



del Dicho

al Derecho

Modelo de calidad de  
escuelas de reingreso para Chile



del Dicho

al Derecho

Modelo de calidad de  
escuelas de reingreso para Chile

# DEL DICHO AL DERECHO:

Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile

**Edición de textos:** Francisca Quezada Santos y Carola Salas Miño

**Diagramación:** Dekaz [ww.dekaz.cl](http://ww.dekaz.cl)

**Foto portada:** Photo by Jeremy Bishop on Unsplash

**Fotografía interior:** Alejandro Maltés Zárate [www.agenciablackout.com](http://www.agenciablackout.com)

## Impreso en Santiago de Chile por Fundación SM

En la impresión de este libro fue utilizado papel bond ahuesado de 80 gramos para el interior y papel couché opaco 350 gramos.

Los contenidos de este libro pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

### Cita recomendada:

Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago de Chile, Dirección Social Nacional.

Versión digital en [www.hogardecristo.cl](http://www.hogardecristo.cl)

Esta publicación se referirá a niños y jóvenes para describir a personas entre 6 y 25 años de género masculino y femenino. Hemos omitido la distinción de género para salvaguardar el principio de economía del lenguaje, de modo de hacer más fácil la redacción y lectura de los textos. Esto implica que, en los casos que ameritan, se ha utilizado el género masculino como genérico, representando a hombres y mujeres por igual, tal como lo permite la lengua española.

Todas las fotos cuentan con autorización para su reproducción.



Este trabajo está licenciado bajo la Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivadas 4.0 Internacional. Para ver una copia de esta licencia, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

## **Investigadores principales**

### **Dirección Social Nacional Fundación Hogar de Cristo**

Camilo Araneda Carrasco  
Felipe Expósito Reyes  
Claudine Litvak Cooper  
Isabel Valdés Schörry

### **Contraparte Fundación Súmate**

Liliana Cortés Rojas  
Jorge Vásquez Rencoret

### **Investigadora Asociada**

Catalina Opazo Bunster

### **Revisores**

Paulo Egenau Pérez  
Director Social Nacional,  
Hogar de Cristo

Rodrigo Hoyos Mancilla  
Subdirector de Estudios y Desarrollo,  
Hogar de Cristo

(Autores por orden alfabético)

## RECONOCIMIENTOS

En primer lugar, queremos agradecer a todos los niños y jóvenes con sus familias y apoderados que participaron de las entrevistas y que nos contaron de sus vidas y experiencias. Sin su sinceridad, este libro no hubiera sido posible. Además, agradecemos a todos los directivos, jefes de programa, directores de escuelas y equipos de Fundación Súmate, en especial a Enid Vargas, José Luis Casanova, Nathaly Vivanco, Luis Valenzuela, Jorge Cáceres, Mónica Chacón, Víctor Saez, Xiomarel Rojas, Francisco Reinoso, Jeremy Soto, Angelina Astete, Daniela González, Pamela Mura, Evelyn Cerda, Ana María Salgado, Claudia Soto, Enrique Ángel, Rodrigo Ramírez, Paulina Arroyo, Jorge Suárez, Yicella Ancamil, Paul González y Diego Cea.

Queremos agradecer a todos nuestros compañeros de la Dirección Social Nacional de la Fundación Hogar de Cristo: Angélica Barrera, Benjamín Sánchez, Carola Salas, Claudia Covarrubias, Consuelo Laso, Felipe Gatica, Karla Escobar, Miguel Torres, Sebastián Ovies, Silvana Lorenzini y William Campos. También a Carola Herrera y Christian Núñez de la Dirección de Administración y Finanzas. Muchas gracias por todo.

De igual forma, agradecemos a las siguientes instituciones por su valioso aporte en el desarrollo de este estudio: al Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, al Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, al Centro de Justicia Educacional y el Centro de Políticas y Prácticas en Educación ambas de la Pontificia Universidad Católica y a la Fundación SM. De la misma manera, agradecemos a Laura Ramaciotti, por su aporte en la revisión de la propuesta económica.

Finalmente, queremos agradecer a los expertos nacionales e internacionales por su participación de las distintas fases de la metodología RAM, quienes con gran compromiso, dedicaron muchas horas a la calificación de cada una de las recomendaciones y a las discusiones en los paneles presenciales.

## ABREVIATURAS

### **AICD**

Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo.

### **CASEN**

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional.

### **CEPAL**

Comisión Económica para América Latina.

### **CEPPE**

Centro de Políticas y Prácticas en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.

### **CIAE**

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

### **CIPPEC**

Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento, Argentina.

### **CJE**

Centro de Justicia Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

### **CPCE-UDP**

Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales, Chile.

### **CUT**

Código Único Territorial

### **DEIS**

Entrega de la igualdad de oportunidades en las escuelas del Programa de Apoyo Escolar del Departamento de plan de acción de Educación y Ciencia para la inclusión educativa, Irlanda (Delivering Equality of Opportunity in Schools).

### **DINEM**

Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, Uruguay.

### **DIPRES**

Dirección de Presupuestos, Ministerio de Hacienda, Gobierno de Chile.

### **EACEA**

Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural, de la Comisión Europea (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency).

### **EdR**

Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

### **EPJA**

Educación de Personas Jóvenes y Adultos del Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

**ESO (E2C)**

Escuela(s) de Segunda Oportunidad (Second Chance Schools).

**FLACSO**

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

**IDH**

Índice de Desarrollo Humano.

**IMEP**

División de Innovación y Medición del Progreso de OCDE.

**IMJUVE**

Instituto Mexicano de la Juventud.

**INEPS**

Red Internacional de Proyectos y Escuelas de Aprendizaje Productivo (International Network of Productive Learning Projects and Schools).

**INJUV**

Instituto Nacional de la Juventud, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

**KMK**

Conferencia de Ministros de Educación, Alemania (Kultusministerkonferenz).

**LGE**

Ley General de Educación, Chile.

**MDRC**

Corporación de Investigación sobre el Desarrollo de Mano de Obra, Estados Unidos (Manpower Demonstration Research Corporation).

**MERCOSUR**

Mercado Común del Sur.

**MIDESO**

Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.

**MINEDUC**

Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

**NCWD**

Alianza Nacional para la Fuerza Laboral con Discapacidades para los Jóvenes, Estados Unidos (National Collaborative on Workforce and Disability for Youth).

**OCDE**

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.

**OEA**

Organización de los Estados Americanos.

**OEI**

Organización de Estados Iberoamericanos.

**OIJ**

Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica.

**ONG**

Organizaciones No Gubernamentales.

**ONU**

Organización de las Naciones Unidas.

**PAC**

Programa Aulas Comunitarias, Uruguay.

**PISA**

Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes.

**PNUD**

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

**RAM**

Metodología empleada en esta investigación (RAND/UCLA Appropriateness Method).

**SIMCE**

Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje, Chile.

**SITEAL**

Sistema de Informaciones sobre Tendencias Educativas en América Latina.

**UE**

Unión Europea.

**UNESCO**

Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura.

**UNESCO-UIS**

Instituto de Estadística de la UNESCO (UNESCO Institute for Statistics).

**UNGS**

Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina.

**UNICEF**

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.



# ÍNDICE

Prólogo .....	11
Capítulo 1: Introducción.....	17
Capítulo 2: Exclusión social, pobreza y desescolarización.....	27
2.1 Nacer y crecer en pobreza .....	29
2.2 Exclusión escolar.....	38
Capítulo 3: Contexto chileno .....	47
3.1 Sistema educativo.....	48
3.2 Intentos de abordaje a la desescolarización.....	52
3.3 Caracterización de los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar ...	56
Capítulo 4: Metodología de la investigación .....	65
4.1 Metodología cuantitativa .....	67
4.2 Metodología cualitativa.....	73
4.3 Metodología de revisión de literatura y levantamiento de recomendaciones.....	77
4.4 Metodología de consenso RAM .....	86
Capítulo 5: Resultados de la investigación .....	97
5.1 Resultados de la investigación cuantitativa y cualitativa .....	98
5.2 Evidencia internacional .....	139
5.3 Resultados del panel de expertos .....	194
5.4 Propuesta de recomendaciones .....	211
Capítulo 6: Propuesta de modelo para escuelas de reingreso .....	229
6.1 Principales orientaciones para la política pública .....	230
6.2 Principales componentes del modelo de escuelas de reingreso..	238
6.3 Estructura de costos del modelo de escuelas de reingreso .....	244
Palabras finales.....	250
Anexo: Resultados calificación primera fase de la metodología RAM....	252
Bibliografía.....	257



## PRÓLOGO

“La educación es el alma de una sociedad, porque pasa de una generación a otra”  
(Chesterton, G.K.).

Nacer y crecer en pobreza es una vulneración grave de los derechos humanos. Sus consecuencias tienen impacto de largo plazo en la vida de las personas y en la sociedad en su conjunto. Una carencia clave que ella conlleva es la falta de acceso a una educación, sensible y de calidad, que responda a las consecuencias de desarrollarse en contextos de profunda adversidad.

El enfoque de derechos humanos supone la existencia de mecanismos de exigibilidad, es decir, se requiere el reconocimiento de titularidad, que entiende que por el solo hecho de existir, las personas tienen derecho a tener derechos. Esto presume que los derechos son inalienables y, por tanto, no debiesen estar sujetos a condiciones para su cumplimiento. En este marco, los sujetos sociales categorizados como excluidos no son comprendidos como tutelados y asistidos, sino como ciudadanos capaces de demandar al Estado para que las obligaciones contraídas, a raíz del pacto social establecido, sean cumplidas (Muñoz & Abarca, 2016). El Estado debería garantizar las condiciones para hacer efectivo el derecho a una educación de calidad, priorizando por sobre todo a los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar.

Existe consenso respecto a que la educación es importante para las personas, ya que los individuos con más educación gozan de mejor salud, tienen mayores ingresos y menor probabilidad de realizar conductas de riesgo. Pero, ¿por qué tener más y mejor educación debería ser un tema de interés público? Hay una amplia literatura que muestra que una educación de calidad también tiene retornos positivos a nivel colectivo. Variados estudios afirman que aumentar el desempeño académico lleva a un mayor crecimiento

económico, ya que se traduce en mayor innovación y generación de tecnología en los respectivos países (Aghion & Howitt, 1992; Barro, 1991, 2001; Barro & Sala-i-Martin, 1997; Benhabib & Spiegel, 2005; Gyimah-Brempong, Paddison, & Mitiku, 2006; Jamison, Jamison, & Hanushek, 2007; Klasen & Lamanna, 2009; Krueger & Lindahl, 2001; Lazear, 2009; Lucas, 1988; Mankiw, Romer, & Weil, 1992; Mulligan, 1999; Murnane, Willett, Duhaldeborde, & Tyler, 2000; Romer, 1990; Sala-i-Martin, Doppelhofer, & Miller, 2004; Welch, 1970). Asimismo, la educación modela la sociedad a la que aspiramos, por lo tanto tendría externalidades positivas para el ejercicio de la ciudadanía y el funcionamiento de la democracia, debido a que entrega, y en ella se practica, una base común para acordar un conjunto de valores y normas que mejorarían el funcionamiento de la sociedad.

Adicionalmente, la educación tiene efectos en el largo plazo: la evidencia señala que una mayor educación de los padres significa una mayor educación en los hijos, por lo que la inversión en educación tendría impactos que se transmitirían intergeneracionalmente. Así lo demuestran estudios realizados con padres gemelos, cuya metodología permitiría aislar el efecto causal de los años de educación y eliminar los efectos de la carga genética (Antonovics & Goldberger, 2005; Behrman & Rosenzweig, 2002; Bingley, Christensen, & Jensen, 2009; Bonjour, Cherkas, Haskel, Hawkes, & Spector, 2003; Holmlund, Lindahl, & Plug, 2011; Krueger & Ashenfelter, 1992; Li, Liu, & Zhang, 2012; Pronzato, 2012). De este modo, la educación sería una buena herramienta para luchar contra la desigualdad, porque haría posible que las personas que viven en situación de pobreza y exclusión -y sus futuras generaciones- tengan la posibilidad de acceder a un mayor bienestar en el futuro.

Además, la educación aseguraría igualdad de oportunidades a todas las personas, independiente de su situación socioeconómica. Como señala Rawls, esto está estrechamente ligado con el concepto de justicia, porque el sistema social determina las metas y aspiraciones que las personas tienen de su vida y, en conclusión, los define como personas. "El modo en que los hombres trabajan unidos ahora para satisfacer sus deseos presentes, afecta los deseos que tendrán en el futuro, el tipo de personas que serán" (Rawls, 1999, p. 229).

Actualmente, los niños y jóvenes excluidos educacionalmente sufren la discriminación de un sistema escolar intolerante, que los encasilla en estereotipos simplistas, catalogándolos como "flojos", "tontos", "irreverentes", "irresponsables", "delincuentes"; sin comprender la complejidad de esta problemática y las razones que explican su desescolarización. Las trayectorias y biografías de los niños y jóvenes deben ser atendidas, así como también las situaciones estructurales que afectan su desarrollo. Son historias de vida imposibles de ser comprendidas sin referencia a sus entornos familiares, valoraciones subjetivas, espirales de desventaja y precarización que se han reproducido de generación en generación. El profundizar en estas trayectorias vuelve injusto el apelativo de "desertor escolar", que entiende el dejar el colegio como una decisión puramente individual.

Este estudio surge de la experiencia de 25 años que tiene Fundación Educacional Súmate del Hogar de Cristo trabajando con niños y jóvenes excluidos del sistema educacional. El objetivo de la fundación es asegurar la trayectoria educativa de niños y jóvenes que se encuentran en situación de pobreza y exclusión social, a través de programas de retención, reingreso, reinserción y proyección de sus estudios, transformando su calidad de vida y apoyando sus procesos de inclusión. La organización pretende lograr un país donde los niños y jóvenes que sufren desescolarización vean reconocido su derecho a aprender en establecimientos educacionales que se perfeccionan permanentemente y que son un aporte al desarrollo social, económico y cultural del país.

Como constata este estudio, en Chile existen 358.946 niños y jóvenes excluidos educacionalmente, lo que equivale a un 8,9% de la población entre 6 y 21 años que alguna vez ingresó al sistema educativo formal<sup>1</sup>. Nuestro país no cuenta con una política pública para dar respuesta a las necesidades de este grupo, ya que se basa en un modelo de financiamiento de proyectos de baja cobertura, poco sustentables en el largo plazo, con un presupuesto oscilante y un sistema de subvenciones basado en asistencia.

---

<sup>1</sup>El dato corresponde al resultado del indicador "prevalencia de la desescolarización". Este fue calculado por CIAE en el marco de esta investigación, utilizando bases de datos de registro administrativo del MINEDUC. Para mayores detalles, ver apartado 4.1 correspondiente a la metodología cuantitativa.

En los últimos años, la educación ha estado en el centro del debate público, millones de jóvenes y sus familias han marchado para exigir una educación de calidad y gratuita. Los gobiernos de turno y los parlamentarios han propuesto diversas iniciativas para responder a esta demanda ciudadana: gratuidad, educación pública, fin del copago, fin al lucro, eliminación de la selección, estatuto docente, entre otros. Sin embargo, las políticas públicas y la opinión pública no han considerado seriamente las necesidades de los niños y jóvenes más excluidos de nuestro país. Por ellos nadie marcha.

Esta propuesta se funda en una investigación de un año, liderada por la Dirección Social Nacional del Hogar de Cristo, que se sustenta en la revisión de experiencias nacionales e internacionales, que han tenido resultados exitosos en la recuperación de trayectorias educativas de niños y jóvenes. Las recomendaciones surgidas de esta indagación fueron evaluadas y consensuadas por expertos del mundo académico, sociedad civil y de diversos organismos estatales. Además, se realizó un extenso estudio cualitativo y cuantitativo para comprender las necesidades particulares de esta población.

Este libro expone una serie de recomendaciones para mejorar la política pública enfocada en los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar convencional y, específicamente, postula un modelo de escuela de reingreso pertinente a las características de los niños y jóvenes que viven la compleja realidad de la desescolarización. La apuesta es que ellos puedan restituir sus derechos vulnerados, acceder a una mejor calidad de vida y aumentar sus expectativas de futuro y así aportar a la construcción de un país que dignifica, cuida y desarrolla a sus ciudadanos.

**Liliana Cortés Rojas**  
**Directora Ejecutiva**  
**Fundación Educativa Súmate**





# 1. INTRODUCCIÓN



En Chile, el desarrollo de la escuela moderna durante el siglo pasado, logró avances importantes desde el punto de vista de la universalización, cobertura y reducción del analfabetismo. Además, producto de la expansión del sistema de educación superior, la población se fue incorporando de forma creciente al mercado del trabajo por su mejor calificación.

Actualmente, como la escuela moderna ha superado en gran medida el desafío de su constitución, expansión y consolidación como mecanismo de habilitación social básica, han ido tomando relevancia otros fenómenos asociados al desarrollo y la complejización de los sistemas educativos, entre los que se encuentran: la pertinencia de los contenidos; la necesidad de conjugar programas que capturen tanto la diversidad de la población y sean percibidos como apropiados por ella como la necesidad de habilitación social mínima para el desarrollo de valores ciudadanos; el requerimiento de que sea un espacio para la reducción de brechas sociales y no las perpetúe; la distribución equitativa de la calidad educativa; el aseguramiento de la permanencia en la escuela de todos los niños y jóvenes hasta que completen la escolaridad mínima obligatoria. Este último punto es, lo que de no cumplirse, ha sido conceptualizado erróneamente como “deserción escolar”.

Por ello, este libro propone conceptualizar esta problemática como exclusión educativa o desescolarización, reflejando el proceso mediante el cual un grupo de personas queda sistemáticamente fuera del sistema escolar. En efecto, como se verá a lo largo del presente libro, este problema se expresa por una serie de factores, muchos de los cuales no son atribuibles directamente al individuo que lo experimenta. De ahí que el concepto de “deserción” no logra capturar el sentido profundo que implica para alguien abandonar la escuela, ya que tiende a patologizar como una conducta individual algo que responde a dinámicas sociales excluyentes.

En los últimos años, la exclusión educativa ha cobrado creciente importancia en los países con nivel de desarrollo medio y alto. A través de la UNESCO, las Naciones Unidas ha declarado la desescolarización como un problema de carácter urgente (UNESCO, 2016). Este tipo de exclusión puede aparecer de diversas formas, siendo su expresión última y más grave, la desvinculación permanente de los niños y jóvenes de alguna institución de educación formal.

En su paso por la educación formal, ellos pueden describir trayectorias que se alejan de lo que teóricamente se diseña, experimentando cambios de escuela, "repitencia", desvinculación de instituciones, pérdidas de año escolar, y en su grado más extremo, una trayectoria interrumpida indefinidamente. Por lo tanto, existe una tensión entre trayectorias teóricas y reales que es necesario analizar y abordar.

La exclusión educativa supone efectos a nivel social e individual. Por un lado, desde el punto de vista individual, la escolaridad incompleta representa una vulneración con consecuencias materiales y simbólicas concretas, que se pueden extender durante toda la vida de una persona. Por otro lado, la desescolarización tiene costos sociales y económicos muy altos, pues se asocia a fenómenos tales como el traspaso de menores beneficios intergeneracionales, mayor gasto social en salud, caídas en el crecimiento económico, menor cohesión social y menor participación en actividades cívicas y políticas. En efecto, quienes no completan el ciclo de estudios obligatorio, presentan menor productividad laboral, un involucramiento informal en el mercado del trabajo, mayor necesidad de prestaciones de salud, además de expectativas salariales considerablemente menores respecto de quienes completan el ciclo de educación escolar. Además, visto desde el enfoque de derechos, la privación de la educación imposibilita el que niños y jóvenes puedan desarrollar al máximo su potencial y las capacidades que le permiten llevar adelante su proyecto de vida. Todo eso configura un escenario donde los niños y jóvenes excluidos educativamente recorren un camino de replicación de vulnerabilidades heredadas de la situación socioeconómica de sus padres (Dussailant, 2017; OCDE, 2012; UNICEF & UNESCO, 2008).

Lo anterior reviste el fundamento principal del desafío ético del combate a la desescolarización, en tanto atenta directamente con la posibilidad de la construcción de una sociedad inclusiva, equitativa y con igualdad de oportunidades para todos sus ciudadanos, dado que constituye un mecanismo vicioso de replicación estructural de la pobreza.

No obstante las constataciones anteriores, hasta la fecha en Chile no existe una iniciativa pública decidida, orientada a restituir el derecho a la educación que se ha vulnerado. Más allá de una serie de programas que han funcionado de manera desarticulada, con

cobertura acotada y en algunos casos, mal evaluados (DIPRES, 2015, 2016), no ha existido en el país una política pública enfocada específicamente en ofrecer soluciones sistémicas a este problema. Una forma de lidiar con la exclusión educativa son las escuelas de reingreso<sup>2</sup>, las cuales se erigen como instituciones específicamente diseñadas para hacer frente a este problema. Se trata de establecimientos educativos con un enfoque pedagógico personalizado y métodos didácticos más interactivos, que se encuentran orientadas específicamente a la restitución del derecho a la educación de niños y jóvenes que por distintas razones -aunque, en su mayoría relacionadas estrechamente con la situación de pobreza y exclusión social- tienen trayectorias educativas discontinuas o truncas.

Existe suficiente evidencia internacional para afirmar que las escuelas de reingreso constituyen un instrumento eficaz en el combate contra la desescolarización, siempre y cuando estas instituciones cuenten con reconocimiento del Estado y una estructura de financiamiento adecuada y permanente (Comisión Europea, 2013; Fernández, Gómez, Lago, Soto, & Vidal, 2015; Meierkord & Mascherini, 2012; Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf, 2018). La institucionalidad educativa pública de Chile no cuenta con establecimientos de este tipo que logren responder a la realidad de las personas que han sido excluidas de la escuela y les ofrezcan una formación flexible que se adecúe a sus necesidades.

Con esto en consideración, la presente publicación quiere aportar, por un lado, en la definición de una política pública que sea pertinente y eficaz en la disminución de las tasas de desescolarización; por otro, se quiere contribuir en el desarrollo de una escuela de reingreso de calidad. Para esto, se levantan una serie de recomendaciones. Estas propuestas están fundamentadas en la revisión exhaustiva de la experiencia internacional al respecto, así como también en un diagnóstico acabado del problema en el caso chileno. Este ejercicio es complementado con una validación por parte de paneles de

---

<sup>2</sup>A lo largo del texto se encuentran menciones a escuelas de reingreso y/o programas de reinserción. Por reingreso se entiende una instancia (programa, escuela u otra) orientada a la re vinculación de una persona a un espacio educativo formal y están basadas en los modelos de escuelas de segunda oportunidad impulsados a nivel mundial. En tanto, por reinserción se entiende un estado último de objetivo de una política pública que restituye un derecho de modo integral. En este sentido, la reinserción contiene a las distintas modalidades de reingreso.

expertos nacionales e internacionales en el tema, los cuales evalúan estas sugerencias y determinan su pertinencia y necesidad.

En general, en el proceso de la investigación se han encontrado hallazgos muy interesantes que arrojan luces sobre un problema que ha permanecido más bien invisibilizado en la agenda de la discusión de políticas públicas educativas.

Existen diversos desafíos asociados a un abordaje claro e iluminador de este problema. Por un lado, en Chile parece no existir un consenso técnico respecto a la medición de la exclusión educativa, lo que se traduce en la utilización de múltiples indicadores y metodologías de cálculo de los mismos. A lo anterior, hay que agregar que tampoco hay acuerdo respecto de cuál fuente de información es la más apropiada para dar cuenta del problema.

Así por ejemplo, en el curso de esta investigación, aplicando el mismo indicador para dos fuentes de dato diferentes, se obtienen resultados muy dispares. En efecto, si se utiliza el indicador de prevalencia<sup>3</sup> de la desescolarización, aplicado a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), en su versión 2017, considerando la población entre 6 y 21 años, esta alcanza las 138.572 personas y una tasa que corresponde al 3,6%. En cambio, para el mismo rango de edad y fórmula de cálculo del indicador, pero usando los datos de registro administrativo del MINEDUC, se obtiene que, en el año 2017, en Chile existían 358.946 niños y jóvenes excluidos educacionalmente, lo que eleva la proporción a un 8,9%.

Por otro lado, y a diferencia de lo que podría pensarse, se ha visto que las trayectorias educativas ideales o teóricas<sup>4</sup> son menos frecuentes de lo esperado. En efecto, la evidencia empírica muestra que aproximadamente un 45% de los estudiantes no termina IV° medio en los 12 años esperados estipulados<sup>5</sup>. Esto da cuenta de la necesidad de que la política pública incorpore esta perspectiva de

---

<sup>3</sup>Para ver una profundización de estos datos así como la fórmula de cálculo de los mismos, revisar apartados 3.3 y 4.1 respectivamente.

<sup>4</sup>Las trayectorias teóricas se refieren al recorrido de un estudiante por el sistema educativo, siguiendo un curso lineal progresivo en un tiempo determinado. Se profundiza al respecto en el apartado 2.2.3.

<sup>5</sup>El dato corresponde al análisis de trayectorias realizado por CIAE en el marco de esta investigación, aplicado a la cohorte de estudiantes comprendida entre los años 2005-2017, utilizando bases de datos de registro administrativo del MINEDUC.

análisis y evalúe en qué medida la institucionalidad educativa se adapta a esa realidad.

De otra parte y, en consonancia con la literatura (Dussailant, 2017; Román, 2009; Sepúlveda & Opazo, 2009), el estudio muestra una fuerte relación entre desescolarización y pobreza. Esto supone que, ante grupos que cuentan con un nivel extremo de vulneración de derechos y problemas asociados a nacer y crecer en pobreza, es necesario incorporar en las escuelas de reingreso tanto componentes educativos como de inclusión social, y en los casos más graves, se requiere una coordinación intersectorial que vaya más allá de lo que se pueda hacer en el propio sistema educativo.

Las recomendaciones en relación a cómo tiene que ser una escuela de reingreso surgieron de la evidencia nacional e internacional y fueron aprobadas por 51 expertos en educación. Estas se refieren principalmente a los siguientes puntos: primero, la relevancia de que las escuelas de reingreso sean reconocidas por el Estado como instituciones especializadas, y por tanto, cuenten con un estatuto administrativo que les permita funcionar bajo una modalidad especial, distinta a una escuela tradicional, toda vez que su población objetivo representa altos niveles de vulneración. Esto supone considerar montos y mecanismos de financiamiento adecuados para sus particularidades.

Segundo, en cuanto a los diseños curriculares, se evidencia que es recomendable aplicar el currículum nacional implementándolo de forma pertinente, flexible y adaptable a las necesidades específicas de los estudiantes, atendiendo a sus trayectorias particulares.

Tercero, se recomienda implementar un sistema de apoyo y seguimiento personalizado que asegure a cada estudiante el apoyo de un consejero que le acompañe durante su estadía en la escuela y en el egreso. Este consejero tiene la difícil pero importante misión de convertirse en una persona significativa para él. Para garantizar esta atención personalizada, el ratio estudiantes-profesores por escuela no debería ser mayor a 6:1.

Cuarto, se postula que el rol de los profesores es clave para el buen funcionamiento de una escuela de reingreso. Por eso, por un lado, es relevante invertir en la mejora de la formación de los profesores. Por otro, es importante asegurarles buenas condiciones laborales

lo cual implica mejoras salariales, ajuste de la cantidad de horas lectivas a sus otras tareas, apoyo personalizado por parte de un mentor, entre otros.

Estos y otros importantes hallazgos y recomendaciones se pueden encontrar a lo largo de esta publicación.

El libro se estructura de la siguiente manera: el capítulo 2 está dedicado a la discusión conceptual que da sustento a este trabajo. En él se profundiza en las nociones de exclusión social y pobreza, y la relación de ambas con la exclusión educativa, así como también se presenta una discusión de los principales enfoques que se han utilizado para referirse a este problema.

A continuación, el capítulo 3 ofrece un diagnóstico de la situación chilena, tanto desde el punto de vista de las políticas públicas implementadas en los últimos años como desde la caracterización inicial de la población excluida de la escuela.

Luego, el capítulo 4 describe la metodología utilizada para caracterizar a la población excluida del sistema escolar, la que incluyó investigación cualitativa y cuantitativa. También se describe el proceso de revisión de literatura comparada y la generación de las recomendaciones en diferentes dimensiones para la implementación de una escuela de reingreso, así como su proceso de calificación y consenso de expertos nacionales e internacionales.

Posteriormente, el capítulo 5 presenta en profundidad los resultados obtenidos del ejercicio investigativo antes descrito. Aquí se muestra cómo es la población excluida del sistema escolar, cuántos son para el caso chileno y qué respuestas han dado diferentes países a esta compleja problemática. También se muestran las recomendaciones finales producto de todo el proceso de investigación.

Finalmente, el capítulo 6 presenta las principales orientaciones de la política pública para la implementación de una escuela de reingreso con una estimación de la estructura de costos, para dar respuesta certera a este problema social que aqueja a parte importante de la población escolar, quienes -no azarosamente- suelen ser los más excluidos dentro de la sociedad.





## **2. EXCLUSIÓN SOCIAL, POBREZA Y DESESCOLARIZACIÓN**



A continuación, se presentan las principales definiciones teóricas y conceptuales que guían esta investigación. En la sección 2.1 se muestra la relevancia que reviste el problema de exclusión educativa desde las implicancias que tiene nacer y crecer en pobreza. Se abordan las consecuencias, tanto individuales como sociales que este fenómeno involucra, así como también el desafío ético que implica hacerse cargo de este tema. En la sección 2.2 se describe con precisión cómo se ha conceptualizado la exclusión educativa, qué conceptos han sido utilizados erróneamente y qué enfoques son los escogidos en el marco de esta investigación con el fin de guiarla y darle sustento a los análisis y conclusiones obtenidas.

## 2.1 NACER Y CRECER EN POBREZA

Nacer y crecer en pobreza afecta profundamente en el desarrollo de los niños y jóvenes. La experiencia de vivir en este contexto es dolorosa, y en muchos casos, queda grabada en la memoria como un pasado (y, en muchos casos, presente) traumático. La exposición prolongada en ambientes que son física y psicológicamente dañinos tiene efectos inmediatos en la salud y el bienestar, pero además, proveen las bases para posteriores problemas durante la adultez (Hogar de Cristo, 2017; UNICEF, 2004). Este proceso tiene un efecto acumulativo, ya que en la medida en que existan más experiencias adversas durante la infancia y adolescencia, habrá una mayor probabilidad de consecuencias en el desarrollo y en la emergencia de otros problemas (Espíndola, Sunkel, Murden, & Milosavljevic, 2017; Paréntesis, 2015; UNICEF, 2011). Y si bien la gran mayoría de los riesgos y daños que ocasionan las experiencias adversas en la infancia son potencialmente reversibles y sus consecuencias modificables, los costos y esfuerzos necesarios para ello son altos y extremadamente complejos.

El concepto de pobreza se refiere a la insatisfacción de las necesidades básicas para el sustento de la vida humana, los que constituyen requisitos mínimos para alcanzar la dignidad y el bienestar. Desde el punto de vista del desarrollo humano, la pobreza

también da cuenta de la privación de capacidades y oportunidades, que en su negación limitan las potencialidades que toda persona posee. Tanto las necesidades como las capacidades relevantes para el bienestar se expresan en múltiples dimensiones tales como salud, la educación, el trabajo, la alimentación, la vivienda, entre otros. Y si bien los ingresos monetarios juegan un papel relevante para lograr el bienestar y construir oportunidades, estos no son suficientes si al mismo tiempo el acceso a estos derechos, bienes y servicios se tiene limitado. Por eso se habla de pobreza multidimensional, pues la carencia de recursos económicos se expresa en otros ámbitos de la vida que, cada uno y en su momento, van delineando las carencias y las restricciones en el desarrollo de una persona (Bourguignon & Chakravarty, 2003).

Hoy existe consenso de que tanto la satisfacción de necesidades como el desarrollo de capacidades básicas son elementos esenciales a los que tienen derecho todos los seres humanos (Hopenhayn, 2003). En este sentido, todas las personas tienen derecho a una serie de condiciones que contribuyen a su realización y desarrollo integral en las diferentes dimensiones claves del bienestar. Este es el fundamento que está a la base del enfoque de derechos humanos, que -entre otros- guía el accionar de las Fundaciones Hogar de Cristo, que entienden que la superación de la pobreza tiene un carácter de estándar ético mínimo, indispensable y universal. Tal es la profundidad del problema de la pobreza que la importancia de su combate de modo efectivo se vuelve vital, pues en ella se encarna una serie de vulneraciones a los derechos humanos que dificulta el desarrollo de las personas. La Oficina del Alto Comisionado Para Los Derechos Humanos de Naciones Unidas plantea: "La pobreza es en sí misma un problema de derechos humanos urgente. A la vez causa y consecuencia de violaciones de los derechos humanos, es una condición que conduce a otras violaciones ... y las personas que viven en la pobreza se ven expuestas regularmente a la denegación de su dignidad e igualdad" (ACNUDH, 2012, p. 2).

La pobreza es particularmente grave y afecta en mayor medida a la infancia. Tanto en Europa como en América Latina y Chile, y según diferentes formas de medición, los niños y adolescentes presentan mayores niveles de pobreza en relación a los adultos (OCDE, 2018; UNICEF, 2016). Particularmente en Chile, y tomando los resultados

de la encuesta CASEN 2017, se tiene que el 13,9% de los niños y adolescentes entre 0 y 17 años, viven en situación de pobreza por ingresos y el 22,9% se encuentra en situación de pobreza multidimensional. Para ambas mediciones el mismo tramo etario concentra las mayores tasas y superan el promedio nacional; 8,6% y 20,7% respectivamente. Y si se consideran de forma complementaria ambas metodologías, se tiene que el 31,7% de esta población vive en situación de pobreza por ingresos y/o multidimensional. Esto quiere decir que casi un tercio de los niños y adolescentes en Chile viven en hogares con ingresos insuficientes para satisfacer sus necesidades básicas y/o donde existen carencias en dimensiones relevantes para el bienestar (salud, educación, trabajo y seguridad social, vivienda y entorno, redes y cohesión social).

Desde el punto de vista de los efectos y consecuencias que produce la pobreza en las personas, el grupo etario que se ve más afectado son los niños y adolescentes, ya que los priva de su potencial y causa daño que les puede afectar a lo largo de toda su vida (UNICEF, 2016). Sufrir privaciones en un proceso de desarrollo vital, como sucede en la infancia y adolescencia, es crítico y perjudicial en diversos ámbitos. Las carencias en aspectos claves como la salud, la alimentación, la vivienda, el cuidado o la educación, especialmente cuando ocurren en primera infancia, pueden causar daños que posteriormente son difíciles de revertir. Y si bien la existencia de una sola privación (como por ejemplo, la falta de acceso a la salud) ya compromete de forma seria el desarrollo, la constelación de múltiples privaciones alerta sobre un debilitamiento casi seguro de las potencialidades de los niños y jóvenes y gatilla el comienzo de un proceso de acumulación de desventajas que afectarán las posibilidades de inclusión futura.

En este sentido, es fundamental considerar la interacción de las privaciones entre sí, ya que la insuficiencia en alguna dimensión suele estar relacionada con otras (CEPAL, 2013). La desnutrición, por ejemplo, puede causar retraso en el crecimiento, lo que además puede afectar el desarrollo cognitivo y provocar dificultades en el aprendizaje, lo que perjudicará, por cierto, la inclusión en espacios educativos. Asimismo, el vivir en ambientes con poca estimulación, la falta de apoyo emocional o no recibir educación puede restringir en el futuro la productividad de una persona en su etapa adulta (UNICEF, 2016). Como

también, las condiciones materiales de la vivienda y los entornos barriales cercanos tienen efectos significativos en los ámbitos de la socialización primaria, pero además en los aspectos antes mencionados como la salud y la educación (Katzman, 2011). Por eso, la pobreza a nivel individual, y particularmente cuando ocurre en la infancia y adolescencia, socava la formación de las capacidades y el despliegue de los talentos, lo que dificulta alcanzar las aspiraciones de vida. A nivel social afecta en un desaprovechamiento del capital humano necesario para sostener el desarrollo de un país (Hogar de Cristo, 2018b; Ostry, Berg, & Tsangarides, 2014). Los niños y adolescentes que crecen con privaciones no sólo limitan su propio potencial, sino que además tendrían mayores probabilidades de criar a sus futuros hijos en la pobreza (UNICEF, 2016). Esto, en definitiva y a nivel social, es uno de los factores que explican la reproducción intergeneracional de la pobreza y desigualdad (CEPAL, 2013).

Si bien todos pueden vivir experiencias adversas en la infancia, ellas tienen una ocurrencia desproporcionadamente mayor entre los niños y adolescentes que nacen y crecen en pobreza. Actualmente, existe un amplio consenso sobre el hecho de que las condiciones sociales se relacionan fuertemente con la desigualdad de oportunidades en el desarrollo de niños y adolescentes. En efecto, los grupos socioeconómicos más altos cuentan con una amplia gama de recursos que utilizan para su ventaja en el desarrollo y para tener mayores resguardos para enfrentar los diversos problemas de la vida (Donkin, Roberts, Tedstone, & Marmot, 2014; Ermisch, 2008; Hogar de Cristo, 2017). Estos recursos no solo se limitan a bienes y servicios, en un sentido más amplio incluyen: el prestigio, el poder, las redes sociales o el capital cultural. Dentro de este último, están por ejemplo las prácticas y hábitos promotores de salud, de autocuidado, de estudios, de consumo cultural, entre otros. El acceso y movilización de estos medios entregarían bases sólidas para un crecimiento y desarrollo adecuado en la infancia y adolescencia como además actuarían como factores protectores frente a posibles adversidades o vulneraciones. En esa perspectiva, permiten un desenvolvimiento de las capacidades en general, lo que implica una acumulación de oportunidades. En cambio, como ya se ha visto, quienes viven en pobreza tienen serias limitaciones para acceder y movilizar recursos relevantes para su bienestar y desarrollo. Esto es así tanto para la satisfacción de necesidades

más inmediatas como para el desarrollo de capacidades y la construcción de proyectos de vida que sean valorables (Hogar de Cristo, 2018b; Sen, 2000).

Hay muchos ejemplos concretos de cómo estas privaciones se expresan de manera desigual en Chile según la condición socioeconómica, las condiciones de cuidados y oportunidades de desarrollo para los niños y jóvenes. De acuerdo a los datos de la encuesta CASEN 2017, el 20% de los niños de 0 a 6 años que pertenecen al primer decil de ingresos (10% de los hogares con menores ingresos) presentan algún grado de malnutrición<sup>6</sup>, en comparación al 9% de los niños que pertenecen al décimo decil (10% de los hogares con mayores ingresos) tienen este problema. Mientras que al analizar las dificultades que pueden tener los niños y adolescentes para acceder a la salud -con datos de la misma encuesta-, se tiene que el 31% de los que pertenecen al primer decil de ingresos, que han tenido algún problema de salud en los últimos tres meses, tuvieron dificultades para poder acceder a un servicio de salud<sup>7</sup>, mientras que sólo un 6% de los del décimo decil, que han tenido problemas de salud recientemente, presentaron obstáculos para acceder a un servicio. Y sobre las diferencias en las condiciones habitacionales, se observa que el 28% de los que pertenecen al primer decil viven en condiciones de hacinamiento<sup>8</sup>, mientras que de los niños y adolescentes del décimo decil solo un 2% vive en esta situación.

Como consecuencia posible de la acumulación de experiencias adversas, las personas muchas veces adquieren conductas de riesgo y daño, prácticas que también pueden ser entendidas como estrategias de inclusión adaptativa (Hogar de Cristo, 2018b; Schwalbe et al., 2000). El consumo de alcohol y/o drogas puede servir para evadir, desconectarse y vincularse con otros, o de forma más extrema, frente a experiencias traumáticas, el consumo de sustancias ofrece una forma de automedicación que permite

---

<sup>6</sup>Es decir desnutrición o en riesgo de estarlo, sobrepeso u obesidad.

<sup>7</sup>Quienes presentaron al menos algunas de estas dificultades: problemas para llegar a la consulta, hospital, consultorio, entre otros; para conseguir una cita/atención (hora); para ser atendido en el establecimiento (demora en la atención, cambios de hora, etc.); para pagar por la atención debido al costo; y/o para la entrega de medicamentos en el establecimiento de salud o acceso a ellos por su costo.

<sup>8</sup>Viviendas donde en promedio duermen 2,5 personas o más por dormitorio.

tolerar de mejor manera el dolor y sufrimiento (Khantzian, 1974, 2007). La participación en grupos de sociabilización alternativa con eventuales conductas infractoras de ley puede responder a una búsqueda de relaciones de confianza, apoyo, pertenencia, reconocimiento y protección. O frente a experiencias que pueden vivirse en una escuela como la violencia, falta de reconocimiento o bullying. Dejar de ir al colegio aparece más bien como una conducta esperable (Paréntesis, 2015).

