y le sugirieron la búsqueda de otra, negándole así su derecho a la educación, situación de discriminación que se reitera en otros relatos.

3. Categoría Adaptabilidad.

Esta categoría evalúa la percepción que poseen los NNA respecto al derecho a la permanencia en el sistema educativo, es decir que la educación se adapte a las necesidades de la comunidad, sociedad y no a la inversa. No debe existir ningún factor discriminador que afecte en la adaptabilidad de la heterogeneidad de personas, deben existir acciones que aseguren la permanencia en el sistema educativo a la diversidad. A través de los relatos se puede evidenciar que hay percepción positiva con respecto a este punto, existe una valoración dentro de las escuelas en fomentar la tolerancia, empatía y solidaridad. Y esto está interiorizado por todos los participantes de la comunidad escolar.

Es importante mencionar que los resultados arrojados en este punto se basan en la experiencia e NNA insertos en escuelas de segunda oportunidad, es decir, los NNA han pasado por experiencias similares lo cual les permite empatizar con la vivencia del otro. Por ende, estos resultados corresponden a escuelas que están diseñadas para acoger a estos niños y no necesariamente son aplicables a escuelas tradicionales.

3.1 Sub-categoría adaptabilidad a la eliminación de toda forma de discriminación.

Se hace referencia a barreras físicas, culturales, lenguas, géneros, etcétera, dicha temática es percibida positivamente por los y las NNA, ya que sienten apoyo y ayuda a la pluralidad de personas. Manifiestan que hay diversidad de personas, con distintas capacidades, orientaciones sexuales y diversidad de nacionalidades y culturas. Relatan que independientemente de las características de cada persona todos son tratados con respeto y sin discriminación, en la circunstancia de que algún sujeto requiera ayuda como en el caso de barreras físicas todos los miembros de la comunidad escolar participan. También se expone el reconocimiento de rituales culturales de los miembros de la escuela. Sujeto 1 “Hay un compañero que es mapuche y ahí celebramos ese día, el año nuevo mapuche y lo ayudaron a él... lo celebraron en el colegio”.

Los NNA perciben que existen herramientas funcionales para la adaptabilidad de la heterogeneidad de estudiantes y que éstas son fortalecidas por todos los miembros principalmente los mismos compañeros y compañeras.

4. Categoría Aceptabilidad.

Esta categoría nos muestra cómo perciben los NNA el derecho a una educación aceptable, es decir programas de estudio y métodos pedagógicos de calidad, los cuales deben ser impartidos con un enfoque de derechos humanos y fomentador de dar a conocer y practicar sus propias libertades individuales. Los NNA perciben deficiencia en esta categoría, debido a que en las instancias pedagógicas se sienten poco visibilizados y escuchados, ya que relatan que en reiteradas ocasiones sus dudas no son resueltas y no se logra la trasmisión de la información y a la vez no se refuerza la educación en temas de derechos humanos, ni de manera directa (transmisión de información desde el educación al educando) ni de manera indirecta (a través de relación lineal y respetuosa entre docente y estudiante, por esta invisibilización de las necesidades pedagógicas del estudiantado).

4.1 Sub-Categoría Aceptabilidad: los centros educativos públicos y privados impartan la enseñanza que mejor se adapte a los NNA

Dentro de ésta se halló que los NNA perciben una ausencia de una enseñanza que se adapte a ellos, sino más bien adaptadas a técnicas y metodologías de preferencia de los docentes. Hay un sentir de escasa ayuda ante sus dificultades académicas, precaria búsqueda de nuevas formas de explicación ante dudas y una exposición superficial de las materias en muchos casos poco entendibles para los NNA, lo cual se puede reflejar en el siguiente relato: sujeto 1: “No, es que los profesores de ese colegio como que daban la materia nomás y la dejaban anotada y lo demás teníamos que hacerlo nosotros, como que no teníamos mucha ayuda. Llegaba a la casa sin entender nada entonces llegaba a puro acostarme”.

