



UNIVERSIDAD ACADEMIA HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE ANTROPOLOGIA

PROGRAMA INTERSECTORIAL DE REESCOLARIZACION: UN ANÁLISIS
SOCIOCULTURAL DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN LA REGIÓN
METROPOLITANA

Alumna: González Cárdenas, Carolina

Profesor guía: Sepúlveda Valenzuela, Leandro

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Antropología
Tesis Para Optar Al Título De Antropólogo Social

SANTIAGO, 2010

INDICE

1. INTRODUCCION.....	1
1.1 Presentación del Problema.....	1
1.2 Planteamiento del Problema desde el ámbito Antropológico.....	3
1.3 Objetivos de la Investigación.....	8
2. ANTECEDENTES CONTEXTUALES.....	9
2.1 Marco Contextual del Estudio:	
El Programa de Reescolarización del MINEDUC.....	9
2.2 Antecedentes Generales.....	30
a) Deserción escolar en Chile.....	30
b) Políticas Públicas de Prevención de la Deserción Escolar En Chile.....	40
c) Instituciones desde la Sociedad Civil.....	47
3. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL.....	51
3.1 Exclusión e Inclusión Social.....	51
3.2 Rol de la Educación y la Escuela.....	57
3.3 Educación y Exclusión.....	62
3.4 La Deserción Escolar.....	65
3.5 La Inclusión Educativa.....	72
3.6 El discurso como fuente de Representaciones.....	78
4. MARCO METODOLOGICO.....	81
4.1 Aspectos Generales de la Metodología de la Investigación.....	81
a) Definición de unidades de investigación.....	81
b) Selección de unidades de investigación.....	82
c) Selección de Sujetos de estudios.....	83
4.2 Métodos, Técnicas de Recopilación de Información.....	84
a) Entrevista en Profundidad.....	85
b) Focus Group.....	88
4.3 Estructura Investigación.	90
a) Acercamiento a la Problemática.....	90
b) Trabajo Etnográfico.....	91
c) Análisis de Información.....	91
d) Conclusiones.....	92
e) Anexos.....	92
5. PRESENTACION DE INSTITUCIONES EJECUTORAS.....	93
5.1 Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU.....	95
5.2 Corporación Programa Caleta Sur Lo Espejo.....	98
5.3 Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto.....	101

5.4	Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Conchalí	104
5.5	Fundación Educacional Padre Álvaro Lavín (FUPAL)	106
6.	PRESENTACION DE ESTRATEGIAS Y DISCURSOS	108
6.1	Dimensión Sociocultural del Problema a estudiar	108
6.2	Diferencias de estrategias y tipos de acción de las instituciones ejecutoras	109
6.3	Discursos conceptuales	120
	a) La Exclusión y la Inclusión	120
	b) Criticas al Sistema Educativo	133
	c) Sujeto Desertor Escolar Beneficiario	148
	d) Propuestas de Inclusión Educativa	165
7.	CONCLUSIONES FINALES	180
8.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	200

ANEXOS:

ANEXO N° 1: ANTECEDENTES DE REFERENCIA

- Algunas de las experiencias internacionales de Programas de reescolarización

ANEXO N°2: PAUTAS ENTREVISTAS REALIZADAS

1. INTRODUCCION

1.1 Presentación del Problema

La Deserción Escolar es un fenómeno que ha sido abordado analíticamente desde diversas perspectivas. Estas distintas aproximaciones han proporcionado diferentes interpretaciones acerca de sus causas y las formas en que se ha intentado enfrentar este fenómeno, las que se reflejan tanto en las políticas que el Estado elabora en esta materia, como en las distintas iniciativas que han surgido desde la sociedad como respuesta al discurso oficial, y que plantean otras maneras de trabajar con niños, niñas y adolescentes desescolarizados.

Al establecerse el compromiso de alcanzar y garantizar los 12 años de escolaridad obligatoria para todos, se instauró el desafío de darle una respuesta a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar y que necesitan de nuevas estrategias adecuadas y pertinentes que logren garantizar su integración social y educativa.

Frente a este desafío, se crea en el año 2004 el Programa Intersectorial de Reescolarización, como una iniciativa interministerial que buscaba dar alternativas y soluciones a esta población en situación de vulnerabilidad escolar y social. A partir de ese año se han impulsado diversas iniciativas relacionadas con la implementación de proyectos de reinserción escolar que conectan la realidad sociocultural de los estudiantes con los planes de estudios estatales.

Sin embargo, los programas orientados a problemáticas sociales, admiten modificaciones propias de la realidad específica de quienes desarrollan la intervención, las cuales ponen en juego sus modelos e interpretaciones de la realidad e incluso, eventualmente, su quehacer incide en resultados que difieren de las metas y objetivos que la propuesta inicial plantea. Es así como las experiencias que participan del Programa varían tanto en calidad y formas de enseñanza, como en los puntos de vista acerca del tema principal que, en la práctica, pueden afectar en el cumplimiento de los objetivos planteados por el Programa y en consecuencia, afectando de una u otra manera a la población a la cual están destinados.

De este modo, cada una de las iniciativas pertenecientes a un Programa presenta metodologías y orientaciones, que si bien, están bajos criterios generales planteados por el Programa, en la práctica, varían en su aplicación según las orientaciones propias de la institución, sus vínculos sociales y los profesionales que la ejecutan, al adecuar los postulados del Programa a su realidad, concepción del fenómeno y experiencia, con el fin de lograr los objetivos propuestos tanto por el Programa, como por ellos mismos. Estas estrategias de aplicación, generan discursos institucionales propios, que se traducen en resultados diferentes generados a través del uso de elementos distintos para definir “integración” del sujeto, lo que conlleva a constantes escenarios de tensión, debates socioculturales y poca comunicación resolutiva entre los organismos.

Así, el reconocer los “ajustes de sentido” cultural de cada institución (las propias lecturas de la realidad, los modelos conceptuales de integración y educación presente en los proyectos, el tipo de acompañamiento que debería hacerse a estos niños y jóvenes en particular) se transforma en un tipo de conocimiento que adquiere gran importancia, ya que devela que la Política educativa -y este programa en particular-, no es una unidad coherente que se aplica de manera vertical sino que, particularmente, es un producto de la interacción de actores diversos y propuestas socioculturales que entran en tensión.

Frente a este problema, un análisis antropológico podría entender este tipo de discursos y tensiones, dando una aproximación integrativa al problema, lo que permitiría proponer nuevas posibles soluciones al tema de fondo de integración.

Para dar cuenta de nuestra investigación, el presente trabajo se estructura de la siguiente manera: La primera parte da cuenta de la problemática, la importancia del análisis antropológico y los objetivos del estudio, para continuar con la explicación de marco contextual en el que se realiza nuestra investigación, en el cual se describirá el Programa que hemos decidido analizar desde una óptica institucional. Posteriormente se describirán brevemente algunos antecedentes que nos permitirán entender la magnitud del problema de la deserción escolar y las formas en que se ha enfrentado tal fenómeno, desde lo estatal hasta las iniciativas de la Sociedad Civil. Luego, como una forma de orientar el análisis, se definirán en el marco conceptual los conceptos básicos que rodean el tema de la intervención social, específicamente del Programa de Reescolarización,

pero también explicando la importancia de la perspectiva conceptual y su importancia para abordar el objetivo del estudio a través del análisis de los discursos. A continuación se describirán los pasos y herramientas metodológicas utilizadas en nuestra investigación, para luego realizar una descripción de cada estrategia, con el fin de entender sus lógicas y énfasis de intervención, así como sus contextos y condiciones en el cual se desempeñan. Finalmente se destinará un capítulo para señalar las estrategias y discurso encontrados, según lo expuesto en el Marco teórico, explicando la dimensión sociocultural del problema de estudio, para finalizar con las conclusiones y reflexiones que esperan contribuir a la sociedad.

1.2 Planteamiento del problema desde el ámbito Antropológico

Reflexiones generadas por estudios de diversos ámbitos en el contexto de las Políticas Públicas, definen que las Políticas sociales constituyen unas de las principales herramientas de las que dispone el Estado para intervenir, orientar, o transformar la sociedad, en las cuales está presente el supuesto de que las propuestas gubernamentales acoplan natural y necesariamente con las características, disposiciones, necesidades y exigencias de las poblaciones. Sin embargo, sus investigaciones en el ámbito de la sociología y antropología demuestran que, esto no resulta siempre así, y lo que se espera es la emergencia de resultados no buscados y de consecuencias no esperadas. (Santibáñez, 2010)

En este contexto, Dagmar Raczynski (1994) señala:

“La conclusión principal del estudio es que Chile cuenta con una estrategia social coherente y elaborada a nivel del discurso, que se ha traducido en decisiones políticas y económicas que la respaldan y en programas sociales innovadores congruentes con ella. Sin embargo, dicha estrategia se “dispersa” en el proceso de implementación, observándose una adición de programas, en general exitosos en sus objetivos inmediatos. Los resultados de mediano y largo plazo de dichos programas, en general, no se conocen y una evidencia parcial sugiere que podrían converger de mejor modo en su efecto sobre la pobreza”. (Raczynski, 1994:9)

Continuando con sus investigaciones en los últimos años, se señala la relevancia que adquiere un profundo cuestionamiento desde el ámbito antropológico sobre la forma en que se enfrentan temas socioculturales:

“El propósito de este trabajo es dar cuenta de los desafíos y nudos críticos que enfrenta la política de superación de la pobreza de Chile a comienzos del siglo XXI. (...) Estos desafíos y nudos no son principalmente ni de recursos, ni de escasez de programas, ni de ausencia de instituciones preocupadas por el tema sino que se trata más bien de (...), entre otros, asumir e incorporar a la práctica de la política social y de las de superación de la pobreza una forma distinta de comprender y conceptualizar las situaciones de pobreza existentes y de buscar y gestionar respuestas a ellas y nuevas relaciones y prácticas de trabajo en el aparato público y en los vínculos entre éste y la sociedad civil en sus distintos componentes. Los desafíos se manifiestan tanto a nivel macro como micro social y son un tema socio- político (de poder) más que de recursos y capacidad técnica y tienen que ver con el cómo más que con el qué se hace.” (Raczynski, s/a)

Este tipo de análisis, ilustra acerca de tensiones entre programas oficiales y proyectos, con un aparato estatal marcado, y la fragmentación sectorial e inercias burocráticas, enseñando nuevos caminos para abrir espacios de cambio, y aportando al entendimiento de un nuevo modelo de gestión de la política social. (Raczynski, 1994)

Frente a este análisis en aumento, tanto en trabajos como autores, no deja de ser importante el plantear siempre un cuestionamiento sobre este tipo de acción social, cuyos resultados afectan directamente a una parte de la población que requiere resultados profundos, a largo y a corto plazo. Es por esto que este conocimiento es de gran relevancia para una retroalimentación de las propias Políticas, las que permiten obtener propuestas e ideas de mejoramiento de Políticas públicas pertinentes y eficaces.

En la línea de trabajos que enfatizan en la dimensión subjetiva y cultural, como parte ineludible de la discusión de los cambios verificados en la sociedad y el desarrollo de las políticas, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), publicó en el año 1998, su informe sobre el desarrollo humano en nuestro país. Dicho informe, tras un profundo análisis cualitativo y cuantitativo, logró identificar elementos importantes a la base de las brechas sociales presentes en los problemas de desigualdad en la distribución de los bienes (y de las oportunidades a su acceso) en nuestra sociedad. (Olivos, 1999) De esta manera, el informe logró incorporar un elemento relativo a la

dimensión subjetiva de la modernidad, dando cabida a la percepción de factores derivados directamente del discurso de los implicados. (PNUD, 1998)

“Este enfoque tiene la ventaja de partir desde los sujetos, lo que podría equipararse con un enfoque constructivista, que considera el punto de vista del observador, en este caso de los actores de la obra de la modernidad, como un material insustituible de análisis. (...) Surge como resultado del estudio sobre las distinciones con que operamos en la vida cotidiana. (...) Hay un intento, desde las ciencias sociales, de dar un vuelco a la forma en que habían sido tratados estos temas.” (Olivos, Op. Cit.)

El enfoque desde lo subjetivo en el estudio de la política, está presente también en los planteamientos de Lechner (1984), en los cuales señala que el redimensionamiento o resignificación de la política implica la afirmación de los componentes de la acción colectiva que alimentan las posibilidades de los sujetos para encontrarse y reconstruir permanentemente los sentidos del orden. Desde esta perspectiva Lechner (Op. Cit.), postula la relación de complemento entre la racionalidad funcional que exige la construcción normativa del orden colectivo y la subjetividad de quienes conceden la legitimidad a dichas normas, entendiendo que, para hacerse efectiva, la política supone como condición necesaria previa, concebir la sociedad como una estructura desnaturalizada, es decir, cuyas dinámicas de desarrollo no son autónomas de la subjetividad de los actores que la conforman. Así, la política se presenta como el campo empleado para la definición y construcción de las dinámicas de la vida comunitaria. (Díaz-Tendero, 2004)

“En definitiva, cuando Lechner imagina una fórmula para hacer creativas las diferencias sociales en la construcción de un estilo de convivencia colectiva, está haciendo referencia a la política como espacio de trabajo, traducción y construcción de acuerdos intersubjetivos.” (Díaz-Tendero, 2004)

En definitiva, el desarrollo de un estudio que abarca el ámbito de la antropología aplicada, orientada a la observación del rol de las políticas públicas en la sociedad, y el grado de pertinencia que mantienen respecto de los requerimientos o necesidades de los grupos a los que están dirigidos constituye un importante desafío para la antropología profesional. De esta manera, el conocimiento antropológico y el análisis cultural constituyen herramientas al servicio de una observación crítica del papel que debe

desarrollar el Estado en relación con el tipo de acciones e intervenciones que dirige y de la Sociedad civil en el espacio de ejecución de proyectos orientados, fundamentalmente, a las poblaciones que se encuentran en situación de exclusión social. (Santibáñez, 2010)

Así, la Antropología, fundamental para un análisis de este tipo, considera a los actores, los contextos, discursos y sus acciones, y lo hace como una disciplina que se hace cargo de los desafíos socioculturales de la sociedad y por lo tanto, de la educación, con sus tensiones entre exclusión e integración, considerando los distintos segmentos de la sociedad, pero aun más aquellos que no cuentan con las herramientas para participar en la sociedad como personas completas, conceptos, actores e ideas que forman parte esencial de nuestra investigación.

Es por esto que la presente tesis pretende hacer un análisis sociocultural crítico desde la Antropología, del Programa de Reescolarización y de sus distintas formas de cómo es aplicado por las instituciones, para así lograr una nueva visión que nos de cuenta de cómo funciona, cómo se enfrenta el problema de la deserción en las distintas experiencias asociadas, cómo operan ciertas lógicas socioculturales en cada una de ellas a través de sus intervenciones, y qué incidencias tienen en la población atendida en cuanto al objetivo central que es el de la Integración.

Conjuntamente, con el propósito de entender los canales de interrelación y los espacios de tensión generados, quisimos abordar la utilización y aplicación del programa desde el punto de vista de cómo una Política pública influye en la sociedad, de tal manera de que su forma de funcionar logre encontrar coherencias y un trabajo en conjunto, dentro de cada espacio de resignificación presente en cada institución, lo que permitirá analizar y discutir dentro de un contexto general, la forma de funcionar de las Políticas Públicas.

De esta forma, el estudio abordará el tema de la disputa cultural en el marco de las Políticas Públicas, a través del análisis de evaluaciones y reflexiones sobre éstas, tratando de extrapolar el ejercicio de investigación de un programa específico, utilizado como una forma de acercamiento y ejemplo de un programa o política que se implementa en un determinado contexto social. Su importancia se encuentra y fundamenta en la idea de comprender y contextualizar las realidades con las cuales operan al momento de ser elaboradas y ejecutadas, de manera tal que se logren detectar aquellos nudos críticos y

desafíos que enfrentan las Políticas públicas para enfrentar determinados problemas sociales, y proponer formas distintas de actuar.

Finalmente, nuestra investigación se funda en la importancia que adquiere un análisis sociocultural de cómo se lleva a cabo un Programa, a través del análisis de la aplicación del Programa Intersectorial de Reescolarización en distintas instituciones, ya sean estatales, privadas o con orientaciones sociales-religiosas, a partir de una análisis antropológico, que nos acerca a esta problemática desde el punto de vista sociocultural, pero también nos da las herramientas para insertarnos en cada espacio y desde cada uno de los discursos, de tal forma de obtener una visión más particular, lo que refleja también una situación social, de la cual, nuestra disciplina también puede aportar.

1.3 Objetivos de la Investigación

Objetivo General

Analizar, desde el punto de vista de sus actores institucionales principales, el Programa Intersectorial de Reescolarización del MINEDUC y su incidencia socio-cultural en procesos de integración/exclusión social de la población vulnerable a la cual está dirigido.

Objetivos Específicos

1. Analizar el Programa intersectorial de Reescolarización en cuanto a su fundamentación y propuesta de trabajo, objetivos, estrategias y metodologías de acción.
2. Caracterizar estrategias y metodologías utilizadas por las distintas organizaciones a cargo de la implementación de los programas de Reescolarización, enfatizando en el modelo sociocultural de su intervención.
3. Sistematizar los resultados, avances, desafíos y proyecciones a futuro de estas experiencias a lo largo de sus trayectorias y del Programa Intersectorial de Reescolarización.
4. Comparar las experiencias de implementación de los programas de Reescolarización, analizando la incidencia de las dimensiones socio-culturales, en el desarrollo de las experiencias.

2. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

2.1 Marco Contextual del Estudio

Este trabajo de investigación intenta analizar las formas de implementación que tienen diversas instituciones y el posicionamiento socio-cultural de los fundamentos de las mismas, dentro del marco de un Programa del Estado destinado a la Reescolarización de los desertores escolares. El nombre del Programa es: “Programa Intersectorial de Reescolarización”¹.

Es por esto que para la realización y el entendimiento del objetivo de estudio, entendemos como necesario realizar una explicación del Programa al cual se adscriben las diversas instituciones como un marco que guía la acción de las organizaciones y para nuestra investigación, tomando en cuenta el contexto socio-cultural donde se aplica, sus objetivos, destinatarios, formas y quienes lo aplican, recursos de financiamiento y finalmente sus resultados a nivel general y sus esperados.

El Programa Intersectorial de Reescolarización en la Región Metropolitana

Según la encuesta CASEN del año 2003, en Chile existían un total de 174.733 adolescentes y jóvenes entre 14 y 19 años sin terminar 4to medio y sin asistir a un establecimiento escolar, mientras que la población de 6 a 13 años fuera del sistema escolar correspondía a 22.554, lo que significaba que una población de aproximadamente 197.000 de niños, niñas y jóvenes no habían completado los 12 años de escolaridad correspondientes.

Un importante porcentaje de esta población que se encuentra fuera del sistema escolar, ve agravada su condición por la situación de extrema vulnerabilidad que los afecta, en la que la deserción escolar está asociada a situaciones de calle, vida fuera del hogar, consumo de drogas, infracciones de ley, importante rezago escolar, entre otros factores de riesgo social. Frente a esta problemática, desde el ámbito gubernamental se planteó un modelo de intervención integrada, especialmente diseñada para esta población, a

¹ La descripción de las instituciones elegidas como unidad de observación de aplicación del programa, su descripción, objetivos, resultados posteriores, etc. serán abordados en las secciones posteriores.

través del fortalecimiento de la articulación intersectorial de diversos organismos del Estado, de la colaboración de agencias privadas especializadas y de un trabajo en red que apoye y complemente la obligación asumida por el Estado de garantizar 12 años de escolaridad, focalizando su acción hacia la población infanto-adolescente en situación de vulneración de derechos.

Con la promulgación de la Reforma Constitucional en el año 2003, se establece el compromiso de alcanzar y garantizar los 12 años de escolaridad obligatoria para todos, lo que puso el desafío de darle una respuesta a estos niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar y que necesitan de nuevas estrategias pertinentes que garantizaran su integración social y educativa.

A partir de la necesidad de una Política Pública que cumpliera con el desafío de garantizar todas las posibilidades de cumplir los 12 años de escolarización, en el año 2004 se creó el Programa Intersectorial de Reescolarización, como una iniciativa interministerial integrada por el Ministerio de Educación, el Ministerio de Justicia a través de SENAME, el Ministerio del Interior a través de CONACE y la División de Seguridad Ciudadana, el Ministerio de Planificación a través del FOSIS, y UNICEF. (CIRE, 2006)

Este Programa se propuso identificar, conocer y sistematizar experiencias comunitarias existentes para desarrollar un plan intersectorial que reuniera a las instituciones públicas y privadas, y ofrecer una atención que integrara apoyo psicosocial y opciones de reescolarización a la población infanto-adolescente que se encuentra fuera del sistema escolar al enfrentarse con dificultades para continuar y/o mantener estudios en el sistema educativo formal, producto de una historia de fracaso escolar y de una situación de vulnerabilidad social. Para ellos se buscó entregar un tipo de atención particular, de alta especialización y complejidad, combinando intervenciones de protección y reparación en el ámbito psicosocial con aspectos pedagógicos y curriculares, los que deberían permitir la continuidad de la trayectoria educativa de éstos. (MINEDUC, 2007-2008)

El diseño de este Programa considera la implementación de un Fondo Concursable destinado a entidades públicas (fundamentalmente municipios) y privadas, con experiencia en atención a población infanto-adolescente en situación de vulnerabilidad social. El supuesto de base es la existencia de organizaciones e

instituciones especializadas, que tenían una experticia que era necesario recuperar y potenciar. Estas entidades debían incorporar en su estrategia de atención psicosocial, acciones educativas, destinadas a que los beneficiarios del Programa nivelaran y certificaran estudios, para luego reincorporarse al sistema de educación regular. (CIDE, 2009a)

Para el monitoreo del Programa se constituyó una Mesa Técnica Intersectorial, a la que se incorporaron, además de las instituciones ya señaladas, el Ministerio del Trabajo, UNICEF y UNESCO, con el fin de sistematizar y analizar la experiencia acumulada para contar con sustento para desarrollar una propuesta de política pública además de reforzar el trabajo psicosocial y preventivo en población infanto-adolescente desertora escolar, e implementar procesos pedagógicos que permitieran nivelar y certificar estudios. Esta Mesa Técnica Intersectorial es coordinada por MINEDUC, y está encargada de gestionar la postulación de iniciativas; evaluar, seleccionar y asignar los recursos que se transfieren desde el Ministerio de Educación; y llevar a cabo el seguimiento de los proyectos ejecutados.

En el año 2004 se financiaron 5 iniciativas de reescolarización comunitaria, con el fin de reforzar el trabajo psicosocial y preventivo en la población infanto-adolescente desertora escolar, e iniciar procesos pedagógicos que les permitiese nivelar y certificar estudios. Un año después, en el año 2005 se creó un Fondo Intersectorial, con el cual se financiaron 24 proyectos a lo largo el país logrando una cobertura total de 1.353 niños, niñas y jóvenes. Para el año 2006 se habían aprobado 25 proyectos de diversas regiones del país, alcanzando la atención de aproximadamente 1.470 niños, niñas y jóvenes, mientras que en el 2007, manteniendo la modalidad de concurso de proyectos, se llegó a una cobertura de 1390 niños, niñas y jóvenes, atendidos en 32 proyectos a lo largo del país.²

Luego de la experiencia desarrollada, en el año 2006, se constituyó una Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE), compuesta por las instituciones que coordinan el Programa Intersectorial a través de la Mesa Intersectorial, cuya misión es generar las bases para el diseño de una política integral, orientada a garantizar el derecho

² Las cifras que se manejan en torno a la cobertura del Programa desde sus inicios varían de un documento a otro. Si bien estas cifras no superan el rango de error de un número de 20 jóvenes sobre o bajo la cifra señalada, es interesante notar la inexistencia o poco acceso a un documento oficial respecto al Programa, a pesar que todos los datos que se manejan en torno al Programa tengan como referencia documentos en los que ha colaborado el MINEDUC y la Coordinación del Programa.

a completar los 12 años de escolaridad a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar o en riesgo de abandonarlo, mediante una oferta educativa pertinente a dicho grupo objetivo. (CIRE, 2006) De acuerdo al diagnóstico institucional, esta instancia ha permitido plantear la situación y la magnitud del Problema y sobre los nudos críticos que una política enfocada a esta área debe considerar.

Para el año 2009, El Ministerio del Interior, a través del Programa de Seguridad y Participación Ciudadana, y el Ministerio de Educación, adecuaron su nombre legal a "Programa Intersectorial de Apoyo a Iniciativas de Reescolarización Orientadas a la Población con Alta Vulnerabilidad Social" con el fin de abordar el fenómeno delictual desde una perspectiva integral y eficiente, con medidas de prevención delictual y que mejoren la calidad de vida de los sectores más pobres de nuestro país. Frente a esto, se sucede un nuevo acuerdo para la ejecución del Programa, resolviendo su continuidad para el periodo 2009-2010. (Ministerio del Interior, 2009)

Hasta ahora, e independiente del nombre legal, se han impulsado diversas iniciativas relacionadas con la implementación de proyectos que conectan la realidad sociocultural de los estudiantes con los planes de estudios estatales, pero éstas varían tanto en calidad y formas de enseñanza, como en los puntos de vista acerca del tema principal, que en la práctica pueden afectar en el cumplimiento de los objetivos que el Programa plantea.

- **Objetivos del Programa**

En el desarrollo del Programa entre los años 2005 y 2008, las condiciones, y los resultados de trabajo fueron influyendo en la definición de los objetivos y metas de la intervención. Así, en una primera etapa (2005-2006), fundamentalmente de tipo exploratorio, se señala como objetivo "*explorar y ofrecer alternativas educativas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social*" (CIDE, 2009a). En este periodo, el énfasis estaba mayormente enfocado a **la reescolarización** en un sentido absoluto, entendida como el reingreso de los participantes al sistema escolar regular, para lo cual las acciones de los organismos ejecutores debían nivelar sus estudios y lograr su certificación escolar por medio de

exámenes libres, fortaleciendo a su vez los procesos de matrícula en un establecimiento educativo del sistema de educación regular.

Posteriormente, una mayor objetivación de los *datos de realidad* de la población beneficiaria que incluía el bajo porcentaje de logro del objetivo de reescolarización en el sistema regular, más la evidencia recogida de los equipos ejecutores acerca de las dificultades de lograr esta meta, llevaron a una discusión y relativización de esta noción de *reescolarización*, lo que permitió definir la tarea de un modo más procesual, considerando que el objetivo de la intervención debía ser orientado hacia la construcción, continuidad y permanencia de los caminos educativos de los niños y jóvenes participantes del Programa. De este modo el concepto de *reescolarización* comenzó a cambiarse por el de **reinserción educativa**, el cual enfatizó la noción de continuidad en diferentes **trayectorias educativas** priorizando la matrícula de los jóvenes a alguna institución educativa por sobre la reinserción a la escuela exclusivamente. Así, en un documento de trabajo del año 2007, reinserción educativa se define como “*un proceso de largo alcance, que no debiera concluir sino hasta que cada niño, niña o adolescente logre completar sus 12 años de escolaridad o alguna certificación de competencias laborales equivalente*” (Coordinación de Reinserción Educativa, 2007)

En términos concretos, el objetivo o meta del Programa apuntó no tanto a la inclusión directa en un espacio educativo formal, sino que a favorecer la inserción de los niños y jóvenes en una **trayectoria educativa** particular, acorde a su propia historia de vida pero con una “*certificación de competencias laborales equivalente*”. Pese a esto, la medición de resultado aun se rige por criterios de *inclusión escolar*, lo que podría explicarse por las propias características del sistema escolar y la débil presencia de instancias no formales de inserción educativa.

Así, para el año 2007 y 2008 el Objetivo General del Programa Intersectorial de Reescolarización se presenta como “*promover procesos de reinserción educativa de población infanto-adolescente que se encuentra fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad, a través del apoyo a instituciones públicas y privadas que se han especializado en la atención psicosocial y educativa de esta población y que desarrollan Programas de intervención socio-educativos destinados a preparar y orientar a sus beneficiarios hacia la continuidad de su trayectoria educativa que los habiliten para el logro*”

de los 12 años de escolaridad.” (MINEDUC, 2008a). Este mismo año, se incluye entre los objetivos específicos en de “*explorar diversas trayectorias educativas pertinentes*”.

De igual forma, el Programa también se plantea como objetivo buscar y ofrecer alternativas educativas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social, operando en alianza con la sociedad civil, apoyando iniciativas desarrolladas por organizaciones públicas y privadas, las que pueden ser instituciones locales, organizaciones no gubernamentales y Programas municipales, orientadas a entregar alternativas educativas a dicha población. (CIRE, 2006)

En cuanto a los objetivos específicos, el Programa plantea: a) *Atender a niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad, con intervenciones pedagógicas y psicosociales que les permitan avanzar en su proceso educativo;* b) *Generar estrategias de monitoreo y apoyo a niños, niñas y adolescentes de alta vulnerabilidad que se reintegran a una trayectoria educativa con el fin de asegurar su permanencia y continuidad;* c) *Constituir equipos profesionales interdisciplinarios y adecuados para la atención de la población destinataria;* y d) *Sistematizar la experiencia que cada iniciativa de reinserción educativa desarrolle con el fin de aportar al diseño y gestión de políticas públicas en este ámbito.* (MINEDUC, 2008a)

- Destinatarios. Población Atendida

El Programa de reinserción educativa atiende a niños, niñas y adolescentes con alta vulnerabilidad social, que vivan en zonas urbanas de alto riesgo social y que sean menores de 15 años con más de un año fuera del sistema escolar, con antecedentes de fracaso escolar; menores de 17 años con más de dos años fuera del sistema escolar, que por sus antecedentes de fracaso escolar y/o su situación de vulnerabilidad psicosocial, presenten dificultades para proseguir sus estudios en el sistema formal; o niños, niñas y jóvenes en proceso de reinserción y que hayan pertenecido a las iniciativas de reinserción educativa durante el año anterior.

Por tanto, los participantes deben cumplir con esas condiciones y no ser alumnos regulares de alguna institución educativa, destinatarios de subvención. En algunas situaciones, las instituciones deberán considerar las posibilidades que tienen para iniciar

un proceso que oriente a la reinserción educativa. Es decir, la población con severo daño psicosocial requiere procesos reparatorios previos, los que deben ser considerados por el equipo ejecutor. En el caso de que un niño menor de 10 años efectivamente no esté asistiendo a la escuela (para los niños menores de 10 años es obligación estar en las escuelas) y sean integrados al proyecto, esta integración debe ser de forma transitoria y avanzar lo más rápido posible a su incorporación a la escuela. Para los estudiantes que abandonaron el sistema escolar hace menos de un año, se deben realizar todos los esfuerzos para su reincorporación al sistema educativo formal, ya que, según se establecen las bases, no corresponden a la situación de deserción escolar, y no son parte de la población beneficiaria del proyecto. Por último, el proyecto está dirigido principalmente a estudiantes de enseñanza básica. Cuando se trate de jóvenes del nivel de enseñanza media sólo se podrán recibir estudiantes de 1º año medio que tengan 17 años, ya que en este caso cumplirían el requisito de 2 años de deserción y menores de 17 años. A partir de 2º medio la población con dos años o más de rezago escolar supera los 18 años y por lo tanto no es población beneficiaria del proyecto, sino de las alternativas de educación de adultos (modalidad flexible, CEIA o terceras jornadas). (MINEDUC, 2008a)

Algunos de los niños, niñas y jóvenes que acceden al Programa Intersectorial de Reescolarización llegan al programa con diagnósticos de organismos como CASEN, UNICEF, MIDEPLAN e instituciones preocupadas para generar políticas públicas de gobierno o Programas específicos de Infancia y juventud.

- Metodología de Intervención

De acuerdo a lo señalado en los documentos institucionales, la metodología educacional propuesta busca complementar lo pedagógico con un fuerte dispositivo psicosocial y actividades que fortalecen el autoestima y la dignificación ciudadana, como una forma de responder tanto a las demandas de atención y protección social como a las de las necesidades educativas de los niños, niñas y jóvenes, desde una perspectiva multidisciplinaria integrando sistemas o modalidades heterogéneas.

Otro de los ejes fundamentales en los que se basa el Programa, es el *trabajo intersectorial*, el cual permite que distintas áreas profesionales que no están – necesariamente- contempladas en los sistemas tradicionales, converjan en la experiencia

de reescolarización. Esto se realiza a través de la adecuación de sistemas pedagógicos y metodológicos funcionales para convalidar bajo el sistema de *exámenes libres*, la instalación de un fuerte *dispositivo psicosocial* de contenciones en situaciones de riesgo; fortalecimiento de las plataformas sanas de los niños, niñas y jóvenes atendidos (potencialidades, habilidades), aprovechando la resiliencia de cada uno, buscando la reparación de las áreas dañadas; y la generación de movilidad social y una motivación de emprendimiento trabajando la *disposición laboral*, la obtención de trabajos normados y/o de una capacitación complementaria. Para esto último, se requiere la integración del SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) para complementar el trabajo intersectorial con una modalidad innovadora de capacitación, implementando una modalidad pertinente para la realización de los jóvenes con procesos específicos o con tratamientos de carácter reparatorios.

A su vez, este Programa intenta dar *continuidad a los soportes psicosociales* durante la trayectoria educativa de cada estudiante, pues, un joven que presenta un largo periodo sin escolarización o presenta situaciones de vulnerabilidad, en distintos niveles, requiere de más de un periodo de cortos meses para su recuperación total. A través de esta opción se busca que los niños, niñas y jóvenes se esfuercen por cumplir las metas de escolaridad mientras se mantiene un proceso coherente de intervención psicosocial.

Respecto a la búsqueda de la *Reinserción Educativa*, es preciso comenzar desde antes con un proceso efectivo de *vinculación* con las instituciones a las que se incorporará cada estudiante, analizando las alternativas concretas de reinserción escolar para cada niño, niña y adolescente, en función de la evaluación de sus avances e intereses, contemplando la oferta educativa y de capacitación laboral existente, las que puede ser en escuelas y liceos; educación de adultos (modalidad flexible, CEIA o tercera jornada); educación especial; capacitación laboral, Programa SENCE³, entre otras. Una vez evaluadas las alternativas, y con el joven reinserido, se debe acordar con las instituciones educativas y/o de capacitación laboral, un trabajo colaborativo y algunos compromisos a cumplir, orientados a la realización plena de los estudiantes.

El *Seguimiento* de niños, niñas y jóvenes que participaron en Proyectos de Reinserción Educativa el año 2007 y se reincorporaron al sistema educativo formal el año

³ El Programa SENCE es una alternativa de capacitación laboral, en la Región Metropolitana, dirigido a jóvenes mayores de 16 años con 8° básico y que a partir de un diagnóstico estén en condiciones de ingresar a esta instancia.

2008, busca consolidar el proceso de reinserción educativa de los estudiantes, a partir de tutorías de apoyo pedagógico, desarrollando un trabajo colaborativo con la institución educativa y/o centro de capacitación laboral en el cual estén insertos, y un seguimiento de atención de problemáticas psicosociales a través de la red social y de salud local, si así es necesario.

- Criterios y Bases a Seguir

Desde el año 2007 se establecen aspectos técnicos más específicos en las bases técnicas del Programa, con el fin de lograr un buen resultado en la definición, diseño y ejecución del proceso de reinserción educativa. De esta forma, se les exige a cada institución ejecutora la formulación una *propuesta de intervención* que responda a determinados criterios, dentro de los cuales se encuentran: La *articulación de las dimensiones pedagógica y psicosocial* que permita crear las condiciones para el desarrollo de un trabajo integrado y multidisciplinario; La *Adecuación y pertinencia de las propuestas* de intervención pedagógica y psicosocial, con opciones metodológicas que respondan a las características y necesidades educativas de población en alta vulnerabilidad social y educativa; Con una propuesta *centrada en restablecer competencias educativas*, a través de la preparación y orientación de los participantes hacia la continuidad de sus trayectorias educativas, para lo cual es fundamental la identificación de las necesidades educativas de cada niño, niña y joven, para poder diseñar e implementar un plan de trabajo que contenga los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos del nivel desde el que se iniciará el proceso educativo de cada estudiante, incorporando alternativas que posibiliten su continuidad y posterior reinserción; *orientada a la continuidad de la trayectoria educativa*, evaluando las alternativas de reinserción educativa para cada estudiante (escuelas y liceos de niños y adolescentes; educación de adultos en modalidad flexible o en un CEIA⁴, y/o capacitación laboral), estableciendo vínculos y acuerdos con la institución educativa que acogerá al estudiante, diseñando un plan de trabajo conjunto para acompañarlo en el proceso de reinserción; y *orientada hacia la permanencia de la población que inicia su proceso de reinserción al sistema educativo*, a través de un apoyo y seguimiento para cada estudiante así como articulación con el establecimiento al que cada cual asiste.

⁴ Centro de Educación Integrada de Adultos

Para el año 2008, en el desarrollo de Proyectos de Reinserción Educativa, se contemplaron tres modalidades de intervención, las cuales son: 1) El mejoramiento en la definición, diseño y ejecución del proceso de reinserción educativa; 2) El seguimiento de niños, niñas y jóvenes que participaron en Proyectos de Reinserción Educativa el año 2007 y se reincorporaron al sistema educativo formal el año 2008 y; 3) el trabajo colaborativo con Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) o con otras instituciones educativas formales para la prevención del fracaso escolar.

De acuerdo a los fundamentos del modelo, todos los proyectos deben incorporar y describir metodológicamente etapas mínimas de trabajo, que incluye:

Para los participantes con 1 ó 2 años fuera del sistema escolar⁵, el primer paso es la elaboración de una hipótesis sobre el **diagnóstico** –tanto en los ámbitos educativo como psicosocial- de cada participante, considerando las expectativas que cada niño, niña y joven posean, ajustando las metas a las realidades con las que se cuentan, centrando la preocupación en el estudiante y en la restauración de su condición de aprendiz, por sobre la certificación de estudios, y ubicando en su justa medida el rol de la familia, implicándola en la medida de lo posible en el proceso de reinserción del niño, niña o joven, pero no transformándose en el centro de la tarea del proyecto. Este diagnóstico debe considerar la situación educativa de cada participante (repitencia, retiro, cambios de escuela, último curso aprobado, competencias reales de aprendizaje al inicio del proyecto, áreas de interés, entre otros) y la identificación de las principales problemáticas y fortalezas en el ámbito psicosocial que afectan las posibilidades de reinserción educativa, con el fin de poder diseñar un Plan de Intervención individual y constituir la línea base para la evaluación de los resultados del proyecto.

Se debe también disponer de una **información precisa de cada estudiante**, con el fin de que el equipo responsable pueda revisar, analizar y sistematizar la información referida. Esta información debe contar como mínimo con: La trayectoria escolar de cada cual así como la información de algún episodio relevante ocurrido durante su permanencia en la escuela; las características del vínculo que cada estudiante haya construido en el momento en que estuvo en la escuela; las competencias desarrolladas por cada

⁵ Los rangos de edad presentados en esta sección son los señalados en los documentos oficiales del Programa y de la Comisión Intersectorial de Reescolarización, en los cuales no aparecía otro rango de edad superior al mencionado, aclarando otras metodologías para la población con más de 2 años fuera del sistema escolar..

estudiante en los distintos sectores de aprendizaje, las cuales, en la mayoría de los casos, no se condicen con la certificación de estudios; sobre el ámbito psicosocial, incluyendo los logros y las dificultades percibidos por el estudiante, en su grupo familiar y el equipo de profesionales en este ámbito; y un registro de la frecuencia en la asistencia a clases y el tipo de relación de cada niño, niña y joven al interior del grupo de pares.

Todas estas informaciones son relevantes para el análisis de los logros y dificultades de cada uno, para la organización del trabajo pedagógico a desarrollar con cada estudiante, pero a la vez son relevantes para el diseño de políticas educativas relacionadas con la prevención de la deserción escolar y, para el intercambio y el enriquecimiento de la información disponible que puede provenir de otros programas en el que el niño o joven participan o han participado. Para fortalecer la información, éstas deberán ser complementarias a las opiniones propias de los estudiantes y del grupo familiar respectivo.

En una segunda etapa, cada institución deberá diseñar un **Plan de Trabajo individual** (para cada estudiante) a partir de los resultados del diagnóstico en las dimensiones pedagógicas y psicosocial, que se oriente a la restitución de competencias y a la continuidad de su trayectoria educativa, incluyendo, además, propuestas de articulación con establecimientos educativos y/o centros de capacitación laboral y con la red social comunal que le permita hacer efectiva dicha trayectoria.

Una vez avanzado el desarrollo del Plan de Trabajo, se debe realizar un **análisis de las alternativas de reinserción y primeros vínculos**, a partir de un proceso efectivo de vinculación con las instituciones que permitirán la reinserción educativa. Para ello pueden contemplarse alternativas tales como: escuelas y liceos, educación de adultos – ya sea en modalidad flexible o en Centro de Educación Integrada de Adultos (CEIA), educación especial y capacitación laboral.

En los casos en que los estudiantes se encuentran en proceso de reinserción, las intervenciones deberán incorporar en sus proyectos al menos, las dos primeras etapas señaladas, pero de manera tal de actualizar y validar el diagnóstico realizado el año anterior en los ámbitos pedagógico y psicosocial, y diseñando según este último, un Plan de trabajo Individual orientado a la permanencia del estudiante en el sistema educativo, incluyendo en éste, el desarrollo de tutorías individuales y/o grupales destinadas a la detección de necesidades, apoyo escolar y seguimiento en la dimensión psico-social,

contemplando a su vez, la articulación con el establecimiento al que asiste el participante, de manera tal que todo esto se traduzca en un plan de trabajo conjunto.

En los documentos anteriores al año 2008, se señala la evaluación de resultados y certificación como una de las etapas finales de la intervención, en la cual la evaluación de los resultados se realiza de acuerdo a los objetivos propuestos por la misma institución de acuerdo al diagnóstico inicial y en consistencia con los indicadores de logro definidos por la mesa técnica intersectorial, incluyendo una *evaluación de aprendizajes*, considerando el proceso y final, aplicando un instrumento igual o equivalente al diagnóstico inicial, que mida el logro de los objetivos propuestos en el plan de intervención individual; una *evaluación de logros psicosociales*, de acuerdo a los objetivos propuestos en el plan individual; y una *certificación de aprendizajes* de aquellos estudiantes, que de acuerdo a su diagnóstico inicial estén en condiciones de certificar el curso que les correspondería cumplir, mediante la modalidad de validación de estudios. (MINEDUC, 2007c)

Equipos Profesionales

Para la constitución de equipos profesionales, las instituciones ejecutoras deben contar con equipos técnicos y profesionales multidisciplinarios que sean adecuados a la demanda de la población beneficiaria, y suficientes para trabajar con población infanto-adolescente en situación de alta vulnerabilidad social y educativa, para desarrollar una intervención pedagógica pertinente y de calidad. Los equipos deben incluir profesionales del área educativa y psicosocial, considerando las necesidades de la propuesta de trabajo realizada por cada institución. Los proyectos de intervención deben contar con una definición de los tipos de profesionales que se contratarán, los que deben tener una formación adecuada, especialmente los que realizarán trabajos pedagógicos y en una cantidad necesaria para atender las necesidades de los estudiantes (1 docente cada 10 estudiantes). En el trabajo colaborativo entre los equipos debe existir como centro, el interés de los estudiantes en proceso de reinserción, y la importancia de generar espacios permanentes de planificación, sistematización y evaluación.

Intervención Pedagógica

En lo que se refiere a los criterios que deben seguir respecto al trabajo pedagógico, éste debe tener un mínimo de 20 horas semanales de trabajo de los estudiantes con los profesionales de la educación, los cuales deben tener definidos sus roles en el proceso de reinserción educativa, en el marco de trabajo individual, ya sea a través de tutorías, apoyo personalizados, entre otros. Este trabajo deberá contar con un “plan de trabajo individual” definido a partir de la particularidad de cada estudiante, atendiendo a sus necesidades de aprendizajes, con miras a la reinserción educativa y no sólo a la certificación, el cual deberá ser evaluado periódicamente en base al aporte logrado al igual que los roles de los profesionales definidos.

A partir de los resultados del diagnóstico, los estudiantes se organizan en **grupos de trabajo**, agrupándolos según distintos criterios dependiendo de los proyectos. Así también la utilización de un **marco curricular** también es puesto a disposición de los distintos criterios, los que generalmente varían entre los de Educación básica y media, los decretos de la Educación de adulto, una combinación de ambos, e incluso el de Educación Especial.

Este trabajo también requiere de la formulación de acciones educativas innovadoras (como aprendizaje-servicio, talleres de expresión artística, talleres tecnológicos, de video, de fotografía, salidas a terreno, etc.) además de la introducción al mundo del trabajo a través de la realización de talleres específicos, visitas a centros de formación, entre otros, y del trabajo colaborativo con el equipo psicosocial.

Intervención Psicosocial

El trabajo psicosocial, al igual que el pedagógico, requiere de la definición de los roles de los profesionales del área en el proceso de reinserción educativa, ya sean psicólogos, asistentes sociales, entre otros, a través del llamado “coaching” o tutorías, o de un proceso de seguimiento del plan de trabajo individual, etc. y de una **evaluación periódica** de los roles definidos y de su aporte al avance del plan de trabajo individual

Esta intervención también consta de un **diagnóstico** que permite conocer la historia de vida de cada niño, niña y joven, la organización familiar, sus vínculos afectivos

y problemáticas específicas (consumo de drogas, infracción de ley, explotación sexual, situación de calle, ente otras), de un **plan de trabajo individual**, el cual debe ser definido desde esta perspectiva, dando cuenta de la particularidad del niño, la niña o el joven, atendiendo sus necesidades desde lo psicosocial, también, orientado a la reinserción escolar, desarrollando las habilidades psicosociales necesarias para la inserción educativa y social; y del trabajo colaborativo con el equipo pedagógico, fundamental en la organización del tiempo y el espacio educativo, apoyando el desarrollo de actividades que permitan “*abrir el mundo de oportunidades y posibilidades disponible para la población atendida*”. (Coordinación de Reinserción Educativa, 2008b)

Articulación con Redes

Según lo señalado en los documentos institucionales, el conocimiento y contacto de los proyectos con instituciones sociales y organismos públicos que trabajan en el sector, facilita y potencia el trabajo de prevención y tratamiento de problemáticas psicosociales específicas y el acceso a la red de protección social.

El trabajo colaborativo con Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIAs) o con otras instituciones educativas formales para la prevención del fracaso escolar debe estar definido en el proyecto de reinserción educativa de cada institución ejecutora, la cual debe contar con el apoyo directo de una institución educativa formal y con la que se tenga cercanía (ya sea por compartir el territorio, por recibir a estudiantes en proceso de reinserción, etc.), y cuyo proyecto sea producto de un acuerdo con el sostenedor de la escuela formal, en primer lugar y en segundo término, con los directivos de la ésta, de manera tal que el proyecto atienda a los estudiantes de la escuela con la que se trabajará en conjunto, apoyando a la escuela como institución y avanzando en el trabajo de manera conjunta, logrando los acuerdos que se hayan establecido.

Recursos

Los recursos para la ejecución de los proyectos de reinserción educativa que otorga el Programa de reescolarización, están destinados exclusivamente a financiar los costos de la operación los cuales deben ser complementados con los aportes propios de la institución. Bajo estas bases, los presupuestos no deben considerar financiamiento de infraestructura ni gastos de inversión, y deben ser destinados fundamentalmente a

material educativo y didáctico, contratación de equipo de profesionales, contratación de personal administrativo y contable, entre otros gastos que se explican detalladamente en las Bases del Concurso para la ejecución del proyecto del año 2008. Quienes se adjudiquen el concurso recibirán \$ 360 mil por cada estudiante identificado como beneficiario de los proyectos seleccionados.

Es importante señalar que el *Fondo para el financiamiento de los Proyectos de Reinserción Educativa* está integrado por aportes de Ministerio de Educación, División de Seguridad Pública y CONACE. Sin embargo, a partir de el año 2008, los proyectos que son financiados por CONACE deben ser administrados en forma directa por dicha institución. (Coordinación de Reinserción Educativa, 2008b)

Resultados Esperados

Respecto al *restablecimiento de las competencias educativas*, se espera que al menos el 80% de los participantes demuestren avances significativos en sus competencias educativas y en el desarrollo de sus habilidades sociales, evidenciadas en logro de los objetivos educativos propuestos en el plan de intervención individual. Mientras que en lo que se refiere a la *continuidad de la trayectoria educativa*, se espera que al final de la intervención, al menos, el 70% de la población se inserte y/o permanezca en una trayectoria educativa orientada al logro de los 12 años de escolaridad, las que pueden ser en Educación básica y media regular; Educación de adultos en cualquiera de sus modalidades o en Programas de capacitación laboral.

La representación grafica de la propuesta de Reescolarización del Ministerio de Educación se encuentra en la Figura n°1, en la cual los desertores escolares son reinsertos a la escuela por medio de instituciones especializadas, en un tiempo limitado y con recursos determinados.



Figura N°1 Propuesta Intersectorial de Reescolarización MINEDUC. Fuente: MINEDUC 2008 (idea) y Carolina González C. (Adaptación)

- Resultados del Programa

El Programa, en su diseño inicial no contó con una definición de indicadores de resultados ni tenía establecido un sistema de registro sistemático. Esto puede explicarse por la falta de experiencia en el trabajo educativo con población de las características de los beneficiarios del Programa y por el carácter exploratorios del mismo, lo que hacía difícil establecer en ese tiempo, criterios concretos respecto a los logros esperables.

Sin embargo, a lo largo de la investigación y revisión de documentos elaborados por las instituciones y por el MINEDUC, hemos encontrado que, en las cifras que se manejan en cuanto al tema de reinserción y de las organizaciones, la inclusión escolar sigue siendo el principio de evaluación de los proyectos y la principal fuente de información empírica disponible. Por esto, en la dificultosa tarea de obtener una evaluación completa del Programa y los datos que se manejan, hemos preferido mostrar algunas de las cifras que aparecen como resultados de la implementación del Programa en el periodo 2007, para poder obtener y entregar una visión más concreta de su aplicación y logros.

Algunas de las cifras entregadas nos hablan de un grupo de niños, niñas y jóvenes que si bien no terminan su proceso de reinserción en sentido pleno, logran avanzar por lo menos un curso de nivelación al término de un año (casi un 28% avanza 1 curso y el 19% avanza 2 años o más). Sin embargo, es la gran mayoría (casi el 50%) los que no presentan avances en lo que respecta la nivelación de sus cursos correspondientes, manteniéndose en el curso con el que iniciaron el proyecto.

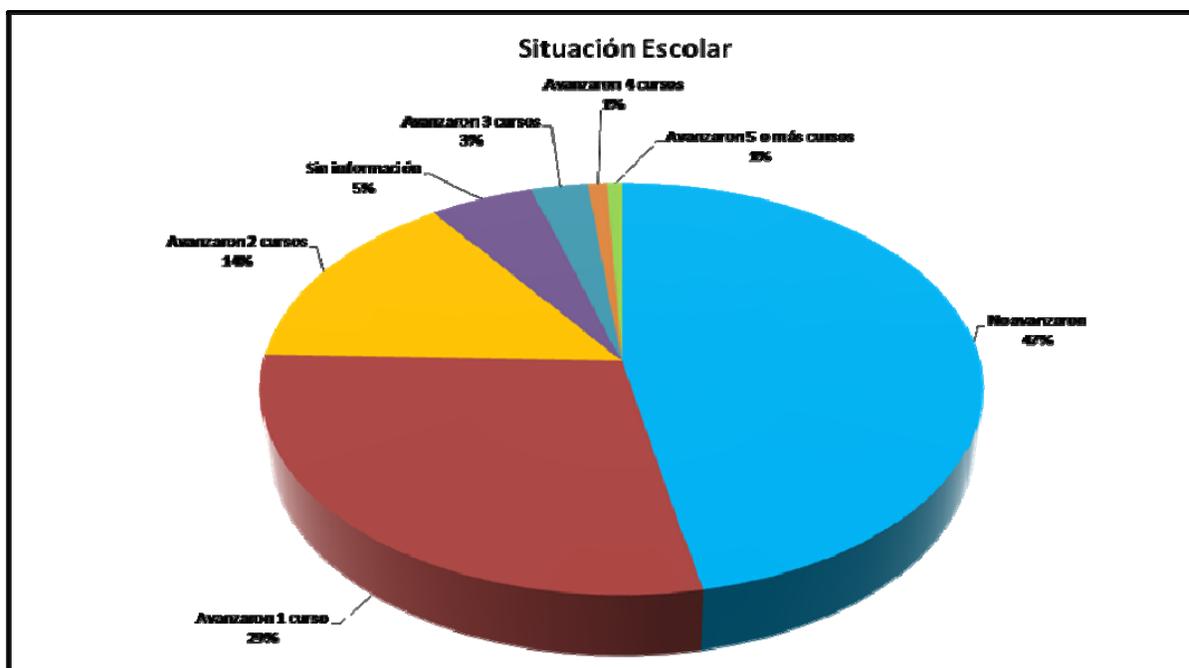


Figura N°2 Avance según cursos aprobados. Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

La información referida a la permanencia o no permanencia de beneficiario hasta su término nos muestra que un grupo importante (casi un 26%) no termina el proceso en el Programa. Dentro de las razones más comunes entregadas se encuentra la “no adaptación al proceso” con una amplia mayoría, superando el 66% de las opciones), esta opción es seguida muy por debajo por la dinámica familiar (12,1%) y la opción laboral (8,1%), demostrando un amplio margen en esta razón de deserción del Programa.

Tabla N°1 Avance según cursos aprobados

	Número	Porcentaje (%)
Total estudiantes que culminaron proceso	781	74
Total estudiantes no culminaron proceso	273	25,9
Total sin información	1	0,1
Total	1055	100

Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

Tabla N°2 Razones de no finalización del Proceso

	Número	Porcentaje (%)
Cambio domicilio	20	7,3
Privación de libertad	16	5,9
No se adapta a proceso	181	66,3
Dinámica familiar	33	12,1
Opción laboral	22	8,1
Durante el proceso se matricula en educación regular	1	0,4
Total	273	100

Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

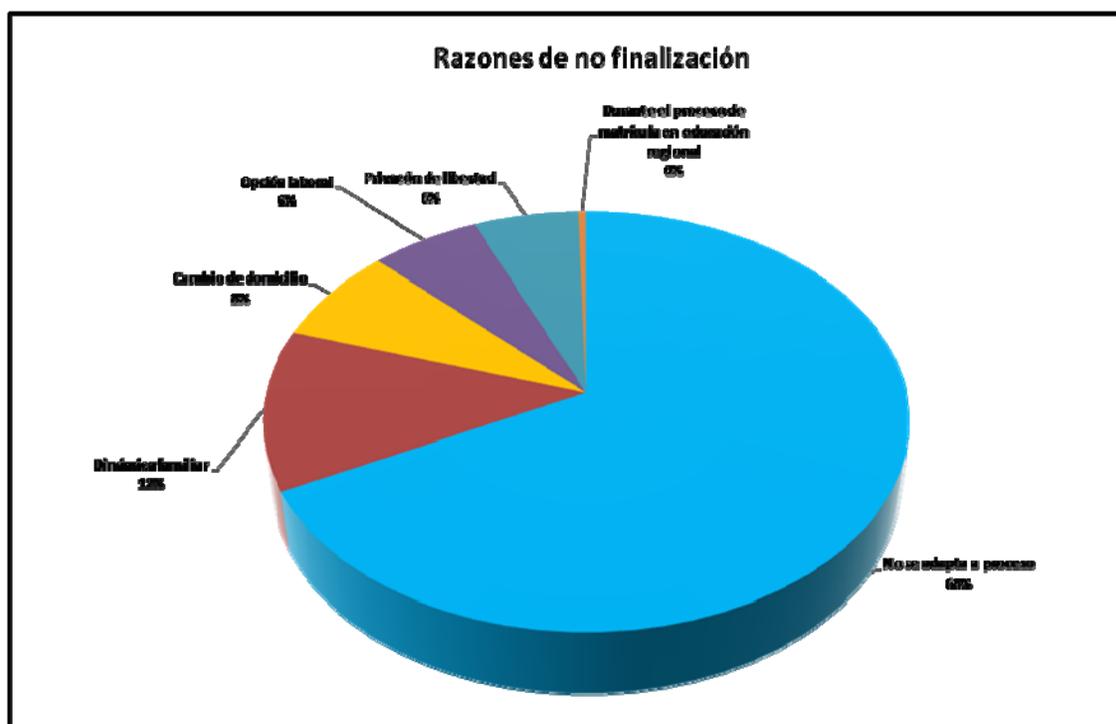


Figura N°3 Razones de no finalización. Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

En lo que respecta a las proyecciones de continuidad presentada por los jóvenes pertenecientes al Programa para el año siguiente, la lista es liderada por la ausencia de una proyección (con casi un 43%), seguido muy lejos, por la continuidad en el proyecto (14,7%), superando las proyecciones de reinserción a enseñanza media regular (13,6%), de enseñanza básica regular (11,2%) y de Educación de adultos (11,8%).

Tabla N°3 Proyecciones 2008

	Número	Porcentaje (%)
Enseñanza básica regular	125	11,8
Enseñanza media regular	144	13,6
Enseñanza de adultos regular	118	11,2
Educación de adultos flexibles	28	2,7
Educación especial	7	0,7
Capacitación laboral	23	2,2
Continuidad en el proyecto	155	14,7
Sin proyección	451	42,7
Sin información	4	0,4
Total	1055	100

Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles



Figura N°4 Proyección 2008. Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

Las razones explicitadas de la no Proyección Educativa refieren a:

Tabla N°4 Razones de la No Proyección

	Número	Porcentaje (%)
Pérdida del vínculo con el proyecto	60	13,3
Incompatibilidad con la oferta educativa	20	4,4
Privado de libertad	11	2,4
El estudiante no ha definido su proyección	8	1,8
Prioridad trabajo Sicosocial	52	11,5
No especifica	260	57,6
Se incorporará al ámbito laboral	19	4,2
No se conocen los intereses del joven	19	4,2
Sin información	2	0,4
Total	451	100

Fuente: MINEDUC 2008. Cecilia Richard y Daniela Eroles

Finalmente, y en cuanto a las cifras de reinserción propiamente tal, es un dato que es difícil de establecer y ofrecer, dado el poco conocimiento y seguimiento que realiza el MINEDUC en cuanto a los resultados reales de los jóvenes reinsertos. A modo de ejemplo, según documentación del Programa⁶ de los beneficiarios del año 2005, el 34,4% se incorporó a una institución del sistema de educación formal y más del 60% permaneció en el proyecto, y de los que se reinsertó en el sistema, el 51,2% se incorporó a la educación básica o media regular, 44,5% ingresa a algún sistema de educación de adultos (CEIA, Chile Califica o tercera jornada) pero muchos de ellos se han retirado nuevamente del sistema, pero lamentablemente, como se trata de datos que no contienen un seguimiento temporal, no existe un registro de continuidad en la experiencia de los niños y jóvenes, y es difícil establecer cuantos vuelven a reinsertar y a ingresar al Programa, cuantos continúan su proceso de reinserción y cuantos no vuelven a ingresar a ninguna institución con un proyecto de reinserción.

Otros resultados:

A pesar de no contar con indicadores claros y específicos oficiales que permitan ver la real eficacia del Programa, también es posible identificar en los diferentes programas algunos indicadores que se han ido proponiendo en el tiempo y algunas cifras aisladas. Los principales **indicadores de logro** son el porcentaje de beneficiarios que *rinden exámenes libres al final del proyecto*, el porcentaje de beneficiarios que *los*

⁶ Documento CIRE 2007

aprueba, el porcentaje *que se reinserta al sistema escolar* y el porcentaje de avance en logros pedagógicos respecto al diagnóstico inicial realizado por cada institución ejecutora.

Dentro del análisis de los informes de los diferentes proyectos de reinserción, se ha podido identificar que hay un grupo importante que permanece en el Programa sin rendir los exámenes libres; un grupo que no continúa en el Proyecto y un grupo significativo que sí certifica a través de los exámenes libres, y dentro de ellos, un grupo menor que se matricula, pero muy pocos que se mantienen y continúan. Finalmente, también existe un grupo que no reinserta.

Al no existir un *sistema de seguimiento* que permita conocer la trayectoria de continuidad de los beneficiarios una vez finalizado su proceso de reinserción, es posible encontrar algunos de los indicadores mencionados a través de la información que las instituciones entregan a fin de año o a inicio del siguiente, pero no se cuenta con información oficial respecto a cuántos se mantienen en el sistema escolar y continúan en trayectorias educativas que les permita completar 12 años de escolaridad.

El que se trate de datos que no contienen un seguimiento temporal, y un registro de continuidad en la experiencia de los niños y jóvenes, tiene como contrapunto la consideración y valoración de otros logros no cuantificables, vinculados a la *visibilización de la problemática y de una estrategia de intervención* pertinente a ella. Entre estos logros se valoran principalmente *los efectos que ha generado la articulación* entre diferentes instituciones del Estado y de la Sociedad Civil en la comprensión de la complejidad de la problemática, en el *análisis de perspectivas de abordaje* y en la *construcción de un modelo* de intervención.

En el diseño y la implementación de los proyectos, también se reconoce la capacidad de las instituciones ejecutoras y de los equipos profesionales de desarrollar propuestas pertinentes a las características y necesidades educativas y psicosociales de los destinatarios de los proyectos.

A pesar de estos avances cualitativos y el reconocimiento de la implementación de un modelo flexible de apoyo y del avance en la definición del Programa, los ejecutores mantienen una visión crítica de la iniciativa, al reconocer que sus resultados en cuanto a reinserción es muy baja y no otorga las condiciones que el beneficiario y las instituciones necesitan para su verdadera y prolongada reinserción.