Frente a estas adversidades, los comportamientos de riesgo, daño, violencia o autoexclusión, pueden ser también una respuesta funcional o formas de supervivencia a un entorno hostil. Sin embargo, estas prácticas tienen en la sociedad un efecto de doble exclusión, ya que tienen una fuerte carga normativa y sesgada, donde se comete el grave error de responsabilizar únicamente a los niños y adolescentes. Caer en lo anterior, no solo invisibiliza sus biografías y las situaciones de pobreza al que han estado sometidos -algunos durante toda su vida- sino que también los estigmatiza, poniendo en jaque su proceso de desarrollo e inclusión. Por ejemplo, a muchos de estos niños y adolescentes se les rotula como "flojos", "tontos", "irresponsables", "delincuentes", "drogadictos" o "desertores escolares". Lo cual, justamente, retroalimenta aún más las relaciones de exclusión social<sup>9</sup>, ya que frente a estas conductas lo que las instituciones suelen hacer es encerrarlos, expulsarlos o no considerarlos. Es decir, lo que hace la sociedad como respuesta a estos comportamientos, es generarles mayores barreras y/o estigmatizarlos. Todo lo anterior impide integrar elementos fundamentales que aporten a reconocer las trayectorias de vida de estos niños y adolescentes, comprender determinadas conductas y, por supuesto, orientar su abordaje o prevención para lograr un adecuado proceso de inclusión social.

En este contexto, la exclusión educativa constituye sólo una de las aristas donde se expresan la pobreza y la vulnerabilidad social. Es sabido que la educación corresponde a uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano como proceso esencial

---

<sup>9</sup>La "exclusión social" se define como "proceso por el cual a ciertos individuos y grupos se les impide sistemáticamente el acceso a posiciones que les permitirían una subsistencia autónoma dentro de los niveles sociales determinados por las instituciones y valores en un contexto dado" (Castells, 2006, p. 98). La exclusión educativa es parte de este concepto.

para alcanzar el bienestar psicológico, emocional y cognitivo del individuo, que a su vez impulsa el desarrollo social en áreas como la economía, la política, la ciencia, entre otros (OCDE, 2015d). A nivel internacional, la educación se ha consensuado y establecido como un estándar fundamental de vida y desarrollo, y como tal, se ha establecido como un derecho inalienable. De este modo, el acceso a la educación está consagrado en diversos marcos normativos internacionales de derechos humanos, como en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en los artículos 28 y 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros instrumentos internacionales. En cuanto a su promoción, los países miembros de la ONU acordaron, en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, la necesidad de “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016, p. 20), reafirmando así el rol de la educación como un bien público necesario para el pleno ejercicio de los demás derechos.

En Chile, pese a los notables avances en cobertura, se mantienen brechas importantes en cuanto a la calidad de la educación, problema que se concentra principalmente en las poblaciones más pobres (Hogar de Cristo, 2018a; PNUD, 2017). Pero además, es en este sector donde se concentra la expresión más extrema de la exclusión educativa: la mal llamada “deserción escolar”<sup>10</sup>. En efecto, según datos de la encuesta CASEN en su versión 2017, en Chile el 68,4% de los niños y jóvenes de 6 a 21 años, que se encuentran fuera del sistema escolar, viven en situación de pobreza por ingresos y/o multidimensional, lo que comprueba la alta vinculación entre ambos fenómenos.

El enfoque para enfrentar la exclusión educativa que plantea esta publicación, comienza con parte de las conclusiones que se pueden extraer de la discusión precedente: la pobreza es multidimensional y se expresa en distintos ámbitos y en todas las esferas de la vida (problemas sociales, problemas de salud, problemas neurológico-cognitivos, psicológicos, etc.). Sin embargo, asumir lo anterior no puede implicar en ningún caso una patologización de las conductas y ni en

---

<sup>10</sup>Más adelante, se discute el uso del concepto, los errores que contiene y las razones para la utilización de una nomenclatura alternativa.

un acercamiento moralista a su superación (Collins et al., 2011). Esto supondría volver hacia modelos de intervención social paternalistas que obvian la necesidad de situar a las personas en el centro del eje de acción de las políticas sociales. Son ellas las que experimentan en carne propia las constricciones materiales, sociales, culturales y simbólicas de nacer y desarrollarse en contextos de exclusión social y pobreza.

En esa línea, es necesario reconocer y partir de la base que las personas normalmente tienen buenas razones para hacer lo que hacen, por mucho que la evaluación racional que un tercero pueda hacer de estas conductas no concuerde con ellas. Como se ha visto anteriormente, las conductas de riesgo y daño que son vistas como problemáticas, tanto para las mismas personas como para los demás, son altamente esperables que se produzcan como respuestas a una larga exposición de experiencias adversas y traumáticas. Estas prácticas responden a mecanismos de defensa o adaptación a entornos altamente hostiles y estresantes, y que desde este punto de vista, se entienden como conductas que son racionales en función del contexto desde el cual se produce y busca responder.

Aplicado a la exclusión educativa, lo anterior implica que se conjugan dinámicas tanto desde los establecimientos como desde los propios alumnos en la que -desde sus respectivos puntos de vista- el expulsar a los estudiantes "problemáticos" o dejar de asistir a la escuela, aparecen como decisiones "razonables". De parte de los establecimientos, se expresa en su incapacidad de lidiar con niños y jóvenes que presentan conductas disruptivas para el contexto formativo. Desde la mirada de los excluidos, vincularse a instancias educativas proviniendo de contextos familiares complejos -que pueden o no involucrar vulneración grave de derechos, episodios de vida en calle, consumo problemático de drogas, problemas de convivencia al interior de la escuela y un largo etcétera- resulta en muchos casos una acción tediosa, poco fructífera y desprovista de sentido. Así, la exclusión educativa es más que una decisión estrictamente individual orientada a abandonar la escuela y también es más que el reconocimiento de que el sistema constantemente expulsa a un sector de la población. La confluencia de ambas situaciones es lo que explica en gran medida el trasfondo de esta problemática.

Cuando los factores son dispuestos de este modo, se visibiliza en qué medida es esperable que las expectativas de los establecimientos y las motivaciones de los estudiantes encuentren razones para no estar alineadas. El nacer y crecer en pobreza horada sistemáticamente, en una parte de la población, las capacidades mínimas necesarias para tener una trayectoria educativa exitosa.

Este reconocimiento es fundamental para una propuesta que busca lidiar con la exclusión educativa. Y es que, en definitiva, el sistema educativo es intolerante no por un problema moral, sino por su incapacidad de comprender los contextos específicos por los cuales atraviesan los niños y jóvenes que viven en situación de pobreza. La rigidez institucional, propia de la formalización de los sistemas educativos modernos, entra en conflicto con prácticas y dinámicas alternativas a la norma, propiciadas por contextos de pobreza y vulnerabilidad, lo que convierte a los establecimientos en instituciones indolentes frente a las particularidades de los niños y jóvenes vulnerables. Las prácticas inclusivas y el respeto no sólo son imperativos éticos, son una precondition para la sustentabilidad de los establecimientos educativos enfrentados a estos problemas. No hay forma de lidiar con las presiones excluyentes (tanto intra como extra escolares) por las que atraviesan los niños y jóvenes, si es que desde la institucionalidad no hay un esfuerzo activo por reconocer que el contexto en el que viven juega un gran rol en las decisiones y situaciones que devienen en desescolarización.

En suma, un modelo de escuela de reingreso debe atender particularmente al cúmulo de derechos vulnerados que las poblaciones excluidas de la escuela experimentan. Esto implica, entre otras cosas, la reparación de las consecuencias de la insatisfacción de necesidades psicosociales básicas: restitución de la autoimagen, la sensación de seguridad, la autoestima, la confianza en otros, etc. Todo esto manteniendo las funciones habituales de una escuela típica. Una propuesta de este tipo debe entregar servicios especializados que logren hacerse cargo de parte de las necesidades específicas y que son consecuencias de nacer y vivir en pobreza, pero al mismo tiempo asegurar el acceso a espacios de aprendizajes con altos estándares pedagógicos de tal forma de restituir el derecho a la educación.

La complejidad de la tarea no puede ocultar la urgencia que esta reviste, así como la prioridad que este asunto debe tener dentro de las políticas públicas en temas educativos. El reconocimiento de que esta forma de exclusión constituye un mecanismo concreto de reproducción intergeneracional de la pobreza, impone la responsabilidad de diseñar e implementar políticas orientadas a interrumpir el ciclo de perpetuación de la vulnerabilidad en un mismo grupo de personas.

En consecuencia, este libro propone un modelo de escuelas de reingreso, buscando ser una contribución para la política pública, de modo de mejorar las herramientas con las que el sistema educativo chileno hace frente a esta expresión de la vulnerabilidad.

## 2.2 EXCLUSIÓN ESCOLAR

### 2.2.1 ENFOQUES TRADICIONALES

Para comenzar el análisis resulta fundamental revisar las conceptualizaciones que se han desarrollado en torno a los fenómenos conocidos como “deserción escolar”, “abandono escolar” o “fracaso escolar”. Estos tienden a mirar la coyuntura del “retiro” o “repetencia” del sistema escolar como un evento aislado y no como un hito dentro de un proceso que tiene continuidad en el tiempo.

Esta perspectiva suele centrar la comprensión del fenómeno de la exclusión escolar en algunos supuestos que son insuficientes para dar completamente cuenta de él. En parte porque se apoya en una visión unidimensional que intenta explicar la desescolarización en atención a factores principalmente individuales. En este sentido, esta errada comprensión del fenómeno tiende a responsabilizar principalmente a los niños y jóvenes que han sido excluidos del sistema educativo, e incluso, patologizando ciertas conductas que son consideradas como problemas aislados, no reconociendo el carácter sistémico que describe de mejor manera la exclusión educativa.

Como se mencionó anteriormente, esta aproximación a la noción de éxito o fracaso ubica el problema en los estudiantes concentrándose en factores de su contexto socio-económico o en el apoyo psicosocial y pedagógico focalizado (MIDE-UC, 2014, 2016; Sepúlveda & Opazo, 2009). Con esto se invisibilizan, tanto las condiciones del sistema escolar como la trayectoria real (no teórica) seguida por cada estudiante. Se concentra entonces en el “fallo” de los niños y jóvenes que no lograron terminar la trayectoria regular.

Una perspectiva crítica señala que es necesario comprender el “fracaso” desde la escuela. En ella, queda reflejada la visión que las organizaciones de la Sociedad Civil expresaron respecto al “fracaso” escolar, ya en el año 2005, asociándolo a niños y jóvenes “que pertenecen a los sectores sociales más pobres o marginados y para quienes la escuela no tiene una propuesta educativa que les permita desarrollarse e insertarse social y laboralmente” (Plataforma de Organizaciones Educativas de la Sociedad Civil para el MERCOSUR, 2005, p. 26).

## 2.2.2 ENFOQUE DE EXCLUSIÓN ESCOLAR COMO PROBLEMA MULTICAUSAL

En la misma línea, la literatura nacional e internacional en torno al tema de la exclusión educativa, ha avanzado hacia un consenso que deja de comprender el fenómeno simplemente como un cúmulo de características individuales del sujeto que sale del sistema escolar, dando paso a un modelo explicativo que incluye la conjunción de factores de riesgo asociado a jóvenes que han nacido y crecido en pobreza. Sin duda, se trata de un fenómeno complejo, multicausal, en el que confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material, cultural y de las características específicas de la comunidad donde el estudiante vive (Espínola & Claro, 2010; Espinoza, Castillo, González, Loyola, & Santa Cruz, 2014; Román, 2013; Rumberger & Lim, 2008). De ahí que se considere como un error conceptualizar este fenómeno con el concepto de “deserción” y, quienes lo sufren, como “desertores”. Esto es lo que la investigadora argentina Flavia Terigi (2009) denomina como el paradigma patológico individual, que debiese ser superado para dar una respuesta integral a este problema social.

Términos más apropiados son *desescolarización* y *exclusión educativa/escolar*, que se refieren al fenómeno como un proceso y una experiencia de distanciamiento del espacio escolar como consecuencia de procesos de quiebre en las trayectorias educativas que se producen a partir de modos de relaciones particulares entre los estudiantes y el espacio escolar (MIDE-UC, 2016). De este modo, el alejamiento de las personas de la escuela se desarrolla a lo largo del tiempo y no depende sólo de las características personales o contextuales (vulnerabilidad, pobreza, condiciones familiares, etc.) de cada estudiante, sino de estas en relación con la capacidad del sistema escolar para responder a ellas de forma pertinente.

Una buena estrategia de ordenamiento de los factores que hacen más probable la desescolarización de los niños y jóvenes es distinguir los factores que explican la exclusión según provengan de ámbitos extraescolares, de aquellos que refieren a cuestiones más relacionadas con la escuela misma (Román, 2013). Los primeros (exógenos o extraescolares), comprenden todos los elementos relacionados con la probabilidad de logro escolar de un niño o joven que no se relacionan directamente con su desenvolvimiento en la escuela. Habitualmente se habla de los efectos que las condiciones sociales, familiares y culturales tienen sobre el riesgo de estar excluido del sistema de educación formal. Por cierto, el nivel socioeconómico de los estudiantes es el principal factor asociado a la exclusión educativa y es considerado como un factor extraescolar por diversas investigaciones (CPCE-UDP, 2016; MINEDUC, 2013; Román, 2013).

El espacio familiar es uno vital dentro de los factores estudiados como incidentes en la exclusión educativa (Coleman et al., 1966), particularmente en contextos de alta exclusión y vulnerabilidad. Cuestiones como la estructura familiar (monoparentales o biparentales; con cambio tutelar o sin él) y el tipo de relaciones que se establecen en el seno de ella son piedra angular para la generación de un clima que promueva el logro educativo (Astone & McLanahan, 1991; Wojtkiewicz, 1993). Lo mismo ocurre con; el capital cultural y simbólico con el que se cuenta -y la valoración relativa que tiene la educación frente a hogares con alta presencia de este-; las expectativas de logro educativo por parte de los hijos (Román, 2013); la disponibilidad de capital económico; la conformación de la familia en contextos de maternidad o paternidad adolescente, que

demandará que el o los jóvenes involucrados en la crianza deban vincularse al mercado del trabajo en búsqueda de recursos para el sustento familiar, con dificultad de compatibilización entre esto y la necesidad de cuidados que los hijos y la vinculación a instancias educativas formales, etc., son todos elementos esenciales a considerar para situar de manera adecuada el fenómeno de la desescolarización y sus causas (McLanahan, 1985; Molina et al., 2004).

Otros elementos, también relacionados con el ámbito familiar, son las relaciones problemáticas entre padres o tutores, y entre estos y sus pupilos así como el consumo problemático de sustancias por parte de tutores o de los niños y jóvenes, entre otros, también se cuentan como elementos decisivos en la trayectoria escolar de una persona (Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2012; Rumberger & Lim, 2008).

Continuando con la consideración de factores extraescolares, también se cuenta la vida de barrio tanto en los espacios públicos como privados que caracteriza a los lugares donde habitan los niños y jóvenes que se encuentran en situación de exclusión educativa. Así por ejemplo, las condiciones de habitabilidad que ofrece la vivienda puede ser un factor relevante en la desmotivación al estudio, en caso de no existir un lugar adecuado para ello. En contextos de pobreza o exclusión social también pueden encontrarse situaciones de hacinamiento que ofrecen una presión adicional a la socialización de las personas en riesgo de estar excluidas educativamente. Por otro lado, habitualmente los contextos de exclusión no son solamente individuales, sino colectivos, lo que quiere decir que la vida de barrio, el trato entre pares y, en general, las relaciones sociales cotidianas en las que se ve involucrada una persona, dan cuenta de prácticas de inclusión adaptativa o de formación de culturas alternativas (Hogar de Cristo, 2018b; Schwalbe et al., 2000), que pueden ser funcionales a la desescolarización, en el sentido de normalizar la exclusión u ofrecer alternativas de vida que prescinden de la educación formal.

Por otro lado, existe la perspectiva que se centra en analizar los aspectos que se expresan principalmente dentro de la escuela (factores intraescolares). Ellos describen la relación que los niños y jóvenes forman con los establecimientos educacionales, los cuales se erigen como un espacio de socialización determinante

en su desarrollo. En estos espacios se juegan relaciones entre pares con profesores y directivos -en tanto figuras disciplinares- pero también se construyen y reproducen expectativas de vida, valores compartidos y normas, etc. En este proceso, pueden verse sometidos a escenarios que aumentan el riesgo de la exclusión educativa, asociados a problemas de rendimiento, comportamiento, convivencia y, también, motivación. En efecto y siguiendo a Román (2013), se pueden identificar claramente cuatro tipos de factores expresados dentro de las escuelas. En primer lugar, asociado íntimamente al rendimiento académico, está la experiencia de reprobar un grado. La evidencia muestra que la "repetencia" es un factor que incide directamente en la posibilidad de suspender temporal o definitivamente la escolaridad formal (Manacorda, 2010; Rumberger & Lim, 2008), lo que justifica la atención particular que imponen aquellos niños y jóvenes que se encuentran con un grado alto de rezago escolar.

En segundo lugar, la transición desde la básica a la media es un elemento particularmente problemático. En Chile, usando datos administrativos del MINEDUC, para el año 2016 en 8° básico salieron de la escuela un 0,99% de los estudiantes. En 1° medio esa cifra prácticamente se triplica, alcanzando un 3,74%<sup>11</sup>. Se arguye que en este fenómeno estarían involucrados los aumentos en las exigencias académicas, los cambios obligados de escuela dada la no continuidad de estudios en el establecimiento anterior, problemas de adaptación a la mayor rotación de profesores, etc. Sea cual fuere el caso, es importante relevar la transición básica-media como una de carácter riesgoso desde el punto de vista de la exclusión educativa (Raczynski, Hernández, Kegevic, & Roco, 2011).

En tercer lugar, se menciona que dentro de los problemas intraescolares estaría una estructura de expectativas no alineadas con el logro educativo (Astone & McLanahan, 1991; Román, 2013). Esto es lo que habitualmente se caracteriza como una falta de motivación que atenta contra el interés de los niños y jóvenes por terminar su educación formal y, eventualmente, continuarla. Para quienes experimentan procesos de esta índole, el proceso formativo pierde utilidad y se ve tentado a salir de la escuela en busca de otras actividades que les hagan más sentido.

---

<sup>11</sup>El dato corresponde al resultado del indicador "tasa de abandono" calculado por CIAE. Para mayores detalles ver apartado 4.1 correspondiente a la metodología cuantitativa.

Por último, la convivencia y el clima escolar se mencionan como un ámbito clave en la capacidad de retención de las escuelas. El tipo de relación que se establece entre los niños y jóvenes y los docentes y directivos, así como entre ellos, es clave para asegurar un clima en el que el riesgo de la exclusión sea atenuado (Román & Cardemil, 2001). Así, la existencia de “buen clima, identidad compartida, así como prácticas de tolerancia, respeto y confianza, son elementos que se destacan en tanto determinantes en la permanencia de los estudiantes en la escuela” (Román, 2013, p. 50). En este sentido, un buen clima escolar constituye en lo que puede denominarse como arraigo social con la escuela que se erige como un elemento protector frente a las presiones del entorno.

### 2.2.3 ENFOQUE DE TRAYECTORIAS EDUCATIVAS

Una forma idónea de abordar la exclusión escolar puede ser la de las trayectorias educativas y, específicamente de las trayectorias escolares y su relación con los diversos recorridos que puede realizar una persona. La noción de trayectoria escolar permite visibilizar “el comportamiento académico de los estudiantes a lo largo de su historia en los distintos ciclos de aprendizaje, es decir, [observar] los recorridos que realizan al atravesar el sistema educativo” (Opazo, 2017, p. 8), lo que no necesariamente corresponde al patrón temporal y secuencial formalmente definido.

En este sentido, las trayectorias escolares reales no siempre coinciden con la trayectoria teórica o ideal (Briscioli, 2015; Terigi, 2009, 2011b). Esta última está organizada por niveles y grados progresivos y secuenciales de la enseñanza y aprendizaje del currículum que se asocian a un patrón organizacional visible y reconocible en las instituciones escolares: agrupamiento de estudiantes según edad, ordenamiento de saberes por disciplinas, acreditación mediante certificaciones, entre otros. Las trayectorias reales, por el contrario, hablan de un camino que puede ser continuo y permanente, o bien puede ser discontinuo e irregular conformando la trayectoria educativa que experimenta cada estudiante. Cuando no existen mecanismos que reconozcan o favorezcan la continuidad de trayectorias educativas distintas al trazado “ideal”, las interrupciones o caminos alternativos se convierten en retraso o desfase escolar, convirtiéndose en la antesala de la desescolarización.

Se observa, por lo tanto, una tensión entre trayectorias teóricas y trayectorias reales, y esta tensión que ocurre en los sistemas educativos no es una situación individual de estudiantes determinados, sino que debe ser atendida sistémicamente. Lo anterior implica la necesidad de una mayor flexibilización de los sistemas educativos, diversificando las opciones y modalidades de escolarización para la continuidad de la trayectoria educativa de aquellos estudiantes que no encuentran una respuesta pertinente en la escuela "regular" o "tradicional". Por lo tanto, la relación con el sistema escolar que experimentan quienes se encuentran fuera de este por distintas razones, no se soluciona abordando la situación de cada persona afectada. Por el contrario, es una situación que debe ser abordada por el Estado a través de la formulación de políticas educativas de nivel nacional desarrolladas desde el MINEDUC, responsable de las mismas y en permanente coordinación con el intersector.

Es así como la desescolarización debe ser entendida como un efecto de diferentes procesos de exclusión en cuya producción se combinan características del propio sistema educativo con condiciones de exclusión social, cultural y económica enraizadas en nuestro modelo social, más que a razones únicamente atribuibles a características de los niños y jóvenes, por lo tanto términos como "deserción" o "abandono escolar" deberían ser evitados.





# 3. CONTEXTO CHILENO

El presente capítulo tiene por objetivo encuadrar el fenómeno de la exclusión educativa en el contexto nacional. Para ello, se ha dividido este apartado en tres sub-capítulos, cada uno orientado a cubrir lo que se ha considerado como las áreas más importantes para comprender el problema de la exclusión educativa, expresada en el caso específico de Chile.

En la sección 3.1 se describe de modo detallado cómo es, cómo funciona y cómo ha evolucionado el sistema educativo chileno, haciendo un repaso de los últimos 30 años en políticas de nivel escolar. En la sección 3.2 se hace una revisión de cuánto ha avanzado en temas de exclusión educativa, recorriendo distintas experiencias orientadas a prevenir la desescolarización o a favorecer la retención de los estudiantes en los establecimientos educativos. Por último, la sección 3.3 consigna una caracterización cuantitativa básica, que ilustra en números el fenómeno de la exclusión educativa en el país.

## 3.1 SISTEMA EDUCATIVO

En Chile, durante las últimas décadas del siglo XX la política educativa tuvo entre sus grandes objetivos asegurar la cobertura en educación, ir aumentando progresivamente los años de escolarización e incrementar el valor de los procesos de educación formal. A la vez, este proceso responde al desarrollo del enfoque de derechos humanos en educación proclamado por Naciones Unidas y al creciente reconocimiento de la responsabilidad de la sociedad en su conjunto y especialmente del Estado en la generación de garantías para que todos los niños y jóvenes no sólo permanezcan, sino que participen de procesos educativos que les permitan desarrollar sus capacidades y beneficiarse del aprendizaje obtenido.

A fines de la década del 90, Chile ya declaraba contar con una cobertura casi universal (rozando el 100% en básica y cercana al 90% en enseñanza media) (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2006; MIDESO, 2016; Santos, 2009). En ese marco, la mal llamada “deserción escolar” comienza a ser considerada la

manifestación más grave de los problemas del también mal llamado “fracaso escolar”, y desde la política educativa se plantea como un foco que requiere de atención especializada.

Chile ha ratificado o suscrito los instrumentos internacionales<sup>12</sup> sobre derecho a la educación. Además, la Constitución Política de la República de Chile incorpora este derecho dentro de aquellos que se garantizan universalmente, describiéndolo como “el pleno desarrollo de las personas a lo largo de su vida”, y estableciendo el deber del Estado de “fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles” (numeral 10, Art. 19, Constitución Política de Chile). Actualmente, la Constitución chilena considera la obligatoriedad y gratuidad de 12 años de escolaridad<sup>13</sup>. Sin embargo, al momento de hacer realidad estos derechos, aún queda mucho camino por recorrer, lo que se manifiesta en brechas importantes entre países, tales como la calidad de la educación, la equidad en el nivel de desempeño y acceso a la educación, la tasa de exclusión escolar, entre otros (OCDE, 2016a; UIS-UNESCO, 2018a).

El sistema escolar chileno se caracteriza por una provisión escolar que puede considerarse unitaria, con un marco curricular nacional que conduce a un certificado único, mediante el tránsito por un currículum nacional y un sistema de evaluación y certificación anual lineal. Solo existe la diferenciación curricular, entre la formación científica humanista y la técnico profesional, en los últimos dos años de enseñanza media, aunque ambas especializaciones suponen continuidad de estudios y permiten acceder a cualquier tipo de formación terciaria.

En cuanto a la administración y propiedad de los establecimientos educativos, existe una estructura única de escuelas para las cuales

---

<sup>12</sup>Chile ha ratificado o suscrito los siguientes instrumentos internacionales de derechos humanos: la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; la Convención sobre los Derechos del Niño (del año 1989). En 2015, Chile suscribió la Agenda de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas que establece 17 objetivos para el año 2030, entre ellos existen varios que hacen referencia al derecho a la educación de calidad para todos los niños y jóvenes.

<sup>13</sup>Actualmente, la Constitución establece 13 años, incluyendo Kinder. Sin embargo, el proyecto de Ley que permite la implementación de este nivel, está siendo discutido en el Senado y se espera su aprobación para el presente año.

se definen condiciones de financiamiento y de implementación curricular, pedagógica y administrativa generales. Asimismo, se evalúan con criterios universales en base a los cuales son categorizados según indicadores estandarizados. Las únicas instituciones escolares que se diferencian son las escuelas especiales para niños y jóvenes con discapacidades severas y la Educación de Personas Jóvenes y Adultas que cuentan con un currículum más breve, pero también con menos recursos. En este marco no existe espacio para escuelas que desarrollen una propuesta educativa especializada en ciertos grupos de población como es el caso de las escuelas de reingreso.

### MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN CHILE

Desde la década del 90 las políticas educativas implementadas durante los primeros gobiernos de la Concertación están marcadas por una serie de reformas orientadas a modernizar y aumentar la calidad de los servicios educativos, manteniendo en esencia la lógica del financiamiento a la demanda y la competencia de las instituciones por estudiantes (Cox, 2012). En este escenario, se reconocen tres olas de reformas y enfoques educativos desde donde se implementaron las primeras iniciativas que buscaron proveer apoyo al funcionamiento educativo tanto a través de políticas y programas enfocados en la calidad del servicio educativo, como en la aplicación de estrategias de discriminación positiva dirigidas hacia poblaciones categorizadas como vulnerables (Cox, 2005; Núñez & Weinstein, 2010).

A partir del año 1996 se inicia una primera reforma que tuvo como foco declarado la modernización de los procesos educativos, garantizando condiciones mínimas para el mejor funcionamiento del sistema escolar. Así, se ponen en marcha un conjunto de medidas para promover el mejoramiento de las condiciones de los docentes (Subvención Nacional por Desempeño de Excelencia), la extensión de programas de apoyo educativo (Mejoramiento de la Equidad y Calidad de la Educación en Enseñanza Media, Montegrande, Enlaces, Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente, "Liceo para todos", Campaña LEM -de lectura, escritura y matemáticas-, Programa de Escuelas Críticas), y un nuevo marco curricular (reforma curricular del año 1998) y de organización escolar (jornada escolar completa).

Este aumento progresivo en el soporte y financiamiento de los establecimientos educacionales va a ser complementado gradualmente con políticas educativas que permiten al Estado comenzar a orientar centralizadamente y de mejor manera el funcionamiento escolar, estableciendo explícitamente regímenes de responsabilización por los desempeños y objetivos logrados por los distintos actores y niveles del sistema (Falabella, 2014). Este paradigma se consolida en una segunda ola de reformas, entre los años 2006 y 2011 con un conjunto de transformaciones legales que responden a lo que en el mundo se ha conocido como reformas basadas en estándares (Bellej, Contreras, & Valenzuela, 2010) y que se consolidó en la creación de una nueva institucionalidad educativa, a través de la aprobación e implementación de tres leyes<sup>14</sup>. En ellas el sistema escolar, basado en relaciones de mercado, incorpora incentivos (premios-castigos) al desempeño educativo de establecimientos, docentes y alumnos, bajo una definición de estándares y una nueva gobernanza educativa (nueva institucionalidad).

Por último, la tercera ola de reformas, desarrollada entre el 2014 y el 2017, tiene como propósito explícito modificar algunos de los pilares del modelo de mercado, especialmente el lucro, la selección escolar y el copago, junto con fortalecer la profesión docente y la institucionalidad de la educación pública. Se define como objetivo reposicionar a la educación como un derecho garantizado por el Estado y se aborda el principio de la inclusión como un eje transversal asociado a la no discriminación arbitraria y a regulaciones que reduzcan la segregación socio-económica y académica existente en el sistema escolar.

Ninguna de estas reformas ha abordado los procesos de exclusión educativa como foco específico ni se ha desarrollado una perspectiva para favorecer una provisión que permita el desarrollo de trayectorias educativas flexibles y diversas. Por el contrario, el sistema ha tendido a aumentar las regulaciones que lo estandarizan y se incrementan los mecanismos de control. El abordaje de la problemática de la desescolarización ha quedado circunscrito a

---

<sup>14</sup>Ley de Subvención Escolar Preferencial, N° 20.248 (2008), Ley General de Educación, N°20.370 (2009) Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar, N°20.529 (2011).

programas o recursos específicos, que se describen en el siguiente apartado y que no han desarrollado una mirada sistémica del problema.

## 3.2 INTENTOS DE ABORDAJE A LA DESESCOLARIZACIÓN

### **POLÍTICAS ESPECÍFICAS PARA FAVORECER LA PERMANENCIA EN EL SISTEMA ESCOLAR**

Como se señaló anteriormente, las políticas educativas se han enmarcado en una perspectiva que busca favorecer la permanencia de los niños y jóvenes en el sistema escolar más que garantizar trayectorias educativas reales. Considerando este marco, es posible identificar un abanico de políticas implementadas a partir del año 2000, entre las que se distinguen: los programas desarrollados desde el enfoque del mejoramiento institucional; programas y recursos de apoyo específico dirigido a prevenir la “deserción escolar”; y los programas orientados a la continuidad de trayectorias para estudiantes en situación de desescolarización.

### **PROGRAMAS DESDE EL ENFOQUE DEL MEJORAMIENTO ESCOLAR**

Entre los años 2000 y 2006 se implementó el programa “Liceo para todos”, cuyo objetivo era lograr que los estudiantes permanecieran en la enseñanza media. Para ello se propuso mejorar la calidad de los liceos que concentraban a jóvenes con mayor riesgo de exclusión escolar mediante el fortalecimiento de la propia comunidad educativa a través de planes de acción que vinculaban el ámbito pedagógico y psicosocial, complementado por becas para alumnos en riesgo de desescolarización y estrategias específicas para mejorar la organización de la enseñanza (Foro Nacional Educación de Calidad para Todos, 2006; Organización de los Estados Americanos (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), & Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, 2005; Sepúlveda & Opazo, 2009). En el programa participaron algo más de 400 establecimientos, equivalentes al 30% de los liceos

del país, seleccionados en base a una clasificación que sintetizaba información sobre eficacia educativa de los liceos y nivel socio económico de las familias de los estudiantes. Este es el único programa que ha existido en el país con un enfoque de abordaje institucional para garantizar la continuidad educativa y el de mayor alcance en términos de cobertura.

## **PROGRAMAS Y RECURSOS DE APOYO FOCALIZADOS PARA PREVENIR LA “DESERCIÓN”**

Por otro lado, desde el año 2000 se han creado un conjunto de programas y recursos de apoyo específicos para promover la mantención de los estudiantes en el sistema escolar con alcances y duración diversos que van desde programas de transferencias condicionadas, dirigidas a estudiantes que presentan “indicadores de riesgo”, subvenciones entregadas a los establecimientos, así como también condicionadas a la “retención” de los estudiantes. También se han creado otros programas de apoyo específico de carácter psicosocial, entre los que se encuentran: beca “Liceo para todos”, beca de apoyo a la retención, subvención pro retención escolar, programa de apoyo a la retención escolar, proyectos de retención escolar y el programa “Aquí presente”. Todos pertenecen principalmente a los ministerios de Educación y Desarrollo Social, incluso algunos han tenido sólo alcance regional, siendo financiados por los Gobiernos Regionales. De esta forma se visualizan esfuerzos parcelados para enfrentar la problemática de la exclusión escolar que no ha sido trabajada de forma coordinada y conjunta, lo que produce una segmentación de servicios y muchas veces intervenciones erradas y hasta iatrogénicas<sup>15</sup>. Durante los años 2014 – 2016, se realizaron una serie de evaluaciones de programas con el fin de conocer en detalle tanto los límites de su alcance en el sistema educacional, como la complementariedad o duplicidad en la inversión por parte del Estado. Pese a que se ha evidenciado la duplicidad y desarticulación de ellos, el país aún no cuenta con un conjunto integrado de acciones que favorezcan la continuidad de los estudiantes en el sistema escolar. Estos programas tampoco están adecuadamente articulados con los orientados a la continuidad de la trayectoria educativa que se analizan en la siguiente sección (DIPRES, 2015, 2016).

---

<sup>15</sup> Este término extrapolado del ámbito médico se refiere a una intervención que provoca más daño que beneficio.

## PROGRAMAS DE NIVELACIÓN

Otro programa que actualmente tiene su foco en la desescolarización es Educación de Personas Jóvenes y Adultos (EPJA), dependiente del ministerio de Educación. Su población objetivo son personas jóvenes y adultas que se encuentran fuera del sistema escolar, inician, continúan y/o completan sus estudios, para terminar su proceso de alfabetización, su educación básica y/o su educación media.

El programa tiene dos modalidades: regular y flexible. La regular se imparte en horario nocturno en colegios y liceos o en jornada diurna en centros de educación integrada de adultos, exigiendo que las personas tengan 15 años cumplidos para ingresar a educación básica y 17 años cumplidos para ingresar a educación media. El formato flexible fue pensado expresamente para personas que no cuentan con tiempo disponible para dedicarle a sus estudios con énfasis en quienes trabajan, requiriendo tener 18 años cumplidos para ingresar en enseñanza básica y media. EPJA fue creado en la década de los 80 para entregar respuesta a las necesidades de la población adulta que no había completado los 12 años de escolaridad obligatoria. Sin embargo, en el presente es utilizado mayoritariamente por población joven: en un 75% por personas entre 15 y 24 años de edad y en un 55% por personas entre 15 y 19 años (MINEDUC, 2016).

## PROGRAMAS PARA LA CONTINUIDAD DE TRAYECTORIAS

El año 2004, el MINEDUC implementó un fondo concursable para la realización de proyectos de reinserción educativa ejecutados por distintas instituciones de carácter educacional (Municipios, sostenedores particulares, ONG, fundaciones, etc.). Esos programas son los que hoy actúan como los dispositivos especializados en proveer alternativas para la continuidad de trayectorias de estudiantes desescolarizados.

Si bien los programas de reinserción se han mantenido en el tiempo, han sido sometidos a diversos cambios que habitualmente están asociados a los ciclos de administración del gobierno, con la consecuente discontinuidad de algunas líneas de acción o enfoques

técnicos. En las evaluaciones antes mencionadas, se señala que estos programas no logran sus objetivos por tener una cobertura muy limitada, la que es producto del acotado presupuesto asignado cada año a estas iniciativas. En particular, respecto al fondo de reinserción educativa del MINEDUC se evalúa negativamente la discontinuidad de la intervención por tratarse de recursos a los que se debe concursarse anualmente. En el caso de los proyectos de reinserción, a esta dificultad se suma la inexistencia de un sistema de certificación que reconozca las particularidades de este tipo de intervención (DIPRES, 2015, 2016).

Desde el año 2016, dentro del fondo de reinserción educativa se incorporó una línea que aporta recursos a establecimientos que se reconocen como escuelas y aulas de reingreso. Estos son establecimientos educacionales que “remodelan” la oferta existente y consolidan adaptaciones pedagógicas, así como en el ámbito psico-socio-formativo con el fin de garantizar la trayectoria educativa a niños y jóvenes que han vivido situaciones de exclusión escolar. Dentro de las escuelas y aulas de reingreso existen diferentes tipos de modelos: algunos que tienen un carácter permanente y que funcionan como alternativa al sistema educativo, otorgando un certificado equivalente al de la formación tradicional y otros “programas puente” que tienen una orientación transitoria con el objetivo de facilitar el reingreso al sistema educativo tradicional. Con su enfoque pedagógico y la atención personalizada, estas son buenas opciones para aquellos niños y jóvenes que son más vulnerables y que tienen mucho rezago escolar y atraso en su desarrollo académico y social (Eurofound, 2012a, 2012b; OCDE, 2007).

Los recursos del fondo de reinserción educativa permiten que las escuelas que se definen a sí mismas como de reingreso (no existe una categoría oficial para ellas) o las que deciden implementar un aula de reingreso cuenten con recursos adicionales para implementar innovaciones pedagógicas y ampliar los equipos profesionales. No obstante, no se ha avanzado en un marco legal que permita reconocer las particularidades de estos establecimientos en términos de su financiamiento, evaluación y las normativas de evaluación de aprendizajes y promoción.

En síntesis, si bien en Chile se desarrollan un conjunto de programas, no cuenta con una política integrada que reconozca las trayectorias educativas y garantice su continuidad mediante recursos estables y un tipo de provisión flexible y adaptable a las diversas realidades de los niños y jóvenes que dadas sus múltiples situaciones de exclusión y vulneración de derechos no pueden seguir la trayectoria normada.

## 3.3

### CARACTERIZACIÓN DE LOS NIÑOS Y JÓVENES EXCLUIDOS DEL SISTEMA ESCOLAR

Como se ha visto, el problema de la exclusión educativa reviste un desafío importante para las políticas públicas y la necesidad de generar equidad en las condiciones de desarrollo para todos los niños y jóvenes del país, sobre todo para aquellos expuestos a la pobreza y la vulnerabilidad. Esto implica además de la discusión conceptual -que permite acercarse de modo adecuado a la comprensión del fenómeno- una descripción del estado actual de la situación en Chile vista desde distintas perspectivas. Por esta razón, a continuación se presenta una caracterización de la población excluida educacionalmente.

Existen distintas formas de medición de la exclusión educativa sin que se aprecie en la discusión de políticas públicas ni en la investigación académica relativa al tema, un consenso respecto del indicador apropiado para su estimación. La existencia de estas distintas formas de medición, sumado a que diversas mediciones consideran rangos diferentes de edad<sup>16</sup>, dificulta poder establecer ciertas conclusiones suficientemente confiables respecto a cómo ha evolucionado el fenómeno de la desescolarización en Chile a partir de las cifras oficiales<sup>17</sup>. De acuerdo al MINEDUC (2013), se utilizan principalmente tres indicadores para dar cuenta de este problema: incidencia y prevalencia de la "deserción" y tasa de "abandono". El primero, busca medir la desescolarización evaluando la transición

<sup>16</sup>Mientras el Ministerio de Desarrollo Social usa un rango de 6 a 13 y de 14 a 17, otras mediciones, como la CEPAL o algunos de los análisis del MINEDUC consideran un rango etario de 15 a 19.

<sup>17</sup>Esto no es solo un problema en Chile, sino que también en otros países, lo que dificulta la comparación de tasas entre países, tal como se analizará en el capítulo 5.

de un año a otro. Es decir, se considera dentro de este indicador a los niños y jóvenes que no retornan un determinado año, estando matriculados el año anterior y no habiéndose graduado. Por su parte, la prevalencia mide la proporción de estudiantes que no han terminado la educación escolar y tampoco están matriculados en un período de tiempo dado para un rango de edad determinado. En general, se considera esta medición como la más apta para identificar a la población que se encuentra fuera del sistema. En cuanto a la tasa de “abandono”, esta medición considera a todos aquellos estudiantes que habiendo comenzado el año escolar, lo abandonan sin haber terminado el grado correspondiente. Si bien este no es un indicador directo de desescolarización, por lo general es utilizado de forma complementaria para dar cuenta del fenómeno<sup>18</sup>.