Los NNA perciben que no hay búsquedas más profundas en estrategias didácticas de enseñanza, lo cual los deja disconformes y confusos en términos de aprendizaje, relatan que las materias son pasadas desde una sola perspectiva y no se consideran las variadas formas de entendimiento de los y las estudiantes, por lo que son ellos y ellas los que deben adaptarse a la “oferta” de currículo y no al revés como lo dictan sus derechos y políticas públicas.

5. Categoría relaciones interpersonales

Dentro de esta categoría se aborda la percepción con respecto a las relaciones más directas con los sujetos del establecimiento. Los NNA no perciben ninguna de estas relaciones como negativas, sin embargo, algunas se posicionan desde el ámbito formal o lejano, mientras otras son determinantes para su desarrollo escolar y de adaptabilidad.

5.1 Sub-categoría relación con las autoridades de la escuela.

La relación con las autoridades, es decir inspectores, directores, rectores, o distintos organismos con los que puedan contar los distintos establecimientos a los que pertenecen los NNA estudiados es percibida como buena y a la vez lejana, es una relación más cortés y que va variando según el comportamiento escolar de los NNA, es decir, los que no tienen un comportamiento “problemático” (en base a lo determinado como mal comportamiento por las

instituciones educativas) tienen una buena o neutra relación con inspectores, y directores, mientras los catalogados como “desordenados” tienen mayor interacción con dichos miembros de la escuela. Sin embargo, perciben que al momento de solicitar alguna “ayuda” o información de parte de estos funcionarios hay una total disposición para la resolución de las distintas situaciones que se puedan presentar. Vale decir, no hay una política de vinculación con los estudiantes por sí mismos, sino en relación a su conducta o a dificultades o solicitudes.

5.2 Sub-categoría relación con compañeros y compañeras de curso.

Esta sub-categoría es percibida positivamente, los NNA declaran que estas relaciones son fundamentales en su proceso de reinserción escolar y adaptabilidad, perciben en sus pares la empatía, compañerismo y lazos significativos, comparten la cotidianidad las distintas emociones a las que se enfrentan, el apoyo escolar, ya sea en tareas, grupos de estudios, el compartir conocimientos y también en los espacios recreativos donde refuerzan la amistad, solidaridad y diversión. Esta buena relación que exponen los NNA son importantes para el derecho de adaptabilidad, ya que la contención y acompañamiento entre los pares es uno de los aspectos más considerados por los NNA para la continuación de sus estudios.

5.3. Sub-categoría relación inicial con los trabajadores psicosociales de la escuela.

En esta sub-categoría se halla una percepción de apoyo y disponibilidad para la comunidad escolar, los NNA plantean la existencia de acceso a áreas psicosociales, sin embargo, consideran que esta área es orientada y requerida para personas con problemas particulares, ya sea emocional o mayormente de conducta. No se observa una política de apoyo al desarrollo socio-emocional a la comunidad en general.

Los NNA perciben innecesaria ésta área para ellos, ya que se encuentran bien emocionalmente y han hecho uso de ésta en ocasiones puntuales de “mala conducta”, pero si necesaria para otros estudiantes que se enfrentan a problemas particulares, es decir, docentes y autoridades manifiestan cierto

grado de rechazo ante el planteamiento de una mayor participación y relación con este campo.

Discusiones.

Esta investigación realizada con el objetivo de conocer la percepción de los NNA con respecto a la recepción de las escuelas basó sus objetivos específicos en las políticas públicas diseñadas a raíz de las obligaciones dictadas por el pacto internacional de los derechos económicos sociales y culturales, que dictamina las categorías universales que debe poseer cada una de las instituciones educativas para el cumplimiento del derecho a la educación. Sin embargo, a lo largo de la investigación se evidencia como es que las categorías percibidas como presentes por los NNA apuntan principalmente a la accesibilidad de recursos materiales, los cuales son cubiertos por distintos organismos, no obstante, no son los más relevantes, para asegurar una continuidad escolar.