Tomando en consideración lo antes expuesto, es importante señalar que, aunque estos antecedentes son recogidos de estudios y sistematizaciones realizadas por y/o para MINEDUC como una forma de evaluar los resultados del programa, se trata de antecedentes que remiten, en sentido estricto, a los objetivos institucionales que orientan el desarrollo del Programa. Como podrá verse, este estudio permite profundizar en ámbitos más complejos, asociados a las orientaciones institucionales de quienes se hacen cargo de la ejecución de los programas y que configuran un cuadro de “disputa” en torno a qué significa intervenir en población desertora y qué estrategia es más adecuada para ayudar a la inclusión educativa de los niños y jóvenes en esta situación. Este ámbito, más cercano a los discursos y prácticas cotidianas de los centros y sus profesionales, es el campo de interés de la presente Tesis.

2.2 Antecedentes Generales

En los antecedentes generales, se abordará principalmente el tema de fondo que ataca el programa en estudio, que es la deserción escolar en Chile. Para ello, se dará una breve explicación de la situación de la deserción escolar en nuestro país, incluyendo cifras que nos otorgarán una dimensión del problema que afecta a una parte importante de la población en situación de vulnerabilidad.

También se señalarán algunas Políticas sociales asociada al tema de la Deserción escolar, y la importancia de las acciones desde la sociedad civil en nuestro país a través de distintas instituciones y organismos especializados en el tema de la deserción y fracaso escolar. Estas consideraciones permiten contextualizar el Programa de Reescolarización y las estrategias vigentes para hacer frente al problema en el país.

a) La Deserción Escolar en Chile

En Chile, la tasa de deserción escolar ha ido bajando considerablemente desde los años ochenta, encontrándose en una situación mucho mejor que el algunos países de la región, a pesar de seguir manteniendo niveles de desigualdad elevados. Este logro de aumento en la cobertura es prácticamente completa para la Enseñanza Básica, con un

99% y llega a un 92% en la Enseñanza Media⁷, lo que refleja un avance significativo en la incorporación en la educación formal de los sectores sociales que históricamente habían quedado al margen de la escuela y el liceo. No obstante, estas cifras ocultan a aquellos que no logran alcanzar los 12 años de escolaridad obligatoria, y que presenta dificultades para integrarse y para mantenerse dentro del sistema escolar, convirtiéndose en un complejo problema para abordar.

Según las cifras oficiales, la mitad de los chilenos mayores de 65 años no terminó la enseñanza primaria, mientras que entre los jóvenes de 25 a 34 años, un poco más del 10% no lo hizo. Respecto a la educación media, la disminución acelerada también se presenta si se compara a los mayores de 65 años, cuyas cifras indican que más del 80% no terminó el liceo, frente al 60% entre quienes tienen 45 y 54 años, y el 40% entre las personas entre 25 y 34 años⁸. A partir de los años ochentas y en la primera mitad de la década de los noventa se produce un estancamiento, y nuevamente empieza a disminuir sistemáticamente en la segunda mitad de la década de los noventa, aunque de forma más leve. (Belley; Contreras; 2003).

Este cambio en las cifras respecto a las generaciones se debe a una transformación en la forma de mirar la realidad social en nuestro país. El abandono escolar, en una mirada más “tradicional” era visto como un hecho “natural” lo que se fue transformando, a medida que la Educación se comprendía como un derecho universal orientado al máximo desarrollo de todos y en consecuencia, como un beneficio para el país. Se produjo además, un cambio en la importancia y confianza que la sociedad, las familias y los propios jóvenes le otorgan a la educación, esperando que ésta fuera generadora de procesos formativos más intensivos y prolongados que permitieran un adecuado manejo de la información y de los conocimientos en un mundo cada vez más tecnologizado y con profundas transformaciones sociales, culturales y económicas, formando jóvenes con capacidad comunicacional de razonamiento y acción social competentes al mundo y a la realidad actual. Esta nueva forma de entender la educación y los fenómenos asociados a ella, hicieron de la deserción escolar un “nuevo problema social” en un contexto en el cual el sistema adquiere un carácter cada vez más inclusivo, y que permite un cuestionamiento profundo del rol de la educación como principal integrador y promotor social en tiempos en que la demanda a su efectividad crece y se

⁷ Encuesta CASEN 2003

⁸ Encuesta CASEN 2000, Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN. (en: “Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones”. Cristian Belley (Unicef); Daniel Contreras (Ministerio de Educación).

hace políticamente visible y socialmente más crítica la situación de aquellos que quedan fuera o son excluidos del derecho a la escolarización. (Ibíd.)

En un estudio realizado por la Red de Experiencias de Reescolarización en el año 2007, se muestra que para esa fecha, 52.387, niños, niñas y jóvenes entre 6 y 17 años de la Región Metropolitana no estaban participando en el sistema educacional, mientras que 47.000, en edades de 6 a 14 años estaban integrados a la fuerza de trabajo. También se señalaba que 67.746 casos eran atendidos por sistemas de protección SENAME; y 65.000 niños, niñas y adolescentes eran retenidos anualmente en Comisarías por razones de vagancia, negligencia severa del cuidado parental e infracciones de ley⁹.

A pesar de los avances obtenidos en la cobertura, acceso a las instituciones educativas tampoco es garantía de egreso de las mismas. Gran parte de los jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar vive situaciones de extrema marginalidad tanto social como educativa, los que confluyen en problemas sociales asociados a situaciones de alta vulnerabilidad, siendo un grupo “residual” frente al cual las políticas sociales y educativas no han logrado su efecto deseado. Asimismo, son niños, niñas y jóvenes que no logran ajustarse a la institucionalidad escolar y que se convierten en alumnos disruptivos y problemáticos, para quienes la escuela tradicional no constituye una real alternativa de integración, lo cual genera exclusión o autoexclusión terminando en una deserción escolar y en algunos casos en un alejamiento total de la institucionalidad escolar. Esta situación es la que se conocería como “deserción dura” la cual subsiste a pesar de la cobertura y los programas que se implementan para la prevención de la deserción, asociados a las dificultades educativas y a otros problemas psicosociales complejos. (CIDE, 2008)

El sistema municipalizado, si bien recibe una gran cantidad de alumnos, por no ser restrictivo, no ha sido capaz de lograr una retención de los mismos, mientras que a nivel estatal, no se ha logrado un real seguimiento de las causas de abandono del sistema educacional. (Goicovic, 2002)

Que la deserción escolar no sea un fenómeno masivo, no significa en ningún caso que carezca de valor. Su importancia radica en que afecta a un grupo muy específico de niños, niñas y jóvenes de hogares pobres, siendo el 76% de los desertores escolares

⁹ Estos datos, presentes en el informe de la Red de Experiencias de Reescolarización “Programa Intersectorial de Reescolarización: Necesidad de una Política Pública”, realizado en Abril de 2007, son parte de las cifras estadísticas que se manejan en DIPROFAM (Dirección de Protección Policial de la Familia) de Programa Protección 24 horas. Año 2007

provenientes de familias que se ubican en los dos primeros quintiles, es decir, el 40% más pobre de nuestro país, lo que significa una reproducción y un círculo de la pobreza perverso e impenetrable. Su relevancia también se encuentra en que, la deserción escolar, *“unida a un bajo nivel de aprendizaje de los contenidos y a un desarrollo de habilidades mínimas son los principales conspiradores contra el aprovechamiento del potencial de niños, niñas y jóvenes desde temprana edad. Sus efectos negativos se acumulan a lo largo del ciclo escolar, incidiendo de manera muy desigual en las oportunidades de bienestar, sobre todo entre los sectores más pobres”*. (Espina, 2006:5)

Como veíamos, si bien los promedios generales nacionales asociados a la cobertura educacional, al término de ciclos educativos, de aprobación, entre otros, han mejorado en los últimos años, no se ha logrado equiparar entre niños, niñas y jóvenes de los diferentes estratos económicos, lo que significa una presencia aún constante de las desigualdades y de una exclusión social de un número importante de niños, niñas y jóvenes.

En nuestro país, quien no adquiere la condición de egresado de la educación media, no concluyendo los 12 años de escolaridad obligatoria, tiene muy pocas oportunidades de insertarse en el mercado laboral con empleos de calidad, que permitan una estabilidad o una movilidad social, teniendo mayores probabilidades de entrar en dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras, empobreciendo finalmente el conocimiento que será transmitido a sus hijos, reproduciendo intergeneracionalmente este escenario de desigualdad y exclusión educativa y social.

Algunas Cifras de la Deserción en Chile

La Encuesta de CASEN 2006 (Ranking por Razones de Deserción Escolar: Población de 7 a 17 años, de 2º Básico a 4º Medio) muestra que la probabilidad de que un alumno deserte en algún momento del sistema educacional es de un 14.9%, en la cual, la función de riesgo permite observar que la probabilidad de abandonar el sistema educacional es creciente a medida que se alcanza un mayor nivel educacional, encontrándose un quiebre importante en la transición hacia la enseñanza media, lo que puede deberse al incremento del costo de oportunidad de permanecer en el sistema educacional, el cual aumenta al completar el ciclo básico y al avanzar a lo largo del ciclo secundario. Asimismo, este aumento en la probabilidad de abandono puede estar asociado a cambios más allá de lo

relacionado al costo de oportunidad, en la medida que en dicha edad existen importantes cambios en otros aspectos de la vida, los cuales pueden influir en la deserción.

La División de Planificación del Ministerio de Educación (2006) en su estudio, señala algunas causas de la deserción escolar en personas entre 7 a 17 años en nuestro país. Entre ellas, las que más se mencionaron entre los jóvenes entrevistados es la situación en que el joven trabaja o busca trabajo, a veces para ayudar en la casa o en el quehacer del hogar (13,94%), el poco interés en la educación y en la escuela (13,92%), el embarazo y la maternidad o paternidad (12,90%), la dificultad económica (11,86%), problemas de rendimiento (10,18%), discapacidades o enfermedades (5,63% y 5,15%), problemas familiares (4,69%) y la expulsión o cancelación de matrícula (4,51%), entre otras razones con menos porcentaje. (CASEN 2006; Richard, 2006; CIDE, 2008)

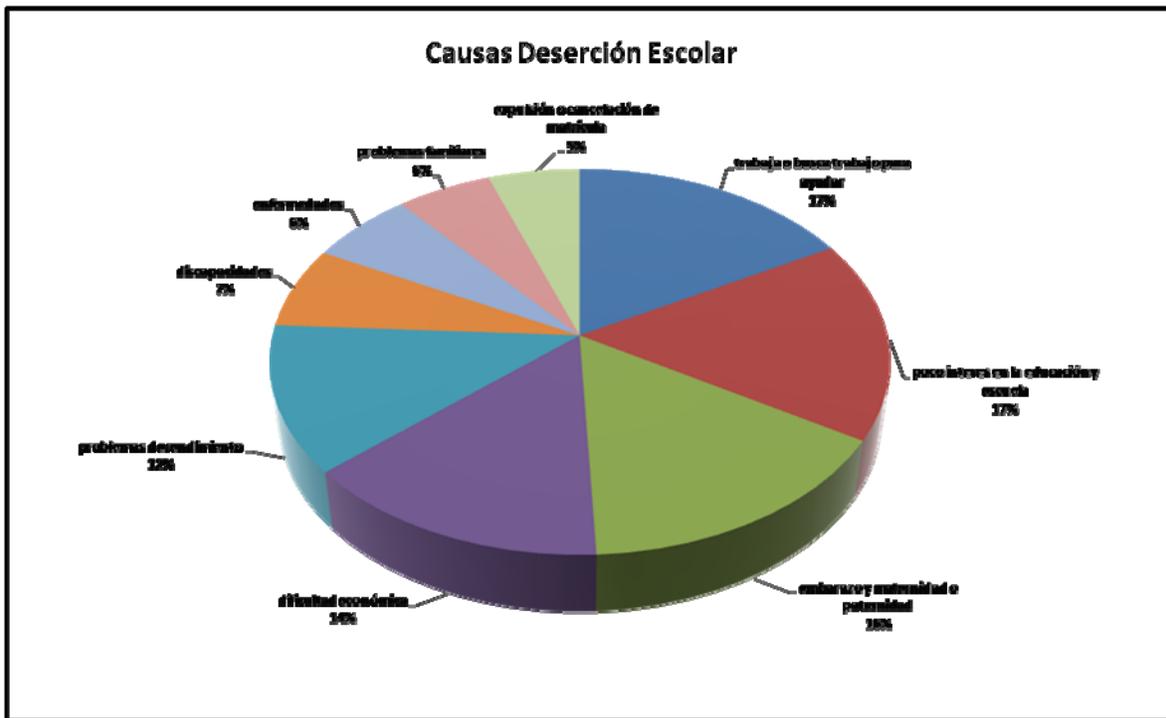


Figura N°5 Causas de la deserción escolar en personas entre 7 a 17 años. Fuente: CIDE 2008.

Aunque las cifras entregadas en la encuesta CASEN si bien aportan una primera aproximación para entender la dinámica de la deserción, se debe mirar un poco más allá y considerar las posibles diferencias que existen en las trayectorias para distintos

subgrupos de la población. Para esto se implementan estimaciones anteriores por género, zona de residencia, situación de pobreza, condición étnica y región.

Los resultados arrojados por la encuesta en relación al factor de género indican que existe una leve ventaja a favor de las mujeres, ya que mientras la probabilidad de haber abandonado el sistema educacional es de un 15.1% para los hombres, ésta es de un 14.7% para el caso de las mujeres. La diferencia se encuentra en el hecho que las mujeres tienen en cada una de las etapas una probabilidad ligeramente menor de abandonar el sistema educacional. Estos resultados son consistentes con las estadísticas del MINEDUC¹⁰, las cuales muestran que las tasas de abandono son siempre menores para las mujeres a lo largo de todo el ciclo educacional.

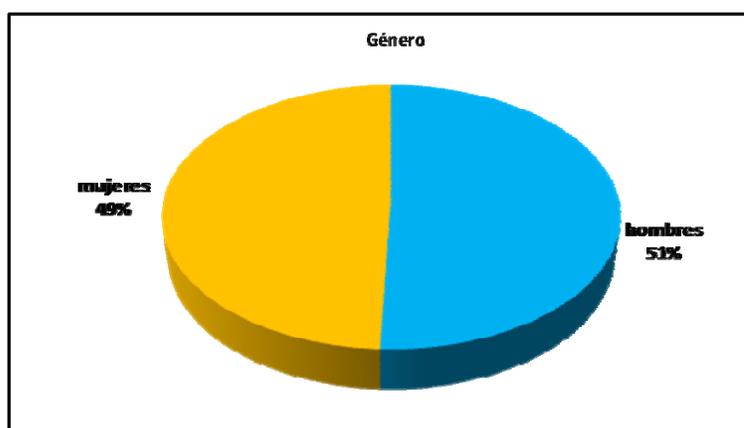


Figura N°6 Probabilidades de haber abandonado del sistema educacional por género. Fuente: CIDE 2008.

En lo que respecta a los resultados por zona de residencia, se puede observar que el 13.9% de los niños entre 6 y 18 años desertan del sistema educacional en el sector urbano, mientras que en las zonas rurales dicha cifra alcanza el 21.7 %. Al observar la tendencia de ambos grupos, se puede apreciar que el quiebre al final del ciclo primario es mucho más pronunciado en las zonas rurales (probabilidad de deserción es 2.15 veces mayor en el sector rural), aunque para ambos la mayor probabilidad de deserción se produce a fines de la enseñanza secundaria. (Santos, Humberto. 2009) Este resultado evidenciaría que no sólo las tasas de deserción son siempre mayores en el sector rural a partir de finales de la enseñanza básica, sino que también ésta tiende a producirse de forma más temprana.

¹⁰ Indicadores de la Educación en Chile 2006. MINEDUC

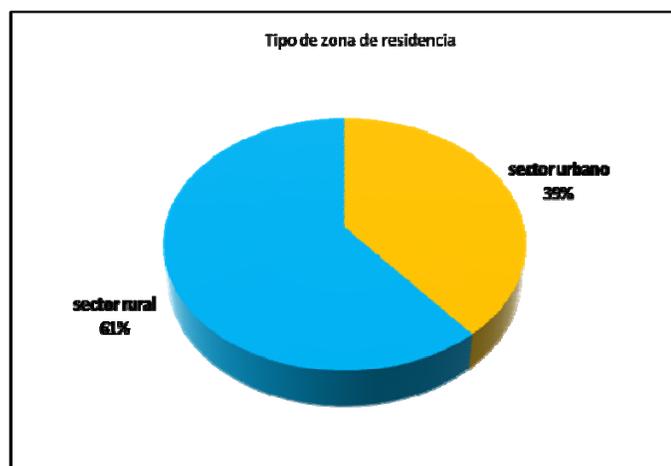


Figura N°7 Resultados desertores escolares entre 6 y 18 años por zona residencia. Fuente: CIDE 2008.

Si consideramos las estimaciones según la situación de pobreza del hogar del estudiante, se observa que la deserción es un fenómeno que sucede con mayor probabilidad en alumnos provenientes de hogares pobres e indigentes, lo cual se mantiene a lo largo de todo el ciclo educacional. De esta forma, la probabilidad de que un alumno proveniente de un hogar indigente deserte en algún momento del sistema educacional es de un 28.4%, versus un 20.2% para aquellos de hogares pobres no indigentes y un 13.3% para aquellos de hogares no pobres.¹¹

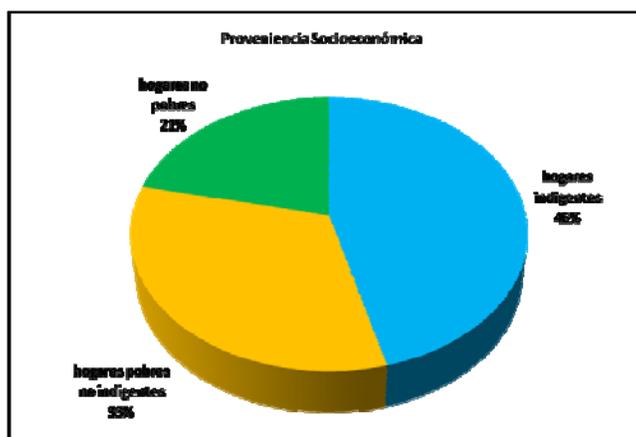


Figura N°8 Probabilidad de deserción según situación socioeconómica del hogar del estudiante. Fuente: CIDE 2008.

¹¹ Para el año 2006, el valor de la línea de la pobreza era de \$47.099 para la zona urbana y de \$31.756 para la zona rural, mientras que la línea de la indigencia corresponde a \$23.549 y \$18.146.

También podemos apreciar que, al comparar las trayectorias de los tres grupos, la deserción al final del ciclo primario es mucho mayor para los alumnos de hogares pobres e indigentes con respecto a los alumnos de hogares no pobres, dejando en evidencia que los primeros tienden a abandonar más tempranamente el sistema educacional. A pesar de esto, la probabilidad más alta de deserción para los tres grupos se produce a fines del ciclo secundario, especialmente para los alumnos de hogares indigentes, quienes tienen una probabilidad de deserción 2.07 veces mayor que para los alumnos de hogares pobres no indigentes y 2.7 veces la de los alumnos de hogares no pobres. (Santos, 2009)

En cuanto a la condición étnica del alumno es posible señalar que existe una ventaja a favor de los alumnos no indígenas, ya que la probabilidad de que un alumno indígena abandone el sistema educacional en algún momento corresponde a un 18.3 %, mientras que para aquellos no indígenas esta probabilidad es de un 14.6%.

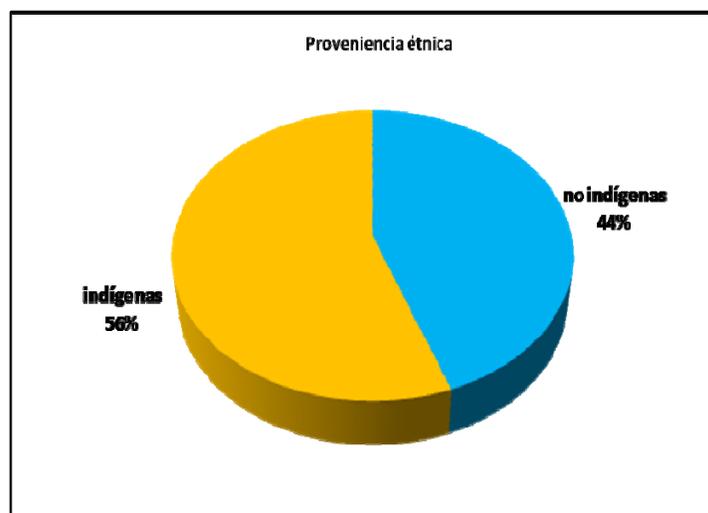


Figura N°9 Probabilidad de deserción escolar según condición étnica del alumno. Fuente: CIDE 2008.

A pesar de observarse que las tasas de deserción a lo largo del ciclo básico son similares para ambos grupos, ocurre una situación similar que en los casos anteriores, donde el aumento en la tasa de deserción al final del ciclo primario es de mayor importancia para el caso de los estudiantes indígenas, manteniéndose una brecha importante en todos los niveles de la educación secundaria, excepto en el caso de primero medio, donde la tasa de deserción indígena es menor que para los estudiantes no indígenas. (Ibíd.)

En cuanto a los resultados por región, se muestra que las tasas de deserción de la Región Metropolitana son menores al compararlas con el resto del país. Así, mientras la Región Metropolitana, un 13.2 % muestra una probabilidad de haber desertado en algún momento del sistema educacional, para el resto de las regiones es de un 16.1%. Aun siendo las trayectorias entre ambos grupos similares, el resultado anterior está principalmente explicado por un menor nivel de deserción en el nivel secundario para los estudiantes de la Región Metropolitana. (Ibíd.)

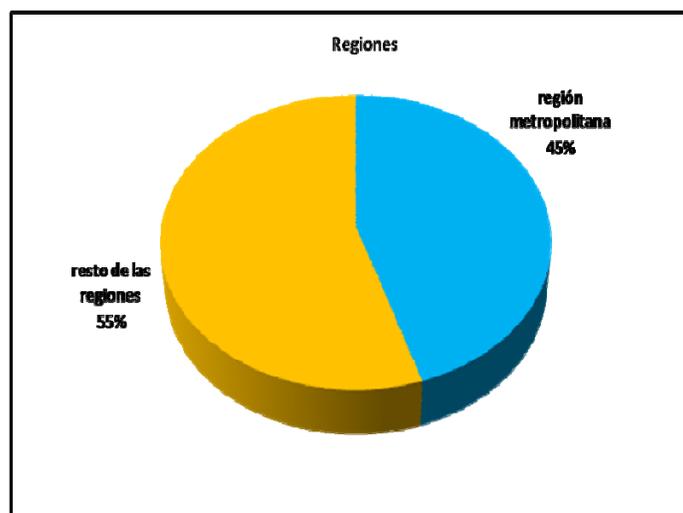


Figura N°10 Probabilidad de haber desertado Región Metropolitana en comparación al resto del país.

Fuente: CIDE 2008.

Un resultado relevante es el hecho que las tasas de deserción durante la enseñanza básica son bajas para todos los grupos, concentrándose la mayor parte de la deserción durante el ciclo secundario. Este resultado es consistente con los datos del MINEDUC (2006), los cuales señalan que la tasa de abandono promedio durante la enseñanza básica es de 1.4 %, mientras que la de la enseñanza media corresponde a un 4.8%.

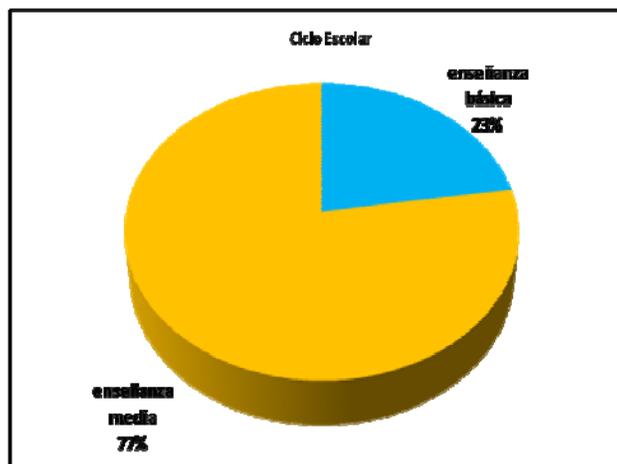


Figura N°11 Tasas de deserción según ciclo Escolar. Fuente: CIDE 2008.

Es importante tener presente que estos resultados son estimaciones que muchas veces no consideran una serie de aspectos que puedes estar actuando de forma simultanea como causales de la deserción escolar. Tal como lo mencionamos, consideramos la deserción escolar como un proceso explicado por la interacción de diversos factores asociados al estudiante, por lo que es necesario –creemos- utilizar modelos que consideren dichos diversos factores de forma conjunta.

La deserción escolar, en nuestro país, al estar asociada a factores socioeconómicos y culturales distintivos, su estrategia de enfrentamiento, necesariamente estará vinculada a estos factores, y en mayor medida estará orientada a otorgar becas y facilidades socioeconómicas, tales como becas en dinero, alimenticias, facilidades con el transporte e incentivos para seguir estudios superiores, con el objetivo de enfrentar ciertas carencias y cubrirlas dentro del espacio escolar, u otorgar facilidades para que no sea un esfuerzo económico el asistir a un establecimiento. Teniendo en cuenta que las medidas llevadas a cabo hasta ahora producen una respuesta fragmentada a la situación (Santos, 2009), ninguno de los proyectos ha logrado los resultados esperados, traduciéndose a una escasa variación en las cifras de deserción y egreso del sistema educativo formal. (Espina, 2006)

b) Políticas Públicas de Prevención de la Deserción Escolar En Chile

En nuestro país, la política educativa ha tenido dentro de sus principales objetivos asegurar la cobertura educativa a todos los niños y niñas, pero, a través del tiempo y a partir de las reflexiones que han nacido del cuestionamiento y las crisis sobre la educación, se ha sumado la preocupación sobre los componentes diversos que apuntan a que la cobertura sea también de calidad y equidad en los aprendizajes.

Las políticas educativas en el siglo XX han estado dirigidas a favorecer, crecientemente la inclusión de los sectores más pobres. Es así como comienza un largo periodo de cambios y leyes sobre los años de escolaridad obligatoria en nuestro país. Acompañando estas iniciativas, se implantaron otras reformas, entre las cuales se encontraban la gratuidad de la enseñanza fiscal, subvenciones estatales a la privada gratuita, mejoramiento del currículo, de la formación y de las condiciones de ejercicio de la docencia, reorganización del servicio estatal de enseñanza y otros componentes. (Núñez, 2002:1)

En la década de los noventas, el foco de la política educacional se tornó hacia la calidad de y a la distribución social de la educación, invisibilizándose temas importantes como la no-escolaridad y la deserción a medida que crecía la discusión sobre la “educación de calidad para todos”¹², pero orientándola sólo a una parte de la sociedad, a aquellos que ya estaban o que continuarían estudiando y no a aquellos que habían desertado antes de terminar la enseñanza media o a aquellos que, habiendo terminado el liceo, no tenían acceso garantizado a los estudios terciarios, dejándolos cada vez más fuera de la discusión pública.

Todas las reformas, con sus avances y retrocesos, permitieron llegar a la primera década del siglo XXI con un 98% de los niños chilenos de 6 a 13 años matriculados en la escuela básica y con un bajísimo porcentaje de analfabetismo. (ibíd.). Pero estas cifras de cobertura escolar que no reflejaba la realidad de un sistema escolar segmentado y excluyente para un número importante de niños, niñas y jóvenes, que abandonaban por distintos motivos la escuela, dejando atrás su derecho a una educación completa de calidad. (Espina, Op. Cit.)

¹² A partir de 1990, durante el gobierno de Patricio Aylwin, se comenzaron a desarrollar gradualmente los Programas de Mejoramiento de la educación preescolar, básica y media, lo que en 1996, en el gobierno de Eduardo Frei, se le daría el nombre de Reforma Educacional, dada su complejidad.

Durante el Gobierno del Presidente Ricardo Lagos, el 7 de mayo del 2003 se promulgó la ley sobre Enseñanza Media Obligatoria y Gratuita hasta los 21 años, que buscaba garantizar una escolaridad acorde al mundo globalizado. Se contemplaba además un Plan de Escolaridad Completa con más recursos para los sectores más pobres y el reforzamiento de acciones referidas a la deserción, el embarazo adolescente, el trabajo juvenil y la nivelación de estudios, etc.; además de generar un apoyo económico especial (subvención pro-retención) para los sostenedores que retuvieran a jóvenes de los sectores más desposeídos, en el liceo.

La reforma constitucional enviada por el Presidente Lagos a la Cámara de Diputados y la posterior aprobación del Congreso Nacional por una unanimidad, permitieron que, para el año 2003, la Constitución Política chilena consagrara el derecho de todos los menores de 21 años a recibir una educación gratuita hasta completar el ciclo secundario, creándose medidas financieras e institucionales para asegurar el efectivo cumplimiento de ese derecho.

En el desafío de alcanzar los 12 años de educación se considera fundamental la construcción de políticas que tengan como objetivo principal hacer efectivos, para toda la población, los derechos a la educación y a la igualdad de oportunidades, poniendo especial atención a las personas excluidas, discriminadas, o en situación de desigualdad educativa y social (UNESCO, 2002). En Chile, este desafío significaba prestar especial atención en los sectores de la población que, a pesar de lo logrado en cuanto a cobertura, siguen excluidos de las oportunidades educativas, abriendo el debate sobre temas concernientes al sistema educativo en su conjunto. (CIRE, 2006)

A pesar de lo anterior y de todos los esfuerzos desplegados por la reforma educacional en Chile, la brecha entre la educación pública y privada aún persiste. La superación de esta brecha se ha convertido en una tarea central para el Ministerio de Educación, centrando su atención y acciones en aquellos establecimientos definidos como “prioritarios” por las situaciones problemáticas que enfrentan, la vulnerabilidad social de sus estudiantes y los bajos resultados educativos dentro del sistema, tales como los resultados pruebas SIMCE, de la PAA o PSU, los niveles de repitencia, de deserción escolar, de ausentismo escolar, entre otros. (Garrido et al. 2007)

Si bien los indicadores educacionales muestran que el sistema educativo chileno en los últimos treinta años ha tenido avances importantes, especialmente en lo que

respecta a los aspectos relacionados a la coberturas, logrando casi el 100% en educación básica y alrededor de 90% en educación media, y pese a los esfuerzos que se han realizado en la materia, los temas de equidad y calidad, así como la participación en el sistema y en el proceso educacional, siguen siendo un tema pendiente. Sobre esto, existe una serie de críticas en cuanto a la medición que se realiza sobre calidad y la equidad del sistema educacional chileno, las que plantean que, en lo que respecta a la equidad, uno de los parámetros claros para medirla son los relacionados con la cobertura, y en cuanto a la calidad, su medición ha estado asociada al logro de determinados conocimientos - establecidos en el currículum obligatorio- sin haber sido incorporado una medición de calidad/equidad que considere aspectos como la mantención y promoción social de niño, niñas y jóvenes.

Cuando se realiza un análisis de las políticas educativas y de los programas asociados a enfrentar el fracaso escolar, se logra observar cómo ellos se han orientado principalmente a evitar la deserción del sistema, focalizados en su mayoría en la educación media. La preocupación por el problema de la deserción escolar, tanto a nivel gubernamental como intelectual ha estado cada vez más presente a pesar de que las cifras de abandono escolar ha ido en descenso en los últimos años.

El Estado chileno, entendiendo que la obligatoriedad es importante y necesaria pero no suficiente ni único instrumento de acción pública, intentó ampliar y mejorar las iniciativas que se venían dando en la década anterior, en la cual se había logrado un aumento de los jóvenes matriculados en liceos y colegio y un ascenso en las cifras respecto a la cobertura de educación media en las áreas rurales, y un aumento en la cobertura de jóvenes provenientes del quintil más pobre. Pero además, al constatar que históricamente, los jóvenes pobres que llegaban al Liceo no gozaban de los beneficios asistenciales asignados a los niños de básica, se fue extendiendo estos beneficios a los liceanos, a través de diversas prestaciones, como los textos gratuitos, raciones diarias de alimentación JUNAEB, ampliación de distintos programas de becas, entre otros, además de posibilitar que liceos subvencionados del país dispongan de laboratorios computacionales con conexión a internet.

Adicionalmente, el tercer gobierno de la Concertación inicia su gestión con un programa llamado **Liceo Para Todos**, el cual estaba focalizado en la retención escolar,

respaldando la iniciativa comenzada a principio de la década de los noventas que ponía como prioridad la obligatoriedad de la enseñanza media completa.

EL Programa Liceo Para Todos impulsado por el Ministerio de Educación (MINEDUC), se estableció con el objetivo que los estudiantes permanezcan en la enseñanza media y logren el desafío de los 12 años de escolaridad obligatoria, accediendo a una oferta educativa de calidad, contribuyendo a la disminución de la deserción escolar en el nivel de enseñanza media. Este programa despliega un conjunto de estrategias que apuntan a desarrollar y vincular los ámbitos pedagógicos y psicosociales y contribuir sustantivamente a que el liceo sea una puerta para el futuro de los jóvenes, especialmente para aquellos que provienen de hogares de baja escolaridad mediante el fortalecimiento de la propia comunidad educativa. Así, cada comunidad educativa recibe el apoyo del MINEDUC para abordar los cambios necesarios en el ámbito educativo y social; apoyo que se traduce en una diversidad de programas a través del instrumento Planes de Acción, que engloba al conjunto de iniciativas que impulsa cada establecimiento con el propósito de disminuir el fracaso escolar. Dentro de estos se encuentran la nivelación restitutiva, formación continua a docentes y directivos, mejoramiento de internados, estrategias de participación de la comunidad escolar, asesoramiento en aspectos psicosociales y proyectos de atención psicoeducativa, además de las becas de apoyo para los estudiantes con mayor riesgo de desertar, todo esto bajo la idea de la multicausalidad del fenómeno de la deserción escolar lo que explica el desarrollo de una estrategia compleja que considera dos líneas centrales de trabajo: El Desarrollo Pedagógico y el Desarrollo Psicosocial.

Este programa se inició en el año 2000, implementándose a nivel nacional en aquellos establecimientos educacionales con mayor riesgo de deserción escolar, identificados como *Liceos focalizados*. Desde sus inicios ha aumentado considerablemente su cobertura¹³, mientras que sus resultados constatados en la experiencia vivida por los liceos que han implementado la nivelación restitutiva durante 2002-2003 y 2004, nos muestran una tendencia en los cursos con nivelación tienen medio punto porcentual menos de retiro, y que en todos los cursos con nivelación los profesores reportan que el clima escolar se mantiene o mejora, nunca empeora y mientras mejor es

¹³ Los datos al año 2003 señalan una cifra cercana a 415 liceos involucrados, lo que implica un trabajo focalizado con un porcentaje cercano al 30% de los establecimientos de educación media con financiamiento público. Fuente: "La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa? del Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos. Chile. Síntesis realizada por la Encargada de Educación ACHNU, Mónica Espina Farías. Chile, Enero 2006

la percepción que el profesor tiene de la innovación, mejores son los resultados (hasta 3% más de asistencia, 3% menos de retiro y hasta 4 décimas en el promedio del curso por subsector (MINEDUC, 2009b).

Dentro de su quehacer, se ha potenciado la vinculación con las universidades, no obstante, la relación con las organizaciones de la sociedad civil ha sido bastante débil, en la cual sólo hay acciones de vinculación durante los primeros años de implementación, en las cuales se favorecieron acciones conjuntas asociadas a favorecer la apertura de los liceos a las comunidades en las que se encuentran insertos, propiciando la generación de redes de apoyo y servicios estudiantiles. Sin embargo, su desvinculación ha generado en ambas partes, un desconocimiento de sus respectivos programas, lo que finalmente ha limitado las posibilidades de intercambio y de fortalecimiento de acciones estratégicas que permitan alcanzar el objetivo central y común de los 12 años de escolaridad y de la equidad y calidad en la educación. (Espina, 2006)

Con este objetivo en la mira, se inició durante el año 2005 una iniciativa ministerial que consistía en la realización de un nuevo estudio sobre la situación de los establecimientos que impartía enseñanza media, encargando dicho proyecto al Departamento de Ingeniería Industrial de la Universidad de Chile (DII). Este estudio permitió diagnosticar e identificar a un segmento más crítico dentro del conjunto de Liceos subvencionados del país, compuesto por 727 establecimientos educativos, que requerían de una estrategia especial que les permitiera mejorar sus resultados de aprendizaje. Dentro de este grupo, se identificaron 120 establecimientos municipales denominados *Liceos Prioritarios*¹⁴ que recibirían asesoría externa por tres años con el objetivo de generar procesos de mejora continua e impacto de resultados educativos en estos establecimientos.

En conjunto al Programa Liceo para Todos, se implementa una experiencia desarrollada por los Programa Montegrando, un programa que también forma parte del MINEDUC y que está orientado a acentuar la innovación con recursos y apoyo especial en 42 Liceos del país. Con esta complementación se logra recoger los principales

¹⁴ Por "Liceo Prioritario" entendemos a aquel establecimiento de educación media de dependencia municipal que presenta un estancamiento en sus bajos resultados educativos, precarias condiciones institucionales y que atiende a la población más pobre del país. Son establecimientos de alta complejidad sin capacidad propia de cambio o mejoramiento.

aprendizajes y se proyecta el desarrollo de una estrategia de trabajo con el segmento de Liceos Prioritarios.

Una de las grandes medidas tomadas en el Plan de Escolaridad Completa fue una asignación de recursos *adicional* a la subvención regular que hace el Estado -a través del MINEDUC- a los establecimientos. Estos recursos adicionales, denominados Ley de Subvención Pro-Retención, buscaban fortalecer acceso, permanencia y el egreso de la enseñanza media de escolares de menores recursos y fortalecer la igualdad de oportunidades al interior de las escuelas y liceos, especialmente para los niños, niñas y jóvenes en situación de mayor riesgo social.

Promulgada por el presidente Ricardo Lagos, junto al Ministro de Educación, Sergio Bitar, esta subvención era entregada a los sostenedores de los establecimientos municipales y particulares subvencionados que acreditaran haber matriculado y retenido a alumnos, que cursaran entre séptimo y cuarto medio –o que egresaran de este último nivel y que pertenecieran a las familias beneficiarias del programa Chile Solidario.

De esta forma, el Plan de Escolaridad Completa busca despertar interesantes asociaciones y complementaciones, a través del conjunto de la reforma educacional en curso, las políticas de asistencialidad estudiantil principalmente encargadas a la JUNAEB, los programas más específicos como el “Liceo para Todos” y la subvención pro-retención; y logrando una “alianza estratégica” entre el Programa Chile Solidario y el Plan de Escolaridad Completa. (Núñez, 2002)

Acorde y siguiendo la línea de la reforma y el plan de Escolaridad Completa, existe otra línea de política social de Estado llamado Programa “Chile Califica”. Este Programa desarrollado en conjunto entre los Ministerios del Trabajo, de Economía y de Educación, busca abrir nuevas oportunidades a los jóvenes que desertaron recientemente y que por su edad ya no son reincorporables a los liceos, mediante posibilidades de “nivelación” de estudios básico o medios. Esto se complementa a la ya existente “educación de Adultos”, impartida en jornada vespertinas en los centros educacionales regulares, potenciándose de esta forma, la modalidad flexible” de estudios que consideren los ritmos y posibilidades de los jóvenes y los adultos. Esto es importante de señalar, ya que, si bien no son programas que apunten expresamente a la deserción escolar, o no están enfocados a los jóvenes de edades regulares que transitarán por los liceos y escuelas, son una

oportunidad para los jóvenes de lograr una certificación de estudios o de adecuar los estudios a sus tiempos y posibilidades.

En el año 2004 surge el **Programa Intersectorial de Reescolarización** como una iniciativa interministerial integrada por el MINEDUC, el Ministerio de Justicia a través de SENAME, el Ministerio del Interior, a través de CONACE y la División de Seguridad Ciudadana, el MIDEPLAN, a través del FOSIS y UNICEF, orientado a la población infanto-adolescente que, producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y/o mantener estudios en el sistema educativo formal. Este Programa se complementaba con las otras en la búsqueda de cumplir con el desafío de garantizar todas las posibilidades de alcanzar los 12 años de escolarización y así asegurar y proteger los derechos sociales básicos de toda la población.

Recientemente, el MINEDUC ha impulsado una “Política de Educación Especial”, cuyo objetivo es *“asegurar aprendizajes de calidad de los niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades especiales y de mejorar las condiciones actuales en las que se educan estos estudiantes”* (MINEDUC, 2009b). En un plazo de tiempo de cuatro años, entre 2006 y 2010, se desarrollaran acciones de apoyo a los procesos e integración escolar. Sin embargo, esta Política se enfoca principalmente en niños, niñas y jóvenes con discapacidades físicas y mentales, por lo que aquella parte de la población que también necesita integración, queda relegada a otro tipo de políticas integradoras o de reinserción social.

Frente a las cifras de cobertura y resultados de término, surgen interrogantes respecto al abordaje de temas más complejos, frente a los cuales la política educativa parece aún difusa, y que es necesario abordar, profundizar y trabajar si se quiere lograr realmente los objetivos de los 12 años de escolaridad obligatoria, y especialmente de una equidad y calidad de educación.

c) Instituciones y Organizaciones desde la Sociedad Civil

Las Organizaciones de la Sociedad Civil con experiencia en el desarrollo de estrategias de atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad social poseen enfoques y trayectorias diversas.

Dentro de las instituciones que buscan y desarrollan estrategias inclusivas, Si bien se reconoce que aquellos sujetos socialmente desfavorecidos y que han vivido situaciones de fracaso escolar, requieren de una atención educativa que responda a sus características particulares, permitiéndoles desarrollar una experiencia educativa significativa, pertinente y habilitante, en la implementación de los programas ha surgido un debate en sus métodos, orientaciones y resultados ligados a la igualdad y a la efectiva inclusión que se busca.

Para estas organizaciones de la sociedad civil, las instituciones educativas se han distanciado de la dinámica social y del quehacer de las comunidades en que se encuentran insertas, resguardándose de las “amenazas” del exterior. Es por esto que no es extraño constatar que la gran mayoría de las instituciones que se encuentran fuera del sistema educativo formal, entregándoles las herramientas metodológicas adecuadas para reinserir a este tipo de jóvenes, las que no encuentran en el sistema educativo formal.

En el caso de las instituciones que han desarrollado el Programa Intersectorial de Reescolarización son Instituciones gubernamentales y no gubernamentales con personalidad jurídica y sin fines de lucro (tales como ONG's, Fundaciones, Corporaciones, Departamentos Municipales u Organizaciones Comunitarias, entre otras) que presentan una trayectoria en el ámbito de infancia, juventud, trabajo comunitario y educación, así como en determinadas problemáticas de vulnerabilidad social. Además poseen experiencia en el trabajo intersectorial a nivel local y central (con instancias tales como SENAME, CONACE, FOSIS, SALUD, SENCE, Seguridad Ciudadana, etc.) y desarrollan metodologías con enfoques de intervención integral que consideran al niño y niña como *sujeto de Derechos*, reconociendo capacidades y potencialidades y con énfasis en la promoción, y metodologías con enfoques de Educación asociada a la ciudadanía y la inclusión social.

La mayoría de las instituciones que ejecutan el Programa son de carácter privado (ONG, Corporaciones o Fundaciones) seguidas por las municipalidades, aunque éstas son considerablemente pocas y en un bajo porcentaje se encuentran una organización comunitaria que corresponde a una junta de vecinos y una OTEC¹⁵.

Es importante aclarar que la categoría de las instituciones de carácter privado agrupa a diferentes tipos de instituciones, pues entre ellas se encuentran ONG's de trabajo en sectores vulnerables, Fundaciones de alcance nacional y regional y Universidades.

Estas instituciones, tienen en promedio 14 años de experiencias en trabajo con población vulnerable, y poco más de 5 años de experiencia en trabajo con nivelación de estudios y reescolarización. Así, el inicio del Programa aparece como una nueva fuente de financiamiento, que brindaba la posibilidad de diversificar el origen de sus recursos de manera sencilla a las instituciones con líneas de trabajo similares, diversificando el origen de sus recursos de manera sencilla.

En general, éstas han iniciado su trabajo en el territorio desde la intervención psicosocial vinculada a problemáticas particulares, tales como el consumo de drogas, la explotación sexual, la infracción de ley, la situación de calle, articulándose con programas y proyectos de CONACE, SENAME y la División de Seguridad Pública. De esta forma, las instituciones fueron observando que la mayor parte de los niños, niñas y jóvenes que participaban de estos proyectos se encontraban fuera del sistema escolar, con biografías escolares marcadas por el fracaso: bajo rendimiento, repitencia, problemas de relación con los profesores o sus pares. Esto, sumado a la convicción de que la educación, junto con ser un derecho ciudadano, es central para la inclusión social, comienzan a desarrollar estrategias de intervención pedagógica, complementando sus intervenciones con un trabajo orientado a la reinserción educativa.

Estas instituciones poseen una fuerte inserción comunitaria lo que les permite una cercanía a la cotidianidad de los niños, niñas y jóvenes y por lo tanto, una validez en el territorio en el cual se ubican. También poseen capacidad de articulación con las redes institucionales a nivel local y sectorial y trabajan con equipos multidisciplinarios

¹⁵ Los OTEC son organismos técnicos de capacitación autorizados por SENCE para dar servicios de perfeccionamiento: Universidades, Institutos Profesionales, centro de formación técnica, liceos técnico profesionales, entre otros. Estos organismos pueden ser contratados directamente por la empresa y, además, pueden concursar para ejecutar programas sociales del SENCE. En "¿Qué es un OTEC?" <http://soporte.terra.cl/PreguntasFrecuentes/ServiciosPortal/RedNegocios/1330/> Revisado el 9 Junio 2009

consolidados en el ámbito psicosocial y educativo, los que integran profesores, monitores educativos, asistentes sociales, psicólogos y psicopedagogos.

A su vez, la coordinación con los organismos a nivel local como Departamentos Provinciales de Educación, DEM¹⁶, Programa Puente, Programa Comuna Segura, O.P.D¹⁷., Red SENAME, escuelas, organizaciones sociales, entre otras, también son parte de las estrategias que se utilizan y aprovechan para alcanzar los objetivos socioeducativos, a través de acciones que permiten incidir en la compleja realidad de estos niños, niñas y jóvenes (CIRE, 2008) lo que facilita y potencia el trabajo de prevención y tratamiento de problemáticas psicosociales específicas, así como el acceso a la red de protección social.

Sus intervenciones son, en su mayoría, ejecutadas entre los meses de Julio y Diciembre, y en menor cantidad aquellas en que sus actividades comienzan entre Junio y Mayo y terminan en el mes de Diciembre. Son minoritarios los casos en que el proyecto funciona también entre los meses de enero y abril, quienes suelen presentar proyectos que no responden al concurso hecho por el Programa, sino que forman parte de la línea de trabajo de la institución. También encontramos casos en que comienzan en Agosto o Septiembre, e incluso en meses posteriores. El lugar de ejecución es mayoritariamente en la sede de la institución.

Las instituciones que reciben financiamiento de otras fuentes, además del dinero del proyecto por el cual concursó, sobrepasan por muy poco la mitad del número total de las instituciones. Esta segunda fuente de financiamiento corresponde en su mayoría a fuentes diversas, ya sean colectas, aportes de la misma institución, arancel, iglesias evangélicas entre otros. En un número menor de instituciones, la segunda fuente de financiamiento corresponde a una entidad municipal y en un caso excepcional se recibe aporte internacional. (CIDE, 2008)

Dentro de ellas, los equipos de trabajo están compuestos por profesionales y monitores comunitarios del área psicosocial (psicólogos, trabajadores sociales, monitores de apoyo psicosocial, de recreación, de prevención) y del área pedagógica (profesores de enseñanza básica y media, educadores diferenciales, psicopedagogos, educadores comunitarios).

¹⁶ Dirección de Educación Municipal (D.E.M)

¹⁷ Oficinas de Protección de Derechos (O.P.D.)

Son los profesores de Enseñanza Media en primer lugar y los docentes de Educación General Básica en segundo lugar, los que se señalan como los que más números de profesionales presentan, seguidos están los asistentes sociales y los psicólogos, y en menor están presentes los educadores diferenciales, los monitores para diferentes tipos de talleres, los psicopedagogos, los profesores de inglés y administrativos.

Los equipos que participan de los Proyectos poseen mucha más experiencia en trabajo comunitario y como monitores de talleres extra programáticos, que experiencia docente, y muy pocos tienen experiencia con adolescentes infractores de ley, en relatoría y capacitación y en rehabilitación en drogas.

Por lo mismo, las fortalezas de los equipos son la experiencia en el ámbito comunitario y educación social, trabajo con jóvenes en riesgo social, la empatía y comprensión de las problemáticas de los alumnos y la disposición a colaborar ante problemas y dificultades. Mientras que las debilidades del equipo se relacionan con los conocimientos actualizados en la especialidad en que se desenvuelven y con la disposición a la capacitación permanente para perfeccionar las metodologías de trabajo y por la Proactividad y capacidad de innovación y adecuación al contexto.

3. MARCO TEORICO-CONCEPTUAL

En este apartado se desarrollaran los conceptos de Exclusión e Inclusión social y el Rol de la Escuela y la Educación desde un punto general, otorgando una visión de cómo el sistema funciona a través de la exclusión, sobre todo con lo relacionado con el sistema educativo formal, dando paso a una descripción del sujeto desertor escolar y de su situación social, la cual se relaciona con la exclusión, vulnerabilidad social y fracaso escolar. De esta manera, se entenderá una serie de fenómenos que rodean el fenómeno de la deserción. Finalmente, se entregará una explicación sobre el significado de Inclusión Educativa, como un concepto que forma parte de las políticas y programas sociales al orientar las prácticas para enfrentar el fenómeno de la deserción. La revisión de estos conceptos reunidos en el marco teórico nos permitirá leer y comprender la orientación discursiva de los actores que se presentará más adelante, conceptos que posteriormente serán abordados desde un análisis antropológico, aplicados dentro de las formas de implementación del Programa y resultados obtenidos en cada una de las instituciones en estudio.

3.1 Exclusión e Inclusión Social

Utilizado originalmente en Francia en la década de los setenta, el concepto "exclusión social" refería en sus inicios a varias categorías sociales de personas, entre las cuales se encontraban los incapacitados, mental y físicamente, los padres solteros, los usuarios de sustancias controladas y otros grupos no protegidos por el seguro social. A medida que el concepto ampliaba geográficamente su uso, su significado también fue transformándose, refiriéndose a principios de los años 80 a una gama completa de grupos desfavorecidos socialmente, siendo central en los debates esta "nueva pobreza" la que consideraba la creciente inestabilidad de las relaciones sociales (inestabilidad familiar, hogares de un solo miembro, aislamiento social, entre otros) materiales, espirituales y simbólicos, proporcionando finalmente un marco importante para considerar la política social alternativa, sobre todo en lo que se relacionaba con la provisión del bienestar social de parte del Estado.

Su uso reforzó la definición de la pobreza como carencia relativa, dadas las diferencias que se establecían en diferentes sociedades, y permitió establecer un análisis

que permitiera entender las interrelaciones entre la pobreza, el empleo productivo y la integración social, lo que produjo finalmente que se cuestionara sobre la naturaleza de la justicia social. (Oakley, 2001)

Su definición abarca dos tipos de exclusiones sociales, la primera entendida como un atributo de las personas, centrada específicamente en la naturaleza de la vida y la situación de desventaja que tienen en la actualidad, caracterizada por ser gente socialmente aislada, que puede carecer de enlaces sociales a la familia, la comunidad local, a las asociaciones voluntarias, los sindicatos de oficios o incluso la nación. En este caso, la desventaja social es el reflejo de la situación desfavorable en términos de sus derechos legales o de su efectiva capacidad para realizarlos.

Pero también la exclusión social puede ser entendida como propiedad de las sociedades, frente a la posibilidad de ser una propiedad del marco institucional básico y de acuerdos institucionales dentro de una nación particular. Esta visión toma en cuenta las reglas institucionales- formales e informales, explícitas y tácitas – que permiten y limitan la interacción humana. Esta forma de exclusión aparece en la discriminación racial, sexual, entre otras formas de discriminación, además de los mercados que discriminan el acceso a las oportunidades laborales, o a los bienes públicos que finalmente no están a disposición de todo el mundo. (ILO: 1966, citado en Oakley, 2001)

Desde la década de los 90, junto con el fortalecimiento de los desarrollos democráticos en la región, el concepto adquirió fuerza como una herramienta para examinar el fenómeno de la cohesión social, dando una visión crítica al proceso democrático. (Oakley, Op. Cit.)

Su valor se encuentra en la necesidad de profundizar el análisis de las dinámicas sociales, al advertirse crecientes niveles de fragmentación y desigualdades.

Si bien la **exclusión** se define como un fenómeno social *estructural*, pues se refiere a las desigualdades sociales a través de la historia y no a un fenómeno singular, y a la vez es *dinámica, multifactorial y politizable*, debido a su carácter cambiante respecto a las personas y colectivos sociales, sus múltiples causantes a partir de circunstancias desfavorables e interrelacionadas, y su capacidad de ser abordable desde las políticas públicas o sociales (Martínez y Tiana, s/a), no hay una definición determinada de “exclusión social” pues ésta describe un fenómeno que cambia con el tiempo y abarca

situaciones excesivamente heterogéneas, por lo que algunos autores prefieren hablar de vulnerabilidad, precariedad, anomia, desafiliación, etc. (Ibíd.; Supervielle, Quiñones, 2005)

Pese a esto, es posible un acercamiento a lo que este concepto abarca en su definición. Al entender **Integración Social** como una situación en la que las personas participan activamente en los diversos ámbitos de la vida social, como trabajo, salud y educación, y tienen acceso a servicios sociales, recursos productivos y otros bienes y oportunidades que les permiten utilizar sus capacidades, es posible definir **Exclusión social** como un fenómeno multidimensional que significa no pertenecer ni participar en algún ámbito de la vida social, ya sea en la económica, en la política, en el sistema de redes sociales y/o en lo cultural. (Comunicación y Pobreza, 2005) Dicho de otro modo, *Exclusión* sería la falta de lazos sociales con la familia, la comunidad o no poder participar en el mercado del trabajo, pero también podría entenderse como la falta de acceso a los recursos requeridos para participar en la vida social, a la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, a la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de enfrentar las obligaciones propias, al riesgo de verse relegado de forma duradera al status de persona asistida, y a la estigmatización que todo eso conlleva, para las personas y los barrios en que ellas residen. (Oakley, Op. Cit.; Ruiz Tagle, 2000)

Esta situación se puede dar cuando los individuos o comunidades sufren una combinación de diversos problemas vinculados, tales como: La incapacidad de ingresar o re-ingresar al mundo del trabajo, con escasa capacitación laboral, lo que provoca sentimientos de minusvalía y marginalidad, lo que se entiende como *Exclusión laboral*; la *Exclusión económica*, que aleja gradualmente a la persona de la autonomía adulta, con su consecuente dependencia monetaria en subsidios estatales, como un incapacidad de acceder a los medios para participar en los intercambios productivos; la *Exclusión institucional*, donde los pobres y desempleados quedan marginados de instituciones privadas de diversa índole (crediticias, de seguros, bancos, etc.), teniendo que recurrir a instituciones de beneficencia que trabajan en el mundo de la indigencia, lo que reforzaría sentimientos de dependencia, vergüenza y pasividad; el consecuente *aislamiento social*, pues las circunstancias descritas llevan al alejamiento de las redes sociales y a la reducción de contactos sociales significativos; todo esto bajo una *Dimensión Política de la Exclusión*, en la cual existe una desigualdad o carencia de derechos civiles, políticos y sociales; además de la *Exclusión cultural*, caracterizada por la pocas oportunidades de vivir de acuerdo a las normas culturales propias, la que lleva a la estigmatización y al

rechazo; y finalmente, la *Exclusión territorial* que se genera por la segregación de personas pobres en barrios marginados, aislados y sin acceso a centros culturales, educacionales, recreativos de calidad, o en un número muy escaso. (Egenau y Baranda, 2004)

Otra forma de definir *Exclusión Social* es aquella en la que su sentido *adentro/afuera* no se entiende como “no pertenencia social”, sino como una falta de acceso a las oportunidades y beneficios que genera el sistema refiriéndose tanto a una dimensión material como también a situaciones de precaria inserción institucional y social al interior de una sociedad, en la cual la falta de acceso a las oportunidades y beneficios que genera el sistema, y consiguiente bloqueo de las vías legítimas de movilidad social, no depende solamente de la voluntad o intereses de las personas, sino también de las formas institucionales y de la dinámica de transformación del propio sistema social, que no involucra necesariamente, dejar de compartir orientaciones culturales del modelo de desarrollo predominante. (Sepúlveda, 2004)

Debido a su carácter multidimensional, el fenómeno de la exclusión debe entenderse como configurado por distintos factores, y que de acuerdo a la combinación e intersección de dichos factores dependerá la intensidad y el tipo de efectos que ésta pueda tener en el individuo y en su entorno social. Es por esto que hay que entender este fenómeno como un *proceso* en el cual se pueden identificar diferentes estados, diferentes grados que van desde un alto grado de inclusión hasta la más completa de las exclusiones.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha intentado abordar el problema de la *exclusión social* desde mediados de la década de los noventa, relacionando este concepto y explicándolo a través de su relación con el mundo laboral y el mercado del trabajo. En su análisis, se enfatiza en la multidimensionalidad de las desventajas sociales, considerando los aspectos económicos, jurídicos, culturales, entre otros. Pero en su definición, y tratando de evitar utilizar y crear un concepto excesivamente amplio y vago, la OIT distingue dos tipos de exclusión, una *permanente*, en la que algunos grupos se mantienen al margen de la sociedad históricamente, y una *exclusión no permanente*, creada y recreada por las fuerzas económicas y sociales actuales. Es en esta última acepción donde se ha hecho hincapié desde la OIT, al ser necesario estudiar y analizar el concepto en su forma relacional con otros conceptos, tales como *inclusión* e *integración*

social, al mismo tiempo de reconocer y demostrar los altos costos que tiene la exclusión social, y los riesgos de ésta, al conducir a la fragmentación de las relaciones sociales, a la emergencia de nuevos dualismos y a la ruptura de la cohesión social. Esto último es importante en el sentido de que, a diferencia de la *integración*, la *cohesión social* no sugiere la incorporación de los marginados a una sociedad ya construida, sino a la adhesión entre los distintos elementos que constituyen el sistema social. Esto se entiende al plantear que los grupos marginados no deben simplemente integrarse a las estructuras sociales y a los sistemas de valores dominantes, sino que deben conservar su identidad específica. (Supervielle y Quiñones; Op. Cit.)

La utilización del concepto de *exclusión social* para explicar los fenómenos originados por la pobreza y marginalización social, como un enfoque que se enmarca dentro de un paradigma de interpretación social, nos permite reconocer las diferencias territoriales, culturales e históricas, concibiendo las dinámicas de exclusión en la búsqueda de grandes procesos que incorporen las desventajas materiales pero también extendiéndose a otro tipo de desventajas.

Al definir estos conceptos, damos una base teórica para entender de qué forma se han tratado y se consideran ciertos hechos, y como se tratan de abordar para dar una solución más o menos profunda, según sea el caso, de las políticas y programas sociales. Como nos dicen Miquel Martínez y Alejandro Tiana en su artículo “Educación, Valores y Cohesión Social” (s/a), una sociedad como la nuestra, caracterizada por la información y la tecnología, en que a través de estos elementos, sumados a la educación y a la inserción en el mercado laboral, no será una sociedad del conocimiento ni del aprendizaje continuo y autónomo para todos, si las políticas públicas no incluyen programas contra la exclusión social que incidan sobre los hogares y las familias, pues éstas constituyen un espacio vital y el contexto de la primera crianza y educación de las nuevas generaciones, y están afectadas por las dinámicas de integración y exclusión social, que inciden directamente en la creación del vínculo social de los más jóvenes del grupo, así como en la sociedad en general, como primer espacio para entender las lógicas de exclusiones e inclusiones sociales. (Martínez y Tiana, s/a)

Así también lo expresa Mariana Schknolik, consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), quien plantea que “*el empleo y la educación constituyen canales masivos de movilidad e integración*”

social en las culturas latinoamericanas. La falta de acceso a niveles superiores de escolaridad puede implicar mantenerse en una situación de exclusión o marginalidad, sin capacidades para integrarse adecuadamente a la cambiante realidad social, económica y comunicacional.” (Schknolik, 2005)

En el contexto de exclusión socio-laboral, comienzan a producirse diversas estrategias de supervivencia familiar, donde muchas veces, los niños, adolescentes y jóvenes, constituyen un eslabón muy importante en la captación familiar de recursos, a través del desarrollo de distintas actividades, como por ejemplo: el trabajo en la calle, donde básicamente se venden mercancías de paso, limpian vidrios de automóviles, practican distintas formas de mendicidad o cuidan a sus hermanos más pequeños mientras sus madres también mendigan o trabajan; ejerciendo la responsabilidad del cuidado del hogar; en trabajos junto a sus padres o en actividades autónomas marginales (por ejemplo el cartoneo); y en el involucramiento en situaciones ilegales o tipificadas de delitos. (Racovschik, 2006)

Todas estas situaciones implican casi necesariamente la desescolarización y la pérdida de oportunidades futuras. Así, para los jóvenes de hogares pobres, la decisión de abandonar sus estudios, incide negativamente tanto en los logros educativos presentes, como en las posibilidades de conseguir un empleo adecuado en el futuro, siendo prácticamente condenados al trabajo como una de las pocas condiciones de movilidad social, ocupando, al ingresar al mercado de trabajo, los lugares de menor remuneración. Esto nos muestra como el trabajo precoz en niños y jóvenes, y la ausencia o precariedad de la escolaridad son hechos que se correlacionan fuertemente y se explican mutuamente, pues quienes practican un trabajo precoz o de baja calidad y remuneración, son jóvenes que tienen poca escolaridad o de pésima calidad o bien están fuera de la escuela, y a la vez, son hijos de trabajadores en condiciones de vida precaria. (ibíd.; Pereira, 2004; INJUV, 2002; CEPAL-OIJ, 2003)

La juventud, al ser el grupo social y etario que sufre en mayor medida la crisis de expectativas, (situación que se da en la disociación entre escolaridad y empleo, entre el alto consumo de imágenes y bajo consumo material, y el alto manejo de la información y la baja oferta de oportunidades), puede resultar en condiciones de exclusión social, disruptiva en términos de convivencia social y democrática. Las distintas formas de exclusión socioeconómicas y políticas de los jóvenes podrían significar una amenaza para

la gobernabilidad futura, en las cuales, los jóvenes pueden ser tanto víctimas como disruptores. (CEPAL-OIJ, Op. Cit.)