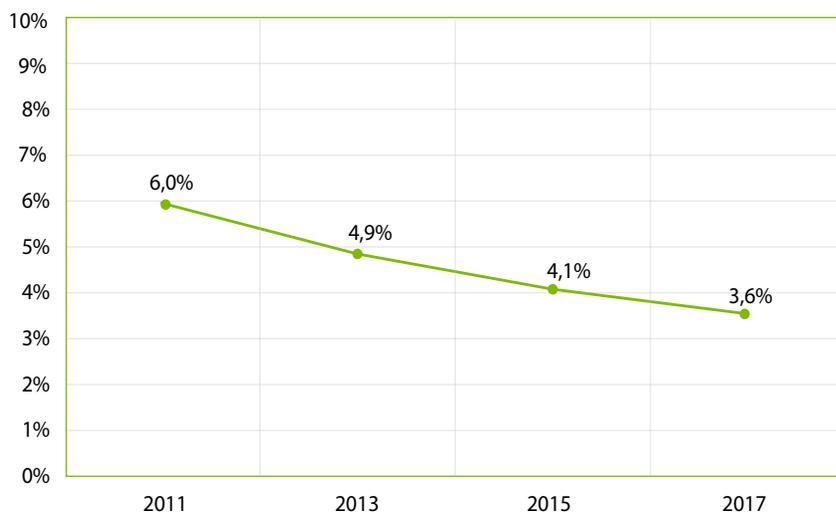
En cuanto a los rangos etarios considerados para el análisis de la exclusión educativa, existen distintas metodologías para la medición de este indicador. CEPAL suele considerar en esta métrica el rango entre 15 y 19 años, tramo que es relevante para identificar la población que teóricamente debería estar estudiando o haberse graduado. En tanto la OCDE opta por cifrar la mirada mayormente en el rango entre 20 y 24 años para identificar la brecha en la población que debería haber terminado la educación escolar. En el caso de esta publicación se ha optado por el rango etario que va desde 6 a los 21 años, pues son las edades entre las cuales, el Estado de Chile, garantiza constitucionalmente el derecho al acceso a la educación.

Sea cual sea la forma de cálculo de las personas que se encuentran fuera de la escuela, en Chile la exclusión educativa ha venido sistemáticamente a la baja en los últimos años. Así por ejemplo, usando el indicador de prevalencia de desescolarización propuesto por MINEDUC y los datos de la encuesta CASEN, se puede apreciar una baja sostenida desde el año 2011 al año 2017, tal y como se refleja en el gráfico 1.

---

<sup>18</sup>Para revisar en detalle la fórmula de cálculo de estos indicadores y el uso que se les dio en esta investigación, ver el capítulo 4.1, correspondiente a la metodología cuantitativa.

**Gráfico 1 – Tasa de prevalencia de la exclusión educativa, evolución 2011-2017 (6 a 21 años)**



Fuente: Elaboración propia en base a serie CASEN 2006 – 2017

Según esta estimación<sup>19</sup>, el año 2017 la tasa de prevalencia es de un 3,6%, lo que corresponde a 138.572 personas. Ahora bien, en una muestra icónica de la dificultad de la medición de este fenómeno, si se utilizan las bases de datos administrativas del MINEDUC para calcular el mismo indicador y para el mismo tramo etario, se obtiene una tasa de prevalencia de 8,9%, lo que corresponde a la alarmante cifra de **358.946** personas excluidas del sistema escolar. Esta diferencia entre la estimación estadística usando una encuesta probabilística y el conteo caso a caso usando las bases administrativas del MINEDUC, interpela a los diferentes actores a diseñar una política pública decididamente orientada a dar respuesta a este grave problema de vulneración de derechos en la educación de niños y jóvenes. Principalmente, porque la encuesta CASEN es muy utilizada para el diagnóstico de problemas sociales y el diseño de políticas públicas, sin embargo muestra una marcada diferencia con la información extraída de las bases administrativas de MINEDUC. Por su parte, el volumen de información que se maneja al analizar una cohorte de 12 años usando las bases de datos recién mencionadas, vuelve sumamente complejo el cálculo

<sup>19</sup>Estimación de elaboración propia. Para más detalles referirse al apartado 4.1.

de este indicador y es posible que existan variaciones según cómo se depuran los casos que el algoritmo arroja como fuera del sistema escolar<sup>20</sup>.

Por otro lado, si se quiere evaluar la exclusión educativa usando el indicador de incidencia, no puede utilizarse la encuesta CASEN, pues es necesario hacer seguimiento en -al menos- dos periodos de tiempo consecutivos a una misma persona, de modo de evaluar si se mantiene o no matriculada en el sistema educativo. Por esta razón, la incidencia se ha calculado utilizando las bases administrativas antes mencionadas, la que se puede apreciar gráficamente a continuación.

### Gráfico 2 Tasa de incidencia de la exclusión educativa, evolución 2005-2017



Fuente: Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Cálculo usando bases de datos administrativas de MINEDUC

Como se ha visto, independiente de la fuente de datos y de la forma de cálculo de los indicadores utilizados para medir la exclusión educativa, lo cierto es que ha venido a la baja en Chile, como se puede apreciar en los gráficos 1 y 2.

Por último, antes de entrar propiamente en la caracterización de la población excluida de la escuela, es necesario informar al

<sup>20</sup>No existen protocolos estandarizados para el uso y tratamiento de estas bases de datos administrativas, por lo tanto muchas de las decisiones y procedimientos que se deben utilizar para manejar este tipo de información quedan a criterio de cada investigador.

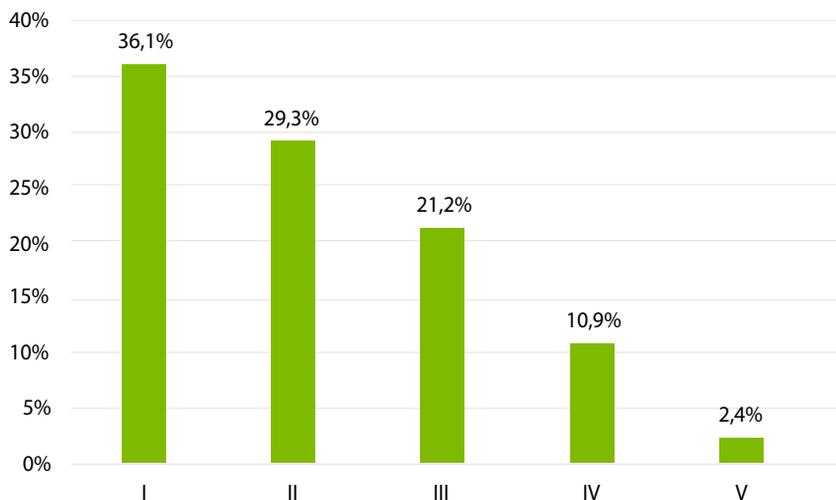
lector que para realizar este ejercicio se utilizó la encuesta CASEN en su versión 2017, ya que dispone de abundante información socioeconómica y sociodemográfica que permite hacer cruces para lograr una descripción de la población desescolarizada.

En cualquier caso, se ha considerado que para una caracterización de la población excluida educacionalmente es mejor utilizar el indicador de prevalencia, que como se dijo con anterioridad, muestra que el total de personas desescolarizadas en el rango de 6 a 21 años, es de 138.572. Sobre esta cifra se realiza a continuación, una descripción inicial para conocer el panorama general de quienes han sido excluidos del sistema educativo.

Del total de personas excluidas educacionalmente en Chile, un 55,9% corresponde a hombres y el 44,1% a mujeres. Por su parte, un 10,9% corresponde a población migrante. En cuanto a la composición según pertenencia a algún pueblo indígena, CASEN 2017 da cuenta de que un 12,1% declara tener ascendencia de pueblo originario, siendo Mapuche el pueblo indígena más importante (10,2%, del total de la población excluida del sistema escolar). En lo que respecta a la distribución territorial de la exclusión educativa, se aprecia que la región de Tarapacá tiene la mayor prevalencia de la misma, alcanzando un 5,1% de la población total. La siguen la región Metropolitana, Los Lagos y la del Libertador Gral. Bernardo O'Higgins, con 4,7%, 4,5% y 4,3%, respectivamente. En el otro extremo, se encuentran Magallanes y la Antártica Chilena (2,4 %) y la recientemente creada región de Ñuble (2,8%).

Por otro lado, como ya se ha dicho, la exclusión, la pobreza y los bajos ingresos, están altamente relacionados con la exclusión educativa. Una forma de constatar lo anterior es observar cómo se distribuye la población desescolarizada de acuerdo a su pertenencia a quintiles de ingreso.

**Gráfico 3 – Distribución de la exclusión educativa por quintiles de ingresos autónomos del hogar (6 a 21 años)**



Fuente: Elaboración propia usando encuesta CASEN 2017

Como se aprecia en el gráfico anterior, un tercio de la población excluida de la escuela pertenece al 20% de los hogares de menores ingresos. Si se suman los dos quintiles (2/5) con menor acceso a recursos monetarios, se alcanza un 62,5% del total de las personas desescolarizadas.

En la misma línea, desde el punto de vista de la pobreza y la pobreza extrema, se aprecia que en el segmento de la población que se encuentra fuera del sistema educativo, ambas mediciones son considerablemente mayores respecto de la media poblacional. En efecto, de acuerdo a CASEN 2017, la pobreza extrema en el país alcanza un 3,5%. En el caso de los niños y jóvenes excluidos educativamente es casi el doble, alcanzando un 6,4%<sup>21</sup>. En el caso de la pobreza no extrema, la media del país es un 9,9%, siendo un 14,3% para la población fuera del sistema escolar.

Desde el punto de vista de la pobreza multidimensional, se corrobora lo que los datos anteriores muestran: de la población que no asiste

<sup>21</sup> Cabe recordar que estos cálculos están hechos sobre la población de referencia, esto es, sobre el rango etario considerado para el análisis (6 a 21 años).

a un establecimiento educativo y no ha completado los estudios obligatorios, un 62,9% corresponde a personas clasificadas como pobres en esta medición. Por último, y complementando ambas metodologías de medición de pobreza, el 71,7% de los niños y jóvenes que están fuera del sistema vive en situación de pobreza por ingresos y/o multidimensional, frente al 29,1% del resto de la población.

En resumen, los datos subrayan que la exclusión educativa en Chile es un problema que, si bien ha bajado en magnitud según distintas mediciones, sigue existiendo una cantidad importante de personas fuera del sistema escolar y que, por tanto, están siendo vulneradas en su derecho a ser educados. Además, dada la información analizada hasta acá, es evidente que este es un problema que afecta fuertemente a las familias y a las personas que viven en situación de pobreza y exclusión social. La desescolarización ayuda a perpetuar de modo muy directo esta situación, por lo que se hace muy necesario que se le dé prioridad en la política pública orientada a temas educativos.

A continuación, se detalla el enfoque metodológico que guiará esta investigación con miras a la generación de una propuesta basada en evidencia sobre recomendaciones para escuelas de reingreso efectivas.





# 4. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La finalidad principal de esta investigación es proponer un set de recomendaciones para una escuela de reingreso, basado en evidencia y adecuado a las necesidades de la población, que sea capaz de reconocer y restituir el derecho a la educación de los niños y jóvenes que son excluidos del sistema escolar. Para la realización de este análisis, se llevó a cabo un estudio con metodología mixta que conjuga diversas fuentes de información y datos, recurre a una amplia variedad de técnicas de análisis, tanto cualitativo como cuantitativo, y considera una amplia sistematización de experiencias internacionales.

En la sección 4.1 se explica la metodología con la cual se realizó la caracterización y descripción de la población que se encuentra en algún grado excluida educativamente. Se recurrió a un análisis estadístico transversal y longitudinal de carácter cuantitativo, de modo de dar cuenta de las particularidades y necesidades específicas de los niños y jóvenes en esta situación, y a la vez estimar la magnitud de este problema.

En la sección 4.2 se detalla la metodología utilizada para efectuar un estudio de carácter cualitativo mediante entrevistas semiestructuradas a niños y jóvenes con historial de exclusión educativa, así como también a actores relevantes.

Por su parte, en la sección 4.3 se describe la metodología usada para realizar una extensa revisión de literatura internacional, en particular aquello referido a modelos de política pública y, específicamente, modelos de programas y escuelas de reingreso.

Finalmente, con estos elementos se procedió a la sistematización de la evidencia internacional, y la integración con la experiencia nacional, de tal modo de lograr un set de recomendaciones específicas de política pública, orientadas a superar la exclusión educativa. Con todo, en la sección 4.4 se expone cómo estas recomendaciones fueron sometidas a un panel de expertos nacionales e internacionales con el fin de consensuarlas y depurar un listado definitivo a través de una adaptación de la metodología RAM (RAND/UCLA Appropriateness Method). Este es un instrumento de generación de consenso que evalúa, mediante un panel de expertos, la adecuación y necesidad de diferentes intervenciones sociales.

En las siguientes páginas se expondrán los detalles y especificidades de cada fase de investigación.

## 4.1 METODOLOGÍA CUANTITATIVA

### 4.1.1 ANÁLISIS TRANSVERSAL

La fase cuantitativa estuvo constituida por dos grandes tipos de análisis. El primero correspondió a uno de carácter transversal. En términos generales, este tipo de investigación se realiza cuando se busca observar las características de un grupo determinado de individuos en un punto en el tiempo (Setia, 2016). Así, se puede observar cómo se distribuyen las características (medidas en variables) entre los individuos que componen la muestra (en el caso de las encuestas) o la población total (si se usa un censo). En concreto, en el marco de este estudio, se utilizó la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN), en su versión 2017, para conocer las particularidades de la población excluida educacionalmente<sup>22</sup>. Esto se realizó por medio de dos técnicas estadísticas diferentes, cada una orientada a fines específicos.

La primera correspondió a un análisis descriptivo bivariado y constituyó un punto de partida para adentrarse en las características que presentan los niños y jóvenes que se encuentran excluidos del sistema educativo. Se construyó una variable que identifica a quienes se encuentran fuera de la escuela<sup>23</sup> y se caracterizó a esta subpoblación usando otros vectores de clasificación socioeconómica, demográfica, geográfica, etc.

---

<sup>22</sup>De modo de asegurar que las estimaciones alcancen la representatividad muestral mínima, se utilizó como regla considerar aquellos cruces de información con 50 casos o más.

<sup>23</sup>Para identificar a quienes están fuera del sistema escolar se utilizó el indicador “tasa de prevalencia de la deserción”, que es utilizado tanto por CEPAL, OCDE y MINEDUC. Esta medida da cuenta de los niños y jóvenes que no se encuentran matriculados en ningún establecimiento educacional y que no han terminado la educación escolar en el período analizado (MINEDUC, 2013).

El segundo se encargó de la definición de un modelo de regresión logística que permitió estimar la probabilidad de ocurrencia de un fenómeno dada la influencia que ejercen distintas variables, actuando en conjunto o por separado. Esto nos permitió confirmar empíricamente y ponderar la importancia de factores que la literatura suele considerar relevantes.

## 4.1.2 ANÁLISIS LONGITUDINAL

El análisis longitudinal considera evaluar cómo se comportan los diferentes indicadores a lo largo de un período definido. En este caso, usando bases de datos administrativas del MINEDUC con cifras censales de todos los estudiantes matriculados desde 2004 a 2017<sup>24</sup>, se realizó un análisis de trayectorias de exclusión, caracterizando distintos tipos según su comportamiento frente a diversas variables de clasificación. Cabe estipular que la información usada es administrativa de carácter censal recopilada por este ministerio en el ejercicio de sus funciones.

Para el desarrollo de esta fase de la investigación se trabajó en conjunto con el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE, Universidad de Chile), el cual estuvo encargado del procesamiento y modelación de los datos necesarios para cubrir los objetivos requeridos. En concreto, estos apuntaban a tres grandes temas: primero, se buscó cuantificar y caracterizar diversos perfiles de estudiantes en situación de exclusión educativa, describiendo trayectorias típicas e identificando diferencias entre ellas. Se tomó como base medular los trabajos de Flavia Terigi (2009, 2011a, 2011b, 2014) en torno al análisis de trayectorias educativas y también la aplicación empírica de dicho modelo, realizado por el Centro de Políticas Comparadas en Educación de la Universidad Diego Portales (CPCE-UDP, 2016), las cuales consideran la distinción entre trayectorias regulares y no regulares. A partir de esto, CIAE desarrolló una propuesta alternativa (presentada en la figura N° 1), cuya principal diferencia con el modelo anterior es la consideración del rezago como criterio para identificar un nivel de exclusión educativo mayor.

---

<sup>24</sup>Se utilizaron bases de datos de matrícula, asistencia y rendimiento anual por estudiante, disponibles públicamente en [datosabiertos.mineduc.cl](http://datosabiertos.mineduc.cl). Se utiliza información desde 2004 a 2017 para el cálculo de algunos indicadores que requieren información del año anterior y del año posterior al egreso de los estudiantes. Para el análisis de trayectorias se considera a un niño matriculado en 1° básico en 2005 que, en teoría, debería graduarse a los 12 años de escolaridad el año 2016. Sin embargo, se considera el año siguiente (2017), pues este permite cotejar la situación final del estudiante en IV° medio (medio de comprobación de graduación definitiva).

**Figura N° 1 - Nuevo diagrama de trayectorias educativas**



Fuente: Elaborado por CIAE

En segundo lugar, esta fase del análisis propuso caracterizar con variables sociodemográficas y de rendimiento académico las trayectorias antes identificadas y cuantificadas.

Tercero, el análisis longitudinal se enfocó en el cálculo de tres indicadores relevantes para la evaluación de la situación de la exclusión educativa en Chile: tasa de incidencia, tasa de prevalencia y tasa de abandono escolar. Para estos tres indicadores se utilizó la definición y fórmula de cálculo propuesta por MINEDUC (2013). A continuación se presenta el detalle metodológico de cada uno de estos tres indicadores.

### Tasa de Incidencia

La tasa de incidencia mide la transición de los estudiantes entre un año y otro. Así, se considera desescolarizado un niño o joven que para un año y nivel específico, no retorna al sistema escolar luego de haber estado matriculado en el período académico anterior, sin que -durante ese período- se haya graduado del sistema escolar.

### Fórmula de cálculo

**Fuentes utilizadas:** Código Único Territorial (CUT 2010) para códigos y nombres estándar de zonas territoriales en Chile; matrícula anual por estudiante, entre los años 2004 y 2017; rendimiento anual por estudiante, entre los años 2004 a 2017 (para comprobación de estado de situación final).

$$TDI_t^j = \frac{Des_t^j}{Des_t^j + M_t^j}$$

Donde:

$Des_t^j$ : Número de estudiantes que desertaron del sistema escolar en el nivel j, en el año t.

$M_t^j$ : Estudiantes que en el año t, para el nivel j, no ha concluido sus estudios escolares, pero sí está matriculado en un establecimiento.

$TDI_t^j$ : Tasa de desescolarización medida como incidencia.

### Tasa de prevalencia

La tasa de prevalencia hace referencia a la proporción de personas en un tramo determinado de edad que, sin haber completado sus estudios escolares, no se encuentra matriculado en ningún establecimiento educacional. Este indicador considera específicamente a los niños y jóvenes que ingresaron al sistema educativo formal pero en algún momento de su trayectoria salieron y durante el periodo consultado no se han vuelto a matricular.

### Metodología y fórmula de cálculo<sup>25</sup>

**Datos utilizados:** Para el cálculo por medio de CASEN 2017, se utiliza como submuestra a todos los niños y jóvenes de 6 a 21 años. Para el cálculo a partir de las bases de registro MINEDUC se utilizaron las mismas entidades y atributos empleados para el cálculo de la tasa de incidencia.

Tanto para el cálculo a través de CASEN como de las bases administrativas del MINEDUC se utiliza la misma fórmula.

$$TDP_t^j = \frac{P_t^j - M_t^j - G_t^j - NA_t^j}{P_t^j - NA_t^j}$$

Donde:

$TDP_t^j$ : Tasa de prevalencia para el año t en el rango etario j.

$P_t^j$ : Población total en el año t para el rango etario j.

$M_t^j$ : Estudiantes que en el año t, para el rango etario j, no ha concluido sus estudios escolares, pero sí está matriculado en un establecimiento.

$G_t^j$ : Estudiantes que en el año t, para el rango etario j, ya egresaron.

$NA_t^j$ : Estudiantes que en el año t, para el rango etario j, nunca ha asistido a educación escolar.

Para aplicar esta fórmula en CASEN, se considera a todos los niños y jóvenes de 6 a 21 años de edad que al momento de la encuesta no asisten a un establecimiento educacional (variable proxy de no estar matriculado) y presentan como último nivel alcanzado educación media incompleta o menos. No se incluyen a quienes nunca han ingresado a la educación formal (presentan como último nivel educacional alcanzado: Sin Educación Formal).

<sup>25</sup> Se presenta la metodología para el cálculo usando CASEN 2017 y usando la serie de datos administrativos MINEDUC 2014-2017.

Para el cálculo por medio de las bases administrativas, no es necesario restar en la formula a quienes nunca han asistido a la educación escolar. Ya que por definición, estas bases no capturan a quien nunca ha estado matriculado.

### Tasa de abandono

La tasa de abandono corresponde a la proporción de estudiantes que, habiendo comenzado el periodo escolar, se retiran de éste durante el mismo año, sin finalizar el nivel correspondiente.

#### Fórmula de cálculo

**Datos utilizados:** Se utilizaron las mismas entidades y atributos empleados para el cálculo de los dos indicadores anteriores, pero se agregó un atributo adicional: Situación final del estudiante.

$$TDA_t^j = \frac{Res_t^j}{M_t^j}$$

Donde:

$TDA_t^j$ : Tasa de abandono del año t, para el nivel j.

$Res_t^j$ : Cantidad de estudiantes retirados durante el año t, en el nivel j.

$M_t^j$ : Estudiantes que en el año t, para el rango etario j, no han concluido sus estudios escolares, pero sí están matriculados en un establecimiento.

## 4.2

## METODOLOGÍA CUALITATIVA

Por su parte, la fase cualitativa de investigación se propuso complementar el ejercicio anterior, indagando más profundamente en cómo se significa la condición de exclusión para los niños y jóvenes en esta situación. Específicamente con este análisis se buscó indagar sobre la percepción, descripción de vivencias y racionalización de la situación de desescolarización, actual o pasada, así como la forma estigmatizada o no en la que la exclusión educativa aparece.

Además, se hizo particular énfasis en la necesidad de reconstruir trayectorias de vida y trayectorias educativas, por lo que los instrumentos de levantamiento de información fueron construidos siguiendo esta distinción. Dichas trayectorias fueron reconstruidas mediante la utilización del mecanismo de hitos irruptores (CPCE-UDP, 2016), los cuales hacen referencia a eventos que tienen la capacidad de interrumpir una trayectoria o que según los entrevistados fueron claves en el proceso de desescolarización. Además, se construyeron códigos ad-hoc durante el proceso de análisis, es decir, que se fueron incluyendo a medida que aparecían elementos no considerados previamente. Ellos se estimaron como interesantes o importantes para observar el desarrollo de los entrevistados a lo largo del tiempo y se evaluó cómo se conjugan procesos socio-comunitarios y familiares con aspectos propios del paso por los establecimientos educacionales.

De este modo, con el análisis cualitativo se logró un resultado análogo al que se buscó en el cuantitativo; es decir, una caracterización estática de cómo es y qué factores están principalmente asociados a la exclusión educativa, pero también se logró construir un relato temporal en el que se reconstruyeron trayectorias típicas de exclusión, usando los relatos producidos en el proceso de levantamiento de información.

La población objetivo son todos los niños y jóvenes que presentan algún grado de exclusión escolar. Para acceder a esta población, se utilizaron las redes de contactos con la que cuenta Fundación Súmate en los territorios en los que se desenvuelve. Esto implica

que muchos de los entrevistados son eventuales beneficiarios de la Fundación, pero que aún no han ingresado a ninguno de sus programas, o que su vinculación con esta fue por poco tiempo e intensidad, o también contactos entregados por alguno de estos entrevistados, con los cuales la fundación no tiene relación directa. Se entrevistó a personas entre los 10 y los 20 años y para aquellas menores de 18, se solicitó un consentimiento informado a padres o tutores. El levantamiento se realizó entre los meses de abril y septiembre de 2018.

En cuanto al perfilamiento de informantes claves, se segmentó la muestra según grado de exclusión, razón por la cual las entrevistas se dividieron en tres grandes subgrupos: *completamente excluidos*, que corresponden a niños y jóvenes que no se encuentran actualmente cursando educación formal alguna y no han completado el ciclo de escolaridad obligatoria en Chile; en *riesgo de exclusión*, que corresponden a quienes están vinculados de manera muy inestable al sistema educacional; *re-escolarizados*, que contempla a los que habiendo estado completamente excluidos, lograron una revinculación con la educación a través de algún programa, escuela de reingreso o plan de estudios formal. Solo en el caso de este último subgrupo, los entrevistados corresponden íntegramente a estudiantes de algunas de las escuelas de reingreso de la Fundación Súmate, por cuanto el análisis realizado con estas entrevistas, no puede ser extrapolado a la realidad de otros modelos de reingreso existentes en el país.

Adicionalmente, para complementar la visión de los niños y jóvenes, se entrevistó a apoderados, profesores de la Fundación Súmate y pares de la población objetivo como estrategia para cubrir el fenómeno de la exclusión educativa según todos sus ámbitos y desde el punto de vista de los principales actores involucrados.

En cuanto a la representación geográfica, se optó por un modelo que considerara zona norte, centro y sur del país. De este modo, se planificaron entrevistas en las regiones de Antofagasta, Metropolitana y Biobío.

Para todos los perfiles de entrevistados, el instrumento de recolección de información fue una entrevista individual semiestructurada<sup>26</sup>,

---

<sup>26</sup>Técnica de investigación social definida como una conversación orientada hacia fines específicos. En su variante semiestructurada, la entrevista adopta un grado mayor de flexibilidad, pudiendo adaptarse a las particularidades del interlocutor (Canales, 2006).

salvo para los profesores a quienes se les dispuso la realización de una entrevista grupal. La tabla N° 1 muestra el resultado del trabajo de campo y el resumen de información recopilada según perfiles y zona geográfica.

**Tabla N° 1 – Resumen trabajo de campo**

	Niños y jóvenes re-escolarizados	Niños y jóvenes en riesgo de exclusión	Niños y jóvenes excluidos totalmente	Pares significativos
<b>Antofagasta</b>	3	2	5	2
<b>Biobío</b>	4	1	4	2
<b>Metropolitana</b>	3	9	10	0
<b>Total general</b>	6	12	19	4

	Pares significativos	Apoderados	Profesores (entrevista grupal)	Total general
<b>Antofagasta</b>	2	2	0	14
<b>Biobío</b>	2	0	1 (6 part.)	12
<b>RM</b>	0	4	0	26
<b>Total general</b>	4		1	52

Fuente: Elaboración propia

Por su parte, la tabla N° 2 muestra la operacionalización de la pauta de entrevista para quienes estaban completamente excluidos de la escuela. A partir de ella se hicieron las modificaciones para adecuar el instrumento de entrevista a los otros perfiles que se requirió entrevistar en el marco de la investigación.

**Tabla N° 2 - Operacionalización instrumento niños y jóvenes excluidos**

Dimensiones	Sub-dimensiones
<b>Trayectoria de vida</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto familiar.</li> <li>- Contexto comunitario.</li> <li>- Pares - pareja.</li> <li>- Cambios de residencia.</li> </ul>
<b>Trayectoria educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contexto socio escolar.</li> <li>- Cambios de escuela.</li> <li>- Rendimiento.</li> <li>- Clima escolar.</li> <li>- Pares - escuela.</li> <li>- Relación con profesores y directivos.</li> <li>- Evaluación general de la experiencia escolar.</li> </ul>
<b>Hitos irruptores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Episodios familiares memorables.</li> <li>- Episodios escolares memorables.</li> <li>- Episodios con pares memorables.</li> </ul>
<b>Proyección y cierre</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Posición subjetiva respecto del proceso educativo.</li> <li>- Proyección, evaluación de la vida y cierre.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

## 4.3

# METODOLOGÍA DE REVISIÓN DE LITERATURA Y LEVANTAMIENTO DE RECOMENDACIONES

Como ya fue dicho, los hallazgos del análisis cuantitativo y cualitativo fueron complementados por una revisión de experiencias internacionales con el objetivo de identificar distintos modelos de escuelas o programas de reingreso y definir recomendaciones para que fueran discutidas por los expertos y eventualmente sean aplicadas al caso chileno.

### 4.3.1 CRITERIOS DE SELECCIÓN DE PAÍSES Y MODELOS PARA REVISIÓN DE EXPERIENCIAS INTERNACIONALES

Con el objetivo de obtener una amplia variedad de países y modelos de escuelas de reingreso que pudieran servir como referencia se seleccionaron países con contextos similares a Chile y otros que se diferenciaran en criterios que se especificarán más adelante. A continuación, se describirán los criterios que llevaron a seleccionar los ocho países y modelos de Europa y América.

#### A) SELECCIÓN DE PAÍSES

- (1) Tipo de Estado de Bienestar: se ha observado que el nivel de desescolarización en cada país varía dependiendo de su Estado de Bienestar y la consiguiente visión sobre la educación como derecho social (y por lo tanto, mayoritariamente gratuita) o como bien pagado (UNESCO, 2015). Para los objetivos de este estudio se decidió analizar un país de cada uno de los tipos ideales de Estados de Bienestar. Según la tipología de Esping-Andersen (1990), se pueden distinguir entre tres tipos: el socialdemócrata que incluye un Estado con fuerte presencia, con un gran enfoque en educación pública (países del norte de Europa); el conservador-corporativo con un Estado amplio pero –según el carácter subsidiario– con alto involucramiento familiar (países del oeste y Europa central); y el liberal con un Estado minimalista (países anglosajones). Ferrera (1996) le agregó otro tipo ideal,

el Estado de Bienestar mediterráneo de los países del sur de Europa con uno débil y de alto involucramiento familiar. Los países latinoamericanos no pueden ser clasificados fácilmente en ese esquema, razón por la cual se encuentra una gran cantidad de estudios que -según el criterio- resulta en distintas categorizaciones para este territorio (Del Valle, 2003; Martínez, 2005). Más semejanza con el tipo socialdemócrata suelen tener los países como Uruguay o Costa Rica con la idea del Estado como proveedor único y educación gratuita. El segundo tipo se asemeja al Estado de Bienestar liberal y es característico de Chile y México, que muestran alta inversión privada (Filgueira, 2001; Martínez, 2005). Por su parte, Argentina está clasificada como híbrido, con semejanzas tanto con el tipo liberal como con el socialdemócrata (Filgueira, 2001).

Como ya fue mencionado, según el tipo de Estado de Bienestar que prime en los países, varía también la visión sobre la educación y la noción de quién debería hacerse cargo de ella: el Estado o el mercado. Al respecto, UNESCO (2015) ha mostrado que las tasas de desescolarización son más bajas, en general, en aquellos países donde prima una visión de la educación como derecho social. Esta discusión resulta importante, ya que en el caso chileno las instituciones privadas tienen un rol clave en el sistema educacional (Donoso-Díaz, de Souza, & Gouveia, 2016; OCDE, 2017a).

- (2)** Organización del sistema educativo: este criterio apunta a capturar la diversidad de modelos o formas de organización de la educación que -dependiendo de su alineamiento- están asociados con distintos niveles de exclusión educativa (Mikiewicz, 2011). Así, siguiendo a Lamb (2011), existen sistemas mixtos y sistemas unitarios de educación. Los mixtos involucran distintos tipos de escuela que a su vez otorgan diferentes certificados. Según el diploma que se obtenga se puede continuar estudios universitarios o únicamente técnicos. Por su parte, los unitarios no distinguen entre tipos de escuela y preparan a todos para la universidad (Lamb, 2011).
- (3)** Concepto educativo tradicional con respecto a exclusión escolar: este criterio es definido como un "proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando

su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (CPCE-UDP, 2016, p. 4). Mientras más flexible o integrativo es un sistema educacional, más fácil es el reingreso escolar para jóvenes excluidos (Lamb, 2011). En este sentido, se pueden categorizar los países del norte y oeste de Europa, además de Estados Unidos, como tradicionalmente flexibles (Rumberger, 2011). Por otro lado, la mayoría de los países latinoamericanos y de la Ex-Unión Soviética se pueden clasificar como tradicionalmente rígidos (Aristimuño, 2009; Lamb, 2011).

- (4) Dimensión histórica: el cuarto criterio incluye la dimensión histórica y se refiere a la duración de la política flexible con respecto al tema de la desescolarización. En este punto existen diferencias entre países con políticas y modelos ya establecidos hace años (Alemania, España, Estados Unidos, Finlandia, Irlanda) con aquellos que los tienen recién instalados (países latinoamericanos y de la Ex-Unión Soviética). La selección de este criterio se basa en la idea de combinar los conocimientos de experiencias de muchos años con ideas innovadoras más recientes.
- (5) Países con modelos innovadores de reingreso: el quinto criterio se refiere más específicamente a los programas de reingreso y selecciona países por la innovación de ellos. De esa manera, es posible incluir a aquellos que no necesariamente destacan por los primeros criterios (por ejemplo, Hungría, Irlanda, Argentina, Uruguay).

Establecidos estos criterios, se definieron los países que formaron parte de la revisión de políticas y programas educativos en materia de reinserción para esta investigación, los cuales son: **Alemania, Finlandia, España, Hungría, República de Irlanda, Estados Unidos, Argentina y Uruguay**. Con el objetivo de poder sintetizar estas dimensiones, la tabla N° 3 muestra lo anteriormente descrito, además de visualizar el tipo de provisión educacional y una característica destacada en cada uno de los seleccionados.

**Tabla N°3 - Criterios de selección de países**

<b>País/ Criterio</b>	<b>Estado de Bienestar</b>	<b>Organización del sistema educativo</b>	<b>Concepto educativo tradicional con respecto a exclusión escolar</b>	<b>Dimensión histórica</b>	<b>Países con modelos innovadores</b>	<b>Provisión de educación pública (&gt;90%) o privada (&lt;90%)</b>	<b>Característica destacada de cada país seleccionado</b>
<b>Alemania</b>	Conservador	Mixto	Flexible	Estable	X	Pública	Prototipo de formación dual (una de las causas para la baja exclusión escolar).
<b>Finlandia</b>	Social- demócrata	Unitaria	Flexible	Estable		Pública	Sistema educacional considerado por muchos como el mejor (aprendizaje, igualdad de oportunidades, inclusión); exclusión escolar más baja del mundo.
<b>España</b>	Mediterráneo	Mixto/unitaria	Flexible	Estable	X	Pública	Larga historia y amplia oferta de establecimientos para niños y jóvenes excluidos del sistema escolar.
<b>Hungría</b>	Conservador (en transición)	Mixto	Rígido	Reciente	X	Pública	País con más semejanzas con Chile: reformas educativas interesantes en los últimos años y modelos innovadores de reinserción educativa.
<b>República de Irlanda</b>	Liberal	Mixto	Flexible	Estable	X	Privada	Política de educación inclusiva reconociendo las escuelas de reingreso como tipo de escuela y así asegurándolas con los recursos necesarios.
<b>Estados Unidos</b>	Liberal	Unitaria	Flexible	Estable		Pública	Larga tradición de escuelas de reingreso (la primera del mundo definida como tal) y varios programas de reinserción educativa.
<b>Argentina</b>	Híbrido	Unitaria	Rígido	Reciente		Pública/privada	Mucha semejanza con el sistema chileno, pero con más libertades y flexibilidad en el sistema educativo.
<b>Uruguay</b>	"Social- demócrata"	Mixto	Flexible	Reciente	X		Rol pionero de la región en cuanto a educación inclusiva, contando con varios modelos de reingreso interesantes.
<b>Chile</b>	"Liberal"	Mixto/unitaria	Rígido	Reciente			

Fuente: Elaboración propia

## B) SELECCIÓN DE MODELOS

En la mayoría de los países seleccionados, coexisten diversos modelos de reingreso escolar. En virtud de ello se definieron criterios al interior de cada uno que permitieran elegir determinados programas:

- (1) Tipo de modelo: por un lado, existen escuelas que funcionan de manera alternativa al sistema educacional tradicional y que tienen un carácter permanente, es decir, entregan un certificado según el tipo de enseñanza (como por ejemplo, básica, media o técnica) equivalente a la formación tradicional. Por otro lado, hay programas "puente", que son de carácter transitorio y que buscan facilitar la transición al sistema educacional tradicional.
- (2) Tipo de formación: algunos modelos otorgan únicamente formación académica, mientras que otros entregan formación dual (técnica y académica).
- (3) Métodos educativos/pedagógicos innovadores: se seleccionaron modelos que destacaron por sus modalidades de aprendizaje que fueran creativas en responder a las necesidades de los estudiantes.

De este modo, se recogió una amplia gama de distintas experiencias de reingreso, utilizadas en los diferentes contextos nacionales específicos, optimizando el análisis. Así fue posible escoger y analizar sólo un modelo por país. Con todos estos criterios, se llegó a la definición de los siguientes modelos<sup>27</sup> (tabla N° 4).

---

<sup>27</sup> Cabe destacar que no fue posible identificar un modelo de reingreso de Finlandia. Esto se debe por un lado a la baja tasa de desescolarización del país, pero más aún a que las medidas de prevención y reinserción casi siempre se han aplicado dentro de los mismos programas del sistema educativo nacional o del mercado laboral, siguiendo la lógica inclusiva del sistema educativo finlandés. Es por ello que se presentará el sistema educativo y sus políticas preventivas y de reinserción, en lugar de un modelo específico de reingreso de este país.

**Tabla N° 4 - Criterios de selección de modelos de reinserción**

País y Modelo / Criterio		Tipo de modelo	Tipo de formación	Métodos educativos innovadores
Argentina	Escuelas de Reingreso Buenos Aires	Alternativa a escuela tradicional.	Formación académica; cursos de día, tarde y vespertino.	
Uruguay	Programa de Aulas Comunitarias	No permanente, programa puente.	Formación académica; cursos de día.	
Estados Unidos	YouthBuild USA	Alternativa a escuela tradicional.	Formación dual; cursos de día.	Al menos el 40% del tiempo se pasa trabajando en una empresa, el aprendizaje académico se realiza en grupos pequeños (ratio estudiantes-profesor 5:1).
Irlanda	Youthreach	Alternativa a escuela tradicional.	Formación dual; cursos de día.	Formación académica-laboral que otorga distintos certificados y aplica un aprendizaje interactivo en grupos pequeños.
Hungría	Dobbantó (Trampolín)	No permanente, programa puente.	Formación académica; cursos de día.	Aprendizaje en grupos pequeños (aproximadamente 16 estudiantes y 4 profesores en el aula); enseñanza individual y en grupos, aprendizaje vía proyectos y evaluación continua para fomentar el pensamiento autoreflexivo.

País y Modelo / Criterio		Tipo de modelo	Tipo de formación	Métodos educativos innovadores
Alemania	Produktives Lernen (Aprendizaje Productivo)	Alternativa a escuela tradicional.	Formación dual; cursos de día.	Combinación de aprendizaje académico y técnico, donde el contenido de las asignaturas es coordinado con las experiencias en las prácticas laborales.
España	Escuela de Segunda Oportunidad Gijón	Alternativa a escuela tradicional.	Formación académica; cursos de día.	

Fuente: Elaboración propia

### 4.3.2 BÚSQUEDA Y SISTEMATIZACIÓN DE LITERATURA

En lo que respecta al análisis comparado de experiencias internacionales, se efectuó una revisión de literatura exhaustiva considerando los puntos relevantes de este estudio. La búsqueda se realizó en fuentes académicas e informes oficiales de los gobiernos o de instituciones como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), así como en páginas web de organizaciones o ministerios responsables de distintos modelos de escuelas de reingreso. Los portales científicos consultados fueron: ProQuest, Science Direct, Scopus, Ebsco Host, Jstor, Google Scholar, Wiley Online Library, SUMMA. Se incluyeron documentos escritos en español, inglés y alemán.

Las palabras clave de búsqueda utilizadas fueron: escuela/colegio de reingreso/reinserción; escuela/colegio de segunda oportunidad; trayectorias educativas/escolares; exclusión educacional/educativa; rezago escolar; desescolarización; jóvenes desescolarizados; ausencia escolar; abandono escolar; flexibilización del sistema escolar/educativo; deserción escolar; revinculación escolar/educativa; desvinculación escolar/educativa; reenganche escolar; escuelas efectivas. Además, se efectuó un rastreo según las

dimensiones: contexto de política pública, infraestructura, equipo de la escuela, gestión de la escuela, intervención social, métodos de enseñanza y currículum, rol de la sociedad civil y formas de medición de logros.

En total se revisaron más de 150 documentos referidos a investigaciones, políticas educativas de determinados países, manuales de operación, informes que contienen orientaciones técnicas, evaluaciones de proyectos y programas, análisis de experiencias, publicaciones indexadas, etc.

### 4.3.3 IDENTIFICACIÓN Y LEVANTAMIENTO DE RECOMENDACIONES

Los insumos de la literatura y del análisis cuantitativo y cualitativo fueron transformados en 120 recomendaciones para una escuela de reingreso, las cuales fueron agrupadas en ocho dimensiones:

- Contexto de política pública.
- Infraestructura.
- Equipo.
- Gestión de la escuela.
- Intervención social.
- Metodología de enseñanza y currículum.
- Rol de la sociedad civil.
- Formas de medición de logros.

Estas recomendaciones fueron discutidas en tres paneles de 24 expertos internos de la Fundación Súmate y de la Red por las Trayectorias Educativas<sup>28</sup> (directores, profesores, psicólogos, trabajadores sociales entre otros; véase tabla N° 5). En esas mesas se discutió el contenido y la comprensión de las recomendaciones,

---

<sup>28</sup>Esta es una red de instituciones que trabajan con niños y jóvenes excluidos del sistema escolar, entre ellos se encuentran: Caleta Sur, Cristo Joven, Vínculos Chiloé, Cooperativa Di-Versos, Apis Educa, Fundación Chaminade, Vicaría para la Educación, Santa Corina, Educación 2020, Fundación Súmate del Hogar de Cristo, municipios de Peñalolén, San Joaquín, Recoleta y Puente Alto.

además de su pertinencia, incorporando así la experticia de aquellas personas que, día a día, trabajan con la población objetivo.