En la categoría accesibilidad se aprecia una percepción positiva respecto a la adquisición de materiales tales como; cuadernos, lápices, libros y los materiales necesarios para la clase, ésta área está considerada y cubierta por parte del Estado chileno entregando los distintos implementos a través de programas de reinserción para desertores con vulnerabilidad social o es otorgado a través de las escuelas públicas. Sin embargo, dentro de la misma categoría se presenta una percepción de discriminación al momento de intentar acceder a las instituciones tradicionales a través de distintas trabas como pruebas de admisión o a través de la negación de la matrícula (elemento presente en la asequibilidad: disponibilidad de cupos) sin una comprobación de dicha información por parte del establecimiento educativo. Dentro de la última categoría mencionada (asequibilidad) se evidencia como a pesar de contar con los materiales se percibe precariedad en el mobiliario, como son sillas y mesas, elementos materiales centrales en el proceso enseñanza-aprendizaje, debido a que estos influyen en la seguridad y comodidad de los estudiantes.

Lo que respecta a la categoría aceptabilidad la cual apunta a los programas de estudio y la calidad de métodos pedagógicos se expone una percepción

negativa por parte de los NNA ya que estos no contemplan la diversidad de aprendizaje de los estudiantes, más bien son ellos mismos los que se deben adaptar a las metodologías impartidas dentro de sus aulas, se evidencia que no existe una apta preparación de parte de los docentes para atender la diversidad de formas de aprendizajes y los métodos pedagógicos son limitados, lo cual en muchos casos frustra y trunca la motivación y continuidad académica.

Con respecto a las relaciones interpersonales con los compañeros y compañeras de la comunidad escolar, al igual que el respeto por la diversidad de personas (adaptabilidad) existe una percepción positiva, la cual aporta en contención en ámbitos emocionales.

Mientras que la relación con el personal del colegio, tanto autoridades como trabajadores psicosociales es más distante ya que existe una percepción asociada a la conducta, es decir el tener relación con estos agentes se relaciona a tener “mala conducta” dentro el centro educativo, porque este mismo personal se dispone de parte de la institución a este perfil de NNA.

Los aspectos que son percibidos como vulnerados por los NNA resultan ser los más relevantes para la retención escolar, ya que apuntan a ámbitos más psicológicos y pedagógicos los cuales tienen más significación para los protagonistas de su propia educación, estos aspectos son parte de los principales para la identificación de una buena recepción y condición para poder llevar a cabo una reinserción escolar exitosa.

Basado en los resultados obtenidos se evidencia que tal como plantea Chapple (2016) el sistema escolar se posiciona como un sistema rígido y estructurado, el cual no considera diversas expresiones de conocimiento, si no que más bien se queda en métodos fijos y limitados. Esto también es percibido por los NNA dentro de la aceptabilidad, lo que en la mayoría de los casos afecta su aprendizaje y formación: los NNA con formas de aprendizaje distintas se ven marginados por la escasa innovación metodológica.

Al ser los procesos escolares ejecutados de una forma cerrada y restringida se ven invisibilizados los derechos educativos de los NNA y, en consecuencia, otros derechos como los humanos, ya que solo se les impone lo establecido y

no se respetan las libertades individuales (exceptuando por la adaptabilidad), transformándolos en sujetos pasivos ante su proceso escolar.

Una de las limitaciones con las que se encontró esta investigación radica en que las encuestas fueron aplicadas al término del año académico de los NNA por lo cual los niños y niñas con mayor fragilidad escolar en esa instancia ya se encontraban nuevamente en etapa de deserción, focos en los que no se centraba la población a estudiar, ya que debían estar escolarizados. Por lo cual sugiere realizar investigaciones en otras épocas de desarrollo escolar y contrastar los resultados con la presente investigación.