Si lo que se busca es avanzar hacia sociedades más incluyentes en acceso al bienestar y a la participación ciudadana, es imprescindible invertir y preocuparse de los jóvenes, pues ellos son un elemento decisivo para perpetuar o revertir la reproducción intergeneracional de la exclusión social. *“Es allí donde se define el eslabonamiento entre educación y empleo, la inserción en la sociedad de la información, la autonomización económica y habitacional, y la constitución de núcleos familiares nuevos. Por lo tanto, actuar para y con los jóvenes es clave si se trata de proyectar sociedades más inclusivas a futuro.”* (CEPAL-OIJ, 2003:2)

3.2 Rol de la Educación y la Escuela

La **educación** (del latín *educere* "guiar, conducir" o *educare* "formar, instruir") podría definirse como el proceso de vinculación y concientización cultural, moral y conductual, lo que permitiría que las nuevas generaciones, a través de la educación, asimilan y aprendan los conocimientos, normas de conducta, modos de ser y formas de ver el mundo de generaciones anteriores, creando además otros nuevos, como una proceso de instrucción y socialización formal de los individuos de una sociedad.

Asimismo, educación podría referirse al resultado de este proceso, que se materializa en el conjunto de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos, que producen en la persona cambios de carácter social, intelectual, emocional, etc.

“La educación es importante, no sólo como uno de los modos instrumentales de la cultura que permite al individuo a desarrollarse en el proceso de la socialización, sino también es considerada como un proceso vital, complejo, dinámico y unitario que debe descubrir, desarrollar y cultivar las cualidades del educando, formar integralmente su personalidad para que se base a sí mismo y sirva a su familia, la nación, y si fuera necesario a la humanidad.” (Rojas, s/a)

A su vez, la noción de **educación** es mucho más amplia que la noción de **escuela** (o escolarización). Esta última -como institución educativa especial- es la respuesta específica que las sociedades occidentales han dado al problema general de la transmisión de los saberes. En este sentido, el concepto de **escolarización** denota una educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden de forma

pauteada, en ambientes definidos como diferentes de aquéllos en los que el aprendizaje se aplicará de forma espontanea. (Díaz de Rada, 2006)

Si bien la intención explícita de cualquier institución escolar es programar, instruir y evaluar conocimientos escolares, concretamente, el espacio de instrucción o transmisión de saberes de las escuelas es idealmente considerado un espacio acotado entre las paredes del establecimiento, como un lugar de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, en los sucesos que se observan al interior del aula, ocurre algo más que una mera transmisión y adquisición de conocimientos de determinadas áreas (matemáticas, lenguaje, etc.), ya que, tanto alumnos como profesores también instruyen y son instruidos en el aprendizaje de reglas sociales, roles, estatus y convenciones comunicativas. Su comprensión se basa en entender las lecciones escolares como situaciones sociales. (ibíd.; Sapiains y Zuleta, 2001)

En nuestros tiempos, si bien los sistemas educativos han dejado de tener la hegemonía en la producción de conocimientos, su función específica es la de transmitir valores, procedimientos y conocimientos acumulados por la sociedad a las nuevas generaciones, y es de su capacidad de garantizar condiciones de equidad, que dependerá una participación igualitaria en la producción, recreación y apropiación de contenidos socialmente significativos. (Díaz de Rada, Óp. Cit.)

Esta transmisión de valores y conocimientos que se produce dentro de la escuela, se conforma principalmente a partir de experiencias de carácter social, ya que los contenidos entregados se sustentan en primer lugar, sobre los valores sociales transmitidos en estos espacios educativos, lo que lleva a establecer la experiencia educativa como una experiencia predominantemente social.

Los aprendizajes para la convivencia social que se obtienen en el contexto educativo son consecuencia de que la escuela representa un espacio comunitario, en el cual un grupo heterogéneo de niños, niñas y jóvenes, con roles definidos, acuden a la escuela en busca de mayores oportunidades para integrarse a la sociedad, insertándose en un proceso de convivencia social en donde el alumno y la alumna se encuentran a sí mismos a través del encuentro con otros y otras, iniciando un recorrido de experiencias sociales. (Contreras, 2004)

Tal como plantean Raúl Oscar Paglilla y A. Eugenio Perrone (2004), el espacio social con que cuenta la escuela, es único en la posibilidad de lograr la construcción y el desarrollo de valores sociales y de pensamiento crítico, elementos fundamentales para el crecimiento personal de un ciudadano integrado, participativo y con capacidad de opción y decisión.

Al cumplir la educación un rol fundamental y significativa para garantizar una ciudadanía plena y una integración equitativa en las nuevas sociedades, con un grado de inclusión y justicia social, se entiende como las políticas educativas, en cuanto políticas sociales, se mantienen como condición básica e insustituible para posibilitar la estabilidad democrática, la integración y la equidad social e incluso el desarrollo económico.

Esto fue planteado en El Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar en el mes abril del 2000, en el cual se estableció que *“la educación es un derecho humano fundamental, y como tal es un elemento clave del desarrollo sostenible y de la paz y estabilidad en cada país y entre las naciones, y, por consiguiente, un medio indispensable para participar en los sistemas sociales y económicos del siglo XXI afectados por una rápida mundialización”*. (Martínez y Tiana; s/a)

Al ser una función central e indelegable del sistema educativo, el proceso de adquisición de las capacidades y actitudes necesarias para una inserción dinámica de los jóvenes en el mercado de trabajo, va exigiendo una mejor preparación y especialización para poder optar a los puestos de trabajo que emergen, se va reforzando la necesidad de una mayor cobertura en educación primaria y secundaria para desarrollar las competencias básicas que constituyen el fundamento para la especialización. Pero sumado a esto, un mejoramiento de la calidad es un desafío obligado; especialmente urgente para los jóvenes que provienen de hogares pobres que deben superar la desigualdad en el acceso a las oportunidades.

Siguiendo con lo anterior, López y Tedesco (2002), en su texto *“Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina”*, plantean que la Educación es una *“condición indispensable”* para el logro de una sociedad más equitativa ya que *“(…) quienes no tienen acceso a la educación carecen de las competencias que los habilitan para una inserción laboral exitosa”* y *“(…) quienes no reciben educación*

tienen limitadas las posibilidades de un pleno ejercicio de sus derechos y de participación, lo cual se traduce en un debilitamiento de la ciudadanía. La articulación de ambos procesos se encuentra en la base de la concentración de la riqueza, la fragmentación social y el crecimiento de la pobreza” (López y Tedesco, 2002:7).

De esta manera entendemos que la educación es parte importante de la exclusión y la condición de pobre y es un área que precisamente es fundamental para combatirla ya que permite un eficaz despegue económico en el mediano y largo plazo a los pobres. Con ella, los pobres aprenden a realizar trabajos más especializados, mejor calificados y en consecuencia mejor pagados.

Larrañaga (1997) menciona cuatro maneras de entender el proceso de la educación como vehículo de desarrollo: Como un fin en sí misma en la medida que amplía las capacidades de la persona para vivir con mayor plenitud, tal como el desarrollo de la libertad, la justicia y la autodeterminación individual y nacional; como determinante del crecimiento y desarrollo económico debido al papel que desempeña en la formación de recursos humanos, en virtud del impacto de la educación en la competitividad de las empresas y los países, avalado en las teorías económicas que recalcan el valor del capital humano para lograr crecimiento sostenido; como factor determinante del ingreso individual-familiar y, por lo tanto, aspecto central para las políticas que apuntan a la reducción de desigualdades y superación de la pobreza; y como instrumento de integración social al promover formas culturales comunes (a historia, la patria, etcétera) o desarrollo de la identidad cultural y generación de valores solidarios y humanistas. (Larrañaga, 1997; Mena, 1998)

Sin embargo, las condiciones desfavorables también tienen una incidencia en la forma en que la educación es entendida, pues cuando se presentan situaciones de desventaja social, aumenta la probabilidad de que, de una o varias formas se presente también el fracaso escolar, como puede ser el abandono o deserción. Esto es claro al observar ciertas investigaciones que muestran como jóvenes de estratos sociales desfavorecidos presentan mayores dificultades en el logro al interior de los sistemas educativos formales.

A pesar de que también existen casos en los cuales, a pesar de la presencia de contextos sociales desfavorables, los estudiantes logran altos niveles de calificación o se desarrollan de manera óptima ciertos modelos de escuelas, las cifras indican que la

tendencia es hacia una distribución social inequitativa del éxito y del fracaso escolar según el contexto social.

Cuando las situaciones de desventaja social están asociadas a contextos de marginalidad y exclusión, esta especie de “desventaja educativa”¹⁸ se profundiza por los procesos de fracaso y abandono escolar, la que a su vez, incide en la reproducción y profundización de estas situaciones de vulnerabilidad y exclusión social. Algunas de estas situaciones de vulnerabilidad pueden ser la situación de calle, el consumo de drogas, las conductas trasgresoras y/o delictuales, el trabajo infantil, en especial la prostitución y el trabajo en la calle, las cuales se asocian y refuerzan mutuamente. (CIDE, 2008)

Sin embargo, es complejo señalar cual es el proceso en que éstas vulnerabilidades sociales desembocan en desventajas educativas y en exclusión o deserción escolar, pues las causas y las condiciones varían de un caso a otro, así como también son múltiples las manifestaciones de desventaja educativa.

Para entender los efectos acumulativos de las situaciones de vulnerabilidad social, se utiliza el “enfoque de riesgo” en el cual, los factores de riesgo son entendidos como la posibilidad de tener o sufrir algún daño o vulneración de derecho, y que en el ámbito escolar sirve para indicar la correlación entre las características no educativas y los resultados educativos de ciertos grupos, y de esta manera poder predecir ciertos logros educativos a partir de los elementos de la condición de vida de los estudiantes. Junto a este concepto, también se utiliza el de “factores protectores” o aquellas características que favorecen el desarrollo humano contrarrestando los posibles efectos de los “factores de riesgo” y reduciendo las probabilidades de aparición o desarrollo de vulnerabilidades. (JUNAEB, 2005)

En contexto de vulnerabilidad social y económica, los desertores –definitivos o temporarios- en su mayoría, pasan a realizar trabajos informales infantil, mal remunerados y sin ningún tipo de garantías sociales, como parte de las estrategias creadas para afrontar los problemas económicos o de oportunidades, lo que finalmente tiene como resultado, una reproducción circular de su pobreza.

¹⁸ La “desventaja educativa” se refiere a los estudiantes o grupos de estudiantes que tienden a fracasar dentro del sistema educativo debido al efecto de otras formas de desventajas. (CIDE, U. Alberto Hurtado, 2008)

No obstante, la valoración de la educación será uno de los factores que determinarán la insistencia o no, de que los hijos sigan estudiando, que no retarden su aprendizaje y, por tanto, que no abandonen sus estudios escolares, primarios, secundarios o universitarios.

3.3 Educación y Exclusión

Frente al Tema de la Educación y su relación con la exclusión, creemos importante destacar a las teorías sociológicas conflictualistas, las que plantean que la institución escolar no sólo es un reflejo de las desigualdades de una sociedad, si no que es, en gran parte, responsable de la reproducción de éstas. (Mena, 1998)

El aporte de estas teorías de la reproducción es poner en el tapete las variables culturales y estructurales por sobre las individuales, y nos permiten observar cómo ciertas instituciones, en su constitución, también reproducen, a pesar de tener en algunos casos, un carácter compensatorio.

Uno de los autores de esta teoría es Pierre Bourdieu (1996) quien plantea que la escuela es una institución conservadora que enajena culturalmente, garantizando un tipo de dominación mucho más estable y fuerte que aquella que se funda solamente en el capital económico. Según el autor, serían las mismas características intrínsecas a la escuela (rigidez y poca adaptabilidad, descontextualización curricular, autoritarismo, entre otros) las que irían reforzando el acceso inequitativo a ella, dificultando la permanencia de los alumnos más pobres, y finalmente resguardando los privilegios de las clases acomodadas.

Así también lo plantea Contreras (2004) al señalar que en la escuela se canalizan intereses sociales, políticos y económicos dominantes, mediados por la figura del Estado quien representa en su máxima expresión, al sector más fuerte que, a su vez, representa a la sociedad. De esta manera, es de acuerdo con los intereses de dichos grupos dominantes lo que la institución educativa debe enseñar, a través de los contenidos, y que los ciudadanos deben aprender.

De igual forma, se señala que las oportunidades que los estudiantes buscan al ingresar al sistema educativo, para participar en sociedad, tal como lo señala el fundamento y los objetivos de la obligatoriedad del sistema educativo, también se

desprenden de una concepción de obtención de beneficios para los grupos de poder, lo que nos permite encontrar con que *“una vez finalizados los años de escolaridad, la escuela ya ha seleccionado a quienes considera más aptos para la sociedad. El sometimiento de la escuela al mercado (y no al estado), es lo que da lugar a la segregación, y que sirve para separar a aquellos que están en situación de continuar con y en el modelo social”*. (Contreras, 2004:31)

Estas teorías sacan del centro del análisis al individuo en sí, en este caso, aquel niño/a con dificultades para acceder o permanecer en la escuela, liberando de responsabilidad al “alumno problema”, poniendo a las variables culturales y estructurales que organizan la sociedad en la base de la relación problemática entre escuela y equidad social.

Asimismo, estas teorías permiten plantear la existencia de una fuerte correspondencia entre exclusión educativa y exclusión social. De este modo, pareciera ser que la oferta y la calidad de la educación han sido conscientemente organizadas según la estructura social, donde la escuela, mediante su capacidad de selección y expulsión de alumnos, va agrupando a los niños/as según sus clases, desechando finalmente a los de los sectores más marginales. (Díaz de Rada, 2006; Contreras, 2004)

Además, es posible señalar que el sistema educativo formal, al poseer características firmes y una estructura determinante que lo transforma en excluyente para los jóvenes que provienen de barrios marginales y de pobreza extrema, no toma en cuenta situaciones que viven continuamente esta gran parte de la población. Algunas de estas situaciones pueden ser la gran falencia en la alimentación diaria, carencia de elementos materiales y de medios para estudiar, con una carga de violencia social que los excluye ya no sólo del sistema educativo sino de la sociedad civil, que no los contiene ni los considera como sujetos de su propia educación y, en consecuencia, los estigmatiza como una "amenaza" a la "seguridad" de otros sectores sociales y de sus propios pares y vecinos. (Paglilla y Perrone; 2004)

Todos estos mecanismos de exclusión se manifiestan en códigos y reglas de comportamientos y de desempeño a los cuales los alumnos deben adscribirse, interiorizar y seguir de forma rigurosa si quieren tener éxito dentro del sistema. Estas reglas pueden determinar las relaciones con los profesores y entre alumnos, las conductas esperadas en la sala de clases y otros espacios de la escuela, las formas de expresar sus

conocimientos y capacidades, entre otras conductas que debe seguir el alumno el cual, de no conseguirlo, deberá correr el riesgo de ser considerado incapaz o inadecuadamente adaptado al sistema educativo, generalmente traducido en bajas calificaciones, sanciones diversas, repitencia y deserción o expulsión escolar. (CIDE, 2008)

Como el sistema escolar ha desarrollado distintos y complejos mecanismos de exclusión, y al estar ligado profundamente a lo social, tiene diferentes efectos según el grupo social al cual enfrenta, teniendo efectos de exclusión más profundos y claros en aquellos grupos provenientes de sectores más vulnerables. (Ibíd.)

Vemos de esta forma que, cuando los niños, niñas o jóvenes experimentan un fracaso escolar, su análisis puede ser bajo dos perspectivas. La más común es aquella que individualiza el problema y otorga al estudiante la responsabilidad de tal fracaso y/o a su contexto extraescolar, al no contar con habilidades personales, condición familiar, circunstancias sociales, culturales o materiales, etc., es decir, con características particulares para responder a las exigencias educativas, sin cuestionarse la capacidad del sistema educativo para responder a estas circunstancias.

La segunda perspectiva, con una visión más relacional del problema, plantea que el fracaso escolar es el reflejo de un desajuste entre un individuo y el sistema, mostrando las dificultades del sistema educativo para manejar las diferencias y las condiciones sociales de sus alumnos. Bajo esta perspectiva adquiere importancia la desarticulación que se produciría entre la cultura y la estructura escolar, por un lado, y los intereses y necesidades educativas de los estudiantes, por el otro, sin dejar de reconocer el efecto de las desventajas sociales sobre el desempeño escolar.

“La relación entre estudiantes provenientes de contextos sociales desfavorecidos y el sistema escolar tiende a estar teñida por el conflicto: el sistema educativo no responde a las necesidades y expectativas de los estudiantes y ellos, por su parte, no calzan con los prototipos y requerimientos de la escuela” (Ibíd.:9).

Esto también lo plantean Gabriela López, Jenny Assael y Elisa Neumann (1991), al señalar que el fracaso escolar se explica principalmente por la predisposición que tiene el sistema formal de educación a que ciertos niños fracasen. Para ella, la escuela es selectiva y discriminadora, al diferenciar desde un primer momento entre “buenos” y

“malos” alumnos. Esta selectividad del sistema escolar se explica *“porque su función es más bien proporcionar el mínimo de cultura al mínimo de personas, aunque el discurso oficial diga lo contrario”* (López; Assael y Neumann, 1991:8). Entre las variables que estarían influyendo en esta clasificación del alumnado, el de la clase social pareciera ser uno de los más determinantes, lo cual se vería reflejado con claridad en los altos índices de deserción y repitencia escolar de los sectores de más bajos ingresos.

3.4 La Deserción Escolar

El concepto de Deserción se entiende como un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano, como puede ser la escuela, que también incluye un abandono de ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad, la formación y la proyección personal de quien deserta, en este caso, de los niños, niñas o jóvenes. (Richards, 2006)

Este fenómeno escolar involucra a todo el sistema social, pero al mismo tiempo comprende dimensiones individuales. En ella conjugan *“aspectos estructurales, sociales, comunitarios, familiares e individuales. Tiene relación con la estructura económico-social y con la ideología que sustenta el Estado y, por ende, tiene que ver con la totalidad de la vida del hombre y la sociedad.”* (Magenzo y Toledo, 1990:11)

Si bien existen algunas investigaciones y explicaciones asociadas a factores propios del sujeto desertor, otras buscan la explicación en la estructura social en la que se produce la expulsión o deserción, o se enfocan en las características institucionales de los establecimientos educativos con mayores índices de deserción, en los factores externos o no conscientes de los estudiantes, o en las mismas percepciones subjetivas. Sin embargo, hay quienes también intentan integrar más de un aspecto en su análisis y comprensión, lo que sólo termina por demostrar su carácter multicausal y la complejidad que existe para hacer frente de manera cada vez más profunda.

Lo importante del análisis de este fenómeno es que en sus estudios e investigaciones, no deje de considerarse el carácter situado en que se ubica cada factor causal, entendiendo que este problema es complejo, diverso y complementario, y que no solo basta medirlo o cuantificarlo, sino también entenderlo en profundidad.

La deserción es producto de una serie de sucesos que durante el ciclo vital van modelando al individuo. En este proceso de conformación del ser social intervienen tanto factores sociales como individuales, que en su interacción permiten que el individuo vaya transitando de un estado a otro a través de la superación de una serie de crisis vitales consideradas como el motor del desarrollo psicosocial de las personas. En el caso específico de la deserción escolar, algo sucede en la relación entre lo individual y lo social que no permite que el individuo cumpla los roles predefinidos.

Al ser la deserción escolar un fenómeno vinculado con diferentes aspectos de la realidad social, debe ser abordada como un proceso que se va forjando desde temprana edad y como resultado de distorsiones o carencias presentes en los diferentes ámbitos de la vida de la persona y que, por lo tanto, trasciende a todos o casi todos los ámbitos de quien la sufre. (Magenzo y Toledo, 1990: 12)

Al ser un proceso y no un evento aislado en la vida del joven, la decisión de abandonar los estudios que toma el estudiante en un momento determinado, madura, transita por diferentes etapas, acumula sentimientos de rechazos o de desafección con el sistema escolar, lo que culmina con el abandono real. Así, de conocer *“cuáles son las etapas y los factores que inciden en las mismas, será posible por lo tanto identificar aquellos estudiante o grupos de estudiantes en ‘situaciones de riesgo’ y consecuentemente, se podrá disponer de un instrumental de políticas tendientes a anticipar medidas adecuadas con el objetivo de abortar o disminuir el proceso de abandono.”* (Filgueira, 2003: 32)

El fenómeno de la deserción escolar afecta en su gran mayoría a jóvenes provenientes de los segmentos sociales más desfavorecidos, quienes experimentan un lento proceso de marginación llevándolos en muchos casos al abandono escolar. No obstante, algunos autores plantean que la pobreza en sí no actúa como *“expulsor del sistema escolar, sino, que es una condición de contexto al interior de la cual juegan múltiples otros factores, no necesariamente asociados con ella. (...) Lo que la pobreza hace (...) es dificultar la solución de los problemas que emergen, desmotivar y descalificar a los jóvenes que los sufren y volver decisivos algunos problemas coyunturales, como la falta de trabajo de los padres.”* (Bellej y Contreras, 2003:82). Si a esto sumamos la baja calidad de la oferta escolar, encontraremos que los motivos para el abandono adquieren mayor fuerza en estos contextos, ahogando o dificultando los deseos de continuar.

A pesar de esto, y considerándolo, se entiende que la expulsión de los jóvenes se focaliza principalmente en “*educandos provenientes de los estratos de población menos favorecidos económica y socialmente*”, los que además realizan sus estudios secundarios en el sistema de educación municipalizada o pública que, a pesar de ser quien tiene el deber de hacerse cargo de los procesos formativos de éstos jóvenes, también genera las condiciones que provocan finalmente la expulsión de una parte de ellos, eliminando de su camino a los que más dificultades sociales tienen, siendo, precisamente ellos, quienes más necesitan de educación para no quedar condenados al mundo del trabajo y responsabilidades familiares que lo alejan de una posible superación o movilidad social.

Las investigaciones que se han realizado en torno a este tema se han diferenciado en cuanto a sus objetos de estudio, los cuales consideran: la magnitud del problema; las condicionantes que acompañan o explican el fenómeno -tanto de forma psicológica o social como desde el propio sistema escolar-; las maneras de evitar la deserción; y los efectos que la deserción tiene sobre aquellos que la viven y el proceso psicosocial que la acompaña. Y dentro de las variables que se presentan en los distintos estudios como *factores condicionantes*, describen al *sistema escolar* como el principal: primero, por los fracasos escolares que los jóvenes deben enfrentar en su aprendizaje que se manifiestan, más explícitamente en la repitencia de curso que, para algunos, marca el punto de partida para la deserción escolar prematura; y segundo, por la transmisión de la cultura escolar a los sectores populares, la cual se situaría fuera del universo cultural de estos grupos, lo que al final lleva al fracaso y a la deserción. Así, se plantea la idea de que “*el sistema de enseñanza no solamente rechaza tomar en consideración este hecho sino que convierte la distancia cultural de la escuela en factor de exclusión*” (Magenzo y Toledo, 1990: 16) enfatizando en la deficiencia interna del servicio que se brinda, sin negar la importancia de otros factores sociales, económicos y culturales en el bajo rendimiento y la deserción escolar y sin dejar de lado la comprensión en su carácter holístico.

De igual forma, dentro de los *factores condicionantes* se encuentran las razones de tipo social y del ambiente inmediato, tales como el bajo nivel socio-económico, la necesidad de los niños de trabajar, la poca importancia atribuida por las familias a la educación y desnutrición, lo que puede llevar a desajustes psicológicos, bajo rendimiento y agresividad. No obstante, se entiende la dificultad para determinar que factores serán los más significativos a raíz de la ya explicada multicausalidad, en la cual la deserción no

es sólo consecuencia de algunos factores, sino que incluye graves problemas educativos, sociales y económicos.

Para Carlos Figueroa (2003), dentro de este proceso de deserción escolar, es posible distinguir dos tipos de “subprocesos”, en el cual, el primero operaría al interior del sistema educativo y otro sería de naturaleza “extraescolar”. Estos dos componentes del fenómeno podrían ser fuentes de análisis y de acción para investigaciones y programas que buscan entender y afrontar el tema del abandono escolar.

Así, dentro de la multiplicidad de factores causales de la deserción escolar, es posible agruparlos a través de dos grandes marcos interpretativos. El primero es el que hace énfasis en los factores de carácter **extraescolares**, en donde la situación socioeconómica y el contexto familiar del niño, niña o joven, actuarían como causales principales, directas e indirectas, del abandono escolar. En este grupo se encontrarían la pobreza y la marginalidad, pero también la inserción laboral, el embarazo adolescente, la disfuncionalidad familiar, el consumo de drogas, las bajas expectativas de la familia y especial de los padres con respecto a la educación, entre otras. En este grupo, los principales responsables de la producción y reproducción de estos factores serían el Estado, la comunidad, la familia y los grupos de pares. Así, se encuentran en una importante posición y el papel que juegan los actores, como la familia, la trayectoria escolar y las características formadas en la infancia temprana. (Belleÿ y Contreras, 2003)

Algunas de las principales razones explicadas por las familias de los jóvenes son el trabajo y la maternidad, sin embargo, estudios han mostrado el proceso desde la propia deserción y desde la mirada de los actores, al señalar sus ideas de seguir estudiando y/o trabajando, y aquellas razones que condicionaban la dirección de sus acciones, enfocándose además en las consecuencias que tienen quienes viven la deserción. Entre ellas se mencionan los motivos familiares, intelectuales, de independencia, de dignificación personal y de orden pragmático. Éstos muestran como los distintos factores mencionados se ordenan de un modo distinto, o bien, varían en magnitud según los propios jóvenes.

Igor Goicovic (2001) nos señala que además de estas perspectivas, también existe aquella que hace referencia a las **situaciones intrasistema** que conflictúan la permanencia de los jóvenes al interior del Liceo, ya sea por mal rendimiento, mala disciplina, mala convivencia, entre otros. Dentro de la mirada más estructural, las miradas

críticas frente al campo educativo, lo sitúan como un importante responsable del abandono y deserción escolar al ser –tanto colegios como escuelas- quienes afectan en la influencia de los otros factores, tanto biológicos como socioeconómicos. Dentro de los factores mencionados se pueden encontrar la baja calidad del proceso educativo del ciclo primario; las prácticas pedagógicas no efectivas; la concepción selectiva y la falta de reconocimiento de las particularidades juveniles de los alumnos; un tipo de gestión educativa y de convivencia escolar de baja calidad. Así, la oferta educativa poco estimulante, anacrónica y desvinculada de los intereses y necesidades de los alumnos y de la sociedad, va acrecentando las probabilidades de un fracaso educativo, a partir del distanciamiento paulatino de los jóvenes respecto a la educación. (Bellej y Contreras, 2003)

Dentro de los factores *intraescolares*, generadores de dificultades que obstaculizan la permanencia del joven estudiante en el sistema educativo, tales como el bajo rendimiento, problemas relacionados con conducta, el autoritarismo docente, etc., se identifican como responsables directos de los elementos expulsores a la propia estructura escolar, a los actores que forman parte de ella y al tipo de relaciones que se generan, ya sea por lo inadecuado de su acción socializadora o por su incapacidad para canalizar o contener la influencia del medio socioeconómico en el que se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes. (Espina, 2006:8)

Bajo este planteamiento, Igor Goicovic (2001) nos dice que el fenómeno de la deserción escolar se presenta de manera muy diferente a los que este concepto apunta, pues el término de “deserción” refiere a un acto voluntario de dejar un determinado lugar, institución o situación y, en el caso de la llamada “deserción escolar”, es más bien un acto de “retiro escolar” que bien, transitorios o prolongados en el tiempo, son provocados por situaciones desencadenadas al interior del sistema escolar.

Así, si entendemos la escuela como un instrumento de control social orientado a lograr individuos adecuados a las expectativas e comportamientos y valores que caracterizan el sistema social, formando sujetos dóciles, respetuosos y leales a la patria, al orden y a la sociedad, el fracaso escolar podría ser una resistencia –voluntaria o involuntaria- a los códigos socializadores que entrega la escuela, convirtiéndose en una respuesta distinta a las necesidades de sumisión y contención a las normas. Esta “apatía frente al estudio” como se suele denominar, muestra la inexistencia de una política

educacional al interior de las escuelas y liceos que asuma e integre el capital cultural de sus jóvenes, negándole validez e imponiendo lo que se ha definido como legítimo de aprender y disciplinar. Es en consecuencia, una respuesta a la *violencia simbólica* desarrollada por el sistema a través de su “disciplinamiento social” que en el fondo niega a la cultura propia de los jóvenes y su quehacer juvenil como potenciales formadores, en su tendencia a homogeneizar a los sujetos, conspirando contra la plena integración de los intereses y demandas de los propios jóvenes. (Goicovic, Óp. Cit.)

“El disciplinamiento social, en consecuencia se convierte en el eje orientador de los procesos formativos de los establecimientos municipalizados. En función de ello, se ridiculiza el error, no se presta atención a las dudas o requerimientos y se formulan preguntas que sólo permiten respuestas cerradas. (...) No es sorprendente, por lo tanto, que la relación profesor/alumno aparezca tensionada por una doble contradicción: por una parte los profesores sostienen que sus alumnos están desmotivados mientras, por otro lado, los jóvenes manifiestan que las clases los aburren. El problema central en este punto es que no existe dialogo entre profesor/alumno de tal forma que se aprende sólo lo necesario para aprobar. Se hace evidente que los establecimientos educacionales no logran dar ni adquieren sentido para los jóvenes. El liceo se reduce a obligaciones e instrucciones que los jóvenes viven en forma pasiva –aburrimiento- y en las cuales, además, sus intereses, preocupaciones y problemas no tienen cabida. (Goicovic, 2002:20)

Este planteamiento pone como eje clave para entender las situaciones de fracaso y deserción escolar, el rol que juegan los docentes, sus debilidades formativas, lo fundamental de las relaciones profesor/alumno, pero también muestra como punto elemental la idea base que conlleva el tema de la educación en los sectores populares para la institucionalidad escolar en general, con sus diseños curriculares, contenidos y estructura normativa, en el cual la poca valoración de los profesionales y de los logros de los jóvenes devienen en un comportamiento desmotivante y que poco a poco lleva al joven a tomar distancia con respecto a la escuela. Todo esto nos da una visión necesaria para comprender la deserción y las practicas que la rodean.

La capacidad de integración e inclusión efectiva que presentan las escuelas y liceos, nos muestran una posible tendencia a segregar y los estudiantes de sectores socioeconómicos más empobrecidos, con bajas calificaciones y con un fuerte estigma de fracaso escolar, no reconociendo el espacio escolar la propia cultura que el joven posee, debiendo despojarse de ella para aceptar lo denominado legítimamente necesario de aprender, y para lo cual es fundamental la disciplina. Con esto, la escuela se transforma

en un espacio reducido de obligaciones y deberes que deben ser cumplidos de forma pasiva, lo que la aleja cada vez más de ser un espacio de real socialización.

Para niños, niñas y jóvenes, la situación de deserción se torna aún más compleja cuando se conjugan el fracaso escolar que incluye la repitencia, ausentismo, bajo rendimiento, con las condiciones de vulnerabilidad social expresada en problemáticas como la situación de calle, vulneración de derechos, consumo de droga, violencia intrafamiliar, infracciones de ley, explotación comercial, entre otros. Esta conjunción de doble vulnerabilidad (educativa y psicosocial) profundiza la exclusión social de la misma población. Y es esta exclusión la que lleva a que los niños, niñas y adolescentes reemplacen los sistemas formales de la escuela, casi en su totalidad, por la calle o los grupos de pares con los que comparten la forma de vida y se asemejan en las experiencias de estigmas, exclusiones y fracasos.

Si no existe una institucionalidad adecuada que logre responder a las necesidades educativas y psicosociales de estos sujetos, su situación y la situación social se agrava aún más. Así, encontramos un grupo significativo que por su edad o su daño psicoeducativo, se encuentra desfasado o desvinculado de las trayectorias educativas actualmente existentes y que no encuentran alternativas en el sistema educativo, que frente a este problema, debe encontrar estrategias de intervenciones integradas que ofrezcan respuestas diversificadas y secuenciadas que favorezcan el reencanto con la educación, y la eventual reincorporación al sistema educativo formal o la existencia de ofertas educativas especializadas.

Frente a esto, creemos que también es importante reflexionar sobre la importancia y el valor que tendría para los jóvenes de sectores populares, la credencial educacional o licencia de enseñanza media, ya que esta no necesariamente garantizaría, en estricto rigor, conocimientos, destrezas o habilidades significativas para la incorporación al mundo laboral, lo que finalmente sería valorada solo en un aspecto funcional y no a una fuente de conocimientos.

En la búsqueda de la recuperación de los jóvenes que han abandonado la institución escolar, es importante señalar que a los excluidos y auto-excluidos reincidentes no les es útil una enseñanza encapsulada o propia del modo de institución educativa del sistema formal. Muchas veces los jóvenes que se reinsertan al sistema formal escolar vuelven a abandonarlo al no lograr incluirse en el mecanismo ordenado y pautado de la

escuela formal. Es por esto que es necesario proyectar nuevas alternativas que faciliten la retención grupal e individual, además de la construcción de diferentes modos de inclusión en grupos de formación educativa y de capacitación, que incorporen y se preocupen por originar espacios de pertenencia, que permitan un compromiso de emprendimiento tanto individual como grupal, con el fin de alcanzar los objetivos y los contenidos pautados a través de un nuevo modo curricular alternativo a los modos propios del sistema educativo formal, logrando una continuidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje que facilite la comprensión y la aprehensión de nuevos saberes y prácticas vinculadas y relacionadas con el contexto y el entorno sociocultural.

Al mismo tiempo, es relevante la necesidad de readaptación del espacio escolar, en el sentido de que éste logre ser efectivamente un espacio de construcción de subjetividad y de experiencias, en la cual la comprensión de la “igualdad” se aplique y se lleve a cabo en relación con las posibilidades y herramientas con que cuentan los y las estudiantes, para su propio desarrollo, y no entenderla como una uniformidad de los sujetos, la que al parecer, ha sido la mirada que ha primado en las escuelas.

3.5 La Inclusión Educativa

La discusión sobre cómo funciona un sistema social que distribuye un bien público valorado, como es el de la Educación, ha sido tema de debate desde mediados del siglo XIX e incluso antes, y desde sus inicios ya era notoria la relación que se debía establecer entre la experiencia personal de cada persona y el progreso de todos. La inclusión al servicio de todos. Esto era central al momento de plantear programas de mejora del sistema educativo y como guía para la elaboración de políticas públicas, constituyéndose en referente teórico y discursivo central para el abordaje de problemas educativos a nivel del aula, la escuela y el sistema.

Como sabemos, la Educación es un bien Social y de carácter público, pero sus avances en materia de acceso y universalización de la enseñanza básica y media, y la expansión del sistema universitario, además de la instalación en la agenda de los gobiernos, no han logrado solucionar las desigualdades de oportunidades educativas definidas según los estratos sociales del país. (Narodowski, 2008)

El interés por proporcionar y asegurar la educación en poblaciones en situación de vulnerabilidad social surge a partir de las ideas de “educación para todos”, “equidad educativa”, “educación inclusiva” y “educación de calidad”, es por eso que creemos que entender y definir todos estos conceptos nos ayudarán a definir la idea de “inclusión educativa”, la que reúne y se relaciona con cada uno de ellos, al pretender, según todas las definiciones, lograr una inclusión del sujeto a través de la educación. Todas ellas logran abarcar un enfoque teórico respecto a la inclusión en la intervención educativa de la población en situación de vulnerabilidad social y de fracaso escolar.

Las ideas de educación de calidad, equitativa e inclusiva se presentan bajo el principio de “Educación Para Todos”, establecido en 1990 y 2000 en Jomtiem y Dakar, respectivamente (CIDE, 2008), en el cual se destaca la necesidad de garantizar la no discriminación para el ejercicio del derecho a la educación, y de promover programas educativos que aseguren una plena participación y aprendizaje para todas las personas. Esto involucra no sólo el aseguramiento del acceso a la educación, sino también una continuidad y participación que permitan el pleno desarrollo de competencias y habilidades de cada persona. Para la UNESCO (2002; 2007), el principio de “Educación Para Todos” tiene un carácter de Derecho Humano, por lo tanto es fundamental prestar atención sobre todo a las personas excluidas, discriminadas o en situación de desigualdad educativa y social, considerando algunos derechos diferenciados o recomendaciones específicas, para los grupos minoritarios o en situación de vulnerabilidad. (UNESCO, 2002; UNESCO, 2007; CIDE, 2008)

Cuando se habla de *equidad educativa* (CIDE, 2008), en donde están implícitas las nociones de inclusión y calidad de la enseñanza, podemos mencionar distintas formas de entender este concepto. En primer lugar, se entiende como la provisión de oportunidades y condiciones para que todos puedan acceder, participen activamente y se mantengan en el sistema educativo el mayor tiempo posible. Esto se asocia generalmente a las situaciones de pobreza. Bajo esta forma de entender la “equidad educativa”, también estaría inserta una mirada que cree que, asegurando el acceso a la educación y compensando ciertas carencias sociales y materiales, los resultados educativos se explicarían por las habilidades innatas de cada persona, y su esfuerzo personal.

Una segunda forma de entender la *equidad educativa* es aquella que acentúa el proceso educativo y que distingue dos formas de entenderla: la igualdad de oportunidades

y la igualdad de participación o tratamiento. La primera plantea que los grupos más desfavorecidos, para lograr una igualdad de oportunidades, deben recibir un mayor apoyo desde la política social, de manera tal que se compensen las desigualdades de origen. Para la igualdad de participación o tratamiento se plantean dos posturas: mientras una señala que se debe entregar un tratamiento igual a todos los estudiantes, evitando el sesgo de los prejuicios sociales y culturales, la otra postura resalta la importancia y necesidad de reconocer, valorar y considerar las diferencias de los estudiantes, sobre todo en los estilos de aprendizaje y el contexto de origen, con el fin de organizar un proceso educativo diferenciado. (Ibíd.)

Una tercera forma de entender el concepto de *equidad educativa* tiene que ver con la igualdad de los resultados, el cual plantea que todos debieran obtener beneficios similares a partir de su experiencia educativa, las cuales deben ser a través de las certificaciones correspondientes y de las oportunidades reales de inclusión económica y social. (Ibíd.)

Como vemos, la noción de *educación de calidad, equitativa e inclusiva* posee distintos enfoques que enfatizan en variados factores y criterios de calidad. Lo que nosotros vamos a entender e incorporar en nuestra investigación, es la definición que plantea la UNESCO en el informe de monitoreo de la Educación para Todos (2005), en el cual se establecen tres elementos centrales para definir una educación de calidad, que incorpore la equidad y la inclusión: El respeto de los derechos de las personas; la pertinencia y relevancia de la educación; la equidad en el acceso, procesos y resultados.

Para que una educación sea llamada “de calidad” debe ser capaz de resguardar el respeto de los derechos de las personas, otorgando equidad en el acceso, procesos y resultados; y logrando pertinencia y relevancia de la educación. Estos elementos que definen la calidad en la educación, se interrelacionan entre sí, partiendo de la base de que el *derecho a la educación* permite ejercer otros derechos civiles, políticos, sociales y culturales, así como el ejercicio pleno del derecho a la educación pasa por hacer efectivos otros derechos como, los de la participación y la no discriminación y el de la propia identidad. Se entiende *Relevancia* en el sentido de proporcionar a cada sujeto competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida, enfrentar dificultades y desafíos, confrontar exigencias de la sociedad, desarrollar un proyecto de vida, permitiendo un desarrollo personal y a la vez un desarrollo a nivel social y cultural; y

Pertinencia en cuanto al significado que adquiera la educación para las personas de distintos sectores y estratos sociales y culturales, que con sus capacidades e intereses diferentes, puedan apropiarse de los contenidos de la cultura y constituyéndose como ciudadanos activos y participativos, pero desarrollando su autonomía e identidad. Sin ésta, es difícil lograr aprendizajes relevantes. (UNESCO, 2005; UNESCO, 2007; CIDE, 2008)

Del mismo modo, para alcanzar una educación de calidad para todos, que promueva el máximo desarrollo, aprendizaje y participación de cada persona, es fundamental asegurar el principio de *igualdad de oportunidades*: proporcionando a cada persona lo necesario en función de sus características y necesidades individuales para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. Al asegurar la igualdad de oportunidades no sólo en el acceso a la educación, sino también en los años de estudios, en la calidad de la oferta y de los procesos educativos, en los resultados, y en el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, con el fin de cerrar la brecha digital, estamos hablando del *Principio de Equidad*. Frente a esto, no basta con no discriminar, hay que asegurar que todos aprendan, lo que será posible cuando la enseñanza se adapta a las diferencias y necesidades de todos los alumnos. (ibíd.)

Se busca lograr una Educación de calidad en la cual los conceptos de eficacia, eficiencia y estándares, no sean más importantes que la equidad y la exclusividad. La inclusión es un requisito para la Educación de calidad. El sistema de Educación “*puede ostentar, a lo sumo, ejemplos exponentes de excelencia, pero mientras existan centros escolares dedicados al asistencialismo y que no cumplen con objetivos básicos, no puede hablarse de una educación de calidad.*” (Narodowski, 2008:1)

El concepto de *Educación Inclusiva* tiene sus inicios en las décadas de los 80, cuando a nivel mundial aparecen propuestas de integración escolar, originalmente centradas en la incorporación a la escuela tradicional de estudiantes con discapacidades físicas o cognitivas, llamadas “Necesidades Educativas Especiales”. Este tipo de integración tenía una orientación más terapéutica, cuyo planteamiento se basaba más en el déficit que en la diferencia. (CIDE, 2008:11)

En la última década ha surgido una serie de discusiones teóricas y políticas sociales centradas en la idea de *inclusividad* pero con una visión más sistémica. En ella

se realiza la importancia del respeto por la diversidad de los diferentes grupos sociales, considerando clases sociales, origen étnico, religión, género, entre otros, de manera tal que las respuestas educativas logren ser relevantes y pertinentes para todos, reconociendo las múltiples necesidades de los niños, niñas y jóvenes, y favoreciendo el desarrollo de las potencialidades individuales de los sujetos. (Ídem)

De esta manera, la *inclusión* al ser un proceso, compromete una búsqueda constante de mejores formas de respuesta a la diversidad, mediante el aprendizaje de vivir y aprender en y de la diversidad, pero también tiene que ver con la identificación y eliminación de las barreras del aprendizaje, recolectando y evaluando distintas informaciones provenientes de diversas fuentes con el fin de planificar mejoras en el ámbito de la política y la práctica, así como con la presencia o asistencia de todos los estudiantes, con una participación de calidad y de logros o resultados en relación al currículum y no a sólo los exámenes. Todo esto poniendo especial énfasis en los grupos de estudiantes en riesgo de marginación, exclusión, abandono o bajos resultados, asumiendo la responsabilidad de asegurar y tomar las medidas necesarias para asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo.

Si bien, todos los beneficiarios del sistema educativo poseen necesidades de enseñanzas especiales, y aunque el término “inclusión” se ha utilizado para referirse a las poblaciones en situación de vulnerabilidad, es posible analizarlo y comprenderlo desde una visión más amplia, considerando el carácter especial y las problemáticas educativas especiales que existen en cada uno de los alumnos. Para esto es necesario entender que los alumnos que participan o debiesen participar del sistema educativo no cuentan –como se creía- con las mismas herramientas ni la misma posición a la hora de acceder a la educación, presentando diferencias de origen y en base al rendimiento que el sistema tiende a legitimar como propias de cada alumno. El desafío entonces de la Educación Pública de enseñar “todo a todos” no es posible si se ofrece lo mismo a todo el conjunto, y de la misma forma, pues ésta tendrá resultados y experiencias diversas dependiendo del contexto y de los propios individuos.

“Desde un punto de vista puramente distributivo, puede decirse que lo mismo que para unos es suficiente, para otros no alcanza, y estas diferencias en lo que cada uno trae a la escuela deben poder compensarse, sin dejar librado el éxito sólo al mérito individual en un marco competitivo. Muchas investigaciones desde los años 60’ y 70’ vienen demostrando que si la escuela piensa su

tarea de esa manera, lo que termina haciendo es inculcando a los propios alumnos, por medio de las bajas calificaciones, de su condición de pobres". (Narodowski, 2008: 21)

Una mirada que piense en la superación de los problemas de exclusión debe considerar la idea de inclusión de manera integral y con una lógica *redistributiva* en el sentido económico y de *reconocimiento* social y cultural¹⁹, de forma tal que se analicen los diferentes discursos que se entretajan en torno al tema y se logre una unión de los diferentes sectores de la sociedad con el objetivo de ofrecer una educación sensible a las necesidades particulares de cada sector, compensando las desigualdades, permitiendo y facilitando el acceso a una educación de calidad que no esté condicionado por el origen socioeconómico que se tenga, así como su permanencia y el progreso de quienes más lo necesiten.

Pero además, es menester que la educación siga especialmente los intereses de los menos favorecidos, planteando y desarrollando los temas de tal manera que se destaquen y se trabaje con la visión de los que se encuentran en una condición desfavorable frente a lo dominante o frente a la mayoría, como son los pobres en materia económica, las mujeres en materia de género, los indígenas en materia de cuestiones raciales o territoriales, entre otras. (Ibíd.)

Asimismo, es fundamental la participación y escolarización común, con un currículo que prefiera actividades en las cuales se potencie la colaboración y la participación, logrando el beneficio y el aprendizaje de todos los participantes con el fin de comprender y valorar la democracia; así como también es esencial una "reproducción histórica de la igualdad" logrando a través del currículo escolar un análisis de las condiciones sociales en la cual se está inserto, con una mirada crítica y razonada sobre la igualdad histórica y actual. (Connell, 1997, citado en Narodowski, 2008 pág. 23)

Cabe señalar que la inclusión no es un logro aislado, ya que depende directamente de la relación y complementación que se establezca de todos los conceptos anteriormente mencionados, y de la distinción y consideración de los diferentes enfoques y criterios utilizados para valorar y evaluar la calidad de la educación, y en consecuencia,

¹⁹ Los conceptos *redistribución* y *reconocimiento* fueron utilizados por la Sociología de la Educación en los últimos años, constituyendo y sintetizando las dos grandes cuestiones sobre la inserción educativa. No obstante, se señala que si bien son importantes reconocerlas es también primordial diferenciarlas y evitar la superposición, la que podría "conducir a leer desigualdades como ejercicios legítimos del derecho a la identidad". (Narodowski, 2008 pág. 22)

de la inclusión educativa. Así, la inclusión puede ser mirada y valorada desde los *resultados* de pruebas estandarizadas para ponderar variables socioeconómicas de la población evaluada; como también puede ser desde el análisis de los *procesos*, poniendo énfasis en la dinámica propia de todo proceso educativo; o con el foco de atención puesto en función de los *saberes* que se enseñan, los que deben representar a todos los alumnos a los cuales va destinada la enseñanza, de forma tal que se sientan reconocidos y valorados. (Narodowski, 2008)

Además, es posible apreciar como las escuelas definen sus posturas ante las formas en que se maneja el conocimiento, lo que en rigor también puede conllevar prácticas de exclusión, las que a veces se justifican en una negatividad de los mismos alumnos a ser incluidos por sentirse atraídos por otros ámbitos o intereses, o bien argumentan y justifican su incapacidad de sostener el lugar que les corresponde en la definición de los saberes socialmente válidos. La escuela debe tener clara la función social que cumple, quienes son sus destinatarios particulares, y que forma parte de un proyecto comunitario.

Una oferta educativa de calidad, equitativa e inclusiva debe superar las visiones tradicionales que se quedan en el acceso y provisión, y enfatizar la mirada sobre los procesos y resultados, reconociendo la diversidad de las condiciones de vida y las complejidades de los diferentes grupos de niños, niñas y jóvenes, y logrando un desarrollo de las competencias equivalentes para todas las personas. Una educación de calidad es una educación inclusiva, que debe responder a las necesidades, demandas e intereses de todos los grupos de la población, mirando en especial a quienes necesitan de un mayor apoyo, para así lograr una real inclusión social, a través de la educación. (ibíd.)

3.6 El discurso como fuente de Representaciones

El estudio sobre los discursos y significados asignados por diferentes actores dentro de un marco general y común, nos permite entender el actuar de diferentes roles que se manejan dentro de un área social, pero a la vez nos otorga la posibilidad de apreciar los lineamientos sociales presentes en nuestra realidad y la manera cómo en ella se enfrentan ciertas problemáticas sociales.

De acuerdo a esto, es precisamente, en la dimensión sociocultural, donde aparece el análisis del Discurso social, donde Van Dijk (1992, citado en Silva, 2002) propone trascender en el estudio, incorporando el elemento contextual local y social, y dando cuenta que el discurso como acción social ocurre en un marco de comprensión, comunicación e interacción que a su vez son partes de estructuras y procesos socio-culturales más amplios. (Silva, 2002)

Esta forma de entender el discurso nos lleva a asumir una posición más reflexiva y cuestionadora de la realidad que nos rodea mediante un análisis crítico del discurso operante, principalmente cuando, por diferentes mecanismos discursivos y de acción se reproduce el abuso de poder, la dominación, la exclusión o la desigualdad social. (ibíd.)

Al tratarse de discursos institucionales, en su interacción y aplicación social, se forma una relación particular entre representantes de las instituciones y los ciudadanos, cuyos encuentros aparece en tanto que las actividades interaccionales articuladas por sus miembros son dirigidas a hacer relevantes sus identidades profesionales e institucionales, ya sea de manera pública o privada, las cuales logra interiorizar y poner en marcha cuando un ciudadano se dirige a ellos. (Prego, 1998) Así, como mencionamos, el análisis de este u otro tipo de discurso, cobra especial importancia, ya que en él es posible advertir significados sociales y culturales implícitos en el actuar y decir de cada uno dentro de un marco mayor. (ibíd.)

Al comprender que, para abordar los distintos discursos de una manera analítica, es necesario considerar que ésta se da en un contexto que responde a una realidad particular, así como también conocer las representaciones sociales propias, en las cuales un cierto grupo de personas construye su realidad y su forma particular de entender el mundo circundante. De esta manera, el estudio y consideración de las representaciones sociales, entregará la posibilidad de conocer aquellos aspectos que dan sentido a las construcciones consensuales que forja la realidad del sujeto de estudio.

Para esto entenderemos por representaciones sociales a aquellas representaciones que se suceden bajo variadas formas más o menos complejas, como imágenes que condensan un sin número de significados; sistemas de referencias que nos permiten interpretar y dar un sentido a lo que nos sucede, a través de categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes

tenemos algo que ver y elaborar teorías que nos permiten establecer hechos sobre ellas. (Moscovici, 1993)

De esta forma, las representaciones sociales se configuran como pequeñas teorías que utilizan las personas sobre los hechos percibidos, lo que finalmente permite encontrar el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. (Vidal, 2005)

Las representaciones sociales al constituirse en estructuras de intercambio sociocultural, interactúan como formas de conocimiento cotidiano el carácter social de su origen, conformarse finalmente en una estructura específica, con sus propios procesos internos. (ibíd.)

En el marco del presente estudio trabajaremos el tema en cuanto a las representaciones sociales presentes en los discursos institucionales de cada actor participe del Programa de Reescolarización del Ministerio de Educación, tratando de analizar el contexto y las formas y elementos sociales presentes conceptualmente que permiten y determinar la ejecución y el resultado de un Programa estatal.

4. MARCO METODOLOGICO

4.1 Aspectos Generales de la Metodología de la Investigación

Nuestro Trabajo de Investigación se enmarcó entre las investigaciones **Cualitativas e Interpretativas**, la cuales permiten alcanzar un acercamiento significativo al fenómeno que se desea investigar con el fin de obtener información de primera mano. En este tipo de investigaciones, el investigador pretende comprender e interpretar la realidad, los significados y las intenciones de las personas y de su mundo, tratando de construir nuevo conocimiento, a partir de la propia implicancia y de los registros recogidos de primera fuente. (Aguirre, 1995)

Como nuestra investigación se enfoca al rescate de discursos y experiencias, el método más acertado para acceder a los contenidos requeridos, será a través del modo cualitativo, de manera de centrar los esfuerzos en caracterizar, analizar y comprender los sentidos y significados expresados y compartidos a través del lenguaje o discurso sobre los hechos sociales. (Ibíd.)

La finalidad de enmarcarse en este tipo de investigación es estudiar en el contexto los sucesos, condiciones y comportamientos de los actores que se incluyen en el objeto a investigar, intentando interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas, aceptando la idea de que un fenómeno admite diversas interpretaciones y que la realidad no es algo fijo, sino que es dinámica, siendo un constructo o una idea que se hacen los participantes del proceso de investigación; existiendo sólo dentro de un determinado contexto, siendo tan múltiples los constructos como realidades existentes en las personas. Así, si bien los resultados no pueden constituir conclusiones generalizables, sí pueden ser comparables y aportar información relevante para otras situaciones y entornos concretos. (Marquès, 1996)

Atendiendo a los objetivos de la investigación, nos encontramos con un estudio que se enmarca dentro de las investigaciones cualitativas **exploratorias**, que se efectúan cuando se examina un tema o problema de investigación poco estudiado o que no tenga estudios previos -a pesar de que el número de investigaciones interesadas en la temática vaya en aumento-, no construyendo modelos de soluciones sino que extrayendo variables relevantes para su operacionalización y comprobación (Hernández et al., 1996).

Además, al ser de carácter exploratoria, esta investigación tuvo un carácter **flexible**, lo que permitió que en su proceso y desarrollo investigativo realizar cambios y adecuaciones metodológicas en la medida que nos adentrábamos en el conocimiento del fenómeno.

Asimismo, la obtención de la información desde la perspectiva cualitativa se realiza a través de procesos inductivos, en los cuales se intenta estudiar la totalidad de algún fenómeno, entendido como *holismo*; sus interpretaciones se basan en las experiencias de los participantes; los procesos son de diseño *flexible*; existe una vinculación con el contexto; y se interesa por la información narrativa y por el análisis cualitativo de esa información.

a) Definición de unidades de investigación

Como una forma de ver la aplicación de un Programa y las tensiones que se producen entre los discursos institucionales, y analizar las posiciones y definiciones conceptuales presentes en él, hemos definido como unidades de investigación algunas instituciones ejecutoras del Programa que cumplan con características tales que permitan abarcar distintos sectores de organizaciones y corporaciones orientados a la población infanto-juvenil en situación de vulnerabilidad social.

Asimismo, el Programa, presente como un marco político y oficial en el cual operan las instituciones, también será analizado en sus discursos y propuestas, comparándolas a las de las instituciones implementadoras.

b) Selección de unidades de investigación

Las instituciones seleccionadas como unidades de investigación fueron:

1. Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU
2. Corporación Programa Caleta Sur Lo Espejo
3. Corporación Municipal de Educación, salud y atención de Menores, de Conchalí
4. Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto
5. Fundación Educacional Padre Álvaro Lavín (FUPAL)

La selección de estas organizaciones se realizó a partir de las variables de dependencia o de autonomía en su gestión, es decir, organismos del Estado y Organizaciones no Gubernamentales, Municipales y Privadas con carácter Religioso-Social. De esta forma, se abordaron organizaciones que abarquen estas tres tendencias y miradas, para hacer un estudio más completo sobre la forma en que se aplica el Programa. Es decir, las unidades y campos de estudio será una institución de carácter estatal o de corte municipal, otra de carácter autónomo (ONG's) y otra ligada a la Iglesia con una mirada y fundamentos más sociales y autónomos, independiente del Programa.

Además se consideró el alto grado de experiencia en el trabajo con niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad y su ubicación en contextos considerados en situación de pobreza.

c) Selección de Sujetos de estudios

Para obtener una información detallada y representativa de todos los niveles de profesionales que trabajan en cada una de las instituciones, los informantes fueron en función de sus cargos. De esta forma, las visiones abarcarían desde la visión y propuesta institucional hasta la puesta en práctica de los conceptos manejados en cada organización.

Además de esto, se consideraron también aquellas representantes ministeriales del Programa de Reescolarización, las que representan y entregan un discurso oficial frente a las instituciones adscritas al Programa.

También se entrevistó a un grupo de expertos en el tema de aplicación de este Programa, desde estudiosos y colaboradores al Programa y al Ministerio de Educación, hasta académicos y representantes de distintas organizaciones públicas y privadas.

Así, la selección de los informantes se conformó dentro de la siguiente estructura:

1. Representantes institucionales de todas las Organizaciones y Corporaciones
2. Profesores y directores de cada institución
3. Miembros de la Coordinación Intersectorial del Programa de Reinserción Escolar del MINEDUC

4. Académicos expertos y relacionados con el tema del Programa y de las Instituciones ejecutoras

4.2 Métodos, Técnicas de Recopilación de Información

Los métodos que se emplearon en este trabajo toman como base los procedimientos propios de la antropología, observación, recolección de datos y el análisis de los datos observados y recopilados. (Aguirre, Op. Cit: 4)

En relación a lo anterior, la investigación se realizó a través de **Estudios etnográficos**, en los cuales el investigador se sumerge en la realidad para observarla de manera natural.

Los lugares escogidos para realizar la investigación son fundamentalmente los espacios en que los distintos actores desempeñan su labor. Por lo tanto, al estar en directa comunicación con los representantes institucionales, directores y profesores/educadores, fue posible observar desde dentro del los colegios e instituciones, y participar de las clases, y fundamentalmente, realizar las entrevistas como fuente fundamental de obtención de datos.

La presencia en cada uno de los lugares nos otorgó una visión del contexto en que se ubican cada una de las organizaciones, y las dinámicas que se presentan en ella. Además nos permitió compartir con jóvenes y niños beneficiarios, y compartir algunas de sus impresiones que, si bien no formaban parte del estudio como tal, nos sirvió como una referencia comparativa de los resultados y observaciones expuestos por los profesionales. En cada uno de los establecimientos se pudieron apreciar las condiciones de trabajo, el contexto en que ellas estaban insertas, el comportamiento tanto de profesores como alumnos no sólo en la sala de clases, sino también tuvimos la oportunidad de estar en las ceremonias de graduación de algunas escuelas.

Los espacios en que se desarrolló la etnografía fueron:

1. ACHNU y su Proyecto de Re-escolarización en las comunas de Colina- Peñalolén.
2. Corporación Caleta Sur y su Programa socio educativo con niñas, niñas y jóvenes desescolarizados en alta vulnerabilidad social en la comuna de Lo Espejo.

3. Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto. Modelo Casa de Estudio Sector Lo Hermida.
4. Corporación Municipal y su programa de Reinserción Educativa Conchalí 2008 “Una Opción de Futuro”. Centro Comunitario Borlange y Centro PIB en la Comuna de Conchalí.
5. Fundación Padre Álvaro Lavín y su Escuela y Taller Pre-vocacional Padre Hurtado, en la comuna de Renca.

a) Entrevista en Profundidad

Para la complementación de información, se realizaron **entrevistas cualitativas**, las cuales presentan al propio investigador como instrumento de la investigación y donde no existe una pauta rígidamente estructurada, sino algo que se acerque a un modelo de conversación. Estas fueron **semi-estructuradas**, las que llevan alguna orientación en las preguntas, como pautas a seguir. Este tipo de entrevistas nos permitieron que el entrevistado tuviese un amplio margen de expresión para desarrollar sus ideas y sus pensamientos, lo que lleva al entrevistado a mostrarse tal cual, permitiéndonos conocer más acerca de su realidad. (Alonso, 1995) Asimismo, las **entrevistas en profundidad**, nos permitieron obtener información de primera fuente, a través de conversaciones con los sujetos, con el fin de conocer sus motivaciones e impresiones sobre el Programa. La selección de los entrevistados se realizó mediante criterios de representatividad institucional, mientras que las pautas de entrevistas se elaboraron según las dimensiones que queríamos abordar para conocer el funcionamiento y fundamentos institucionales y de aplicación. Éstas pautas -tanto personales semi-estructuradas, como para las entrevistas grupales -fueron organizados por áreas. Así, cada ítem apuntó a la obtención de datos que responden a cada temática, con el objetivo de determinar qué elementos son claves en la ejecución y evaluación del Programa y de su aplicación en las distintas organizaciones, además de plantearse ciertas propuestas para la superación del Problema de la deserción escolar. Todo esto nos permitió más adelante analizar y ver los discursos que se manejan dentro de cada una de las respuestas, que representen a cada institución y al Programa en sí.²⁰

²⁰ Las pautas de entrevistas utilizadas para cada actor se encuentran en el Anexo N°2.

Para esto hemos realizado una tabla donde se abordan los objetivos específicos, las dimensiones que éstos incluyen y los instrumentos específicos realizados para abordar dichas dimensiones. De esta forma se comprenderá los ítems que guiaron las pautas de las entrevistas realizadas a cada actor.

Objetivo Específico	Dimensiones	Instrumentos
1. Analizar el Programa intersectorial de reescolarización en cuanto a su fundamentación y propuesta de trabajo, objetivos, estrategias y metodologías de acción.	Supuestos teóricos-conceptuales.	Entrevistas a expertos en el área. Entrevistas a miembro de la Comisión intersectorial.
	Formulación.	
2.- Caracterizar estrategias y metodologías utilizadas por las distintas organizaciones a cargo de la implementación de los programas de reescolarización, enfatizando en el modelo sociocultural de su intervención.	Perfil institucional organismos	Entrevista Representante institucional Entrevista a profesores/directores de instituciones Focus Group expertos y representantes de las Instituciones
	Dinámicas Internas del grupo de profesionales	
	Modelo educativo relevado y modalidad de intervención	
	Metodología de trabajo con población beneficiaria	
	Perspectiva de seguimiento y apoyo a los beneficiarios	
	Percepción beneficiarios	
3. Sistematizar los resultados, avances, desafíos y proyecciones a futuro de estas experiencias a lo largo de sus trayectorias y del Programa Intersectorial de Reescolarización.	Niveles de re-inserción educativa	Bases de datos disponibles organismos Entrevista a representantes institucionales Focus Group expertos y representantes institucionales
	Incidencia de retiros y causas posibles	
	Grado de satisfacción explicitado por los actores.	
	Percepción de profesionales	
	Percepción de representantes institucionales	
	Percepción de expertos del Programa y del área.	