Después de estos conversatorios los comentarios de los expertos internos fueron evaluados, discutidos e incorporados en una reunión del equipo investigador con profesionales de las Fundaciones Súmate y Hogar de Cristo. Al final, se elaboraron 99 recomendaciones surgidas de la literatura internacional y la realidad nacional para ser enviadas a los expertos externos según la metodología RAND/ UCLA (capítulo 4.4).

**Tabla N° 5 - Participantes de mesa de expertos internos**

Nombre	Institución y cargo
Andrea Cox	Directora de Programas Socioeducativos, Fundación Súmate.
Dante Galgani	Director de Casa Estudio Chaminade, Linares.
Enid Vargas	Directora de Operaciones Sociales, Fundación Súmate.
Jacqueline Muñoz	Directora de Escuela San Francisco de La Pintana, Fundación Súmate.
Jessenia Espinoza	Profesora en Colegio Padre Álvaro Lavín Maipú, Fundación Súmate.
Jorge Cáceres	Director de Escuela Padre Hurtado de Renca, Fundación Súmate.
Jorge Vásquez	Jefe de Área de Evaluación y Estudios, Fundación Súmate.
José Luis Casanova	Director Escuelas de Reingreso, Fundación Súmate.
Liliana Cortés	Directora Ejecutiva, Fundación Súmate.
Luis Valenzuela	Director del Colegio Betania, La Granja, Fundación Súmate.
Marta Cuevas	Coordinadora de Convivencia Escolar, Casa Estudio Chaminade, Linares.
Mónica Bonnefoy	Coordinadora de programa en ONG Caleta Sur.
Muriel Sotomayor	Profesora en Colegio Betania, La Granja, Fundación Súmate.

Nombre	Institución y cargo
Nelson Figueroa	Psicólogo en Escuela San Francisco de La Pintana, Fundación Súmate.
Olivia Oyarzún	Profesora en Escuela Padre Hurtado de Renca, Fundación Súmate.
Pablo Valencia	Director del Colegio Alicura, Corporación Municipal de Peñalolén.
Patricia Flores	Directora ONG Vínculos, Castro.
Paul González	Jefe de Formación en Colegio Nuevo Futuro, Lota, Fundación Súmate.
Paulina Tapia	Jefa de programa Súmate al Barrio, La Serena, Fundación Súmate.
Paulina Vivanco	Directora de Colegio Padre Álvaro Lavín Maipú, Fundación Súmate.
Rabindranath Riquelme	Psicólogo en Colegio Betania, La Granja, Fundación Súmate.
Rodrigo Ramírez	Trabajador Social en Súmate al Barrio, Antofagasta, Fundación Súmate.
Víctor Sáez	Jefe de Programa Súmate al Barrio, Santiago, Fundación Súmate.
Victoria Aravena	Directora de Área en Fundación Educacional Cristo joven.

## 4.4 METODOLOGÍA DE CONSENSO RAM

Para evaluar las recomendaciones que se hicieron a partir de la revisión de literatura y el análisis de la información cuantitativa y cualitativa, se realizó una adaptación de la metodología RAM (RAND/UCLA Appropriateness Method) (Fitch et al., 2001). Esta es una metodología de generación de consenso técnico que, en dos fases, evalúa la pertinencia e importancia de las recomendaciones, mediante la realización de paneles presenciales y no presenciales con expertos nacionales e internacionales<sup>29</sup>.

<sup>29</sup>Esta metodología principalmente es aplicada en investigaciones de medicina y ciencias naturales (como por ejemplo Berian et al., 2018; Martínez-Sahuquillo & Echeverría, 2001; Sánchez & Jaramillo, 2009).

La primera fase, de carácter no presencial, se realizó mediante una encuesta on-line y constó de una evaluación individual en la que los expertos clasificaron las recomendaciones según la adecuación y necesidad. Luego se realizó un panel presencial (segunda fase) en la que ellos discutieron sobre las recomendaciones con mayor disenso de la primera evaluación (Fitch et al., 2001). Por último se compilaron los resultados y se levantó un set final de recomendaciones para el desarrollo de una escuela de reingreso de alta calidad basada en evidencia y experiencia.

#### 4.4.1 PRIMERA FASE

Se realizó en julio de 2018 ocupando la plataforma KoBoToolbox<sup>30</sup>, la que permite aplicar encuestas ingresando la información a computadores y dispositivos móviles. En la encuesta participaron 51 expertos (35 nacionales, 16 internacionales), entre los que se encuentran: líderes de opinión, profesionales pertenecientes a centros de investigación y universidades, expertos vinculados a organizaciones no gubernamentales, centros de la sociedad civil, fundaciones y programas de reingreso escolar. En español, las recomendaciones fueron enviadas a expertos de Chile, Argentina, Uruguay, México y España, y en inglés a expertos de Alemania, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Hungría e Irlanda. Con esto fue posible integrar la experiencia tanto de expertos nacionales como también de expertos de aquellos países seleccionados y de los modelos de reingreso en estudio (véase las tablas N° 6 y 7 con el listado completo).

**Tabla N° 6 - Participantes nacionales primera y segunda fase del RAM**

Nombre	Institución y cargo	1° fase	2° fase
Alejandra Arratia Martínez	Educación 2020, Directora Educativa.	*	*
Andrés Bernasconi Ramírez	Pontificia Universidad Católica, Profesor Asociado de la Facultad de Educación y Director del Centro de Estudios Avanzados sobre Justicia Educacional.	*	*

<sup>30</sup>Véase más detalles en <https://www.kobotoolbox.org>

Nombre	Institución y cargo	1° fase	2° fase
Beatriz Etchegaray de la Cerda	Ministerio de Desarrollo Social, Analista de Departamento Monitoreo de Programas Sociales, División de Políticas Sociales, Subsecretaría de Evaluación Social.	*	*
Candy Fabio Salas y Soledad Cortés Hernández	UNICEF Chile, Oficial de Protección Infantil y Oficial de Educación.	*	
Cecilia Ramírez Venegas	Pontificia Universidad Católica, Profesora de la Facultad de Educación, Departamento de Teoría y Política Educativa.	*	*
Cristián Cox Donoso	Universidad Diego Portales, Profesor de la Facultad de Educación, Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación.	*	
Cristina Julio Maturana	Cooperativa de Acción Pedagógica Di-versos, Socia Presidenta.	*	*
Cristóbal Villalobos Dintrans	Pontificia Universidad Católica, Facultad de Educación, Investigador en el Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE).	*	*
Cynthia Duk Homad	Universidad Central, Directora del Centro de Desarrollo e Innovación en Educación Inclusiva.	*	
Dagmar Raczynski Von Oppen	Pontificia Universidad Católica, Facultad de Ciencias Sociales, Profesora en el Instituto de Sociología.	*	
Daniel Contreras	UNICEF Perú, Especialista en Educación.	*	
Daniela Eroles	Corporación Municipal de Renca, Directora de la Dirección de Educación.	*	*
Fernando Maureira Tapia	Universidad Alberto Hurtado, Académico de la Facultad de Educación.	*	

Nombre	Institución y cargo	1° fase	2° fase
Gonzalo Muñoz Stuardo	Universidad Diego Portales, Profesor de la Facultad de Educación, Centro de Políticas Comparadas de Educación.	*	
Guillermo Zamora Poblete	Pontificia Universidad Católica, Facultad de Educación, Profesor asociado en el Departamento de Teoría y Política Educativa.	*	*
Jorge Radic Henrici	Colegio San Ignacio El Bosque, Director.	*	
Jorge Vera Cárcamo	Seremi Educación de Magallanes, Coordinador Regional de Educación de Jóvenes y Adultos.	*	
José Weinstein Cayuela	Universidad Diego Portales, Facultad de Educación, Centro de Políticas Comparadas de Educación, Director del Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.	*	
Juan Cristóbal García-Huidobro SJ	Boston College, Lynch School of Education, estudiante de doctorado.	*	
Juan Eduardo García-Huidobro	Universidad Alberto Hurtado, Profesor Emérito de la Facultad de Educación.	*	*
Juan Pablo Valenzuela Barros	Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Investigador en el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE).	*	*
María Inés Pérez García	Seremi de Educación Los Lagos, Coordinadora Regional de Atención Ciudadana.	*	
María Jesús Sánchez Cortés	Elige Educar, Directora de Investigación.	*	
María Paz Arzola González	Centro de Estudios Libertad y Desarrollo, Coordinadora del Programa Social.	*	
María Teresa Marshall Infante	Rectora de la Universidad de Aysén.	*	

Nombre	Institución y cargo	1° fase	2° fase
María Teresa Rojas Fabris	Universidad Alberto Hurtado, Facultad de Educación, Directora académica de doctorado en educación Universidad Alberto Hurtado - Universidad Diego Portales.	*	
Milagros Nehgme Cristi	Directora Ejecutiva de Corporación Opción.	*	*
Pablo González Soto	Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, Profesor del Departamento de Ingeniería Industrial, Director del Centro Sistemas Públicos.	*	*
Pamela Meléndez Madariaga	Enseña Chile, Área Alumnis, Coordinadora de Políticas Públicas.	*	*
Paulina Araneda Díaz	Presidenta del Consejo de la Agencia de Calidad de la Educación.	*	*
Ricardo H.C. Evangelista	Fundación Sara Raier de Rassmuss, Director Ejecutivo.	*	*
Rodrigo Maluenda Ruilova	Seremi de Educación región Metropolitana, Supervisor.	*	
Rosa Blanco Guijarro	Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Directora Oficina Chile.	*	
Verónica López Leiva	Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Facultad de Filosofía y Educación, Profesora asociada de la Escuela de Psicología, Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.	*	
Viola Espínola Hoffmann	Universidad Diego Portales, Investigadora en la Facultad de Educación.	*	

**Tabla N° 7 - Participantes internacionales primera fase del RAM**

Nombre	Institución y cargo	País
Florian Dieter	Escuela Produktives Lernen (PL)/ Aprendizaje Productivo, Profesor en PL Zehlendorf, Berlín, Alemania.	Alemania
Reinhold Schiffers	Red de la Unión Europea de Escuelas de Segunda Oportunidad (ESO), Encargado de la formación de profesores, Ex-Director de la ESO de Mönchengladbach, Alemania.	Alemania
Alejandra Cardini	Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC), Directora de Educación.	Argentina
Bárbara Briscioli	Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Investigadora y Docente en UNGS.	Argentina
Néstor López	UNESCO, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires, Coordinador de Proyectos de Educación y Equidad y coordinador de SITEAL (Sistema de Informaciones sobre Tendencias Educativas en América Latina).	Argentina
Phil Matero	YouthBuild Charter School California, Fundador y Director Ejecutivo.	Estados Unidos
Marta Martínez Sánchez	Fundación Tomillo, Directora de Formación y Empleo.	España
Begonya Gash Yagüe	Fundación El Llindar, Directora.	España
Pepe Menéndez Cabrera	Fundación Jesuïtes Educació de Catalunya, Miembro del Equipo Directivo.	España
Sirkku Kupiainen	University of Helsinki, Department of Education, investigadora en el Centre for Educational Assessment.	Finlandia
Dirk Van Damme	OCDE, Jefe de la División de Innovación y Medición del Progreso (Innovation and Measuring Progress Division/IMEP).	Francia
Mária Bognár	Programa Dobbantó, Coordinadora Nacional del programa.	Hungría
Gerard Griffin	Youthreach, Coordinador Nacional del programa.	Irlanda

Nombre	Institución y cargo	País
Massimiliano Mascherini	Fundación Europea para la Mejora de las Condiciones de Vida y de Trabajo (European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions), Gerente Senior de Investigación.	Irlanda
Marlene Gras	Fundación Mexicanos Primero, Coordinadora de investigación.	México
María Alejandra Scafati Falduti	Programa de Aulas Comunitarias, Coordinadora nacional del programa.	Uruguay

En la primera etapa, los expertos clasificaron las recomendaciones según su adecuación y necesidad, teniendo también la opción de entregar comentarios en cada una de ellas para así poder conocer más ampliamente sus opiniones. Además, por cada dimensión se solicitó a los expertos priorizar aquellas que les parecieron más relevantes. Se pidió a los convocados contestar la encuesta basada en su propia experiencia y conocimientos, sin pensar en las posibles opiniones de los otros expertos.

La adecuación de una recomendación es definida de modo tal que el beneficio esperado (consecuencias positivas) sea mayor que el perjuicio posible (consecuencias negativas). Las consecuencias se refieren al bienestar físico, funcional y subjetivo de los estudiantes sin considerar el factor de los costos (Fitch et al., 2001). La adecuación se midió en una escala de 1 a 9, donde 1 significa que la recomendación es totalmente inadecuada y 9 significa que la recomendación es totalmente adecuada. Un valor de 5 significa que el evaluador no hará un juicio o que el daño y beneficio esperado son equilibrados.

En aquellas recomendaciones que fueron clasificadas como adecuadas (valor superior a 5), se pidió a los expertos evaluar también su necesidad para así detectar aquellas medidas más urgentes a implementar en un corto, mediano y largo plazo. Se compone solo de tres opciones:

**-Necesaria a largo plazo (1):** puede ser integrada a partir del cuarto año del funcionamiento de la escuela.

**-Necesaria a mediano plazo (5):** podría implementarse durante los dos primeros años del funcionamiento de la escuela o dependiendo de los recursos disponibles.

**-Necesaria inmediatamente (9):** debe realizarse de manera prioritaria desde el inicio del programa escolar.

Después de compilar los resultados de todos los participantes, se analizó el nivel de adecuación y necesidad de cada recomendación lo cual se define por dos criterios (Fitch et al., 2001): el nivel de consenso entre los expertos y la mediana de las clasificaciones.

Una recomendación se considera “adecuada” o “necesaria inmediatamente al implementar el programa” cuando la dispersión de las respuestas es menor que la dispersión de las respuestas ajustada a la simetría.

El nivel de acuerdo entre los expertos se midió según las siguientes fórmulas de cálculo (Fitch et al., 2001):

$$\text{IPR} = P.70 - P.30$$

$$\text{IPRAS} = \text{IPRr} + (\text{CFA} * \text{AI}), \text{ donde } \text{IPRr} = 2,35 \text{ y } \text{CFA} = 1,5$$

$$\rightarrow \text{IPRAS} = 2,35 + (1,5 * \text{AI})$$

$\text{AI} = \text{IPRCP} - \text{Mediana de la distribución}$ , donde la mediana de la distribución es 5

$$\rightarrow \text{AI} = \text{IPRCP} - 5$$

$$\text{IPRCP} = (P.70 - P.30) / 2$$

### Definiciones:

IPR: Interpercentile Range (Rango Interpercentil).

IPRAS: Interpercentile Range Adjusted for Symmetrie (Rango Interpercentil Ajustado a la Simetría).

IPRr: Rango Interpercentil cuando existe simetría perfecta.

CFA: Correction Factor for Asymmetrie (Factor de Corrección de Asimetría).

AI: Asymmetry Index (Índice de Asimetría).

IPRCP: Central Point of IPR (Punto Central de IPR).

Si el IPR es mayor que el IPRAS existe desacuerdo entre los expertos y la recomendación se considera "incierta". Si el IPR es menor que el IPRAS hay acuerdo entre los expertos y entonces se califica la recomendación de la siguiente manera:

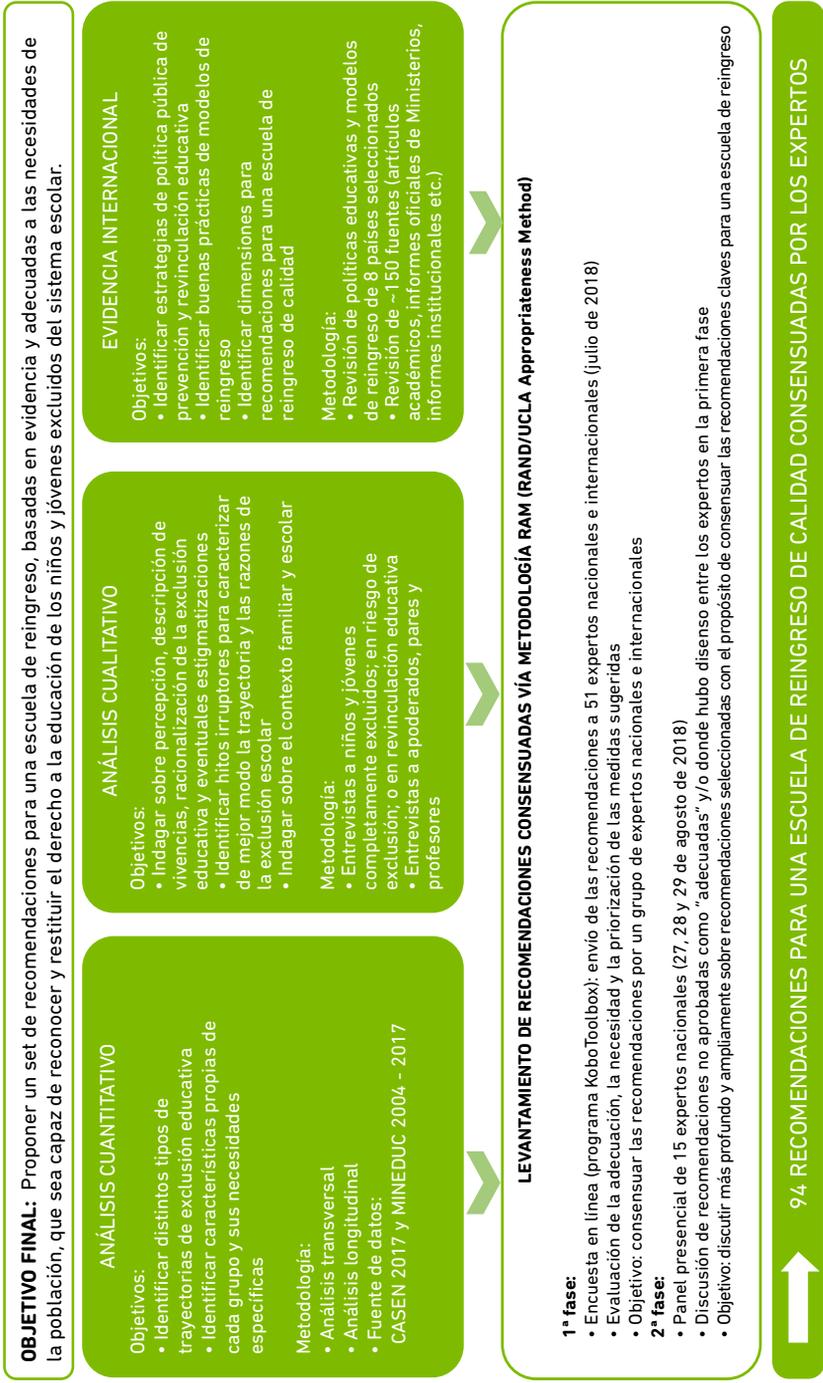
- Adecuada/necesaria inmediatamente: mediana de 7-9.
- Incierta/necesaria en un mediano plazo: mediana de 4-6.
- Inadecuada/necesaria en un largo plazo: mediana de 1-3.

Para medir la priorización de las recomendaciones según cada grupo temático, se contaron aquellas que más se repitieron dentro de los tres primeros lugares.

#### 4.4.2 SEGUNDA FASE: PANEL PRESENCIAL

La segunda fase del RAM contó con un panel presencial que se realizó en tres sesiones los días 27, 28 y 29 de agosto de 2018 y donde participaron 15 expertos nacionales. Gracias a la alianza de Fundación Súmate con el Centro de Justicia Educacional (CJE) de la Universidad Católica se contó con un espacio adecuado para la realización de los encuentros. En el panel se discutieron nueve recomendaciones seleccionadas que fueron calificadas como "inciertas" en adecuación o que tenían muchos comentarios (aproximadamente de un 50% de los participantes) y que tienen una relevancia mayor para la Fundación Súmate. En las tres sesiones se discutieron cuatro recomendaciones con mayor relevancia institucional y además, cada día se analizaron algunas recomendaciones adicionales. Finalmente, luego de todo este proceso, se definieron las 94 recomendaciones consensuadas adecuadas y necesarias para implementar una escuela de reingreso en Chile, las que se encuentran en el capítulo 5.4.

**Figura N° 2: Resumen de la metodología de investigación**





Fuente: Información extraída desde [www.inec.cl](http://www.inec.cl)

Función representativa

26. ¿Qué representa...

27. ¿Qué representa...

# 5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los métodos anteriormente presentados dan paso a distintos ejercicios investigativos a partir de los cuales se erige la propuesta de escuela de reingreso que se presenta en este libro. El presente capítulo da cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las etapas antes descritas. En consecuencia, lo que sigue está subdividido en cuatro partes.

En la sección 5.1 se presenta el capítulo de los resultados obtenidos a partir de la investigación cuantitativa y cualitativa, orientados a ofrecer un panorama lo más acabado posible de cuáles son los factores principales que van aparejados a las trayectorias de la exclusión educativa.

La sección 5.2 aborda la revisión de la literatura internacional que se realizó según los criterios descritos en el apartado anterior. A partir de este ejercicio se definieron las principales dimensiones para el modelo de escuela de reingreso propuesto.

La sección 5.3 se enfoca principalmente en la evaluación de las 99 recomendaciones que se elaboraron a partir de los esfuerzos investigativos anteriores. Las recomendaciones fueron agrupadas en distintas temáticas, entre las que se encuentran: política pública, infraestructura, equipo, gestión, intervención social, métodos de enseñanza y currículum, rol de sociedad civil y formas de medición de logros. Estas fueron sometidas a la evaluación (siguiendo la metodología RAM, explicada en el apartado metodológico) de 51 expertos nacionales e internacionales.

Por último, la sección 5.4 de este capítulo, presenta el listado final de recomendaciones que generaron consenso entre los expertos, agrupadas según dimensiones o ámbitos de acción.

## 5.1

### RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN CUANTITATIVA Y CUALITATIVA

A continuación, se presentan los resultados obtenidos, orientados a ofrecer un panorama lo más acabado posible sobre cuáles son los factores principales que van aparejados a las trayectorias de exclusión educativa.

Es importante mencionar que cada una de las distinciones que se hacen a lo largo del documento tiene una función principalmente analítica. Así por ejemplo cuando se habla de factores extra escolares se distinguen aquellos relativos a las relaciones al interior del núcleo familiar, a la forma misma de este, a la interacción que el entrevistado tiene con su entorno social inmediato (barrio), etc. Estos ámbitos, puestos en juego en la realidad vivida por quienes fueron parte de este estudio, aparecen como un todo amalgamado, en el que cada uno de estos elementos forma parte de la trayectoria vital. En este sentido, las distinciones operadas buscan simplemente pormenorizar y describir en profundidad los aspectos de cada ámbito, sin dejar de recordar que estos factores operan en conjunto y es la confluencia de ellos la que permite explicar una trayectoria escolar interrumpida.

Siguiendo las distinciones metodológicas realizadas, la sección está estructurada principalmente en dos apartados: el primero (5.1.1), dedicado al análisis de los factores de modo sincrónico, en el que se discuten aisladamente los distintos ámbitos de la vida familiar, social y escolar de los entrevistados, de modo de relacionarlos con la experiencia de la exclusión. El segundo (5.1.2), dedicado al análisis de trayectorias educativas que terminan fuera del sistema escolar, usando fuentes cuantitativas y profundizando mediante una reconstrucción cualitativa de las mismas.

Aprovechando la información estadística disponible, para la evaluación de la incidencia de distintos factores extraescolares, se recurrió a un modelo de regresión logística que buscó ajustar una serie de variables para estimar la probabilidad de que una persona se encuentre en situación de exclusión educativa. En este caso se incluyeron como variables independientes la estructura del núcleo familiar, la escolaridad del jefe de hogar y la pertenencia (o no) al grupo clasificado en condición de pobreza multidimensional<sup>31</sup>. De acuerdo a este análisis, este último es el aspecto que está relacionado mayormente con la probabilidad de que una persona se encuentre en situación de exclusión escolar, seguido por

<sup>31</sup>Estos factores fueron medidos mediante tres variables: 1. Una variable que captura la mono o biparentalidad de los hogares; 2. Los años de escolaridad del jefe de hogar; 3. El indicador de pobreza multidimensional. Los odds ratios, respectivamente son: 0,68 (para las familias biparentales); 0,97 y 6,95; todos estadísticamente significativos a un 95% de nivel de confianza. Valores sobre 1, implican factores de riesgo; valores menores a 1, indican factores protectores.

la escolaridad del jefe de hogar. Esto prueba lo íntimamente relacionadas que están la exclusión educativa con la exclusión social y de cómo la primera opera como un eficiente mecanismo de transmisión intergeneracional de la pobreza. Con todo, se refrenda la idea de que la pobreza (sea por ingresos o multidimensional) funciona como un crisol donde se expresan una serie de distintas carencias, dispuestas a la perpetuación de la situación de exclusión.

En este sentido, el modelo logístico confirma la idea de que la pobreza y la exclusión social operan como elementos a la base de otros aspectos que la literatura especializada reconoce como de protección o de riesgo. En efecto, y como se revisará a continuación, en estos contextos las familias, los vínculos cercanos, el barrio, la escuela, los profesores, los compañeros de colegio, y muchas otras áreas de la vida de estos niños y jóvenes se ven afectados y se "desactivan" como factores protectores, al no poder entregar lo que se supone deben, el apoyo, cuidado, contención, entendimiento, etc. O en algunos casos, hacen todo lo contrario, los abandonan y exponen a situaciones de riesgo para su vida y desarrollo, transformándose en fuentes mismas de experiencias adversas, lo que finalmente afecta de manera profunda el desarrollo e integralidad del sujeto.

Como respuesta a estas experiencias, es esperable que desde los niños y jóvenes emerjan conductas que hasta cierto punto pueden ser comprendidas como adaptativas o intentos por resignificar la propia existencia, adecuándose al contexto dañino en el que se vive y echando mano a otras realidades para desarrollarse (por ejemplo, los amigos, la "calle" o el trabajo como espacios para escapar lo antes posible de una realidad que no puede soportar). En ese sentido se trata de supervivencia. Pero aun así, muchas de estas prácticas en realidad, son conductas de riesgo que van socavando aún más su exclusión social. Por esto, una de las cosas que pueden verse afectadas, precisamente es su continuidad escolar, puesto que la escuela tampoco es capaz de "actuar" o "activar" su rol de protección frente a este tipo de situaciones, porque no está preparada para lidiar con contextos así de adversos.

Modelos de este tipo permiten corroborar lo que la literatura especializada al respecto menciona, pero es apenas una representación esquemática y somera de cómo la interacción de factores de diversa índole, muchos de los cuales no son

cuantificables, se disponen de modo tal que determinan la trayectoria que recorre un niño y/o joven hasta llevarlo fuera del sistema escolar. La combinatoria derivada de nacer y crecer en pobreza (que involucra, entre otros: fracturas familiares, violencia física y simbólica, privaciones materiales y carencias afectivas, entornos con consumo problemático de alcohol y drogas) y las dinámicas internas propias del sistema escolar, configuran en los casos que veremos a continuación una fuerza centrífuga que presiona a estos niños y jóvenes a salir del sistema escolar formal. Por lo tanto, la exclusión escolar aparece, más bien, como la pérdida total de aquellos factores protectores que no lograron comprender las biografías de los niños y jóvenes y no fueron capaces de apoyar sus trayectorias.

A continuación se presentan los resultados de la investigación, integrando en un mismo relato los hallazgos de la investigación cuantitativa como de la cualitativa.

### 5.1.1 FACTORES ASOCIADOS A LA EXCLUSIÓN EDUCATIVA

**A) Factores extraescolares:** la morfología socio-familiar

**i. El sustento filial:** estructura y relaciones familiares

Según ya ha sido mencionado con anterioridad, el espacio familiar es muy importante para los efectos del logro educativo. En particular, la estructura que está presente parece jugar un rol clave en la generación de condiciones que favorezcan la permanencia de los hijos o pupilos en el sistema escolar. Los discursos que fueron recopilados en el marco de este estudio dan cuenta en reiteradas ocasiones de la estrecha relación que existe entre la configuración familiar y el desempeño escolar y académico.

Prueba de lo anterior es la incidencia de los hogares monoparentales en el total de niños y jóvenes excluidos del sistema escolar (de 6 a 21 años). De acuerdo a datos de la encuesta CASEN 2017, un 41,6% de estos proviene de hogares que son liderados exclusivamente por un adulto. Y si ese apoderado es de sexo femenino, la incidencia es aún mayor. En efecto, dentro de esta proporción, ocho de cada diez

personas excluidas desde el punto de vista educativo, proviene de núcleos familiares dirigidos por una mujer<sup>32</sup>.

Así, y especialmente en contextos de alta exclusión social y pobreza, los espacios familiares que son dirigidos solamente por un adulto, se ven mayormente estresados en las funciones de cuidado y supervisión que requiere un niño y/o joven para acompañar su proceso formativo, particularmente por la dificultad de congeniar estas labores con la necesidad de allegar recursos para soportar la economía familiar (ver, Espinoza et al., 2012).

Esto puede apreciarse con mayor claridad al analizar las entrevistas realizadas en el marco de este estudio que dan cuenta de los problemas asociados a los cambios en la configuración familiar, además de reconocer que están muy presente en las trayectorias de vida de los entrevistados.

“Eh... no porque mi papá murió cuando yo tenía 2 años. Y siempre he seguido con el apoyo de mi mamá. Igual me ha costado mucho los estudios, poder sobrevivir en lo que (...) Extraño porque... una que mi mamá me está sacando sola adelante. Y el apoyo de un papá igual... que te apoya en momentos de... de pena, de amor, que te ayude en cosas así, por ejemplo, en el trabajo, te... te de consejos. Esas cosas igual, me han hecho harta falta. Consejos que yo... me da vergüenza pedirselos a mi mamá, pero a un papá le puedes pedir consejos” (Entrevista 37, hombre, 18 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).

Por otro lado, aun en presencia de hogares biparentales, los núcleos familiares pueden haber sufrido procesos de disolución del vínculo entre los padres biológicos y posterior reconfiguración con otra pareja, la cual no tiene -necesariamente- vínculo sanguíneo con el o los hijos. Esto da cuenta de que, en casos de niños y jóvenes que sufren la exclusión del sistema escolar, la biparentalidad no es garantía de una configuración familiar exenta de problemas, sino más bien el vínculo establecido.

---

<sup>32</sup>Sin embargo, es importante recordar que la monoparentalidad en Chile es abismalmente femenina. De acuerdo a datos de la misma encuesta, el 71,7% de los hogares monoparentales del país son conducidos por una mujer.

*“Mi papá se fue cuando yo tenía 8 años y vivo con mi pura mamá y mi hermano y la pareja de mi mamá (...). Se fue por problemas familiares. Mi mamá lo tuvo que echar. Y ahora vivimos nosotros no más po”* (Entrevista 36, hombre, 15 años, en riesgo de exclusión escolar, región del Biobío).

La conformación del espacio familiar es, en general, descrita como problemática por los entrevistados. Desde sentirse “botados” por parte de alguno de los integrantes nucleares de su familia hasta dificultades asociadas a la mantención económica dada la disolución de la unidad familiar y la consiguiente responsabilidad de una sola persona de solventar el hogar.

*“Él (mi papá) tenía problemas con la droga po’ y yo siempre desde chico cachaba todo po’. Por eso como que no lo respeto a él tanto... mi mamá buscaba trabajo para mantenernos a todos mis hermanos. Yo... mi mamá me dejó estar con mi papá porque yo iba a estar más seguro con mis abuelos, tenía responsabilidad porque tenía cuatro hijos más”* (Entrevista 31, hombre, 17 años, en re escolarización, región Metropolitana).

Por otra parte, desde la mirada de las adultas involucradas en la vida de estos niños y jóvenes, se pone más el foco en las funciones de cuidado disminuidas, a las relaciones familiares y los vínculos más horadados a los que se ven expuestos los hijos, por diversas razones.

*“Lo que pasa [es] que nosotros vivíamos en toma, el papá se puso a trabajar al frente de la toma y él [mi hijo] se dio cuenta que el papá no lo pescaba, que andaba robando, que andaba metido en cosas raras, que le robaba a los abuelos, y ahí empezó a decirme: ‘Mamá, mi papá es así, es allá.’ Yo siempre le dije, tú solo te darás cuenta cómo es él, yo no tengo por qué hablarte mal de él...”* (Entrevista 41, mujer, 35 años, apoderados, región de Antofagasta).

*“Cuando ellos nacieron, la madre no los quería y los trataba mal. Ella tuvo los hijos para retener al marido y el marido se fue igual. Después a los dos años, se enganchó y se fue a vivir con otro tipo. Y él [la pareja de la madre], la comida que mi hermana preparaba para mis sobrinos, él prefería dársela a los perros. El*

*pan que compraban, lo guardaba en el auto para no darles pan a mis sobrinos. Además, este tipo amenaza a mi hermana delante de mis sobrinos y les decía: 'si uds. se portan mal, yo voy a matar a su mamá'. Después, mi sobrino el Andrés, mi hermana lo mandó al psiquiátrico por violencia. Porque él fue y la defendió a ella de su pareja, que le estaba pegando combos"* (Entrevista 42, mujer, 45 años, apoderados, región Metropolitana).

De este modo, al igual que cierta naturalización de las trayectorias educativas ideales, un fenómeno análogo se puede afirmar ocurre con la idea de "familia ideal". En general, es recurrente encontrar alusiones a la importancia del espacio familiar en el proceso de formación de un niño o joven. Sin embargo, la principal conclusión de este apartado sugiere que si bien esta afirmación es cierta, la situación de exclusión social, pobreza y precariedad, dificulta el cumplimiento del rol de orientación, cuidado y supervisión de los hijos o pupilos, convirtiendo a aquella en un factor más bien de riesgo de exclusión educativa que de protección ante ella.

En cualquier caso, es importante esclarecer que lo anterior no implica una relación causal entre exclusión social, problemas familiares y exclusión educativa. Las tasas de incidencia de la exclusión educativa (relativamente bajas, respecto de las cifras de pobreza y exclusión social de Chile) dan cuenta de esto. Sin embargo, es interesante relevar que en las trayectorias educativas interrumpidas, la apelación al espacio familiar debe considerar las restricciones de las cuales es objeto y son principalmente asociadas a carencias en las funciones de cuidado que se supone debiera asumir. Se ahondará en esto a continuación.

**ii. Clima orientado al logro escolar:** capital cultural, rol de cuidado y figuras disciplinares

Habiendo cubierto lo referido al formato familiar y la estructura de los hogares donde se suelen encontrar niños y jóvenes excluidos del sistema educativo, es necesario profundizar en el clima que suele predominar en estos hogares. Está cruzado por diferentes factores que van delineando el ambiente presente en los distintos espacios familiares desde los cuales provienen los niños y jóvenes que se encuentran en alguna medida excluidos educativamente.

Entre ellos, la propensión al logro educativo que puede ser evaluada indirectamente a través de los años de escolaridad que presentan los jefes de hogar, el tipo de relación que se establece entre adultos responsables y pupilos y la capacidad de los primeros de erigirse como figuras disciplinares efectivas.

En este apartado se pretende cubrir este aspecto mediante la descripción de las relaciones que se establecen al interior del grupo familiar y evaluar en qué medida estas operan como factores de protección o de riesgo a la desescolarización.

Por otro lado, se evalúa la relación que existe entre el capital cultural de un hogar (medido según los años de escolaridad del jefe de hogar) y la exclusión educativa. Se ha observado que, en términos generales, los estudiantes que se encuentran en algún grado excluidos del sistema educacional se enfrentan a contextos familiares de exclusión escolar intergeneracional. Esto es que afecta al menos a uno de sus padres o tutores o a alguno de sus hermanos mayores. La información contenida en la encuesta CASEN 2017 corrobora lo anterior. En efecto, se pudo estimar que del total de niños y jóvenes fuera del sistema escolar, un 66,6% proviene de un hogar cuya jefatura tiene escolaridad incompleta. Concordantemente, los hogares desde los cuales provienen las personas excluidas educacionalmente tienen 8,8 años de escolaridad en promedio, muy por debajo de los 12 años de la escolaridad obligatoria en Chile.

*“Mi mamá llegó hasta III° medio parece, y mi papá... no sé mi papá real, mi papá llegó hasta 4° o 5° básico, no sé”* **(Entrevista 17, mujer, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).**

Las relaciones al interior del núcleo familiar, como se ha establecido con anterioridad, sufren los embates de vivir y desarrollarse en un contexto de alta vulnerabilidad y exclusión social. Así, en las entrevistas realizadas, se suelen apreciar relaciones conflictivas entre los progenitores o entre ellos y los pupilos. Esto, aparejado a prácticas de inclusión adaptativas o alternativas (Hogar de Cristo, 2018b; Schwalbe et al., 2000), configuran un escenario donde los niños y jóvenes adquieren grados crecientes de arbitrio sobre su proceso formativo, debido a un vínculo filial o vincular principal, deteriorado, o bien que no logra erigirse como una fuente de

disciplina o una guía de vida. Esto es patente en muchos de los entrevistados y es declarado abiertamente como una carencia en su proceso de formación.

*“Entonces yo le digo a mi mamá que ella no se merece eso, porque ahora [...], trabajadora, se preocupa ella por su hija y yo sé que sin él (mi pareja), ella no se pierde tanto. Porque él no la mantiene a ella, porque ella trabaja para ella. Entonces como que no... no sé por qué... [seguirán]. Yo creo que por las chiquillas (mis hermanas)”* **(Entrevista 35, mujer, 20 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).**

*“Claro, él (mi pareja) me golpeaba porque tenía rabia. Me pegaba, si yo saludaba a alguien, él me pegaba, era así. Para un Año Nuevo, me pegó porque estaba bailando con el primo. Me pegó cuando llegamos a la casa, era de la nada. Me golpeaba porque yo le reclamaba que fuera a buscar un trabajo, porque yo estaba estudiando y trabajando y él nada”* **(Entrevista 41, mujer, 35 años, apoderados, región de Antofagasta).**

*“No, no conversamos casi nada si yo cuando llego a la casa, llego a la casa y dejo mis cuadernos, meto mis otros cuadernos en la mochila que son los de dibujo y digo: ‘ya mamá, voy a salir’ y me dice: ‘¿Pa dónde vai?’ Y le digo, nada, voy a buscar a un amigo pa allá, pa allá, y listo”* **(Entrevista 12, hombre, 13 años, en riesgo de exclusión escolar, región de Antofagasta).**

Como es de esperar, el tipo de relaciones al interior de la familia describe el clima que se aprecia dentro de ellas, en particular, la posibilidad de prestar apoyo activo al proceso formativo de los pupilos que se desarrollan en su interior. Dicho de otro modo, es interesante evaluar en qué medida el entorno familiar favorece o dificulta el logro educativo de los jóvenes.

En general, no se encuentra un clima que de forma activa y explícita fomente la desescolarización. Lo que se observa es un contexto familiar altamente estresado dado la condición de pobreza y exclusión social que los caracteriza, lo que repercute directamente en funciones de cuidado; establecimiento de relaciones afectivas; orientación al logro educativo; establecimiento de roles disciplinares,

etc., (todas, en definitiva, funciones primarias del espacio familiar, sea nuclear o no). Este deterioro de la función normativa de la familia, puede expresarse pasivamente, generando un contexto de poco control frente a los procesos de desescolarización.

*“Mi abuela me dijo ya, que si no quería estudiar que bueno po, porque igual eran gastos que se hacían en ir allá al colegio y todo, y era decisión mía po. Bueno, y nosotros con mi abuela, mi abuela nunca nos pegó, nunca andaba con... ah te voy a pegar, no, jamás. Ella siempre respetó nuestra opinión po y nosotros siempre tuvimos nuestra libertad, porque nunca se impuso como madre. Podríamos decir que yo igual hacía lo que quería” (Entrevista 35, mujer, 20 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).*

En otros casos, existiendo un adulto responsable acompañando, guiando y supervisando el proceso de enseñanza de los hijos o pupilos, la relación que se estableció resultó infructuosa al efecto de lograr una trayectoria escolar ininterrumpida. Esto normalmente se expresa en una madre o tutora frustrada, sin herramientas disciplinares y en ausencia de un vínculo tal, que su hijo o pupilo atienda a sus consejos u órdenes. Cabe destacar que es notoria la falta de adultos hombres responsables del desempeño escolar de sus hijos.

*“Sí, eh mi mamá es re preocupada con nosotros. Por ejemplo, yo cuando era cabro chico se preocupaba, pero yo de flojo no iba o andaba en la cascada” (Entrevista 34, hombre, 18 años, en riesgo de exclusión escolar, región de Antofagasta).*

En casos en que el vínculo madre-hijo se ve deteriorado y el rol disciplinar que la madre le puede prestar es negligente o insuficiente, este puede ser asumido por hermanos mayores u otros familiares cercanos. Esto resulta clave en las trayectorias de vida y educativas de la mayoría de los entrevistados que refieren como muy necesaria la existencia de una figura que ejerza un rol disciplinar y de acompañamiento en el proceso formativo.