Sería prudente conocer si estas percepciones de NNA vulnerables desertores del sistema son coincidentes con otras realidades sociales, ya que al ahondar en estos derechos y obligaciones estatales percibidos por sus protagonistas nos permitiría conocer si esto es debido a pertenecer a estratos socioeconómicos bajos como plantean varios autores como los más vulnerados o si es una falencia global, del sistema escolar. A través de esta investigación sugerida podríamos obtener una visión más global de las falencias y aciertos en el sistema educacional chileno, si por ejemplo si la asequibilidad y accesibilidad entre un estrato socioeconómico y otros son muy estrechas o semejantes o si ya en términos de aceptabilidad y calidad de educación existen percepciones coincidentes por parte de los NNA. Esto nos permitiría vislumbrar qué puntos fortificar y potenciar para cubrir las necesidades educativas de los NNA.

Referencias

Cano, A., Sánchez, A., Massot, M. (2016) *Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumno inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España*. Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud, 14 (2), pp 1371- 1387.

Chapple, P. (2016) *Reinserción escolar: Hacia la integración de niños y adolescentes*. Universidad Alberto Hurtado. Santiago.

Cid, L., Meléndez, V., Tejos, V. (2015) *Emociones que influyen en los estudiantes de reinserción escolar*. (Grado de licenciatura en educación, tesis) Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Cordano, M. (15 de abril de 2018) La deserción escolar en Chile es un problema que se comenta poco, pero existe. *El Mercurio*, p. A9.

Díaz, L., Torruco., U., Martínez, M., Varela, M. (2013) *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F. México.

Dussaillant, F. (2017) *Deserción escolar en Chile. Propuestas para la investigación y la política pública*. Universidad del Desarrollo. Santiago.

Echeverría, G. (2005) *Análisis cualitativo por categoría*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de psicología, Santiago. Apunte para la docencia.

Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012) *Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile*. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 136-150.

Flick, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata Paideia, pp. 89-109. Madrid.

Freire, P. (1970) *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI.

Hernández, B (2011) *El mobiliario y su funcionalidad en la Escuela Oficial Urbana Mixta del Municipio de Atescatempa, Departamento de Jutiapa*, (grado de Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación) Facultad de humanidades, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala, pp. 12

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana. México.

Ibarra, I., Loi, V., Muñoz, K. (2013) *Reinserción escolar: Relato de vida desde la subjetividad de los actores educativos*. (Grado de licenciatura en educación, tesis) Universidad academia de Humanismo Cristiano, Santiago.

Marchesi, A., Hernández, B. (2003) *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.

Mesias, O. (2004) *La investigación cualitativa* (Doctorado en urbanismo, seminario de tesis) Universidad Central de Venezuela. Venezuela.

Mucchielli, A. (1996) *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Síntesis S.A.

Nogueira, H. (2008) *El derecho a la educación y sus regularidades básicas en el derecho constitucional e internacional de los derechos humanos*. Revista IUS ET praxis, año 14 n° 2. Talca.

Pérez, L. (2007) *La exigibilidad del derecho a la educación a partir del diseño y la ejecución de las políticas públicas educativas*. Revistas Estudios Socio-Jurídicos. Vol. 9. Bogotá.

Salgado, A. (2007) *Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor, métodos y retos*. Universidad de San Martín de Porres. Lima.

Sandoval, M. (2002) *Investigación cualitativa*. Módulo cuatro. Bogotá. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES).

SENAME (2016) *Programas de Reinserción Educativa del MINEDUC y del Programa 24 Horas de SENAME*. Centro UC, Medición-Mide.

Tsukame, A. (2010) *Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente*. Revista de la Academia N° 15.

UNICEF, (1999) *Estado mundial de la infancia*. Lugar de publicación .escr-net.org. <https://www.escri-net.org/es/recursos/observacion-general-no-11-planes-accion-para-ensenanza-primaria-articulo-14>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). Indicadores de educación [Archivo de datos]. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>