Una vez evaluadas y preparadas las pautas, se realizaron entrevistas a personas que ocuparan los siguientes cargos institucionales²¹:

Institución	Representantes Institucionales	Fecha Entrevista
Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU	Coordinadora Ejecutiva.	21/10/2008 11 /12/2008
Corporación Caleta Sur	Coordinadora General, Corporación "Caleta Sur".	21/12/ 2006
Corporación Municipal de Conchalí CORESAM	Director Área de Menores.	2/12/ 2008
Corporación Municipal de Puente Alto	Coordinadora técnica Programas de Reinserción Área Atención de Menores Corporación Municipal de Puente Alto.	14/11/ 2008
Fundación Padre Álvaro Lavín FUPAL	Director ejecutivo de la Fundación y encargado del Programa.	29/10/2008

Institución	Directores/ Profesores	Fecha Entrevista
Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU	Coordinadora Reescolarización.	3 /11/2008
Corporación Caleta Sur	Coordinadora del Área de Educación.	27/12/2006
	Psicólogo y Educador (2006-2008).	27/12/2006 26 /02/2008
Corporación Municipal de Conchalí CORESAM	Profesor y Coordinador pedagógico del Programa.	20/11/2008
Corporación Municipalidad Puente Alto	Profesor y Coordinador pedagógico del Programa.	27/11/2008
	Monitora y Asistente social del Programa.	27/11/2008
Fundación Padre Álvaro Lavín FUPAL	Directora Escuela Padre Hurtado, Renca.	17/11/2008 12 /12/2008 16 /12/2008
	Profesor jefe, tercer nivel.	17 /11/2008
	Profesor de religión.	17/11/2008

²¹ A pesar de que los entrevistados estaban en conocimiento de las entrevistas y la grabación de ésta, se ha decidido sólo mencionar el cargo y la institución, omitiendo los nombres personales, dada la importancia y sinceridad de sus comentarios, críticas y puntos de vista frente al Programa en el cual despliegan su trabajo.

MINEDUC	Nombre / Cargo	Fecha Entrevista
Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.	Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización.	11/12/2008
	Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización.	11/12/2008

Institución	Experto/Académico	Fecha Entrevista
Universidad Academia de Humanismo Cristiano UAHC	Directora del Magíster en Educación. Colabora con estudios para el MINEDUC desde 2004 hasta la fecha.	02/01/2007
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE.	Profesional investigadora.	6/01/2009

a) Focus Group

Para complementar la investigación y la recolección de información, realizamos **entrevistas a grupos** las que, al igual que las entrevistas personales, nos permiten obtener una significativa e importante información, tomando en cuenta las subjetividades, el discurso y la elaboración de éste. Las entrevistas que se realizaron corresponden a **Focus Groups o Grupos Focales** los cuales comprenden grupos de discusión organizados alrededor de una temática que contribuye al conocimiento de lo social. Los *Focus group* son técnicas de tipo cualitativo, es decir, utilizadas para el análisis estructural y no numérico, cuya finalidad es la de levantar hablas sociales en un formato que permite mayor intervención al entrevistador, quien puede poner cierta cantidad de temáticas durante sus intervenciones. Con esto se intentó obtener todos los discursos relevantes sobre determinado tema.

Al igual que las de tipo individual, este tipo de entrevista grupal requirió una pauta de entrevista semi-estructurada, en la cual las preguntas o temas se plantean al grupo en su conjunto, esperando que se produzcan reacciones colectivas o individuales frente a ellas²². Esta pauta también contuvo las dimensiones presentes en los objetivos

²² Las pautas de entrevistas realizadas se encuentran en el anexo N°2

específicos, en los cuales se les preguntó sobre el programa, las instituciones y algunas propuestas sobre el tema de la deserción escolar y la reescolarización.

El Focus Group se realizó con profesionales vinculados al tema con el objetivo de complementar una mirada analítica sobre la dinámica del programa. Así, esta forma de entrevista quedó conformada de la siguiente manera:

institución	Experto/Académico	Fecha Focus Group
Universidad Academia de Humanismo Cristiano UAHC	Directora del Magíster en Educación. Colabora con estudios para el MINEDUC desde 2004 hasta la fecha.	11/03/2009
Universidad Católica de Valparaíso. UCV	Coordinadora de proyectos, investigadora y académica.	11/03/2009
Corporación Sagrada Familia	Directora Ejecutiva, Peñalolén, Santiago.	11/03/2009
Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación, U. Alberto Hurtado	Decano de la Facultad de Educación de la U. Alberto Hurtado y director del CIDE.	11/03/2009
Fundación Padre Álvaro Lavín FUPAL	Director ejecutivo y encargado del Programa.	11/03/2009
Corporación Caleta Sur.	Coordinadora del Área de Educación.	11/03/2009
Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU	Representante institucional de ACHNU.	11/03/2009
Ministerio de Educación, Gobierno de Chile MINEDUC	Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización.	11/03/2009

A pesar de no estar incluidos como un sujeto/objeto a estudiar, ni ser definidos y seleccionados como informantes, se dio la oportunidad no sólo de observar dentro de una sala de clases en la “Escuela Padre Hurtado”, sino de establecer una entrevista grupal a los alumnos de dicha escuela. Esto nos permitió conocer las realidades de los jóvenes en la institución y hablar sobre los logros que ellos han visto gracias a esta escuela en particular.

La información recolectada y nuestras observaciones fueron materializadas por medio de **material visual fotográfico**, logrando de este modo, comprender el contexto sociocultural, y cómo los espacios son utilizados dentro de los establecimientos u organizaciones.

Asimismo se realizó un **Análisis** de la información obtenida, tanto de la revisión bibliográfica y de documentación de fuentes variadas, como también del trabajo etnográfico y de las entrevistas.

4.3 Estructura Investigación

La metodología se estructuró en tres partes o fases, cada una de las cuales presenta herramientas escogidas para la recolección de información y pasos para el análisis y la elaboración del documento.

a) Acercamiento a la Problemática:

En esta etapa se realizó una revisión bibliográfica y análisis de una amplia gama de documentos de temas vinculados al tema central de la investigación, y aquellos que se han realizado de acuerdo a la temática específica, con el fin de elaborar un marco con antecedentes generales que den un contexto a la problemática. Se abordaron temas desde la explicación del contexto en que se da la relación entre Educación y la Pobreza, hasta llegar a distintos documentos y registros de Programas y Proyectos elaborados por el Ministerio de Educación (MINEDUC), llegando finalmente al análisis profundo del Programa Intersectorial del Reescolarización, y los diversos análisis que se han hecho al respecto.

También se revisaron documentos alternativos de quienes han estudiado el tema, aportando su visión crítica, con el fin de profundizar en la definición de algunos conceptos, analizar los discursos planteados, contraponiendo las diferentes visiones y apreciaciones de éste fenómeno en la actualidad y sobre los métodos y políticas y programas que se han aplicado hasta el momento.

A través de una revisión bibliográfica amplia y diversa se busca complementar diferentes tipos de información, tratando de identificar elementos claves, diferencias y aspectos importantes que nos sirvieran como instrumentos de análisis, con el fin de elaborar un discurso integral que incorpore las distintas visiones entregadas sobre el tema.

Con esto, se trató de relevar algunas dimensiones y variables que guiaran el posterior trabajo en terreno, de manera tal de lograr un análisis y comparación de las distintas fuentes de información.

b) Trabajo Etnográfico:

Para esta segunda etapa, la investigación constó del trabajo sobre el terreno o en trabajo de campo, haciendo una descripción sistemática del funcionamiento y comportamientos de los individuos en las organizaciones, de manera tal que nos permita verificar mediante la investigación, los resultados y apreciaciones de los actores involucrados. De esta manera, las variables y dimensiones que en una primera etapa se extrajeron de la revisión de documentos, se confrontaron y complementaron con la etnografía y con las entrevistas.

En esta fase, también se realizaron las *entrevistas en profundidad* y los *Focus Group*.

c) Análisis de Información:

Finalmente se realizó un *Análisis* de la información obtenida, tanto de la revisión bibliográfica, estadística y de documentación de fuentes variadas, como también del trabajo etnográfico y de las entrevistas.

El objetivo de esta etapa es la elaboración de una visión integral que incorpore los distintos discursos sobre el tema, expuestos por los actores, elaborando conclusiones que aporten al mejoramiento del Programa Intersectorial de Reescolarización.

Con el fin de elaborar ciertos discursos institucionales referentes a ideas socioculturales presentes en la forma que el Programa se presenta y como las instituciones la entienden y ejecutan, se desarrollaron distintas categorías de análisis que

permiten agrupar toda la información obtenida y agruparlas a partir del marco teórico construido. Esta idea de análisis por categorías permitió agrupar la información y ordenarla de manera de entregar un análisis claro y dentro de los objetivos y límites del estudio. De cada una de las categorías se pudo extraer un discurso institucional relacionado, los cuales se contrastaron con los otros discursos identificados. Una vez agrupados los discursos se procedió a la interpretación y a la elaboración de las conclusiones.

d) Conclusiones:

Las conclusiones se presentaron de acuerdo a los conceptos que rigen y orientan este trabajo, por lo que se intenta que los resultados del estudio y análisis tengan coherencia con todo el trabajo anterior.

Los discursos señalados tienen como eje central el Programa de Reescolarización y las orientaciones y definiciones conceptuales relacionados con el tema que aborda cada Institución al trabajar con desertores escolares con el fin de lograr su Inclusión social.

e) Anexos:

En este apartado hemos incluimos información que complementa el estudio, como un antecedente de referencia, al abordar algunas experiencias internacionales de programas de reescolarización.

Además incluimos las pautas de entrevistas utilizadas para la recolección de información y posterior análisis.

5. PRESENTACION DE INSTITUCIONES EJECUTORAS

Los cinco Proyectos de Reinserción Educativa seleccionados para realizar esta investigación han sido seleccionados bajo criterios de dependencia, financiamiento, experiencia y ubicación.

La presentación de estos proyectos de reescolarización ejecutados durante el año 2008, tiene como objetivo mostrar las características institucionales generales de cada organización como una primera aproximación a los distintos actores implementadores del Programa. De esta forma pretendemos dar a conocer de forma general las características particulares de cada institución a modo de introducción a ellas y sus estrategias y discursos.

Por las experiencias, por los resultados y enfoques diversos, además de ser institucionalmente diferentes, decidimos profundizar de forma cualitativa en dos Organizaciones No Gubernamentales (ONG), dos Corporaciones Municipales –todas ellas ejecutoras del Programa de Reinserción Escolar- y una institución de carácter privado con orientación social, perteneciente al Hogar de Cristo (FUPAL).

Todas las instituciones seleccionadas poseen una larga experiencia en el trabajo comunitario y socioeducativo, y la gran mayoría participa del Programa desde sus inicios, contando con una larga historia previa de trabajo y experiencia en este tipo de Trabajo e intervención. Sólo una de ellas, FUPAL, participó un tiempo corto del Programa, y decidió finalmente trabajar de forma autónoma, ya que desarrollaban un proyecto propio de intervención.

Las instituciones ejecutoras se financian y tienen dependencias distintas, por lo que decidimos abarcar todos los diversos tipos que se presentan en este aspecto (No Gubernamentales; Fundaciones y Corporaciones Municipales). También se seleccionaron experiencias dentro de la Región Metropolitana, considerando el alcance posible de la investigación, y para favorecer la comparación entre las organizaciones.

Se trata de experiencias consideradas *buenas prácticas* o proyectos significativos de reescolarización, según el propio MINEDUC. Por lo tanto, nos parece importante conocer ciertos aspectos particulares que después nos permitirán entender ciertos puntos

de vistas y además nos permitirá realizar comparaciones interesantes de discursos y prácticas.

Estos informes se construyeron a partir de la revisión de los informes de avance y finales de ejecución de cada proyecto, y de diversos estudios y sistematizaciones del Programa, además de visitas a terreno y a la realización de entrevistas a los responsables del proyecto educativo institucional y a miembros del equipo educativo del proyecto.

Los casos revisados e investigados corresponden al Programa “Re-encantándonos con el Aprendizaje” de la Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU; el “Programa socio educativo con niñas, niñas y jóvenes desescolarizados en alta vulnerabilidad social de Lo Espejo” de la Corporación Caleta Sur; el Programa “Programa de Reinserción Socioeducativa. Modelo Casas de Estudio” de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto; El Programa de Reinserción Educativa Conchalí 2008 “Una Opción de Futuro” de la Corporación Municipal de Conchalí; y el Programa “Proyecto de Reinserción Educativa: Taller Pre-vocacional Padre Hurtado, Renca.” de la Fundación Padre Álvaro Lavín (FUPAL).

5.1 Asociación Chilena Pro-Naciones Unidas ACHNU

Dependencia Financiamiento	Organización No Gubernamental (ONG). Como institución funcionan con distintos proyectos, tanto nacionales como extranjeros.
Programa	“Mi Espacio de Aprendizaje: Una Instancia de Re-encantamiento”. Proyecto de Re-escolarización Colina- Peñalolén.
Cobertura	2007: 53- 38 / 2008: 60
Énfasis en su atención	Educativo y psicosocial
Antigüedad	5 años en este proyecto. Participa desde el año 2004
Modalidad de reinserción	Diversa: continuidad en la Institución, inserción en la escuela, apoyo a CEIA y otros.
Período de ejecución 2007	Julio a Diciembre.
Municipio y ONG	Despliega coordinación territorial más que con el municipio.
Región/ Comuna	RM. Peñalolén.
Objetivos	Implementar un espacio Educativo alternativo. Lograr un proceso de aprendizaje significativo distinto. Lograr motivación, mejoría en la autoestima y autoimagen. Desarrollar un proceso de sensibilización a las familias y adultos significativos. Lograr que los niños, niñas y jóvenes que se han reincorporado en el sistema formal de educación, alcancen los resultados educativos propuestos.
Fundamentos	Es fundamental su acceso y permanencia en un proceso educativo permanente (formal o informal) donde se priorice la inclusión, teniendo como ejes la integración e integralidad, que no sólo entregue contenidos, sino que sean acompañados afectivamente en un proceso de fortalecimiento personal, familiar y educativa.
Intervención integral	Sus intervenciones incluyen trabajo comunitario, psicosocial, pedagógico, orientaciones legales, apoyo familiar, entre otros.
Metodología pedagógica	Metodología Interaccional Integrativa (MII) con Enfoque de Derechos.
Currículo	Educación Básica.
Equipo Multidisciplinario	Psicólogos, Trabajadores sociales y Educadores diferenciales.
Cambios Equipo	Si.

Actividades y plan de trabajo pedagógicos	Nivelación pedagógica y rendición de exámenes libres (algunos). Permanente apoyo escolar dentro y fuera del aula con el fin de reafirmar contenidos.
Vinculación c/ Sist. Educativo	Exclusivamente para la validación de estudios. Aunque se ha logrado una visibilización frente a los colegios de las comunas.
Reforzamiento o y seguimiento	Intentan Reforzamiento y seguimiento. Es más un apoyo específico que un acompañamiento.
Proyecciones jóvenes.	Hay jóvenes que no se perciben para continuar su proceso académico. Otros en tanto se perciben con proyecciones orientadas más al ámbito laboral que académico o bien su interés más próximo es ejercer labores propias de una dueña de casa. Se busca un ingreso a una modalidad alternativa de estudios que le permita ejercer tanto su rol materno como de estudiante para aquellas jóvenes que son madres. Una alternativa es la continuidad en estos espacios. Aquellos niños, niñas o jóvenes que logren ingresar a un liceo o colegio para continuar con sus estudios, necesitaran de mucho apoyo para contenerlos durante ese proceso. El cual difícilmente será entregado por una familia con las características señaladas.
Avances en lo pedagógico	Organización del espacio educativo; Favorecer la disposición hacia los aprendizajes escolares; Aumentar en los estudiantes, la autoestima y la seguridad en sí mismos, lo que lleva a una mayor autonomía en las actividades de aprendizaje; Fortalecimiento del vínculo entre estudiantes y profesores; Los estudiantes logran una mejor comprensión de la metodología educativa.
Dificultades en lo pedagógico	Las inasistencias reiteradas de algunos niños, niñas y adolescentes por motivos diversos; Desvinculación y ausencia de las familias a reuniones y talleres de información y apoyo pedagógico; La hostilidad del espacio físico en que se realizan las clases cotidianamente; Experiencias previas de “fracaso” escolar, y maltrato psicológico y/o físico en instituciones educativas; La precariedad de vida de los niños y niñas, con necesidades básicas no cubiertas, y el distanciamiento de algunos por motivos laborales; El retraso en la entrega de los fondos.
Avances en lo psicosocial	Coordinaciones permanentes con el DEM de Colina; Difusión y promoción del proyecto en la Dirección de Educación de la comuna de Peñalolén; Coordinaciones con algunos colegios de las comunas; Inserción de los adolescentes pertenecientes al Proyecto de reinserción a Programas “informales” de educación, tales como: Chilecalifica, CEIA, INFOCAP, etc.; Reinserción de aquellos niños/as y jóvenes, que se retiraron del sistema educacional formal, a nuestro Proyecto; Acuerdos con las instituciones que conforman la red infanto-juvenil de Colina y Peñalolén, para que deriven; Generación de una Propuesta Institucional de abordaje de esta temática.
Dificultades en lo psicosocial	Resistencias iniciales del profesorado de ambas comunas; Excesiva burocracia del sistema educativo en general; Desconocimiento de estos Proyectos por parte del

	sistema educacional formal; Desconocimiento del sistema educativo de las redes institucionales comunales.												
Resultados	<p>Tabla N°1 Resultados ACHNU 2007</p> <table border="1" data-bbox="396 373 1414 632"> <tr> <td>Cobertura aprobada</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes al término del proyecto</td> <td>52</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias</td> <td>34</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>56,6</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa</td> <td>50</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>83,0</td> </tr> </table> <p style="text-align: right;">Fuente: Informe Final. ACHNU, MINEDUC 2007</p> <p>El 80% y el 90% de los niños que dan los exámenes, los pasan, es importante aclarar que no todos los que entran al Programa realizan los exámenes libres. Esto sucede porque los propios profesionales, al conversar con el adolescente, en su política de transparencia y sinceridad, les dicen cuando no tienen posibilidades de aprobarlos.</p>	Cobertura aprobada	60	N° de estudiantes al término del proyecto	52	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	34	% de logro en relación a cobertura inicial	56,6	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	50	% de logro en relación a cobertura inicial	83,0
	Cobertura aprobada	60											
	N° de estudiantes al término del proyecto	52											
	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	34											
	% de logro en relación a cobertura inicial	56,6											
	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	50											
	% de logro en relación a cobertura inicial	83,0											

5.2 Corporación Programa Caleta Sur Lo Espejo

Dependencia Financiamiento	Organización No Gubernamental (ONG). Como institución funcionan con distintos proyectos, tanto nacionales como extranjeros.
Programa	Programa socio educativo con niñas, niños y jóvenes desescolarizados en alta vulnerabilidad social de Lo Espejo.
Cobertura	2007: 60 / 2008: 70
Énfasis en su atención	Educativo y psicosocial.
Antigüedad	5 años en este proyecto. Participa desde el año 2004.
Modalidad de reinserción	Diversa: continuidad en Caleta Sur, inserción en la escuela, apoyo a CEIA
Período de ejecución 2007	Julio a Diciembre
Municipio y ONG	Despliega coordinación territorial más que con el municipio.
Región/ Comuna	RM. Lo Espejo
Objetivos	Construir un proceso de aprendizaje colectivo basado en una metodología dinámica con relevancia y pertinencia sociocultural, que permita a los estudiantes desarrollar competencias y habilidades cognitivas, sociales y de expresión afectiva que promueva su reinserción educativa en diversas instancias de la oferta educacional vigente, generando un espacio educativo que permita valorar la experiencia educacional y facilitando el proceso reinserción generando instancias de apoyo que favorezcan competencias personales, familiares y educativas.
Fundamentos	La educación es un derecho que permite a niños, niñas, jóvenes y adultos a transmitir sus experiencias de vida, construir conocimiento, obtener información e integrarse en condiciones de mayor igualdad a la sociedad.
Intervención integral	Sus intervenciones incluyen trabajo comunitario, psicosocial, pedagógico, orientaciones legales, apoyo familiar, entre otros.
Metodología pedagógica	Basada en el Constructivismo en educación y teoría del aprendizaje.
Currículo	Flexibilidad y adecuaciones, basadas en el Currículo de Educación de Adultos, integrando objetivos complementarios (Anteriormente usado el de Ed. Básica).
Equipo Multidisciplinar	Asistentes sociales, Educadores populares ²³ y en menor medida Profesores, un psicólogo, un antropólogo. Los profesores no son destinados a hacer clases.

²³ La Educación Popular es una corriente política-educativa construida histórica y contextualmente en Latinoamérica. Se refiere a la educación dirigida a todos, como un proceso de formación y capacitación a través de una acción organizada, particularmente a aquellos sectores marginados en la educación. Las instituciones que han recogido tradicionalmente este tipo de educación han sido mayoritariamente asociaciones locales, universidades populares, escuelas diversas, etc. Todas éstas la ejercen como un subsistema de la educación, orientada a complementar el conjunto de actividades educativas y formativas

Cambios Equipo	Sí.												
Plan de trabajo pedagógico	Nivelación de habilidades y destrezas en los distintos sectores de aprendizaje, y preparación para el proceso de exanimación libre.												
Vinculación c/ Sist. Educativo	No existe vinculación con el sistema educativo, salvo en algunos casos donde el contacto fue sólo para validar estudios, o certificar a los estudiantes.												
Reforzamiento y seguimiento	No se menciona.												
Proyecciones jóvenes.	Hay jóvenes que no se perciben para continuar su proceso académico. Otro grupo se perciben con proyecciones orientadas más al ámbito laboral que académico y otros manifiestan interés en seguir sus estudios en una instancia formal por el interés de pertenecer a la cultura escolar. Se busca un ingreso a una modalidad alternativa de estudios que se adecue a sus necesidades. Los beneficiarios del Programa, consideran este espacio como una posibilidad de nivelar sus estudios, de manera del alcanzar un nivel escolar adecuado a su edad. La continuidad es ente Proyecto es también una alternativa.												
Avances en lo pedagógico	La creciente participación de la mayoría de los estudiantes en la metodología propuesta; articular actividades concretas como son la experimentación y la exploración con actividades de carácter abstracto; Abordar la problemáticas de los estudiantes en su integralidad; Constante enriquecimiento de la experiencia.												
Dificultades en lo pedagógico	El desnivel entre las habilidades educativas que los estudiantes poseen y su último curso aprobado; Los estudiantes aprecian este espacio principalmente como un lugar de convivencia, lo cual va en desmedro de sus aprendizajes; La irregularidad de los recursos económicos; La poca valoración que han presentado los establecimientos en los cuales los estudiantes se han insertado; Poca adherencia de los estudiantes al espacio que se les ha ofrecido; Desmotivación por el grupo de apoyo escolar; Las innumerables gestiones para logra la reinserción educativa de los niños y jóvenes en espacio educativos formalizados.												
Avances en lo psicosocial	La acogida que ha tenido el equipo sicosocial, tanto por parte de los estudiantes como de su familia o adulto significativo; los estudiantes, en su mayoría, han mejorado sus habilidades sociales y personales.												
Dificultades en lo psicosocial	La complejidad de las situaciones que algunos estudiantes presentan; Estudiantes que debido a sus problemáticas, han presentado poca adherencia al Programa; La irregularidad de los recursos económicos.												
Resultados	<p>Tabla N°2 Resultados Caleta Sur 2007</p> <table border="1"> <tr> <td>Cobertura aprobada</td> <td>69</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes al término del proyecto</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>86</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa</td> <td>40</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>57</td> </tr> </table> <p>Fuente: Informe Final Caleta Sur, MINEDUC 2007</p> <p>Los estudiantes logran mejorar sus competencias y habilidades en el ámbito cognitivo y sus habilidades personales y sociales. Al término del proceso educativo, algunos estudiantes manifiestan su intención de ingresar al sistema educacional formal, como una posibilidad de</p>	Cobertura aprobada	69	N° de estudiantes al término del proyecto	60	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	60	% de logro en relación a cobertura inicial	86	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	40	% de logro en relación a cobertura inicial	57
Cobertura aprobada	69												
N° de estudiantes al término del proyecto	60												
N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	60												
% de logro en relación a cobertura inicial	86												
N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	40												
% de logro en relación a cobertura inicial	57												

existentes en la sociedad. (Mora, s/año)

	estudio validada por ellos, lo que podría entenderse como una proyección de futuro o como una necesidad de pertenencia a la condición de estudiantes y a participar de la cultura escolar.
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

5.3 Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto

Dependencia Financiamiento	Dependencia Municipal. A través de Proyectos y aportes Municipales.
Programa	Programa de Reinserción Socioeducativa. Modelo Casas de Estudio
Cobertura	2007: 69 / 2008: 70
Énfasis en su atención	Casas de Estudio con énfasis en la contención sicosocial.
Antigüedad	5 años en este proyecto. Participa desde el año 2004
Modalidad de reinserción	Diversa: de continuidad, en escuelas, en liceos, permanencia en el Proyecto.
Período de ejecución 2007	Antes: Agosto a Diciembre / (2008: de Marzo a Diciembre)
Municipio y ONG	Hay coordinaciones con las distintas instancias municipales
Región/ Comuna	RM. Puente Alto
Objetivos	Promover el desarrollo psicosocioeducativo de la población infanto-adolescente, con la finalidad de prevenir e interrumpir la vulneración de derechos, favoreciendo competencias psicosociales para su reinserción escolar y permanencia en el sistema formal educativo, con el fin de restituir los derechos vulnerados. Busca complementar el espacio vacío que ha quedado entre los entornos educativos formales (escuelas) y los informales (educación para adultos y CEIA), permitiendo la integración de niñas, niños y jóvenes en el proceso educativo, lo que es clave para salir de la vulnerabilidad y exclusión que se produce una vez que se ha abandonado la escuela.
Fundamentos	El producto específico de “reinserción a los sistemas formales de educación”, es una de las últimas etapas de la intervención, entendiendo que el tiempo de duración del proceso completo tiene directa relación con el nivel de daño y vulneración con el cual ingresan los estudiantes al Programa.
Intervención integral	La frase de presentación de la corporación en sí misma es “la familia, la vida y la persona”. El centro está en el joven, en su vida y en su entorno directo.
Metodología pedagógica	Pedagogía Crítica. Metodología que Centra su labor en la formación integral de niñas, niños y adolescentes, en la perspectiva de la reintegración social
Currículo	Educación Básica. Antes un Decreto de Educación de Adultos. Se cambia por condiciones de colegio Examinador. Se incorporan algunos elementos (exámenes libres)
Equipo Multidisciplinar	Asistentes Sociales, un Psicólogo y un Educador, más un equipo en terreno, con monitores.
Cambios Equipo	Sí
Actividades y	Preparación para proceso de exámenes libre, nivelando cursos de acuerdo a la edad y

plan de trabajo pedagógicos	base pedagógica individual. Y sesiones de reforzamiento escolar en forma semanal, acompañadas con coordinaciones en los establecimientos educacionales.														
Vinculación c/ Sist. Educativo	No hay una mayor vinculación con el sistema educativo, sólo se vinculan para efectos de validación de estudios. Con los Colegios y Liceos Municipales se logró fortalecer ciertos espacios en la integración de la dimensión psicosocial en el ámbito educativo.														
Reforzamiento y seguimiento	Se intenta generar estrategias de monitoreo y seguimiento a través del área de infancia.														
Proyecciones jóvenes.	Muchos alumnos aceptan este espacio como una alternativa educativa, otros deciden reinsertar por ver una opción de volver a pertenecer a la cultura escolar. Otros se proyectan más en lo laboral y en educación de adultos (CEIA).														
Avances en lo pedagógico	La validez del trabajo realizado de acuerdo a la evaluación del progreso que han tenido los beneficiarios; Las pruebas de exanimación se toman en cada casa-estudio, con la presencia del profesor que corresponda al área o al subsector.														
Dificultades en lo pedagógico	No se mencionan.														
Avances en lo psicosocial	El proceso desarrollado ha sido satisfactorio en relación a las metas, no sólo para los beneficiarios sino también para sus respectivas familias y para el equipo de trabajo del Programa.														
Dificultades en lo psicosocial	Los servicios educativos requeridos por los beneficiarios contienen importantes niveles de formalidad; mejorar la intervención comunitaria; el Seguimiento; Los convenio para poder trabajar en las casa de aquellos estudiantes que tengan problemas de consumo abusivo de drogas.														
Resultados	Tabla N°3 Resultados Corporación Municipal Puente Alto 2007														
	<table border="1"> <tr> <td>Cobertura aprobada</td> <td>69</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes al término del proyecto</td> <td>64</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que desertaron del proyecto</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias</td> <td>47</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>67,1</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa</td> <td>23</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>33,3</td> </tr> </table>	Cobertura aprobada	69	N° de estudiantes al término del proyecto	64	N° de estudiantes que desertaron del proyecto	5	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	47	% de logro en relación a cobertura inicial	67,1	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	23	% de logro en relación a cobertura inicial	33,3
	Cobertura aprobada	69													
	N° de estudiantes al término del proyecto	64													
	N° de estudiantes que desertaron del proyecto	5													
	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	47													
	% de logro en relación a cobertura inicial	67,1													
	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	23													
% de logro en relación a cobertura inicial	33,3														
Fuente: Informe Final Corporación Municipal Puente Alto, MINEDUC 2007															

Tabla N°4 Resultados según resultados comprometidos - Corporación Municipal Puente Alto 2007²⁴

Estado situación General al finalizar el proceso 2007 según resultados comprometidos	Comprometido (%)	Logrado (%)
<i>Específicos</i>		
Niños, niñas y jóvenes que rinden exámenes libres	80	67,1
Niños que aprueban los exámenes	70	67,1
Niños, niñas y jóvenes que se insertan al sistema formal de educación	50	33,3
Niños, niñas y jóvenes que se mantienen en el proyecto	30	65,7
<i>Generales</i>		
Población demuestra avances significativos en sus competencias	70	67,1
Población se inserta a una trayectoria educativa orientada al logro de los 12 años de escolaridad	60	33,3

Fuente: Informe Final Corporación Municipal Puente Alto, MINEDUC 2007

Tabla N°5 Resumen general de Resultados Casa-Estudio - Corporación Municipal Puente Alto 2007

Situación	Número	Porcentaje (%)
Aprobado	47	67,1
No se presentó por decisión docente	14	20
No se presentó por decisión personal	2	2,9
Desertor	7	10
Total	70	100

Fuente: Informe Final Corporación Municipal Puente Alto, MINEDUC 2007

Población que demuestra avances significativos. El proyecto da cuenta de los jóvenes que efectivamente aprobaron el proceso de Examinación, sin embargo es importante mencionar que aquellos jóvenes que no rindieron exámenes, continuaran el proceso de intervención en nuestro Programa, lograron importantes avances en términos de competencias, pero en este sentido no se mencionaron ya que no son cuantificables y son igualmente valorados.

²⁴ Las tablas presentadas en esta sección fueron realizadas por la propia institución, agregándolas al informe entregado al Ministerio de Educación. Por la importancia de éstas, las agregamos a los resultados oficiales, también como una forma de demostrar sus propias evaluaciones y resultados. Lo mismo sucede con otras instituciones.

5.4 Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Conchalí

Dependencia/ Financiamiento	Dependencia Municipal. A través de Proyectos y aportes Municipales.
Programa	Reinserción Educativa Conchalí 2008 “Una Opción de Futuro”.
Cobertura	60 estudiantes
Énfasis en su atención	Educativo y psicosocial.
Antigüedad	5 años en este proyecto. Participa desde el año 2004.
Modalidad de reinserción	Diversa: continuidad en la Institución, inserción en la escuela, apoyo a CEIA, y otros.
Período de ejecución 2007	Marzo a Diciembre.
Municipio y ONG	Hay coordinaciones con las distintas instancias municipales.
Región/ Comuna	RM. Conchalí.
Objetivos	Consolidar una estrategia psicosocial de reinserción educativa que permita a una población infanto-juvenil altamente vulnerada de Conchalí, superar su situación de deserción escolar, a través de metodologías pedagógicas y sistémicas innovadoras en las áreas individual, grupal y de asociatividad institucional y comunitaria, coherente y sistemática con las características de la población beneficiada. Detectar y potenciar los factores protectores individuales y familiares.
Fundamentos	Los Derechos de Infancia.
Intervención integral	Ver al niño en su integralidad. Y en su integralidad están todos los aspectos, familiar, comunitario, individual, vocacional, talentos, debilidades, problemas que traen arrastrados de repente como infractores de ley, etc.
Metodología pedagógica	Metodología sistémica de redes, que considera todas las variables (Eje individual, familia, y del entorno social), y Metodología Interaccional Integrativa (MII).
Currículo	Educación Básica.
Equipo Multidisciplinar	El Área psicosocial: Asistentes Sociales, Psicólogos, Tutores, Educadores. El eje pedagógico es desarrollado por profesores de nivelación básica y profesores de nivelación media, talleristas deportivos y de competencias y habilidades sociales.
Cambios Equipo	Sí.
Actividades y plan de trabajo pedagógicos	Preparación para proceso de exámenes libre, nivelando cursos de acuerdo a la edad y base pedagógica individual. Y sesiones de reforzamiento escolar.
Vinculación c/	Vínculos importantes con el sistema educativo, a través de las Escuelas Municipales de la

Sist. Educativo	comuna.												
Reforzamiento y seguimiento	Planes de seguimiento y Reforzamiento escolar en forma semanal para alumnos reinsertados.												
Proyecciones jóvenes.	Muchos alumnos aceptan este espacio como una alternativa educativa, pero dada las condiciones de inestabilidad, y la orientación de los docentes, se les matricula en alguna instancia educativa formal, ya se escuela o CEIA.												
Avances en lo pedagógico	El vínculo cada vez más estrecho con cada uno de los niños y jóvenes; El cambio de actitud frente a los profesores y a las clases.												
Dificultades en lo pedagógico	La asistencia intermitente y en ocasiones esporádica de los niños; La realización de las clases se condicionan según el estado de ánimo de algunos alumnos; dificultad en la entrega de contenidos debido a que algunos estudiantes se vuelven más inquietos.												
Avances en lo psicosocial	Responsabilización a la fecha del 94% de los niños desde el área psicosocial; El interés de los apoderados (en más del 50%) por la continuidad de sus hijos en el sistema escolar; El sentir que sus hijos tienen una nueva oportunidad a través de un proyecto que les permita re-vincularse con la educación y con una trayectoria de vida, con proyecciones; El acompañamiento psicosocial del proyecto; A través del taller de Habilidades Sociales se ha generado el reconocimiento de habilidades propias y recursos sociales; La intervención psicológica; Logran buena adherencia a la atención, con alta demanda por ser escuchados y entendidos.												
Dificultades en lo psicosocial	Los daños psicosociales severos en los que se encuentran muchos de los beneficiarios; Los trastornos conductuales severos; La baja participación de los adultos responsables en el trabajo de atención psicológica; Un 20% que requiere una intervención profesional psicosocial más cercana en su proceso; No existen cupos en programas de mayor especialización que respondan a la realidad de la situación; No se ha generado una vinculación coherente y sistemática entre el ámbito pedagógico y psicosocial.												
Resultados	Tabla N°6 Resultados CORESAM 2007												
	<table border="1"> <tr> <td>Cobertura aprobada</td> <td>60</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes al término del proyecto</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias</td> <td>65</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>100</td> </tr> <tr> <td>N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa</td> <td>15</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>25</td> </tr> </table>	Cobertura aprobada	60	N° de estudiantes al término del proyecto	65	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	65	% de logro en relación a cobertura inicial	100	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	15	% de logro en relación a cobertura inicial	25
	Cobertura aprobada	60											
	N° de estudiantes al término del proyecto	65											
	N° de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	65											
	% de logro en relación a cobertura inicial	100											
	N° de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	15											
% de logro en relación a cobertura inicial	25												
Fuente: Informe Final CORESAM, MINEDUC 2007													
Para el año 2007 la proyección fue que el 25% se reinsertaría en el sistema formal, lo cual se transformó en un logro muy superior al promedio de los años anteriores cuya tasa fluctuó entre el 8 – 10% del universo atendido. Aprobación de más del 80% de los estudiantes en sus exámenes.													

5.5 Fundación Educacional Padre Álvaro Lavín (FUPAL)

Dependencia/ Financiamiento	Dependencia Privada. Fundación Independiente. Es parte del Hogar de Cristo. Financiamiento a través de subvenciones, proyectos, aportes del Hogar de Cristo, donaciones particulares, etc.
Programa	Proyecto de Reinserción Educativa: Taller Pre-vocacional Padre Hurtado, Renca.
Cobertura	570 aprox. en R.M. pero no son parte del Programa.
Énfasis en su atención	Educativo. Escuela para desertores escolares.
Antigüedad	1 año en el Proyecto. Poseen experiencia anterior a este.
Modalidad de inserción	Escolar. 3 vías de egreso: la reinserción al sistema tradicional, La reinserción al sistema de educación de adultos (CEIA) y la reinserción a través de capacitaciones de oficios.
Período de ejecución 2007	Marzo a Diciembre.
Municipio/ ONG	Despliega coordinación territorial más que con el municipio
Región/ Comuna	RM. Renca.
Objetivos	Favorecer la reinserción educativa de niños, niñas y jóvenes de sectores de pobreza y extrema pobreza, que se encuentran marginados del sistema regular de educación, a través de un proceso de formación integral, que permita desarrollar sus habilidades y destrezas cognitivas, repertorios conductuales y valóricos que les posibiliten su inserción social.
Fundamentos	El estudiante debe tener las opciones de poder fortalecer las áreas dañadas o menos desarrolladas dentro de la misma escuela, la que considerará las características del sujeto y de su entorno para brindarle una educación lo más integral posible, abarcando la atención psicosocial y pedagógica, pero desde la lógica escolar y siempre mirando el camino hacia la reinserción escolar.
Intervención integral	Atención psico-educativa y trabajo con la Comunidad. El Taller de Desarrollo cognitivo incluye la planificación de trabajo de apoyo a las necesidades educativas diagnósticas mientras que el Proceso de Nivelación traba las siguientes áreas: Área pedagógica (Saber – Hacer): Área Actitudinal-Convivencial (ser): Área familiar – social. El Plan de Formación Integral y en eso tiene todo el apoyo que necesita un alumno para poder desarrollar el área académica.
Metodología pedagógica	Escolar complementando con psicosocial.
Currículo	Trabaja con planes propios y Programa, con un Decreto Supremo.
Equipo Multidisciplinar	Psicopedagogo; Psicólogo; Equipo de profesores y Asistente Social.
Cambios Equipo	No.
Actividades y plan de trabajo	Trabajan con planes y programas de nivelación de estudios (dos años en uno) y con una capacitación pre - laboral, con énfasis en la adquisición y desarrollo de habilidades

pedagógicos	personales y sociales. Taller de Desarrollo cognitivo y Proceso de Nivelación.												
Vinculación c/ Sist. Educativo	No necesita establecer contactos para la certificación. Se vincula con otras escuelas o liceos del sector, para la continuación de los jóvenes que egresan del Programa.												
Seguimiento	Se intenta pero es difícil por los recursos que eso significa.												
Proyecciones jóvenes.	Se espera que los jóvenes logren reinsertarse a una escuela formal o continuar sus estudios en instituciones como los CEIA o en sus propios talleres Pre-Vocacionales.												
Resultados	Tabla N°8 Resultados FUPAL 2007												
	<table border="1"> <tr> <td>Cobertura aprobada</td> <td>41</td> </tr> <tr> <td>Número de estudiantes al término del proyecto</td> <td>38 (93 %)</td> </tr> <tr> <td>Número de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias</td> <td>31</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>76</td> </tr> <tr> <td>Número de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa</td> <td>33</td> </tr> <tr> <td>% de logro en relación a cobertura inicial</td> <td>80</td> </tr> </table>	Cobertura aprobada	41	Número de estudiantes al término del proyecto	38 (93 %)	Número de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	31	% de logro en relación a cobertura inicial	76	Número de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	33	% de logro en relación a cobertura inicial	80
	Cobertura aprobada	41											
	Número de estudiantes al término del proyecto	38 (93 %)											
	Número de estudiantes que demuestra avances significativos en sus competencias	31											
	% de logro en relación a cobertura inicial	76											
	Número de estudiantes que se inserta en una trayectoria educativa	33											
	% de logro en relación a cobertura inicial	80											
	Fuente: Informe Final FUPAL, MINEDUC 2007												
	El 80% de jóvenes se matricularon en matriculados en educación básica y posibilitando su continuidad de estudios o capacitación (Educación Media, talleres Pre-elabórales).												
Principales resultados como Escuela en cuanto al proceso Pedagógico año 2007:													
<ul style="list-style-type: none"> • Asistencia; 68 % de los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa mantienen una asistencia diaria al Programa de reinserción. Un 24 % asiste de forma intermitente y un 8 % mantiene serios problemas de asistencia al Programa de reinserción. • Vínculos con aulas comunes: 71 % de los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa participan de bloques pedagógicos, con resultados variados y según sus propias características y nivel de concreción escolar. • Vínculos con aulas comunes: 22 % de los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa, participan de forma esporádica de los procesos pedagógicos, esto debido a sus dificultades para mantener la conducta dentro del espacio. • Vínculos con aulas comunes: 7 % de los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa de reescolarización, no mantienen aun, contacto con las aulas comunes, esto debido a sus características y dificultades personales. • Cumplimiento de planes de estudio: 56 % de los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa, podrían cumplir de forma adecuada, con los contenidos y objetivos pedagógicos de sus diferentes niveles de concreción educativa, según planes y programas MINEDUC, mediante evaluaciones pedagógicas de aula. • Cumplimiento de planes de estudio: Un 27 % los niños, niñas y jóvenes que participen del Programa de reinserción, presentan retraso en la consolidación de contenidos y por ello, pueden presentar continuidad de estudio para el próximo año lectivo. 													
Resultados mencionados para el año 2008 son:													
<ul style="list-style-type: none"> • Deserciones y retiros del Programa: En educación básica, de los que se matriculan, un 75% aproximadamente, terminan su proceso, lo cual es alto comparado con el nivel nacional. • Asistencia: El Programa muestra en promedio un 74 % de asistencia para Educación Básica, cifra mayor al promedio nacional alto para el tipo de alumnos a los cuales atienden. En educación Básica esta cifra disminuye. • Hasta el año 2007, en la institución han egresado de 8vo básico 1.570 jóvenes que eran desertores del sistema escolar. Asimismo, de los 4tos niveles, de dos cursos con 25 y 22 alumnos en cada uno, se logró tener 35 estudiantes matriculados en la enseñanza media, mientras que cuatro de ellos comenzaron a trabajar. 													

6. PRESENTACION DE ESTRATEGIAS Y DISCURSOS

Tomando en cuenta los objetivos y proyecciones del Programa de Reescolarización del MINEDUC, asociadas al problema central de deserción escolar en Chile, así como la aplicación particular y característica de las instituciones ejecutoras, esta sección pretende primero, dimensionar la problemática sociocultural donde se contextualiza el programa, para posteriormente comparar y discutir las estrategias de acción utilizadas y los resultados obtenidos por las diferentes instituciones. Como estrategia de presentación, se analizan diferentes discursos conceptuales de los actores que participan en cada una de las instituciones, discursos que se integran en cuatro puntos fundamentales abordados: a) Conceptos de Exclusión e Integración, y como ellos son considerados en la ejecución de los programas; b) Crítica del funcionamiento del sistema educativo actual; c) Definición del sujeto desertor y como beneficiario del programa a través de cada institución; y d) Propuestas de Inclusión Educativa Integrativa, que pretenden solucionar las problemáticas actuales de la aplicación del Programa.

6.1 Dimensión Sociocultural del Problema a estudiar

El Programa Intersectorial de Reescolarización, como política pública, está enfocado a un problema sociocultural como es la deserción escolar, que afecta en su mayoría a una población vulnerable y excluida, e intenta llevar a cabo sus postulados mediante distintos organismos ejecutores del Programa a través de sus Proyectos.

Estos mecanismos de intervención del Programa, al concursar y participar de él, deben cumplir con los requisitos que el MINEDUC les ha puesto como condición de participación. Sin embargo, cada uno de estos organismos de intermediación también posee discursos propios sobre el sujeto y la forma en que se debe trabajar con ellos.

Es en estos discursos, surgidos de la experiencia de cada institución, donde se produce una tensión al encontrarse, en la práctica, distintas formas de entender el problema y la solución, lo que se traduce en distintas formas de acción, acciones que pueden alcanzar logros particulares, de énfasis en su intervención, de resultados, de soluciones e innovaciones que sirven de referencia para otros.

Esta multiplicidad de miradas y experiencias le otorga una riqueza superior a un programa que sólo podría ser revisado en función de sus propias definiciones. La riqueza del análisis sociocultural de las experiencias constituye una herramienta que puede influir positivamente en la propia redefinición del programa.

Este cuestionamiento que surge hacia un Programa de Gobierno y la resignificación que se hace en la práctica del mismo, le da a cada institución un papel importante en el análisis que haremos, considerando precisamente sus énfasis de intervención, sus fundamentos, las distintas respuestas que se pueden dar frente al problema de la deserción escolar, y las consecuencias que tiene en la población destinataria.

6.2 Diferencias de estrategias y tipos de acción de las instituciones ejecutoras.

La especificidad con que el Programa de Reescolarización pretende abordar la inclusión social a través del retorno al sistema escolar, y el objetivo de reescolarizar encuentra en la práctica formas diversas de llevarse a cabo.

Cada una de las instituciones presenta un modelo de aplicación que se adecúa los planteamientos oficiales, dando otra forma de abordar el mismo problema de la exclusión. Estos modelos fueron agrupados según el grado de dependencia (privadas no gubernamentales, municipal, social-religioso), los que, después de nuestro estudio, pudimos comprobar que su orientación, según este aspecto, se asemeja a sus iguales, estableciendo el mismo mecanismo y diferenciándose de los que no comparten su situación.

- a) Organizaciones no Gubernamentales (ONG's): Corporación Caleta Sur -Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU)

Para estas instituciones, el problema de la exclusión y de la deserción escolar se debe a una serie de factores que no son posibles de contrastar con un Programa específico y, por lo tanto, la intervención debe ser parte de una política más integral, que considere a las familias, a las escuelas, al sujeto y a la sociedad en su conjunto, con el fin de resguardar los derechos del sujeto, y no una política con un tipo de intervención

directa, única y exclusivamente en una dimensión de la vulnerabilidad seleccionada, tratando de resolver de forma sesgada el problema de vulnerabilidad del sujeto. Así, para las Organizaciones No Gubernamentales, como la Corporación Caleta Sur y ACHNU, el problema de la Integralidad se presenta considerando sus características, el tema de las oportunidades y resultados reales en la vida de los muchachos.

Bajo estos fundamentos, la idea de una atención integral debe sumarse a un cambio social que permita la reintegración de estos niños, niñas y jóvenes y no sean constantemente excluidos de la sociedad. Todo esto sumado a las múltiples causales que van afectando desde el nacimiento al joven, y que después van influyendo en la expulsión o en el abandono por deserción personal.

“...A mi me preocupa que estamos viendo al niño y la niña sólo en el ámbito educativo (...) pero, ¿Cuál es la oferta que le estamos ofreciendo? ¿Y después de eso qué? (...) Finalmente, en qué estamos pensando, (...) ¿Una política sólo educativa o más bien tener una respuesta integral para los chiquillos que tienen todas las características que conocemos, y que no están incluidos en la solución que el Estado tiene?” (Coordinadora pedagógica Caleta Sur. 2009)

“... Ahí no hay una posibilidad real de comprensión del fenómeno del nivel de necesidad educativa que tienen niños y niñas con alta vulnerabilidad (psicosocial, vivencia, acompañamiento a las familias), es mucho más integral y el Programa que financia el Estado no da para eso. (...) En la línea de las estrategias de formación, uno tendría que pensar (...) cuáles son los otros aspectos del desarrollo familiar, del desarrollo completo de esa persona, que permitirían que la escuela generase mejores condiciones de atención, pero que también la familia fuera aporte de esas mejoras. (...) Ahí va el tema de sentirse persona, y digna, alguien que sí lo reconozca.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

El criticado periodo de tiempo con que cuentan para ejercer su trabajo, sumado a los problemas de recursos, no otorgan las condiciones que permitan trabajar de una manera adecuada con las familias y con el entorno, y por lo tanto, su atención se enfoca en su mayor medida en una contención y atención psicosocial, la que es desarrollada con un éxito en cuanto a las formas de relacionarse de los beneficiarios, y al autoestima disminuido por sus fracasos escolares.

Esto también se entiende por su manera crítica de ver el sistema, el cual ha excluido e insiste en excluir a estos niños, niñas y jóvenes, los cuales no tienen las condiciones mínimas para reinsertarse, presentando conductas agresivas, delictuales,

atencionales, o de consumo de drogas, y que no han visto oportunidades reales de inserción en toda su vida.

Por lo tanto, su estrategia de reinserción se orienta más a una preparación psicosocial de los jóvenes con distintos problemas sociales, atendiendo a una etapa previa, necesaria y fundamental, antes de intentar reinsertarlos en la sociedad.

Su objetivo no es la reescolarización, pues entienden que esta labor es imposible mientras no se cumplan con las condiciones, no se prepare al joven, niña o niño o no se comprenda que muchos de ellos no lograrán nunca reinsertarse a la sociedad por sus características, proyectos e historia de vida.

Es por esto que sus logros son señalados fundamentalmente en función de la contención, autoestima y el desarrollo de habilidades sociales, por sobre los niños, niñas y jóvenes que retornan a la escuela o rinden exámenes.

Sus problemas principales como institución son el financiamiento, el retraso en los pagos y la falta de recursos, que hacen de estos proyectos un trabajo inestable, tanto para los profesionales que trabajan en él, como para los beneficiarios que nunca saben si el programa continuará el año próximo.

El contexto donde trabajan por lo general es en comunas de bajo nivel socioeconómico. Así, ACHNU tiene sedes en Colina y en Peñalolén, en donde se realizan todas las actividades de reescolarización, al igual que Caleta Sur, que funciona directamente en lo Espejo, tratando de comprender directamente el entorno inmediato de los beneficiarios, así como de abrazar a los niños, niñas, jóvenes y adultos de los sectores empobrecidos de la zona sur de Santiago.

Su aplicación se resume en el siguiente gráfico (Figura n°12), en el cual se muestra a la institución acogiendo a quienes son expulsados o desertan de la Escuela, y los mantiene fuera del sistema, trabajando en la contención y en las habilidades dañadas, negando la posibilidad de su reinserción por las escasas condiciones que presentan los beneficiarios y el sistema para recibirlos. La inclusión fuera del sistema, refiere a que el trabajo de inclusión buscado por las instituciones se realiza al margen de la sociedad, a través del comportamiento social y la autoestima, como una inclusión previa a la social.

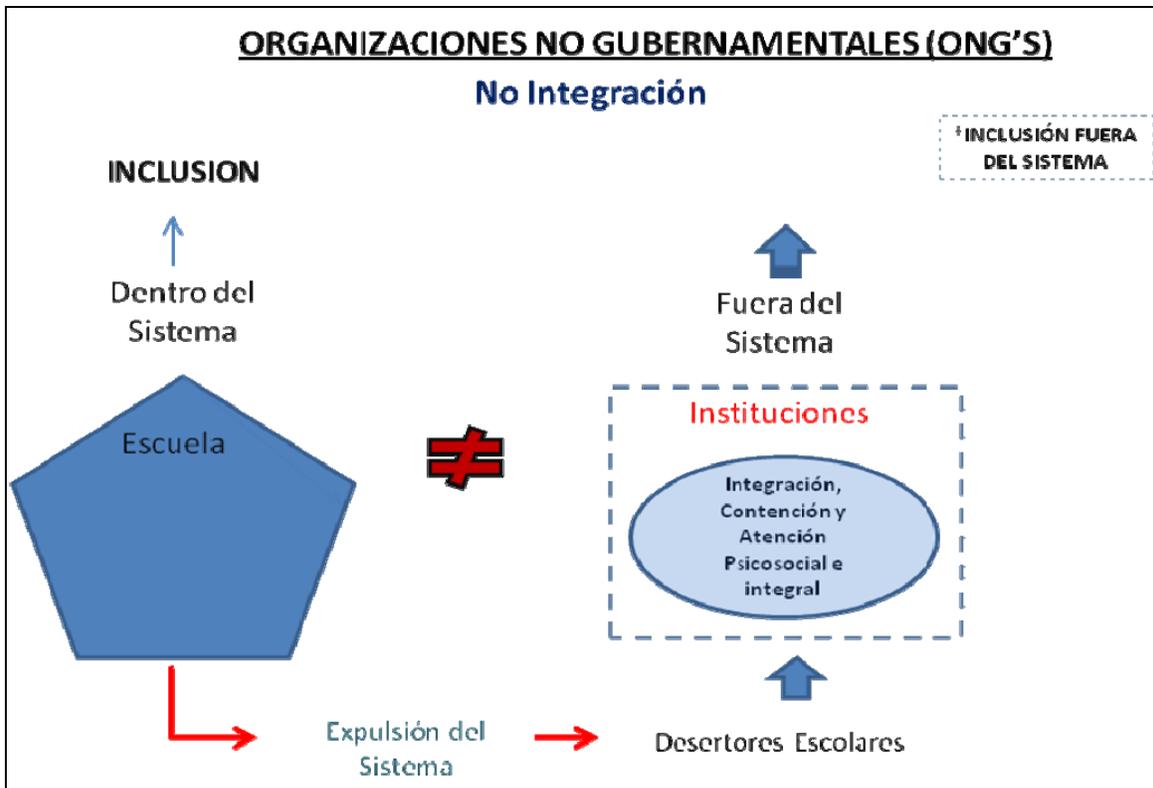


Figura N°12 Organizaciones Gubernamentales OnG's. Fuente Carolina González C.

b) Corporaciones Municipales: Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores, de Puento Alto - Corporación Municipal de Educación, Salud y atención de Menores, de Conchalí

Para las Corporaciones Municipales, al igual que en el discurso predominante de las ONG's, el tema de la intervención hacia el beneficiario también pasa por brindar una atención integral, sin embargo, éstas logran su integralidad a través de la red de apoyo municipal con que cuentan, a diferencia del resto de las organizaciones independientes.

Este apoyo institucional les permite ampliar la intervención, logrando que el trabajo que se realiza, además de considerar lo pedagógico y lo psicosocial, busca el intervenir a nivel de las familias y la comunidad.

"...Hay que vincularlo con esas instancias, de forma de reinventarle su vida social. Esta es sólo una parte del cuento. (...) Lo educacional es un complemento para llenar hoyos y vacios que este niño ha generado en su vida producto que el sistema educacional no está apto para estos jóvenes. (...)

Hay que mirar esto como un aspecto complementario de su reinserción ciudadana. (...) hay una gama tremenda de ofertas y expectativas que les abrimos, no solamente en su educación, sino en su reinserción ciudadana.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...A través del desarrollo y evolución del trabajo en terreno se constata la situación de vulneración de derecho y daño psicosociales que presenta la población atendida. (...) Permite visualizar los problemas que enfrenta la población infanto-juvenil en el plano psicosocial- pedagógico, se pueden identificar por un lado el contexto de la extrema pobreza, ligado a la deserción escolar, la exclusión y el abandono familiar y por otro el consumo de drogas, embarazo adolescente, conductas infractoras, disfuncionalidad familiar, microtráfico, violencia y maltrato infantil, entre otros. (Por lo tanto) El enfoque institucional principal e incluso la frase de presentación de la corporación en sí misma es ‘la familia, la vida y la persona’. Ese es el centro. Nosotros partimos de eso, de ahí para adelante, los otros servicios. Nuestro centro está en el chiquillo. En el chiquillo, en su vida y en su entorno directo.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2009)

Su metodología aplicada se orienta generalmente a las necesidades de los beneficiarios, potenciando las habilidades sociales, estimulando el crecimiento personal, la integración y participación de la familia y la comunidad en el proceso educativo, los que conforman los principales ejes de la propuesta de intervención. Sin embargo, su orientación final es la rendición de exámenes para la posible reinserción a las escuelas de la Comuna en la cual trabajan.

Estos procesos de exanimación difieren en algunos aspectos en cuanto al sistema de selección que se realiza para la evaluación. Mientras para los de Puente Alto es necesario seleccionar a aquellos que rendirán los exámenes, seleccionando a los que de seguro para así evitar frustraciones que se sumen a sus fracasos escolares y personales; por el otro lado se encuentra la Corporación Municipal del Conchalí, la que en desacuerdo a esta práctica, inscribe a todos para la rendición de exámenes, con el fin de enseñarles a ponerse pruebas y metas, y en la derrota seguir intentándolo. Sean cual sea el sistema, ellos orientan sus intervenciones a la reinserción escolar, la que en la realidad, un número bajo logra permanecer una vez reinserto.

Respecto a esto, las Corporaciones municipales, aunque también consideran los aspectos psicosociales y de contención, sus logros son señalados en función de los alumnos que rinden exámenes libres y quienes son reinsertados, aun reconociendo los fracasos y las nuevas deserciones de los jóvenes.

Su dependencia y financiamiento permanente les permite abarcar todas estas áreas en un transcurso de un año, lo que les facilita el trabajo continuo e integral. No obstante, sus principales problemas son de tipo político, ya que no existe ningún lineamiento oficial sobre la infancia, que les otorgue estabilidad, al estar dependiendo del gobierno local de turno para ejercer su labor.

“...Los beneficios de ser parte de la Municipalidad son enormes. No todas las municipalidades tienen áreas de menores y son escasas las que tienen, y cuando ésta municipalidad instala el área de menores, es un tremendo respaldo para este gran proyecto, (...) el municipio asume que las falencias a las anomalías que hay y se puedan resolver con determinadas estrategias, ellos puedan cubrir parte de ese costo. Es un tema de aval, de legitimación política hacia diferentes organismos de Estado (...). Afortunadamente Conchalí, el gobierno local, tiene una voluntad política que dice ‘hagámoslo y después vemos como resolvemos cuando gasten los recursos que son posibles de captar’.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...El hecho de que seamos Corporación de Educación nos da mucho espacio en los colegios, nos dan muchos pases que otros colegios no tienen. El financiamiento municipal también nos da un proyecto estable, cosa que obviamente va en los resultados. Es distinto un proyecto que funciona de enero a diciembre a un proyecto que tiene que empezar en agosto, que le van a llegar los fondos en noviembre, que tienes los profes cuenteados todo el año. O sea, evidentemente los resultados son distintos.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Su trabajo se realiza en distintos lugares dentro de la comuna. En el caso de Conchalí, las clases se realizan en un recinto municipal, donde coexisten distintas áreas de trabajo de CORESAM, mientras que las ceremonias e instancias se efectúan en el Centro Comunitario Borlange, también dentro de la comuna. Todas ellas en distintos y variados sectores de Conchalí. En el caso de la Comuna de Puente alto, y su área de atención a Menores, si bien la oficina se encuentra cerca del centro, su modelo de intervención Casa-Estudio se debe llevar a cabo en departamentos y recintos en las mismas poblaciones que abarcan, ocupando ellos su espacio y no intentando levantar un espacio distinto en cuanto a la estructura y el paisaje del lugar.

Su ejecución se puede graficar de la siguiente manera (Figura n°13), en la cual se observa la orientación hacia la certificación y la consecuente reescolarización de quienes son expulsados o dejados ir por las escuelas, pero también con un énfasis en lo psicosocial por sobre lo pedagógico. Así también, se puede observar los mayoritarios

resultados de fracaso escolar al intentar su reintegración y la relación que establecen este tipo de instituciones con las escuelas de la red comunal.