*“Es que, cuando yo era chico estaba puro hueveando... y andaba en la onda de ir a drogarme porque los demás lo hacían y todo po, pero me llegaron varias patadas en la cara de mi hermano po. Él me decía que tenía que estudiar o trabajar, no podía andar hueveando...”*

*en la calle, y ahí yo empecé a hacerle caso po. Aparte que estuve en problemas un tiempo por las drogas y casi termino en la “Cana”, pero empecé a hacerle caso po y gracias a él estoy estudiando”* **(Entrevista 34, hombre, 18 años, en riesgo de exclusión escolar, región de Antofagasta).**

En cualquier caso, el tipo de relaciones que se establecen al interior del núcleo familiar están asociadas con la conformación de un clima propicio para el logro educativo de los hijos o pupilos. Esto es a tal punto visible que se puede apreciar en las diferencias que existen entre aquellos entrevistados que están completamente fuera de la escuela y no han pasado por procesos de revinculación de aquellos que habiendo estado excluidos, lograron reinsertarse al sistema escolar.

*“Porque no me gusta, no me está gustando estudiar [...], porque no tengo el apoyo de nadie, me siento sola. Entonces prefiero quedarme en la casa”* **(Entrevista 24, mujer, 15 años, en riesgo de exclusión escolar, región Metropolitana).**

*[Respondiendo a la pregunta de cómo su familia lo apoya en los estudios] “Eh... a ver, a veces me dicen [mis papas] ‘¿tenís trabajos [del colegio] o algo?’ ... lo [mínimo], o sea siempre me dicen eso pero cosas como diciendo a ver... ‘¿te faltan materiales, qué necesitái?’ A veces tengo que llamar yo: ‘mamá, a veces me falta tal material, ¿me lo podís traer?’ , pero a estudiar así como ayudándome no, porque... yo puedo estudiar solo”* **(Entrevista 4, hombre, 18 años, en re escolarización, región del Biobío).**

Desde el punto de vista de los profesores, la relación entre pupilos y padres o tutores es también asumida como uno de los desafíos más importantes a enfrentar para restituir el derecho a educación. En particular, la necesidad de reforzar la autoestima dados los contextos familiares muy horadados en las funciones de cuidado y acompañamiento.

*“En las relaciones más... en las relaciones, es que es como esto que le decía yo, del vínculo y apego eso es como la base. Si uno tiene eso, ya tiene pa trabajar con la familia, pa trabajar con el estudiante, pa trabajar con los colegas, es todo”* **(Focus group profesores, región del Biobío).**

*“Claro, igual uno ve el perfil de los apoderados, casi la mayoría son mamás muy permisivas sí. Muy permisivas, claro que... ya no quiere ir a clases, no va no más po, o le pasa esto” (Focus group profesores, región del Biobío).*

En suma, lo que suele caracterizar las relaciones pupilo-tutor en las trayectorias escolares de exclusión son dos tipos de climas familiares, orientados o no, al logro escolar. Por un lado, están aquellos contextos de ausencia de roles disciplinares parcial o total, en el que los jóvenes no cuentan con un marco estructurador básico que los guíe y oriente en el proceso educativo. En estos casos, el vínculo tutor - pupilo se expresa en un “dejar-hacer” que en el caso de los jóvenes con trayectorias educativas con grados de exclusión, se expresa en la voluntad de abandonar la escuela y “hacer otras cosas”. Por otro lado, están los casos en los que el vínculo tutor - pupilo no se logra expresar virtuosamente y termina reflejando la frustración del adulto responsable ante un contexto que dificulta la obediencia y la aceptación de normas por parte de los jóvenes.

**Entrevistador:** *“O sea, ¿tú le haces más caso a tu tía que a tu mamá?”...*

**Entrevistado:** *“Sí, porque... no sé... quiero más a mi tía que a mi mamá yo” (Entrevista 20, hombre, 16 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).*

### **iii. Consumo problemático de alcohol y/o drogas**

Existe discrepancia en la interpretación sobre los efectos que estas sustancias tienen en la trayectoria de vida y educativa según se atienda a los distintos actores involucrados y la naturaleza del dato que se analice. Así por ejemplo, Dussailant (2017) presenta evidencia cuantitativa usando información de las encuestas CASEN 2015 e INJUV 2015, en la que muestra cómo el consumo es más incidente en el grupo de los excluidos educativamente que en aquellos que se mantienen dentro del sistema escolar.

En la misma línea, la información que se pudo recopilar del focus group realizado con profesores de escuelas de reingreso de la Fundación Súmate refrenda el dato anterior, habiendo una permanente alusión a que el consumo problemático de drogas y/o alcohol se erige como uno de los principales problemas a los que deben enfrentarse y para lo cual, normalmente, cuentan con pocas herramientas.

*“Yo creo que la droga siempre ha sido nuestro... como nuestro talón de Aquiles, porque es algo que no logramos combatir las instituciones públicas que apoyan un poco a los chicos o a la escuela, no les dan los cuidados. Entonces si uno empieza a hacer el análisis de los chicos que hemos ido perdiendo en los años, siempre el factor gatillante fue la droga. O sea, estudiantes que nosotros podemos ver en la calle ya desnutridos, que se nota que viven en situación de calle, porque al final la droga los fue consumiendo y nosotros... el equipo, que uno ve acá en la escuela primero nunca ha tenido conocimientos o capacitación en temas de drogadicción y la verdad es que tampoco nunca hemos podido tener un especialista que trabaje esa área. Las instituciones públicas no dan abasto a lo mejor con lo que tienen, entonces ya los chicos van allá, los entrevistan pero los devuelven...”* **(Focus group profesores, región del Biobío).**

Sin embargo, desde el prisma de los entrevistados excluidos educacionalmente, la influencia del alcohol y las drogas se expresa más de modo indirecto, aludiendo particularmente a situaciones problemáticas al interior del seno familiar dado el consumo problemático de alguno de sus progenitores o tutores.

*“Ahí vivía con mi mamá y con mi papá, ahora mi papá es drogadicto. Se metió en esa cuestión de la pasta [...mis papás...] se separaron. Mi papá está en la calle tirado”* **(Entrevista 34, hombre, 18 años, en región de exclusión escolar, región de Antofagasta).**

Si bien este discurso es relativamente transversal, es prácticamente hegemónico en los jóvenes que se encuentran completamente excluidos de la escuela. Esto suele venir aparejado de otras experiencias adversas que configuran un núcleo familiar que configura un escenario poco propicio para el logro educativo.

Así, en general, puede establecerse que la exclusión educativa se relaciona de dos formas con el consumo problemático de drogas. Por un lado, de modo indirecto, vale decir, cuando el consumo se da por parte de los padres que en grados problemáticos puede provocar disminuciones o quiebres en las funciones de protección atribuidas al espacio familiar. Por otro, de manera directa, esto es cuando es el niño o joven quien presenta consumo (que puede ser problemático o no). En cualquier caso, este último parece ser menos incidente y en menor medida determinante de la exclusión.

Analizando esta percepción de los niños y jóvenes se podría decir que si bien el consumo puede ser problemático, a los ojos de ellos no alcanza a ser determinante en la exclusión o el riesgo de ser excluido de la escuela. Funciona más como un elemento del contexto en el que se disponen otros factores más importantes. Así, el consumo de drogas y alcohol no es visto explícitamente por los jóvenes que sufren exclusión educativa como un factor en sí mismo asociado a esta situación, sino como variable mediadora, en la medida que muchas veces el consumo de sustancias aparece como una estrategia adaptativa para tolerar estados negativos asociados a la alta exclusión que los caracteriza (Khantzian, 2007).

Sin embargo, desde la perspectiva de los profesores, la exclusión sí se relaciona mucho con el consumo problemático de drogas, al punto en que fue referido en el focus group como uno de los elementos más complejos con los que las escuelas de reingreso deben lidiar.

*“Yo creo que más que eso lo [malo] que dicen es el... yo creo que el factor que más nos complica aquí en la escuela porque el autoestima es de esas cosas que nosotros podemos trabajar, pero el círculo en el que viven los chiquillos y sobre todo los que tienen temas de droga. Yo creo que la droga siempre ha sido nuestro... como nuestro talón de Aquiles porque es algo que no logramos combatir las instituciones públicas que apoyan un poco a los chicos o a la escuela, no les dan los cuidados. Entonces, si uno empieza a hacer el análisis de los chicos que hemos ido perdiendo en los años, siempre el factor gatillante fue la droga” (Focus group profesores, región del Biobío).*

De todos modos, es importante reconocer y recalcar que la opinión de aquellos niños y jóvenes con consumo verdaderamente problemático de drogas (en particular pasta base) fue escasamente

recogida. Primero por el grado de exclusión que hace muy difícil acceder a ellos y lograr convencerlos de conceder una entrevista. Segundo, porque en los casos en que se logró realizar, el estado alterado de la conciencia hizo imposible sostener una conversación de modo coherente y ordenada para aplicar el instrumento de la entrevista.

**iv. Vida afectiva y sexualidad:** embarazo adolescente como factor de riesgo

Otra arista, propia del ámbito extra-escolar, son los vínculos sexo-afectivos que los adolescentes establecen en el desarrollo de sus trayectorias de vida. En particular, cobra especial relevancia la forma en que estos lidian con la paternidad o maternidad adolescente y cómo se relaciona con la posibilidad de que sufran algún grado de exclusión educacional (por ejemplo, ver: Román, 2013; Sepúlveda & Opazo, 2009).

La evidencia cuantitativa entrega nociones que respaldan esta afirmación. La encuesta CASEN 2017 muestra que del total de niños y jóvenes que no asisten a la escuela, en el rango de 6 a 21 años un 14,8% declara que se debe a maternidad o paternidad, lo que la convierte en la razón más importante después de "trabaja o busca trabajo". Datos de la misma encuesta muestran que de las mujeres que se encuentran desescolarizadas en el rango de 12 a 21 años, el 55,6% ha tenido hijos. En contraste, de las jóvenes que no se encuentran en situación de exclusión educativa, sólo un 6,5% declara haber sido madre.

Como es de esperar, la dificultad de compatibilizar las necesidades del cuidado de los hijos y las responsabilidades asociadas al estudio generan una presión excluyente que, conjugada con los contextos de exclusión social antes descritos, hacen muy vulnerables a los adolescentes que experimentan esta situación.

*"Eh, igual unos meses no más. Es que todo lo he dejado a medio completar. Estuve unos meses y ahí estuve con la Bárbara [amiga]. Ahí fuimos de nuevo compañeras y yo después me salí porque, el Joaco (mi hijo) no me dejaba estudiar. Mi tiempo de mamá me ocupaba todo. Y el Joaco se dormía a la una de la mañana. Entonces, no [...] tampoco (pude) seguir pos"* (Entrevista 35, mujer, 20 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).

En contraste, es importante mencionar la notoria ausencia de discursos asociados a estas vicisitudes por parte de los hombres, lo que sugiere una concentración del riesgo y de los costos de la maternidad en las mujeres.

*“Porque la pasé mal... él [mi pareja] no salía a trabajar, yo me cagaba de hambre. Yo tenía siete meses de embarazo y mi hijo pesaba un kilo. A él no le importaba. Le importó un tiempo... mientras podía tenerme... después cuando... porque quedé embarazada como que no le importó. Igual estaba ahí, pero no era lo mismo porque él nunca le compró nada a mi hijo. No le compraba nada, no le importaba...”*  
**(Entrevista 30, mujer, 16 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).**

Desde el punto de vista de los apoderados, el embarazo adolescente reviste dificultades que se acrecientan en contextos de alta exclusión social. Pero además la propia experiencia de las apoderadas entrevistadas da cuenta de la crianza en contextos de maternidad adolescente. Esto sugiere la existencia de un patrón asociado a los incrementos en vulnerabilidad que la monoparentalidad adolescente provoca, sobre todo a efectos de alcanzar la graduación de la educación obligatoria.

*“Él [el papá del hijo] se llevó a vivir a mi hijo con él, porque después que me arrendó esa casa, yo no aguanté vivir sola, tenía 15 años y vivía sola con mi hijo, sola, sola, con una niña chica con una guagua en una casa sola, era mucho, recién estaba aprendiendo a cocinar sopa para él que era la papita con el pollo y listo, entonces era mucho, entonces de ahí yo se lo entregué”*  
**(Entrevista 40, mujer, 28 años, apoderados, región de Antofagasta).**

#### **v. El contexto socio – comunitario: exclusión y socializaciones alternativas**

Un vector no tratado hasta ahora es el que se refiere al contexto socio – comunitario en el que los niños y jóvenes se desenvuelven cotidianamente. Como ya ha sido afirmado en reiteradas ocasiones, el trasfondo de exclusión social, pobreza y marginalidad en el que prolifera la desescolarización, atraviesa transversalmente todas las esferas de la vida de una persona excluida. Consecuentemente, la exclusión social caracteriza sistemáticamente a quienes se clasifican en esta situación.

En general a través de todos los perfiles se encuentran discursos que reconocen algún grado de vulnerabilidad socio-comunitaria o barrial al describir situaciones de violencia que son comunes de observar en su barrio.

*“No, pero aquí [en mi barrio] me han pegado palos, puñaladas, de todo” (Entrevista 20, hombre, 16 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).*

*“Hay que aprovechar el día porque al día siguiente no sabes lo que puede pasar... si igual una bala loca...” (Entrevista 16, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).*

En estas circunstancias es común encontrar relatos que tienden a naturalizar la exclusión, lo que deviene en formas de inclusión adaptativas por la vía de formación de socializaciones alternativas. En efecto, se observan relaciones sociales de amistad en las que la exclusión educacional es algo común, en el sentido de que al menos uno de los amigos ha experimentado o está experimentando episodios de desescolarización.

*“Eh, sí pos. La Ninoska (amiga de la entrevistada) está en el liceo Coronel, está sacando tercero parece o cuarto. Y la Camila (amiga de la entrevistada) está sacando tercero y cuarto en un dos por uno. La Bárbara [amiga de la entrevistada] creo que no, ella no, creo que no estudió más” (Entrevista 35, mujer, 20 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).*

Además de no ser ajenos a la exclusión educativa, los grupos de amistad suelen estar caracterizados por situaciones conflictivas y consumo de drogas. Las opiniones de los entrevistados en distinta medida reniegan de estas conductas. Sin embargo, también se encuentran relatos que asumen que el modo de vida que describen entre sus amigos les ha traído problemas. Esto es lo que se suele conceptualizar como “la mala junta”.

*“En la escuela, no, ahí me lo farrié, ahí se prestaba pa más hueveo, porque los hueones grandes ya son vagos, y uno agarra la mala junta” (Entrevista 39, hombre, 19 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).*

Estas vivencias se encuentran a lo largo de todos los perfiles que son parte de este análisis. Salvo contadas excepciones, en todas las entrevistas se expresan relatos que dan cuenta de un grupo de referencia de pares enfrentado a diversos problemas. Estas condiciones pueden llevarse al extremo de horadar los vínculos al punto de la violencia (como se vio antes), como también puede expresarse una desilusión respecto de los vínculos de amistad.

No obstante lo anterior, es común encontrar grupos que aparecen como especies de familias alternativas donde el entrevistado encuentra contención. Pero además, en entornos violentos, estos grupos pueden cumplir una función de protección frente a las hostilidades del entorno.

*“Sí, a su pasaje. Y me metí al pasaje con una pistola guardada y salieron y tiraron cualquier balazo, y yo me escondí en un poste y se bajaron mis compañeros de una camioneta y los pescamos a balazos, y ahí por eso no fui al colegio igual. Es que ellos viven cerca igual del colegio, y yo tengo que irme por la carretera, igual es un... harto lejos igual po...”* (Entrevista 16, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).

En resumen, los vínculos de amistad que son posibles analizar de acuerdo a los discursos que se encuentran en las entrevistas dan cuenta de relaciones que atestiguan problemas de exclusión social, consumo de drogas (en algunos problemático), exclusión educativa, episodios de infracción de ley, etc. La mayor parte de los entrevistados reconocen estos problemas y hablan de ellos con naturalidad.

Visto así, la situación de pobreza y exclusión social representa una experiencia adversa, particularmente para los niños y jóvenes, porque deshabilita los factores protectores que son claves para su desarrollo y -por esta vía- el despliegue de sus capacidades. En estos contextos es esperable que emerjan conductas que hasta cierto punto pueden ser comprendidas como adaptativas en el intento por resignificar la propia existencia, adecuándose al contexto dañino en el que viven. Esta es la realidad que las familias y los establecimientos enfrentan y que son parte de la experiencia negativa que afecta a los niños y jóvenes. Las dimensiones de la

vida que debiesen protegerlos no son capaces de contenerlos, entenderlos y cuidarlos. Por el contrario, los abandonan y exponen a situaciones de riesgo para su vida y desarrollo. Además, la falta de comprensión de lo que implica nacer y crecer en pobreza de parte de los docentes y otros equipos sociales que trabajan con esta población muestra una ponderación centrada en las conductas que se expresan como problemáticas, prestando poca atención a su origen. Así, la exclusión escolar aparece más bien como la suma perniciosa de aquellos factores protectores que, mediados por la vulnerabilidad y la pobreza, devinieron factores de riesgo.

## **B) Factores intraescolares:** el clima escolar

Recapitulando la discusión dada en el capítulo 1 de antecedentes, se estableció la importancia de las dinámicas que ocurren dentro de la escuela como factores protectores o de riesgo de exclusión educativa. En ellas se juega buena parte del arraigo de los niños y jóvenes con las instituciones y dan forma al clima que reina en la escuela.

Esta sección ahonda en cómo se viven las relaciones con pares, profesores y directivos desde la perspectiva de quienes han estado o están actualmente excluidos del sistema escolar.

### **i. Relaciones entre pares escolares**

Cuando se les pregunta a los niños y jóvenes por el tipo de relaciones que establecen o establecían al interior de la escuela existen dos discursos que se pueden distinguir con mayor claridad y que coinciden con los distintos grados de exclusión educativa. En efecto, existe una diferencia marcada entre los discursos de los jóvenes que están en completa exclusión o en riesgo de exclusión, de aquellos que están en situación de reescolarización. Entre estos últimos, suele existir una apreciación marcadamente positiva con respecto a al momento actual. Entre los primeros, se aprecian discursos que relevan situaciones conflictivas de diversa gravedad al interior de la escuela. Consecuentemente, esta problemática caracteriza grados variables de arraigo social con la escuela. En efecto, a pesar del ambiente de alta hostilidad, cuando los jóvenes declaran tener un vínculo de amistad fuerte con sus compañeros de colegio o curso,

los conflictos, episodios de peleas o situaciones similares aparecen más como anécdotas. En el caso contrario, en ausencia de vínculos sociales fuertes al interior de la escuela, el escenario de conflicto suele convertirse en un elemento desmotivador para ellos. Esto incluso se encuentra explícitamente en algunos discursos como un factor para no asistir al establecimiento.

*“Porque... no sé, porque es gente flaite, gritona o problemática que te empiezan a joder la onda. Tú estás estudiando, estás por ejemplo normal y no falta el tonto de atrás que está gritando, tirando papeles, escuchando música y esa cuestión te molesta al momento de estudiar. No es que esté concentrado estudiando, pero igual te molesta porque te empieza a distraer”* **(Entrevista 37, hombre, 18 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).**

*“Una vez me echaron porque le pegué a tres, los dejé inconscientes y después al otro día me maletearon, quedé con una costilla casi rota, con la cara toda machucada y después de eso llegaron mis primos de San Pedro y bajaron con armas, con caleta de cosas a buscarlos y los encontraron en un callejón. Se bajaron de la camioneta con pistolas, se bajaron con los bates, se bajaron con unas cuchillas... y los amenazaron po, y les pegaron a los cabros”* **(Entrevista 1, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).**

## **ii. Relación de estudiantes con profesores y directivos**

De forma análoga a lo que ocurre con las relaciones entre los alumnos, los discursos que describen las relaciones entre alumnos y profesores muestran diferencias claras entre los perfiles de entrevistados.

Los jóvenes excluidos totalmente de la escuela relatan un contexto en el que sus relaciones con los profesores no son las mejores o han tenido conflictos francos (en uno de los casos, violencia física) con alguno de ellos o con alguien del equipo directivo. Sin embargo, también se encuentran discursos que consideran su relación con los profesores como normal (“ni buena ni mala”), aludiendo a que no se han registrado mayores problemas con los docentes ni directivos, cifrando por tanto, el problema de la exclusión en otros factores que no están mediados por esta relación.

Un elemento bastante recurrente es la alusión a la poca atención o interés que los profesores manifiestan por sus alumnos. Se encontraron varios comentarios en torno a la dificultad de establecer un vínculo más cercano con los profesores y cómo eso ha incidido en el arraigo que se tiene con la escuela. Incluso, algunos entrevistados atribuyen lo anterior al tamaño excesivamente grande de los cursos.

*“Porque como hay tantos alumnos, las profesoras no toman mucha atención a todos, y cuando uno les habla no te pescan” (Entrevista 18, mujer, 14 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).*

Por su parte, en el perfil de jóvenes en riesgo de desescolarización se encuentran mayores alusiones a conflictos que en el perfil anterior. Destaca, en particular, que muchos de los entrevistados consignan los conflictos con los profesores o directivos como causas específicas de desescolarización.

*“Sí, por ejemplo, la otra vez igual un profe me dijo: ‘no, tú eres delincuente, cómo vas a entrar a mi sala’. En el otro colegio..., porque andaba puro hue..., y yo le dije que iba a estudiar, que no andaba nada de delincuente. Fueron como dos o tres veces, que fueron bien fomes. Me discriminaron caleta igual” (Entrevista 34, hombre, 18 años, en riesgo de exclusión escolar, región de Antofagasta).*

**iii. La escuela de reingreso:** restauración del derecho a la educación y protección frente al riesgo de la exclusión educativa

Los dos apartados anteriores describen la importancia de las relaciones entre los estudiantes, entre estos y los profesores, y directivos de las instituciones que los agrupan en la definición de determinados tipos de clima escolar y cómo este se relaciona con la exclusión educativa. Se ha visto cómo estas relaciones se constituyen como posibles factores de riesgo de desescolarización, cuando el clima que describen propicia que los niños y jóvenes vean como una opción razonable abandonar la escuela.

Por cierto, no todos los establecimientos generan climas que sistemáticamente excluyen a uno o más de sus estudiantes. Se ha observado, particularmente a partir de las escuelas de reingreso,

qué factores resultan clave para asegurar la retención y graduación de quienes han sufrido exclusión educativa en distintos grados, como por ejemplo, dando relevancia a las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la escuela.

En este sentido, un hallazgo relevante de este estudio es el que permite afirmar que los niños y jóvenes estudiantes de las escuelas de reingreso luego de haber estado fuera del sistema escolar, suelen describir el ambiente de estas escuelas como uno particularmente bueno. En efecto, prácticamente todos los entrevistados de este perfil evalúan positivamente el vínculo que se establece entre los compañeros de la escuela a la que asisten actualmente. Esto da cuenta de la importancia del clima escolar, en particular el que se constituye a partir de las relaciones entre compañeros de escuela.

*"[como me llevo bien con los cabros] como que me dan ganas de venir al colegio. Sé que voy a estar seguro y que aparte voy a aprender. En el otro colegio no me daban ganas ni de levantarme para ir"* **(Entrevista 1, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).**

Esta valoración positiva de la relación entre partes tiene a su vez una expresión similar en la evaluación que se hace de las relaciones entre estudiantes y profesores o directivos.

*"Es muy distinto porque los profesores primero están comprometidos en ayudarte, en estar cuando uno los necesita. Y no solamente los profesores, sino que todos los docentes del colegio, incluso las tías de la cocina, las tías del aseo"* **(Entrevista 32, hombre, 18 años, en re escolarización, región Metropolitana).**

Como se aprecia, es marcada la diferencia entre los relatos que describen el clima escolar de las escuelas desde las cuales fueron excluidos de aquellos que muestran el tipo de relaciones que establecieron en la escuela que los reintegró al sistema educativo. Propiciar este clima positivo para mantener a los niños y jóvenes dentro de la escuela es principalmente una labor atribuible a los equipos directivos y a los profesores que logran identificar a tiempo el rol clave que este juega en el logro educativo de sus estudiantes. En la entrevista grupal realizada a profesores de una escuela de reingreso, se observa el reconocimiento de las condiciones

particulares de quienes han sufrido exclusión educativa y el peso que estas han tenido en sus trayectorias de vida. En particular, parece generar consenso que el aspecto más complejo que deben enfrentar en una primera instancia los niños y jóvenes es la autoestima horadada. En este sentido, los equipos de reinserción deben competir contra años de experiencias adversas que generan mermas en la autoimagen de los estudiantes.

*“Como dice mi colega, han repetido 2 o 3 años, otros chiquillos han desertado por bullying, con problemas familiares, por sobre todo lo que caracteriza a los chiquillos que ingresan es el bajo autoestima... Es como lo principal, su baja autoestima” (Focus group profesores, región del Biobío).*

En cualquier caso, el reconocimiento de las condiciones excepcionales que muchos de los niños y jóvenes usuarios de las escuelas de reingreso poseen implica agregar una función extra al rol que los profesores cumplen habitualmente. En la práctica esto se traduce en un profesional que se desempeña como tutor, que demuestra preocupación más allá de los elementos más propios de la profesión docente y ofrece una atención de carácter más integral en los aspectos de vida de los estudiantes.

*“No, y la dinámica de afuera, es como... el profesor va a hacer la clase, el que tomó en cuenta, tomó en cuenta, puede estar... Juanito atrás, con mil cosas de problemas, y pasan no más. Acá no, acá hacemos el turno de puerta, de cómo llega el estudiante, qué te pasó, la conversación diaria, los turnos. O sea, lo esencial acá, lo primero, lo que uno tiene [que hacer, es reforzar el vínculo y el apego]...” (Focus group profesores, región del Biobío).*

*“Acá nosotras, las profesoras jefe, tenemos los números de los chiquillos, nos entregan sus números pa despertarlos: ‘ya tía, llámeme’, o ‘ya tía, me estoy bañando.’ Entonces, igual esas cosas hacen que los chiquillos vengán pos. Y las clases que igual son entretenidas y diferentes” (Focus group profesores, región del Biobío).*

#### **iv. Biografía educativa:** trayectorias de exclusión

Como hemos visto, los factores puestos en juego en la exclusión de una persona del sistema escolar son diversos y clasificables de

distintas formas. Sin embargo, más allá de la distinción analítica “estática” que se pueda hacer para identificarlos, no debe perderse de vista que todos estos factores sólo adquieren sentido cuando son observados desplegándose concretamente en la vida de un niño y/o joven sometido a estas presiones.

En este sentido, los procesos de cambio de escuela pueden ser agrupados según el elemento gatillador que lo provocó. Si bien existe una amplia variedad de razones, estas pueden agruparse en tres grandes grupos que son los más incidentes dentro de los discursos analizados. En primer lugar están los cambios de escuela asociados a problemas relacionales o de comportamiento que implican conflictos con profesores y directivos; en segundo lugar se encuentran los cambios de escuela motivados por temas de rendimiento académico y en tercer lugar existe un grupo de jóvenes que cambian de escuela debido a conflictos entre pares que derivan en episodios de violencia y convierten el espacio educativo en una fuente de inseguridad o conflictos tal que los jóvenes deciden salir de la escuela, o bien, son expulsados de la misma por decisión del cuerpo directivo y docente.

*“Eh... no porque, el primer colegio que estuve estudiando fue acá en los Carabineros, la que está debajo de la Posta. Y la otra... ahí yo repetí el séptimo, después yo me fui a estudiar acá en... en la 47, la Bello Horizonte, ahí pasé el séptimo y el octavo. Después me vine para acá [Escuela de la cual fue excluido recientemente], y acá hice el octavo... no porque allá, allá pasé séptimo, pero después tuve un problema con un compañero, una pelea. Fue una pelea grave porque los dos nos sacamos sangre y toda la cuestión. Fue grave y yo le dije para ahorrar problemas, mejor me voy, me cambio”* **(Entrevista 37, hombre, 18 años, excluidos del sistema escolar, región del Bío Bío).**

En general es notorio cómo los entrevistados suelen reflejar la causa última de su exclusión educativa en una decisión individual que muchas veces está determinada por un declarado atraso en el aprendizaje de aspectos básicos o por problemas de comportamiento.

*“Estuve como 2 o 3 años en el colegio, y después al final no supe en qué curso quedé, no sabía leer tampoco mucho y muy bien,*

*la escritura tampoco... En el colegio no enseñaban muy bien, mi hermano, íbamos ahí, mi hermano no aprendió a leer ahí y eso que era un colegio especial... y al final me aburrí y no quise ir más"* (Entrevista 17, mujer, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).

Otra forma de evaluar el grado de riesgo al que los niños y jóvenes están sometidos, más allá de lo que se puede deducir de los discursos recopilados, es observando su desempeño en indicadores de rendimiento y asistencia. En efecto, estas variables pueden dar cuenta del eventual riesgo de exclusión al que se ve sometida esta población. Ambos datos están concentrados en los registros que el MINEDUC hace de las actividades de los establecimientos mes a mes. Por lo tanto, es posible comparar las diferencias existentes en asistencia y rendimiento entre el grupo de jóvenes que está fuera de la escuela y el que se mantiene dentro de ella. Adicionalmente, se puede contrastar aquellos niños y jóvenes que describen trayectorias irregulares con aquellos que siguen trayectorias ideales. Los datos de MINEDUC para el año 2017, muestran que el grupo de niños y jóvenes desescolarizado tiene un promedio de notas de 4,2 en su último mes dentro del establecimiento escolar. Por su parte, su promedio de asistencia es de 46%.

En este escenario y en presencia de procesos más complejos de acumulación de experiencias negativas, tanto de la escuela como del espacio familiar, se configura un sustrato fértil para la desescolarización. En el grupo de niños y jóvenes que aún no está excluido, pero que tiene alto riesgo de estarlo, la conjunción de factores de riesgo como: problemas de rendimiento (y probables problemas de aprendizaje no diagnosticados o no tratados), "repitencia", baja asistencia, escaso apoyo familiar y un concierto institucional poco sensible a estas dificultades configura un escenario en el que el riesgo de exclusión educativa tiene alta probabilidad de expresarse (por ejemplo, ver: Espinoza et al., 2012; Román, 2013).

Lamentablemente, se han encontrado discursos que describen cómo ante este escenario complejo la institución no es capaz de generar una respuesta adaptativa y flexible a las complejidades de la trayectoria vital y escolar de una persona particular, lo que

puede terminar precipitando la salida del sistema. En efecto, en el marco de esta investigación se pudo encontrar relatos que aluden a relaciones conflictivas con uno o más profesores, como por ejemplo, en un caso en que devino en menosprecio intelectual. Esto es un caso poco común, pero existente, de negligencia institucional extrema que termina excluyendo a un niño o joven de la escuela.

*“No, era porque... los profes... la profe que supuestamente era profe y todo no... no enseñaba bien. Personalmente, yo diría... o sea yo pensaba que me tenía mala porque... le decía profe, yo no entiendo esto, y ella me decía, es que tú nunca vas a entender nada, así me retaban. Después de eso, yo dije ya chao, no pienso estudiar más. A mí me decían, si tú nunca vas a rendir, para qué preguntas y todo...”*  
**(Entrevista 4, hombre, 18 años, en re escolarización, región del Biobío).**

## 5.1.2 TRAYECTORIAS INTERRUMPIDAS: LOS CAMINOS DE LA EXCLUSIÓN SOCIOEDUCATIVA

Tal y como ha sido relatado en diversos capítulos, este estudio ha utilizado como perspectiva de análisis, aquella que centra la mirada en las trayectorias educativas de los niños y jóvenes. Esto permite problematizar los caminos que efectivamente recorre una persona en su proceso formativo de aquellos que se estipulan desde el punto de vista “teórico”. Esto por cuanto se ha observado que las “trayectorias escolares reales” no siempre coinciden con la “trayectoria teórica o ideal” (Terigi, 2009, 2011b). En este desencuentro entre unas y otras se expresan los problemas que se han presentado, dificultando el logro educativo, introduciendo problemas y alejando a una trayectoria del ideal secuencial y progresivo que se supone tiene una trayectoria teóricamente normal y deseable.

**A) Trayectorias reales y trayectorias ideales:** análisis de una generación de estudiantes usando datos de registro

A continuación se muestra el análisis longitudinal de los datos de registro del MINEDUC, de la cohorte de estudiantes que ingresaron el año 2005 a primero básico y que, en teoría, deberían haberse

graduado el año 2016 (12 años)<sup>33</sup>. Como se verá, las trayectorias ideales o teóricas representan una proporción limitada del total de estudiantes, justificando entonces la asunción de esta perspectiva que busca poner de relieve las trayectorias reales que describe un niño y/o joven en su formación.

Los resultados del análisis dan cuenta de una alta incidencia de trayectorias no ideales entre los niños y jóvenes. En efecto, un 45,5% de los estudiantes de la cohorte analizada no egresan del sistema escolar en los 12 años previstos para ello. Por su parte, entre aquellos que sí logran terminar su trayectoria educativa en los 12 años teóricos correspondientes, la inmensa mayoría tuvo al menos un cambio de escuela. Del total de la cohorte analizada, el 44,51% (cerca de 100 mil jóvenes) presentan dicha condición. De contraparte, sólo un 10% de los estudiantes de la cohorte termina su trayectoria educativa en el tiempo estipulado sin cambios de colegio. Por consiguiente, la trayectoria ideal de un joven que termina sus estudios en 12 años en un mismo establecimiento es un porcentaje muy bajo. Se trata de un décimo de la cohorte de una generación.

---

<sup>33</sup>El análisis se realiza considerando el año 2017 como medio de verificación de la situación del estudiante en 2016 (graduado, reiterado o repitente).

**Tabla N° 8 - Cuantificación de trayectorias para cohorte 2005-2017**

Trayectorias	N	%
Llega a IV° Medio - Aprueba - Sin cambio de escuela.	26.005	10,02%
Llega a IV° Medio - Aprueba - Con cambio de escuela.	115.483	44,51%
Llega a IV° Medio - Reprueba - Sin cambio de escuela.	75	0,03%
Llega a IV° Medio - Reprueba - Con cambio de escuela.	1.357	0,52%
Llega a IV° Medio - Retirado - Sin cambio de escuela.	35	0,01%
Llega a IV° Medio - Retirado - Con cambio de escuela.	719	0,28%
Atrasado dos años o menos - Estudia - Trayectoria sin interrupciones - Sin cambio de escuela.	3.255	1,25%
Atrasado dos años o menos - Estudia - Trayectoria sin interrupciones - Con cambio de escuela.	56.111	21,63%
Atrasado dos años o menos - Estudia - Trayectoria con interrupciones - Sin cambio de escuela.	46	0,02%
Atrasado dos años o menos - Estudia - Trayectoria con interrupciones - Con cambio de escuela.	2.295	0,88%
Atrasado dos años o menos - Sale del sistema escolar - Trayectoria sin interrupciones - Sin cambio de escuela.	247	0,10%
Atrasado dos años o menos - Sale del sistema escolar - Trayectoria sin interrupciones - Con cambio de escuela.	10.869	4,19%
Atrasado dos años o menos - Sale del sistema escolar - Trayectoria con interrupciones - Sin cambio de escuela.	386	0,15%
Atrasado dos años o menos - Sale del sistema escolar - Trayectoria con interrupciones - Con cambio de escuela.	8.235	3,17%
Atrasado más de dos años - Estudia - Educación para adultos.	8.337	3,21%
Atrasado más de dos años - Estudia - Educación regular.	421	0,16%
Atrasado más de dos años - Sale del sistema escolar - Educación para adultos.	9.622	3,71%
Atrasado más de dos años - Sale del sistema escolar - Educación regular.	15.937	6,14%
<b>Total</b>	<b>259.435</b>	<b>100%</b>

Fuente: Elaboración propia usando información de registro del MINEDUC

Por su parte, los niños y jóvenes pertenecientes a esta cohorte y que se encuentran fuera del sistema escolar, alcanzan un 17,5%. Naturalmente este grupo representa a las personas excluidas educacionalmente. Dentro de ellas, se ha hecho una distinción según el nivel de rezago que presentan: se ha considerado que aquellas que presentan más de dos años se encuentran en un extremo de exclusión, ya que las probabilidades de revinculación al sistema se reducen dado este nivel de atraso en la trayectoria escolar. Así, se aprecia que un 9,9% de la población se encuentra fuera del sistema y presenta tres o más años de rezago, lo que los sitúa en el extremo de la vulnerabilidad por exclusión educativa.

En cuanto a la distribución por género, se ha visto cómo la exclusión educativa es más incidente en hombres que en mujeres. Los datos revisados corroboran lo anterior. En efecto, del total de los hombres en la cohorte, un 49,3% completa su escolaridad en el tiempo esperado (12 años), frente al 60,8% de las mujeres. Así, del total de los hombres de la cohorte un 20,5% está desescolarizado (lo que corresponde a 27.387 niños o jóvenes) y de estos un 59,0% tiene rezago de más de dos años (equivalente a 11.237 personas). En tanto las mujeres que no han terminado la escuela y no se encuentran matriculadas en algún establecimiento durante el año 2017 totalizan un 14,2% (es decir, 17.909 niñas o jóvenes) del total de su cohorte, de las cuales un 52,5% (equivalente a 9.409 personas) posee un rezago superior a los dos años.

Adicionalmente, se analizó el tipo de dependencia administrativa que tienen los establecimientos educativos desde los cuales los niños y jóvenes son excluidos. Los datos muestran que los estudiantes del sector municipal son quienes en mayor proporción no cumplen con el tiempo ideal de término de los estudios obligatorios. De hecho, un 52,3% de los estudiantes de colegios municipales no termina la escolaridad en los 12 años esperados, frente a un 41,6% en el sector particular subvencionado y un 19,7% en los establecimientos particulares pagados.

En cuanto a los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar, se aprecia información concordante con lo recién expuesto. Así, del total de estudiantes que asisten a un establecimiento municipal, un 22,1% termina fuera del sistema, frente a un 13,9% de los participantes de las instituciones particulares subvencionadas y un 7,4% de los colegios privados.

Al respecto, es necesario establecer que el dato anterior no implica que los colegios municipales constituyan de por sí instancias donde se fragua la exclusión educativa. En rigor, el dato solamente indica que es desde este tipo de colegios del cual los niños y jóvenes terminan siendo excluidos, pudiendo haber pasado por establecimientos de distintas dependencias administrativas a lo largo de su accidentada trayectoria. Pero, además, es en este tipo de establecimientos donde se suele concentrar la mayor parte de la población proveniente de estratos bajos y medios bajos (González, 2017), en riesgo de exclusión social o excluidos, que como hemos visto, son factores altamente correlacionados con la exclusión educativa. En efecto, como fue visto en el capítulo de antecedentes, al observar la distribución según el nivel socioeconómico de la cohorte que no terminó IV° medio ni se encuentra matriculado, el 37% pertenece al nivel socioeconómico bajo y el 43% al segmento medio-bajo. Sumando los dos grupos se tiene que el 80% los niños y jóvenes de la trayectoria en exclusión escolar pertenecen a segmentos medio bajo y bajo. Mientras que para los otros segmentos, el 14% pertenece al nivel medio, un 4% a nivel medio-alto y un 3% al nivel alto.

En cuanto al análisis de la exclusión según zona geográfica, se puede afirmar que es más incidente en zonas rurales que urbanas (si bien, en términos de magnitud la mayoría vive en zona urbana, siguiendo la distribución geográfica de la población en Chile<sup>34</sup>). Al respecto los datos de MINEDUC muestran que en las zonas rurales un 22,2% de los estudiantes termina fuera del sistema sin haber completado el ciclo escolar comparado con un 16,7% en las áreas urbanas.

Por su parte, como se ha visto la influencia del barrio en el que se desarrollan los niños y jóvenes es muy importante a la hora de evaluar el riesgo eventual de quedar excluidos del sistema escolar. El entorno barrial muchas veces juega un rol crítico en favorecer que las personas queden fuera de una escuela por diversas razones, las cuales han sido cubiertas en la sección anterior.

En esta línea de análisis, el equipo CIAE trabajó en la construcción de un indicador de Barrios Críticos, el cual permite identificar cómo

---

<sup>34</sup>Según CASEN 2017, el 87,3% de la población nacional vive en zona urbana.

se distribuye la exclusión educativa y evalúa la capacidad de un barrio de atraer capital humano<sup>35</sup>, entendido como la capacidad de atracción y generación de trabajo y de la cantidad y calidad de los servicios que se encuentran. De este modo, se pueden identificar barrios en los cuales las condiciones materiales no son óptimas para la atracción de dicho capital. Sus valores se distribuyen entre 0 y 1. Mientras más cercano al cero, peor condición barrial. De acuerdo a esto, el 54% de la población excluida educativamente proviene de barrios que se consideran dentro de la media inferior de la distribución del indicador, refrendando la revisión bibliográfica que indica la alta correlación existente entre exclusión territorial y educacional.