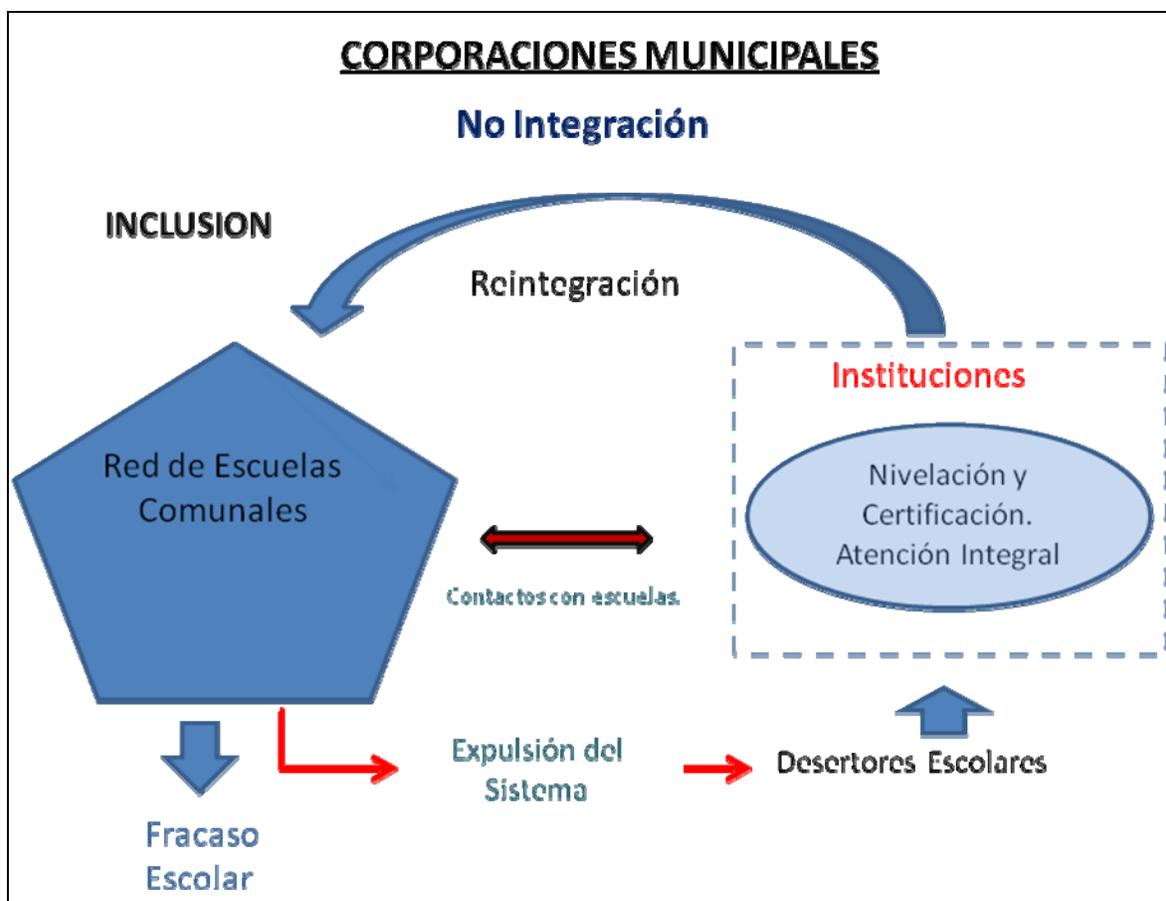


Figura N°13 Corporaciones Municipales. Fuente Carolina González C

c) Social-Religioso: Fundación Padre Álvaro Lavín (FUPAL)

Esta institución, creada por Hogar de Cristo desde el año 1993, expresa valores “*esenciales de la cultura organizacional*” (Hogar de Cristo, 2009) cuyo modelo enfatiza en la perspectiva de “*alcanzar la integración social de niñas, niños y jóvenes con marcado retraso pedagógico, en condición de pobreza y/o extrema pobreza, vulnerados en sus derechos, en exclusión y riesgo social; a través de una Educación de Calidad, para*

llevarlos al máximo de sus conocimientos y habilidades, en un clima de profundo respeto, cercanía y formación cristiana". (FUPAL, 2008)

Desde 1996 y oficialmente desde el año 2004, el Ministerio de Educación aprueba un decreto supremo que les permite tener y desarrollar planes y programas propios y experimentales dedicados exclusivamente a alumnos excluidos socialmente, transformándose, a lo largo de su historia, desde un *"Centro de Acogida que educa, para transformarse en lo que hoy día es que es "una Escuela que acoge"*. (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

A partir de la experiencia obtenida por FUPAL, tanto de forma independiente como perteneciente al Programa, ellos elaboran una serie de ideas entre las cuales se manifiesta la necesidad de que exista una intervención integrada, pero con el apoyo de entidades especializadas.

"...Complementar el trabajo con entidades especializadas que favorezca la resolución de vulneraciones de derechos que aquejan a una parte importante de la población atendida, enriquece un plan individual que, en un principio está orientado a lo educativo, por tanto será aún más eficiente un plan de intervención psicosocioeducativo, que repare el daño en la vida del educando (...). Finalmente, al realizar trabajo en conjunto, sin burocracia, sino con eficiencia entre los programas existentes, se logrará una integralidad, nacida de la experiencia y los aportes de los agentes más capacitados para conversar y trabajar con los jóvenes expulsados o los no existentes 'los desertores educacionales'." (MINEDUC, Informe final FUPAL, 2007)

También, en sus postulados, mencionan otras áreas que debiesen considerarse al momento de funcionar con un Programa de estas características, como es el trabajo con la familia y con la comunidad, lo que también es parte de una intervención integral destinada al joven desertor.

Esto también está presente al hablar de los logros que se alcanzan con los estudiantes, logros que son revisados y reflexionados por el equipo de trabajo junto al joven y su familia, con el objetivo de tomar conciencia del valor real de sus logros personales y las consecuencias positivas que estos implican.

Sus escuelas están en distintas comunas de Santiago, ubicadas en sectores de bajo recursos económicos. La Escuela Taller Pre-Vocacional Alberto Hurtado, ubicada en la Comuna de Renca, tiene estructura y funcionamiento de Escuela, aunque también se

abre a otras instancias comunitarias, con el fin de establecer un nuevo tipo de escuela, abierta a la comunidad.

Desde la versión de los propios profesionales, el término de su participación en el Programa se debió fundamentalmente a dos razones, una de tipo práctico y la otra de tipo ideológico. Entre las dos consolidaron la idea de que era mucho mejor funcionar independiente de ese Programa, sin cerrar la posibilidad de acuerdos y cooperaciones, pero no trabajando en su nombre. El problema de orden práctico fue respecto a la subvención que recibían como escuela estatal, además de los recursos recibidos por el Programa, por lo que se decidió evitar problemas y malos entendimientos por tener dos fondos de financiamiento y escoger la subvención estatal para sustentarse.

“...Lo que nosotros queríamos hacer, como nos financiamos de forma independiente, es que ese Programa de reinserción nos ayude en el financiamiento de nuestros programas, y el problema fue que tuvimos, entre otros (uno fue la línea temática como se presentó) era que, nosotros al ser escuela, tenemos subvención...Entonces se podía mal interpretar, (...) se podía entender como doble subvención.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

En cuanto a la línea temática, orientaciones y gestiones, se presentaron cuestionamientos frente a un Programa que no ofrecía lo que ellos estaban haciendo, por lo que la independencia de éste era una mejor opción para desarrollar el trabajo libremente, sin darle el crédito a un Programa con el cual no había acuerdo en sus postulados y criterios.

“...Fue una decisión de grupo, de decir ‘a ver, espérate. ¿Qué es lo que estamos haciendo aquí?’ porque tenía que ver con el tema de los resultados, (...) nosotros queremos otra cosa. Queremos proceso. No queremos una cosa como de trámite con el cuento. No se va a volver a participar dentro del Programa si sigue como está (...) en cuanto a orientaciones y a gestión.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Esta decisión importante también les planteó un desafío importante, el cual consiste en demostrar que sí es posible elaborar un plan de intervención de un Programa pedagógico y de atención integral que tenga objetivos concretos y reales.

“... Y el mostrar en definitiva que hay una forma distinta de trabajo y que hay problemáticas reales y concretas que están, y que no se solucionan con un proyectito, porque no es la solución”. (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Para los miembros de FUPAL, el Programa elaborado por ellos de manera independiente tiene logros mucho más visibles y significativos que lo que ha logrado el Programa Estatal.

“...Nosotros lo que tenemos es mucho mejor que eso. Para el objetivo que quiere lograr el Ministerio -porque lo que el ministerio quiere es lograr la reinserción escolar del alumno- nosotros tenemos mucho más alto porcentaje de logros que lo que tienen los programas de reinserción en ese sentido. Pero mucho más. (...) Lo que ellos proponen es menos de lo que nosotros hacemos.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

De esta forma, los logros obtenidos y la cobertura alcanzada por esta institución en comparación con el Programa habla de un plan de intervención más efectivo y más eficiente.

“...El Programa de Reinserción atiende en Santiago 600 alumnos, y nosotros atendemos a 570. El ministerio de educación está licitando en Santiago programas de reinserción y atienden con este Programa 600 en la Región Metropolitana, nosotros atendemos a 570, y nosotros lo atendemos con jornada escolar completa, con un sistema totalmente distinto.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

En este punto se produce una diferencia fundamental con el Programa del MINEDUC a la hora de revisar los logros de FUPAL, pues sus logros concretos y medibles hablan de una efectividad en la reinserción educativa, escolar y social, de manera ampliamente superior a los proyectos y al Programa en general. Estos logros son reconocidos tanto por los docentes, directores y representante hasta por propios alumnos. Todo esto, sin contar los avances que tienen con jóvenes, cuyos logros se aprecia tiempo después.

Además de esto, FUPAL tiene grandes inconvenientes al presentarse como un caso único en que una escuela formal se adapta para los desertores escolares.

“...Los resultados como el SIMCE²⁵ (...) ese es un temazo para nosotros, porque imagínate que vienen de la SEP²⁶ y te piden que planifiques 4 años para ir mostrando resultados²⁷. Porque tú

²⁵ Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)

²⁶ Subvención Escolar Preferencial (SEP)

²⁷ Con la Ley de Subvención Escolar Preferencial (SEP) se constituye la obligatoriedad de diseñar e implementar un plan de mejoramiento en cada una de las escuelas clasificadas como emergentes, considerando recursos específicos que se ponen a disposición para cumplir las metas que se fijan en los cuatros años de vigencia de este plan. Entendiendo que una de las tareas para asegurar sustentabilidad en el

tomas un niño en 1ro básico y llegas con él hasta 4to básico. (...) Pero nosotros comenzamos aquí en 3ro básico. No existen los 4 años. Esto es inmediatamente, el niño llega y da el SIMCE. Nos tocó dar el SIMCE pero con chiquillos que son nuevos en nuestra escuela, que no han tenido un proceso con nosotros, y más encima, con chicos que han estado 2 o 3 años fuera del sistema.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

“...Hay ciertos parámetros que, al ser escuela como cualquier otra, nos van a evaluar mal. (...) Es un temazo, porque, si bien es cierto que nosotros tenemos un Decreto Exento²⁸, en lo real y lo concreto somos medidos como cualquier escuela básica normal. Y aquí te pasan las cosas más increíbles del mundo. (...) Es que somos absolutamente pioneros. (...) Nosotros no deberíamos estar siendo evaluados por el SIMCE. (...) no podemos medirnos con el resto, porque es imposible. (...) partamos porque nosotros tenemos un plan de estudio distinto a la de las otras escuelas.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

“...El problema es que la baja de éxito para el ministerio es muy baja, porque tenemos harto repitentes. Aunque no disminuye la subvención por tasa de éxito sino por asistencia.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

Pero esto también los perjudicaría, ya que al recibir una subvención por asistencia, tampoco se estaría considerando que su escuela trabaja con jóvenes que tienen una alta tasa de inasistencia.

Es importante señalar que los ejecutores comparten estrategias y modalidades de trabajo similares, sin embargo, este énfasis distintivo otorga un interés particular al análisis al posicionarse como un modelo de inclusión educativa intermedia, al establecer un lugar de excluidos parciales, con el formato de una escuela educativa, en comparación a aquellos que plantean una reinserción desde fuera de la escuela, y aquellos que insisten en la no-integración. Su modelo plantea una inclusión educativa y una educación que incluye, pero desde un formato oficial, exclusivo para desertores.

mejoramiento es la elaboración de este plan estratégico en cada escuela, las orientaciones emanadas del ministerio de Educación han priorizado que el diagnóstico se focalice principalmente, aunque no exclusivamente, en los aspectos pedagógicos. Más información en "Ley SEP: una oportunidad para mejorar la gestión pedagógica" en: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?GUID=c9a9b125-0c56-4d48-a52d-4a72a9a41893&ID=188579>

²⁸ El *Decreto exento* es aquél decreto supremo que no está sujeto al trámite de control por parte de Contraloría General de la República, por disposición expresa de la ley o por resolución del Contralor General que le exima del trámite.

La forma grafica para representar su modelo aparece en la de la Figura n°14 , la cual presenta a la Escuela que integra a los desertores escolares bajo el formato tradicional, pero con una mirada inclusiva, con metodologías y programas propios que reconocen la realidad e los jóvenes y les otorgan una atención psicosocioeducativa. No obstante, también exige ciertas capacidades básicas para su participación, ya que existe un grupo más complicado que es derivado a otras instituciones de atención especializada.



Figura N°14 Propuesta Fundación Padre Álvaro Lavín. Fuente Carolina González C

6.3 Discursos conceptuales

a) La Exclusión y la Inclusión

Las diversas formas maneras de entender y enfrentar el fenómeno de la deserción escolar, y de establecer sus énfasis y resultados instituciones, presenta conceptos centrales que podrían determinar cada uno de sus discursos. El discurso de las instituciones tiene como eje central el problema de la exclusión/inclusión, estos conceptos y formas de entenderlos orientan las maneras en que se elaboran, desarrollan y aplican

sus herramientas y acciones. Esto es porque el sujeto se asume proveniente desde la exclusión y, por lo tanto, lo que se busca es la inclusión del mismo.

Estos conceptos abarcan un sinnúmero de cualidades y vértices, que cualquier diferencia en el entendimiento de ésta puede producir cambios importantes al momento de implementar un Programa de amplia magnitud. Así, según sea la visión de la exclusión que tienen los beneficiarios, también se entenderá la forma en que los actores desean intervenir para lograr su integración, y sus resultados irán tomando rumbos diferentes.

De esta manera, el proceso o el tipo o modalidad de inclusión que se busca en cada postura, pretender dar una intervención directa al sujeto en una determinada situación, con el objetivo de lograr un impacto inmediato en su reescolarización.

En primer lugar, podemos decir que el discurso presente en el fundamento del Programa, reseñado en el capítulo 2, plantea una integración a través de un área específica (la escolarización), en busca de un impacto sociocultural determinado. Pero esta forma de entender el proceso de intervención y de integración, entra en tensión con las lecturas que hacen los otros actores de intervención (Instituciones), quienes señalan, a través de sus políticas y sus ejecuciones, que tal objetivo no es viable. Esto es porque socioculturalmente el sujeto de la intervención se encuentra en una situación extra-sistémica o de no-integración social, y no tienen ni se dan las condiciones para que éste pueda ser integrado.

Enfatizando en una mirada distinta, los miembros de las ONG's entienden la "reescolarización" principalmente como la incorporación de niños, niñas y jóvenes a la Escuela formal, lo que en la experiencia se ha mostrado como una realidad complicada por no decir imposible. Esta forma de ver la situación ha significado una readecuación de los objetivos finales del Programa, dándole una mayor importancia a la *Trayectoria educativa*, no solamente desde el ámbito escolar, sino considerando que la educación no es sólo pasar de curso, también debe haber un trabajo de las habilidades y de la experiencia del grupo curso, un trabajo más completo para alguien que lleva bastante tiempo fuera del sistema y que ingresa a un espacio nuevo.

"...Lo que pasa es que el Programa del Ministerio se llama así, "de Reescolarización", pero el objetivo nuestro no es ese. El Ministerio tendrá su propia visión, pero nosotros no necesariamente pretendemos reescolarizar. Nosotros proponemos trayectorias educativas que pueden ser abiertas,

puede ser y ojala que los cabros vuelvan a la escuela, eso es algo deseable para nosotros, pero también entendemos que muchos no pueden y que otros no quieren, que es como el tema mayoritario.” (Coordinadora General Corporación Caleta Sur, 2006)

“...Para nosotros el “Proyecto de Reescolarización” -que es en la formalidad- (...) es una herramienta para poder trabajar con los chiquillos. Entonces por eso tenemos criterios distintos. Nosotros nunca hemos estado de acuerdo con el tema que todos los niños que pasan por el proyecto debieran ingresar a la escuela porque además, sabiendo como son los chiquillos, sabemos que eso no es posible, (...) a lo mejor sería ideal, pero no están las condiciones ni de la Escuela, ni del sistema formal, ni de los chiquillos tampoco. Entonces por eso nosotros vemos el proyecto finalmente como un instrumento.” (Coordinadora pedagógica Corporación Caleta Sur, 2006)

“...Por eso yo hago la diferencia entre la re-escolarización y reinserción escolar, por que son cosas de distinta índole que buscan distintos objetivos, que la reinserción es factible en niños pequeños pero después de los doce años es muy difícil. Menos en una corta data como son los 4 meses del proyecto.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

“...El MINEDUC apuesta por una cosa que es irreal. Reinsertarlos a lo mismo, es que esa es la pregunta (...). El ministerio quiere que todos vuelvan al colegio. Hay cabros que no van a volver nunca más al colegio. Que no les interesa volver al colegio. Que están bien como están, y que esto lo ven como una oportunidad por lo menos para completar sus estudios.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Para los actores de las instituciones, la deserción de dos, tres o cuatro años del sistema escolar que presenta la mayoría de los jóvenes que participan del proyecto, tiene como resultado una disminución -hasta el punto de la desaparición- de la disciplina escolar, un desfase importante que no permite una reinserción y un cambio en las expectativas de vida que sucede en los sujetos que también dificulta su reinserción. Esto podría significar una falsa expectativa para quienes se integren al Proyecto.

“...Puede ser que por eso es tan complicado nosotros cuando nos enojamos tanto con el MINEDUC, porque se les genera una expectativa a los niños y a las niñas en enero cuando se les inscribe para poder postular y cuando la rotulación sale recién en julio... (...)No le podemos generar falsas expectativas, (...) porque es mentira, por que los niños y niñas que están yendo regularmente a la escuela tienen una metodología y una sistematicidad en el vinculo con la escuela que no tienen los niños que han estado fuera por un periodo de tiempo, que la han perdido y que cuando logramos que vuelvan a insertarse, la escuela se encarga de decirle todos los días ‘tu no

debieras estar acá'. (...)Y armamos un grupo que está diciendo 'no, sí puede', 'no, sí debe', 'si dale nosotros te apoyamos'. Esa tensión generalmente va a provocar que en definitiva el chico o la chica se salgan de la escuela. Y volvemos al círculo. (...) ya un chico que está fuera de la escuela por más de dos o tres años en realidad volver a la escuela es casi imposible. Ya perdió el ritmo". (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

"Entonces cuando tu planeas reinsertarlo en alguna de esas escuelas, tiene un estigma impresionante, entonces, ahí ya hay un problema... ¿Cómo tú reinsertas a un niño en una escuela de la cual ya ha sido expulsado!? Y para ser expulsado, es que ésta ha tenido un proceso muy complicado con la escuela anteriormente. (...) Entonces cuando uno se plantea la reinserción en el sistema formal es una cuestión tan hipotética que no tiene análisis de la acumulación de antecedentes que hay de la sociedad real. No hay antecedentes en la sociedad real y de quién es ese niño real." (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Es por esto que, si sólo se focaliza en la reescolarización formal, podría llegar a ser muy amenazante y nuevamente excluyente, donde se perderían muchos de los logros que efectivamente poseen estas experiencias. Para ellos, la reintegración al sistema educativo no es posible pensarlo como una solución al problema de la exclusión del sistema formal.

"...Ese objetivo está mal desde el Ministerio. Los programas no deberían ser de reescolarización. Ponerse ese objetivo es fracasar una y otra vez y hacer a los chiquillos fracasar y hacerlos sentir poco... con una experiencia otra vez de fracaso..." (Psicólogo y Educador Corporación Caleta Sur, 2009)

"Y después volver a un sistema que es rígido, ellos pueden encontrar todo un sentirse persona acá, pero los devuelves al sistema... Y es que es eso lo que quiere el Ministerio. Si es ese el problema. (...) Cuando fui a una reunión con todos los programas, por cada tres que habían reinsertado les quedaba uno y fue hace cuatro meses." (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Por lo tanto, aunque sus prácticas buscan una especie de integración a través de clases de formato escolar y de una intervención psicosocial, su discurso plantea que, para que se logre un impacto inmediato en su reescolarización y se reintegren a la sociedad, no basta nivelar aprendizajes ni entregarles conocimientos mínimos en la cultura escolar, sino que se requiere un trabajo más amplio, integral y con otras condiciones que favorezcan tal intervención, tanto a nivel de Programa como de políticas y estructuras sociales.

Además, se busca para los beneficiarios alternativas distintas a la educación formal que, si bien les permita reescolarizarse o escolarizarse, ésta no signifique una reinserción a una escuela formal, que está lejos de las alternativas reales o más óptimas para estos jóvenes.

Lo que se quiere lograr es principalmente es el reencantamiento del joven con la educación, con el aprendizaje, y un trabajo personal de control y autoestima, más allá que buscar su reinserción al sistema formal, el cual no siempre está preparado para recibir a estos jóvenes, o los jóvenes no están aptos para este sistema. Esto demuestra una visión de exclusión que va más allá de una situación fuera y dentro de la escuela, sino da cuenta –para los actores de las experiencias- de todo un sistema excluido y de una historia de exclusión que no es posible enfrentar a través de un programa focalizado, y de tiempos y recursos determinados, reducidos y limitados.

Esta forma de trabajar con los jóvenes en las instituciones, específicamente de las ONG's, a través de la contención, el autoestima y del trabajo psicosocial por sobre lo demás, también demuestra que la forma de entender la exclusión es a través de una mirada que acepta la situación, y no espera revertirla, ya que no creen que esto sea posible con las condiciones actuales. Es por esto que sus intervenciones abarcan otros ámbitos importantes, previos a la escolarización.

“...El nivel de satisfacción de no crear una nueva frustración, etc. es muy alto cuando tú le certificas a un estudiante, asumiendo –claramente- que la certificación es del verbo básica. O sea, el cabro chico me dice que una letra esa es una T y esa es una E... y compartió algo... Entonces lo pasé a segundo grado’. Ahí va el tema de sentirse persona, y digna, alguien que sí lo reconozca.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

Para las Corporaciones Municipales lo fundamental es lograr un reencantamiento con la educación, mostrándole y haciéndolo participe de otras formas de enseñanza y educación.

“...Primero es que el cabro logre reencantarse con la educación. Pero que vea con que el profesor puede ser su amigo, que crea que hay otras formas de hacer una clase y que se de cuenta que a nosotros sí nos importa como individuo.” (Profesor y Coordinador del Programa, Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...El trabajo pedagógico, más allá de las notas, es reencantarlos con el sistema. Nuestras actividades están enfocadas a “re-culturarlos” aunque sea un termino que en sí es muy feo. (...) de “re-culturación”, que no tiene que ver con la recreación, si no que tiene que ver con entregarles mirada de país, y de cómo reestructurar la vida ciudadana. (...) Y para generar motivaciones para que estos niños puedan reinsertarse en el sistema formal educativo.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...Existe una importante necesidad de los mismos beneficiarios y de sus familias de reconstruir y resignificar las experiencias de aprendizajes como elemento fundamental para el proceso de desarrollo y crecimiento de cada uno de los jóvenes que son parte del Programa, comprendiendo la instancia de las Casas de estudio como un primer paso en este proceso, sin embargo, también saben que queda mucho camino por recorrer.” (Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, 2007)

“...Nosotros trabajamos de todo (...), reinserción escolar, reescolarización –nivelación de estudio, certificación, etc. Hacemos todo un poco, (...).La línea programática de reinserción se llama “reinserción socioeducativa”. El objetivo último es la reinserción Socioeducativa. Reinserción en el sistema social, reinserción en el sistema comunitario, reinserción a algún sistema educativo, sea formal o no sea formal. Tiene que ver con la matriz misma de lo que significa educación. No tiene que ver con un concepto que sólo hace referencia a un traspaso de contenidos ni al tema de alcance de ciertos niveles pedagógicos.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Pero también es necesario complementar el trabajo y orientarlo al ámbito psicosocial, el cual muchas veces es prioritario por sobre el pedagógico, sin embargo, el objetivo de la reinserción sigue presente, en cuanto siguen reinsertando niños, niñas y jóvenes a las diferentes escuelas municipales, los que muchas veces -la mayoría- vuelven a desertar y a vivir nuevamente una experiencia de fracaso. Lo que vemos acá es que, a pesar de reconocer que no existen “dispositivos” para acoger estos casos, ellos intentan y trabajan para la reescolarización de algunos, corriendo el riesgo de su próxima frustración.

“...Nosotros trabajamos con que el 80% de los niños que llega a rendir los exámenes, apruebe el curso. Porque obviamente tienes los que están, los que no van, los que van siempre, porque es otro grupo los que van a dar los exámenes. Del 100% que va a dar examen a nosotros nos interesa el 80%, igual es súper elevado, pero lo hemos logrado otros años, y ahora estamos con un 75%, y tú sabes que un 5% en estadísticas es súper relativo. Pero nuestra meta es que el 80%

pase el curso. Igual vamos a cumplir con lo de la trayectoria... (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...Anualmente intentamos por lo menos 6 casos de Reinserción, de todos los que tienen. Generalmente permanecen dos o tres. Los otros dos o tres... vuelven. Porque la vida cotidiana de las personas es otra. (...) Entonces hay toda una situación ahí en la cual no hay un dispositivo, en la formalidad, para acoger a este tipo de casos...” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“... (La Reinserción) también es parte de nuestros objetivos, lo que pasa es que yo reinsero a los chiquillos que cuentan con todas las competencias para ser reinsertados. (...) el año pasado de los 50, terminaron 12. (...) porque no estoy dispuesta a que los chiquillos sigan fracasando, no estoy dispuesta a que lleguen en junio de vuelta al Programa. Porque eso me dice y me recuerda lo mal que lo hemos hecho y lo poco responsables que hemos sido al minuto de proponerle volver a la escuela.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Para estas Corporaciones, los resultados son concluyentes. Muchos de los jóvenes que logran reinsertarse a una escuela tradicional terminan desertando nuevamente. Este tipo de situaciones son entendidas por el MINEDUC, el cual propone que de los niños, niñas y jóvenes inscritos en el Programa, el 80% presente al final de cada año una trayectoria definida, esto es básicamente, que quede matriculado en alguna institución. Sin embargo, con este tipo de adecuaciones, el ministerio con su Programa busca que los niños no permanezcan mucho tiempo en el Programa, lo cual tampoco reconoce la existencia de sujetos que no serán inscritos en ninguna parte, que no sea este tipo de programas o en este tipo de instituciones.

“...El MINEDUC evita tener niños permanentes en el Programa. Nosotros tratamos de no tener niños permanentes. Pero hay casos que son súper justificados, y el cabro realmente no tiene un perfil para un colegio, y lo van a echar a los dos días.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Considerando esto, la opción de mantenerse en el Programa, no sólo está presente, sino que además es también una de las trayectorias educativas propuestas a ser consideradas como uno de los objetivos del Programa, ya que manifiestan que muchos de los beneficiarios necesitan un trabajo más profundo antes de reinsertarse al sistema.

“A pesar de la intervención tanto pedagógica como sicosocial, al evaluar el proceso general, se priorizó por la mantención de los jóvenes en el proyecto, pensando en que la apuesta metodológica está dirigida al desarrollo del vínculo significativo con el joven. Considerando solo la población que se insertará en el sistema formal de educación, sin embargo el resto de niños que se mantiene en el proyecto también mantendrán una trayectoria educativa durante el 2008, siendo parte de nuestro Programa.” (Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, 2007)

Sin embargo, también existen otras formas de medir los logros por cada actor, los que están directamente relacionados con sus visiones de exclusión y de sujeto atendido. Primero están los logros en las habilidades sociales, las que generalmente por convivencia, respeto y por la motivación y proyección de vida que éstos tengan:

“...Tu sabes que Puente Alto son planetas distintos, cada una de las poblaciones es un planeta distinto y hay todo un sistema solar que tiene Puente Alto. O sea, que el gallo de Carol Urzúa interactué con un gallo de La Marta, y que sean capaces de ser amigos, de conversar, esas cosas, es una experiencia maravillosa. (...) Yo insisto, que el gallo que anda con hechiza, sea capaz de ir a un campamento sin pistola, para mi es harto. Puede ser para cualquier persona una tontera, pero para mi es un gran logro.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Pero también están aquellos logros en lo pedagógico, que más que los conocimientos logrados, tiene que ver con el reencantamiento con la educación y con el aprender:

“...Alumnos que antes no valoraban la educación, ahora la valoran aún más.(...)Logros en el sentido de que chicos que, por ejemplo, hay chicos que tenían un consumo problemático, pero gravísimo de marihuana por ejemplo, y lo ha disminuido, o fue capaz de escribir su sueño, (...) Pequeñas cosas, por lo menos puedo proyectar algo diferente. Es eso muy importante, de verdad. Que lo logren hacer es un paso gigante.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

“...Hay cabros que nos piden libros. A veces piden libros y no los leen, pero hay cabros que te piden libros y se acuerdan del libro, y eso para nosotros es un logro...” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Estas formas de orientar la realización de sus proyectos muestran la diferencia principal entre los énfasis de las Instituciones ejecutoras, tanto de las Corporaciones

municipales de educación como de las ONG's, pues las primeras aparecen más vinculadas a procesos específicos de escuela, al tener redes educacionales más cercanas y permanentes, cuestión que las ONG's no poseen, por lo que su vinculación resulta más distante o nula, por su mirada crítica y el alejamiento mutuo y sistemático de los establecimientos e instancias educativas. Estas formas de entender la integración/exclusión también se hacen presentes al desplegar sus intervenciones en el marco de un programa que intenta reintegrar a excluidos sociales a la Escuela, pero que no cuenta con la visión que puedan tener las experiencias y sus formas de entender esta relación, alejada o cercana, ya sea como un ente que recibe y cuida a los que la escuela rechaza o una institución que sabiendo el riesgo, trata de que los jóvenes intenten su reingreso.

Asimismo, las instituciones u organizaciones ejecutoras no ven un único factor de vulnerabilidad como podría ser la "escolaridad", por lo tanto, no es el único que atacan.

"...A mi me preocupa que estamos viendo al niño y la niña sólo en el ámbito educativo, (...) Finalmente, en qué estamos pensando, (...) ¿Una política sólo educativa o más bien tener una respuesta integral para los chiquillos que tienen todas las características que conocemos, y que no están incluidos en la solución que el Estado tiene?" (Coordinadora pedagógica Corporación Caleta Sur, 2009)

"...Ahí no hay una posibilidad real de comprensión del fenómeno, del nivel de necesidad educativa que tienen niños y niñas con alta vulnerabilidad (psicosocial, vivencia, acompañamiento a las familias), es mucho más integral y el Programa que financia el Estado no da para eso." (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

"...Nosotros vemos al niño en su integralidad. Y en su integralidad están todos los aspectos, familiar, comunitario, individual, vocacional, talentos, debilidades, problemas que traen arrastrados de repente como infractores de ley (...)" (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

"...Hay que vincularlo con esas instancias, de forma de reinventarle su vida social. Esta es sólo una parte del cuento. (...) Lo educacional es un complemento para llenar hoyos y vacíos que este niño ha generado en su vida producto que el sistema educacional no está apto para estos jóvenes. (...) Hay que mirar esto como un aspecto complementario de su reinserción ciudadana. (...) hay una

gama tremenda de ofertas y expectativas que les abrimos, no solamente en su educación, sino en su reinserción ciudadana.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Dentro de las bases que se establecen en el Programa del MINEDUC, se pueden observar algunos elementos que consideran al sujeto, pero que deben ser tomados en su justa medida para no desviarse del tema pedagógico como eje central del Proyecto. En las orientaciones se señala que el diagnóstico debe considerar:

“...Tanto los ámbitos educativo como psicosocial de cada participante, considerando las expectativas que cada niño, niña y joven posean, ajustando las metas a las realidades, centrando la preocupación en el estudiante y en la restauración de su condición de aprendiz, por sobre la certificación de estudios, y ubicando en su justa medida el rol de la familia, implicándola en la medida de lo posible en el proceso de reinserción pero no transformándose en el centro de la tarea del proyecto.” (Coordinación de Reinserción Educativa, 2008b)

Respecto a esto, desde la Coordinación de Reinserción Educativa del MINEDUC, una de las críticas hacia las experiencias que implementan el Programa, es que muchas de ellas insisten en ofrecer una atención completa al sujeto beneficiario, con los recursos que el Fondo del Programa les ofrece, lo cual, no sólo amplía una intervención que debe ser focalizada, sino que perjudica a los equipos y a las instituciones al comprobar que los recursos entregados no son suficientes para una atención integral.

“...Eso también era nuestra insistencia. (...) Y el argumento era ‘es que la familia necesita...’. Si no estamos discutiendo que la familia necesite (...), estamos hablando de que éste es un Fondo súper específico en tema de la reinserción educativa, entonces no es un Fondo para atender todas las necesidades. Es por eso que decimos que necesitan el trabajo en red.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

“...Obviamente los jóvenes que participan y sus familias tienen múltiples necesidades, pero no todas pueden ser resueltas. (...) Los proyectos se quieren autodefinir muchas veces como ‘instituciones totales’, en vez de vincularse con otros. No, si las instituciones tienen que hacer todo, la rehabilitación del consumo de drogas, la escolaridad, la salud, la vivienda... y por eso nunca los sueltan, y por eso al final nunca resuelven nada. Porque tú no puedes asumir todo. Las instituciones totales no existen. Se deshicieron hace muchos años.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Los que ellos plantean es que aquellas instituciones que se definen como de atención integral cuenten con las redes necesarias para que otros profesionales aporten su trabajo que, al postular a un fondo específico, debe focalizarse como tal. Al enfocarse en solucionar todos los problemas que esta población tiene se cae en una atención que puede ser a largo plazo, que nunca termina.

“...El argumento es ‘pero tienen derecho’ pero claro que tienen derecho, por la Constitución de la República, (...) todos tienen derecho a los 12 años de escolaridad, el tema es que no basta con enunciarlo, hay que construir condiciones para que eso sea posible. (...) Y dicen ‘ay, pero a él no lo atiende nadie’. Pero hay que ver que tipo de atención necesita primero, por donde se abre el camino, porque si no también es mentira que lo estas atendiendo, estas como haciendo una cosa que parece que lo estuvieras atendiendo.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Frente a este panorama, una de las representantes del Programa de Reescolarización, cuestiona el principal objetivo de dicho programa y su fundamento, según la viabilidad y lo efectivo que puede llegar a ser.

“...El tema es, con estas diferentes realidades ¿Podemos llegar a esta meta de los aprendizajes que tienen que lograr para poder insertarse socialmente?” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

Este cuestionamiento profundo lleva a preguntarse sobre la verdadera función que cumple este Programa, o la aceptación de una situación que difícilmente puede ser contrarrestada, en lo que respecta a la situación de exclusión de muchos niños, niñas y jóvenes del sistema educacional formal.

El Discurso alternativo de corte más institucional elaborado por FUPAL, señala que, frente a este problema de un universo desescolarizado, es necesario hacer escolarización, pero un tipo de escolarización particular. Esto significa, hacer una escuela formal para desescolarizados, cuyo énfasis esté puesto en la lógica educativa.

Para esta Fundación, la escuela debe ser actor de integración, pero si ésta no actúa como tal, se hace necesario crear escuelas para excluidos. En esto radica la distinción en su intervención. Su forma de entender la exclusión se sitúa entre las dos

visiones antes nombradas. Ellas creen que la exclusión es posible de trabajar, siempre y cuando los sujetos a intervenir no tengan todas las características de un sujeto excluido.

La Fundación Padre Álvaro Lavín, con sus escuelas y Talleres Pre-vocacionales se presenta como una escuela integral que cuenta con todos los recursos necesarios para que se trabajen distintas áreas dañadas de estudiante desertor escolar, pero bajo una lógica pedagógica y estudiantil, y con la reinserción educativa como objetivo final, complementando su atención con profesionales y entidades especializadas que favorecen la resolución de vulneraciones de derechos que aquejan a una parte importante de la población atendida. Su plan de intervención es psicosocioeducativo, en el cual su 'Plan de Formación Integral' incluye todo el apoyo que necesita un alumno para poder desarrollar el área académica.

FUPAL, con el conocimiento y experiencia que lograron al pertenecer al Programa y trabajar con la misma problemática, también ha formado una opinión respecto a los actores de intervención que llevan a la práctica el Programa de Reescolarización. Respecto a éstos, la opinión general es la poca eficacia que tienen en torno al objetivo final de reescolarizar a los desescolarizados. No obstante, se destaca la voluntad de quienes intentan ayudar al joven bajo condiciones que no son las óptimas para llevar a cabo un trabajo tan importante para la sociedad:

"...En las instituciones que desarrollan estos programas de intervención que licita el ministerio hay gente muy bien intencionada, que tienen experiencia en el tema, que se esfuerzan en hacerlo estupendamente, pero con los recursos que disponen y como está dada la situación, normalmente en esos programas la calidad, no es la que uno espera. Por eso te digo ¿Cuál es el objetivo? O sea, yo me podría plantear el objetivo de que los cabros vengan, y eso es un objetivo, pero estamos hablando de la deserción escolar, entonces, que los cabros vengan, ¿en qué ayuda? Si lo que nosotros finalmente queremos, tampoco o incluso nosotros no estamos hablando de la incorporación al sistema educativo formal chileno, nosotros lo que estamos hablando es el futuro de una persona, es la vida de una persona, y que si tu tienes 4to básico o tienes 4to medio, es radicalmente distinto las posibilidades de futuro que tu tienes. (...) no es solamente mantenerlos aquí para que no cometan delincuencia." (Director Ejecutivo FUPAL, 008)

"...Yo creo que se hacen los esfuerzos. Lo que pasa es que es muy difícil de lograrlo con los chiquillos, cuando los chiquillos son muy dañados. Y tú trabajas con chicos que están dañados, entonces ese norte no se te puede perder. (...)Y yo puedo abrir la mente pero si no abro el

corazón, estoy jodida. Y al revés, puedo abrir el corazón, pero si no abro la mente, también estoy jodida, tienen que ser ambas cosas.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Que este fenómeno tenga causas y consecuencias múltiples nadie lo duda, pues el MINEDUC no desconoce que el problema de la deserción está asociado a factores familiares, económicos, sociales, laborales, culturales, entre otros. Así como también reconoce que la situación de estar excluido socialmente abarca y tiene muchas formas de presentarse, con sus causalidades y efectos. Frente a esto, todos concuerdan en que hay causas y consecuencias, pero la diferencia radica en que para unos, la desescolarización es un marco sobre el cual se debe trabajar, mientras que para otros, la escolaridad es un punto más dentro de un trabajo que incluye otros ámbitos previos. Esto incluye las formas en que cada tema es abarcado, demostrando las diferencias en las formas de entender la Exclusión, pues, si bien para algunos la exclusión puede ser revertida desde la escolaridad, los actores y ejecutores del Programa creen que la exclusión es un estado que incluye muchos aspectos, y que es imposible trabajarlo sólo desde lo educativo, menos aun si no están las condiciones para su reinserción. En el caso de FUPAL, la exclusión puede ser revertida siempre y cuando sea una exclusión intermedia, no total o profunda, ya que su institución cree que es posible reinsertar a los desertores, siempre y cuando tengan algunas de sus características de exclusión trabajada.

Al tener claros que los objetivos planteados por el Programa son inadecuados para la diversidad de jóvenes con que se encuentran los equipos profesionales de las instituciones que las ejecutan, se debe repensar el objetivo primero o más concreto que les permita a todos los actores una acción real para un universo real. Así lo plantean los académicos y expertos.

“...Discutimos mucho el tema entre reescolarización y reinserción educativa, etc. y la conclusión acá es que la reescolaridad no es la respuesta. (...) Entonces, ¿Cómo sacarnos el tema de ‘la escuela’ solamente, o de la ‘educación’?” (Coordinadora de proyectos, investigadora y académica UCV, 2009)

De esta manera, vemos cómo estos énfasis discursivos sitúan el tema de la integración de jóvenes, niñas y niños desertores del sistema escolar, en un contexto de conflicto sociocultural. Es decir que, estar fuera del sistema o estar desescolarizado es ser

vulnerable y responde a una situación común frente a todos los que sufren cierto tipo de vulnerabilidad, lo que tiene como consecuencia, estar en una situación de exclusión. Y es esa situación la que se busca intervenir de un modo u otro.

Por un lado están quienes pretenden una inclusión a través de una sola vía, la educativa, en un tiempo limitado y con recursos determinados, y desde una institución que se encuentre fuera de la escuela; por otro se encuentran las instituciones ejecutoras que, de una u otra manera, entienden lo difícil que es la reinserción del sujeto, y por lo tanto apuestan a una atención más psicosocial y de contención, las ONG's de una manera más radical y antisistémica y las Corporaciones municipales de educación de una manera más conciliadora y arriesgada en relación a las nuevas historias de fracaso que puedan tener los jóvenes, niños y niñas atendidos: y por el otro, aparece FUPAL, aludiendo una inclusión intermedia, que postula que sí es posible la reinserción/inclusión de los jóvenes, pero deben tener condiciones particulares, y lo hace desde el formato de la escuela formal, pero que acoge exclusivamente a desertores.

Al ser la *integración* el nudo problemático, conlleva una importancia sociocultural muy grande pues muestra distintas visiones frente a un sujeto, a una problemática, a una práctica y a una solución. Estas diferencias responden a experiencias distintas con el sujeto, con el entorno, y con una visión social distinta y tienen incidencias y resultados disímiles en la población infanto-juvenil, al ser diferentes sus métodos de aplicación.

b) Críticas al Sistema Educativo

Los problemas que rodean al Sistema educativo, tiene que ver principalmente con la incompreensión del Programa dentro de las escuelas, y con las dificultades que ponen en sus prácticas para la reinserción de los jóvenes. Esto, sin mencionar la responsabilidad que les cabe en la deserción de los jóvenes. Pero también tiene que ver con el origen de algunas deserciones, que encuentran en las escuelas, ambientes agresivos y excluidores, y de baja calidad en sus niveles de enseñanzas. Todo esto también lleva a una visión crítica compartida por todos los actores del Programa, al Sistema educativo en general, que permite negligencias, discriminaciones, violencia y poco entendimiento de las

realidades de muchos de los alumnos de sectores vulnerables y de profunda pobreza socioeconómica.

Para las ONG's, el problema de las Escuelas es una de las dificultades permanentes para el logro del objetivo de reinserción escolar, ya sea por la discriminación y estigmatización que sufren los jóvenes, incluso antes de integrarse, como por el poco reconocimiento que tienen estas organizaciones alternativas de ser educacionales.

Para estas instituciones, las escuelas municipales de las comunas cercanas dificultan la reinserción de los niños, niñas y jóvenes debido a sus trayectorias educativas y a las características psicosociales que los distinguen.

"...Hay escuelas de todo tipo. Hay escuelas que no quieren por ningún motivo que entre esta manzana podrida al colegio porque va a podrir al resto. Y porque además los apoderados quieren sacar a su hijo de esta escuela porque están estos niño, que son la perdición del mundo."
(Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

Así también, la estructura del colegio hace imposible no sólo la reinserción de los jóvenes desertores sino también la permanencia de cierto tipo de jóvenes que no responden al "perfil de un alumno":

"...La escuela es una cosa inflexible, normativa, que se reproduce a sí misma, que no está en función de la realidad de los cabros, hablando en términos generales, porque siempre hay excepciones." (Coordinadora General Corporación Caleta Sur, 2006)

"...Entonces el tema de reinserción, reescolarización, si lo metemos a la escuela o cuánto tiempo permanecen adentro, es complicado. Porque está claro que el sistema formal tal cual está concedido, no tiene las capacidades para enfrentar las necesidades de seguimiento que requieren estos chicos. Y es un dato de la realidad. No tiene la capacidad ni la flexibilidad en su concepto estructural para recibir a niños y niñas que no responden a un perfil 'normal' que se ha establecido." (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

De esta forma, no debe extrañarnos que la gran mayoría de los niños, niñas y jóvenes que participaron en el proyecto de reescolarización y que fueron integrados al sistema formal de enseñanza, al poco tiempo lo abandonaron nuevamente. Esto se debe en gran parte a la incapacidad de las escuelas para brindarles estrategias pedagógicas adecuadas y diferenciadas a su contexto sociocultural, lo que constituye un obstáculo más en el logro del objetivo de reinserción.

“...Lo que puede parecer un logro de la institución, se transforma en un fracaso más en la historia de estos adolescentes, ya que, si bien el Programa pretende su reinserción, nada se habla de si existen las condiciones adecuadas en cuanto a la escuela receptora, y en cuanto a la preparación adecuada en relación a su nivelación.” (MINEDUC, informe final ACHNU, 2008)

Esto también es observado por los académicos y por los profesionales de las Corporaciones municipales, quienes señalan que la escuela no sólo está preparada para recibir y trabajar la diversidad, sino que existe una negación de su responsabilidad. Responsabilidad que asumen este tipo de instituciones.

“...La escuela no está preparada para recibirlos, no atienden la diversidad, el 90% de los casos tienen problemas, y no reconocen que hay deserción. Eso es también interesante. Ellos dicen que la culpa es de la familia, que la culpa es del contexto, que son niños que tienen muchas dificultades...” (Directora del Magister en Educación UAHC, 2009)

“...Es increíble como los colegios se desligan y te mandan cabros, y creen que esto es una opción, ¡Y esto es un Programa de reinserción!” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Para las Corporaciones Municipales el problema de la deserción es, en gran parte debido a las Escuelas, pero ellos además mencionan el problema de la calidad de su enseñanza:

“...Hay cabros que desertan porque son pasados de curso. (...) los pasan, y a donde los pasan, van quedando rápidamente ‘¡no entiendo nada!’. Y tienes que partir de cero con los cabros.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Para las Corporaciones Municipales, también existe un prejuicio frente a los jóvenes que se intenta reinsertar de parte de los establecimientos educacionales, lo cual dificulta el proceso del niño y pone en riesgo los avances significativos que pudiera tener. Esto es mencionado como parte de las dificultades encontradas en el logro del objetivo del Programa:

“...Resistencia en la incorporación de los jóvenes al sistema de educación formal. Desde este punto de vista, se visualizan ciertos prejuicios respecto al rendimiento académico y conductual de los alumnos derivados de las Casas Estudio por parte de los distintos estamentos que conforman los colegios y liceos. (...) Falta de una mirada integral de los docentes para entender las

problemáticas que enfrentan los jóvenes. Los factores que inciden en esta situación son: falta de motivación e interés por parte del liceo para atender esta área e involucrar a los profesores en su quehacer, débil manejo y abordaje de las problemáticas psicosociales por parte de los distintos actores del liceo (habitualmente el manejo del tema queda en algunos agentes educativos, especialmente orientadores o jefes de UTP).” (MINEDUC, informe final Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, 2008)

Esto se ve un poco disminuido frente al hecho que el respaldo de estas instituciones es municipal, al igual que los colegios con que cuentan para la reinserción, por lo que han logrado establecer cierta comunicación. A pesar de esto, siguen teniendo una mirada crítica frente al poco entendimiento que tienen las escuelas tradicionales frente al problema de la deserción y en especial, frente a los jóvenes. Aumentando, además, el trabajo de los profesionales y el rol de mediador entre el niño, niña o joven y la escuela.

“...Hay niños que llegan expulsados en septiembre, (...) y se va al colegio y se conversa para que le cierre el año en ese momento o le tome exámenes libres, pero tú a estas alturas ¿no lo puedes expulsar! Gracias a que somos corporación municipal, y estamos todos dentro de la misma familia, la verdad es que esas acciones han sido bastante bien acogidas y se logran llegar a acuerdos y a veces van a dar exámenes. (...) (Pero) tenemos que ir a verlos cada 15 días. Hablar con el profesor jefe una vez al mes, hacer seguimiento constante, pedirle el celular personal a los profesores, porque cualquier problema con los profesores, como es un chiquillo problemático, nos van a llamar, y si queda alguna cagada tenemos que ir para allá. Es casi como pagar una fianza durante un año por el cabro chico para que ellos lo puedan recibir, porque ellos no comprenden la razón de porqué ellos han salido. Es difícil trabajar con los profesores, nos ha costado.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Como vemos, las escuelas son señaladas por todos los actores, como los responsables por excelencia o los que deberían hacerse cargo de los jóvenes considerados “problemáticos” y brindar el proceso educativo de calidad. Sin embargo, a su deficiente trato, y dada las condiciones en que los docentes deben hacer las clases, se suma la presión por parte de las escuelas de proteger subvenciones y prestigios, lo que obliga a ir sacando a quienes les obstaculizan lograrlo y a dificultar la reinserción debido a sus trayectorias educativas. Todo esto demostraría que la escuela es inflexible, normativa, discriminadora y que el sistema no está en función de la realidad de los niños, niñas y jóvenes a los cuales atiende. Al no lograrse esta responsabilización, surgen estas instituciones que trabajan con los excluidos, a través de programas que sin el apoyo de

las escuelas, no pueden lograr muchos resultados óptimos, ya que es necesario un trabajo en conjunto.

Las representantes del Programa en el MINEDUC también poseen opiniones sobre el funcionamiento de las escuelas y del sistema educativo que expulsa y margina a los alumnos considerados “problemáticos” en pos de una imagen institucional y no de la educación real de los jóvenes. Esto es lo que más critican a la hora de plantear su opinión frente a estos temas.

“...Lo que pasa, es que el sistema no es inclusivo aquí. Si en este país somos tremendamente discriminativos, entonces, cualquier niño, con cualquier problema... fuera. Esa es la primera acción que hace el sistema educativo, tiene que irse. Pero eso ya es una cosa mayor, de cabeza, de nosotros como chilenos, que todo lo discriminamos. Todo lo que no es igual, todo lo que no nos gusta, lo discriminamos. (...) Pero es un dato, no es un problema. Ese es tu país y el mío. Imagínate que la ley que reemplaza a la famosa LOCE dice que ‘sólo no se selecciona hasta 6to básico’. (...) Unos querían que siempre se seleccionara, pero lo que se consiguió fue hasta sexto básico.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

“...Pero es todo lo que hacen. Los liceos que logran los mejores resultados y las escuelas que logran los mejores SIMCE, no hacen la educación para los niños de verdad, si no para los que ellos seleccionan.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

Por otra parte, pero siempre ligado al tema de la deserción, existe una cierta circularidad argumentativa de los jóvenes beneficiarios para mostrar su rechazo a la idea de reintegrarse a una experiencia educativa formal, lo que debería ser considerado también al momento de establecer políticas públicas orientadas al cumplimiento de tal objetivo. Es claro que, después de los datos e informaciones recogidas y entregadas, quienes desertan, por lo general no vuelven a incorporarse al sistema educacional formal. Dato fundamental a revisar y cuestionar sobre el Programa en sí.

Pese a las condiciones en que se desenvuelven estos jóvenes, la asistencia a este tipo de proyectos y el trabajo y avances que eso implica, se explica, desde el punto de vista de uno de los coordinadores del Programa, como algo orientado a lo psicosocial que

a lo académico, otorgando un espacio de comprensión que no encuentran en la escuela formal.

“...Tiene que ver más con el ámbito relacional que con el académico. (...) Hay chiquillos que vienen sólo por el tema de que acá lo pasan bien, los profesores no los retan, pueden aprender algunas cosas y sobre todo porque acá encuentran personas que sienten preocupación por ellos, y un lugar en donde tal vez pueden ‘bajar la guardia’ y ser un poco niños o jóvenes, algo que afuera no les está permitido ser, porque allá son los ‘flaites’, los ladrones, los volados. (...) principalmente tiene que ver con eso, con el vínculo que se logra, con la cercanía con el espacio. También con el sentirse ‘parte de’, porque a pesar de que esta no es una escuela formal, ellos sí la ven como una escuela, por lo tanto eso les da la categoría de ‘estudiante’, que es distinto al que está en la esquina o al que salió de la escuela en no muy buenas condiciones. Por eso yo creo que su motivación va más allá de lo que vayan a lograr en el ámbito académico, porque para estos chiquillos no hay una real diferencia entre terminar el séptimo básico o el segundo medio, el pasar de curso tal vez no va a cambiarles mucho la vida pero sí va a hacerlo el aprender a relacionarse, que es una sus grandes dificultades, eso va a ser importante para ellos como personas y para su vida”. (Coordinadora pedagógica Corporación Caleta Sur, 2006)

Por esto, es que dentro de los aspectos mejor valorados en el Programa se encuentra la relación con los monitores, y con el apoyo personal entregado, las actividades desarrolladas en el proyecto y los beneficios que otorga el proyecto, como son la beca, la locomoción, la alimentación, entre otras y la flexibilidad del Programa para adaptarse a nuevas necesidades.

Para algunas ONG's, Corporaciones Municipales, académicos de las Universidades y expertos en el tema, en la sociedad y en el Programa, persiste la idea de que asistir a la escuela es sinónimo de un proceso educativo, sin considerar que muchas veces la reinserción escolar a la que se está postulando no es la mejor opción educativa para el muchacho, al no contar con las herramientas adecuadas para trabajar con esta población y para entender las problemáticas que enfrentan los jóvenes en cuanto a su contexto y sus características psicosocioculturales.

Desde la visión de los profesionales de FUPAL, las críticas que se pueden hacer frente al sistema educacional no sólo se enfocan a la calidad de enseñanza o de integración que muestran los establecimientos educacionales tradicionales responsables muchas veces de la exclusión de los niños, niñas y jóvenes del sistema, sino que también

consideran un sistema educativo que está mal diseñado para acoger a este universo de la población, ni tampoco para escuelas alternativas como ésta.

“...Porque claro, te llegan alumnos con certificado de 4to básico pero no saben leer ni escribir...”
(Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

“...Yo me acuerdo cuando nosotros teníamos que hacer el tema del proyecto de reescolarización, los chiquillos tenían que dar su nivel y después insertarlos en el sistema escolar. Pero eso, en la real y la concreta no se te daba porque ¿Quién los recibe? ¿Los mismos que los echan? No hay un espacio que los reciba. Entonces a los chiquillos... los tomo y los reparo, pero ¿Qué le ofrezco? ¿Le ofrezco volver a la misma situación? Porque en el fondo es la misma gente que los sacó del sistema, porque no pudo trabajar con ellos.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

A pesar de que desde FUPAL también señala una mala calidad de la enseñanza y de la poca capacidad de integración que muestran los establecimientos educacionales tradicionales, ellos realizan un estudio profundo para poder determinar que establecimiento es el más adecuado para recibir a cada uno de los alumnos, y por lo tanto, facilitar la reintegración a un sistema que si bien critican, tratan de adecuarse de la mejor manera.

No obstante, a pesar de estas críticas, FUPAL, al tener una estructura similar a una escuela y una historia relacionada con el sistema educativo formal, muestra una cierta comprensión frente a la realidad de las escuelas en nuestra sociedad, lo que orienta más la crítica a la estructura del sistema que a los actores de estas instituciones. Es por esto que ellos orientan a ser una escuela nueva, que incluya y que no cometa los errores de las oficiales.

“...Tampoco hago una crítica y digo ‘¡ay, que terrible los directores...!’ No. Te pasa simplemente en un curso con 45 chiquillos y tienes 3 ó 4 que te están dejando la escoba, y que escasamente puedes citar a reunión, no tienes el apoyo de un psicólogo, o un psicopedagogo, tienes 45 cabros metidos en la sala, o sea, por favor la lógica que vas a usar es ‘prefiero que se me vayan 4 a que se me vaya la mitad del curso, porque el chiquillo es agresivo, porque... etc.’.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Sin embargo, la crítica está presente también en las otras instituciones, coincidiendo en la idea de que las escuelas, por falta de herramientas y por el tema de las

subvenciones, opta por alejar a los problemáticos con el propósito de no perder a alumnos más estables. Existe también una comprensión de su realidad, pero su reacción frente a ellos no es similar, ya que cree que es necesario un cambio estructural y no sólo mejorar el actual, como podría señalar FUPAL.

“...Las escuelas requieren subvención. El sistema está pervertido por todos lados. (...) O sea, como les pagan por subvención, por niños en aula, el sistema, cuando yo quiero integrar a uno, y la mamá les dice ‘voy a sacar a mis tres hijos de acá’: uno por tres, no, no conviene. El sistema es perverso por todos lados. Y como en Chile la segmentación es más profunda aún, segmenta desde el pelo del ratón hasta el pelo del león...” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

El problema de los establecimientos y del sistema educativo se plantea también como estructural, partiendo lo que determina otros asuntos ligados a la enseñanza y al aprendizaje, así como todo un dispositivo educacional que no está cumpliendo con su labor.

“...La realidad educativa chilena no tiene nada de linda. Lo que pasa es que tenemos afortunadamente muchos docentes que se creen el cuento, y se sacan la cresta con los cabros. Pero hay otro porcentaje de docentes que les importa un carajo los cabros. Y que van a relucirse en la escuela, no tienen otra pega o ya ganan lo suficiente para tener que irse luego.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

“...Hay algo que tiene que ver con la estructura de la escuela. No se le puede pedir a un docente por mucha sensibilidad que tenga, que quiere que los cabros aprendan, que además está dispuesto a entregar su vida por los críos, que se quedan horas extras, que si el niño tiene problemas en matemáticas le enseña matemáticas después, etc. y existen, y montones. (...)Todas las escuelas municipales en Chile deben tener una caletería psicosocial necesariamente (como la de FUPAL), (...) un equipo multidisciplinario dentro de la escuela. Porque, es cierto, tenemos un 90-95% de chiquillos con serias dificultades dentro de la sala de clases en el colegio formal, en un colegio estatal. O sea, cuando llega la apoderada y le pega a la docente –nos ha tocado trabajar con ese tipo- la docente no haya que hacer, porque no espera que el apoderado le vaya a pegar porque le pone un dos al cabro chico, no tiene respuesta ante una agresión física y el colegio tampoco tiene respuesta ante esta agresión física. Este tipo de apoderados en sectores de alta vulnerabilidad son más fáciles de encontrar, porque además en estos espacios, el tipo de acción que se desarrolla también tiene esas reacciones. Ahí hay una multidimensionalidad (...)” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

Esta crítica se hace presente a diario para los miembros de FUPAL, quienes sufren las irregularidades y las dificultades del sistema educativo, por estar registrada como una escuela formal. Estas opiniones se basan en la facilidad y la permisividad e incluso la motivación que se tiene en el sistema en general, y en el sistema educacional en particular de mentir y transformar los resultados, para no perder una subvención que se otorga por asistencia. Premiando a quienes mienten y castigando a quienes dicen la verdad. Todo esto, sin considerar que un grupo de jóvenes que no asiste a la escuela, requiere de más recursos para atraerlo a la escuela nuevamente. Así lo explica la Directora del TPV Padre Hurtado, de la comuna de Renca:

“...Lo que pasa es que el sistema es tan perverso, que todo el mundo miente, y todo el mundo sabe que mienten. (...) Yo necesito todo un aparato para llevar al cabro a la escuela. Pero qué es lo que pasa, le pongo ‘asistente’ porque es plata, es subvención. (...) Entonces nunca sé lo real que pasa en la escuela con el cabro, no tengo idea... y después que le tengo un 95% de asistencia, y llega el momento en que lo tengo que pasar de curso, y si el cabro, en la real y la concreta ha venido un 60% y le tengo un 90%, tengo que pasarlo de curso, o le tengo que inventar notas -y por eso la calidad es mala, y empiezas a ver como todo es una cadena- y empiezas a ver el círculo...y ahí te queda la escoba, porque en definitiva, el sistema está hecho para que la gente mienta. (...) nosotros aquí tenemos baja asistencia, y se nos quita plata de la subvención por tener poca asistencia. Y es súper ridículo, porque cuando tú tienes poca asistencia, debiera aumentarte la plata de la subvención, porque significa que tú tienes que invertir más para ir a buscar a los cabros. Entonces, yo por ejemplo, me vienen pocos cabros y hago todo el esfuerzo para ir a buscarlos, invierto en el furgón, en la asistente social, el psicólogo, voy donde la mamá, le compro el remedio que le faltaba, hago todo para que el chiquillo vuelva... y el sistema me castiga. Me quita de la subvención.”

“(...) Si al final el sistema es súper perverso. Porque tu por donde trates de tomarlo, los proyectos de reescolarización no dejan de ser tan distintos. Y nada deja de ser tan distinto. Y cuando tú planteas las problemáticas reales, eres un cacho. Porque estas mostrando la realidad, (...) porque estás diciendo ‘¡Esto no está funcionando!’ ‘¡Están llegando cabros con certificación de 7mo básico que no saben leer!’ (...) Porque resulta que en el colegio querían echarlo, y para echarlo lo pasaron de curso. ‘Ándate no más, te pasamos de curso pero no tiene matrícula aquí para el próximo año.’ Y listo, te fuiste. Porque si lo dejo repitiendo tengo la obligación de retenerlo. La gente no conoce sus derechos. En el colegio particular, no pagaste... te fuiste. El sistema te hace ir repitiendo ciertas cosas. Nosotros acá hacemos las cosas lo más honesto que te puedas imaginar. Pero el sistema nos castiga igual. Te lleva a mentir, y si no mientes te ves aquí... así.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Para todos ellos, el sistema educativo no sólo funciona potenciando o avalando ciertas falencias en la forma de funcionar con las escuelas, el profesorado, los recursos y los alumnos, si no que carece de una política que permita establecer un trabajo sistemático con quienes también cuentan con el derecho a una educación de calidad, pero por múltiples motivos no pueden acceder a ella. Pese a todas estas críticas, los miembros de la Coordinación lo asumen como un dato, y no un problema que se pueda enfrentar, argumentando que todo el sistema es así y no puede ser cambiado.

El tema de las expulsiones y repitencias como uno de los factores importantes para la deserción mencionados por los jóvenes y por los profesionales que trabajan con ellos, también merecen una revisión aparte, en cuanto a las condiciones normadas y derechos escolares que es posible, el que a veces no sean exigidas, conocidas o practicadas, tanto por los establecimientos como por las familias. Esto se refiere a que desde el ministerio se **resguarda la condición de estudiante**, con una **orientación reformadora y no expulsora** del sistema, situación que una parte importante de los jóvenes no ha vivido, encontrándose expulsados por su mal rendimiento o por sucesivas repeticiones.

Aunque este no sea el caso, y se cumplan todas las normas establecidas por el ministerio, es importante destacar el tema de la protección y la preocupación que deben hacer los establecimientos por los jóvenes que presentan mayores complicaciones en sus procesos de aprendizajes, y no deshacerse de ellos, como hemos visto que comúnmente sucede.

Todos estos datos nos hablan de un posible fracaso del sistema escolar en la retención de estos niños y jóvenes, sobre todo tratándose de una situación de abandono en un período de edad temprano, lo que hace necesario y fundamental reconsiderar las estrategias existentes en el nivel de enseñanza básica respecto a la prevención del abandono escolar. Esto, es sin mencionar el nivel de aprendizaje que muestran los jóvenes al momento de incorporarse a los Proyectos, los cuales dejan en evidencia una mala calidad de enseñanza incluso en los temas básicos acorde al curso en que se concretó el abandono escolar.

Para los profesionales entrevistados de FUPAL, la crítica hacia el sistema educativo en general también pasa por su posición de escuela, la cual, aun reconocida a nivel Ministerial en su forma particular de trabajar, con un decreto exento para los programas pedagógicos y de la población a la cual está destinada, sigue siendo evaluada y subvencionada bajo los mismos parámetros, situación que los perjudica enormemente ya que el reconocimiento debería atravesar todos los aspectos, y no sólo algunos ya mencionados, lo que demostraría también una desvinculación o poca consideración con este tipo de iniciativas privadas con orientación social.