### **B) Síntesis analítica de la exclusión educativa:** reconstrucción de trayectorias excluidas

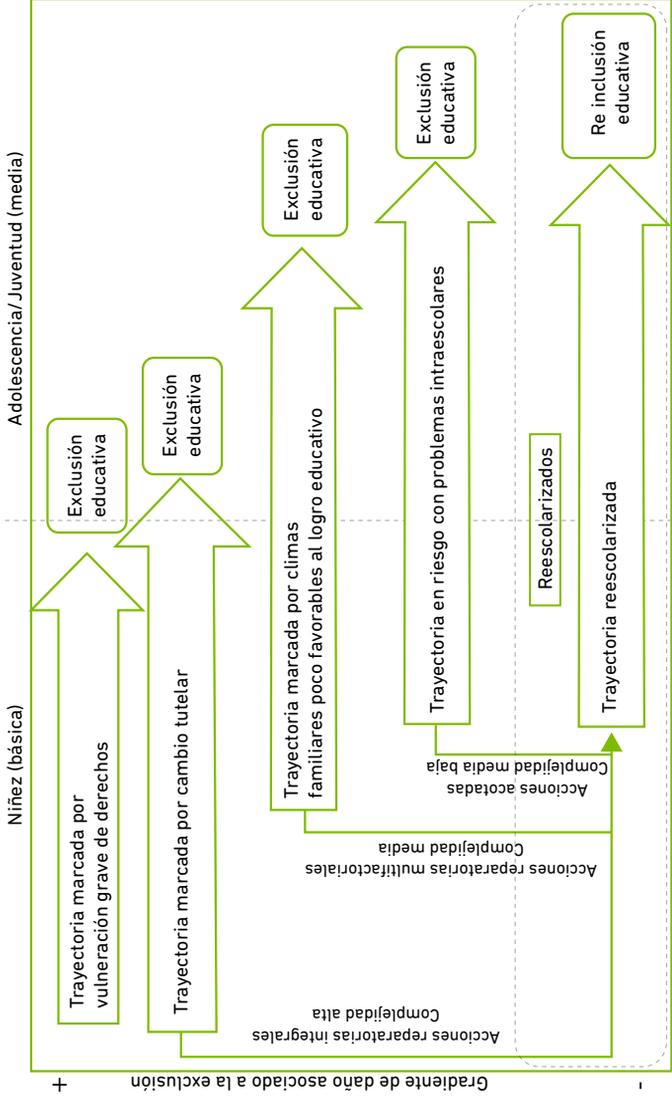
A modo de cierre, a continuación se dispone de un trabajo de síntesis analítico hecho a partir de las 51 entrevistas individuales realizadas, 41 de las cuales fueron aplicadas a niños y jóvenes. A partir de ellas, se identificaron perfiles de trayectorias que presentan algún grado de exclusión educativa donde se consideraron factores intra-escolares (cuestiones relacionadas propiamente con el desenvolvimiento en establecimientos educacionales) y extra-escolares (remitiendo a hitos o elementos del ámbito familiar o comunitario).

De modo esquemático, se han diagramado estos tipos ideales de trayectorias de exclusión educativa, según se presenta en la figura N° 3.

---

<sup>35</sup>El indicador de Barrios Críticos o Indicador de Potencial de Atracción Espacial busca sintetizar en una medición la evaluación que se puede hacer de distintas ciudades o barrios, según su comportamiento en dimensiones como infraestructura, accesibilidad y medio ambiente. De esta forma, evalúa la calidad general de un asentamiento y de las redes productivas que lo componen.

Figura N°3 – Esquema de tipos de trayectorias de exclusión



Fuente: Elaboración propia

Como se aprecia, se han identificado cinco tipos de trayectorias distinguibles claramente entre sí ordenadas en una gradiente de daño asociado a la exclusión (eje vertical). Esto implica que mientras más arriba en el esquema, mayor complejidad revisten los casos que constituyen esta trayectoria. Además, se distingue entre proyección de las trayectorias (eje horizontal) que busca mostrar en qué momento de la trayectoria de vida (o escolar) comienzan a expresarse factores de riesgo que culminan con niños y jóvenes fuera de la escuela y cómo estos problemas se proyectan en el largo o mediano plazo.

- **Trayectoria 1:** marcada por vulneración grave de derechos

Este tipo de trayectorias captura experiencias de vida que se encuentran en el extremo del daño asociado a contextos de altos niveles de exclusión social y pobreza. Como se aprecia en la figura N° 3, este tipo de trayectoria está graficada con una flecha más corta que las demás, pues es la que engloba a aquellos niños y jóvenes que con mayor recurrencia terminan excluidos de la escuela o se aprecian problemas en su trayectoria educativa a más temprana edad. En este grupo, se encuentran los casos más graves y complejos de exclusión social-educacional. Las historias declaradas suelen estar emparentadas con contextos de pobreza, exclusión social y vulneración de derechos de tal nivel de gravedad que hay casos en donde las funciones de cuidado que corresponden al espacio familiar no solo no existen, sino que provocan daño. En estos tipos de trayectorias el daño es tal que afecta indeclinablemente las posibilidades de inclusión educativa.

*“¿Me afectó en la vida? Porque mi papá me robaba muchas cosas, me ha robado zapatillas para venderlo por droga, y eso. E igual a veces las peleas que teníamos en la casa, mi mamá vivía peleando con mi papá, mi hermana, mi hermano, todos” (Entrevista 8, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región de Antofagasta).*

Estas trayectorias comparten una alta movilidad entre escuelas a temprana edad, lo que se expresa en un rezago escolar marcado ya en los primeros niveles educativos. Por consiguiente, el desarrollo de funciones básicas del lenguaje o del razonamiento matemático pueden aparecer mermadas, lo que se expresa en el tiempo en problemas de rendimiento, “repitencia” persistente y marca el inicio de una trayectoria de exclusión educativa de alta complejidad que requiere una intervención integral para lograr nuevamente la reinserción. En efecto, los principales escollos para la retención y

la inclusión educativa son: el daño vincular grave; la ausencia de apoyo familiar; los cambios de tutela permanentes; el paso por residencias de protección, entre otros.

*“Eh... no es que yo repetí en segundo, porque mi mamá me dejó en segundo, no sabía leer, no sabía nada. Llegué a sexto y tampoco sabía nada y... había quedado repitiendo porque no sabía”* (Entrevista 36, hombre, 15 años, en riesgo de exclusión escolar, región del Biobío).

Esto implica que si bien esta trayectoria puede verse reflejada en niños y jóvenes con problemas de comportamiento grave al interior de los establecimientos, los principales factores que se disponen como impedimentos severos provienen de ámbitos extra escolares. Por cierto, esto vuelve particularmente compleja su retención o reescolarización: ninguno de estos casos estaba vinculado de modo formal y permanente al sistema educativo<sup>36</sup>. Por esta razón, en la figura N° 3 no se traza una línea de reescolarización desde este perfil de trayectorias hasta la última, que -como veremos- captura a los niños y jóvenes que habiendo estado excluidos, volvieron a estudiar en alguna modalidad.

Es importante estipular que, usando la evidencia proveniente de la CASEN y las bases de registro del MINEDUC, se sabe que la incidencia numérica de este perfil en el total de la población desescolarizada no es muy grande<sup>37</sup>. Sin embargo, por todo lo retratado anteriormente, este perfil es el que reviste el desafío de mayor complejidad para la política pública, principalmente por el esfuerzo mancomunado que distintas instituciones deben llevar a cabo para asegurar el derecho

<sup>36</sup>Programas como “Súmate a tu barrio” constituyen una herramienta esencial para acceder a este perfil de jóvenes, no obstante no ser el único con el cual este programa trabaja. Sin embargo, en ausencia de una red de protección integral de la infancia, la complejidad de factores extra escolares de muchos de estos jóvenes, hacen inviable una re-vinculación permanente a la escuela.

<sup>37</sup>En efecto, según la primera, sólo un 3,47% del total de la población excluida se encuentra en el tramo etario entre 6 y 12 años, pero un tercio de ellos experimenta pobreza por ingresos y multidimensional. En tanto, la medición con datos de registro del MINEDUC, indica que del total de personas desescolarizadas, un 10% se encuentra en el rango etario antes visto. Ambas mediciones corresponden a información del año 2017, sea mediante muestra probabilística (CASEN) o mediante información de registro (MINEDUC). Es importante establecer que esta medición no es una cuantificación estricta del perfil, por cuanto una parte relevante se juega en la vulneración sistemática de derechos a muy temprana edad, cuestión sobre la cual no se cuenta con información pormenorizada.

a educación de los niños y jóvenes que crecen y se desarrollan en contextos de alta exclusión social.

- **Trayectoria 2:** marcada por el cambio tutelar

Esta se encuentra más abajo en la escala de daño asociado a la exclusión social. Este diferencial puede expresarse siguiendo la distinción inicial, según una confluencia de factores de riesgo menos compleja en relación al perfil anterior (con menos factores operando al mismo tiempo) o con menor intensidad de cada uno de ellos.

Esta trayectoria está caracterizada por: abandono parcial de los tutores; experiencia de carencia económica severa; apoyo u orientación insuficiente; alta conflictividad escolar; problemas de rendimiento; problemas conductuales; falta de motivación; y bajo capital cultural, expresado como escolaridad incompleta de los adultos responsables del niño y/o joven. También es usual encontrar daño vincular debido a eventos traumáticos relacionados con adultos significativos como violencia, abandono o abuso, aunque en menor medida que el perfil de trayectoria anterior.

Esta trayectoria es muy similar a la anterior, pero se distingue en la existencia de un vínculo filial o referencial alternativo, que suple la carencia que determina al perfil previo. Esto quiere decir que la experiencia de abandono por parte de los adultos responsables puede ser paliada por la aparición de una figura alternativa que asume este rol, ofreciendo una tutela funcional al desarrollo socio-educativo del niño y/o joven.

Esto se aprecia como un evento determinante de las diferencias que existen entre una trayectoria y otra. En buena medida explica por qué esta trayectoria está posicionada más abajo en la gradiente de daño asociado a la exclusión. Sin embargo, esta categoría también suele conducir a la exclusión educativa y se expresa de modo similar a la anterior en términos de: movilidad inter-escolar, problemas de conducta, conflictos entre pares, rendimiento, asistencia, entre otros. En este perfil de trayectoria se conjugan problemas extra escolares asociados tanto al ámbito familiar como a aspectos relativos a espacios de socialización alternativos que pueden involucrar consumo problemático de drogas y/o alcohol, así

como episodios de infracción de ley. Sin embargo, la presencia de al menos un adulto responsable al cual el niño y/o joven le reconoce agencia o respeto opera como un factor protector que lo vuelve más proclive a la mantención dentro de los establecimientos educativos o a su revinculación, luego de pasar por episodios críticos. Así, por ejemplo, es usual encontrar en este perfil a niños y jóvenes que sufrieron a temprana edad la experiencia de abandono – sea por negligencia, privación de libertad o consumo problemático de los adultos responsables – pero pudieron restituir el vínculo gracias a la aparición de un otro significativo, habitualmente abuelos o tíos.

*“¿Quiere que le diga algo? Yo cuando llegué a mi casa, con mi abuela, ella me sirvió un plato de comida, y yo quedé loco. Yo nunca... nadie se preocupaba de darme un plato de comida, durante caleta de años, desde que estuve en el centro de re... en el centro ese. Después con mi mamá y papá, eran puros problemas, vivíamos sin luz, sin agua... ¿Entiende? Lloré en el instante po”* (Entrevista 33, hombre, 18 años, en re escolarización, región Metropolitana).

De este modo, si bien la exclusión educacional está mediada por un contexto familiar complejo, también aparece asociada –según declaran los entrevistados– en mayor medida a problemas conductuales, falta de apoyo (o de herramientas para entregarlo) de parte del o los tutores, problemas de motivación y, en menor medida, de rendimiento.

En este tipo de trayectorias si bien se puede registrar un cambio tutelar que puede paliar los efectos del abandono parcial o total de los adultos responsables, el vínculo alternativo no consigue establecerse como una figura disciplinar tal que logre entregar un marco normativo básico al cual los niños y jóvenes se tengan que ceñir. De este modo, ellos suelen asistir a un proceso de autonomización temprana, en el que se ven obligados a hacerse responsables de sus actos a una edad prematura. Esto se expresa en declaraciones que aluden a tomar la decisión de no asistir más a la escuela y al adulto responsable resignándose a la desescolarización del pupilo.

*“Sí, (con) mi mamá ahí empezamos a pelear, tuve muchas peleas en ese tiempo. Y ahí me fui en malos pasos, llegaba a las dos, no*

*llegaba a la casa, llegaba a puro dormir, salía todos los días, no me importaba... tomaba, vacilaba casi todos los fines de semana, todos los fines de semana. Una vez, dos veces, desaparecí del viernes hasta el domingo, no llegaba a la casa. Llegué el lunes en la mañana” (Entrevista 8, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región de Antofagasta).*

En términos de la movilidad inter-escuelas, esta puede ser marcada y persistente, pero la existencia de un adulto responsable suele apoyar en la reescolarización inmediata lo que implica un rezago menor al de la trayectoria anterior.

En cualquier caso, este perfil de trayectoria es más susceptible de revincular a las instituciones educativas que la anterior en el contexto actual, en la medida que opere una intervención de carácter integral: que restituye derechos, repara daños y devuelve la confianza en la capacidad del logro educativo entre los niños y jóvenes. En algunos casos, esto implica lidiar con aquellos infractores de ley y/o con consumo problemático de drogas.

- **Trayectoria 3:** caracterizada por climas institucionales poco favorables al logro educativo

Este perfil es diferente a los anteriores, por cuanto los problemas que son relatados por los entrevistados se refieren menos al ámbito familiar y suelen relacionarse más con problemas propios del desenvolvimiento en el espacio educativo. Es común que estas trayectorias cuenten con episodios de problemas al interior del núcleo familiar, pero que serían retratados por los entrevistados(as) como “normales”, tales como: quiebres en la pareja de adultos responsables; episodios de separación y reconciliación; problemas derivados de la falta de recursos económicos, entre otros. Además, los hogares tienden a estar conducidos por adultos con escolaridad incompleta o baja y un clima general poco orientado al logro educativo. No obstante, esto no es lo que suele primar en los relatos, sino la alusión a la conflictividad al interior de la escuela con episodios de violencia entre pares y/o con profesores, problemas de comportamiento y falta de motivación para mantenerse estudiando.

En esta trayectoria es habitual la movilidad entre escuelas producto del mal rendimiento que culmina en “repitencia” o problemas de

conducta. A su vez, el contexto de baja escolaridad en el seno familiar se expresa en una falta de apoyo idóneo para la adaptación a nuevos contextos institucionales de los niños y jóvenes dado los cambios recurrentes de escuela y una relación poco observante de su desempeño educativo. En este sentido, si bien el vínculo con adultos responsables existe y, en general, se aprecia una menor incidencia de cambios tutelares problemáticos, los niños y jóvenes experimentan falta de apoyo frente a los problemas que encuentran en su desempeño escolar y que es difícil que pueda ser proveído por profesores en contextos de escuelas de alta vulnerabilidad, escasos recursos y gran cantidad de alumnos por docente. Este perfil de trayectoria de exclusión está en mayor medida relacionada a incapacidades de índole institucional para lidiar con quienes componen este grupo excluido. Por lo tanto, es común que dentro de las causas de exclusión se encuentren episodios de violencia entre compañeros e incluso entre los estudiantes y profesores. En definitiva, en esta categoría de trayectoria de exclusión se aprecia una mayor preponderancia del clima escolar y las relaciones intraescuela que se establecen en el proceso educativo.

*“Cuando estuve estudiando en la [escuela anonimizada] los profesores no eran así de decirte, te vamos a dar la mano, te vamos a enseñar a estudiar, te vamos a enseñar más claras las cosas; no eran así. Allá te decían, tienes que hacer este trabajo y no te daban tanta explicación, como se hacía o no te daban ejemplos de lo que uno tenía que hacer o cuestiones así” (Entrevista 37, hombre, 18 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).*

*“No, de hecho me acuerdo que cuando recién entré al colegio sufrí un accidente... no un accidente, me apuñalaron y todo” (Entrevista 9, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región de Antofagasta).*

No obstante lo anterior, suele haber mayor continuidad en estas trayectorias respecto de las anteriores. En la medida que exista una oferta disponible y una actitud preocupada por parte de los adultos responsables, los niños y jóvenes salen de la escuela, pero vuelven a ingresar al año siguiente.

*“Me dijeron que yo no tenía que ser igual que ellos y que no tenía que andar peleando con los más chicos. Y yo le decía que yo no peleaba con los más chicos y me cambiaron de colegio y se dieron cuenta que en el otro colegio era peor. Y después encontré este*

*colegio y ahora me cambiaron pal [...] porque encontré este colegio bacán, me gusta el colegio aquí” (Entrevista 5, hombre, 14 años, en re escolarización, región del Biobío).*

- **Trayectoria 4:** en riesgo con problemas intraescolares

Este perfil está caracterizado en mayor medida por problemas referidos al ámbito propiamente escolar<sup>38</sup>. Corresponde al grupo de niños y jóvenes que se encuentran en la escala de menor daño asociado a nacer y crecer en contextos de exclusión social. Ubicados antes del perfil número 5, que corresponde a aquellos estudiantes re escolarizados propiamente tal.

Este tipo de trayectoria tiene una configuración familiar que no parece ejercer una presión determinante en términos de factor de riesgo a la desescolarización, aunque tampoco se erige como factor protector ante los posibles problemas que el proceso formativo puede presentar. En este sentido, es común que en este perfil se presenten casos con problemas de aprendizaje que no son debidamente tratados, sea por falta de recursos y herramientas de los tutores o negligencia de la institución. Así, quienes están en este perfil se enfrentan a frustraciones asociadas al mal rendimiento, a problemas de comportamiento y a conflictos con las figuras de autoridad al interior de la escuela.

En este grupo se encuentran episodios aislados de conflictividad escolar severa (peleas entre pares) o problemas de adaptación generalizados a la nueva institución escolar producto de la exclusión desde otra escuela por diversos problemas normalmente asociados a la “repitencia”. En esta trayectoria es común encontrar discursos de los niños y jóvenes que asocian el cambio de escuela a la necesidad de protegerse de la vergüenza de haber quedado repitiendo de curso o del temor al bullying de sus compañeros. Como ya fue dicho, el cambio de establecimiento aumenta la probabilidad de exclusión educativa.

---

<sup>38</sup> Como ya se ha dicho, la estimación de la incidencia más marcada de ciertos factores respecto de otros y la clasificación que se hace de los mismos, tiene una función principalmente analítica. Esto implica que, en la práctica, rara vez las trayectorias están caracterizadas por problemas que refieran exclusivamente a un ámbito independiente de los demás. La exclusión educativa está caracterizada por la interdependencia de factores de riesgo dispuestos en diversas configuraciones, donde unos suelen resaltar más que otros, aun cuando existan varios presentes.

*“Me cambié porque me daba vergüenza que me vieran mis compañeros de octavo, (que) estuvieran ahí, y yo en séptimo. Por eso me quise cambiar”* (Entrevista 37, hombre, 18 años, excluidos del sistema escolar, región del Biobío).

También es común que este perfil de personas vulnerables se vea obligado a cambiarse de escuela dada la negligencia institucional de los mismos establecimientos. Esta suele expresarse en una relación profesor-estudiante muy mermada, conflictiva y problemática, que actúa como desmotivación para asistir al establecimiento educativo. En su grado más elevado, esta negligencia se expresa -en algunos casos- en la política activa de exclusión de niños y jóvenes por parte de los equipos directivos que condicionan la aprobación de un grado determinado a la posibilidad de cambiarse de escuela de modo de no tener que lidiar con sus problemas conductuales o de rendimiento.

*“Sí po, obvio, y me pescó a combos [el profesor]... y ahí ya reaccioné yo y nos pescamos a combos igual po, y yo igual era alto de edad, ahí de porte... y de ahí nos fuimos los dos a la oficina, a él lo iban a echarlo y a mí me iban a dejarme ahí. Y después llegó mi papá y le pego y ahí no...”* (Entrevista 16, hombre, 17 años, excluidos del sistema escolar, región Metropolitana).

#### • **Trayectoria 5:** reescolarización

El último perfil captura aquellas trayectorias que sufrieron episodios de desescolarización, pero que han logrado revincularse a alguna institución o programa de educación. Este grupo se compone por niños y jóvenes que en algún momento de su vida pertenecieron o pudieron ser clasificados en alguno de los perfiles precedentes, con excepción del primero, que dado el nivel de daño que presenta tiene menos probabilidades de volver a la escuela.

Este perfil también puede ser constituido por quienes sin ser parte de contextos de alto daño asociado a la exclusión social, han tenido dificultades de adaptación a los distintos espacios escolares por los que han transitado, sea por problemas de conducta, rendimiento u otras circunstancias conflictivas como el bullying.

En la misma línea, en los relatos resalta fuertemente el trabajo que las escuelas de reingreso han hecho en el sentido de restablecer relaciones virtuosas entre alumnos y profesores. Entre los reescolarizados es muy común encontrar discursos que aluden a

cómo los profesores de estas escuelas los han apoyado y se han preocupado por ellos, a diferencias de las escuelas desde las cuales fueron excluidos en las que la relación profesor-estudiante era muy impersonal.

*“Sí po, porque... uno aquí a veces le cuesta, o a los mismos compañeros les cuesta... es importante que los profesores a uno no lo dejen solo porque... porque si lo dejan solo, pueden dejar a uno, pueden dejar a dos solos y después esos dos [...] a otro. Y a lo mejor después, se puede convertir en un colegio común y corriente po, cosa que este colegio no es, este colegio es como especial por decir. Por eso, hay alumnos que estuvieron hace dos años atrás, un año atrás, y eso po. Por eso a veces los mismos alumnos que vienen pa’ acá, vuelven. Porque aquí encuentran algo muy especial, aquí encuentran cariño, encuentran amor, cosa que en el liceo o colegio no encuentran”* (Entrevista 4, hombre, 18 años, en re escolarización, región del Biobío).

En línea con lo anterior, los niños y jóvenes destacan que dados los episodios de desescolarización que han vivido, las escuelas de reingreso cuentan con mecanismos de nivelación ante posibles problemas de aprendizaje o vacíos formativos.

*“O sea, desde que falté un año no sabía... no sabía qué hacer. Cuando chico iba al colegio y me ponía a llorar porque me daba miedo, pero ahora como que... es mi ambiente, me hallo más aquí en el colegio que en la casa. Y como que tengo más amigos acá”* (Entrevista 5, hombre, 14 años, en re escolarización, región del Biobío).

Como se ha visto, el problema de la exclusión educativa involucra una serie de factores, de distintos ámbitos y cada uno juega su propio papel en producir las condiciones propicias para que niños y jóvenes terminen fuera del sistema escolar. Se ha intentado ofrecer una visión que abarque perspectivas distintas, pero complementarias en busca de lograr un diagnóstico de la situación en Chile. Con esto se ha intentado dar cuenta de la magnitud del problema en el país, así como también analizar cuáles son sus principales características y las de quienes experimentan esta exclusión. Este ejercicio es fundamental para avanzar hacia la proposición de soluciones diseñadas específicamente para la realidad nacional.

Hecho esto, corresponde entonces avanzar hacia la revisión de la evidencia internacional sobre el tema, cuestión que se analizará en el siguiente capítulo.

## 5.2 EVIDENCIA INTERNACIONAL

El siguiente capítulo aborda la revisión de la literatura internacional que se realizó según los criterios descritos en el apartado metodológico (4.3). Se profundizará en las políticas y modelos de los países seleccionados: Alemania, Finlandia, España, Hungría, Irlanda, Argentina, Uruguay y Estados Unidos. El objetivo de este análisis es levantar las principales dimensiones para el modelo de una escuela de reingreso que finalmente concluye en un set de recomendaciones para su funcionamiento.

La estructura de este subcapítulo se presenta de la siguiente manera: en la sección 5.2.1 se demuestra la magnitud de la exclusión escolar, reportando las tasas de desescolarización de los países seleccionados. La sección 5.2.2 analiza los sistemas educativos de los distintos países para entender el contexto en el cual se implementan y desarrollan los modelos de reingreso. Aquí se expone cómo los países diferencian la provisión educativa y su vínculo con el mercado laboral, agrupándolos en aquellos con sistemas de educación mixta y los que cuentan con una unitaria. Ese criterio es considerado clave con respecto a la desescolarización, sobre todo en relación al nivel de intensidad del vínculo escuela-mercado laboral.

En la sección 5.2.3 se reportan las reformas educativas que se han implementado en los distintos países con el objetivo de flexibilizar los sistemas educacionales y abordar el fenómeno de la exclusión educativa.

La sección 5.2.4 se dedica a la caracterización de los distintos modelos de reingreso de los países seleccionados, presentando

sus objetivos, funcionamiento, diseño pedagógico, obstaculizadores y logros.

Finalmente, la sección 5.2.5 realiza una síntesis de los principales hallazgos de la literatura, agrupándolos en las dimensiones más importantes para desarrollar una escuela de reingreso de calidad.

## 5.2.1 PROBLEMATIZACIÓN GENERAL

El tema de la desescolarización entró al debate político en Europa por el alza del desempleo juvenil en los años 90, asociado entre otros factores, con la creciente demanda del mercado laboral por trabajadores altamente calificados. Por ejemplo, en esos años, las tasas de desempleo juvenil subieron en más de un 30% en España y casi un 20% en Irlanda (Banco Mundial, 2018b). Las tasas más altas de desescolarización de Europa se observaron en Hungría, alcanzando un 16%, seguidas en un porcentaje mucho menor por España con un 6% (UIS-UNESCO, 2018b). Al contrario del caso europeo, en América Latina la necesidad de desarrollar programas de reingreso para jóvenes fuera del sistema escolar no tuvo su origen en el aumento del desempleo juvenil, sino en la extensión de la obligatoriedad escolar en la última década para mejorar el nivel educacional de la población. En el marco de esa extensión nacieron varios programas para fomentar la asistencia en la educación obligatoria y -a la vez- reducir la exclusión escolar (Acosta & Terigi, 2015; Martínez, 2015). En esa época la tasa de desescolarización de la región se cifró en 17%, con un 9% y un 10% en Argentina y Uruguay respectivamente (UIS-UNESCO, 2018b). En general, las tasas de exclusión escolar son más altas en la enseñanza media que en la enseñanza básica (Acosta & Terigi, 2015), lo que muestra la necesidad de medidas especialmente orientadas para esa fase escolar. Como se vio en el capítulo 3, en Chile la desescolarización se ha concentrado principalmente en enseñanza media desde las últimas décadas de siglo XX debido a un aumento significativo de la cobertura de la enseñanza básica en los años 60. Hacia los 90, la exclusión escolar en Chile se encontraba alrededor del 20%, disminuyendo a menos del 10% después del año 2000.

Es importante considerar que existe una gran variedad en la medición de la desescolarización y pocos datos disponibles para todos los países, lo cual hace difícil la comparación de las cifras. Para este estudio se utilizó la definición de UNESCO que clasifica como desescolarizada a una persona en edad escolar que nunca ha atendido una escuela de enseñanza básica y media o que ha abandonado la escuela básica o media sin graduarse (UIS-UNESCO, 2018a)<sup>39</sup>.

A pesar de la variación internacional de esas tasas, la caracterización de los niños y jóvenes desescolarizados muestra bastante semejanza entre los países: mayoritariamente vienen de familias en situaciones vulnerables, con niveles educacionales bajos y padres que tampoco terminaron la escuela (Acosta & Terigi, 2015; Comisión Europea, 2013; Mikiewicz, 2011; Morentin & Ballesteros, 2018; OCDE, 2016b).

Teniendo en cuenta las cifras de la población fuera del sistema escolar, muchos países europeos como también latinoamericanos reformaron entonces su política educacional e integraron elementos de prevención y reinserción. La Unión Europea inauguró en el año 1997 el proyecto Second Chance Schools (E2C) (Escuelas de Segunda Oportunidad, ESO) para enfrentar la exclusión escolar a través de un concepto más sistematizado en la región (Comisión Europea, 1995, 2001). A lo largo de esta campaña se implementaron varias escuelas de reingreso, parcialmente financiadas por la UE y agrupadas dentro de la Red de Escuelas de Segunda Oportunidad<sup>40</sup> de la UE. La urgencia de tales iniciativas se manifestó en un movimiento conocido como No Child Left Behind (Que Ningún Niño Quede Atrás) que está inspirado en una ley promulgada en Estados

---

<sup>39</sup>La Unión Europea utiliza otra definición, según la cual "early school leavers" son personas de 18 a 24 años que salieron de la enseñanza secundaria sin graduación (Comisión Europea, 2013). Según esa definición, las tasas son mucho más altas, en el rango de casi 20% en España y 3% en Croacia. Dentro del plan Europe 2020, la meta de la UE es reducir esa cifra a 10% (Comisión Europea, EACEA, & Eurydice, 2013).

<sup>40</sup>En general, a nivel mundial se habla de escuelas de segunda oportunidad. En el marco de esta publicación se prefiere el término "escuelas de reingreso". Esto por cuanto se considera estigmatizante el término "segunda oportunidad", toda vez que alude al no aprovechamiento de una primera instancia, lo que sitúa la responsabilidad de la exclusión en el ámbito meramente individual. Este enfoque es el que se intenta superar con esta investigación.

Unidos en 2001. Por su parte, en Chile en el año 2000 se implementó por primera vez en la política educativa un programa cuyo objetivo era prevenir la desescolarización.

En la última década, la tasa de desescolarización ha disminuido en casi todos los países de este estudio. La baja más significativa se observa en Hungría, de un 16% en 1998 a un 7% en 2016. Lo mismo ocurre en Argentina con una disminución de 8% a 3% en el mismo período. En Irlanda, la desescolarización -según la definición de UNESCO- casi ha desaparecido (de 4% a 0,3%) (UIS-UNESCO, 2018a). Más adelante se revisarán las políticas públicas de educación que podrían explicar la disminución recién señalada.

En la fuente seleccionada para la comparación internacional (UNESCO), en el caso de Chile no existen datos anteriores a 2007, lo que podría explicar el aumento de la tasa de desescolarización entre los años 2007 y 2016 (tabla N° 9). Tal como fue analizado en el capítulo 3.3, los datos nacionales muestran una baja sostenida desde los años 90 hasta la actualidad. Los datos de UIS-UNESCO utilizados en este capítulo dan cuenta de cifras comparables a nivel internacional.

Para poder entender el funcionamiento y el potencial de éxito de los distintos modelos de reingreso es importante analizarlos dentro de su propio contexto político y estructural. El funcionamiento más específico de los sistemas educativos será presentado en el siguiente apartado. Antes de eso es importante señalar que los sistemas educativos, sus reformas y los modelos de reingreso están limitados por varios factores externos. Por lo tanto, es relevante conocer el marco contextual en el cual se implementa, establece y desarrolla tal modelo, como por ejemplo, la prosperidad económica, el nivel de desarrollo y la desigualdad social de un país.

La tabla N° 9 muestra estos datos para los países en estudio. En relación al PIB (Producto Interno Bruto) se puede observar bastante variación entre los países: Estados Unidos y la República de Irlanda tienen un PIB/cápita de entre aproximadamente 60.000 y 70.000 USD, mientras que Argentina y Hungría tienen un valor de 14.000 USD aproximadamente (Banco Mundial, 2018a). El PIB de Chile está solo un poco superior a esta cifra (15.300 USD).

Considerando el nivel de desarrollo humano según el Human Development Report<sup>41</sup> (Informe de Desarrollo Humano), todos los países analizados en esta investigación están clasificados como “(muy) altamente desarrollados”. Sin embargo, en el ranking de países a nivel mundial existe una gran variación, encontrándose Alemania en el cuarto lugar y Uruguay en 54. Chile está en el rango 38 (UNDP, 2017b). Por otra parte, el coeficiente de Gini<sup>42</sup>, indicador de la distribución de ingresos, tiene una varianza muy alta entre los países estudiados, mostrando menor desigualdad en países como Finlandia (27 puntos) y la mayor en países como Argentina (43 puntos) y Chile (51 puntos) (UNDP, 2017a).

**Tabla N° 9: Datos generales de los países en estudio (datos corresponden al año 2017, si no es declarado de otra forma)**

País	Desescolarización primaria + secundaria (% , años 90)	Desescolarización primaria + secundaria (% , actual)	Desempleo juvenil (% , 15-24 años)	PIB/per cápita, en USD
Estados Unidos	4,4 (1994)	3,4 (2016)	9,2	59.532
Argentina	8,2 (1998)	2,8 (2016)	23,5	14.402
Uruguay	9,4 (2007)	6,2 (2016)	24,8	16.246
Chile	4,5 (2007)	6,9 (2016)	17,2	15.346
Alemania	0,1 (2006)	0,1 (2016)	6,8	44.470
Finlandia	3,5 (1998)	1,7 (2016)	20,0	45.703
Hungría	15,5 (1997)	6,4 (2016)	10,7	14.225
Irlanda	4,3 (1998)	0,2 (2016)	13,6	69.331
España	5,5 (1998)	1,1 (2016)	38,8	28.157
Fuente	UIS-UNESCO	UIS-UNESCO	Banco Mundial	Banco Mundial

<sup>41</sup>El Human Development Index (Índice del Desarrollo Humano) consta del logro en tres dimensiones del desarrollo humano: una vida larga y sana, conocimientos y un estándar de vida decente(UNDP, 2017b).

<sup>42</sup>El coeficiente de Gini representa la distribución de los ingresos: un valor de 100 significaría que una persona poseería una concentración absoluta de ingresos, mientras que 0 implica equidad absoluta, es decir, que todas las personas obtienen el mismo ingreso.

País	Gini	IDH rango mundial	Gastos públicos en educación/ estudiante, en USD	Gastos públicos en educación / PIB (%)
Estados Unidos	41,1	10	16.268	4,2
Argentina	42,7	45	4.240	4,9
Uruguay	41,6	54	< 4.000	3,4
Chile	50,5	38	5.135	3,2
Alemania	30,1	4	12.063	3,7
Finlandia	27,1	23	11.381	5,7
Hungría	30,6	43	6.126	3,4
Irlanda	32,5	8	10.030	4,8
España	35,9	27	8.752	3,5
Fuente	UNDP	UNDP	OCDE, 2017a	OCDE, 2017a

Fuente: Elaboración propia a través de los datos administrativos especificados en la tabla

Ordenando los países según el mayor éxito en los puntos mencionados (es decir, un PIB más alto, el Gini más bajo y el rango de IDH más alto) se demuestra que Alemania, Finlandia e Irlanda tienen los mejores resultados. Estados Unidos también tiene bastante éxito en el aspecto de desarrollo y prosperidad económica, pero la distribución de los ingresos es relativamente desigual. Por otro lado, Argentina, Uruguay, Hungría y también Chile presentan resultados más bajos en los puntos mencionados.

Respecto a la inversión en educación, para obtener una primera imagen de la educación pública de un país y considerando datos generales relacionados, se puede constatar que los gastos varían de 4.000 USD anuales por estudiante en Uruguay a 16.000 USD en Estados Unidos. Por su parte, Chile gasta aproximadamente 5.000 USD por estudiante en educación (OCDE, 2017a). Aunque esos datos no pueden ser comparados porque el nivel de gasto está relacionado con la prosperidad económica del país en general, sí revelan el potencial financiero para intervenciones educativas que tiene cada uno. En este sentido, Estados Unidos tiene a su disposición un presupuesto mucho más alto que Uruguay, lo cual podría facilitar el

éxito de sus intervenciones y reformas. Sin embargo, un mayor nivel de gasto público en educación no necesariamente está asociado con mejor desempeño educativo. Esto se refleja por ejemplo en los resultados del test de PISA para Estados Unidos (OCDE, 2016a).

Complementariamente para mostrar la relevancia que tiene la educación en la política pública de un país, resulta interesante mencionar los gastos públicos en relación al PIB nacional: entre los países seleccionados se observa una variación relativamente menor entre un 3,4% en Uruguay y Hungría hasta un 5,6% en Finlandia (OCDE, 2017a), mientras en Chile la inversión en educación es de un 3,2% del PIB, el valor más bajo de los países en estudio. Es decir, aunque varía bastante el monto del gasto público por estudiante, lo que finalmente define el marco en los cuales se mueven las reformas es la relevancia que dan los países a la educación.

Combinando estos indicadores con el nivel de desescolarización, se puede constatar como primera impresión que para estos países existiría un nexo entre el nivel de desarrollo (en términos de prosperidad económica, igualdad social y desarrollo humano) y la inversión financiera en educación con el nivel de escolarización de niños y jóvenes. Otros estudios corroboran esta hipótesis (Eurofound, 2012b).

En conjunto con la revisión de las cifras macroeconómicas y sociales que determinan el marco dentro del cual se desarrollan y establecen los sistemas educacionales, es importante analizar su funcionamiento y organización para detectar las dificultades institucionales a las cuales se ven enfrentados los jóvenes en riesgo de exclusión escolar o ya excluidos desde un comienzo.

## **5.2.2 COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE LOS SISTEMAS EDUCACIONALES EN TÉRMINOS DE DIFERENCIACIÓN DE LA PROVISIÓN EDUCATIVA Y SU RELACIÓN CON LA EXCLUSIÓN ESCOLAR**

En este apartado se analiza la forma en cómo los sistemas educativos han organizado los procesos de diferenciación en relación al tipo de formación que entregan a los estudiantes y del nivel de intensidad del vínculo escuela-mercado laboral. Este criterio es considerado

clave para favorecer la continuidad y finalización del proceso educativo y para modelar los programas de reingreso, ya que tienden a funcionar mejor cuando existe una mayor posibilidad de diferenciación de trayectorias y un mayor vínculo con el sistema laboral. La diferenciación de los sistemas educativos surge en el contexto de la expansión de la cobertura de la educación secundaria y de la sofisticación del sistema productivo.

De acuerdo a Lamb (2011), existen dos sistemas educativos: unitarios y mixtos. El sistema mixto se caracteriza por la creación de trayectorias alternativas con carriles diferenciados para la formación académica universitaria y para la formación técnica o vocacional. Estos se desarrollan en instituciones separadas y tienden a tener certificados de distinto tipo que dan acceso a la universidad o únicamente a una formación técnica.

En el sistema unitario existe solo un tipo de escuela que entrega un certificado único que permite la entrada a la universidad o a la formación técnica según elija el estudiante. En este sistema se tiende a integrar la formación técnica o vocacional a la estructura del currículum escolar tradicional mediante programas o certificados específicos que generalmente se implementan en escuelas comprensivas<sup>43</sup>.

En la siguiente tabla se detalla el funcionamiento de los distintos sistemas educacionales, según los sistemas de diferenciación presentados arriba:

---

<sup>43</sup>Entre estas dos aproximaciones existen combinaciones en las que se desarrollan programas vocacionales específicos, separados de los programas académicos, pero que mantienen diferentes formas de vinculación con la educación general. El sistema chileno (como se especificó en el capítulo 3), se encontraría en este tercer grupo, con una separación entre la formación técnica de la humanista-científica en los últimos dos años de la educación media y con certificaciones levemente diferenciadas, pero que no cierran las alternativas de continuidad posterior.