También se mencionan otros problemas más amplios, tales como el poco conocimiento por parte de quienes elaboran los programas públicos, de las características y las condiciones en que viven los destinatarios de los programas y que, bajo esas circunstancias, es difícil de obtener buenos resultados. Es una crítica a la forma y a los responsables de los programas que se elaboran lejos del sujeto.

“... Súper todo, pero si tú no estás vinculado con los chiquillos que están ahí, que conozco que es lo que pasa con ellos, cuál es la posibilidad real de ellos, puedes generar programas que no tienen ningún impacto, como lo que pasa con este Programa, por ejemplo.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

De la misma manera, existen otros problemas que superan las escuelas y el sistema educativo chileno, y que tienen que ver con **problemas sociales** que muchas veces se relacionan con infancia, juventud o educación, y otras tienen que ver con una conducta general en nuestro país, en la cual se discrimina, excluye y no genera las condiciones para que todos valore la educación como un elemento de movilidad social.

También existe una sensación y hecho compartido e identificado por todos -incluso por la propia Coordinación del Programa- que es la poca presencia y valoración que se hace del Programa dentro del mismo MINEDUC, lo que se traduce en una mínima incidencia que muestra este Programa o Fondo en el Ministerio, un panorama poco alentador para las profesionales que trabajan en torno al tema de la Reescolarización tanto en el MINEDUC como en las instituciones, lo cual hace de este fondo algo inestable y desmotivante, planteando serias dudas respecto a la importancia de este tema para un

organismo que debería preocuparse por los derechos de los 12 años de escolaridad para todos, con una educación de calidad y a las opciones reales con las que cuentan.

“...Esto no tiene ninguna importancia. (...) ninguna importancia dentro de los miles de millones que mueve cada oficina aquí. La mantenemos viva porque nosotros ponemos el tema técnico presente en las reuniones(...). Y no relevamos lo que estamos conversando contigo pensando también en las instituciones, pero, esto no es nada para el ministerio. Si para el ministerio sólo los repitentes de cada año hacen perder recursos al país equivalente a lo que vale el Transantiago. Para que tengas una referencia.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

Pero, a pesar de que las Coordinadoras del Programa desde el MINEDUC pretenden no comunicárselo ni transmitirle a las instituciones, éstas también lo perciben, y lo interpretan como un parche o un Programa que no intenta solucionar nada de fondo, sino sólo con el cumplimiento de su realización.

“Lo que sí yo lo visualizo es que dentro del MINEDUC es un Programa muy poco valorado. O sea, yo no entiendo que un proyecto que sea a nivel nacional, tenga dos personas como equipo técnico: la Cecilia y la Daniela. No hay nadie más. (...) Te habla de la devaluación que tiene el Programa en sí mismo para el MINEDUC. (...) Hay una devaluación del sistema y un no reconocimiento por parte del ministerio del problema real. En el fondo es como que hicieron un Programa porque tienen que hacerlo, para que se vea que están trabajando en ese tema, y que la gente que esté ahí, que se las arregle como puedan.” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

A un nivel más de políticas públicas, el dinero destinado a la educación y la forma en que se trazan las soluciones, para los actores más críticos del sistema, los Programas y Políticas que deben enfrentar este tipo de problemáticas, son bajo la visión de disminuir o controlar y prevenir jóvenes potencialmente delincuentes, en lugar de considerarlos bajo sus vulnerabilidades y con el fin de que se desarrollen como individuos integrados. Todo esto refleja –según las instituciones y los académicos- una total falta de respeto y de consideración con este universo de la población.

“Y los que están tratando las políticas públicas de infancia y juventud es Seguridad Ciudadana. (...) La forma de mirar la temática es la forma de mirar el “cómo evito que sea delincuente” más que

como un apoyo para que se desarrolle completamente. (...) El tema no es cuantos cabros aprendieron, si no si repararon las habilidades sociales que tenía el cabro... y lo siguen midiendo por la vía de la peligrosidad.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

Con una mirada más social se señala que el trabajo educativo hacia niños, niñas y los jóvenes que están en graves vulneración de derechos, requiere una política pública acorde a eso y una sensibilidad educativa que responda a esas necesidades. Así, el problema de inexistencia de una política pública que abarque este tema, e incluso, que abarque el tema de infancia, se señala por todos los actores, tanto a nivel de los profesionales como de planteamientos institucionales.

“...Estamos convencidos que el tema de la Deserción escolar es tema de política pública, donde se debe legislar concienzudamente al respecto, destinado los recursos necesarios para ello dentro de una intervención integral, por lo cual seguiremos insistiendo en la idea de que el tema de infancia y juventud es tema para ser visibilizado en nuestra Constitución Política desde una óptica de bienestar versus vulnerabilidad como se ha legislado hasta ahora.” (MINEDUC, informe final Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...No hay una política educacional, que es lo que tiene que haber. (...). Ahí el punto tiene más que ver con un desafío de un Estado que realmente se preocupe de su gente, y que sea un estado garante de derecho, que no lo es....” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

La ausencia de una política pública que abarque esta temática supera todas las críticas que puede recibir el Programa en sí, ya que se culpa finalmente a la irresponsabilidad o poco interés del sector político en legislar y ordenar una línea dentro de las políticas públicas que asegure el cumplimiento de los derechos básicos establecidos para la infancia, en torno a la educación, a la calidad de ésta, y a las opciones reales con las que cuentan. Así lo plantean los académicos entrevistados:

“...A mí me parece que el diagnóstico es muy claro. Claramente no hay una política pública. Hay lineamientos, hay muchas buenas intenciones, hay un Programa que ha intentado funcionar todos estos años, con todas las dificultades que se señalan, pero no hay una voluntad política de los ministros que han estado ahí, por solucionar. (...) Y no es menor que haya este porcentaje de niños que no tienen acceso a la educación, que no pueden reinsertarse, que están en las calles, y que están incurriendo en un montón de situaciones delictivas, etc. etc.” (Directora del Magíster en Educación UAHC, 2009)

“...Existen todas esas dificultades pero no se ha tomado el problema con un acento de política pública en que en realidad efectivamente vamos a crear un sistema alternativo o vamos a buscar que la escuela tenga una modalidad distinta, o una estrategia que diga que se van a entregar fondos a determinadas instituciones para que lo atiendan de marzo a diciembre y no de agosto a diciembre... es decir, no ha habido una claridad, ni intención, ni voluntad política.” (Directora del Magíster en Educación UAHC, 2009)

Respecto a las capacidades estatales, a los resultados generales, y a la forma de pensar los problemas y las políticas en su amplitud, se señala una escasa coordinación y trabajo en conjunto, lo que lleva a políticas que no obtienen resultados positivos o concluyentes.

“... Aquí hay un problema más estructural, hay un tema de política nacional, no solamente educativa si no que intersectorial. Porque cada uno se pelea a los chiquillos, se tironean para distintos lados, porque el que está con los chiquillos es el que sabe... y los chiquillos juegan a ser beneficiarios también porque son súper astutos, entonces ‘a ese le respondo tal cosa y a este otro le respondo otra cosa... porque me interesa recibir SENAME y CONACE por todos lados’.” (Coordinadora de proyectos, investigadora y académica UCV, 2009)

Con un panorama como este, surge la pregunta ¿Cuál es la solución para este problema, si el escenario se presenta adverso y no existe ninguna política pública que regule las vulneraciones de infancia, sobre todo en sectores de situación de pobreza y marginación?

Para todos los ejecutores de los Programas, ya sea de FUPAL o del resto de las Organizaciones, el trabajo educativo hacia niños, niñas y los jóvenes que están en graves vulneración de derechos requiere una política pública acorde, que también considere a las familias y les facilite el proceso de educación de su hijo, ya que la escuela no cuenta con los elementos para apoyarlos. La ausencia de una política educacional-social es un desafío de Estado que debe demostrar que se preocupa de los derechos de todos y cada uno de las personas que pertenecen a él. Pero por más esfuerzos que se han hecho, los documentos preparados enviados por ONG's y Corporaciones Municipales con área de infancia, no han obtenido los resultados que esperaban.

“... y no pasó nada. Porque no está en el cuento político de los legisladores, no está en el interés político de los legisladores. (...)Los hemos llamado, los hemos invitado, y ninguna respuesta, cero respuesta. (...)Nosotros vamos a seguir presionando. Eso es lo que se llama

gestión de todos los días. (...) Es un tema de que los legisladores tendrán que en algún momento asumir.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...Evidentemente bajo esas circunstancias ni el más pintado mantiene el estímulo, pero eso implica reconocer abiertamente que no sólo no hay una política, sino que hay una total falta de respeto y de consideración con la inserción escolar de los más pobres, de los que no tienen la alternativa de pagar las doscientas lucas para el colegio alternativo.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

Pero esto cobra sentido y se profundiza al recibir comentarios de distintas figuras públicas que muestran voluntades y objetivos contradictorios.

“...Y uno va a hablar con la Directora del Ministerio de Educación y te dice ‘¡no po, estos cabros no, porque como política del Estado está este proyecto, y estos cabros te tiran para abajo el proyecto!’.” (Directora Ejecutiva Corporación Sagrada Familia, 2008)

“(...) De muestra, un botón: La encargada de este Programa de Educación Cordillera, Gabriela López. Yo me presento ante ella y le digo: ‘oye, ¿Sabes qué? Nosotros necesitamos un poco de flexibilidad...’ Y me dijo: ‘A ver, si hablamos de niños especiales, que no hagan exámenes finales entonces. Aquí todos los chiquillos son examinados de la misma manera porque es lo que corresponde, y por que la ley dice’. ‘Ok’. Tampoco tienes mucho que hablar con ella. Pero ahí está esa concepción de que si el niño está afuera, es culpa de él. El resto del mundo no tenemos ninguna responsabilidad porque hay 9 mil niños en Puente Alto fuera del sistema. Esa mentalidad la tiene mucha gente, y por lo mismo erran en los programas y proyectos. Y yo creo que el Ministerio no está ajeno a esa mentalidad...” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Del mismo modo, la coordinadora del Programa en Puente Alto también habla de un problema de entender al sujeto en las políticas públicas en general.

“...Con CONACE ya no trabajamos (...) CONACE es como las pelotas en cuanto a intervención misma. Los gallos son súper endiosados. Lo que yo necesito es que los cabros vayan a terreno. (...) CONACE a lo único que va es a los talleres, pero no te atiende a nadie profesionalmente que no sea en la oficina o en el Block del centro. Sin entender la lógica de la gente que están atendiendo, y la lógica siempre ha sido igual...” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

Todas estas críticas señaladas por los actores del Programa nos dan cuenta de las dificultades que deben sufrir este tipo de Programas y proyectos y de una falta de orientación, de conocimiento y comunicación respecto al Programa, y de una política que

los reconozca como una alternativa como institución educativa o como apoyo para las escuelas y una sociedad que reconozca en el problema una responsabilidad mayor y entregue oportunidades reales y concretas a quienes lo necesitan.

c) Sujeto Desertor Escolar Beneficiario²⁹

A través del estudio hemos visto como los proyectos trabajan, de manera gruesa, con dos grandes grupos de edad: uno correspondientes a niños menores de 14 años y otro, de adolescentes y jóvenes que, aunque no han alcanzado la mayoría de edad formal, se sitúan en la edad del último tramo de la experiencia escolar de haber seguido una trayectoria lineal o formal. Estos grupos presentan grados muy diferentes de desfase escolar, no sólo por la cantidad de años transcurridos desde su último año cursado en un establecimiento tradicional, sino por la real enseñanza que adquirieron en su paso por ellos.

Así, nos encontramos con jóvenes que presentan un año de deserción, con habilidades cognitivas y sociales más desarrolladas, y con expectativas de reinserción, como también nos encontramos con muchachos cuyos años de desfase o de escolaridad tienen como resultado habilidades muy precarias, tanto en lo pedagógico como en lo psicosocial, y que, por tanto, una reinserción escolar está muy lejos de ser posible, según las condiciones implantadas por el Programa y por el Ministerio. Del mismo modo, se nos presenta un grupo que aun no han salido del sistema escolar, que, si bien se trata de beneficiarios de proyectos que realizan actividades de prevención al interior de las escuelas, tampoco cumplen los criterios de este Programa en particular.

Si bien no se puede establecer un perfil del beneficiario, dada su heterogeneidad, sí es posible mencionar algunas características presentes en la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que participan del Programa de Reescolarización.

A pesar de entender el alumnado de los proyectos de reinserción como un grupo sumamente heterogéneo, en donde convergen chicos con una gama muy distinta de trayectorias de vida, existen una gran cantidad de situaciones que nos hablan de un bajo

²⁹ Los datos e información de éste y otros ítems fueron recogidos de diversas fuentes, tanto etnográficas como de las entrevistas y visiones institucionales de cada actor, enfatizando en éstas últimas, para lograr una mirada más de discurso que permitiese el desarrollo del presente trabajo.

nivel cognitivo, un gran desfase en relación a su escolaridad y las destrezas adquiridas en su trayectoria escolar, daños asociados a la drogodependencia, sumados a la mala y escasa alimentación los que se asocian a los múltiples problemas de aprendizaje, como la gran falta de concertación y motivación, problemas de memoria y dificultad en la lectura o en la comprensión, entre otros. Una de las académicas expertas en el tema lo explica de la siguiente manera:

“... (Los beneficiarios) tienen dificultades para sostener ciertos hábitos mínimos: concentrarse, tener hábitos de levantarse temprano, no agredir al otro porque te dijo tal cosa. Ellos viven en ambientes muy agresivos, muy violentos y poseen toda una particularidad por el ambiente en que viven, el contexto, por las dificultades de aprendizaje que algunos de ellos tienen o por los distintos ritmos de aprendizaje que toda persona tiene, por las mismas condiciones de vulnerabilidad, de baja autoestima que los ha hecho tener muchas dificultades para el estudio. Han sido niños muchas veces expulsados de la escuela por tanto tienen una muy mala experiencia en el ámbito escolar formal, entonces les cuesta mucho más acercarse, aproximarse al aprendizaje, al estudio, teniendo toda una carga negativa al respecto.” (Directora del Magíster en Educación UAHC, 2006)

Dentro de este grupo heterogéneo, también existe poca valoración de los estudios como algo significativo para el desarrollo de las personas, tanto en el plano económico como personal, argumentando por ejemplo que *“de nada sirve estudiar, pues igual se va a terminar trabajando en la construcción al igual que muchos otros que han estudiado, incluso en la educación superior, y que no han logrado nada más allá”*. Este tipo de visión demuestra una clara conciencia de su situación de marginalidad y una desmotivación y poca creencia en la posibilidad de surgir.

En relación a esto, un informe señalaba así la visión de un estudiante:

“...El nivel de motivación que evidencia el joven es baja, informa que desea dejar de estudiar dado que prefiere andar en la calle o ganarse algunos pesos para poder hacer cosas más entretenidas. Reconoce que sus dificultades con el mundo de las letras, pero las justifica señalando que no es necesario leer de forma tan correcta y que sólo necesita lo básico para poder hacer sus cosas”. (Informes finales, MINEDUC, 2008)

En cuanto a las características psicosociales, se puede observar un alto índice de consumo de drogas, de forma abusiva o experimental, las cuales van desde el alcohol, la marihuana, fármacos, químicos, solventes como la bencina, pasta base y cocaína, en la

cual su nivel de adicción hace variar entre la frecuencia, la droga y la cantidad que consumen. Relacionado con esto existen consecuencias físicas o psicosociales asociadas que también varían, siendo comunes las conductas trasgresoras, las dificultades familiares importantes y serias dificultades con el control de impulsos. A pesar de esto, muchos de ellos tienen una participación importante en el Programa.

“...Los de media un poquito volados, pero volados de pito, algunos, pero ellos vienen a estudiar, por último están sentados conversando, pero ellos vienen, son constantes. Los más complicados son 7mo y 8vo, que no saben para donde va la micro. Son de tirarles cosas al profe, dicen “cómo” pero con cuchillos. Hemos tenido balazos acá adentro. (...) (También son) de pandillas, muy violentos, entonces a veces andan dos semanas sin pito y... se vuelven locos. (...) hemos tenido muchos problemas con eso. (...) pero los mismos cabros no quieren dejar de consumir (...) ‘que si a yo vengo aquí porque me obligan... y no estoy ni ahí con Uds. y tampoco estoy ni ahí con estudiar.’” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...Hay problemas de consumo, pero en realidad no es problemático, porque, todos tienen un discurso súper firme sobre la pasta base, sobre ‘no, eso no se hace’, porque ven a mucha gente en su entorno que se perdió por eso. Y además, no es choro. Pero sí con marihuana. Hay muy pocos niños que sí tienen consumo problemático de marihuana, los otros son consumidores habituales pero no llegan a un nivel de comparación con los efectos que provoca la pasta base u otra cosa. Si gran parte de los chicos son infractores de ley, por robos con intimidación, robo con sorpresa, pero la mayoría, no todos, la mayoría son primerizos y no lo han hecho más, como que lo hicieron más por una tontera que por otra cosa. Hay otros no, otros que son ya delincuente habitual.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

En un informe de los proyectos, se señala lo siguiente:

“...David tiene una percepción positiva hacia el consumo pues señala que “es de vivo volarse” pues “te deja entero’e happy” asumiendo que su consumo él lo puede dejar ‘cuando quiera’.” (Informes Finales, MINEDUC, 2008)

Algunos también tienen pocas habilidades para relacionarse con sus compañeros, una baja tolerancia a la frustración y habilidades para el manejo de conflictos. Presentan además, conflictos con la autoridad. Asimismo se encuentran los que presentan serias dificultades en infracción de ley y/o situación de calle, lo que puede tener un correlato en una suerte de analfabetismo por desuso, y en un bajo desarrollo de habilidades, competencias y destrezas pedagógicas de base, que no permiten un aprendizaje consiente e integrador. Otros casos presentan serios problemas económicos, embarazos

y paternidad de jóvenes a temprana edad.

También se puede apreciar que estos jóvenes poseen, en general, una baja apreciación de sí mismos, que se proyecta y reafirma en las dinámicas y roles que toman dentro de su núcleo familiar, en que sus capacidades e intereses no son tomados en cuenta bajo el deber de proveedor, o en el estigma de niño problema. Además existe una baja apreciación de sí mismos en el ámbito escolar y académico.

La emergencia de conductas asociadas a problemas sociales es una referencia significativa, lo que cobra peso al analizar el alto número de casos que señala que en su entorno familiar existe el problema de consumo de alcohol o las drogas, seguido por quienes reconocen problemas con la justicia por algún delito y por quienes señalan que esos problemas están presentes en su propia experiencia personal.

Su medio es agresivo y en general, saben que para ellos no existen muchas oportunidades, por lo que sus reacciones deben ser rápidas, y su capacidad de análisis y reflexión actúa en función de esta exigencia de su entorno. Ellos viven a un ritmo más veloz y centrados en el presente, ya que la duración o los rumbos de sus vidas suelen ser muy inseguros e inciertos.

“...Nos mataron a dos alumnos. Por ejemplo, Jairo tenía cuentas pendientes, salió a dos cuadras de acá y lo balearon, y el otro que tuvo un accidente con una pistola. Son cabros que viven así, esa es su cotidianidad.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

“...La mayoría de estos chicos buscan mucho lo tangible. O cosas que sean lo más real y material posible. Tampoco hay una expectativa de vida a nivel metafísico. No es una cosa valórica, como la belleza de la vida, (...) Tu no le puedes decir a un niño, no fumes marihuana porque te hace mal y te mata neuronas, no es una razón para él. No sirve, eso no sirve, porque no es su día a día. (...) Necesitan logros más inmediatos, no son proyecciones a largo plazo.” (Profesor y Coordinador pedagógico del Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

A pesar de ser más grandes que el común de su edad, también manifiestan una reacción de crítica frente a las situaciones en que ellos se ven perjudicados, respondiendo inmediatamente frente a la violencia externa o a las acusaciones y/o provocaciones.

Elaboran también distintas estrategias de sobrevivencia entre las cuales se encuentra el “macheteo”³⁰ como forma más inmediata, así como también el subirse a cantar en micros o buses de la locomoción.

Por otro lado, existen también características en común entre los alumnos, como el escaso despliegue de sus habilidades sociales cuando se ven enfrentados a grupos formales, conductas muy problemáticas para la convivencia e interacción social, pérdida del control o no tienen tolerancia al fracaso o a la frustración, lo que lleva a reacciones violentas de parte de los jóvenes hacia sus compañeros y/o consigo mismos.

Todas estas características hacen de la aplicación del Programa, una fuente de conocimientos del sujeto atendido, logrando, a través de la experiencia, adecuarse a toda clase de situaciones y rasgos, además de otorgar ciertas flexibilidades que otras instancias más formales no ofrecen a esta población y que a veces el Programa tampoco considera.

Dentro de esto, está un punto importante relacionado con las razones múltiples por los que los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al Programa no asisten a la escuela formal o desertaron de ella, encuentran su origen en una diversidad de factores. En algunos casos se debe a la decisión abierta de la institución escolar, la que expulsa como una forma de deshacerse de los niños problemas, pues son considerados como una amenaza disruptiva (complicados o problemáticos) para la mantención del orden y control disciplinario. Esto puede ser a través de expulsiones, hostigamiento o negación de la matrícula, lo que nos habla, ya no de un problema de “deserción” sino de una abierta “expulsión” del sistema escolar. También está la violencia, tanto física como psicológica, ejercida por parte de los docentes de la escuela, alguna experiencia de fracaso en la aprobación de un curso, por problemas de aprendizaje (que no fueron evaluados ni trabajados por su docente) y su consecuente desmotivación, frustración y baja autoestima generada por éstos; poca llegada con los compañeros en sus cursos, entre otros factores que van llevando a que el alumno salga del establecimiento.

Es así como encontramos muchos casos de violencia, tanto física como psicológica de parte de los docentes de las escuelas. Esto es señalado en los

³⁰ Pedir dinero en las calles a transeúntes y/o conductores a medida que pasan.

diagnósticos y los planes de intervención individual, al referirse a la trayectoria educativa de algunos alumnos, de la siguiente manera:

“...Joven que dejó el sistema escolar tradicional por mal trato por parte de sus profesores. Hace referencias a burlas y golpes. Por ello la estudiante se mantuvo con procesos interrumpidos y sin finalizar durante los dos años anteriores (2005 – 2006), los cuales no finaliza y se provocan deserciones tempranas.” (Informes finales, MINEDUC, 2008)

“...Los problemas que presenta Francisco dentro de su antiguo establecimiento, lo motivaron a desertar de su educación, esto debido a su conflicto que nunca tendría un resultado adecuado dado que él era sólo un estudiante y que se enfrentaba a un adulto que presentaba todas las garantías de ser escuchado y avalado por otras personas (docente y directivos), por ello, prefiere perder el año escolar, pero creyendo que su verdad era un valor a no transar. El motivo de la deserción de Francisco es por un acusación de “ladrón y delincuente” de un profesor, situación que molesta y no quiere volver a estudiar.” (Informes finales, MINEDUC, 2008)

“...El motivo de la deserción de Giovanni es por la agresión física de un profesor, luego de esto no quiso regresar a estudiar”. (Informes finales, MINEDUC, 2008)

Esto nos abre una ventana de conocimiento de las causas externas que llevan a los jóvenes, niños y niñas a abandonar el sistema educativo, mostrándonos las tensas relaciones y el ambiente violento que se producen en las escuelas. Y así, en conocimiento de ello, las instituciones que trabajan con esta población, tratan de reencantar al beneficiario con la educación, que tan mala imagen ha producido en el joven. Mientras que en el Programa de Reescolarización, nada se menciona sobre los establecimientos que acogen nuevamente al joven desertado, responsables –en algunos casos- de su deserción, incitando a su reinserción.

Sin embargo, esta multicausalidad de la Deserción escolar muestra además, que la no asistencia a la escuela formal se puede deber a las decisiones libres y voluntarias de los propios jóvenes y de sus familias, las que verían en la necesidad de un trabajador más con que contar para los ingresos familiares o individuales.

Una decisión así demostraría un proyecto de vida de los jóvenes y sus familias alternativo al que pudiese ofrecer el sistema de educación formal. A pesar de esto, el trabajo –como causal de deserción- es un tema ambiguo y poco reconocido, aunque sus prácticas sean de baja calificación y ocasionales. Es así como frente a este tipo de factor,

estos proyectos entregan mayores facilidades en cuanto a horarios y responsabilidades, dando oportunidades de desarrollar otras actividades además de las relacionadas con la educación.

Del mismo modo, este Programa a través de sus implementaciones responde a una búsqueda del beneficiario, de un espacio no autoritario ni rígido, una educación más preocupada por el sujeto, en el cual se valore el trato y el respeto entre ellos, así como también la valoración a ciertos logros que en una escuela formal no son tomados en cuenta. Esto también es criticado por las profesionales miembro de la Coordinación del Programa, al mencionar que los vínculos que las instituciones desarrollan en el programa, terminan formando una dependencia del sujeto, en contra de la autonomía que busca el Programa.

“...Uno establece un vínculo en función de crear las condiciones para la reinserción, no establece un vínculo terapéutico. Entonces, demás el niño debería estar bien en diciembre para que alce el vuelo solo ¿Por qué va a tener que seguir ligado a ti? Habría que revisar ese vínculo. También como que se psicológiza, asistencializa.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

“...A nosotros nos ha llamado mucho la atención (...) la mayoría atiende a chiquillos de 15 y 18, con historiales de vida compleja, o sea no son niños, y hablaban de ‘niños’ en la jornada. Y nosotros a cada rato les decimos: ‘Jóvenes. Ustedes atienden a adolescentes y jóvenes, ninguno atiende a ‘niños.’ Entonces, los ‘niños’, ‘es que los niños’, ‘es que los niños no saben...’. (...) y una de las profesionales de las universidades decía ‘mira, si yo no hubiera visto en los afiches las edades, pensaría que todos Uds. trabajan con niños de 7 u 8 años’. (...) parecía una mamá hablando de su niño chico, y son profesionales hablando de adolescentes.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Sucede también a veces que estos problemas socio-económicos familiares, no permiten que asista de forma periódica a sus anteriores establecimiento por falta de los materiales y uniforme que solicitan, provocando deserciones tempranas o repitencia por inasistencia dada la falta de justificaciones formales. Frente a esto existen diferentes soluciones bajo distintos Programas y Políticas.

Estas diversas características que identifican a los beneficiarios de los Proyectos de Reinserción Escolar, nos dan una visión del trabajo que deben hacer los profesionales

de las instituciones que los acogen, los cuales se refieren a ellos como los excluidos de la sociedad y los marginales del sistema, y a quienes el mismo Programa los describe como población objetivo.

“...Casi todos llegaban (al Programa) porque habían sido castigados por el sistema, ya sea en el sistema social o en el sistema educativo, en sus casas, y toda la exclusión social que significa, arrastrada...” (Psicólogo y Educador Corporación Caleta Sur, 2009)

“...El objetivo de los que guían el Programa lo dicen con todas sus letras, ‘atención psicosocial especialmente a niños con alta vulnerabilidad’ o sea, estamos con la escoria que deja la sociedad y tenemos que atender, y el Programa que estamos haciendo es un Programa mínimo.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

“...En estricto rigor si uno piensa difícilmente nunca estuvieron insertos si no, no habrían dejado la escuela. Hay un juego ahí muy perverso que es un juego del autoengaño del propio sistema...” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

Frente a esto se plantea las pocas opciones de reinserción que tiene la población atendida por las instituciones ejecutoras, al no poder cumplir con las condiciones mínimas para reingresar al sistema formal.

“...La diferencia que se establece entre quienes son proclives a reinsertarse al sistema formal y quienes no, es fundamental en este aspecto. Jóvenes con estas condiciones y características, familias con problemas y un sistema que los expulsa, los estigmatiza y los condena, hacen casi imposible su reinserción al mundo escolar.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

Relacionado con lo anterior, y a partir de nuestra investigación, podemos apreciar que la población destinataria sufre, por una parte, selección de las aptitudes para entrar a los programas, y por otro, la integración completa a los proyectos, quienes entienden de otra forma su situación.

Si bien las instituciones intentan derivar los casos que asumen no corresponderles a su ámbito y sus capacidades, ellas reconocen que no seleccionan, sino que aceptan a todos los que quieren pertenecer al Programa, pues creen que todos ellos necesitan un espacio que los acoja y les motive nuevamente a desarrollarse personalmente.

Esto se puede apreciar en las descripciones que realizan las Corporaciones y ONG's, las cuales acogen a todos los niños, niñas y jóvenes que quieran participar de su proyecto integral, y asumen, a pesar de entender que la gran mayoría no logrará integrarse socialmente, la tarea de atender integralmente a estos jóvenes, en la medida de lo posible, con el objetivo de subsanar aspectos psicosociales dañados y áreas vulneradas, y trabajar el Programa de Reinserción Educativa en cuanto a una contención y nivelación de estudios.

Es por esto que muchas veces las experiencias tienen entre sus beneficiarios a jóvenes con problemas graves de abusos de drogas, o mandados desde tribunales con problemas legales, los que son atendidos en función de sus necesidades psicosociales y educativas, los que, constatado por su experiencia, tienen pocas posibilidades o interés de reinserción. Esto distancia a las instituciones de lo planteado por la Coordinación y por el Programa, que postula que, si bien en sus inicios se pretendió trabajar con todos los jóvenes, se reconoce que los jóvenes necesitan un trabajo previo antes de ingresar a un Programa de reinserción educativa, y que por lo tanto, no deben ser parte de él.

Las instituciones intentan trabajar una reinserción que – para el universo de la población con la que trabajan- no es la educativa, pues el sujeto observado es un sujeto vulnerable en múltiples ámbitos y es excluido bajo muchas formas, mientras que el MINEDUC, elaborador del mismo Programa, aspira a la integración parcial o sectorial, es decir, educativa, exigiendo que sólo se atiendan a jóvenes que tengan las capacidades para reinsertarse a una escuela o a alguna trayectoria educativa, los cuales no deben tener daños importantes a nivel cognitivo ni psicosocial, considerando al sujeto sólo como vulnerable en ciertos ámbitos que no son determinantes para su reinserción, demostrando la idea de que su exclusión es sólo desde el colegio. Según esto, los niños, niñas y jóvenes que no cumplan con estas características, debe atenderse otras instituciones que reparen estas áreas antes que el Programa de Reinserción se haga cargo de ellos.

“...Nosotras somos súper claras en que una persona que tiene consumo no es para reinserción educativa, una persona que tiene un consumo severo, es para una reparación de su consumo, después podrá pensarse la cuestión de reinserción educativa. Un niño, niña o joven que está en explotación sexual comercial infantil tampoco. (...) Imagínate alguien que viene del comercio sexual tiene una historia larga para poder llegar hasta eso. (...) Muchos chicos en situación de calle, no los pongas en esto. Haz un trabajo interesante con ellos, pero para reinserción no están. (...) Eso ha costado mucho, porque en los proyectos, había unos especializados en explotación sexual infantil,

que le sumaban estos recursos (...). Tampoco son los niños esquizofrénicos, tampoco son los niños con síndrome de down, que muchos proyectos lo ponen, y cuando ellos postulan, le hacemos una primera devolución diciendo que esos niños, estos jóvenes, no son con nosotros, sino que son jóvenes con tales condiciones, que puedan tener posibilidades de reinserción. Lo otro es una reparación que tiene que hacer otra institución.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

“...Que es lo mismo que pasa con los jueces con los chicos privados de libertad. Primera medida: La Escuela. Y si tú perdiste la libertad ayer, no vas a estar aprendiendo fracciones al otro día, de la noche a la mañana. Y el SENAME lo cumple y los hace ir a la escuela. Y al final provocas una reacción contraria que unas ganas de estar en la escuela.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Todas estas especificaciones se hacen reconociendo que el Programa en un principio estaba destinado a todos estos jóvenes.

“...Entonces, todas esas cosas las hemos ido precisando, porque en verdad era un mundo muy amplio de explotación sexual infantil, de niños de calle, etc., que el decreto original lo señala, porque la gente que funda esto, tenía esa ambición, que toda esta población que no era atendida, tuviera posibilidades de reinserción. Pero los datos de la realidad nos dicen que hay que tener ciertas condiciones para la reinserción.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

No obstante, desde el documento referido a las bases y criterios del Programa, al desarrollarse el ítem que habla de los antecedentes, del contexto y características de la población en que trabajarán los proyectos, se señalan algunas de las características que tienen los jóvenes atendidos, pero que son dificultades para el objetivo de reinserción, como lo plantean desde la Coordinación.

“...El Programa de Iniciativas de Reinserción Educativa, está orientado a la población infanto-adolescente que, producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y/o mantener estudios en el sistema educativo formal. Un porcentaje importante de la población que se encuentra fuera del sistema escolar ve agravada su condición por la situación de extrema vulnerabilidad que los afecta: situaciones de calle, vida fuera del hogar, consumo de drogas, infracciones de ley, importante rezago escolar, entre otros factores de riesgo social. (...) Esta población requiere de un tipo de atención particular, de alta especialización y complejidad que combine intervenciones de protección y reparación en el ámbito

psicosocial con aspectos pedagógicos y curriculares que permitan la continuidad de la trayectoria educativa. (...) (MINEDUC, 2008a)

Sin embargo, y frente a las distintas críticas que se han realizado en torno al objetivo de reescolarizar como una manera de demostrar el desconocimiento de la población atendida, una de las representantes de la Coordinación del Programa explica como su atención ha sido orientada no sólo a la reincorporación del niño a alguna trayectoria escolar, sino también se enfoca hacia la reparación de la condición de legítimo aprendiz del niño.

“...Hemos centrado la atención en reparar la condición de legítimo aprendiz del niño. (...) Nos concentramos más en la población que, siendo desertora, tiene posibilidades de recuperar las condiciones de legítimo aprendiz, y eso centra bastante la tarea, porque si no se dispersa mucho, y queremos solucionar el problema de las familias, el problema de la comuna, el problema del barrio, el problema del club deportivo, el problema de las escuelas, y en eso se nos acaba el año y el niño se nos puede quedar dando vueltas sin poder avanzar en esa cuestión en especial. Y estamos en eso. No nos ha ido muy bien pero vamos a seguir insistiendo.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

A pesar de estas aclaraciones, desde la Coordinación también se reconoce que los jóvenes que piden incluso en las bases del Concurso, como es el mínimo de años fuera del sistema educativo formal, no van a ser reinsertos, a pesar de que estos no tengan problemas tan grandes como los anteriormente nombrados. Esto habla de una consideración y conocimiento, pero a la vez de contradicciones.

“...Los niños NO vuelven a la escuela, es muy difícil que los niños vuelvan a la escuela de la cual se fueron. Porque además, la población a la cual nosotros atendemos, en estos proyectos, es una población con tres o cuatro años de deserción. Por lo tanto tienes un periodo de marcha blanca, hasta el año de deserción, cualquiera sea su edad, tratar de reparar el daño tanto en lo económico como en las habilidades sociales (...) e intentar que vuelva a alguna modalidad formal. Pero ya a los dos años o a los tres ellos olvidaron la lectoescritura, sólo manejan las matemáticas con el cálculo mental que significa la sobrevivencia. Y en términos de habilidades sociales, no sé...” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Pese a esto, al momento de señalar cuál es el trabajo específico de las organizaciones frente a los niños, niñas y jóvenes desescolarizados, se plantea ciertos contenidos mínimos, reconociendo la realidad de los jóvenes como un contexto sociocultural difícil el cual se debe trabajar.

“...Recuperar la lectoescritura, las cuatro operaciones. Y en habilidades sociales, la relación con los otros, que es súper grave porque eso está perdido, los chicos lo más que pierden es eso en realidad. Y entonces la relación con los otros es sobre la base de la violencia, sobre la base de la agresión, eso hay que trabajar, pero además, porque la pobreza y la vulnerabilidad te genera violencia, te genera rabia, te genera todos esos sentimientos y eso hay que trabajarlo si es que quieres, como institución, que esa persona se integre a un grupo más amplio. A cualquier grupo que se integre, ya sea laboral, de estudio o el que sea, el chico necesita reparar ciertas competencias de ese tipo, si no, seguimos en el mismo mundo.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Este tipo de contradicciones se hacen evidentes al recordar que las bases del Programa, al referirse a la población destinataria:

“...Niños, niñas y adolescentes con alta vulnerabilidad social, que vivan en zonas urbanas de alto riesgo social y que sean menores de 15 años con más de un año fuera del sistema escolar, con antecedentes de fracaso escolar; menores de 17 años con más de dos años fuera del sistema escolar, que por sus antecedentes de fracaso escolar y/o su situación de vulnerabilidad psicosocial, presenten dificultades para proseguir sus estudios en el sistema formal; o niños, niñas y jóvenes en proceso de reinserción y que hayan pertenecido a las iniciativas de reinserción educativa durante el año anterior.” (MINEDUC, 2008a)

Como vemos, no hay referencias a problemas psicosociales, a historiales legales, o a algún requisito que excluya, demostrando que dentro del mismo discurso oficial, a partir de los documentos de base del Programa y las profesionales, existen también contradicciones y adecuaciones, tal como ocurre con la puesta en práctica.

Así nos encontramos con un Programa focalizado propuesto por el MINEDUC, mientras que, en su aplicación, las instituciones están atendiendo a un público diverso y de vulnerabilidades variadas y extremas, con objetivos adecuados y que no necesariamente responden a la Reinserción Escolar y por lo tanto a la Reinserción Social, ya que muchos de ellos –según los propios profesionales y actores del Programa– permanecerán al margen de la sociedad, aun después de trabajar con ellos. Esto también produce una diferencia en torno a los recursos que se necesitan y a los resultados que se obtienen y miden.

Esto provoca una serie de dudas en cuanto a las adaptaciones que se hacen cuando un objetivo no se está cumpliendo, que implica una adecuación al objetivo y de

enfocarse en un universo más pequeño y más fácil de lograr reinsertar, o bien, hacer una política más profunda, que le permita a quienes se encuentran en una situación de marginalidad sistémica también ejercer su derecho a la educación de calidad.

Frente a esto, creemos que es importante señalar la experiencia de FUPAL, en cuanto a la visión que tienen de los jóvenes que deben ser atendidos por su Programa. Esta institución, ejemplo de un Programa que logra reintegrar socialmente y escolarmente, también trabaja con un grupo “medianamente excluido”, ya que se espera que ciertas condiciones básicas estén presentes en los jóvenes para participar de una experiencia como ésta. Y aunque se reconoce que sus requisitos son difíciles, pues también señalan que su población objetivo son los desertores de más de dos años de deserción, también creen que debe existir un piso mínimo en las habilidades sociales para participar de esta experiencia.

“...Porque los chiquillos nuestros que están en la calle, son chicos que han tenido reiterados fracasos, en la escolaridad, donde no hay una familia que puede tomar, pero que por alguna razón, ellos sienten que algo bueno puede pasar al ir al colegio.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

“...Lo que hemos hecho es crear escuelas con el mismo estatus que cualquier escuela del país, pero dedicados exclusivamente a alumnos que son desertores del sistema escolar, y no desertores blandos, si no desertores duros³¹. Es decir, de dos o más años de retraso escolar. Ya en eso, nos pisamos la cola en el discurso, pero creemos que es lo necesario para solventar esta realidad”. (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

“...Nosotros trabajamos con niños en situación de calle, que es del Hogar de Cristo también, (...) entonces ellos hacen una especie de inducción. A principios de año tuvimos a un niño que tenía conductas de calle y no hubo caso integrarlo a la escuela, era agresivo, se ponía a romper cosas, no aguantaba, se paraba...y lo derivamos a Niño en Situación de Calle, y trabajó todo el año con ellos, y vino a pedir matrícula de ahora, entonces el próximo año nosotros lo integramos de nuevo, pero cuentas claras conservan la mitad, si no, hasta luego de nuevo.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

³¹ La diferencia entre desertores “blandos o duros” fue señalada por el Representante institucional de FUPAL, refiriéndose a la diferencia que se establece entre los que han desertado en menos de dos años y quienes sobrepasan este límite, estableciendo una diferencia con aquellos jóvenes que son recibidos por otras instituciones para sacar o nivelar sus estudios en un formato de “dos por uno”.

Esta forma de trabajo se basa en una forma particular de entender al estudiante con el cual trabajan, el que es diverso en sus características y causas de deserción, pero el cual debe demostrar cierto interés para avanzar y lograr superarse. De no ser de esta manera, se efectúa su expulsión de la escuela y su correspondiente derivación a otros centros de atención.

“...Hemos tenido que expulsar a chiquillos, pero generalmente cuando tomamos la decisión de sacar a un chico por lo general no es por un asunto puntual, sino que es por varias situaciones en las que tú ya sabes que no tienes o no manejas las herramientas, el chico ya está fuera de tu control. Por ejemplo chiquillos que sus conductas de calles son demasiadas, y que tú ya no tienes control, entonces a esos chicos les tienes que decir ‘hasta luego’, pero no en el momento en que ellos se mandan la embarrada, sino que en otro momento. Y después de haber intentado varias cosas. Pero a ese chico nunca lo dejamos solo, cuando lo derivamos no lo dejamos solo. Si el chiquillo tiene algunas dificultades, lo derivamos a otras organizaciones.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Para esto existen ciertas características que permiten realizar una diferenciación en los tipos de niños, niñas y jóvenes que llegan a la escuela, las cuales determinarán su comportamiento o disposición.

“...Algunos por voluntad propia y otros por obligación. Chicos que cayeron presos y les dijeron ‘sabe mi amor, si usted no estudia se va de nuevo para adentro’, ‘entonces tengo que buscar colegio’. (...) Porque son chiquillos que tienen dinámica de calle, la calle les tira demasiado. Tienes otro que, por ejemplo, no estudió porque se hizo cargo del hermano más chico, además tiene que ir a trabajar y él se tiene que quedar en la casa. Por lo tanto, dinámica de calle no tiene, pero, su autoestima se le fue para abajo, abajo. Por lo tanto, en algún momento se pega la despertada y se fue para el colegio y no para la calle. Entonces ese es un alumno nuestro. Después tienes los otros que son – como digo yo- los ‘patudos del sistema’, estos que entraron al sistema, se aburririeron, quedaron repitiendo y a mitad de año se salieron. (...)Se fueron atrasando un, dos, tres años, y después ya estaba muy grande y le dio vergüenza hacer un cuarto básico con compañeros más chicos. Listo, se quedó afuera. Entonces ese cabro es fácil re-encantarlo, porque nunca dejó la escuela porque se siente ‘amerme la o’, primera cosa. Segundo, es un chiquillo que si se encuentra con pares, ya no se siente tan terrible el asunto, y es un chico que empieza a crear habilidades sociales, y ese es el que más se entusiasma.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Esto nos plantea una disyuntiva, ya que, al ser esta Fundación la única experiencia que tiene resultados óptimos en cuanto al objetivo de reinserir, es también la única que establece, en un periodo previo o durante la época de clases una selección o filtro de los

jóvenes que tienen las características para ser alumnos de esta experiencia educacional. Este tipo de escuelas no toma todos los jóvenes desescolarizados, porque también plantean que hay un grupo que no se reinsertará por la dinámica que ya tienen incorporada en su vida y en sus costumbres, y que mientras no haya un cambio de actitud y un tratamiento previo, deberán participar de otras instituciones orientadas a su atención. Son los infractores de ley, los de consumo abusivo, entre otros. Sin embargo, estos, sí son tomados dentro de las otras experiencias, las que se niegan a expulsar o negarle a algún joven su atención. Esta diferencia también puede ser una de las causantes de las diferencias en los logros demostrados y obtenidos por las distintas instituciones que trabajan con desertores escolares, incluida ésta, lo que pone en cuestionamiento los criterios establecidos por el Ministerio de Educación a la hora de proponer el Programa de Reescolarización.

El comportamiento problemático, a veces imposible de detectar en un diagnóstico inicial, va apareciendo en el transcurso del año, lo cual es identificado por el equipo de profesionales que trabajan con ellos, tomando las medidas necesarias para regular el comportamiento de la clase y para que a su vez sirva de ejemplo o de medida disciplinaria para el resto de los alumnos de la escuela. Algo que recuerda también a las prácticas de las escuelas tradicionales.

“...Nunca sabes. (...) nosotros sabemos que marzo es parejito, y en abril los chiquillos empiezan a demostrar donde tienen sus cuentos. Entonces, si no regulamos nosotros en marzo, en abril ya tenemos a todos arriba de la pelota. Entonces en marzo empezamos a regular y a ver los casos y en abril tomamos algunas determinaciones. Entonces sacamos a uno, dos, tres, cuatro, que son los que... y esos son una vía ejemplificadora para todos de que las cosas se hacen, y se hacen de otra manera.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Todas estas formas de relación, enseñanza y trabajo que se realizan con los jóvenes responden a una visión particular sobre el sujeto de intervención, la cual se basa principalmente en la idea de que ellos deben aceptar sus historias de vida y asumirlas, y aprender de ellas, orientándolos para que, al conocer más el mundo, pueda optar de la mejor manera, sabiendo que cuenta con las herramientas necesarias para salir adelante.

“...Primero, nosotros le sacamos esta etiqueta de víctimas de la sociedad. O sea, aquí, cada uno tiene su historia, y debe hacerse cargo de su historia. Eso dice nuestra filosofía. (...) Porque si tú empiezas con esta historia de que ‘pobrecito’ y una cosa muy paternalista, el chico no es capaz de

dar pasos. (...) Te tocó vivir en este contexto e historia, con esta realidad, y como tú transformas y te haces protagonista de tu historia, como tú transformas a lo que tú quieres. En definitiva, es abrirles un mundo distinto. Es mostrarles que hay otra forma. Es entregarles las pastillita del 'ubicatex'. (...) Es según como tú regulas todas esas cosas, sin desconocer su historia, sin ponerle el pie, (...) es decir 'a ver, todo esto es lo que trae, reflexionemos en torno a las cosas que hacen bien y a las que no le hacen tan bien', y como vamos cambiando de a poco algunas conductas. Y ese cambio y esa reflexión es **con ellos**. Tiene que ser con ellos." (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Para esto, se debe partir por la comprensión de que cada estudiante de esta escuela tiene una historia y por lo tanto una forma de ver la realidad que a veces puede distanciarse de lo que la mayoría de la sociedad ve, lo que, sin avalarlo, constituye una fuente importante para comprenderlos y trabajar con ellos desde allí, y no imponer reglas ni moralidades, como suele hacerse en el sistema tradicional de educación. Este tipo de visión se va desarrollando cuando empiezas a conocer su realidad y su historia. Una vez entendido esto, es posible comenzar el trabajo.

En opinión de los Académicos, las deficiencias en el desarrollo e implementación de un Programa cuyo objetivo es la Reescolarización, con sus inadecuaciones en el diseño, demuestra poca consideración a la población a la cual está destinado este Programa, demostrando además una inadaptación a su situación o a la diversidad que ésta presenta, imponiendo criterios y objetivos desde afuera de su realidad. Para esto, los expertos académicos proponen un real conocimiento de la población atendida, no sólo por hacer más efectiva la intervención, sino que con el fin de que no se vayan transformando los objetivos y desviando la mirada a un sector que no quiere ser atendido por ser de una complejidad mayor.

"...Primero, mirar con ojo concreto a la población con la que se está trabajando. El tema es como se está trabajando con el joven que está en esta situación, porque es un fenómeno importante en el sector en donde están, incluso si uno lo compara proporcionalmente con la realidad. Segundo, es una dinámica brava. ¿Porque? Nosotros partimos con un equipo mixto, con chiquillos y chiquillas que tenían abandono a nivel de educación media, con lo cual era más fácil trabajar, porque uno podía hacer un proceso de dos años, y uno de ellos tuvo logros significativos (...)Y llevamos 5 años trabajando. Pero también, comenzamos a recibir mucha demanda de situaciones muy complejas, y este proyecto no otorga recursos suficientes para abordarlos, y uno tampoco puede plantearles muchas exigencias a equipos que tienen poca estabilidad laboral, y que además ganan poco, y en una situación de alta demanda. Son muy demandantes. Entonces uno empieza a

decir 'muy bien, vamos a trabajar con este perfil pero.... ojalá que no exista consumido de drogas o muy inicial, que exista un adulto o algo que lo pueda ayudar a desarrollar', lo vas restringiendo... Y hay una población que está demandando atención... y nadie la escucha ni la ve.' (Directora Ejecutiva Corporación Sagrada Familia, 2009)

En opinión de los académicos, esta ausencia de conocimiento o consideración de la población a la cual está destinado este Programa, donde tampoco existe una atención a su situación o a la diversidad que ésta presenta, desemboca en las distintas condiciones en que debe desempeñarse el Programa (9 meses de trabajo, profesionales inestables, entre otros) y en las pocas o mediocres opciones que se presentan para los jóvenes en su formación, ya sea por la reescolarización o por otros medios, los cuales, de una manera u otra, sí apuntarían a una reinserción social real.

Al mencionar las críticas desde el Ministerio al sistema educativo, las profesionales mencionaban que muchas de las instituciones tradicionales eligen y seleccionan a sus alumnos dejando fuera a aquellos con un historial educativo sin muchos logros con el fin de privilegiar el renombre de la institución por sobre la verdadera educación inclusiva. Llama entonces la atención sobre esta práctica selectiva en pos de un objetivo Ministerial. No obstante, se puede entender como una forma de darle solución a un grupo al cual si se le puede dar opciones, mientras que a aquellos niños, niñas o jóvenes más excluidos, dejarlos a otras instituciones que los contengan o reparen sus habilidades sociales mínimas. Pero, para entender esto, las instituciones también deberían compartir la idea, tanto de beneficiarios como de reinserción y por supuesto, de Integración e inclusión.

Esta situación también es detectada por los académicos, quienes señalan que aun hay una población que no está siendo atendida o no es foco de atención de ningún Programa educativo. Sólo las instituciones entienden que la integración parte desde lo más mínimo, ante la idea del Ministerio y de la Fundación, de que, para lograr la integración debe existir un mínimo de condiciones en los beneficiarios.

La idea de un beneficiario completamente excluido y sin posibilidades de reinserción, se contrapone con la idea de FUPAL, con excluidos con sus clasificaciones y

graduaciones de exclusión. Esto nos presenta un panorama de cuestionamiento acerca de cuales son los límites para llamar “excluida a una persona” y cuales son características propias de un alejamiento de un sistema en particular.

d) Propuestas de Inclusión Educativa

Las propuestas metodológicas y de acciones sociales están obviamente relacionadas con los errores que cada actor detecta tanto las propias, como las de los otros estamentos, y dentro de las que más se repiten en torno a las instituciones y su deber, es la asociación y trabajo en conjunto con las escuelas, la no marginalización, un buen trabajo pedagógico en su tarea de reinserción, y el aprovechamiento de los recursos que existen en el sistema educativo formal tanto por las ONG's como por las Corporaciones Municipales, pero como apoyo a los establecimientos tanto en la función de reinsertar, como en la prevención y el seguimiento necesario.

Los principales desafíos y propuestas que se plantean desde las ONG's y en menor medida en los profesionales entrevistados de Corporaciones Municipales de Educación, tienen que ver con el fortalecimiento del actual mecanismo y forma de funcionamiento, de tal manera que se entregue sostenibilidad a las experiencias, y que permita una construcción de diseño de estrategias institucionales focalizadas. Asimismo, se plantea un mejoramiento en las condiciones de trabajo, en cuanto a los recursos y a la forma de asignarlos, que aseguren condiciones de calidad y de sostenibilidad, con perspectiva de proceso, y que incluya el diseño de un sistema de evaluación y monitoreo acorde. Esto, además de un fortalecimiento del papel de la Mesa Técnica Intersectorial que permita tener una presencia y una aporte real en nuestra sociedad en pos de avanzar hacia una política que permita un abordaje integral desde lo educativo, y que ayude a revertir situaciones de vulneración relacionadas con la infancia y la educación. Pero esta intersectorialidad no sólo debe verse reflejada en los montos asignados para cada propuesta, sino que debe ser una intersectorialidad participativa, en función del tipo de trabajo que desarrolle. (MINEDUC, Informe Final ACHNU y Caleta Sur, 2008)

A pesar del arduo trabajo que se realiza en estas instituciones, y del a veces escaso recurso y los problemas que son derivados de éste, algunas de estas instituciones

han logrado ir sistematizando año a año las experiencias, a fin de dejar un registro y de retroalimentar las propuestas. La idea final de esta acción es ir acumulando y enriqueciendo el *corpus* teórico e ir dejando algo concreto que se pueda utilizar el siguiente año, ya que, dada la alta rotación de equipo, el no contar con estas sistematizaciones podría amenazar el funcionamiento del Programa. Esto también constituye un planteamiento y propuestas desde las propias instituciones e instancias ministeriales hacia todas las iniciativas que trabajan en este tipo de proyectos y condiciones, ya que el objetivo es elaborar documentos que sirvan como un apoyo teórico, y así avanzar en los objetivos sociales que cada institución desarrolla año tras año.

Por otro lado, el documento elaborado por varias de las organizaciones de la Sociedad Civil el año 2006 constituyó y aún constituye una propuesta de seis puntos fundamentales (algunos ya mencionados por las ONG's), como son *focalizar la acción* en el sujeto de alta vulnerabilidad; que haya un *perfil de institución*, donde éstas sean Instituciones con experiencia comunitaria y con este tipo de niños; que haya un *perfil metodológico* donde se integre lo pedagógico con lo comunitario o con lo psicosocial; que existan *criterios de financiamiento* claros y no concursables, en base al tipo de acciones que se desarrollan en el Programa, más que en elementos como la asistencia; que se mantenga el *carácter intersectorial* de estos proyectos, ya que estos chicos son sujetos del MINEDUC, SENAME, CONACE y otros simultáneamente; y finalmente que estas *propuestas* estén ubicada a nivel del *aparato público*. (Coordinadora General Corporación Caleta Sur, 2006)

Para las representantes de estas instituciones, todos los jóvenes requieren de alternativas educativas que ofrezcan condiciones de calidad en la enseñanza y entreguen respuesta a una necesidad que hoy día la sociedad y las escuelas tradicionales no las otorga. Lo que se plantea es un trabajo en conjunto, complementario.

“...Nosotros no podemos esperar a que la escuela cambie, para esperar que estos cabros tengan una respuesta. Por eso, que el camino que planteaba no es excluyente. Hoy día hay imperativos éticos, políticos y de ciudadanía, de estos chiquillos que tienen negado un derecho, que no van a volver a la escuela, (...) muy poquitos van a volver, y con ellos hay que ser responsable y darles un espacio, pero junto con ello, estas experiencias pueden incluso hasta contribuir a que la escuela haga su propio proceso de transformación...” (Coordinadora General Corporación Caleta Sur, 2006)

“... El tema de ser muy realistas y por eso la búsqueda de dar otras alternativas educacionales que no sea la escuela...” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

Como vemos, el tener otras opciones de egreso para los jóvenes, y que estas experiencias sean validadas como alternativas educacionales, están dentro de las propuestas señaladas, tanto en ONG's como Corporaciones:

“...Habría que incorporar a estos jóvenes a más programas como éstos, también de trabajo, como capacitaciones, y alguno de ellos igual querrá seguir en estudios superiores, (...) pero no tenerlas como la única posibilidad de que ellos se van a reinsertar socialmente, y tampoco que se van a reinsertar todo el mundo socialmente, como quiere todo el mundo.” (Psicólogo y Educador Corporación Caleta Sur, 2009)

“...Hay que buscar alternativas distintas que si bien les permitan reescolarizarse o escolarizarse, sean escuelas nocturnas, el CEIA, etc., que es distinto a intentar reinsertarlos. (...) Tiene que haber un sistema real, el país requiere tener una política de educación alternativa, de otra forma de educación, que no sea la tradicional, porque además hay personas que la escuela no le viene y punto.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

“...y te das cuenta que el cabro no tiene ninguna opción porque su historia de vida, sus habilidades, no tienen porque ser adaptables a un sistema tan riguroso como es el sistema formal. Y no es que no sea capaz, sino que no es para él no más. (...) Y tiene que tener otras alternativas...” (Coordinadora técnica Programa Corporación Municipal de Puente Alto, 2008)

“...Eso no quiere decir que no tenemos que tener Escuelas, no. Quiere decir que tenemos que tener alternativas para todos los niños y niñas de nuestro país (...), en los sectores pobres no tienen las alternativas que tienen otros sectores más pudientes que pueden pagar la colección de institutos especiales que hay (...). Si el Estado se preocupa realmente de una Política de Reescolarización y Reinserción escolar –que, desde la lógica de propuestas alternativas de educación (que no son La Puerta, la escuela que había en Las Condes³²)- no es para meter a todos los malos, a todos los infractores, a todos los que voto la ola.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2008)

³² El colegio La Puerta de la comuna de Las Condes -obra del ex alcalde de Las Condes, Joaquín Lavín- fue un proyecto educativo diseñado específicamente para atender a aquellos alumnos que habían desertado del sistema escolar o que habían sido expulsados de otros establecimientos. Alumnos con problemas conductuales, que tenían como característica la agresividad, los problemas emocionales y la baja autoestima. (Mertz y Uauy, 2002) Este colegio inició sus actividades el 1º de abril de 1997 y en el año 2006, La Puerta fue cerrado por motivos presupuestarios, ya que el presupuesto de funcionamiento fue equivalente al de un colegio de 800 alumnos, mientras que atendía sólo a unos 70, quienes ni siquiera asistían a clases, y a los que se les regalaba el título y se les ponía presentes para recibir la subvención del ministerio. Los alumnos y el presupuesto fueron trasladados a su establecimiento hermano en Colina, a cargo del también UDI, Mario Olavarría. (Movimiento Atina Chile, 2006)

Para las Corporaciones Municipales, así como para las ONG's, las distintas alternativas para quienes no quieren o no pueden reinserirse al sistema formal de educación, no deben contraponerse a su trabajo como institución, de forma que se logre una buena complementación, un reconocimiento a su trabajo y de forma conjunta con la educación, sin dejar de mirar al sujeto beneficiario y sus características, los cuales, como sabemos, presentan un desfase entre la edad cronológica y el último curso aprobado, sin mencionar el problema de conocimientos, lo que no permite su fácil reintegración al sistema educativo formal.

Todo esto nos muestra a las instituciones con un discurso crítico frente al sistema, que en pos de cambiar algunas formas o toda su estructura, proponen crear o ser validados como experiencias educativas alternativas, las que lograrían incluir a la población excluida, desertora y alejada de un sistema que tenía el deber de cogerlo y educarlo.

Pero también nos muestra una crítica a las bases sobre la cual el Programa se ha realizado, ya que, sólo considera a la escolarización como sinónimo de inclusión social, mientras que quienes han trabajado con esta población, advierten que esa no sería la única vía de reinserción social a la que aspiran los niños, niñas y jóvenes excluidos y vulnerables, proponiendo que también se considere al Trabajo como una opción válida.

Respecto al tema de pensar en otras alternativas que tengan que ver más con el desarrollo de habilidades sociales e integración social y con el **trabajo**, como un aspecto más central, con el fin de abrir las opciones de reinserción no sólo al ámbito educativo, un miembro de la Coordinación del Programa desde el MINEDUC, nos indica los esfuerzos y acuerdos que han hecho por parte del equipo de reinserción del Ministerio. A pesar de esto, se entiende la importancia del trabajo y la capacitación laboral para la reinserción, por lo tanto las estrategias y los esfuerzos por lograr acuerdos y apoyos continuos:

“...Nosotros llegamos a un convenio con SENCE³³ para inducción Laboral (...) Esa es una alternativa que existe y que se está ejerciendo por tercera vez por parte del SENCE.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

³³ SENCE (Servicio Nacional de Capacitación y Empleo) es el organismo técnico del estado descentralizado, que se relaciona con el gobierno a través del Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Tiene por objetivo promover el desarrollo de las competencias laborales de los trabajadores, a fin de contribuir a un adecuado nivel de empleo, mejorar la productividad de los trabajadores y las empresas, así como la calidad de los

Esto significa un reconocimiento de la importancia del trabajo, siempre y cuando se cumpla con un conocimiento mínimo de lecto-escritura, para lo cual, debe haber un nivel rendido mínimo como requisito.

“...Además, la cuestión laboral debe estar presente porque las habilidades desarrolladas para sobrevivir con esa población tiene que ver con el hemisferio de lo práctico y tiene que ver con que al enfrentarse a las cuestiones laborales (...) “El día que se formule alguna política más del SENAME en cuanto a eso debería considerar alguna formación claramente laboral a la par con el desarrollo de competencias de lecto-escritura que son de base y de matemáticas.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

Sin embargo, muchas de las opiniones sobre estos convenios que realiza el MINEDUC critican que sólo sea un apresto y no se constituya como una formación real ni cuente con las herramientas necesarias para garantizar un pleno desarrollo de los aprendizajes en los oficios. Esto, sumado a las dificultades que deben vivir las instituciones para complementar estas opciones con su trabajo de reescolarización. Estas críticas no son reconocidas en el MINEDUC, en donde se señala:

“... (El Convenio) Es para nosotros. Está hecho a la medida. Están los fondos listos, es cosa de mandar a los chiquillos e inscribirlos. No tiene ninguna otra complicación que no ir.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

Por el lado de las instituciones, los escasos recursos disponibles en los proyectos hacen difícil ofrecer una alternativa laboral o de capacitación en los proyectos, lo que no permite que se amplíe la oferta de opciones de reinserción, manteniéndose el objetivo educativo y de reinserción escolar, mientras que se buscan apoyos externos que complementen la intervención, ampliando las alternativas.

Todos los entrevistados de las experiencias coinciden al plantear que estas experiencias deben **difundirse**, ampliarse, e involucrar a otros agentes, principalmente al Estado. El tema es que, reconocer estas experiencias también significa de algún modo que la escuela formal y el gobierno hagan una autocrítica, y asuman un grado de responsabilidad frente a la negligencia que significa privar a un sector de la población infanto-juvenil de su derecho a la educación de calidad.

“...La idea de que el ministerio adopte esta forma de educación alternativa es difícil. Primero se debe reconocer que existen estos chiquillos y que existen porque son el resultado de una sociedad y un sistema social y educativo excluyente. Una vez que se reconozca su existencia y sus necesidades, recién ahí se va a poder ver que se hace con ellos.” (Coordinadora pedagógica Corporación Caleta Sur, 2006).