**Tabla N° 10: Caracterización de sistemas educativos de países con sistemas mixtos**

País	Sistema educativo
Alemania	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Este sistema es el prototipo de uno mixto y propone un vínculo estrecho de las instituciones educativas con el mercado laboral.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Mayoritariamente pública.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 6 hasta los 18 años de edad (12 años de escolaridad obligatoria).</p> <p><b>Tipo de segmentación (tracking):</b> La segmentación se realiza a la edad de 10 años (en algunos Estados federados: 12 años), después de haber terminado la enseñanza básica (4 años de escolaridad; 6 años en algunos Estados federados). Se realiza una segmentación en tres tracks con certificados distintos según el desempeño educativo de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento bajo: tiene una duración de 5 años y un currículum de formación académica y elementos prácticos. Otorga el certificado de "enseñanza media general" (Hauptschule), lo cual da acceso a la "escuela de formación profesional" (Berufsschule). Ella dura 3 años y posibilita una formación dual, con tiempo en la escuela y como aprendiz en una empresa. Estos establecimientos tienen convenios con organizaciones que entregan un contrato y sueldo regulado para los estudiantes.</li> <li>• Rendimiento intermedio: tienen una duración de 6 años y un currículum parecido al de la "enseñanza media general". Otorga el certificado de "enseñanza intermedia" (Realschule), lo cual da acceso a la "escuela de formación profesional" y a universidades de ciencias aplicadas.</li> <li>• Rendimiento alto: tiene una duración de 8 o 9 años y un currículum de formación académica. Otorga el certificado de "enseñanza superior" (Gymnasium) que da acceso a cualquier institución educativa (universidad, "escuela de formación profesional", etc.). Sin embargo, este tipo de escuela incentiva la trayectoria "regular" hacia la universidad.</li> </ul> <p>Fuentes: (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, 2018; Eurydice, 2018a; Jacobi, 2013; OCDE, 2016a, 2017a; Reupold &amp; Tippelt, 2011)</p>

País	Sistema educativo
<p>Hungría</p>	<p><b>Descripción general del sistema:</b>  El sistema húngaro fue implementado después de la disolución de la Unión Soviética y está basado en el modelo alemán. No tiene un vínculo estrecho con el mercado laboral.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b>  Provisión mayoritariamente por recursos públicos.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b>  Desde los 3 hasta los 16 años de edad (13 años de escolaridad obligatoria, 3 de ellos en educación parvularia).</p> <p><b>Tipo de segmentación (tracking):</b>  La segmentación se realiza a la edad de 10 o 14 años (según Estado federado) en tres tracks con certificados distintos según el desempeño educativo de los estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rendimiento bajo: tiene una duración de 1 a 4 años (según duración de enseñanza básica) y un currículum de formación académica y elementos prácticos. Otorga el certificado de la "enseñanza media general", también llamada "escuela técnica" (Szakközépiskola), que da acceso a centros de formación técnica. Estos incluyen las prácticas laborales, pero no entregan ni contrato ni sueldo regulado para los estudiantes.</li> <li>• Rendimiento intermedio: tiene una duración de 2 a 4 años (según duración de enseñanza básica) y un currículum parecido al de la "enseñanza media general". Otorga el certificado de "enseñanza intermedia" (Szakgimnázium) que da acceso a centros de formación técnica y universidades de ciencias aplicadas.</li> <li>• Rendimiento alto: tiene una duración de 4 a 8 años (según duración de enseñanza básica) y un currículum de formación académica. Otorga el certificado de "enseñanza superior" (Gimnázium) que da acceso a la universidad o a centros de formación técnica.</li> </ul> <p>Fuentes: (Bognár, s.f.; György, 2014; Loboda, Lannert, &amp; Hálász, 2006; OCDE, 2010, 2015a, 2015b, 2016a)</p>

País	Sistema educativo
República de Irlanda	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Es una adaptación del modelo mixto con una segmentación después de 9 años en escuelas unitarias. Existe un vínculo estrecho de las instituciones educativas con el mercado laboral.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Los establecimientos educativos son mayoritariamente privados, pero financiados por recursos públicos.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 6 hasta los 16 años de edad (10 años de escolaridad obligatoria).</p> <p><b>Tipo de segmentación (tracking):</b> La segmentación se realiza a los 15 años de edad al entrar a la enseñanza media superior, después de haber pasado 9 años en escuelas unitarias: la enseñanza básica (6 años) y la primera fase de la media ("ciclo junior", junior cycle). Después del ciclo junior existe la posibilidad de aprobar 1 año opcional de preparación para la "enseñanza media superior" ("ciclo senior", senior cycle). El ciclo senior se realiza en tres tracks, en instituciones distintas que otorgan tres certificados diferentes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación personalizada: tiene un currículum de formación académica y técnica personalizado y adaptado a las necesidades de los estudiantes. Otorga el "certificado de egreso aplicado" (leaving certificate applied) que da acceso a institutos técnicos.</li> <li>• Formación técnica: tiene un currículum de formación académica y técnica. Otorga el "certificado de egreso técnico" (leaving certificate vocational) que prepara para los institutos técnicos, pero también permite la entrada a la universidad.</li> <li>• Formación académica: tiene un currículum de formación académica y otorga el "certificado de egreso" (leaving certificate) que da acceso a la universidad.</li> </ul> <p>Fuentes: (Eurydice, 2018b; McHugh, 2014; OCDE, 2015a, 2016b)</p>

País	Sistema educativo
España	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Es una adaptación del modelo mixto que combina elementos de este sistema con los del unitario. No cuenta con vínculos estrechos con el mercado laboral.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Provisión mayoritariamente por recursos públicos.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 6 hasta los 16 años de edad (10 años de escolaridad obligatoria).</p> <p><b>Tipo de segmentación (tracking):</b> La segmentación se realiza a los 16 años al entrar a la "enseñanza secundaria superior", después de haber pasado los 10 años de escolaridad obligatoria en escuelas unitarias: la enseñanza básica (6 años) y la "enseñanza secundaria obligatoria" (4 años):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formación profesional básica: tiene una duración de 2 años y una formación académica y técnica. Otorga el certificado de "formación técnica" que da acceso único a institutos técnicos o al mercado laboral. Los institutos técnicos no tienen convenios con empresas del mercado laboral.</li> <li>• Formación profesional de grado medio: tiene una duración de 2 años y una formación académica y técnica. Otorga el certificado de "formación profesional de grado medio" que prepara para los institutos técnicos, pero permite también la entrada a la universidad.</li> <li>• Formación académica: tiene una duración de 2 años y un currículum de formación académica. Otorga el certificado de "bachillerato" que da acceso a la universidad y a institutos técnicos.</li> </ul> <p>Fuentes: (Eurydice, 2018c; Merino &amp; Garcia, 2011; OCDE, 2015c, 2017a)</p>

País	Sistema educativo
Uruguay	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Se caracteriza por dos segmentaciones: una al entrar a la enseñanza media básica y otra al ingresar a la enseñanza media superior. Se aplica una adaptación del modelo mixto con elementos de ambos sistemas. No hay un vínculo estrecho con el mercado laboral.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Provisión por recursos privados y públicos.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 4 hasta los 17 años de edad (13 años de escolaridad obligatoria).</p> <p><b>Tipo de segmentación (tracking):</b> La primera segmentación se realiza a los 11 años de edad al entrar al "ciclo básico" (educación media básica), después de 2 años en la educación inicial y 6 en la enseñanza básica. El ciclo básico tiene una duración de 3 años y se realiza en diferentes tracks:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciclo básico tecnológico: entrega una formación técnica y académica.</li> <li>• Ciclo básico de secundaria: entrega una formación académica. Es el track más común del ciclo básico (aprox. un 85% de una cohorte).</li> <li>• Formación profesional básica: dirigida a mayores de 15 años que no han terminado el ciclo básico.</li> </ul> <p>La segunda segmentación se realiza a los 14 años al entrar a la "educación media superior" (después de haber terminado el ciclo básico). Esta se realiza en tres tracks distintos, según el rendimiento académico de los estudiantes y el tipo de enseñanza del ciclo básico:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educación media tecnológica: ofrece una formación técnica en un área específica (según establecimiento) y otorga un certificado "bachillerato tecnológico" que da acceso a institutos técnicos y acceso limitado a la universidad.</li> <li>• Educación media general: ofrece una formación académica y otorga el certificado "bachillerato diversificado" que da acceso a la universidad o a institutos técnicos.</li> <li>• Educación media profesional: tiene una formación práctica y prepara para el mercado laboral. Otorga el certificado "bachillerato profesional".</li> </ul> <p>Fuentes: (Mancebo, 2006; Mancebo &amp; Monteiro, 2009; Santiago et al., 2016)</p>

Los sistemas mixtos presentan resultados diversos respecto a su efecto en la disminución de la exclusión escolar. La diversificación de la provisión educativa en carriles diferenciados permite que estudiantes con menor rendimiento académico encuentren otras alternativas, por lo que en vez de salir del sistema escolar, se producen cambios a trayectorias técnicas dentro de él. No obstante, en países como Alemania o Irlanda que tienen bajas tasas globales de exclusión escolar, son mayores en la "enseñanza media general" (que conduce a la formación técnica), donde la mayoría de los niños y jóvenes tiene bajo desempeño académico y mayor vulnerabilidad socio-económica. Estos resultados dan cuenta de los problemas de segregación y reproducción de desigualdades sociales de los sistemas mixtos tanto en el acceso a los diferentes carriles educativos como en los resultados que se observan en cada uno de ellos. Además, la diferenciación a temprana edad, determina las trayectorias educativas que siguen los estudiantes, pudiendo condicionar la inserción laboral y el nivel de remuneración y estatus. Esto es particularmente sensible en sociedades con alta desigualdad y baja movilidad social.

Un elemento relevante en este modelo es la relación entre las instituciones educativas y el mercado laboral. Los países en los que la vinculación es más fuerte (Alemania e Irlanda) existe un incentivo a permanecer en los procesos de formación (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Por el contrario, en los países revisados donde no existe este vínculo se observan tasas más altas de desescolarización, como es el caso en Hungría y sobretodo en Uruguay (UIS-UNESCO, 2018b); así como en España que tiene cifras muy altas de desempleo juvenil. En estos países se observa una escasa integración sistémica entre las instituciones educacionales y las necesidades del mercado laboral (Banco Mundial, 2018b).

La segunda aproximación corresponde a sistemas unitarios con un certificado único que -teóricamente- permite a todos los estudiantes el acceso a la universidad o a una carrera técnica. La organización específica de la educación varía bastante dentro de ese sistema (véase tabla N° 11).

**Tabla N° 11: Caracterización del sistema educativo de países con sistemas unitarios**

País	Sistema educativo
Estados Unidos	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Este sistema fue implementado hace más de 60 años bajo la visión de formación y graduación universal (conocida como “mass formation”); la educación está organizada por cada Estado federado bajo una visión nacional de ella.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Mayoritariamente pública.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 5 hasta los 17 años de edad (12 años).</p> <p><b>Niveles educativos:</b> Tres niveles de enseñanza en escuelas comprehensivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela básica (elementary school): tiene una duración de 5 años</li> <li>• Educación intermedia (middle school): tiene una duración de 3 años.</li> <li>• Educación media (high school): tiene una duración de 4 años.</li> </ul> <p>Dentro de las distintas asignaturas, se realiza una separación según rendimiento académico e interés de los estudiantes. No existen convenios con instituciones del mercado laboral. Se otorga un certificado que permite acceso a la universidad o al mercado laboral. Existe la posibilidad de solo graduarse en asignaturas particulares (high school diploma equivalent) que da acceso limitado a la universidad.</p> <p>Fuentes: (Bishop &amp; Mane, 2004; Rumberger, 2011)</p>

País	Sistema educativo
Argentina	<p><b>Descripción general del sistema:</b> Argentina tiene un sistema unitario que está organizado por cada provincia.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Provisión por recursos públicos y privados.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 3 hasta los 18 años de edad (15 años de escolaridad, dos de ellos en jardín infantil y uno en educación preescolar).</p> <p><b>Niveles educativos:</b> Dos niveles de enseñanza en escuelas unitarias:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza básica: 6 años de duración (en algunas provincias 7).</li> <li>• Enseñanza media: tiene una duración de 6 años (en algunas provincias 5). Consta de un "ciclo básico" que dura 3 años y ofrece una formación académica de carácter común y de un "ciclo orientado" que dura 2 o 3 años y otorga una formación especializada según área de conocimiento e interés del estudiante. Según la especialización los estudiantes obtendrán un "Bachiller en Orientación 'X'" (por ejemplo, ciencias sociales o naturales, matemática, lengua, economía, etc.) que les permite entrar a la universidad.</li> </ul> <p>Fuentes: (Acosta &amp; Terigi, 2015; Terigi, et al., 2013)</p>

País	Sistema educativo
Finlandia	<p><b>Descripción general del sistema:</b> El sistema es evaluado por muchos como el mejor del mundo con respecto a: equidad de acceso; nivel y equidad de resultados de aprendizaje; y formación de profesores.</p> <p><b>Fuente de recursos:</b> Provisión por recursos públicos.</p> <p><b>Duración de escolaridad obligatoria:</b> Desde los 6 hasta los 17 años de edad (11 años de escolaridad).</p> <p><b>Niveles educativos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pre-escuela: duración de 1 año.</li> <li>• Escuela unitaria: tiene una duración de 10 años y un currículum de formación académica y práctica que permite especializarse según talento e interés del estudiante. Otorga un certificado único que da entrada al mercado laboral y a la “enseñanza media superior”.</li> </ul> <p>La “enseñanza media superior” se realiza en diferentes tipos de colegios, según el interés del estudiante. A pesar de su formación y currículum distinto, otorgan un certificado único que da acceso a la universidad o institutos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñanza media general (general upper secondary school): tiene un currículum académico y es la formación más común en la enseñanza media superior.</li> <li>• Media técnica (vocational upper secondary school): tiene un currículo académico y técnico.</li> <li>• Formación técnica (formación dual): es parecido a las “escuela de formación técnica” de Alemania y ofrece una formación técnica-académica con un convenio entre escuela y empresa lo cual implica un contrato y sueldo para los estudiantes.</li> <li>• Además, existen diversos tipos de colegios adicionales con especializaciones variados. Estos son poco frecuentados.</li> </ul> <p>Fuentes: (Hämäläinen, 2012; OCDE, 2016a; Rinne &amp; Järvinen, 2011; Sahlberg, 2015)</p>

A partir de la revisión realizada, no se puede concluir que una opción mixta o unitaria sea categóricamente preferible para enfrentar los problemas de exclusión escolar. Más bien es posible observar algunas experiencias de modelos unitarios que han sido igual de exitosos que ciertos sistemas mixtos para enfrentar la exclusión escolar. La pertinencia de una opción por sobre otra depende de un conjunto de factores como la política pública, el nivel socioeconómico, entre otros. Además, los resultados están fuertemente influenciados por condiciones de desarrollo de los países. Con todo, a partir de los casos revisados, es posible identificar algunos elementos relevantes para ser tomados en cuenta. Una primera consideración es que en los sistemas unitarios se observa mayor equidad en el acceso y en la distribución de resultados que en aquellos en los que se produce una separación en carriles diferenciados a muy temprana edad, ya que tienden a profundizar la segregación escolar. Sin embargo, es importante considerar que en algunos sistemas unitarios existen otros criterios de diferenciación que también pueden producir segregación y desigualdad, tales como la calidad o prestigio de las instituciones educativas o las diferenciaciones internas, como el caso del ciclo orientado en Argentina o las separaciones por rendimiento en Estados Unidos.

Por su parte, los sistemas mixtos poseen mejores condiciones para entregar alternativas pertinentes a estudiantes con diferentes intereses, motivaciones y habilidades, lo que incentiva la permanencia en el sistema escolar de aquellos que no presentan una orientación hacia lo académico o que buscan una rápida inserción laboral. En estos casos, los países que presentan mayor éxito son aquellos que logran una mayor vinculación con el mundo laboral, especialmente mediante sistemas duales en los que se alterna la permanencia de los niños y jóvenes en la institución educativa, con la inserción en espacios laborales en calidad de aprendiz. Ese vínculo con el mercado laboral ha sido un elemento clave de varias reformas implementadas en los últimos años en el contexto internacional y puede desarrollarse tanto en sistemas unitarios como en aquellos que poseen instituciones separadas.

Junto con la organización general que implementan los sistemas educativos, existen un conjunto de políticas asociadas a las definiciones e implementación del currículum, enfoques

pedagógicos, la formación docente, entre otros elementos, que aportan a combatir la exclusión educativa. En la siguiente sección se analizarán las principales reformas educativas que han implementado los países en estudio.

### 5.2.3 COMPARACIÓN INTERNACIONAL DE REFORMAS EDUCACIONALES CON RESPECTO A LA EXCLUSIÓN ESCOLAR

Las reformas que los países han implementado en sus sistemas educativos muestran diferentes sensibilidades y estrategias para abordar los problemas de exclusión escolar y en particular para prevenir la interrupción de la escolaridad obligatoria. En este apartado se revisan las reformas educacionales que cada uno propone para la reducción de la exclusión escolar. La mayoría se concentra en la enseñanza media, identificada como la fase escolar con mayor riesgo de exclusión escolar (Acosta & Terigi, 2015; MIDEUC & UNICEF, 2017; Mikiewicz, 2011; OCDE, 2017b; UNICEF, 2010). Dentro de la Unión Europea se instalaron programas de prevención y reintegro escolar para lograr su meta de reducir la tasa de desescolarización a 10% en 2020. A nivel mundial, los países se dedicaron al cumplimiento de los objetivos de “educación para todos” que busca fomentar la alfabetización, así como la asistencia, permanencia y graduación (UNESCO, 2015).

La forma de abordar esta problemática combina una doble perspectiva de análisis del fenómeno de la exclusión escolar, para la cual se distinguen factores individuales o internos (carácter, comportamiento, aprendizaje, experiencias escolares de los niños y jóvenes) y factores contextuales o externos (sistema educacional, políticas y prácticas de la escuela, sociedad, familia) (de Hoyos, Rogers, & Székely, 2016; Fernández et al., 2010; Zaff et al., 2017). Por otro lado, se diferencian factores internos o externos a la escuela (Román, 2009).

Las estrategias de intervención que proponen las políticas de los diversos países pueden considerar múltiples formas de combinar estas dimensiones. Por ejemplo, los centros para clases particulares orientados a estudiantes con problemas de aprendizaje enfatizan en las razones internas o individuales. Esta modalidad es utilizada en

muchos países (Lamb, 2011; Merino & Garcia, 2011). Sin embargo, si se entiende que la exclusión educativa y la interrupción de los procesos de escolarización forman parte de un proceso complejo (Christenson & Thurlow, 2004), resulta de mayor interés para esta investigación analizar las reformas que buscan confrontar -a la vez- las razones internas y externas, es decir, que ocurren dentro y fuera de la escuela (Lamb, 2011).

Revisando tales reformas en distintos países se puede constatar que para reducir la exclusión escolar destacan cambios organizacionales, curriculares y didácticos, existe mejoramiento de la formación docente y el fomento de la conexión escuela-mercado laboral (Acosta, 2011, 2017; Acosta & Terigi, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Comisión Europea, 2013; Mikiewicz, 2011). En términos pedagógicos y curriculares, un elemento común es la flexibilización del sistema educativo, favoreciendo el reconocimiento de trayectorias “atípicas” y la diversidad de los estudiantes, lo que requiere de la capacidad del sistema escolar para adaptarse y proveer de ofertas educativas variadas. Al respecto hay elementos que se encuentran en casi todas estas reformas: inclusión, individualización y personalización del aprendizaje (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; CEPAL, 2015).

Por otro lado, la idea de inclusión escolar puede ser entendida como el “proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (CPCE-UDP, 2016, p. 4). En Europa (Booth & Ainscow, 2011) y América Latina (Marchesi, Blanco, & Hernández, 2014; UNICEF, 2010) se observaron varias reformas “inclusivas” que trataron de ampliar la oferta educacional, los conceptos pedagógicos y curriculares. Uruguay destaca en la región por la visión educativa inclusiva que ha adoptado desde los años 90 a través de acceso gratuito y universal a la educación, entre otros (Aristimuño, 2009). A pesar de eso, Uruguay cuenta con tasas muy altas de exclusión escolar, por lo cual la eficacia de la política inclusiva es cuestionable (Fernández & Alonso, 2012). En Chile, las ideas de inclusión hasta hace poco tiempo estuvieron principalmente vinculadas al campo de la educación especial, pero desde principios del año 2000 comenzó una creciente preocupación por la equidad en acceso, participación y resultados, junto con la no discriminación de otros colectivos que

tendían a estar excluidos del sistema escolar.

Finlandia destaca como un país con una política educativa que hace 40 años persigue una visión de educación inclusiva con un aprendizaje personalizado y un sistema flexible, elementos que anteceden los cambios de visión de otros países de la Unión Europea (Hämäläinen, 2012; Julkunen, 2007; Nevala & Hawley, 2011; Sahlberg, 2015). Por ejemplo, el aprendizaje sigue el concepto del “enfoque escolar integral” (whole-person approach) que trata de considerar el contexto del que viene el estudiante, tomarlo en cuenta para la elaboración de un currículum personalizado y en la selección del grado de atención individualizada que debería recibir el estudiante en el colegio. De esta manera, según las necesidades y habilidades del estudiante, se compone un plan de estudios específico para ellos, pero sin separarlos del resto del curso (Eurofound, 2012a). Adicionalmente, el sistema educativo finlandés ofrece la permanente posibilidad de reintegrarse al sistema educativo siempre cuando el niño y/o joven lo requiera, por lo que el riesgo de situaciones tipo “calle sin salida” es mucho más bajo (Finnish National Agency for Education, 2017).

En España, también hace muchos años, se encuentra la idea de flexibilizar el sistema educacional, individualizar las trayectorias, ampliar el set de métodos didácticos y fomentar la formación técnica. En las respectivas reformas, a partir de los años 90 se implementaron entre otros: el aumento de la edad escolar obligatoria, la flexibilización del currículum y la inauguración de instituciones alternativas para terminar la enseñanza media, las que dan más importancia al entorno sociocultural, al vínculo de la escuela con la familia y al aprendizaje más allá del contexto académico (Merino & Garcia, 2011; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015; Morentin & Ballesteros, 2018). Las medidas para lograr esa meta han sido la implementación de bibliotecas escolares, la colaboración directa entre familia y escuela, el contacto entre estudiantes y egresados para que estos últimos puedan darles un incentivo a los que aún están en la escuela y fomentar el vínculo escuela-mercado laboral para mejorar la integración sistémica (CEPAL, OIJ, & IMJUVE, 2014). Reformas más recientes para fomentar este vínculo con el mercado laboral también se encuentran en Uruguay (Aristimuño, 2009), Hungría (Bognár, s.f.) e Irlanda (Comisión Europea, 2013; DEIS, 2005).

En varios países se observan también reformas a la formación de profesores o a la carrera docente con el propósito de fomentar el aprendizaje y la motivación de los estudiantes vía profesores altamente calificados con una pedagogía más individualizada y flexibilizada (Acosta, 2017; Booth & Ainscow, 2011; Bruns & Luque, 2014; Marchesi et al., 2014). El concepto que tiene Finlandia de la formación y el reconocimiento social que se les da a los profesores -con remuneraciones altas, buenas condiciones de trabajo y una carrera exigente que requiere de los mejores graduados- puede servir como ejemplo.

Aparte de esas medidas preventivas, en los países revisados existen varios programas públicos de reingreso escolar que han mostrado resultados positivos. Como ya se ha dicho, Finlandia es uno de los que ha enfrentado el problema de la exclusión escolar de una manera muy eficaz: la baja cifra de jóvenes que dejaron la escuela unitaria sin graduarse (menos de 1%) significa que en este país la expresión de "jóvenes desescolarizados" sea muy poco común. Sin embargo, existe un 5% que si bien terminaron la escolaridad obligatoria y tienen un título educativo, no trabajan ni siguen estudiando después de la escuela unitaria. Ellos están considerados como el grupo más vulnerable que requiere de mayor atención. Dentro de las medidas para reducir aún más esta cifra destacan dos elementos del sistema finlandés: el primero es el registro nacional que incluye a todos los niños y jóvenes del país y permite identificar a todos aquellos que están en peligro de ser excluidos o que ya están desescolarizados. Profesionales especialmente formados son encargados de acercarse a ellos para ofrecerles una alternativa e integrarles en uno de los programas descritos a continuación (Eurofound, 2012a). El otro elemento destacado es que las medidas de reinserción se realizan dentro del sistema educativo nacional en colaboración con instituciones del mercado laboral (Rinne & Järvinen, 2011).

Ya en el año 1977, Finlandia implementó el piloto del programa Grado 10 (Grade 10) que agrega un año adicional luego de la escolaridad obligatoria con el objetivo de facilitar el tránsito de la enseñanza media a la formación profesional a aquellos estudiantes con problemas de aprendizaje o a aquellos que necesitan más orientación con respecto a su futura carrera educativa o laboral. Ese piloto mostró muy buenos resultados y se transformó en un

programa de alta conexión con el mercado laboral, convenios con empresas, tutoría personalizada y un currículum individualizado para cada estudiante (Rinne & Järvinen, 2011). A esta iniciativa le siguieron varias reformas que involucraron otros instrumentos de flexibilización e individualización. Desde los años 90, por ejemplo, existe un modelo público de talleres juveniles (Youth Workshops) que están localizados en el campo del compromiso social, aprendizaje académico y el mundo laboral con el objetivo de facilitar el reingreso a las instituciones educativas o al mercado laboral. Por ejemplo, los participantes son acompañados por un profesional a entrevistas de trabajo o en su primer tiempo laboral (Eurofound 2012a, 2012b; Rinne & Järvinen, 2011; Sahlberg, 2015).

Por otra parte, y como ya se ha dicho, otro país con relativamente bajas tasas de exclusión escolar es Alemania, que destaca por su larga tradición de educación continua de adultos cuyos programas también son utilizados por menores de 18 años. Bajo el concepto de vía subsidiaria de formación (Zweiter Bildungsweg), existe una gran cantidad de programas para aquellas personas que requieren terminar estudios secundarios o bien lograr un título educativo más alto (Eurofound, 2012a). Mayoritariamente, se trata de cursos vespertinos que se pueden combinar con el trabajo durante el día (KMK, 2018). Un caso emblemático de este sistema subsidiario de formación es la Volkshochschule que es un centro de formación de adultos que ofrece cursos de distintas temáticas tales como lengua, literatura, cocina, etc. brindando también alternativas para aprobar los certificados de los diferentes tipos de colegios (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016).

Asimismo, dentro de la Unión Europea, recientemente se realizaron reformas importantes que cambiaron el sistema educacional hacia la inclusión de niños y jóvenes fuera del sistema escolar luego de la ejecución del “Plan de implementación de garantías juveniles” (Youth Guarantee Implementation Plan) del 2013 (Consejo de la Unión Europea, 2013). Este programa se dedica a fomentar el reingreso escolar y la transición al mercado laboral. Hungría es un buen ejemplo de los éxitos de este programa con una reducción de la exclusión escolar debido a la reforma del sistema educacional y el fomento de la formación técnica (Comisión Europea, 2017).

En la misma línea, Irlanda y Alemania destacan por el reconocimiento del Estado a las escuelas de reingreso como cualquier otro tipo de escuela, asegurándoles los mismos recursos que a otros establecimientos educacionales para así facilitarles el buen funcionamiento. Esto se realizó en diversas reformas al sistema educativo desde el año 2005 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; DEIS, 2005) y es considerado uno de los factores asociados a las bajas tasas de desescolarización del país.

En resumen, en estos países se visualiza que el enfrentamiento hacia la exclusión escolar ha sido un tema relevante, llevándolos a generar diferentes tipos de reformas que responden a la problemática detectada. La importancia de caracterizar a la población abordada y conocer los motivos que la llevaron a la exclusión escolar pasa a ser un ámbito vital que les permitió desarrollar una oferta programática acorde donde elementos como contar con mayor flexibilidad se volvieron centrales así como también el necesario vínculo con el mundo laboral. Más adelante se presentarán algunos modelos de reingreso de los distintos países seleccionados según los criterios descritos en el capítulo 4.3.

## 5.2.4 MODELOS DE REINGRESO EN COMPARACIÓN INTERNACIONAL

A continuación serán presentados algunos modelos de escuelas de reingreso de los países seleccionados. El objetivo de este apartado es conocer las experiencias que mostraron cierto éxito en su funcionamiento para así posteriormente desarrollar recomendaciones para una escuela de reingreso basadas en evidencia. Es importante recalcar que a pesar del difícil acceso a la información para caracterizarlos se pudo recopilar abundante material sobre cada modelo. No obstante, es importante aclarar que no se pudo encontrar siempre la información en la misma cantidad y calidad para cada uno de ellos. De esta forma, la presentación de los distintos modelos se centra -siempre cuando sea posible- en los puntos clave de cada programa: objetivo general; funcionamiento general; año de implementación; cantidad de escuelas; población atendida; duración; infraestructura; equipo; currículum y metodología de enseñanza; involucramiento familiar y de la sociedad civil; logros; y financiamiento.

## Uruguay: Programa Aulas Comunitarias (PAC)

### Objetivo y funcionamiento general:

Es un programa no permanente de revinculación al sistema escolar. El objetivo general es el reingreso a la enseñanza media.

### Año de implementación, cantidad de escuelas y financiamiento:

El programa fue instalado en 2006 por el Gobierno y tiene financiamiento público. En 2013 contaba con 26 aulas a nivel nacional que atendieron a un máximo de 1.300 estudiantes. Se ubicaron mayoritariamente en áreas que presentan altos niveles de exclusión escolar.

### Población objetivo:

Adolescentes de 13 a 17 años que: se encuentran fuera del sistema educacional; nunca se matricularon al segundo año del ciclo básico (primera parte de enseñanza media) o cursan el primer año del ciclo básico, pero están en riesgo de desescolarización.

### Tamaño de la escuela:

Un máximo total de 50 estudiantes y un promedio de 21 por aula (en codocencia).

### Funcionamiento específico y duración del programa:

Se desarrolla en tres modalidades: inserción efectiva en el primer año de ciclo básico (1 año en modo semestral en el PAC); introducción a la vida escolar para los que necesitan más tiempo (1 año de preparación para luego ingresar al primer año en el PAC); acompañamiento al egresado del PAC (seguimiento y apoyo a los estudiantes en el liceo tradicional, en promedio 15 meses). Flexibilidad en la duración según necesidad del estudiante (por ejemplo cursar un año en dos, en el caso de necesitar más tiempo para aprender).

### Horas diarias:

En promedio tienen cinco horas diarias de clases de lunes a viernes. Una de las aulas da clase el sábado con foco en proyectos o paseos, lo que es bien recibido por los estudiantes, pero en menor medida por los profesores que en esta modalidad reportan sobrecarga laboral.

**Equipo:**

Un coordinador general, 11 docentes (uno para cada asignatura) y un "profesor referente" (a cargo del acompañamiento y seguimiento de los estudiantes y egresados), un educador social, un trabajador social, un operador social, un profesional de psicopedagogía y dos talleristas. Los docentes tienen la formación regular del ciclo básico y están seleccionados según criterios blandos como motivación de trabajar con la población objetivo y adaptación al programa. Participan de una formación especial en la asignatura "Aprender a aprender", la cual sensibiliza para el trabajo con adolescentes en situaciones vulnerables. Además, se realizan reuniones semanales para todo el equipo socioeducativo y tres "jornadas de intercambio" al año para discutir experiencias, dificultades, logros más generales y para reflexionar sobre el trabajo. Estas reuniones son parte del contrato.

**Currículum:**

Comprende 12 asignaturas: español, matemática, inglés, informática, historia, geografía, biología, ciencias físicas, educación física, aprender a aprender, educación visual y plástica. Cada una es enseñada por un profesor distinto para reducir la monotonía del día escolar.

**Metodología de enseñanza:**

Talleres temáticos (sostenimiento al estudiante en su trayectoria educacional vía desarrollo de habilidades sociales, competencias de razonamiento y cuestionamiento; acompañamiento en elección de trayectoria educativa); talleres expresivos (plástica, música, teatro, periodístico etc.); proyectos interdisciplinarios (trabajo en grupos sobre temas propuestos por los mismos estudiantes); articulación con las redes locales (ser entramado social y activo de la comunidad); abordaje familiar y seguimiento (visitas regulares del equipo al hogar del estudiante); semestralización de asignaturas y coordinación semanal (retroalimentación y visibilización continua de los logros).

**Evaluación:**

Evaluaciones regulares del Ministerio de Desarrollo (cualitativas y cuantitativas). En 2013, dos tercios de los que se matricularon a principio del año aprobaron el curso. A largo plazo se muestra que los egresados del PAC tienen bastantes dificultades en la revinculación a colegios "tradicionales" (menos del 50% de los estudiantes logró aprobar el segundo año del ciclo básico en un liceo o instituto tecnológico). Es decir, si bien el programa tiene altas tasas de graduación, los logros a largo plazo todavía son bajos.

### **Cierre del PAC y nuevo programa Propuesta 2016:**

La razón más importante del cierre se refiere a la integración de las aulas de reingreso en colegios "tradicionales". En 2016, se decidió cerrar el programa y reemplazarlo por la denominada Propuesta 2016 que funciona con aulas de reingreso dentro de los mismos liceos a los cuales deberían ser reintegrados los niños y jóvenes después de haber cursado un año en el aula de reingreso. El nuevo programa está basado en la evidencia obtenida por el PAC, sobre todo con respecto a su enfoque pedagógico.

Fuentes: (Consejo de Educación Secundaria, 2015; DINEM, 2014; Fernández & Alonso 2012; infamilia, 2018; Mancebo & Monteiro, 2009; MIDE-UC & UNICEF, 2017; Pittaluga, 2016; SITEAL, 2013)

### **Argentina: Escuelas de reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (EdR)**

#### **Objetivo y funcionamiento general:**

Garantizar el reingreso, la permanencia y el egreso de los jóvenes excluidos del sistema escolar. Las EdR funcionan como alternativa al sistema educacional tradicional y cuentan con un funcionamiento flexible, adaptándose a la amplia diversidad de sus estudiantes.

#### **Año de implementación y financiamiento:**

Fundadas en 2004 por el Ministerio de Educación de Buenos Aires bajo la campaña "Deserción cero".

#### **Población objetivo:**

Jóvenes de 16 a 20 años excluidos de la enseñanza media, sobre todo aquellos con un rezago escolar de por lo menos 2 años.

#### **Cantidad de escuelas y tamaño:**

Existen actualmente ocho escuelas, con un máximo de 150 estudiantes por cada una.

**Infraestructura:**

Siete de las escuelas funcionan de forma vespertina en las dependencias de establecimientos tradicionales de enseñanza media, una está localizada en una antigua fábrica ofreciendo turnos diarios y vespertinos. Las escuelas cuentan con aulas, biblioteca, sala de computación, patios, comedor y, en general, ofrecen cena. La escuela localizada dentro de una antigua fábrica es construida según el concepto panóptico que facilita la visibilidad general y – de esa manera – aumenta el control de la vida escolar (Foucault, 1987). Algunas tienen el concepto de salas abiertas, es decir, la mayoría no se cierra con llave y tienen ventanas con vista al exterior.

**Duración de la escuela:**

La duración regular es de 4 años hasta otorgar el título de bachiller, certificado regular de la enseñanza media. La duración puede variar según los conocimientos de los estudiantes.

**Funcionamiento específico:**

El diseño pedagógico y curricular se basa en tres componentes. Primero, el plan de estudios donde los estudiantes tienen un currículum personalizado según su nivel de aprendizaje que es evaluado bajo el sistema de diagnóstico y acreditación de la escuela: matemática, lengua, literatura e inglés en cuatro niveles, geografía e historia en tres, biología e informática en dos. Sin distinción de niveles se enseña ciencias de la vida y de la tierra, formación ética y ciudadana, física, química, desarrollo y salud, economía, proyecto y talleres (artes, actividades físicas, etc.). De esa manera, en la mayoría de las escuelas, los jóvenes cambian de aula y compañeros según su asignatura. Segundo, el régimen académico que entrega apoyo más puntual para los que necesitan más flexibilidad, porque no están en condiciones de cursar todo el plan de estudios: tutoría, clases de apoyo y la posibilidad de aprobación por asignatura. Tercero, los rasgos organizacionales que se refieren a la formación del docente y a las condiciones de trabajo del equipo son considerados clave para el buen funcionamiento de la escuela.

**Equipo:**

Cada escuela cuenta con un director, profesores, socio-profesores (a cargo del acompañamiento personalizado de los estudiantes), asesores pedagógicos (a cargo de asesorar en la elección de asignaturas y el diagnóstico del nivel de aprendizaje) y psicólogos. Los profesionales y – sobre todo – los directores están seleccionados bajo criterios muy estrictos (formación académica, habilidades blandas, compartir misión y valores de la escuela). Todo el equipo participa regularmente de capacitaciones y se reúne regularmente. Su contrato incluye tiempos de coordinación.

**Evaluación:**

A cargo del Ministerio de Educación, de FLACSO y de la Universidad Nacional Quilmes. Resultados positivos: tasa de permanencia y graduación de 75% a 80%; la reformulación del dispositivo escolar, entendiendo que la exclusión escolar también está vinculada con el sistema educacional en general; la creciente flexibilidad del diseño del programa, que deja de ver la trayectoria continua como única opción; el vínculo estudiante-docente y el trato más personal debido al tamaño de las escuelas y las clases.

Las debilidades más relevantes son: la complejidad del currículum y la adaptación a asignaturas por niveles; la falta de un grupo o clase que podría fomentar la asistencia y permanencia en la escuela; el riesgo de una segregación cuando los jóvenes excluidos van a un colegio separado de los estudiantes con trayectorias “regulares”; la falta de un tiempo de acomodamiento.

Fuentes: (Acosta & Terigi, 2015; Arroyo, Nobile, Poliak, & Sendon, 2007; Briscioli, 2015; Briscioli & Toscano, 2012; Buenos Aires Ciudad, 2018; Grupo Viernes, 2008; Krichesky, 2007; Montes & Ziegler, 2010; Nobile, 2013; Terigi, 2011a)

**Estados Unidos: YouthBuild****Objetivo y funcionamiento general:**

A través de un concepto pedagógico educacional-laboral, los objetivos generales son otorgar a los estudiantes el certificado High School Diploma, mejorar su educación académica, facilitar su (re)habilitación social y fomentar su conexión al mercado laboral. Es un programa permanente que amplía la oferta educacional.

**Año de implementación y financiamiento:**

Fundado en 1978 en Nueva York dentro del East Harlem Youth Action Program (Plan de Acción Juvenil de East Harlem). Actualmente cuenta con 260 programas (16.000 participantes) en 46 Estados federados del país. Además, YouthBuild International funciona en 15 países del mundo. Es una organización sin fines de lucro, financiada parcialmente por recursos privados y públicos, mayoritariamente del US Department of Labor (Departamento de Trabajo de EE.UU.).

**Población objetivo:**

Jóvenes entre 16 y 24 años que no están ni estudiando ni trabajando y que vienen de familias de un bajo nivel socioeconómico. De ellos, 65% son hombres, mayoritariamente de origen latino o afroamericano. Aproximadamente un 30% tiene hijos y un 32% cuenta con antecedentes penales. El 93% de ellos dejó la enseñanza media (high school) sin diploma.

**Duración del programa:**

El tiempo regular es de diez meses sin considerar el nivel de rezago escolar de los estudiantes.

**Funcionamiento específico:**

Antes de empezar, se ofrece un taller que dura desde un día hasta una semana (dependiendo del programa) con el objetivo de fomentar el trabajo en equipo -que tiene un rol clave dentro del sistema- y de filtrar a aquellos jóvenes que se considera podrán aprobar la metodología utilizada por el programa denominado Adaptación de Tenacidad Mental (Mental Toughness Orientation). Una vez aprobado ese taller e ingresado al programa, los estudiantes pasan – en forma bisemanal – el 50% de su tiempo en el aula y por lo menos el 40% trabajando en una empresa, mayoritariamente en el área de construcción, fabricando viviendas sociales. Los estudiantes obtienen un sueldo, una beca o alojamiento gratuito. Algunos programas les aseguran un contrato en una empresa una vez que hayan egresado exitosamente de él.

**Concepto pedagógico:**

Se aplica un aprendizaje en grupos pequeños (ratio estudiante-docente de menos de 5:1) siguiendo el modelo psicosocial de Erikson (1963) que distingue diferentes etapas en el desarrollo psicosocial, adaptado a los programas de YouthBuild. Según ese modelo los estudiantes tienen que pasar las diversas etapas. Primero, superar el conflicto de confianza vs desconfianza, es decir, pasar la incertidumbre de saber si en este programa van a tener más éxito que en su trayectoria escolar anterior. Segundo, aprender a respetar sus reglas y, a la vez, desarrollar cierta autonomía en sus decisiones y comportamiento (conflicto de autonomía vs duda). El tercer paso es el conflicto de iniciativa vs culpa, cuando los estudiantes comienzan a colaborar con los demás recuperando su sentimiento de rechazo o aislamiento que – mayoritariamente – han vivido muchas veces antes. La cuarta etapa se refiere al aprendizaje tanto académico como laboral (conflicto competencia vs inferioridad) y en el quinto paso se propone desarrollar una identidad positiva (conflicto identidad vs confusión) para que los estudiantes salgan del programa con la autoconfianza necesaria para tener éxito en el mundo laboral.

**Equipo:**

Consta de profesores, administradores, instructores técnicos y tutores. Entre ellos destaca el rol del tutor que está a cargo de apoyar personalmente al estudiante no solo durante su tiempo en el programa (cuatro horas mensuales), sino también algunos meses después de haber egresado (en total por lo menos 15 meses). El tutor es un voluntario del AmeriCorpsMembers seleccionado rigurosamente y formado por el programa YouthBuild quien afirma su participación de por lo menos 15 meses para evitar rotaciones y construir una relación de confianza con el estudiante.

**Evaluación:**

A cargo de What Works Clearing house del United States Department of Education Sciences (Centro de Intercambio de Información del Departamento de Educación y Ciencia de EE.UU.). Resultados positivos: altas tasas de graduación – dependiendo del programa – de 67% a 79%; seguimiento de los egresados: 60% logra seguir estudiando en educación superior o acercarse al mundo laboral; la tasa de delincuencia de los egresados: 9% (en comparación con el 30% al momento de ingresar al programa); aumento en la autoconfianza, más consciencia sobre su carrera futura y un cambio positivo del comportamiento de los estudiantes.

Fuentes: (Cohen & Piquero, 2010; Erikson, 1963; MDRC, 2015a, 2015b, 2016; MIDE-UC & UNICEF, 2017; NCWD, 2013; Tomberg, 2013; YouthBuild, 2017b, 2017a)

**República de Irlanda: Youthreach Programme****Objetivo y funcionamiento general:**

Reducir la exclusión escolar, asegurar la participación completa en la sociedad y proveer el desarrollo social y personal de los estudiantes. Ofrece una formación académica-laboral, otorga un certificado y funciona como alternativa al sistema educacional tradicional.

**Año de implementación y financiamiento:**

Fundado en 1989 por el Departamento de Educación y Ciencia de la República de Irlanda y reestructurado en 2000 después de una evaluación detallada. El financiamiento es otorgado por el Estado y los pagos anuales se renuevan en forma automática, lo cual les ha permitido un desarrollo estable desde su implementación. Los costos anuales por participante se calculan en 20.000€ (15.287.400 Pesos Chilenos) en el año 2015.

**Cantidad de escuelas y estudiantes:**

Actualmente, funcionan más de 100 centros a nivel nacional que abarcan un total de más de 6.000 jóvenes. El número de estudiantes por aula no debería exceder los 25.