Para los profesionales que trabajan en estas instituciones, es necesario y urgente que exista una política pública que regule, coordine y sea un aporte para este tipo de experiencias que deben experimentar y adecuar sus saberes en el trabajo diario.

“...Y el desafío es que la política pública (...) es esencial, porque eso obliga a las regiones, a los SEREMI, a generar propuestas completas de trabajo en la temática de la deserción... o de reinserción educativa, y ahí sería todo mucho más lógico” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

La discusión se presenta al momento de definir que tipo de política pública debe ser. Mientras para algunos debe ser educativa, para otros tiene que ser de infancia y desde una visión de vulneración de derechos.

“... ¿Tiene que ser una política educativa? Yo creo que sí. Lo que pasa es que tiene que abarcar las dimensiones educativas y de formación que tienen los chiquillos que están en condición especial de vulnerabilidad. (...) lo que no puede no obviar es que, en definitiva, la educación está dentro de un marco de políticas sociales también. No puede estar aislado de las políticas sociales.” (Representante ejecutiva ACHNU, 2009)

“...Lo que se considera Ley Orgánica Municipal. Porque este país y Estados Unidos somos los únicos que la infancia no está en la carta constitucional del país. Por lo tanto, todo trabajo de infancia es voluntad política de los gobiernos locales. Solamente E.E.U.U. y nosotros, en todo el continente, no tenemos ley de infancia. Entonces nosotros publicamos ese libro promoviendo para que alguna vez este parlamento legisle en función de la ley orgánica municipal para la infancia.” (Director Área de Menores Corporación Municipal de Conchalí, 2008)

Una de las soluciones o mejoramientos del Programa de Reescolarización propuestas también por los miembros del MINEDUC encargados del Programa de Reescolarización, es el reforzamiento de los Centros de Educación Integrada de Adultos, su asociatividad y el trabajo en conjunto entre las instituciones y los establecimientos

formales, poniendo a los primeros a servicio de los segundos, con un espacio en común. De esta forma, las escuelas podrán contar con profesionales de diferentes áreas que participan de los proyectos, que apoyen en el ejercicio de educar y reforzar ciertos aspectos, según sea necesario, especialmente para la población con altos índices de vulnerabilidad.

Este trabajo de asesores de escuelas permitirá que los proyectos se relacionen también con el sistema educativo, y no sigan manteniéndose al margen, por su postura crítica antisistémica. Esto también permitiría aprovechar los recursos que han sido destinados a la Educación formal, de tal manera que las escuelas orienten una parte de éstos a la prevención de la deserción.

“...Deben los proyectos trabajar en conjunto con las escuelas de modo tal que haya un encuentro entre sistemas, y haya un aprendizaje mutuo, porque o sino va a quedar siempre la institución acá esquinada, disparando contra la escuela, y la escuela disparando contra los cabros que tienen en la institución, y eso no nos lleva a ninguna parte. (...) En nuestro país hay muchos recursos, y hay que aprovechar los recursos que están instalados, pero que están instalados en el sistema formal.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Para las representantes del Ministerio, las escuelas cuentan con recursos para ir trabajando este tipo de problemas y temáticas en su interior, así como los municipios, y de administrar bien el gasto de sus fondos en función de todas las necesidades, también podrían contribuir en la tarea preventiva y de reinserción.

El formar alianzas de trabajo con las escuelas también implica una responsabilización de los territorios y municipalidades que deben hacerse cargo de otorgar el derecho a la educación a todos los niños, niñas y jóvenes que están bajo su jurisdicción. Para eso, cada municipio recibe grandes sumas de dinero que pueden ser mejor utilizadas con el fin de hacer un trabajo completo con el tema de la deserción y prevención de ésta.

“Estos proyectos no son proyectos caros, son 25 o 30 millones, no es más que eso. El Municipio de Ovale recibió 242 millones de pesos y Puente Alto 1.100 millones de pesos. ¿Para qué seguir postulando para acá? Y Puente Alto postula con nosotros. El municipio es el que tiene que financiar estas cosas.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2009)

A pesar de ser críticos al sistema, las ONG's plantean que es necesaria una alianza y un trabajo en conjunto con las escuelas, pero esta alianza debe responder a un cambio profundo de forma que la alianza sea real y efectiva, y no un programa más que signifique fondos adicionales y no resultados profundos para el establecimiento. Esto implicaría que el MINEDUC también asumiera un control de este tipo de Programas, ya que existe una serie de situaciones que al no estar controladas, pueden derivar en una atención superficial y sólo significar nuevos fondos para las escuelas. Esto demuestra que si bien, se presentan como críticas a la sociedad, ellos no están contra de la escuela, sino de las practicas excluyentes, proponiendo un cambio en la estructura, y no bajo las circunstancias que ellos ya han vivido.

“...Por ejemplo, es que estos proyectos comiencen a funcionar al alero de una escuela, lo cual significaría que finalmente estos proyectos puedan ser vistos como un ‘fondito’ más para la escuela, que va a generar más plata para los sostenedores, para que tengan a un grupo de cabros altamente vulnerable con un ‘programita’ de tantas ‘horitas’, y punto, se acabó la historia. A lo más se esperará que estos proyectos generen ciertas metodologías, que sean experiencias pilotos y nada más, pero la esencia se va a anular, se va a perder. (...) Nosotros creemos que el Ministerio tiene que apropiarse de estas experiencias, pero generando perspectivas no excluyentes, que no se vean estas experiencias como el versus de la escuela, ya para nosotros no son el versus, todo lo contrario.” (Coordinadora General Corporación Caleta Sur, 2006)

El trabajo en conjunto con las escuelas como una forma de asesorarlas, también se presenta como fundamental para FUPAL, con el objetivo de ir diagnosticando e identificando puntos críticos causantes del alejamiento de los jóvenes del sistema educativo formal, y establecer estrategias eficaces para afrontarlas.

“...Ir poquito a poquito, e ir metiéndonos en la escuela, y de aquí a tres años, o dos años, tener un diagnóstico del por qué están pasando estas cosas, y cuáles son las posibles estrategias para poder enfrentar esto. ¿Va a haber rechazo de los profesores? Ciertamente. ¿Va a haber escuelas que no te van a abrir las puertas? Ciertamente. (...) El tema está en cómo podemos nosotros ‘vender este producto’ a una institución educativa, para que se de cuenta que es un beneficio, que nosotros no vamos ni a fiscalizar, ni a hacer de sapos, sino que nosotros queremos aportar elementos para que se puedan tomar decisiones adecuadas y mejorar los procesos en la escuela. (...) Nosotros queremos proponer ideas, estrategias, pero que nosotros sabemos que no las podemos hacer solos, necesitamos trabajarlos con otros, entonces, mientras mas se sumen, mejor.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008a)

Si bien se tiene claro por parte de las profesionales de la Coordinación del Programa que este Programa no está hecho para solucionar el problema de la deserción, se proponen otras formas que podrían ayudar a que este problema disminuya en un futuro. Esto es que, además de mejorar la ejecución de las instituciones y asociarlas con otras entidades más ligadas a la educación (como los CEIA), se debe realizar un trabajo de prevención del abandono escolar en etapas tempranas, que es donde los estudios y las cifras indican que es la etapa más peligrosa:

“...Y lo que hay que hacer es, por una parte, prevención en básica, (...) los chicos más vulnerables se nos van en básica, cuando no aprenden a leer a la altura de 4to básico. Y por otra parte, abrir estas modalidades, que las más cercanas para nosotros son los Centros de Educación Integrada de Adultos, que hay en todo Chile, que tienen marco curricular, tienen la Calidad del Estudio del alumno, tienen todos los beneficios como estudiantes, y tienen una población muy similar a la que atienden los proyectos. Los proyectos que tienen sus estudiantes en proceso de reinserción debieran relacionarse con un CEIA y hacer este trabajo en conjunto.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

“...La Educación de Adulto surge justamente como una modalidad de educación de jóvenes y adultos, como una modalidad del sistema educativo para quienes no han completado los 12 años de escolaridad en el periodo de su infancia y su adolescencia. Entonces, hay una alternativa que hay que mejorar, que hay que construir, ponerle más soporte, pero hay un espacio formalizado.” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Pero frente a esto las instituciones reclaman que los CEIA tienen una función diferente ya que estos no poseen el componente psicosocial que debiese tener un centro que quiera atender a esta población.

“...Más bien en los CEIA se replica la dinámica en el aula a la noche o a la tarde, pero finalmente no se preocupan de sus pares. Y la respuesta a eso somos nosotros, así como la escuela Lavín.” (Coordinadora pedagógica Corporación Caleta Sur, 2009)

Frente a la propuesta de generar espacios alternativos, las representantes del Programa en el Ministerio de Educación presentan distintos argumentos del porqué esta idea no puede realizarse, si ya existen alternativas como la educación de adultos, y si la idea final que proponen como Ministerio es el trabajo en conjunto con las escuelas, considerando la cantidad de recursos destinado a los establecimientos educacionales.

“...Nuestro problema en realidad no es estar creando tantas modalidades (...). El sistema educativo, te mueres por saber cuantos recursos tiene hoy día, incluso si le agregas la subvención escolar preferencial que es mucha plata para todos los chicos prioritarios (...). Hay que fortalecer capacidades institucionales que incluya, y que las escuelas empiecen a trabajar con todos, a que estén inventando sistemas alternativos...” (Miembro Coordinación Programa Intersectorial de Reescolarización MINEDUC, 2008)

Por el lado de la FUPAL, las propuestas se orientan al sistema educativo en general, y a un nivel de sociedad y de formas de funcionamientos políticos y ministeriales, los cuales deben considerar una escolarización o reescolarización particular, tomando en cuenta su experiencia y su trabajo autónomo y eficiente, que si bien no permita la formación de guetos de estudiantes, si les posibilite tener una alternativa educacional concreta y efectiva.

Para FUPAL, la necesidad de una intervención integrada, focalizada a la población infanto-juvenil desertora del sistema educación tradicional necesita complementarse con el trabajo de entidades especializadas que favorezca la resolución de vulneraciones de derechos que afectan a una parte importante de la población atendida, lo que enriquecería los planes individuales y grupales, enfocándose a lo educativo, pero también considerando los aspectos de la psicosocial, logrando un eficiente plan de intervención psicosocioeducativo que repare el daño en la vida del educando.

También se plantea como necesario el establecimiento de mecanismos de apoyo interministerial que ayuden a resolver problemáticas psicosociales de manera más eficiente centrándose en la Convención de los derechos del Niño y de una política de buenos tratos. Además de privilegiar el trabajo integrado psicosocioeducativos a jóvenes desertores a fin de evitar nuevo fracaso escolar, contando con el apoyo de SENAME, MIDEPLAN, SERNAM, MINSAL.

Asimismo, se plantea como necesario potenciar a nivel ministerial las capacitaciones docentes en temáticas y metodologías curriculares que incorporen las subculturas urbanas de los jóvenes, de manera tal que el aprendizaje resulte significativo.

De igual manera, es identificado como fundamental generar una reflexión y discusión en universidades y centros de estudios sobre la incorporación de estudios y

perfeccionamiento para docentes y asistentes en educación, especialmente para el trabajo con jóvenes desertores y con fracasos escolares, buscando integrar aspectos psicosociales y socio-históricos en el ejercicio de su labor educativa.

Se sugiere además que los proyectos sean planteados en etapas progresivas, dado que deben ser insertos a un sistema formal de educación que presenta estructuras normativas. Por tanto se debe orientar una finalización de la etapa del proyecto similar a la realidad de las escuelas tradicionales. (MINEDUC, Informe final FUPAL, 2007)

Es menester también el trabajar con las Provinciales de Educación, de forma tal que se fortalezca el Subsector de orientación, en base a integrar los factores emocionales y valóricos que son relevantes para los jóvenes. De esta manera se puede lograr que las escuelas sean más integradoras tanto desde dentro de ellas como para los jóvenes que egresan de proyectos de reinserción educativa.

A nivel más general, también se presenta como indispensable el hacer un modelo de sistema preparado para acoger la diversidad, tomando en cuenta que casos como éstos son un modelo a tomar en cuenta.

Para esto, un sistema educativo debe considerar ciertas nuevas tendencias y metodologías adecuadas a una población con vulnerabilidades, que abarque las diferencias, y que proponga superar las condiciones de vida, dejando de lado la estructura rígida, y promoviendo una “flexibilidad normada” en la cual se puede tener flexibilidad, pero no se puede hacer lo que se quiera.

De igual manera se cree necesaria la formación y expansión del ciclo de enseñanza media en las escuelas de la Fundación Padre Álvaro Lavín, las que significarían una opción más para los jóvenes que egresan de 8vo básico, las que se enfocarían aun más en la capacitación de oficios y en la preparación para un mundo laboral, complementando el Programa pedagógico establecido.

La formación y desarrollo de un área de Prevención de la deserción es también imprescindible si se quiere frenar y enfrentar el problema del abandono del sistema escolar formal. Es por eso que se está planificando y desarrollando un área de prevención en la Fundación para trabajar en conjunto con escuelas de diferentes comunas:

“...Devolver al alumno a la escuela es un beneficio para la escuela porque es más subvención, y el beneficio va a venir con marraqueta bajo el brazo, cosa que es distinto a que llegue un alumno que sea un “cacho” así no más (porque para muchas escuelas estos alumnos son un cacho) a que te llegue un alumno “cacho” con un plan de intervención que viene hecho, diagnosticado por especialistas, con todo lo que hay que hacer.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Fortalecer el seguimiento y acompañamiento a los jóvenes también es una idea siempre presente, la cual, bien implementada podría significar el éxito definitivo de estas escuelas, que no sólo se preocupan de preparar para la reinserción y de reinsertarlos concretamente, sino que también se asegure su permanencia y no corra el riesgo de volver a atravesar un nuevo fracaso en la vida del adolescente.

Otro de los desafíos y propuestas es el diseñar un modelo de intervención basado en la experiencia de la FUPAL, pero que logre la idea de ser replicable a un nivel general. Para esto se proponen ideas de formas de adaptaciones diversas:

“...Es rediseñar un modelo técnico de este aspecto que tenga menos especialización. Con lo que me refiero a que sea un modelo pensado para hacer replicable y en eso ya tengo varias ideas de cómo poder hacerlo. Por ejemplo, se puede replicar este modelo pero como apéndices de escuelas. (...) va a tener el mismo RBD, va a tener una sola estructura administrativa, pero que va a tener unos planes y programas que son propios de este Programa, lo que hace que todo un aparataje administrativo sea más bajo y solamente tengas que tener la aplicación concreta del Programa, y además tienes a estos alumnos, que tienen un proceso y que se pueden ir vinculando a las escuelas como camino interno.” (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Para el representante institucional de FUPAL, existen muchas mejoras que podrían beneficiar el trabajo de la Fundación y de las escuelas pertenecientes a ellas, desde el reconocimiento como una escuela específica para desertores escolares, hasta el buen manejo de los recursos destinados a la educación por parte del Estado, el cual posee un mal manejo y desaprovecha mucho de los recursos destinados a la educación del país.

“...Una de las cosas que he estado batallando con el Ministerio es que a nosotros se nos reconozca como una Educación Especial (...) para que no pase lo mismo que pasó con las Escuelas de lenguaje en su tiempo, cuando se crearon³⁴ (...) Lo que quiere evitar el Ministerio es

³⁴ “Las Escuelas de de Lenguaje atienden a niños de 3 a 5 años con problemas de desarrollo del lenguaje. Según el Director Ejecutivo de FUPAL, Danilo Frías (2008) en estas escuelas, por cada niño matriculado, se entrega una subvención que triplica lo entregado al niño en una escuela normal. Esto significó una

que pase lo mismo, que tú califiques a estos alumnos como 'alumnos con necesidades educativas especiales transitorias' y te vayas a llenar de escuelas de necesidades educativas especiales transitorias. Entonces lo que yo digo es 'pongan un criterio mínimo'. Estas escuelas van a ser para los niños que tengan dos o más años de retraso escolar y punto. (...) Y el financiamiento tiene que ser a nivel de educación especial y que son tres veces el costo actual de la subvención." (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

"...En estos momentos estamos con 120 mil pesos por alumno mensual. (...) El costo del Programa es eso. (...) Y son cifras que uno mira con las cifras que maneja el país, y son perfectamente posibles, y una respuesta al '¿Qué hacemos?'- nosotros creemos que es la propuesta. Nosotros sabemos que se han dado propuestas y a distintos niveles, pero creemos que no tenemos que claudicar en dar propuestas..." (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

Sin embargo, contradictoriamente, reconociendo la gran cantidad de recursos que se requieren para implementar esta idea a niveles nacionales o incluso regionales, se resisten a plantear esta experiencia en sí como una propuesta concreta, aludiendo que sus objetivos no van por hacerlo replicable, sino conocer realidades y demostrar que las cosas son posibles.

"...yo sé que es una cosa cara y que no es replicable, y que en ese sentido está mal hecho, pero está mal hecho si lo estamos pensando en hacer replicable, pero como esto no estaba pensado en hacerse replicable sino que en el fondo es para entender esta realidad. (...) No creo que LA solución a este problema sea el 'crear escuelas inclusivas para...' porque también podemos crear guetos, y yo creo que las instituciones que estamos aquí, tenemos una orientación clara, social, de sacar adelante estos jóvenes, de integrar, de apoyar, etc., etc. y ha sido también experiencias en el país se ha enviado. También hay un peligro..." (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

También se plantea una solución al sistema en su conjunto:

"...Una de las soluciones: yo no daría plata por asistencia. Tendría que ser por matrícula." (Directora Escuela Padre Hurtado FUPAL, 2008)

Otras de las opciones muy fuertes que se barajan, no sólo a nivel de la experiencia, sino también como propuesta común en todas las instituciones que trabajan con este tipo de problemática y con este universo de la población, es la posibilidad de fortalecer las capacitaciones de oficios, y hacer de la inserción laboral otra opción de

sobreexplosión de escuelas de lenguaje interesadas sólo en matricular y no en retener. Este problema ha sido regulado un poco más gracias a un aumento en la fiscalización del Estado.

reinserción social además o en lugar de la educativa. No obstante, la diferencia fundamental entre la FUPAL y el resto de las experiencias es que esta institución ha sabido incorporar esta área, sabiendo la importancia que tiene la capacitación laboral en los jóvenes. Esa diferencia no sólo radica en los recursos empleados, si no que su estructura de enseñanza media –aunque sea en un sólo colegio- y su respaldo como institución reconocida por el Estado como modelo de Intervención les permite trabajar con ciertas libertades para experimentar y hacer de su intervención lo más integral y completa posible.

Frente a esto, FUPAL plantea como fundamental el desarrollo de este ámbito de formación, y lo trabaja a través de la orientación al futuro empleo, no con el fin de darles certificación, sino trabajar en la “Formación en Competencias básicas de empleabilidad”. Esto se expande a todos los niveles, siendo cada vez más presente en los cursos más altos, ya que las motivaciones son distintas.

Este trabajo que actualmente están haciendo consta de una nivelación de estudios más la capacitación en algún oficio durante el proceso e inserción laboral y educativa, con el objetivo de entregarles capacidades de empleabilidad para que se inserten y logren desenvolverse de la mejor manera en esta sociedad.

“...La educación que les estamos dando, la apuntamos también a darles herramientas para emplearse. No es que aprendan a vivir solamente por ser más cultos sino que también tiene un elemento práctico, por una necesidad vital.” (Director Ejecutivo FUPAL, 2008)

Distintos enfoques se encuentran en diferentes puntos de propuestas, como el sistema de prevención temprana, el fortalecimiento del Programa, del trabajo intersectorial y del apoyo interministerial, así como del contacto fundamental con las escuelas, y de una política que regule este tipo de problemas, además de un cambio en las opciones de egreso con que cuentan los jóvenes, considerando la capacitación en oficios no sólo como un apresto sino como una solución concreta para los jóvenes.

Las diferencias fundamentales entre cada actor responden a cada una de sus carencias y críticas, y mientras unos se enfocan en la reparación de las condiciones de trabajo y en el reconocimiento de estas instancias como espacios alternativos, otros se

mueven en torno a una necesidad de Política Pública que asegure la calidad de las atenciones con que se presentan las instituciones. Así como varían en cuanto a un cambio en la forma de funcionar del sistema, hasta llegar a las críticas en cuanto a la forma de manejo de recursos y de orientación de trabajo, postulado desde el Ministerio para las Instituciones.

En definitiva, se considera fundamental la mejora de un sistema que no ha respondido hasta el momento de la mejor forma para las instituciones como para los alumnos, significando mala calidad de enseñanza, exclusión, estigmatización y un proceso de reescolarización que aun tiene deudas pendientes con su objetivo de reinsertar. Las soluciones varían entre la mejora del programa y cambios en las formas de funcionar del Sistema formal, según la posición de la crítica, otorgándole la responsabilidad a los otros actores del cambio que permita una mejora, y no tanto haciendo una autocrítica profunda: La forma de funcionar de las Instituciones y las escuelas para MINEDUC, y los cambios y mejoras en el Proyecto y en la estructura del sistema, para las instituciones. FUPAL, con su doble experiencia, posee una visión más amplia, pero que seguirá encontrando obstáculos en su desarrollo, mientras no encuentre otras formas de funcionar como una escuela especial.

7. CONCLUSIONES FINALES

1.- *La importancia del análisis sociocultural de las políticas públicas como campo antropológico*

La antropología no ha estado ausente de las discusiones y aportes en torno a los conceptos de exclusión, construyendo y reconstruyendo conceptualmente a medida que las investigaciones y metodologías van ampliando sus fronteras y nuevos temas se van asociando a los ya trabajado por esta disciplina.

La antropología se presenta de esta manera como un complemento al estudio de las Políticas públicas, cobrando importancia la visión sociocultural que pueda enfrentar en la aplicación y/o formulación de Propuestas de implementación u orientación sociales, entregando nuevos puntos de vistas sobre el sujeto al cual van dirigido y las consecuencias y resultados que ellas pueden tener, además del conocimiento y reconocimiento de sectores de la población que están en constante cambio, al ritmo de la dinámica cultural en que se encuentren.

Al enfocarnos en el tema de las conceptos y discursos presentes en cada actor institucional, y el escenario de tensión que se forma en el encuentro de éstos en el momento de la aplicación de un Programa, logramos entender como distintas percepciones y definiciones pueden llevar a un programa a una forma de funcionar determinada por la diversidad de resultados, los cuales, en su enfrentamiento y contradicciones, no siempre logran resultados que estén en la línea oficial. Esto también nos parece relevante al ver otras formas de funcionar frente al mismo público objetivo, pero bajo diferentes metodologías, criterios y condiciones.

En este sentido, un proceso gatillado por una política, que implica diversas interpretaciones, matices y consecuencias, en donde no sólo los contenidos sino los procesos del pensamiento social y su interacción van evolucionando y contradiciendo unos a otros, permite, a partir del análisis desde el espacio natural de implementación y discusión entregado por la antropología, el cuestionamiento profundo de las diversas miradas que pueden coexistir bajo un discurso oficial, y en consecuencia, ayuda a perfeccionar las propias políticas, o a flexibilizarlas en función de la propia realidad.

Es así como encontramos una política social que propone el conocimiento y la reintegración de los niños, niñas y jóvenes excluidos socialmente, pero que se aleja de sus complejas realidades al aplicarse bajo ciertos criterios no acordes, y contraponiéndose a la mirada de los actores implementadores, con sus planteamientos propios. De esta manera, su principio de acción y formulación de la comprensión de las realidades, es sobrellevada por nuevas inquietudes referidas a los resultados y a la importancia del tema a nivel nacional.

El análisis de los discursos institucionales nos permite entonces ver distintos espacios donde se mueven conceptos claves en las políticas públicas, y específicamente, el Programa Intersectorial de Reescolarización. Espacios conceptuales que ven contrapuestos los límites de sus definiciones mientras se van encontrando con la aplicación de los conceptos y las experiencias de los otros. Estos espacios conceptuales son presentados en un discurso institucional que subyace al estatal-oficial, los cuales se presentan orientados a la inclusión del sujeto excluido. Sin embargo, a medida que se profundiza en cada concepto y puntos de vistas que conforman su discurso, se pueden ver visiones opuestas y críticas, unas de otras, teniendo como resultado, el alejamiento de los propósitos de igualdad e inclusión buscados por las políticas y programas públicos.

No obstante, dicho escenario también es permite que esas distintas lecturas sean un fuerte apoyo a la innovación y cambio, Algo presente en este tipo de Programa, específicamente en el de Reescolarización, el cual se ha reformulado en cada uno de sus concursos.

Esto demuestra que, cuando la expectativa de la Política pública es producir efectos determinados, diseñados por criterios y concepciones distintas, y ejecutados por concepciones y experiencias particulares, por mucho que pretendan entenderse como complementarios, las posibilidades de vinculación disminuyen, debilitando a las Políticas públicas, desde el punto de vista de las poblaciones a las cuales están destinadas.

Pero también nos muestra como una Política Social debe considerar las tramas socioculturales antes de ejecutar proyectos y programas públicos, en este caso ligado a las concepciones de exclusión e inclusión, sujeto e intervención. Esto se revela a partir de la investigación de un Programa de Reescolarización que no contó con las distintas

percepciones de exclusión, y del significado de escuela y educación que existe en cada uno de los discursos de los actores de cada institución.

La unión de la acción y el discurso, los resultados versus lo buscado, y la tensión entre distintos contextos de experiencias, permite hablar de una condición humana que se resignifica en la acción y se va reconstruyendo a medida que va encontrándose con otras realidades. Todas ellas conforman la imagen de conceptos sociales no comunicados ni entendidos, lo que en un Programa social, con sujetos reales que buscan o esperan resultados, aparece fundamental. Aquí radica el interés y pertinencia de la presente tesis en el plano de las Políticas públicas, como una nueva manera de entender a sus actores, dentro de sus contextos y mejorar o analizar desde una óptica sociocultural, sus realidades y discursos de las formas que pueden adquirir.

Esta forma de analizar nos aleja de la visión de los procesos de intervención social como simples formas de operacionalizar políticas, sino como creadores y resignificadores de la mirada oficial, con la autonomía que le otorga su experiencia, y con los límites que determina su contexto. Frente a esto, cabe señalar que la diversidad de visiones institucionales es una de las características propuestas por la propia política, cosa que está en constante cuestionamiento, a causa de sus resultados.

Esto también permite abrir la discusión en distintos niveles de profesionales, ejecutantes y de diseñadores de Políticas públicas, que posibilite una retroalimentación que permita avanzar en la construcción de una estrategia de intervención sólida y pertinente tanto en su metodología como en sus recursos.

La complejidad que este tipo de intervención presenta, puede también pertenecer al campo de la Antropología, de tal manera de armar un escenario con las distintas visiones, representaciones y subjetividades, y entablar puentes de comunicación y entendimiento, que permitan a cada uno de los actores, trabajar según sus propios fundamentos, pero en pos de un objetivo común, en este caso, la Inclusión Social.

2.- Los principales resultados: diferencias en la visión del sujeto, su entorno y la estrategia de inclusión a seguir.

Como se ha intentado demostrar, los actores que participan en el marco de una Política pública como el Programa de Reescolarización, no lo hacen de un modo mecánico o lineal, sino que su experiencia implica un “posicionamiento discursivo” que posibilita “reinterpretar” su tarea y, su impacto de su quehacer en el público beneficiario (niños, niñas y jóvenes). Estos distintos posicionamientos discursivos demuestran que un Programa o Política social contiene una “densidad” de significados de gran relevancia que, en parte, explican sus logros y fracasos, y que motiva a una revisión analítica que la evidencie. Como se ha intentado sostener, la tarea de una perspectiva antropológica puede ser útil en esta dirección.

Las principales diferencias entre las organizaciones y sus discursos institucionales se pueden observar en conceptos como exclusión e inclusión, que incluyen cada una de las formas de enfrentar esta situación y como se intenta integrar socialmente a los jóvenes atendidos; ideas de los roles del sistema educativo formal, evidenciando sus falencias, límites y debilidades; las visiones de quienes son los que deben ser atendidos y como deben ser tratados; y como plantean y visualizan ellos una educación inclusiva. Todas estas conviven y se encuentran bajo un Programa que también postula formas de entender la realidad. Así, estos elementos discursivos, en su encuentro, ponen en conflicto la propuesta oficial, la que a su vez permite una reelaboración del Programa, redefiniendo en la práctica los objetivos y modos de actuar. Frente a esto, encontramos un espacio de discusión que nos aclara y nos muestra visiones y significados contrapuestos, con sus consecuencias respectivas.

El desarrollo de estos discursos nos permite entender a la *Integración Social* como el eje fundamental de cada una de las iniciativas de intervención, que se disgrega al demostrar que la forma en que cada una de ellas intenta lograr la integración del beneficiario diferente, ya sea a través de la reescolarización, el reencanto por la educación o por la contención y el desarrollo de habilidades sociales. Esto nos muestra que, para quienes trabajan en terreno con los jóvenes desertores escolares, la idea de una reescolarización solo cumple un ámbito sesgado dentro de todas las características de “excluidos” que cumple la población, y por lo tanto su atención se presenta como integral, pero con énfasis en lo psicosocial. Esto también plantea la idea de que, dadas las características del beneficiario, no es viable su integración social, y por lo tanto su intervención debe ser enfocada a trabajar las conductas extra-sistémicas y los problemas

de autoestima por los sucesivos fracasos escolares, así como también ampliar el trabajo con las familias, las que también tienen condiciones de vulnerabilidad.

La idea de una integración social sólo por la vía de la escolarización representa a una parte de las instituciones, incluyendo la del Programa escolar. Ante esto, es posible entender una forma sesgada de inserción social, el cual solo considera inserto a quien pertenece a un recinto educativo, sin considerar las distintas situaciones que dentro de la escuela también pueden ser inicios o rasgos de una exclusión social, como las conductas disruptivas, las inasistencias por tener que trabajar o buscar formas de subsistir, entre otras. Asimismo, las instituciones y académicos también nos muestran una nueva forma de entender la inserción social que se orienta más a lo laboral que a lo estrictamente escolar. Aparece también otra forma de entender la integración social, que es una integración a través de la conducta, las habilidades psicosociales, y una apertura de mente y de visión social, como primer paso para la integración total, que es entendida como algo más amplio que la sola asistencia a la escuela, y que debiera estar acompañado de todo un dispositivo social que le permita no marginarse y desilusionarse de un sistema que expulsa y no permite reintegraciones.

Es importante cuestionarse entonces por la forma en que se entiende este concepto, ya que muchas veces se entiende “Integración” como un proceso homogéneo, en el cual todos los niños deben seguir una línea estándar para sentirse integrados.

Como vemos, las formas distintas de entender la meta de integración social determinan las diferentes lógicas de aplicación del programa y en consecuencia los resultados que tienen con los jóvenes, niñas y niños atendidos. Un resultado contrario a lo planteado por el Programa.

Pero también es posible advertir las formas como se produce y reproduce la pobreza y la exclusión de esta parte de la población, a partir de acciones estatales y de la inadecuación de ciertas prácticas que si bien pretenden resolver el problema, no consideran algunos aspectos socioculturales de la población objetivo, lo que es fundamental para entender el fenómeno e indagar en ciertas prácticas efectivas de resolución.

Al entender *Integración Social* como una situación en la que las personas participan activamente en los diversos ámbitos de la vida social, como trabajo, salud y

educación, y tienen acceso a servicios sociales, recursos productivos y otros bienes y oportunidades que les permiten utilizar sus capacidades, nos damos cuenta como estos jóvenes siguen en su situación de exclusión social, de pobreza y de marginalidad, al no contar con lazos sociales fuertes, al no poder participar en el mercado del trabajo, por su falta de acceso a los recursos requeridos para participar en la vida social, y la imposibilidad de gozar de los derechos sociales sin ayuda, así como por la imagen desvalorizada de sí mismo y de la capacidad personal de enfrentar las obligaciones propias, al riesgo de verse relegado de forma duradera al status de persona asistida, y a la estigmatización que todo eso conlleva, para las personas y los barrios en que ellas residen y al mantener una situación en la cual no tienen la posibilidad económica de satisfacer sus necesidades primarias; al continuar socialmente excluidos debido a diversos factores, al presentar debilidad producto de una alimentación insuficiente, en condiciones habitacionales y lugares de trabajo deficientes; bajo nivel de ingresos; falta de empleo; los analfabetas sin educación o con bajo nivel de escolarización, ausencia de participación activa o contributiva en la red de decisiones sociales, en una condición de impotencia, riesgo e incertidumbre, los que viven en un estado de vulnerabilidad, entre otros. Y como estas características van desarrollando una criminalización del sujeto y de su condición, lo que lleva a políticas en contra de la delincuencia, por sobre las políticas que buscan dar solución a los problemas de fondo.

De la misma manera, vemos como las instituciones, con sus redes y/o experiencias, no logran una buena comunicación ni aceptación con la comunidad ni con las escuelas, los que dificultan su trabajo. Este panorama los ha llevado a marginarse y a marginar a los jóvenes que atienden, los cuales son intervenidos fundamentalmente en los aspectos de habilidades sociales, desarrollo de la autoestima y a la contención.

Esto nos muestra como distintas alternativas que han surgido desde la sociedad civil y desde el Estado, orientadas a acoger a los desplazados, tienden a legitimar y fortalecer la condición de excluido, pero concentrando sus esfuerzos en el control que se establece con ellos. Esto es porque, para todos los actores, la gran mayoría de los beneficiarios atendidos por estas instituciones no tienen posibilidades de ser reinsertos plenamente a la sociedad, ya sea por sus características o por las condiciones sociales y económicas que lo excluirán permanentemente. Estas alternativas “educativas” parecen ser instituciones “basureros” que reciben a todos los que han sido rechazados por otras instancias educativas.

Frente a esto nos situamos en un panorama en el cual, un Programa dista mucho de conseguir el objetivo de una Integración parcial y focalizada, mientras que las organizaciones optan por una contención que conlleva una *mantención de la situación de exclusión* al no darse las condiciones para el cumplimiento objetivo, o bien que, bajo una dinámica de desafíos, integran con escasos resultados positivos, lo que también lleva a una exclusión. Mientras que FUPAL, una institución independiente del Programa, sigue la línea de una *integración intermedia*, a través de una escolarización integral y de una consideración de las condiciones mínimas en los sujetos para lograr su objetivo.

Como la *integración social* la entendemos como una situación del sujeto que cuenta con redes y con herramientas aptas para desenvolverse en la sociedad, ya sea en cuanto a conductas como en capacidades y opciones de superación y de participación social, se nos presenta un conflicto con la *integración propuesta por el ministerio*, el cual pretende acoger a niños excluidos socialmente y reinsertarlos a través de un Programa anual, con recursos limitados y con mecanismos que no permiten una intervención eficiente en lo pedagógico. Frente a ella, la *opción antisistémica* surge de la intervención psicosocial, la cual cobra más sentido dado el perfil de los jóvenes que participan. Mientras que, una *integración intermedia*, situada entre estos dos modelos, logra una integración desde cierto ámbito, con ciertos individuos, pero colaborando de cierta manera a que se logre un cierto orden en lo social, al permitir una integración que signifique resultados positivos para nuestra sociedad y para el sujeto social.

Al tener un Programa que propone una solución de inclusión a la escuela tradicional pero desde fuera de la instancia educativa formal, la continuidad y el desarrollo de las instituciones inclusivas se hace difícil al depender del interés del Municipio en la recuperación de estos jóvenes fuera del sistema, los que deben invertir dineros de otros lados, ya que con pocos alumnos y con tantas necesidades educativas especiales, no alcanza con el financiamiento por subvención. Por lo que sólo iniciativas privadas con orientación social pueden arriesgarse a esta labor, aun siendo éstas las que tienen mejores resultados en el objetivo de inclusión educativa.

Todas las diferencias en torno a la exclusión e Integración, se expresan en ciertas características de las instituciones tales como los profesionales que integran los equipos,

los que llegan a ser de distintos ámbitos, por sobre los profesores, aludiendo en algunos casos a la no reproducción del ambiente escolar. En otros casos, la participación de profesores jóvenes o estudiantes de pedagogías, responde a una situación intermedia, en la cual se tiene una orientación pedagógica, pero no tampoco pretenden replicar las dinámicas educativas de la escuela.

Esto último se relaciona directamente con aquellos discursos institucionales sobre el sistema educativo, el cual es considerado por todos los actores, como los responsables en gran parte de los casos, de la expulsión de los jóvenes, y de la no-reintegración de muchos de ellos.

Las críticas generalizadas al sistema educativo formal se enfrentan al objetivo principal de reescolarización, buscado por algunas organizaciones, entendiendo que la integración social solo es posible si los jóvenes pertenecen a un colegio, aunque sea el mismo el que tienda a excluir a algunos alumnos.

Los problemas y tensiones socioculturales se encuentran desde el sistema educativo incapaz de brindar estrategias pedagógicas adecuadas y diferenciadas a los contextos socioculturales, además de la incapacidad a nivel institucional y de sociedad de acoger a los que intentan reinsertar. Lo que finalmente lleva a que un grupo de niños, niñas y jóvenes sea excluido del sistema, con sus ya sabidas consecuencias.

Asimismo, nos encontramos frente al hecho de que los fracasos escolares que experimentan los niños, niñas o jóvenes son adjudicados a problemas individuales, otorgando al estudiante la responsabilidad de tal fracaso y/o a su contexto extraescolar, al no contar con habilidades personales, condición familiar, circunstancias sociales, culturales o materiales, etc., sin cuestionarse la capacidad del sistema educativo para responder a estas circunstancias, diferencias y las condiciones sociales de sus alumnos, ha tenido como respuesta del Estado, políticas y programas preventivos que otorgan becas alimenticias, de traslado o programas de reinserción, sin considerar que una de las grandes razones por la que los niños desertan es por la acción inadecuada de los colegios, que no sólo los expulsan, sino que su forma de educar o la calidad de ésta hace que muchacho tenga un conocimiento menor al nivel correspondiente, lo que es principal causante de muchos fracasos escolares. Al suceder esto, los programas preventivos

individualizados y los programas de reinserción focalizadas seguirán un ciclo de fracasos de gestión y de resultados.

Al ver las dificultades de la educación en sectores de profunda vulnerabilidad y complejidad, en contexto de pobreza, en donde se aprecia una escasa pertinencia de los contenidos, donde lo que se enseña, poco y nada tiene que ver con los mundos que experimentan los alumnos, y una violencia importante entre alumnos y profesores, con un ambiente de tensión, indiferencia y exclusión, se entiende que el máximo desafío para la escuela debiera ir más allá de superar la cobertura y las tasas de repitencia y aumentar la retención de los alumnos, hacer de la escuela un espacio de aprendizaje coherente para los alumnos es un paso clave y urgente, sobretodo en los escenarios de pobreza. La escuela no está cumpliendo con las funciones asignadas y ello muchas veces escapa a las condiciones del alumnado, teniendo más que ver con la estructura y la concepción de la misma, no asumiendo la responsabilidad que le cabe en la educación e integración de esta población, desligándose y entregándole la labor a otras instituciones.

Una muestra de esto hemos visto, es la gran cantidad de beneficiarios que asisten a estas instituciones alternativas³⁵, lo que también responde a una búsqueda de un espacio no autoritario ni rígido, una educación más preocupada por el sujeto, en el cual se valore el trato y el respeto entre ellos, así como también la valoración a ciertos logros que en una escuela formal no son tomados en cuenta.

La idea de que las escuelas cumplan con su rol integrador no es necesariamente una herramienta para asegurar la inclusión social y la superación de las desigualdades sociales y económicas, pero debe poder compensar algunos de los efectos, a través de la integración de y una educación que considere los diferentes contextos y orientaciones, diversificando los métodos, ritmos y modos de los alumnos en sus proceso de socialización. De otra manera, las escuelas seguirán replicando la pobreza y la exclusión de jóvenes, niños y niñas que no han encontrado más opciones que una escuela que los expulsa por no interesarse en la educación de los que están mas alejados del sistema ni en los jóvenes que por sus contextos han creado formas de supervivencias muchas veces

³⁵ Para el año 2007, los niños retirados y reprobados en las escuelas de nuestro país, a nivel nacional, fueron 83.991 y 175.783 respectivamente. Para ese mismo año, el número de asistentes al Programa de Escolarización, fue de 1370, aumentando para el 2008 a 1.760 estudiantes atendidos. Fuente: Salamó, 2008. Departamento de Educación. Secretaría Ministerial de Educación de Valparaíso. Ministerio de Educación. Gobierno de Chile.

contrarias a las normas establecidas por la sociedad, y no poseen la oportunidad de encontrar otros establecimientos alternativos que los acojan, como sucede con otros sectores de la población.

Creemos también importante destacar el tema de la protección y la preocupación que deben hacer los establecimientos por los jóvenes que presentan mayores complicaciones en sus procesos de aprendizajes, ya que es la población más vulnerable es la que necesita mayormente que se resguarde su condición de estudiante con una orientación reformadora y no expulsora, tal como lo dicen los decretos del Ministerio de Educación³⁶, para así asegura su trayectoria educativa y proporcionar herramientas que le permitan integrar y movilizarse dentro de las redes sociales de la mejor manera posible, y no a través de rabias, fracasos, exclusiones y desilusiones, generados muchas veces por las repitencias, expulsiones, suspensiones, y estigmatizaciones que conllevan hostigamiento y desinterés de su educación, como hemos advertido a lo largo de nuestro estudio.

Finalmente, en lo que se refiere al sistema educativo y las leyes sobre infancia, la falta de ellas en la Carta constitucional del país, parece ser urgente en la meta de una protección de la infancia y de la educación para este tipo de población, la cual asegure sus derechos y no dependa de la voluntad política de los gobiernos locales, los que muchas veces privilegian otros ámbitos. Frente a esto, las organizaciones han planteado públicamente a diferentes instancias estatales, sin embargo, los resultados y respuestas han sido escasos, lo que pone en cuestionamiento los verdaderos intereses en solucionar y asegurar derechos para esta población, dejándolos de lado y conformándose con estas instituciones que logran contenerlos y trabajar desde la exclusión con ellos.

Respecto al sujeto desertor escolar beneficiario, la clara diferencia que se observa en los jóvenes atendidos por las distintas instituciones, y las contradicciones que se realizan desde el MINEDUC y su Corporación de Reinserción Educativa, a través de sus profesionales y de sus bases, nos llevan no sólo a entender a una población que necesita una preparación previa antes de pensar en su reinserción, sino también nos lleva a un grupo que es excluido dentro de los mismos proyectos destinados a reinsertar a los que

³⁶ Para mayor información visitar la pagina de información del MINEDUC sobre "Normas y Derechos para Escolares", en: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_norm.pdf

se encuentran fuera, que si bien son considerados en sus bases, en la práctica representan un obstáculo para el cumplimiento de su función. Estas organizaciones, entendiendo la realidad de los jóvenes y con la mirada de quien también se encuentra inserto en su territorio, optan por no excluir a nadie, y darles a todo la oportunidad de tener una educación, aunque sea básica, reconociendo sus derechos y brindándoles lo que ellos consideran como lo mínimo que puede recibir quien se encuentra en una situación extra-sistémica, y que no cuenta con las herramientas ni condiciones para reinsertarse o insertarse, o bien, no cuentan con todas las herramientas para cambiar o enfrentar a un sistema que los excluirá constantemente.

Esta diferencias en el beneficiario puede ser una de las causantes de las diferencias en los métodos, visiones y logros demostrados y obtenidos por las distintas instituciones que trabajan con desertores escolares, lo que nos hablaría de una adaptación y poca coordinación y comunicación, y de un poco entendimiento de los contextos y realidades tanto de los jóvenes destinatarios, pero también de las instituciones que los acogen.

A raíz de lo investigado también podemos concluir que, cuando un Programa no cumple con sus objetivos, el cambio en función de sus logros debe ir de la mano de un Programa que también le de solución a quienes serán excluidos por parte de un Programa que busca la Inclusión de los que se encuentra fuera del Sistema.

Por otro lado, una medida tal como proponer una selección del destinatario, y modificar de cierta manera el objetivo, tampoco ha tenido resultados favorables, ya que las bases y condiciones tampoco se adecuan y están fuera de toda concordancia, pues encontrar a jóvenes que tengan más de dos años de desfase escolar, en condiciones de vulnerabilidad, con complejas historias de fracasos escolares, logren una reinserción adecuada en un año de trabajo, con pocos recursos, y sin una red de vínculos con establecimientos escolares que continúen su proceso de reinserción, con un seguimiento adecuado y un apoyo completo, es bastante difícil. Entendemos esto como una doble exclusión, tanto de los que dejan afuera en su selección, como aquellos que, por no contar con las condiciones necesarias, fracasan nuevamente en su búsqueda de reinserción.

Frente a este panorama y considerando el concepto de integración, nos preguntamos si es posible hablar de reintegración si sólo se trabaja y orienta la intervención a jóvenes excluidos sólo parcialmente. Aquí el concepto de excluido cobra sentido en los distintos niveles y aspectos. Así, el excluido es el que no participa de ninguna red social ni tiene capacidades para su reinserción, así como también es excluido aquel que le interesa reingresar a un establecimiento, pero no cuenta con las mejores opciones inclusivas. Esta diferencia de grados de exclusión podría servir para elaborar nuevos planes que consideren a cada grupo de similares características, según sean sus carencias y debilidades.

También es posible concluir que aquellos jóvenes, niños y niñas que se mantienen en el sistema una vez reinsertos reflejan que existe una parte pequeña de la población que mantienen características de incluidos, pero que sólo necesitaban el trabajo de algunas áreas dañadas. Estos son los jóvenes que trabajan y busca principalmente FUPAL, que interviene en determinados aspectos que no permiten estar en un establecimiento educacional, y que, en el caso de las instituciones, logran de manera mínima, con mas números en las Corporaciones culturales, quienes enfocan en mayor medida a la reescolarización y al intento del joven que tiene interés en su integración al sistema escolar.

Como entendemos que de una u otra forma, las instituciones plantean y buscan una forma de inclusión educativa que no se encuentra en el sistema educativo formal. Esta inclusión educativa pretende atender a todos los jóvenes, considerando realidades y contextos, valorándolos y entregándoles las herramientas necesarias para competir en la sociedad con otras personas.

Los discursos de los actores de la aplicación del Programa también nos permite concluir que para lograr una educación inclusiva o para valorar a aquellas iniciativas que intentan hacer instancias inclusivas, es fundamental que primero se reconozca públicamente la existencia de estos jóvenes como resultado de nuestra sociedad y de un sistema educativo que tiende a excluir a los niños “problemáticos” y que privilegia las subvenciones por asistencia –incluso mintiendo sobre ellas- por sobre la labor de inclusión, no asumiendo la responsabilidad que tienen por sobre esta parte de la población.

Una vez establecidas las responsabilidades y asumir las causas y consecuencias de ser parte de un sistema que reproduce la exclusión, es posible pensar en un cambio profundo en las alternativas educativas que se puedan ofrecer, y que signifique un real aporte en la vida de estos niños, niñas y jóvenes.

Frente a problema de la deserción escolar, y respecto a qué es lo que se debe realizar para que los excluidos -en su diversidad- logren una oportunidad de reinserción, consideramos que una buena forma de abordar este problema es a través de una diferenciación tanto del sujeto como de las instituciones que deben hacerse cargo del fenómeno en todas sus formas.

Lo que demuestra el discurso de los actores estudiados es que se necesita un sistema educativo integral con escuelas inclusivas, que trabajen el tema de la deserción en forma preventiva, con una metodología y orientación especial a los contextos de vulnerabilidad y pobreza, con una educación de igual calidad, y con enseñanzas acordes al sujeto y al contexto sociocultural. Pero también que diversas escuelas se hagan cargo de quienes se encuentran fuera del sistema educativo pero que tienen condiciones de reinsertarse, todo esto en conjunto con un dispositivo concreto y bajo una Política Pública (educacional, social y de Infancia) que les permita hacer un proceso efectivo de reinserción escolar. Y finalmente, para quienes no cuentan con las condiciones, puedan encontrar un espacio de trabajo de habilidades sociales y personales en Fundaciones y/o ONG's, dedicadas especialmente a esta población marginal, las cuales abrirán visiones de mundo y les otorgaran bases a los jóvenes que quieran reinsertarse, pero que requieran un trabajo previo.

De esta manera, el concepto de integración sería entendido bajo un mismo horizonte por todos los actores, y se trabajaría de la mano, en pos de un objetivo, a través de una integración de las fuerzas y capacidades de cada sector, y de esta manera hacer cumplir el derecho de cada uno, a una educación y a una ciudadanía plena y con opciones en condiciones de igualdad y dignidad, entendiendo que los jóvenes, niños y niñas que se pretende integrar a la escuela formal son heterogéneos, los cuales poseen como denominador común los problemas de aprendizaje, pero que también poseen particularidades como la drogodependencia, las infracciones a la ley, los problemas de conducta y otros. En ese sentido, un proyecto de integración efectiva debe reconocer la

carga sociocultural particular que los caracteriza y que fue finalmente la que los hizo marginarse de la escuela formal.

El planteamiento inclusivo de las Organizaciones les significa estar en una constantemente en revisión y preparación para los nuevos escenarios, creando y probando nuevas estrategias que permitan realmente lograr la inclusión social, como un desafío permanente, pero sin resultados concretos, ni en los jóvenes ni en cuanto a la elaboración de documentos que hablen de metodologías y currículum adecuados. Sin embargo, sus resultados, a pesar de considerar logros psicosociales, distan mucho de abarcar de manera óptima la línea pedagógica, que permita tener el mismo nivel que deberían tener en una escuela formal.

Mientras que la propuesta entregada y efectuada por FUPAL logra integrar lo pedagógico y la inclusividad, pero estableciendo diferencias de características mínimas, y reconociendo que lo ideal es que las escuelas formales tengan esa orientación y no que se deba crear una escuela que acoja a los que ya fueron rechazados, pues también están proclives a marginarse y armar una especie de gueto. Pero esto se ve sobrepasado por los buenos resultados que su propuesta ha obtenido, no solo en lo psicosocial sino en los logros académicos de sus alumnos, los que muchas veces han seguido en estudios superiores.

Con esto no decimos que FUPAL y MINEDUC son comparables, sino que son dos formas que se encuentran bajo una misma idea de reescolarización, considerando que una instancia está orientada en concreto a ejecutar los planes de educación que ellos mismos se han encargado de elaborar, mientras que la otra es un ente burocrático que no ejecuta, sino que diseña y orienta, otorgándole el papel de ejecutores a otras instancias. Nuestro trabajo considera que, en su globalidad, estas formas de diseño y de ejecución, presentan resultados disímiles y planteamientos que responden a su propia experiencia, unos con mayores contradicciones que otros.

Si bien la inclusión educativa espera la integración de todos en el sistema, también se entiende que existe una parte de la población que se mantendrá al margen, es por esto que el cuestionamiento de las propuestas contradictorias del MINEDUC al proponer un Programa focalizado, mientras atiende a un público diverso y de vulnerabilidades variadas y extremas, con objetivos que se alejan de su opción, con propuestas insuficientes, mientras que en su discurso pretenden una selección de los beneficiarios para poder

lograr su objetivo. Entonces existirá una población que nunca encontrará una educación inclusiva de calidad, al mismo tiempo que quienes tienen la oportunidad de pertenecer, no cuentan con una educación que considere diversidad ni entregue una educación de nivel superior.

Así, el programa, con su planteamiento de inclusión sociocultural, se muestra como un programa que no es viable ya que no considera las realidades socioculturales de sus actores y beneficiarios, repitiendo los defectos de las escuelas, destacados por ellos mismos. El Programa, en su formulación y en su propuesta de Reescolarizar como meta central y como única vía de reinserción social, no se adecua a una población de sujetos totalmente rezagados, ni considera que el sistema que los acoge no está condicionado para recibirlos.

Sin embargo, al plantear también flexibilidades, permite que una parte de la población que no encuentra estas condiciones en el sistema formal, pueda hacer uso de ellas para realizar sus actividades de subsistencia. Asimismo, su aplicación también permite incluir a aquellos que necesitan un espacio más acogedor y respetuoso, ambiente que no es otorgado por las instituciones tradicionales. Todo esto también nos da una visión de lo que significa también realizar una inclusión educativa, pero que considere las diferentes formas de vida.

No obstante, nos surge la pregunta sobre el aporte real que tienen estas instituciones, al no poder integrarlos socialmente, pero manteniéndolos en una situación de contención y protección y sobre la manera en que se valora o de si es posible valorar los aporte y los avances que tienen las instituciones con estos sujetos, que si bien no se reinsertan, sí tienen un trabajo como persona, o bien, no tienen ningún real aporte en la sociedad, como podrían ser los alumnos reinsertos.

Estas preguntas, no son con el objetivo de acusar un Programa que se conforma con existir, ni con instituciones que sólo buscan mantener en una situación extra sistémica pero valorada por los sujetos, y que finalmente mantienen al margen de la delincuencia a los jóvenes que no tienen muchas posibilidades de reinsertarse, sino que sólo pretende abrir una reflexión sobre resultados concretos y reales, y a cuestionarse sobre las intenciones y adecuaciones que no tienen como fin ultimo una solución estructural del Problema.

La inclusión educativa también se relaciona con la educación inclusiva, que refiere a las formas metodológicas y estrategias pedagógicas que deben también incluir la diversidad y los contextos diferentes en sus enseñanzas. Frente a esto, la ausencia de un currículum especial para estas instituciones “pedagógicas” y la confusión en la utilización de ella, en contraposición a un currículum propio elaborado especialmente para la reinserción de niños, niñas y jóvenes, nos muestra una falta de iniciativa y dedicación por parte del Programa oficial de no ofrecer alternativas reales y de bases pedagógicas reales, contrario al sistema especial de FUPAL, que aparece como efectivo y realizado por especialistas.

La crítica también va para quienes elaboran medidas con orientaciones inclusivas pero que terminan marginando aun más a los excluidos, metiendo a todos los niños, niñas y jóvenes infractores, sin ninguna propuesta educativa ni psicosocial, y que no tienen ningún impacto en la sociedad.

Nos encontramos también con instituciones que también son el resultado de la discriminación y la exclusión, las cuales también, en su política de inclusión, tienden a marginarse a si mismas, cortando el contacto que tienen con las escuelas, con el sistema formal e incluso con organizaciones similares, sin hacer valer la eficacia y las ventajas de la articulación y trabajo en red que les permita incidir en políticas públicas y así, lograr un impacto de mayor alcance para generar cambios y mejorar las falencias del sistema educativo.

De la misma manera, observamos la existencia de un sistema, alternativo y oficial, que gira entorno al dinero (el que no tienen, el que pueden, el que deben y el que quieren) sacando del centro a la calidad de su enseñanza, de la verdadera integración que se está logrando, de las diferentes formas de exclusión que se están validando y del derecho de estos jóvenes de tener una educación de calidad y de tener las oportunidades de estar integrados a la sociedad, y teniendo como resultados pequeños registros en las vidas de un grupo de personas particulares, sin trascender a generar cambio alguno en las deficiencias del sistema educativo, el que continua siendo rígido y expulsor como siempre.

3.- Enseñanzas y retroalimentación que este ejercicio de análisis entrega

La consideración de los conceptos y representaciones presentes en los discursos institucionales nos presentan varias formas de entender la aplicación de un Programa estatal, en el Marco de una Política pública que busca los 12 años de escolaridad, y una Educación de calidad para todos.

También muestra una forma de comunicación que no está permitiendo desarrollar y alcanzar nuevas y mejores opciones de inclusión social y educativa, en la cual cada actor realiza sus acciones bajo sus lógicas de intervención en el camino de alcanzar un objetivo común y amplio, cuestionado, negado y resignificado.

No obstante, se nos presenta una forma de entender la aplicación de las políticas públicas, en la cual se admiten modificaciones propias de la realidad específica de quienes desarrollan la intervención, poniendo en juego sus modelos e interpretaciones de la realidad e incidiendo en resultados que difieren de las metas y objetivos que la propuesta inicial plantea, conformando una Política y un Programa que es producto de la interacción de actores diversos y de propuestas socioculturales que entran en tensión.

Así, la aceptación de que las dinámicas de desarrollo no son autónomas de la subjetividad de los actores que la conforman, posibilitará que estos espacios de encuentro, conflicto y tensión, en condiciones de permanente construcción y resignificación, logren un espacio de complementariedad de las diferencias, como un escenario de intersubjetividades.

Su comprensión, desde este punto de vista, nos lleva a nuevas formas de diseñar políticas públicas, considerando todas estas variables y valorando su capacidad de ir modificándose en la propia experiencia.

De acuerdo con lo anterior, al apreciar distintos niveles en cada uno de los conceptos, es necesario replantear condiciones, orientaciones, énfasis y ejecutores según sean las capacidades, recursos y población atendida.

De esta manera, la opción de seleccionar y determinar las instituciones y sus intervenciones según sea el grado de exclusión social del beneficiario y los énfasis inclusivos de cada institución, se presenta como una buena forma de considerar las

realidades y contextos tanto de los actores ejecutantes como de la población destinataria. Por un lado las escuelas debería preocuparse de la prevención de la exclusión y la deserción escolar, así como fortalecer y capacitarse para la población que atienden, considerando la heterogeneidad y la diversidad de realidades, mientras que instituciones orientadas a lo pedagógico debiesen enfocarse en reparar algunos aspectos dañados con las historias reiteradas de fracaso escolar, y prepararlos para su reescolarización. Finalmente, para aquella parte de la población excluida socialmente, serian beneficiarios de instituciones y organizaciones que se preocuparían de la contención y de las habilidades psicosociales, trabajando en la reparación de aspectos más profundos, resultantes o causantes de su exclusión.

Esto demostrará finalmente que la exclusión y la inclusión social dejan de ser estados inherentes al individuo, con una sola definición, y que ante la explosión de diferencias, las posibilidades de inclusión se multiplican, permitiendo que, para cada exclusión existan posibilidades múltiples de reinclusión.

De acuerdo con esto, también se debe realizar un cuestionamiento sobre el tipo de calidad de educación que se les ofrece en cada alternativa de inclusión escolar, cuestionar y reflexionando sobre el papel del Estado y de las organizaciones de la sociedad civil no gubernamentales en la solución de estos problemas sociales.

De esta manera, la inquietud frente a la responsabilidad y los campos de acción, también otorgan ciertas preguntas sobre el rol del Estado y de las escuelas públicas, que si bien puede no ser su campo de acción, si debe apoyar y procurar que los derechos civiles de toda la población, sin excluir a ninguno, sean cumplidos.

Además, se debe abrir el debate sobre la única opción presentada para la reinserción social a través de la escuela, considerando características y opciones diversas para aquellos que no tienen la opción de elegir iniciativas alternativas de calidad que les permita sentirse integrado, sin la necesidad de pertenecer a un establecimiento educacional tradicional.

El profundo cuestionamiento a la reproducción y mantención de la exclusión de un programa y de sus actores ejecutores debe servir para una reflexión en el marco de una nueva forma de entender al sujeto, y las diversas formas en que se presenta, así como potenciar la discusión sobre las maneras en que se llevan a cabo ciertas Políticas

sociales, las que, aun con una orientación sociocultural, no consideran las variables presentes en las instituciones y en su real población atendida.

Para esto es fundamental el comprender la multiplicidad de situaciones y factores causales y potenciales de la deserción escolar, sin incluirlos a todos dentro de un grupo complejo, dándoles herramientas diferentes según sus necesidades, y también considerando sus contextos socioculturales, y los contextos socioculturales de quienes trabajan con ellos, logrando una intervención proactiva, conciliadora, incluyendo a los otros actores que influyen, tanto de la comunidad como familiar, preparando profesionales para tales desafíos, valorando su trabajo, con opciones de intervenciones integrales pero enfocadas a una entrega de habilidades y conocimientos pedagógicos pertinentes y de calidad, y estableciendo un marco social y político que asegure los derechos ciudadanos a una escolaridad y a una integración real.

Creemos que un análisis de este tipo también nos abre una mirada hacia el futuro y el presente que debemos brindar a todos los miembros de la sociedad, y que muchas de las instancias, experiencias y discursos que nos hemos encontrado, completan un cuadro de críticas y planteamientos sociales en cuanto a la igualdad, a la integración, a la diversidad y al acceso real a una educación de calidad. Si entendemos que la educación es un aporte a la equidad, a la inclusión social y, en definitiva, al alcance de los derechos ciudadanos y al desarrollo de una cultura de tolerancia, de convivencia y paz, entonces creemos que es fundamental potenciar una educación inclusiva, una educación que respete por la diversidad de los diferentes grupos sociales, considerando clases sociales, origen étnico, religión, género, entre otros, con respuestas educativas logren ser relevantes y pertinentes para todos, reconociendo las múltiples necesidades de los niños, niñas y jóvenes, y favoreciendo el desarrollo de las potencialidades individuales de los sujetos, sobre todo enfatizando en los estudiantes en riesgo de marginación, exclusión, abandono o bajos resultados, asumiendo la responsabilidad de asegurar su presencia, participación y logros en el sistema educativo, y en la sociedad en general, logrando una real integración, en múltiples niveles, y resguardando el derecho de niños, niñas y jóvenes de participar de una sociedad y una escolaridad digna, integradora y de calidad.

Con este trabajo hemos querido contribuir a una nueva forma de entender ciertas soluciones desde el aparato estatal y desde la sociedad civil y que no están teniendo resultados profundos en la sociedad, y por lo tanto, que permitan adecuar y hacer

modificaciones que realmente logren un resultado beneficioso para todos frente a los problemas y desafíos socioculturales que aparecen frente a nuestros ojos día a día.

Del mismo modo, esperamos que se amplíe el campo de la Antropología pues creemos que existen ciertos conflictos que sólo desde una mirada desde lo sociocultural pueden ser captados en su totalidad, lo que nos dará un espacio amplio para estudiar y comprender, pero también una oportunidad para seguir siendo un aporte en la búsqueda de una sociedad más justa para todos.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHAM, Mirtha y Lavín, Sonia (coordinadoras). "Proyecto de Reescolarización. Informe de Asesoría Pedagogía". Informe Final 2006. Escuela de Educación. Ministerio de Educación - Universidad Academia de Humanismo Cristiano (MINEDUC-UAHC). Santiago, Chile, Diciembre 2006.
- ACHNU-MINEDUC. "Informe Final". Presentación. Chile, Enero 2008.
- ACHNU-MINEDUC. "Mi Espacio de Aprendizaje: Una Instancia de Re-encantamiento". Informe de Avance, Proyecto de Re-escolarización Colina-Peñalolén. Chile, Septiembre 2007.
- AGUIRRE Baztán, Ángel. "Etnografía" en "Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación Cultural". Editorial Boixareu Universitaria. Marcombo, Barcelona, 1995.
- AIGNEREN, Miguel. "La técnica de Recolección de información mediante los Grupos Focales". Artículo publicado en CEO, Revista Electrónica no. 7. Medellín, Colombia, Diciembre, 2002. En <<http://huitoto.udea.edu.co/~ceo/>>
- ALONSO, Luís. "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las técnicas de la sociología cualitativa" en Delgado y Gutiérrez "Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales". Síntesis. España, 1995.
- ÁLVAREZ, Sonia (compiladora). "Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y El Caribe: estructuras, discursos y actores". Leguizamón 1a ed. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Buenos Aires, Argentina, 2005.
- ARCHER, David. "Del acceso a la Escuela a los Resultados de Aprendizaje". Action Aid. Junio 2007. En <<http://www.caletasur.cl>>
- BELLEÏ, Cristián y CONTRERAS, Daniel. "Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones" en "12 años de escolaridad completa". LOM. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Ministerio de Educación (MINEDUC). Santiago, Chile, 2003.
- BLANCO, Rosa; EROLES, Daniela; HIRMAS, Carolina (coordinadoras). "Experiencias Educativas de Segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina". Equipo Innovemos, Organización Regional para América Latina y el Caribe - Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OREALC - UNESCO). Santiago, Chile, Noviembre 2009.
- BONNEFOY, Mónica. "La pobreza como construcción ideológica: La definición del campo problemático de las políticas sociales". Programa "Caleta Sur". Santiago, Chile, Agosto 2002.
- BOURDIEU, Pierre. "La reproducción". Fontamara. México, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. "Capital cultural, escuela y espacio social". Siglo Veintiuno. México, 2000.
- BRAVO, María Jesús y GONZÁLEZ C., Carolina. "Informe Final. Práctica Profesional". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Antropología. Santiago, Chile, Marzo 2007.
- CALETA Sur lo Espejo – MINEDUC. Informe Final. Presentación. Chile, Enero 2008.

- CALETA Sur lo Espejo – MINEDUC. Pauta N° 1 Informe de Avance, Proyectos de Reinserción Educativa. Chile, 2007.
- CASEN 2006: "Ranking por Razones de Deserción Escolar: Población de 7 a 17 años (de 2° Básico a 4° Medio)" [Consulta: 6 Octubre, 2009]. En: http://www.mideplan.cl/casen/modulo_educacion.html
- CATALÁN Treimún, Raúl (coordinador); ESPINA, Bárbara; VALENCIA, Pablo; SILVA, Claudia; JERIA, Pamela; MILLA, Ana María; FRITZ, Lorena."Proyecto de Reinserción Educativa: Taller Pre-vocacional Padre Hurtado. Renca. Primer informe de gestión 2007". Chile, 2007.
- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. "Programas e Projetos "Irradiação do Programa de Aceleração de Aprendizagem" Brasil, Outubro 2009 Quarta-Feira. [Consulta: 19 Octubre, 2009]. Internet: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=10
- CEPAL-OIJ. "Juventud e Inclusión Social en Iberoamérica". Documento de distribución restringida (LC/R 2108), Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización Iberoamericana de Juventud (CEPAL). Noviembre, 2003.
- CHÁVEZ, Galy. "La Deserción y el Fracaso escolar de la mano con la pobreza" en "Entrevista a Juan Carlos Tedesco (Periodista)". Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). 2008. En: <http://www.piie.cl/entrevistas/tedesco.htm>. Revisado Septiembre 2008.
- CIDE. "Estudio de Sistematización de la Intervención 2005-2006-2007 de Proyectos de Re-escolarización contratados por el Ministerio de Educación Desde la Percepción de sus beneficiarios y principales agentes de intervención y generación de una base para una evaluación posterior. Propuesta Técnica" Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile, Enero 2008.
- CIDE. "Segundo Informe Reescolarización Enero 2009". Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile, Enero 2009a.
- CIDE. "Sistematización Reescolarización Informe 3- 30 Marzo 2009". Universidad Alberto Hurtado. Santiago, Chile, Marzo 2009b.
- CIRE. "Documento versión final". Junio, 2008.
- CIRE. "Programa Intersectorial de Reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad". Octubre 2006.
- CNAP. "Técnicas Cualitativas. Entrevistas en Profundidad a informantes Claves y a Grupos. Consideraciones Metodológicas". Universidad de Los Lagos. Osorno, Chile, s/a.
- COMUNICACIÓN y Pobreza. "Información Clave". Universidad Diego Portales y la Fundación para la Superación de la Pobreza, 2005.
- CONTRERAS Oyarzo, Mariela: "El rol social de la escuela: individuo versus ciudadano". Barbecho, revista de reflexión socioeducativa, N°. 4, ISSN 1579-6892. Septiembre, 2004. págs. 28-32.
- COORDINACIÓN de Reinserción Educativa, División de Educación General. Términos de Referencia. Proyectos de Reinserción Educativa, 2007.

- COORDINACIÓN de Reinserción Educativa, División de Educación General. “Carta Aclaratoria”. Ministerio de Educación (MINEDUC). Chile, Marzo 2008a.
- COORDINACIÓN de Reinserción Educativa, División de Educación General. “Orientaciones para la Ejecución de Proyectos de Reinserción Educativa”. Ministerio de Educación (MINEDUC). Chile, Marzo 2008b.
- CORESAM – MINEDUC. Informe de Avance, Proyectos de Reinserción Educativa. Chile, 2007.
- CORESAM – MINEDUC. Pauta para informe Final. Presentación. Chile, Enero 2008.
- CORESAM – MINEDUC. Postulación Programa Conchalí. Chile, 2006.
- CORPORACIÓN “Caleta Sur”. “Documento de reflexión socio política desde la experiencia del Programa ‘Caleta Sur’”. s/a. En: <http://caletasur.cl/biblioteca/docs/Reflexion_Sociopolitica.pdf>
- CORPORACIÓN “Caleta Sur”. “La Comprensión de la Realidad Social: El punto ciego de las políticas sociales”. Santiago, Chile, s/a. En: <<http://caletasur.cl/>>
- CORPORACIÓN “Caleta Sur”. “Las Iras de la Exclusión”. Documento de trabajo. Santiago, Chile, Septiembre 2003. En: <http://caletasur.cl/biblioteca/docs/Las_Iras_de_la_exclusion.pdf>
- CORPORACIÓN “Caleta Sur”. “Programa de Reescolarización Caleta Sur”. Documento de trabajo. Santiago, Chile, Agosto 2006. En: <<http://caletasur.cl/>>
- CORPORACIÓN Municipal Puente Alto - MINEDUC. Pauta para informe Final Corporación Municipal de Puente Alto. Presentación. Chile, Enero 2008.
- CORVALÁN, Javier. "Quien dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza" reseña de C. Bellei, Et. Al. Reice, enero-junio, año/vol. 2, numero 001. Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España, s/a.
- DÍAZ de Rada, Ángel. “Antropología de la Educación y de la Escuela”. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España, 2006.
- DÍAZ-TENDERO, Eolo. "El legado de Norbert Lechner a las Ciencias Sociales en Chile" Agenda Pública. AÑO III– N°4 Departamento de Gobierno y Gestión Pública del Instituto de Asuntos Públicos de la Universidad de Chile. Septiembre, 2004.
- EGENAU Pérez, Paulo y BARANDA Ferrán, Benito. "Voces de la vulnerabilidad. Radiografía humana de la pobreza". Revista Mensaje. Vol. 53, no. 531. 20 de Agosto de 2004. Santiago, Chile, Agosto 2004.
- EQUIPO profesional de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso; equipo Plan de Fortalecimiento de los 12 Años de Escolaridad del Ministerio de Educación (MINEDUC). "Reinserción Educativa". Chile, s/a. En: <<http://www.educaciondiferencial.ucv.cl/reinsercioneducativa2008/home.html>>
- ESPINA Farías, Mónica (editora). “La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?”. Foro Nacional Educación de Calidad Para Todos, síntesis realizada por la Encargada de Educación, Asociación Chilena pro Naciones Unidas (ACHNU). Chile, Enero 2006.
- ESPÍNDOLA, Ernesto y LEÓN, Arturo. “La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional” en monográfico "Educación y conocimiento:

una nueva mirada". Revista IBERO AMERICANA de Educación N° 30. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (O.E.I). Septiembre - Diciembre 2002.

- EYZAGUIRRE, Bárbara. "Claves para la educación en pobreza." Estudios Públicos-93/04. s/a
- FARES Gallardo, Iván. "Riesgo y Vulnerabilidad de Niñ@s y Adolescentes" Seminario "El Programa 24 Horas y la Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes vulnerados y/o con infracción de ley". División de Seguridad Pública Ministerio del Interior. División de Seguridad Ciudadana. Chile, s/a. En: <<http://www.subsecar.cl/discursos/24horasDivSegPublica.pdf>>
- FERNÁNDEZ Bolvarán, Manuel." Una última oportunidad para los excluidos". Educación de Calidad Contra la Pobreza. Series Educación y Pobreza. Diario El Mercurio. Santiago, Chile, Septiembre 2007. En: <<http://www.educarenpobreza.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=130913&GUID=b9f2baf5-db5b-4234-b6a6-4fdcaee8a0a3>>. Revisado Abril 2009.
- FILGUEIRA, Carlos. "Proceso de abandono escolar: contexto, causas y consecuencias" en "12 años de escolaridad completa". LOM, Centro de Investigaciones y Estudios del Uruguay (CIESU). Santiago, Chile, 2003.
- FORMABIAP. "Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)", Zungarococha - Perú, año 2009 [Consulta: 19 Octubre, 2009]. Internet: <http://www.formabiap.org>
- FUENTES Muñoz, Sonia. "Reuven Feuerstein: Su Propuesta Teórica y Practica al servicio de la educación", Magíster en Educación Especial PUC. 1995. En: <http://www.utemvirtual.cl/plataforma/aulavirtual/assets/asigid_745/contenidos_arc/39250_c_feuerstein.pdf>
- FUENTES Muñoz, Sonia. "El desarrollo de la inteligencia de Reuven Feuerstein: Una propuesta teórica y practica al servicio del ser humano". Magíster en Educación Especial P.U.C. Trainer en F.E.I.- HWCRI - Israel. Especialista en E.D.P.A.-ICELP - Israel. Chile, s/a.
- FUPAL. 2009. En: <<http://fupal.dreamhosters.com/>>. Revisado Junio 2009.
- FUPAL-MINEDUC. "Pauta para informe Final Fundación Padre Álvaro Lavín, Renca". Presentación. Chile, Enero 2008.
- GARCÍA Castaño, F. Javier; Agrela Romero, Belén; García-Cano Torrico, María. "Antropología de la Educación". Laboratorio de Estudios Interculturales. Universidad de Granada. España, s/a.
- GARRIDO, E.; NUÑEZ, J.; VALDÉS, A.; VALIENTE, X.; VILAXA, C.; FIGUEROA, J.; HERRERA, P. "Acompañando Los Procesos de Cambio en la Educación: El asesoramiento como herramientas para la Implementación de Nuevas Políticas en Educación". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, Noviembre 2007.
- GODOY L., M^a Paulina; MEZA L., M^a Luisa; SALAZAR U., Alida; NIETO, Oscar (Colaborador). "Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile". Ministerio de Educación (MINEDUC), Programa de Educación Especial. Chile, 2004.

- GOICOVIC Donoso, Igor. "Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil". Última Década N° 16, Centro de investigación y difusión dedicada a los temas de jóvenes, publicaciones y asistencia técnica (CIDPA). Viña del Mar, Santiago, Marzo 2002. pág. 11-53.
- HERNÁNDEZ, R; FERNÁNDEZ, C; BAPTISTA, P, "Metodología de la investigación". Editorial Mc Grau Hill. México, 1996.
- HOGAR de Cristo. "Misión y Visión". Chile, 2009. En: <<http://www.hogardecristo.cl/index.php/nuestra-obra/informacion-sobre-la-fundacion/mision-y-vision/>>. Revisado Junio 2009.
- IGLESIS Larroquette, Andrea; JORQUERA Fuentealba, Jimena. "Construcción de Políticas locales de juventud desde los jóvenes: La experiencia de Concepción". s/a. En: <<http://www.ubiobio.cl/cps/ponencia/doc/p8.4.htm>>
- INJUV. "Matriz de condiciones mínimas de inclusión social juvenil: Conceptos y objetivos". Departamento de Coordinación Intersectorial. Chile, Noviembre 2002.
- INJUV. "Tercera Encuesta Nacional de Juventud". Santiago, Chile, Septiembre 2001.
- INSTITUTO Foral de Bienestar Social. "Programa de capacitación dirigido a personas con especiales dificultades de inserción laboral residentes en el Territorio Histórico de Álava". Organismo autónomo del Departamento de Asuntos Sociales de la Diputación Foral de Álava. Proyecto ONBIDE. Fondo Social Europeo a través del Ministerio de Administraciones Públicas. Diputación Foral de Álava. 2008. En: <<http://www.onbide.net/es/PDF/InsercionSocial.pdf>>
- JULIO Maturana, Cristina; ROJAS Aravena, Carola; HERRERA Calvo, Natalia. "Informe Final de Asesoría Técnica: Sistematización del Diseño y Ejecución de Jornada Nacional de Capacitación y Asesoría a los Equipos Profesionales de los proyectos de Reinserción Educativa 2007". Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile, Enero 2008.
- JUNAEB. "SINAE: Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia". JUNAEB. Santiago, 2005. En: http://www.junaeb.cl/biblioteca/doc/libro_junaeb.pdf
- LARRAGAÑA, Osvaldo. "Educación y Superación de la Pobreza en América Latina" en un estudio del Proyecto "Mitigación de la Pobreza y Desarrollo Social del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)". Estrategias para reducir la pobreza en América Latina y el Caribe. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Quito, Ecuador, Diciembre 1997.
- LAVÍN, Sonia; ABRAHAM, Mirtha; VARAS, René. "Sistematización de Experiencias de Reescolarización. Informe Final". Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago, Chile, Diciembre 2004.
- LECHNER, N. "La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado", Capítulo I, "Especificando la política". FLACSO. Santiago, 1984.
- LECHNER, N. "Modernización y democratización: un dilema del desarrollo chileno"; Estudios Públicos, n° 70, otoño 1998.
- LÓPEZ, Gabriela; ASSAEL, Jenny; NEUMAN, Elisa. "La Cultura Escolar ¿Responsable del Fracaso? Estudio Etnográfico en dos escuelas urbano populares". Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE). Santiago, 1991.

- LÓPEZ, Néstor y TEDESCO, Juan Carlos. "Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina". Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Buenos Aires, Argentina, Junio 2002.
- LUNA González, Mónica. "Bases Administrativas y Técnicas para el 'Concurso de Proyectos del Programa Intersectorial de Apoyo a Iniciativas de Reescolarización orientadas a la Población con alta vulnerabilidad Social, año 2008". Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación (MINEDUC). Chile, 2008.
- MAGENDZO Kolestrein, Salomón y TOLEDO, Isabel. "Soledad y deserción: un estudio psicosocial de la deserción escolar en los sectores populares". PIIE. Santiago, Chile, 1990.
- MANRIQUE Castro, Manuel. "La escuela busca al niño. Un esfuerzo del municipio de Armenia para que todos sus niños y niñas entren, permanezcan en la escuela y aprendan en ella". Representante de para Colombia y Venezuela El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Facultad de Educación Secretaría de Educación, Rector Universidad del Quindío, Secretario de Educación, Municipio de Armenia. Colombia, 2004. En: <<http://www.unicef.org/colombia/pdf/escuelabusca.pdf>>
- MARQUÈS Graells, Pere. "A propósito del uso didáctico de un Programa multimedia en el aula". Metodologías de Investigación. Modelo para el diseño de una Investigación Educativa, Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona UAB. España, 1996. En: <<http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm>>
- MARTÍNEZ, Miquel y TIANA, Alejandro. "Educación, Valores y Cohesión Social. Taller 2. Calidad de la educación e inclusión social" Co-organización y co-financiación: Organización de los Estados Ibero-Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura –OEI. s/a. En:<<http://www.ibe.unesco.org>>
- MENA Álvarez, José María. "Reinserción ¿Para qué?". Jueces para la democracia, N° 32, ISSN 1133-0627. 1998. págs. 10-11.
- MENA, Paula. "La educación no formal y su aporte al trabajo con niños-as y familias en situación de pobreza". Informe para el Programa Adopta un Hermano de la Fundación para la Superación de la Pobreza. Chile, 1998. En: <<http://www.superacionpobreza.cl/EditorFiles/File/ADOPTA%20UN%20HERMANO/Documentos%20adopta/educacionnoformal.pdf>>
- MERTZ, Catalina; UAUY, Carolina. "Políticas y Programas para la Prevención de la Deserción Escolar en Chile". Fundación Paz Ciudadana. Chile, Enero 2002.
- MIDEPLAN. "Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales Tendencias". Documento de trabajo. Santiago, Chile, 2004.
- MIDEPLAN. "Jóvenes />Política y Plan de Acción". División Social. Chile, 2008.
- MIDEPLAN. "Resultados de la VII Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN 1998). Documento N° 19. "Deserción Escolar e inserción laboral de los Jóvenes 1998". Santiago, Chile, Abril 2001. En: <<http://www.mideplan.cl>>

- Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación. "Programa Nacional de Inclusión Educativa" Buenos Aires, Gobierno de Argentina. Octubre 2009 [Consulta: el 19 de Octubre 2009]. En Internet: <http://www.me.gov.ar/todosaestudiar/index.html>
- MINEDUC. "Bases Administrativas y Técnicas para el "Concurso de Proyectos del Programa Intersectorial de Apoyo a Iniciativas de Reescolarización orientadas a la Población con alta Vulnerabilidad Social, año 2008". Chile, 2008a.
- MINEDUC. "Datos Proyectos de Reinserción Educativa, 2007". Chile, 2007a.
- MINEDUC. "Hito Sin Precedentes en América Latina. 12 años de Escolaridad". Documentos Biblioteca Ministerio de Educación (MINEDUC), Chile, s/a.
- MINEDUC. "Informe de avance proyectos de Reinserción Educativa, 2008". Chile, 2008c.
- MINEDUC - UMCE. "Informe Final. Asesoría Programa de Reescolarización 2005". Facultad de Filosofía y Educación, Decanato. Chile, Enero 2006.
- MINEDUC. "Minuta Programa Intersectorial de Reescolarización, 2008". Chile, 2008b.
- MINEDUC. "Normas y derechos para escolares", Coordinación Nacional Oficina de Atención Ciudadana 600. Chile, 2009. En: http://600.mineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_norm.pdf. Revisado Junio 2009a.
- MINEDUC. "Postulaciones de Reescolarización, 2006". Chile, 2006.
- MINEDUC. Programa de Refuerzo Educativo. 2009. Chile, 2009b.
- MINEDUC. "Programa Intersectorial de Reescolarización. Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad". Chile, 2007b. En: <http://reinsersioneducativa2007.mineduc.cl/docs/antecedentes.doc>
- MINEDUC - UAHC. "Sistematización de las experiencias de Reescolarización". Chile, 2004.
- MINEDUC. "Términos de Referencia. Proyectos de Reinserción Educativa, 2007". Chile, 2007c.
- MINISTERIO del Interior. "Convenio de Colaboración Financiera entre el Ministerio del Interior y la Fundación Vida Compartida, Consolidando aprendizajes" en "Programa de Apoyo a Iniciativas de Reescolarización orientadas a la población con Alta Vulnerabilidad Social". División de Seguridad Pública. Chile, Septiembre 2009.
- MORO, Wenceslao. "Educación Popular: Un acercamiento a una práctica libertaria". s/a. En: <http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>. Revisado Febrero 2010.
- MOSCOVICI, Sergei. "Psicología social II: Pensamiento y vida social". Piados. Argentina, 1993.
- MOVIMIENTO Atina Chile (S.A.). "La educación de derecha: ¿Educación derecha? La experiencia de Las Condes". Chile, 2006. En: <http://www.atinachile.cl/content/view/9690/La-educacion-de-derecha-Educacion-derecha-La-experiencia-de-Las-Condes.html>. Revisado Mayo 2008.
- NARODOWSKI, Mariano. "La Inclusión Educativa. Reflexiones y Propuestas entre las Teorías, las demandas y los slogans". Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), Volumen 6, N° 2. 2008.

- NUN, José. "Marginalidad y exclusión social". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina, 2001.
- NÚÑEZ Prieto, Iván. "Ni uno menos: El liceo obligatorio". Publicaciones Ministerio de Educación (MINEDUC). Chile, Octubre, 2002.
- OAKLEY, Pete. "La Exclusión social y los Afro Latinos". Una Revisión Contemporánea (Borrador). Mayo 2001.
- OCAMPO, José Antonio. "Educación: Clave para el Fortalecimiento de la Democracia". Secretario Ejecutivo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). 2008.
- OJEDA, Begoña; PACHECO Prado, Virginia; ROYER, Javier. "Educación y Antropología. Reflexiones desde la experiencia en ámbitos de educación no formal". Documentos Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Uruguay, 2006.
- OLIVOS Jara, Pablo C. "Desarrollo, Seguridad y Riesgo: La amenaza fantasma, o de lo que no se dice". Revista Mad. No.1. Septiembre 1999. Departamento de Antropología. Universidad de Chile. En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/mad/01/paper03.htm>
- OSTER, Karin Eeva-Kaisa; JACQUES Jansen, Linna; CARVALHO, Roxana. "Escuelas de la Segunda Oportunidad". Informe resumido sobre la evaluación de las escuelas piloto europeas. Octubre 2000.
- PAGLILLA, Raúl Oscar A. y PERRONE, Eugenio. "La escuela orientada a la reinserción de los "autoexcluidos" del sistema educativo: Un facilitador para la reinserción escolar de los casos extremos" en "Lecturas: Educación física y deportes", N° 72, ISSN 1514-3465. Argentina, 2004.
- PEREIRA O., Manuel Andrés. "Trayectorias juveniles y familia: Quiebres y continuidades contenidas en el relato biográfico de jóvenes que han participado en programas de reinserción social (familiar y/o comunitaria)". Tesis. Universidad de Chile. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Antropología Programa de Magíster en Antropología y Desarrollo. Santiago, Chile, Octubre 2004.
- PNUD. "Desarrollo humano en Chile 1998: las paradojas de la modernización". Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Santiago, Chile, 1998.
- PREGO Vázquez, Gabriela. "Algunas consideraciones sobre el discurso institucional". Universidade da Coruña. Interlingüística, N° 9, ISSN 1134-8941. 1998. págs. 265-268.
- RACOVSKIK, Gustavo. "La Juventud que no miramos. Los jóvenes excluidos en el siglo XXI". Universidad Nacional de Luján. Argentina, 2006.
- RACZYNSKI, Dagmar. "Políticas Sociales y Programas de combate a la pobreza en Chile: Balance Y desafíos" Colección Estudios CIEPLAN N° 39. Junio de 1994, pp. 9-73
- RACZYNSKI, Dagmar. "Políticas Sociales y de Superación de la Pobreza de Chile" s/a. En: <http://lanic.utexas.edu/project/etext/llilas/claspo/overviews/chilsocpol90s.pdf>
- RED de Experiencias de Reescolarización. "Programa Intersectorial de Reescolarización: Necesidad de una Política Pública". Chile, Abril 2007.

- RICHARDS, Cecilia. "Historias de desertores: las vidas detrás de las cifras". Ministerio de Educación (MINEDUC). Chile, Noviembre 2006. En: <<http://www.redinnovemos.org/content/view/713/107/lang,sp>>
- RICHARDS, Cecilia; EROLES, Daniela. "La retención de quienes viven el riesgo de abandonar la escuela: una tarea necesaria de realizar". Ministerio de Educación (MINEDUC). Santiago, Chile, 2008. En: <http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/material_educativo/retencion_escolar.pdf>
- RODRÍGUEZ Berrio, Arantxa. "El Diagnóstico de Exclusión: una herramienta para la inclusión". Universidad de Deusto. España, s/a.
- ROJAS Flores, Julio. "Educación en la comunidad". Perú, s/a.
- RUIZ-TAGLE, Jaime. "Exclusión social en el Mercado de Trabajo en Mercosur y Chile". Chile: OIT/Fundación Ford. Chile, 2000.
- SALAMÓ Asenjo, Sergio. "Jornada Regional '12 Años de Escolaridad'". Departamento de Educación. Secretaría Ministerial de Educación de Valparaíso. Viña del Mar, Chile, Diciembre 2008.
- SANTIBÁÑEZ, Dimas. "Programa Curso Cultura y Políticas Públicas". Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Ciencias Sociales. Carrera de Antropología. Año 2010
- SANTOS, Humberto. "Dinámica de la Deserción Escolar en Chile". (Versión preliminar) Documento de Trabajo CPCE N° 3 Centro de Políticas Comparadas de Educación. Universidad Diego Portales. Santiago, Chile, Junio 2009. En: <<http://www.cpce.cl/>>
- SAPIAINS Arrué, Rodolfo y ZULETA Pastor, Pablo. "Representaciones Sociales de la Escuela en jóvenes urbanos populares desescolarizados. Escuela y juventud popular: La escuela desde la Desescolarización". Última Década, N° 15, Centro de investigación y difusión dedicada a los temas de jóvenes, publicaciones y asistencia técnica (CIDPA). Viña del Mar, Chile, Octubre 2001. págs.53-72.
- SCHKNOLIK, Mariana. "Caracterización de la inserción laboral de los jóvenes". División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Serie políticas sociales. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago, Chile, Febrero 2005.
- SEPÚLVEDA, Leandro. "Volver a intentarlo: Proyecto Educativo-Laboral de jóvenes adultos sociales" Revista Última Década del Centro de Estudios Sociales (CIDPA). Vol.12, N° 21, ISSN 0718-2236. Valparaíso, Chile, Diciembre 2004. págs. 51-79.
- SILVA V., Omer. "El análisis del discurso según Van Dijk y los estudios de la comunicación". Revista electrónica N°26. América Latina Especializada en Comunicación. Facultad de Educación y Humanidades, Universidad de La Frontera. Temuco, Chile, 2002. En: <<http://www.cem.itesm.mx/dacs/publicaciones/logos/anteriores/n26/osilva.html>>. Revisado Marzo 2010.
- SUPERVIELLE, Marcos y QUIÑONES, Mariela. "De la marginalidad a la exclusión social: cuando el empleo desaparece" en: "Trabajo y producción de la pobreza en Latinoamérica y El Caribe: estructuras, discursos y actores". Leguizamón N° 1.

- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO, Buenos Aires, Argentina, 2005.
- TAYLOR S.J. y BOGDAN R. "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados", Editorial Paidós, Barcelona, España, 1996.
 - TERRA Rosas, Catalina: "Proposiciones para la Reinserción Social de Jóvenes Infractores de Ley. Estudio de casos en el medio abierto." Tesis. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Chile, 2004.
 - TRONCOSO Arcos, Jorge. "Círculo virtuoso para la Experiencia Escolar. Escuela e Inclusión" en aprendizajes del Seminario Latinoamericano "Prevención de la Deserción Escolar, Reinserción e Inclusión Educativa". Ministerio del Interior, División de Seguridad Pública; Ministerio de Educación (MINEDUC); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Santiago, Chile, Julio 2008.
 - UNESCO. "Educación de Calidad para Todos: un asunto de derechos humanos". OREALC/UNESCO. Santiago, 2007.
 - UNESCO. "El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo". París, 2005.
 - UNESCO. "Proyecto Regional de Educación Para América Latina y el Caribe". OREALC/UNESCO, Santiago, 2002.
 - UNICEF. "Educación, pobreza y deserción escolar". Santiago, Chile, 2000. En: <<http://www.unicef.cl./index.html>>
 - VARAS Karmy, Patricio. "El enfoque de derechos caracteriza a los programas eficaces en la prevención de la deserción escolar y la reintegración educativa". Educared Chile. Fundación Telefónica Chile. Chile, 2002. En: <http://www.educared.cl/educared/hojas/articulos/detallearticulo.jsp?articulo=10803&repositorio=59&idapr=23_907_esp_4__&pagina=1>
 - VIDAL Molina, Paula Francisca. "REPRESENTACIÓN SOCIAL DE LA POBREZA desde el Programa Puente". Tesis. Departamento de Postgrado, Antropología y Desarrollo. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Santiago, Chile, 2005.

ANEXOS

ANEXO N° 1: ANTECEDENTES DE REFERENCIA

Algunas experiencias Internacionales de Programas de Reescolarización.

Escuelas de la Segunda Oportunidad (ESO) de la Unión Europea:

A finales de 1995 y 1996, se creó en los Estados miembros de la Unión Europea la iniciativa de las Escuelas de la Segunda Oportunidad (ESO), pensadas en principio para zonas urbanas con suburbios en los que existen graves problemas sociales y económicos, y dirigidas a los jóvenes excluidos socialmente. De esta manera, las ESO podrían servir como centros de enseñanza comunitarios y desempeñar también un papel general en los proyectos de desarrollo locales. De acuerdo con esta idea, se crearon proyectos piloto en cooperación con agentes a nivel local con el objetivo de reintegrar a estos jóvenes en la vida laboral y social ofreciéndoles amplias oportunidades de formación y de buena calidad adaptadas a sus necesidades personales. Su filosofía se basa en el problema de la exclusión social, combinando las dimensiones laboral y social con la dimensión educativa, buscando la integración del grupo destinatario en un programa de educación y formación con vistas a conseguir empleo.

Esto surge al comprobarse la existencia de un 15 o 20 por ciento de los jóvenes de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) que abandonan la enseñanza secundaria sin haber obtenido la capacitación y las cualificaciones necesarias para acceder al mercado laboral. Esto mostró la necesidad urgente de desarrollar conceptos educativos alternativos en la mayoría de los países, necesitándose además de una intervención rápida para evitar el fracaso de los alumnos y para prevenir el paro de larga duración. Asimismo, se entendió que resulta más eficaz abordar estos problemas en las primeras fases.

Luego de ver esta panorámica, se dieron lugar una serie de principios comunes sobre las ESO, las cuales podrían presentar ciertas particularidades las cuales dependerán en gran medida de las circunstancias locales y nacionales. Algunas características comunes a todo los proyectos son: 1) Una asociación comprometida entre las autoridades locales, los servicios sociales y las asociaciones, y el sector privado, siendo este último la principal fuente de formación y futuros empleos; 2) Un enfoque de enseñanza y de asesoría diferentes centrado en las necesidades, los deseos y las capacidades del individuo, que resulte estimulante y fomente su aprendizaje activo; 3) Módulos flexibles que permitan la adquisición de conocimientos básicos (cálculo, alfabetización, comportamientos sociales) combinado con formación práctica en y a cargo de las empresas; 4) Un papel central para la adquisición de conocimientos en y a través de la informática y las nuevas tecnologías; 5) Localización en los distritos de residencia y reunión de la población destinataria, con el fin de promover una estrategia más integrada para la regeneración urbana que proporcione nuevas perspectivas tanto a los jóvenes como a su entorno urbano.

Las diferentes interpretaciones surgidas por cada uno de los proyectos, influenciadas por sus características particulares, circunstancias locales, regionales y nacionales, les ha permitido desarrollarse con mucha más flexibilidad sin las limitaciones impuestas por el sistema educativo, responder mejor a las necesidades locales y sin limitarse al marco establecido por los requisitos nacionales. Esta flexibilidad ha sido destacada como una de las ventajas de la iniciativa de las ESO. No obstante, esta diversidad tuvo también algunas desventajas, ya que la comunicación no resultaba fácil y el intercambio de conocimientos y experiencias se encontraba en las primeras fases.

A comienzos de 1999, la Comisión Europea publicó una licitación con el fin de asignar a expertos la evaluación de los procedimientos de las Escuelas. De estos estudios se pudo observar el papel fundamental de las autoridades locales en el desarrollo de las ESO, al participar activamente en la gestión de las escuelas, trascendiendo su papel de proveedores de financiación.

Además, se presenta la variable importancia que las ESO han dado a las asociaciones con otras organizaciones de formación o servicios sociales las cuales cubren funciones múltiples además de los programas de educación general y formación profesional, la participación en la sociedad y las prácticas (aprendizaje a través del trabajo), en el desarrollo cultural y en las cuestiones de salud. Muchas de las Escuelas ofrecen ayuda para buscar trabajo, orientación profesional y asesoramiento laboral.

De igual forma, los resultados muestran la importancia para las ESO de desarrollar relaciones sólidas con el mundo laboral. No obstante, se ha recurrido a las empresas para la integración profesional y participan muy poco en la financiación de los proyectos.

En cuanto a los sistemas educativos nacionales, numerosas ESO han establecido contactos estrechos con ellos, y han desarrollado una identidad propia, independiente de las escuelas del sistema oficial, para expedir a sus alumnos diplomas o certificados propios, sobre todo cuando las Escuelas ofrecen la posibilidad de cursar y completar la educación básica, como sucede en la mayoría de ellas.

En cuanto a sus profesionales, casi todas las Escuelas han buscado profesores muy motivados y con experiencia en jóvenes con dificultades, aunque se considera primordial las aptitudes para las relaciones humanas y para la comunicación. En la mayor parte de las escuelas los profesores cumplen la doble función de profesor y tutor, lo que es conveniente ya que los propios jóvenes aprecian mucho la gran dedicación recibida de un adulto, algo que con frecuencia no obtuvieron en los años anteriores.

Según los resultados declarados, los sistemas de dirección y de asesoramiento de las ESO han contribuido a la integración social y profesional de los jóvenes. Todas las ESO ofrecen, de una u otra manera, clases de lengua, matemáticas e informática para los alumnos que no hayan concluido la educación básica. Sin embargo, la importancia atribuida a estas asignaturas básicas varía considerablemente de una Escuela a otra, como también la aplicación del concepto de individualización.

La evaluación también demostró que algunas ESO han establecido algunos requisitos de ingresos sobre el nivel de educación general, conocimientos y aptitudes. Algunas adoptaron un planteamiento extremadamente abierto en cuanto a las capacidades de sus posibles alumnos y están abierta a todos, incluso a analfabetos, otras intentaron encontrar trabajo a los alumnos sea cual sea su nivel de partida y, de ser necesario, proporcionar servicios de profesores de sueco, lengua extranjera y especialistas en dislexia y alfabetización, mientras que otras aceptan únicamente a personas que saben leer, o realizan exámenes y entrevistas de ingreso.

En cuanto a los resultados, éstos son diversos ya que, a pesar de que los distintos países evalúan los resultados y progresos de sus alumnos según el grado de integración en la estructura de enseñanza oficial, la importancia de las cualificaciones nacionales y de los certificados oficiales es distinta. Por ejemplo, en Alemania y Finlandia es muy difícil que una persona obtenga un empleo si no tiene un diploma oficial, mientras que en Italia y Grecia se ofrece el empleo a las personas que tengan la capacitación adecuada. En Portugal, el trabajo temporal está bastante bien pagado, situación que hace que la motivación para los estudios sea difícil de crear.

A partir de los estudios también se presentaron algunos puntos a reforzar. Estos son: - Aspectos en las relaciones de asociación con los agentes locales, como organizaciones que luchan contra la exclusión, así como con los responsables políticos que trabajan en este ámbito, lo que mejoraría la comprensión de la función de las ESO y de sus aportes, además de permitir una aplicación más eficaz del planteamiento integrado. - La asociación con los sistemas educativos nacionales, siendo evidente que sus funciones son diferentes y que las Escuelas de la Segunda Oportunidad se consideran como una transición entre la enseñanza obligatoria y la integración profesional. - La relación con el mundo laboral debe consolidarse, proporcionando la ocasión a las empresas de participar de forma más activa en la gestión y el desarrollo del plan de estudios. - Ampliación de la red y la inclusión de las ciudades que propongan iniciativas para luchar contra la

exclusión y promover la participación de las ESO en programas, así como fomentar el trabajo con los agentes locales para evitar la estigmatización, promoviendo el mensaje de segunda oportunidad en el sentido de segundo desafío, ya que, considerando que la población destinataria de las ESO son jóvenes con un entorno social frágil y con riesgo de exclusión social, es importante adoptar medidas para que la formación fuera reconocida como de alta calidad. Finalmente, es importante no olvidar que las características del grupo destinatario implican un planteamiento que supera la propia actividad pedagógica, ofreciendo una atención personalizada, contando con profesores y tutores capaces de establecer una relación basada en la confianza y el respeto de los alumnos. (Oster, 2000)

En nuestra región, también existen programas orientados a la prevención de la deserción escolar y la reintegración educativa, cuyo trabajo ha contribuido a garantizar el acceso y la permanencia de niños y adolescentes en el sistema escolar. Para todos ellos, la aplicación del “enfoque derechos” es fundamental para el logro de los objetivos planteados, asumiendo que el término de la exclusión educativa es una tarea de todos los actores sociales, los cuales deben elaborar proyectos flexibles que asuman la diversidad creciente de la población escolar. (Varas, 2002)

El Programa Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) de Argentina, propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de niñas, niños y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar. Creando estrategias que permitan integrar al sistema educativo a alumnos con diferentes trayectorias sociales y escolares en el menor tiempo posible, incorporándolos al curso más próximo a su edad, o a la modalidad educativa que se evalúe como más conveniente. A fin de garantizar la vuelta y permanencia en la escuela se establece planes específicos de becas y acompañamiento pedagógico de acuerdo a los grupos destinatarios.

1. El PNIE "Todos a Estudiar" se propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos y adolescentes entre 11 y 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema escolar. El objetivo central es la inclusión a la escuela de aquellos que por diversos motivos nunca ingresaron o que abandonaron los estudios. La estrategia central que se propone es la cogestión entre el Estado y las Organizaciones de la Sociedad Civil.

Para acompañar estas acciones, el Ministerio ha creado por primera vez un Fondo Escolar para la Inclusión Educativa (FEIE) que comprende apoyo económico de:

- a) Becas para los jóvenes que inician el proceso de inclusión.
- b) Subsidio para el desarrollo del proyecto de inclusión de cada Mesa Local.
- c) Subsidio para la adquisición del equipamiento escolar necesario para la realización del proyecto.
- d) Plus para la tarea de los facilitadores pedagógicos en la ejecución del proyecto.

2. El PNIE a partir de 2006, crea la nueva línea de trabajo "Volver a la Escuela", dirigida a las niñas y niños en edad de cursar la educación obligatoria. Esta línea se propone dar respuesta al problema de la exclusión educativa y social de chicos de 6 a 14 años que se encuentran fuera del sistema escolar, continuando con los objetivos planteados por la línea "Todos a Estudiar" lanzada en 2004, y dirigida a niños, niñas y jóvenes de 11 a 18 años. De esta manera, con "Volver a la Escuela" se amplía la cobertura con el fin de asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes puedan completar sus estudios obligatorios.

3. Además se elaboró una propuesta que intenta responder a las necesidades particulares de las escuelas rurales. Para ello se está trabajando con el Área de Educación Rural y el Programa Aprender Enseñando, del Ministerio. El objetivo es evitar el abandono de la escuela de los niños y jóvenes de zonas rurales. La propuesta incluye el otorgamiento de becas de manera excepcional a los alumnos que estén concurriendo a EGB 2 (4º, 5º o 6º año) en escuelas rurales aisladas y presenten un estado de sobreedad muy avanzada (tres o más años de desfasaje entre su edad

cronológica y el año de escolaridad que están cursando) y a los alumnos que hayan finalizado EGB 2 en escuelas rurales aisladas y que no hayan iniciado EGB 3 al año siguiente.

4. Por último, se elaboró un PNIE para judicializados, articulando el Programa Nacional de Inclusión Educativa y el Programa Nacional Educación en contextos de Encierro que contempla el otorgamiento de la beca de estudio para niños, adolescentes y jóvenes de entre 6 y 18 años con causas judiciales sociales y penales, institucionalizados o no.

El Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) es una institución educativa que nace con la misión de responder a las reales necesidades educativas de los niños y niñas indígenas de la Amazonía, formando nuevas generaciones que asuman el ejercicio de sus derechos individuales y colectivos, y de promover el intercambio de conocimientos, prácticas y valores de los pueblos indígenas con otras tradiciones culturales desde una perspectiva intercultural, para el desarrollo sostenible de la Amazonía bajo los principios de autonomía y autodeterminación, a través de la aplicación de una estrategia de docencia continua que abarca el nivel de formación inicial, la preparación de maestros en servicio y la capacitación de animadores en educación inicial intercultural.

El Programa "La Escuela Busca al Niño" realizada en el área urbana de Armenia, Colombia, es un esfuerzo del municipio de Armenia para que todos los niños y niñas entren, permanezcan en la escuela y aprendan en ella, siendo fundamentalmente una estrategia para la integración de los excluidos. Se trata de un proyecto innovativo fundamentado en el reconocimiento de que muchos niños y niñas por razones diversas han abandonado o nunca han asistido a la escuela, y por lo tanto se propone generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia. Este proyecto identifica con precisión a los niños que están fuera de la escuela y elabora una estrategia personal de ingreso o retorno progresivo a clases, en la cual tienen un rol fundamental la familia y la comunidad. Este proyecto se propone generar posibilidades de inclusión para niños y niñas en condiciones de mayor riesgo, motivándolos hacia el estudio y mejorando las capacidades de las escuelas y la sociedad para su integración y permanencia, reconociendo que para garantizarles su derecho a la educación se requiere abrir oportunidades, buscarlos, motivarlos, crear condiciones para "enamorarlos" por el estudio, facilitar y flexibilizar su ingreso a la escuela regular. Su eficacia es resultado del trabajo conjunto y participativo del gobierno del departamento de Armenia, UNICEF en Colombia, organizaciones sociales y educativas de la zona y la comunidad.

El trabajo está compuesto por sucesivas fases las cuales son: Fase I: búsqueda y acercamiento a niños y niñas por fuera del sistema escolar formal; Fase II: Promoción de la escolaridad, Fase III: Retorno a la educación formal;

En las distintas fases se realiza un proceso de sensibilización de algunos elementos fundamentales, siguiendo los siguientes son los ejes temáticos: (I) Motivación hacia la educación; Derechos de la infancia; Educación en auto-cuidado o cuidado propio; (II) Valoración de la Educación; Convivencia; Reconocimiento del entorno; Proyecto de vida; (III) Habilidades escolares y el Afianzamiento proyecto de vida.

Asimismo, el proyecto EBN incorporó entre sus estrategias pedagógicas la práctica de rutinas con el fin de generar hábitos y valores en los niños y niñas. Entre ellas se encuentran: Rutina del cuidado propio, la Rutina de autocontrol; la Rutina de lectura; y la Rutina de Convivencia.

En cuanto al ámbito pedagógico, existe una valoración que presupone que la niña o niño ha adquirido un conocimiento previo, y que tienen un recorrido de relaciones muy amplio en distintos espacios, (contacto con la calle, grupos de amigos y el comercio) lo que les ha permitido

adquirir y desarrollar habilidades que son necesarias para la supervivencia, y que deben ser valoradas y reconocidas por el educador. De esta manera el proceso educativo parte de los conocimientos previos del estudiante, haciendo que el proceso educativo se establezca de forma más eficiente y efectiva, ya que el maestro deberá valorar a cada estudiante e identificar sus potencialidades, dificultades y aptitudes, desarrollando una acción educativa más individualizada, reconociéndolo como ser en formación. Esta valoración pedagógica integra distintas dimensiones del desarrollo humano, las cuales son la integración social, la Dimensión biofísica o corporal, la Dimensión cognitiva y la Dimensión comunicativa.

El proyecto la Escuela Busca al Niño ha tenido un impacto importante en las comunidades en donde se ha implementado. Los principales resultados respecto a los niños, niñas, y adolescentes del proyecto fueron:

1. La gran mayoría de los niños, niñas y adolescentes que participaron en el proyecto lograron completar las tres fases del mismo e ingresar a una escuela de educación formal.
2. A través de los modelos pedagógicos que buscaban una formación integral de los niños, se logró fortalecer en los estudiantes su tolerancia a la frustración, así como inculcar en ellos el sentido de la responsabilidad, la disciplina y la perseverancia, lo que contribuyó a que los niños y niñas tuvieran una mayor capacidad para adaptarse a las normas y rutinas escolares evitando la deserción escolar.
3. Los procesos pedagógicos contribuyeron a fortalecer no sólo los conocimientos y capacidades académicas de los estudiantes, sino también su autoestima y sus habilidades para la comunicación y convivencia, claves para la adaptación de los niños a la escuela y su integración social. Así mismo, se pudo evidenciar un cambio positivo en la presentación personal de los niños y cambios en su estilo de vida.
4. La puesta en práctica de estrategias lúdicas demostró un desempeño favorable y una fuerte empatía con los maestros que empleaban estrategias lúdicas para la enseñanza.
5. Los logros del proyecto son de carácter sostenible. En muy pocos casos los niños desean vincularse nuevamente con el proyecto. Por lo tanto, éste actúa como un puente para retornar a la educación y no genera relaciones de dependencia con los participantes y/o sus familias.

Además de estos logros, existen resultados positivos respecto a las familias y las comunidades y a los educadores del proyecto, existiendo un cambio de valores y de prácticas por parte de los adultos, frente a la educación de los niños, consolidando a los líderes comunitarios y exacerbando cualidades en los educadores y especializándolos en la formación de niños, niñas y adolescentes en condiciones de vulnerabilidad.

En cada experiencia de este programa se utilizan los aprendizajes y las lecciones aprendidas que surgen de experiencias anteriores y de los aportes que hacen los niños, niñas y adolescentes que han participado en el proyecto, así como sus familias y las propias comunidades, además de beneficiarse de los avances académicos y conceptuales que han tenido lugar en el campo de la educación y el desarrollo integral de la niñez y la juventud. También se ha presentado como fundamental la implementación de iniciativas pedagógicas en las escuelas y colegios para la vinculación de las niñas, niños y jóvenes desescolarizados, de modo tal que las experiencias del proyecto "La Escuela Busca el Niño" sirva como unidad técnica y académica de apoyo inicial para orientar los procesos de incorporación de poblaciones no escolarizadas. Finalmente, se identificó como fundamental que las organizaciones de base -a través de la participación directa- deben asumir como parte de sus responsabilidades sociales el mantener una estrecha relación con las instituciones educativas de su área, en tanto puedan informar a éstas sobre las niñas y niños no escolarizados y apoyar los procesos de desarrollo educativo de esta población. (Manrique, 2004)

El Programa de Aceleración de Aprendizaje, de (Brasil) existente desde 1998, surge a partir de una realidad en la cual, durante la década de 1990, más del 63% de los alumnos de enseñanza básica de Brasil tenían una edad superior a la correspondiente al nivel escolar que cursaban. Esta realidad fue abordada por el Centro de Estudios e Investigaciones en Educación,

Cultura y Acción Comunitaria (CENPEC), a través de esta efectiva propuesta pedagógica que ha sido aplicada en diversos estados brasileños.

Este programa de “Aceleração de Aprendizagem”, se fundamenta en la apropiación de conocimientos y habilidades que les permitan a los alumnos reintegrarse a la enseñanza regular en niveles más compatibles con su edad, identificando sus necesidades y posibilitando intervenciones capaces de ayudar a cubrir dichas necesidades.

Después de 10 años de implementación de las clases de aceleramiento, muchos Estados y municipios que participan del Programa han presentado avances significativos, gracias a la implementación de ciclos de aprendizaje y a la formación continua de profesores. Su experiencia también les ha permitido observar también la falta de una política de corrección de las trayectorias escolares, además de observar la necesidad de adecuar los contenidos y normas escolares a cada realidad, y la importancia de otorgar un acompañamiento más sistemático al que se estaba realizando por los proyectos.

ANEXO N°2: PAUTAS ENTREVISTAS REALIZADAS

PAUTA ENTREVISTA A RESPONSABLE INSTITUCIONAL DEL PROYECTO (DIRECTOR DE PROYECTO O REPRESENTANTE INSTITUCIONAL)

(1) Perfil Institucional

- Caracterización de las comunas en que trabajan
- Dependencia del Programa (entidad pública o privada; municipal, universidad u ONG)
- Financiamiento de la institución y del programa. (entidad gubernamental, municipal, internacional, etc.)
- ¿Cómo acreditan sus programas de estudio? Acreditación institucional.
- ¿Con qué redes institucionales cuentan? (considerar el sistema de protección social, el sistema educativo y organizaciones locales)
- Cobertura en matrícula de alumnos.
- Carencias o necesidades en términos institucionales.

(2) Inserción institucional del proyecto:

- ¿Cuál es el fundamento del proyecto desde el punto de vista institucional?
- ¿Cómo se enmarca dentro de la política global de la institución?
- ¿Cuál fue la motivación institucional para la participación en el Programa Intersectorial de Reescolarización?
- ¿Qué experiencia tiene la institución en el ámbito de la reescolarización.

(3) Diseño de la propuesta

- ¿Cuáles son sus fundamentos y los enfoques que la sustentan?
- Definición del proyecto educativo (modalidad de intervención del programa) y su énfasis (participativo, constructivista, pedagogía crítica/ énfasis en lo psicosocial, en lo vocacional laboral, modelo tradicional de reescolarización, combinación de ambas, etc.)
- ¿Cómo se define la constitución de los equipos? (consistencia con los fundamentos del diseño de la propuesta)

(4) Profesionales a cargo.

- Cantidad
- Perfil
- Experiencia
- Dinámicas internas. Instancias de coordinación y reflexión interna
- Fortalezas y debilidades.

(5) Modelo educativo relevado y modalidad de intervención

- Currículum empleado (enseñanza adultos, enseñanza tradicional, etc)
- Distribución cursos, ¿cómo y qué criterios se utilizan?
- ¿Cuál es la Estrategia que utiliza el programa para captar alumnos, y de asegurar su permanencia?, (en términos de localización de acuerdo al contexto socio espacial de la población)

- ¿Qué nivel de adecuación y flexibilidad tiene el programa para que los alumnos asistan a él?
- ¿Qué otras estrategias de retención son empleadas para que el alumno no deserte? (becas, locomoción, alimentos, etc.)
- ¿Qué contenidos y materias son proporcionadas en el programa de reescolarización?

(6) Metodología de Trabajo con población beneficiaria

- ¿Qué metodología o estrategias de enseñanza son empleadas para el desarrollo del programa de reescolarización? (horarios, actividades recreativas, repases, didácticas, test diagnóstico, rutinas, sistema de evaluación, etc.)
- Secuencia metodológica: acogida en integración, apresto para el aprendizaje o nivelación, preparación para exámenes libres, certificación.
- Desarrollo de habilidades sociales
- Actividades de orientación vocacional y capacitación laboral.
- Realización de talleres psicopedagógicos y/o atención personalizada para alumnos con NEE
- Atención psicosocial y apoyo asistencial.
- Rehabilitación conductual.
- Trabajo con familias. Amortiguación influencia de deserción.
- Planes de Trabajos individuales en términos pedagógicos como psicosociales.
- Prevención y tratamiento terapéutico para el consumo de drogas,
- Relaciones entre Profesores, jóvenes y Familias
- Medición de logros y/o aprendizajes de los alumnos.

(7) Beneficiarios:

- ¿Cómo se identifica y selecciona a los beneficiarios? (Criterios y mecanismos, vínculos con otras instituciones o inserción territorial)
- Caracterización de los niños/as y jóvenes que asisten.....
 - Perfil
 - Niveles de deserción/rezago
 - Experiencias escolares
 - Factores asociados a su desescolarización
 - Trabajo, etc.

(8) Visión institucional respecto al Programa Intersectorial de Reescolarización

- ¿Cuál es su visión respecto a los fundamentos del Programa de Reinserción Educativa?
- ¿Cuál es el grado de sintonía y/o las diferencias entre su visión institucional y la propuesta del Programa?

(9) Problemas, dificultades y logros del Programa Intersectorial de Reescolarización

- Visión institucional respecto a la contraparte

(10) Buenas Practicas de Reinserción educativa

- Niveles de reinserción educativa (porcentaje de alumnos que logran dar exámenes libres, aprobarlo, y entrar a una institución educativa formal y / o centro de educación para adultos (CEA) o al sistema Chile Califica)
- Dificultades en la validación de estudios.
- Retiros del programa y causas posibles.
- Nivel de satisfacción de la institución, de alumnos y profesionales.

(11) Metas y logros de los beneficiarios

- ¿Cuáles son las metas que institucionalmente se proponen respecto a los jóvenes y niños que participan en el proyecto?
- ¿Con qué nivel de logro ustedes se sienten satisfechos?
- ¿Tienen estrategias de seguimiento de los niños y jóvenes que han pasado por el programa? (Describir)
- A su juicio, ¿cuáles son las expectativas de futuro y las posibles trayectorias a las que acceden los niños y jóvenes que han participado del programa? Proyecciones de la continuidad de la trayectoria educativa para el año 2009.
- ¿Qué habría que hacer al terminar el proyecto? Sugerencias de acción
- Resultados, Avances y desafíos respecto a la ejecución del Programa.....

(12) Evaluación general del programa sobre el funcionamiento y orientación del Programa. (y labor del Ministerio de Educación para el buen desempeño del programa)

PAUTA ENTREVISTA A PROFESIONALES DE ORGANISMOS EJECUTORES DE PROYECTOS

(1) Breve caracterización proceso de constitución del equipo

- ¿Se trata de un equipo nuevo o tienen un trabajo anterior?
- Trayectorias personales en el ámbito del trabajo con jóvenes vulnerables y la re-escolarización. Experiencia.
- ¿Se trata de un equipo interdisciplinario?
- Cuáles son las principales motivaciones que tienen para trabajar en un proyecto de este tipo?
- ¿Cuál es el grado de dedicación profesional al proyecto? ¿realizan otras actividades?
- Dinámicas internas. Instancias de coordinación y reflexión interna
- Fortalezas y debilidades.

(2) Estrategia de trabajo. Modelo educativo relevado y modalidad de intervención.

- ¿En qué consiste el modelo de intervención del proyecto y su énfasis? (participativo, constructivista, pedagogía crítica/ énfasis en lo psicosocial, en lo vocacional laboral, modelo tradicional de reescolarización, combinación de ambas, etc.)

- ¿Cuál es la estrategia metodológica que Uds. desarrollan? ¿Es compartida por todo el equipo?
- Currículum empleado (enseñanza adultos, enseñanza tradicional, etc)
- ¿Qué contenidos y materias son proporcionadas en el programa de reescolarización?
- Distribución cursos, ¿cómo y qué criterios se utilizan?
- ¿Cuál es la Estrategias que utiliza el programa para captar alumnos, y de asegurar su permanencia?, (en términos de localización de acuerdo al contexto socio espacial de la población)
- ¿Qué nivel de adecuación y flexibilidad tiene el programa para que los alumnos asistan a él?
- ¿Qué otras estrategias de retención son empleadas para que el alumno no deserte? (becas, locomoción, alimentos, etc.)
- De acuerdo a lo que saben ¿es distinta esta estrategia a la de otros proyectos?
- ¿Han debido realizar cambios o adecuaciones en su trabajo? ¿por qué?
- A partir de la experiencia, ¿qué acciones funcionan y cuáles no funcionan en el trabajo con los jóvenes?
- Si tuviesen que definir en breve lo que Uds. quieren transmitir a los jóvenes ¿Qué destacarían? (contenidos formativos, valores, etc.)

(3) Metodología de Trabajo con población beneficiaria

- ¿Qué metodología o estrategias de enseñanza son empleadas para el desarrollo de programa de reescolarización? (horarios, actividades recreativas, repasos, didácticas, test diagnóstico, rutinas, sistema de evaluación, etc.)
- Secuencia metodológica: acogida en integración, apresto para el aprendizaje o nivelación, preparación para exámenes libres, certificación.
- Desarrollo de habilidades sociales
- Actividades de orientación vocacional y capacitación laboral.
- Realización de talleres psicopedagógicos y/o atención personalizada para alumnos con NEE
- Atención psicosocial y apoyo asistencial.
- Rehabilitación conductual.
- Trabajo con familias. Amortiguación influencia de deserción.
- Planes de Trabajos individuales en términos pedagógicos como psicosociales.
- Prevención y tratamiento terapéutico para el consumo de drogas,
- Relaciones entre Profesores, jóvenes y Familias
- Medición de logros y/o aprendizajes de los alumnos.

(4) Beneficiarios:

- ¿Cómo se identifica y selecciona a los beneficiarios? (Criterios y mecanismos, vínculos con otras instituciones o inserción territorial)
- Caracterización de los niños/as y jóvenes que asisten
 - Perfil
 - Niveles de deserción/rezago
 - Experiencias escolares
 - Factores asociados a su descolarización
 - Trabajo, etc.

(5) Meta / Objetivos

- ¿Qué metas se proponen alcanzar con los jóvenes en su proyecto?
- ¿Es factible? Si no lo logran, ¿con qué se sentirían satisfechos?
- ¿Consideran que los jóvenes comparten este objetivo? A su juicio, ¿cuáles son las expectativas de futuro y las posibles trayectorias a las que acceden los niños y jóvenes que han participado del programa?
- Resultados, Avances y desafíos respecto a la ejecución del Programa.....

(6) Buenas Prácticas de Reinserción educativa

- Niveles de reinserción educativa (porcentaje de alumnos que logran dar exámenes libres, aprobarlo, y entrar a una institución educativa formal y / o centro de educación para adultos (CEA) o al sistema Chile Califica)
- Dificultades en la validación de estudios.
- Retiros del programa y causas posibles.
- Nivel de satisfacción de la institución, de alumnos y profesionales.

(7) Sobre el marco institucional

- Independientemente de su trabajo en el proyecto, ¿qué opinión tienen sobre los fundamentos de este programa?
- ¿Consideran que la estrategia de re-escolarización es factible o adecuada al perfil de los jóvenes?
- Si tienen cuestionamientos ¿qué propondrían?

(8) Futuro de los jóvenes

- ¿Qué pronóstico tienen respecto a la situación de los jóvenes una vez finalizado el proyecto?
- ¿Es factible la posibilidad de re-inserción escolar? ¿en qué porcentaje?
- ¿Qué estrategia de seguimiento/apoyo sugieren?

(9) Evaluación general del programa sobre el funcionamiento y orientación del Programa. (y labor del Ministerio de Educación para el buen desempeño del programa)

PAUTA ENTREVISTA A MIEMBRO COMISIÓN INTERSECTORIAL MINEDUC

(1) El Programa

- ¿A qué apunta básicamente el programa de reescolarización del MINEDUC?. Objetivos generales y específicos.
- Se hace una diferencia entre reescolarización y reinserción escolar o lo toman como sinónimos.
- Conceptos claves: deserción, vulnerabilidad, reescolarización reinserción escolar.
- ¿Qué opinión tienen del fenómeno de la deserción?
- Caracterización de los niños/as y jóvenes beneficiarios
- Fundamentación teórica.

- Enfoque del programa
- ¿Cómo se llega a gestar un programa para este grupo de niños y jóvenes en situación de gran vulnerabilidad socioeducativa?
- Cobertura en matrícula de alumnos.
- Dinámicas internas. Instancias de coordinación y reflexión interna
- Estrategias de apoyo al desarrollo de Procesos de reinserción educativa
- ¿Cómo evalúan el programa?
- Carencias o necesidades en términos institucionales.

(2) Inserción institucional del proyecto:

- ¿Cuál es el fundamento del proyecto desde el punto de vista institucional?
- ¿Cómo se enmarca dentro de la política global de la institución?
- ¿Cree que falta una política de infancia a nivel de país?
- ¿Qué espacio cumple un programa como este dentro del ministerio?

(3) Propuesta Perfil Profesionales a cargo.

(4) Propuesta Modelo educativo relevado y modalidad de intervención

- Propuesta de proyecto educativo (modalidad de intervención del programa) y su énfasis (participativo, constructivista, pedagogía crítica/ énfasis en lo psicosocial, en lo vocacional laboral, modelo tradicional de reescolarización, combinación de ambas, etc.)

(5) Propuesta Metodología de Trabajo con población beneficiaria

(6) Problemas, dificultades y logros del Programa Intersectorial de Reescolarización

- ¿Conocen y tienen contacto con las instituciones que llevan a la práctica el programa?
- ¿Cuál es el grado de sintonía y/o las diferencias con las visiones institucionales?
- Razones de experiencias que desertan del programa
- Críticas que se hacen al Programa (gestión de los recursos.)

(7) Medición de Buenas Practicas de Reinserción educativa

- Niveles de reinserción educativa (porcentaje de alumnos que logran dar exámenes libres, aprobarlo, y entrar a una institución educativa formal y / o centro de educación para adultos (CEA) o al sistema Chile Califica)

(8) Metas y logros esperados

- ¿Cuáles son las metas que institucionalmente se proponen respecto a los jóvenes y niños que participan en el proyecto?
- ¿Con qué nivel de logro ustedes se sienten satisfechos?
- A su juicio, ¿cuáles son las expectativas de futuro y las posibles trayectorias a las que acceden los niños y jóvenes que han participado del programa? Proyecciones de la continuidad de la trayectoria educativa para el año 2009.

(9) Evaluación general del programa sobre el funcionamiento y orientación del

Programa. (y labor del Ministerio de Educación para el buen desempeño del programa)

- Fortalezas, Carencias, desafíos, avances logros y metas del programa.
- Nivel de satisfacción

PAUTA ENTREVISTA FOCUS GROUP A EXPERTOS Y ACADEMICOS

- Pertinencia del Objetivo del Programa en torno al perfil de los beneficiarios.
- Problemas fundamentales del Programa de Reescolarización.
- Opinión sobre las distintas estrategias de implementación del programa. (Análisis de la certificación, espacio pedagógico, otras iniciativas, etc.)
- Sugerencias de mejoramiento del Programa y de su aplicación.