**Población objetivo:**

Jóvenes de 16 a 20 años que están desescolarizados desde hace por lo menos seis meses, sin certificado del ciclo junior (Junior Cycle) y que llevan un tiempo mínimo de tres meses desempleados; jóvenes en riesgo de exclusión escolar de grupos altamente vulnerables como padres solteros, jóvenes con tiempo de encarcelamiento, inmigrantes o participantes de programas de tratamiento de drogas.

**Duración:**

En promedio 2 años de jornada completa con la posibilidad de adaptación según las necesidades de los estudiantes.

**Funcionamiento específico:**

En total, cada niño y/o joven tiene 35 horas semanales de clase y la posibilidad de hacer prácticas laborales. Los estudiantes tienen solo cuatro semanas de vacaciones al año -ocho menos que los de una escuela tradicional en Irlanda- para prepararlos para la vida laboral. Debido a eso, los mayores de 16 años reciben un pago semanal por la participación en el programa: 40€ (30.577 Pesos Chilenos) semanal para los jóvenes de 16 a 17 años y 160€ (122.307 Pesos Chilenos) para los mayores de 17.

**Certificados otorgados:**

El programa les otorga distintos certificados a los estudiantes: el Junior Certificate, el Leaving Certificate y el Post Leaving Certificate. Este último les permite acceso a la universidad. Además de esos certificados que requieren la aprobación del programa entero, existe la posibilidad de otorgar la acreditación de algunos módulos.

**Diseño pedagógico:**

El diseño pedagógico sigue la idea de EDUCARE (educar y cuidar) que implementa no solo el aprendizaje académico sino también el desarrollo social de los jóvenes. El programa tiene un currículum caracterizado por la flexibilidad, dependiendo del nivel académico de los jóvenes y un aprendizaje individualizado con pocos estudiantes tanto en la escuela como principalmente en el aula misma. El concepto didáctico es bastante variado e incluye diversos elementos de interacción y participación, como por ejemplo el aprendizaje en grupos con el propósito de evitar los métodos de la escuela tradicional.

### Fases de intervención social:

La intervención social sigue cuatro etapas: (1) La fase de compromiso dura de dos a tres meses y funciona en media jornada para acercar a los jóvenes a la escuela. El objetivo de esa etapa es generar un plan de aprendizaje en conjunto con un docente. Particularmente en esa fase, la estrecha cooperación con las familias tiene un rol clave. (2) La fase de fundamentos se enfoca en el desarrollo social e individual (autoconfianza y estima) así como en habilidades académicas de los estudiantes. El currículum prevé 60 horas para cada una de las asignaturas: alfabetismo, desarrollo personal, aritmética, arte y técnicas manuales, informática, comunicación, deportes y otras asignaturas adicionales (como salud, trabajo en madera, etc.). (3) En la etapa de progresión, los estudiantes se dedican al desarrollo de competencias laborales y realizan prácticas laborales. Una vez completada esta fase, es posible lograr el certificado Leaving Certified Applied. (4) La última etapa de transición se focaliza en la trayectoria educativa o laboral que sigue luego a la salida del programa y consta de: tutorías; apoyo académico o soporte en cómo presentarse en una entrevista laboral.

### Equipo:

Cada centro consta de un equipo multidisciplinario: un coordinador de centro (tareas de gestión y además un mínimo de 15 horas semanales de docencia); un encargado de recursos (tareas administrativas); docentes (la cantidad depende del tamaño del centro); psicólogos; y trabajadores sociales. La mayoría trabaja media jornada. El cargo del profesor no requiere una formación explícita de docente, sino experiencia en el trabajo con jóvenes y en enseñanza, además de alta competencia social y motivación de trabajar con personas vulnerables.

### Evaluación:

Resultados positivos: nivel de aprendizaje similar al de estudiantes de colegios "tradicionales"; más del 70% de los estudiantes después de un año de su graduación están empleados o asistiendo a alguna institución educativa; destaca por la formación dual que ha ayudado a reducir la tasa de desempleo juvenil. Elementos críticos: gran cantidad de horas semanales y escasas semanas de vacaciones que se diferencian bastante de las escuelas tradicionales. Según la declaración del equipo de los centros, el mismo currículum podría hacerse en menos horas semanales y semanas al año.

Fuentes: (CHL Consulting Company Ltd., 2006; Comisión Europea, 2013; Department of Education and Skills, 2018; McHugh, 2014; Meierkord & Mascherini, 2012; MIDE-UC & UNICEF, 2017; Ogunleye, 2011; Youthreach, 2017)

## Hungría: Programa Dobbantó

### Objetivo y funcionamiento general:

El programa Dobbantó (en español: trampolín) tiene el objetivo de preparar a los estudiantes para el reingreso a la escuela tradicional y funciona como programa puente, no permanente.

### Año de implementación y financiamiento:

Fue implementado por el Estado Húngaro como piloto entre 2008 y 2011 y financiado con recursos públicos.

### Cantidad de escuelas y estudiantes:

Inició como piloto con 15 escuelas (cinco de ellas en Bucarest) (FSZK, 2018). Debido a su gran éxito, fue instalado como programa puente más allá de su duración planificada. Actualmente funcionan 12 escuelas.

### Población objetivo:

Jóvenes de 15 a 25 años que están fuera del sistema educacional o en peligro de exclusión escolar.

### Infraestructura:

Cuentan con aulas, cocina, área de descanso, artículos deportivos, juegos, por lo menos tres computadores con acceso a internet, software de aprendizaje y una biblioteca.

### Funcionamiento específico y duración:

Funciona como un año preparatorio del grado nueve, un año importante en Hungría porque después de ese período se realiza la separación entre las distintas modalidades. La estadía en la escuela está pensada para facilitarles el reingreso a la escuela tradicional a los participantes.

### Intervención social:

Cada día empieza con un período de orientación de clase que está seguido de períodos más largos de aprendizaje y de tiempo libre para descansar, pasar tiempo con los compañeros, hacer deporte, etc. Los jóvenes pasan cuatro días de la semana en la escuela; el quinto es reservado para visitas en distintas empresas o para diversas actividades fuera de la escuela.

### Concepto pedagógico:

Clasificado por la OCDE como “Entorno de Aprendizaje Innovador” (Innovative Learning Environment), implica una atención más personalizada e individualizada con grupos de máximo 16 estudiantes y cuatro a cinco profesores. La relación profesor-estudiante está pensada para basarse en la confianza por lo cual se debe evitar rotaciones del equipo.

Los contenidos impartidos se basan en el currículum nacional de Hungría, pero es adaptado a la necesidad del estudiante (student-centred pedagogical approach). El objetivo es desarrollar las competencias académicas, laborales, sociales y personales de los estudiantes. No existen tareas que tienen que hacer en la casa. El sistema de instrucción es variado e implica trabajos en grupo e individuales, aprendizaje vía proyectos y la evaluación continua para fomentar el pensamiento autoreflexivo. Junto con los profesores y – si es posible – los padres, el estudiante elabora su propio plan de desarrollo cuyo avance es evaluado cada tres meses. Cada uno tiene un socio-profesor que le apoya en reuniones semanales.

### Equipo:

Consta de un director, profesores, psicólogos, profesores con formación especial en pedagogía social, asistentes y trabajadores sociales. En el planteamiento del personal destaca el acento en la necesidad de apoyo especial para los profesores debido a su compleja tarea: capacitaciones regulares, reuniones semanales con los colegas y reuniones bianuales con profesores de otras escuelas Dobbantó para intercambiar experiencias, problemas y métodos para resolverlos; visitas mensuales de un mentor externo, especialmente formado para fomentar el pensamiento reflexivo del profesor y para la resolución de determinados problemas; un sistema digital de intercambiar experiencias entre los profesores. Los directores reciben apoyo de un consultor profesional y tienen la posibilidad de participar en reuniones anuales con enfoque en problemas específicos de las escuelas Dobbantó.

### Evaluación:

Evaluaciones regulares internas por parte del sostenedor y externas por parte de institutos independientes (entre ellos el Gallup Hungary). Resultados positivos: tasa de graduación de 90%; después de ocho meses de ella: 67% de los egresados seguía estudiando en una institución educativa tradicional, 3% estaba trabajando, 4% no estaba ni trabajando ni estudiando y 26% no participó en la evaluación. Elementos críticos: parcialmente, falta de libros o material didáctico. Mayor desafío: la transformación del diseño pedagógico en un concepto adaptado a la necesidad del estudiante que implica un cambio fundamental de la metodología nacional.

Fuentes: (Bognár, s.f.; Comisión Europea, 2013; FSZK, 2018; OCDE, 2017b; Qualitas T&G Tanásadó és Szolgáltató, 2017)

## España: Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón (ESO)

### **Objetivo y funcionamiento general:**

Mejorar las perspectivas integrativas tanto al sistema educacional como al mundo laboral. Es un programa no permanente que prepara para los exámenes del certificado de la Educación Secundaria Obligatoria.

### **Año de implementación y financiamiento:**

Inaugurada en 2001 como parte de la Asociación de Ciudades Europeas de Segunda Oportunidad de la Unión Europea y basada en la larga tradición de escuelas taller que se operaron en Gijón hace más de 30 años. Es financiada con recursos públicos de la municipalidad y del Fondo Social Europeo.

### **Población objetivo:**

Jóvenes entre 14 y 25 años residentes en Gijón que están desescolarizados, en riesgo de exclusión escolar o en otro contexto de vulnerabilidad como discapacidad o distintas situaciones precarias. Los jóvenes menores de 18 años tienen que contar con -por lo menos- algún adulto responsable que les apoya en su entrada al colegio.

### **Tamaño de la escuela y ubicación:**

En promedio no tiene más de 110 alumnos y son diez estudiantes por aula. La ESO se ubica en la planta del semisótano de la Agencia Local de Promoción Económica y Empleo. Aparte de eso, funcionan dos dependencias externas en la zona sur de la ciudad.

### **Equipo:**

El equipo multidisciplinario consta de 15 personas: director, profesores, psicólogos, pedagogos, educadores sociales, técnicos en integración social y técnicos en animación sociocultural. Como parte de la Red Europea, la ESO participa en reuniones regulares de profesores de diferentes miembros para intercambiar experiencias, desafíos y buenas prácticas. Además, los profesionales junto con un grupo de embajadores estudiantiles de las ESO participan en encuentros y competencias anuales de la red de escuelas.

### Funcionamiento específico:

El concepto pedagógico se basa en mucha flexibilidad curricular y metodológica; la matrícula está abierta en cada momento del año. La escuela funciona durante todo el año, de lunes a jueves de las 9:00 hasta las 19:30 y los viernes de 9:00 a 14:00. Las asignaturas necesarias para la preparación al examen del certificado de la Educación Secundaria Obligatoria tienen horarios fijos, los talleres se adaptan al que le acomoda al estudiante. Para el equipo profesional el día está estructurado en un turno de mañana y uno de tarde, para que siempre haya un número de – a lo menos – seis a ocho profesionales en la escuela. Cada estudiante tiene un tutor que le acompaña en su tiempo en el programa.

### Fases de intervención social:

Después de acercarse al programa, se evalúa la aptitud del joven en la escuela para luego poder entregarle la ficha de acogida. En esa fase ya se establece el primer Proyecto Educativo Individual (PEI) que será la primera tarea y el estudiante -bajo el consejo de su tutor- se inscribe para diferentes cursos y talleres que definen su horario. Antes de empezar con el currículum, los jóvenes pasan un período de adaptación de al menos una semana en el cual el tutor ayuda a facilitarles el comienzo. Con el trabajo en el PEI empieza el programa en sí. Ese proyecto se realiza en grupos, con los profesores y tutores hasta las familias de los estudiantes si es que es posible. El tutor revisa el avance del proyecto, por lo que el estudiante tiene que redactar un protocolo. Se realizan reuniones semanales de coordinación del proyecto junto con los actores involucrados en el programa.

### Método didáctico:

En general predomina el trabajo interactivo en grupos. Una excepción de ello son las asignaturas necesarias para la preparación del examen de certificado de la Educación Secundaria Obligatoria, como por ejemplo castellano, matemática, inglés, que -parcialmente- están instruidas en forma de enseñanza frontal. El PEI debería transferir diferentes conocimientos y por eso cubrir cinco áreas clave de la escuela: educativa, competencias transversales, orientación profesional, carácter relacional y la dimensión europea. Cada área consta de diferentes tipos de talleres que los jóvenes pueden elegir. Los cursos pueden ser orientaciones formativo-labores, de computación o de lenguas extranjeras, deporte, cine o teatro, entre otros.

La asistencia tiene un rol clave, ya que los estudiantes deben aprender valores como puntualidad, responsabilidad y respeto. Si el alumno no sigue las reglas de la escuela, existe la posibilidad de expulsarlo del establecimiento.

**Evaluación:**

Para asegurar la calidad se lleva a cabo un seguimiento de las actuaciones de estudiantes, egresados y profesionales (semestral y anualmente). La tasa de graduación es de 62%, una cifra baja en comparación con los otros modelos considerados. Sin embargo, la larga historia del programa ha demostrado ser un instrumento bastante importante dentro de la región para jóvenes en riesgo de exclusión escolar. El éxito de ese programa se manifiesta, entre otros, en el currículum flexible que da la posibilidad de integrarse a la escuela durante todo el año. De esa manera, los jóvenes que fueron excluidos del sistema escolar no tienen que esperar un año entero y así aumentar aún más su tiempo de rezago.

Fuentes: (Ayuntamiento de Gijón, 2003; Cañedo-Argüelles, Colunga, Martín, & Obeso, 2003; Fernández et al., 2015; Impulsa empleo, 2018; MIDE-UC & UNICEF, 2017; Prieto 2015)

**Alemania: Produktives Lernen (Aprendizaje Productivo)****Objetivo y funcionamiento general:**

Otorgar el certificado de la enseñanza media general y facilitar el ingreso a la especialización técnica mediante una formación académica-laboral. Funciona como alternativa al sistema escolar y es reconocida como un tipo de escuela por el Estado alemán.

**Año de implementación y financiamiento:**

Fundado en 1991 por dos pedagogos. Forma parte de la "Red Internacional de Proyectos y Escuelas de Aprendizaje Productivo" (International Network of Productive Learning Projects and Schools, INEPS). A pesar de ser una iniciativa privada, está financiada por recursos públicos del Estado alemán y del Fondo Social Europeo.

**Población objetivo:**

Jóvenes excluidos del sistema escolar; jóvenes en riesgo de exclusión escolar; y aquellos estudiantes de la enseñanza media general que prefieren un aprendizaje más práctico. La idea de abrir el programa a todos los jóvenes que quieran aprender de una manera distinta a los colegios tradicionales, trata de evitar el estigma de ser una escuela específica para estudiantes con dificultades de aprendizaje o comportamiento.

**Cantidad de escuelas y tamaño:**

Actualmente, existen 84 escuelas en Alemania, distribuidas en siete Estados federados del país (14 de ellas en Berlín). Desde sus comienzos hasta ahora han participado más de 10.000 estudiantes en las escuelas.

**Duración del programa:**

La duración promedio son dos años (grado 9 y 10 de la enseñanza media general).

**Equipo:**

Consta de un director, profesores, psicólogos y trabajadores sociales. Aparte de la formación regular de profesor, ellos participan de cursos especiales durante tres años, capacitaciones por parte del "Instituto de Aprendizaje Productivo en Europa" (Institute for Productive Learning in Europe) y reuniones regulares con los colegas de la misma y de otras escuelas del programa. Los profesores se autodenominan como acompañantes del aprendizaje y no como docentes, lo cual subraya su rol distinto en comparación con escuelas tradicionales. El tutor tiene un rol clave porque acompaña al estudiante durante su tiempo en la escuela y en el egreso.

**Fase de pre-ingreso y de orientación:**

Los estudiantes interesados postulan a las escuelas y el criterio para ser aceptado es su motivación. Aquellos jóvenes que están en riesgo de exclusión escolar (o ya excluidos) tienen prioridad. Una vez aceptados, pasan una fase de orientación de seis semanas en la cual tienen la posibilidad de conocer el funcionamiento y los métodos pedagógicos para poder decidir si quieren quedarse en la institución. Durante esa fase, su plazo en su escuela anterior (si tienen) queda reservado por si prefieren devolverse.

**Concepto pedagógico:**

Se basa en un aprendizaje individualizado, por lo cual cada grupo consta de un máximo de 20 estudiantes que trabajan con dos profesores. El funcionamiento de las escuelas es una combinación de aprendizaje académico (13 horas semanales) con práctico (18 horas semanales). La enseñanza práctica se realiza dentro de ciertas empresas o instituciones sociales y culturales. El currículum y la selección de las áreas prácticas dependen del interés de los jóvenes y están fundados en un plan de estudios elaborado por el mismo estudiante junto con un tutor. Ambos se juntan en reuniones semanales para ver los avances y dificultades. A pesar de esa flexibilidad, el aprendizaje académico sigue el marco del currículum alemán con un enfoque especial en alemán, inglés y matemática. La enseñanza de esas asignaturas muchas veces es coordinada con las experiencias prácticas que hacen los estudiantes (por ejemplo, en la clase de inglés enseñan el vocabulario de la temática de la práctica laboral). Además, los jóvenes tienen que presentar sus experiencias prácticas dentro del aula y desarrollar nuevas preguntas y proyectos a través de trabajo individual y en grupos.

### **Evaluación:**

El sistema de autoevaluación y evaluaciones externas aseguran la calidad de la escuela. Evaluaciones internas (por parte del INEPS) y externas (a cargo de la Universidad de Rostock). Resultados positivos: tasas de asistencia y graduación de 80%; buenos resultados de aprendizaje; desarrollo personal y social de los alumnos en temas de trabajo en grupos, aprendizaje, la autoconfianza, proactividad y comportamiento en general; relativamente bajos costos debido a que más del 50% del tiempo los estudiantes pasan en práctica (lo cual implica una menor cantidad de profesionales, pese al bajo ratio profesor-estudiante); preparación idónea para la formación técnica y la red de contactos profesionales que ya pueden construir durante su tiempo en el colegio. Desafío mayor: encontrar empleadores dispuestos a recibir y atender practicantes.

Fuentes: (Böhm & Schneider, 1996; INEPS, 2018; Institut für Produktives Lernen in Europa, 2011, 2012; PL Zehlendorf, 2016; Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf, 2018)

A continuación la tabla N° 12 muestra un resumen de los diferentes modelos revisados por cada una de las dimensiones.

**Tabla N° 12: Resumen de los modelos de reingreso**

	Objetivo	Población objetivo	Funcionamiento general	Metodología	Equipo	Ratio estudiante-profesor	Indicadores de éxito
Argentina: Escuela de Reingreso de Buenos Aires (EdR)	Garantizar el reingreso, la permanencia y la graduación de los jóvenes excluidos.	Jóvenes de 16 a 20 años fuera del sistema escolar con un rezago mínimo de un año.	Siete escuelas vesperinas, una escuela de mañana y tarde; máx. 150 estudiantes por escuela; 4 años de duración (flexible). Programa "puente"; duración de un año; tres líneas: inserción en 1° de Ciclo Básico; introducción a la vida liceal (año prepara-torio); acompañamiento al egresado.	Alta flexibilidad curricular; trabajo en grupos; variación de grupo y profesor por asignatura.	Equipo multidisciplinario.		Tasa de egreso: 75%.
Uruguay: Programa de Aulas Comunitarias (PAC)	Reingreso a la enseñanza media.	Adolescentes de 13 a 17 años que están desescolarizados o en riesgo de exclusión escolar.		Aprendizaje en proyectos y talleres, trabajo en grupos.	Equipo multidisciplinario. Dos talleristas para los proyectos; tutor para el acompañamiento personalizado del estudiante.	10:1	Tasa de egreso: 70%. Persistentes problemas en la reintegración al colegio "regular".
Estados Unidos: YouthBuild	Integración social y educacional; otorgación de un high school diploma, experiencia laboral y compromiso social.	Jóvenes de 16-24 años que están fuera del sistema escolar y que vienen de familias de un bajo nivel socio-económico.	Media jornada; duración: diez meses; 40% del tiempo en el aula, 50% en una empresa (de construcción), 10% compromiso social.	Concepto educacional-laboral; trabajo en grupos; fase de orientación que deben aprobar para participar en el programa.	Equipo multidisciplinario. Voluntarios de la sociedad civil que funcionan como tutores personales para los estudiantes.	5:1	Tasa de egreso: 70-80%. Seguimiento de egresados: Tasa de continuación de estudios o inserción laboral: 67-79%.

## Capítulo 5

	Objetivo	Población objetivo	Funcionamiento general	Metodología	Equipo	Ratio estudiante-profesor	Indicadores de éxito
Irlanda: Youthreach	Facilitar la integración al mundo laboral.	Jóvenes de 16-20 años desescolarizados (mín. seis meses) o en peligro de desescolarización y de altos niveles de vulnerabilidad.	Escuela de reingreso con diferentes tipos de certificados; preparación para el mundo laboral: 35h semanales y cuatro semanas vacaciones al año.	Currículum flexible con mucho trabajo en equipo, variedades; posibilidad de práctica	Equipo multidisciplinario.	12:1	Seguimiento de los egresados: Tasa de continuación de estudios o inserción laboral: 70%
Hungria: Dobbantó	Preparar para el reingreso a la escuela tradicional.	Jóvenes de 15-24 años fuera del sistema escolar o en riesgo de desescolarización.	Programa "puente": 1 año dentro del programa para poder reintegrarse después a la escuela tradicional.	Clases individuales y en grupos en ambiente agradable; currículum más individualizado; fase de orientación en la mañana.	Equipo multidisciplinario. Tutor para los estudiantes; mentor para los profesores. Formación y capacitación de profesores tiene rol clave.	5:1	Tasa de egresados: 90%; Seguimiento de egresados: Tasa de continuación de estudios o inserción laboral: 67%.

Objetivo	Población objetivo	Funcionamiento general	Metodología	Equipo	Ratio estudiante-profesor	Indicadores de éxito
<p>Reintegración educativa y laboral; preparación para los exámenes del certificado de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>España: Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón</p>	<p>Jóvenes de 14-25 años, residentes de Gijón, que están desescolarizados, en riesgo de exclusión escolar o en otra situación de vulnerabilidad.</p>	<p>Programa "puente"; prepara para el examen de la Educación Secundaria Obligatoria; jornada completa con asistencia. Miembro de la Red de Escuelas de Segunda Oportunidad de la UE.</p>	<p>Curriculum y horarios flexibles; trabajo en proyectos y grupos (Proyecto Educativo Individual); fase de adaptación antes de entrar.</p>	<p>Equipo multidisciplinario. Tutor para apoyo personalizado para los estudiantes.</p>	<p>10:1</p>	<p>Tasa de egresados: 62%.</p>
<p>Otorgación del certificado de la enseñanza media general (Hauptschule); preparar para la formación técnica.</p> <p>Alemania: Produktives Lernen</p>	<p>Jóvenes fuera del sistema escolar o en riesgo de exclusión escolar.</p>	<p>Combinación de aprendizaje académico (13 horas) y práctico dentro de empresas (18 horas); duración de dos años. Miembro del International Network of Productive Learning Projects and Schools.</p>	<p>Aprendizaje productivo; sigue el curriculum nacional, pero con variaciones y un aprendizaje individualizado.</p>	<p>Equipo multidisciplinario. Tutor para los estudiantes; profesores se autodenominan "acompañantes del aprendizaje".</p>	<p>10:1</p>	<p>Tasa de egresados: 80%; Tasa de continuación inmediata de estudios: 37% (tasa más alta que el promedio en Berlín).</p>

## 5.2.5 DIMENSIONES PRINCIPALES PARA UNA ESCUELA DE REINGRESO

En los siguientes párrafos se reportará una compilación sobre las características de los modelos agrupados según dimensión: política pública, infraestructura, equipo de la escuela, gestión de ella, intervención social, métodos de enseñanza y currículum, rol de la sociedad civil, formas de medición de logros. Después de compilar estas dimensiones más sistemáticamente, se pudo levantar un set de recomendaciones (capítulo 5.4).

### A) Contexto de política pública

Para asegurar el éxito de una escuela de reingreso es importante considerar que el contexto de política pública en el cual se implementa puede facilitar o dificultar su buen funcionamiento. Por eso, en las secciones 5.2.2 y 5.2.3 fueron presentados los elementos más importantes de los sistemas educativos de los países en estudio. Aquellos con una amplia variedad de trayectorias educativas y un estrecho vínculo con el mercado laboral mostraron las tasas de desescolarización más bajas. Consecuentemente, la perspectiva de éxito de un modelo de reingreso es considerada más alta dentro de un sistema en el cual ambos lados -las instituciones educativas y laborales- están acostumbrados a la situación de convenios entre el mundo laboral y el educativo (Lamb, 2011).

Debido a que el tema de la exclusión escolar ha sido crecientemente relevante dentro de la discusión política, en los últimos años se implementaron varias reformas educacionales en los países en estudio. Los elementos más relevantes de ellas se enfocan en transformar al sistema educativo, el currículum y los métodos de enseñanza en dispositivos más inclusivos y flexibles y así ofrecerles distintas alternativas de trayectorias educativas a los estudiantes (Acosta, 2011, 2017; Acosta & Terigi, 2015; Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016; Comisión Europea, 2013; Mikiewicz, 2011).

En la misma línea, en Finlandia, Irlanda y Alemania, la exclusión escolar está entendida como un problema social que afecta a toda la sociedad. Por ende, las escuelas de reingreso fueron reconocidas

por el Estado como un tipo de escuela, garantizándoles los mismos recursos y condiciones que a cualquier otro establecimiento educativo.

Otro elemento clave que destaca, por ejemplo, del sistema finlandés se refiere a la formación docente. En Finlandia, esta es una carrera exigente que requiere un rendimiento académico alto, por lo cual sólo los estudiantes con las mejores notas pueden seguirla. Los altos sueldos y el prestigio, además de las buenas condiciones de trabajo, transforman la profesión de profesor en una carrera atractiva, la cual facilita y garantiza una educación de calidad (Hämäläinen, 2012; Rinne & Järvinen, 2011).

## **B) Infraestructura**

Todas las escuelas en estudio tienen en común el esfuerzo de construir un ambiente agradable. Eso no solamente significa la necesidad de tener un aula adecuada para cada grupo (tanto de tamaño como de bienestar), sino también áreas comunes, patios verdes, áreas de descanso, salones multiuso con juegos y artículos deportivos. Muchas instituciones cuentan con comedor, casino o cocina donde los estudiantes tienen la posibilidad de comer juntos y de manera gratuita. Además, existen bibliotecas y salas de computación con acceso a internet y software de aprendizaje (CEPAL et al., 2014; FSZK, 2018; Nobile, 2016). Una buena climatización y calefacción del espacio es considerado clave para el bienestar dentro de la escuela.

Algunas escuelas de reingreso están localizadas físicamente en edificios propios, otras funcionan dentro de dependencias de escuelas "tradicionales" (Nobile, 2013), ofreciendo cursos de forma vespertina o en paralelo al ejercicio regular de la otra (CHL Consulting Company Ltd., 2006; MIDE-UC & UNICEF, 2017). La localización dentro de escuelas "tradicionales" que durante el día funcionan para una cantidad de estudiantes mucho mayor que las de reingreso, tiene el problema de que gran parte del edificio queda sin uso y con las luces apagadas, provocando una sensación de estar deshabitada, lo que puede reducir el bienestar en la institución (Nobile, 2013).

Las escuelas se encuentran ubicadas tanto en barrios integrados como en aquellos con un nivel socioeconómico más bajo (Arroyo et al., 2007; MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016). Existe consenso sobre la importancia de una buena conectividad que facilite el acceso (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

### **C) Equipo de la escuela**

#### **Planta profesional**

Todas las escuelas de reingreso revisadas cuentan con un equipo multidisciplinario. Dependiendo del programa en particular, hay un profesor para cada asignatura o profesores que enseñan distintas materias. Aparte de los docentes, en todos los modelos trabaja un coordinador o director, un equipo directivo, un equipo psicosocial (socio-educadores, psicólogos, trabajadores o educadores sociales y terapeutas ocupacionales), personas de aseo, cocineros, conductores y personas a cargo de recursos humanos (CHL Consulting Company Ltd., 2006; MIDE-UC & UNICEF, 2017).

#### **Descripción de funciones de los profesionales**

La labor de los profesores incluye horas de clase (lectivas), preparación y corrección, coordinación, acompañamiento de los estudiantes y paseos extracurriculares. En muchos casos, estas labores están incluidas en el contrato de los profesores, reduciendo así el porcentaje de horas lectivas (Grupo Viernes, 2008; PL Zehlendorf, 2016; SITEAL, 2013). En el caso alemán y húngaro, no más de un 25% del tiempo laboral está dedicado a horas lectivas. El equipo psicosocial se hace cargo de apoyar y asesorar a los estudiantes, fomentar el vínculo con la familia y mejorar la cohesión social dentro de la escuela (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

El director de la escuela tiene funciones básicas como tareas administrativas, representativas y gestión (MIDE-UC & UNICEF, 2017). De los programas Dobbantó y Youthreach destaca la idea de que el director -adicionalmente a sus tareas administrativas y coordinadoras- sigue practicando la enseñanza para no perder el contacto con los estudiantes (FSZK, 2018; PL Zehlendorf, 2016). El rol del director es clave para el funcionamiento de una escuela,

lo cual explica su selección rigurosa. En todos los modelos en estudio tiene que tener experiencia de varios años en el trabajo con jóvenes excluidos y en funciones ejecutivas. En general, la selección está a cargo de la plana directiva de la institución, la cual realiza entrevistas profundas (Grupo Viernes, 2008; PL Zehlendorf, 2016).

### **Formación y capacitación de los profesionales**

La formación profesional del equipo es un elemento considerado clave dentro del funcionamiento de los programas, reconociéndose que el trabajo con jóvenes desescolarizados requiere, aparte de la formación académica, capacidades sociales y emocionales. El programa Youthreach destaca por no exigir a sus docentes una formación formal de profesor, sino tener experiencia en el trabajo con jóvenes en situaciones vulnerables y, sobre todo, estar altamente motivados por el cargo y tener mucha competencia social (CHL Consulting Company Ltd., 2006).

Para preparar a los docentes para su trabajo, la mayoría de los programas ofrecen capacitaciones especiales a través de cursos iniciales como también capacitación continua. Aparte existen reuniones regulares de los profesionales para intercambiar experiencias, problemas, logros y para discutir algunos casos especiales en todas las instituciones. Además, en la mayoría de los casos se realizan reuniones regulares con los equipos de otras escuelas de reingreso para fomentar el intercambio de nuevos conceptos (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

Un modelo de capacitación continua interesante es una plataforma digital compartida del programa Dobbantó donde los profesores pueden subir un informe sobre sus experiencias, obstáculos y estrategias para resolver ciertos problemas y así compartirlo con otros colegas del programa. Para incentivar la participación de los profesores en el sistema, existe un premio financiero (FSZK, 2018).

### **Apoyo a los profesionales: el rol de mentor y consultor**

La importancia del rol de los profesionales y la necesidad de apoyarles en su desafiante tarea, se manifiesta por ejemplo en el programa Dobbantó de Hungría, donde se implementó la figura de

un mentor que visita mensualmente (aprox. 16 horas) al docente para tutorarle y fomentar su pensamiento reflexivo. El director de la escuela, por su parte, es acompañado por un consultor profesional que le apoya en su trabajo administrativo y de coordinación durante aproximadamente ocho horas al mes. Los dos, mentor y consultor, se reúnen regularmente para intercambiar sus experiencias con el desarrollo de la escuela (FSZK, 2018).

### **Ratio estudiante-profesor**

Para asegurar un aprendizaje personalizado (ver más abajo “Métodos de enseñanza y currículum”), es importante tener un bajo ratio estudiante-profesor, por lo cual el tamaño del equipo varía según la cantidad de estudiantes. En el caso de los modelos revisados, se reporta un ratio de 10:1, es decir un profesor por cada diez estudiantes (Cañedo-Argüelles et al., 2003; MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016). En Youthreach de Irlanda, existen 12 estudiantes por profesor (CHL Consulting Company Ltd., 2006), mientras que en los programas estadounidense y húngaro son aproximadamente 5:1 (FSZK, 2018; MDRC, 2015a). Un miembro del equipo psicosocial en general no tiene a cargo más de 20 a 30 estudiantes (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

### **Acompañamiento personalizado a los estudiantes: el rol del tutor**

Otro elemento clave que destaca en casi todos los programas de reingreso es la figura de un tutor que acompaña al estudiante en su tiempo dentro del programa, así como a los egresados en su trayectoria escolar o en sus primeros meses en un empleo, marcando entonces una gran diferencia con las escuelas tradicionales. La tarea del tutor es construir una relación de confianza individual con el estudiante, más allá del contexto escolar, desde la dimensión personal y emocional, transformándose en una figura significativa para el joven. Por este motivo, se trata de reducir la rotación para que cada estudiante tenga un solo tutor durante toda su estadía en la escuela y en el egreso (Ayuntamiento de Gijón, 2003; Fernández & Alonso 2012; MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016). Mientras que en la mayoría de los casos, los profesionales de las escuelas cumplen el rol del tutor (incluido en su contrato).

En YouthBuild los tutores son voluntarios de la sociedad civil rigurosamente seleccionados y especialmente formados por parte de este programa para apoyar a los estudiantes en su aprendizaje y además vincularlos con la comunidad (Tomberg, 2013; YouthBuild, 2017a). Ellos se reúnen por lo menos cuatro horas mensuales con el estudiante.

## **D) Gestión de la escuela**

Todas las escuelas están caracterizadas por altos niveles de flexibilidad, lo que se manifiesta en un currículum individualizado, la posibilidad de tutoría o clases extra para los que necesitan apoyo especial o más tiempo para aprender (Grupo Viernes, 2008; PL Zehlendorf, 2016). La duración del programa puede ser prolongada o reducida dependiendo de la necesidad de los estudiantes (SITEAL, 2013). Las asignaturas aprobadas en escuelas anteriores pueden ser reconocidas en algunas instituciones lo cual puede permitir una duración más corta dentro del programa (Arroyo et al., 2007).

### **Tamaño de la escuela**

En general, las escuelas y aulas de reingreso son relativamente pequeñas. Las EdR de Buenos Aires con su máximo de 150 (Grupo Viernes, 2008) o las ESO de Gijón con 110 estudiantes (Cañedo-Argüelles et al., 2003) pueden ser consideradas como escuelas grandes, mientras que las Aulas Comunitarias de Uruguay tienen no más de 50 estudiantes por escuela (MIDE-UC & UNICEF, 2017) lo cual en las evaluaciones ya se considera grande.

### **Tiempo escolar**

Existe una gran variedad entre las escuelas con respecto a la cantidad de horas y días escolares por semana. En las Aulas Comunitarias, por ejemplo, un estudiante tiene un promedio de 4,5 horas diarias de clase, mientras que los participantes de Youthreach tienen siete horas al día. La ESO de Gijón abre sus puertas de 9:00 a 19:30 y la cantidad de horas de clase varía según necesidad y disposición del estudiante (MIDE-UC & UNICEF, 2017). El programa Dobbantó destaca por sus encuentros en la mañana con los cuales empieza cada día: los estudiantes se reúnen con su tutor para conversar sobre distintos temas y empezar el día de una forma más lúdica. A estos 30 minutos le siguen algunas horas de

aprendizaje, siempre interrumpidas por momentos de tiempo libre (FSZK, 2018). En la mayoría de los casos, las escuelas funcionan de lunes a viernes, algunas incluyen también el fin de semana (MIDE-UC & UNICEF, 2017). Varios programas reservan un día de la semana para actividades extracurriculares, proyectos o visitas en empresas; por ejemplo, el programa Dobbantó de Hungría o las EdR de Buenos Aires (FSZK, 2018; Nobile, 2013) y ofrecen paseos y diversas actividades durante las vacaciones.

## **Clima escolar**

La cohesión social dentro de la escuela es clave para su funcionamiento, tanto entre los estudiantes, el equipo profesional y entre estudiantes y equipo. Es relevante realizar evaluaciones y autoevaluaciones regulares para los estudiantes y el equipo con el propósito de fomentar el pensamiento reflexivo y autocrítico y escuchar a las necesidades de cada uno. El concepto de salas abiertas, es decir salas no cerradas con llave, que se practica en algunas de la EdR de Buenos Aires, es otro elemento para crear un espacio de confianza mutua lo que fomenta la cohesión social (Nobile, 2013). Además, en todos los modelos en estudio se organizan reuniones regulares con todo el equipo para discutir logros y desafíos. El enfoque participativo de las escuelas implica un centro de alumnos activo que forma parte en algunas de las reuniones del equipo para así fomentar la cohesión social dentro de la escuela. Los estudiantes participan de decisiones como la oferta de paseos extra-curriculares, la decoración del ambiente, pero también de decisiones del plan de estudios (MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016).

## **E) Intervención social**

En algunos modelos la enseñanza sigue distintas fases claramente determinadas para así facilitar el funcionamiento exitoso de la escuela en un corto, mediano y largo plazo. En resumen, se puede constatar una fase antes de entrar, una al inicio del programa, una (o dos) del funcionamiento regular de la escuela y una de egreso.

Tres de los siete modelos presentados proponen una fase de prueba u orientación antes de empezar con el programa en la cual el estudiante tiene la posibilidad de conocer su funcionamiento,

evaluándose también su aptitud hacia él. Puede durar desde uno a cinco días en YouthBuild de Estados Unidos, por lo menos una semana en la ESO de Gijón, hasta seis semanas en el Produktives Lernen de Alemania (INEPS, 2018; MIDE-UC & UNICEF, 2017). YouthBuild es el único programa en el que los estudiantes tienen que aprobar esta fase con un examen (“Adaptación de Tenacidad Mental”) para así demostrar que son capaces de aprobar ese programa (MDRC, 2015a). Esta medida constituye una barrera de entrada a la escuela, pues es contradictoria a la lógica de un centro de reingreso que debería darles una oportunidad a todos los niños y jóvenes que quieren seguir estudiando y darles el tiempo requerido y necesario para su adaptación al ambiente escolar. Consecuentemente, en ninguno de los otros modelos revisados existe una prueba similar.

Varios modelos distinguen el funcionamiento regular de la escuela en fases de adaptación y acompañamiento, así como de desarrollo académico y progresión de los estudiantes. En Youthreach, por ejemplo, sigue a la fase de orientación en la cual se busca acercar al joven a la escuela, la fase de desarrollo social y académico donde se enseñan conocimientos más bien generales; y la etapa de progresión, que se dedica al desarrollo de competencias laborales. En los últimos meses del año escolar se fomenta la preparación del estudiante para su carrera más allá del programa (CHL Consulting Company Ltd., 2006; McHugh, 2014).

Un elemento clave de una escuela de reingreso es el seguimiento de los egresados. Todos los modelos en estudio acompañan a sus estudiantes durante su egreso y algunos meses después para facilitar el reingreso al sistema educativo tradicional o la entrada al mundo laboral, resguardando así el éxito del programa en el largo plazo. En YouthBuild, por ejemplo, son 15 meses, en el PAC de Uruguay por lo menos un año, en el cual un profesional de la escuela acompaña y asesora a los jóvenes en reuniones regulares. Considerando los resultados de distintas evaluaciones de los programas que demuestran las mayores dificultades en la trayectoria de los egresados después del primer año del egreso, este seguimiento debería ser por lo menos de dos años (McHugh, 2014; MDRC, 2016; MIDE-UC & UNICEF, 2017).

## F) Métodos de enseñanza y currículum

La metodología pedagógica de las distintas escuelas de reingreso aúna la idea de aprendizaje personalizado, trabajo en grupos y enseñanza vía proyectos. A pesar de ello, el currículum y la organización del día escolar varían bastante entre los programas.

### Dimensiones curriculares relevantes

Algunos de los modelos siguen el currículum regular de las escuelas tradicionales, pero adaptado a las necesidades específicas de los estudiantes. En general, se enseñan las materias básicas como matemática, lenguaje, inglés, ciencias naturales, física, entre otros. Además, se agregan asignaturas especiales como prevención de drogas o cursos técnicos (en Youthreach), competencias transversales y orientación profesional (en la ESO de Gijón). A pesar de la flexibilidad del currículum, en los programas que otorgan un certificado general, los jóvenes tienen que aprobar al menos las asignaturas básicas. En Produktives Lernen de Alemania destaca la idea continua de combinar los conocimientos prácticos con el aprendizaje académico en las asignaturas obligatorias (PL Zehlendorf, 2016).

Varios modelos organizan la enseñanza en módulos semestrales de aprendizaje y no en una cantidad fija de asignaturas por semana. Esto da más flexibilidad a los profesores y tiene la ventaja de darles una retroalimentación muy regular a los estudiantes, lo cual les permite visualizar los resultados de su trabajo en el corto plazo (MIDE-UC & UNICEF, 2017; SITEAL, 2013).

### Metodologías y enfoques de enseñanza

En todos los modelos la instrucción educativa se basa en trabajo en grupos y proyectos multidisciplinarios e implica variedad en la enseñanza. El aprendizaje se realiza en forma lúdica y entretenida. Los enfoques de la ESO de Gijón y del programa Produktives Lernen son muy parecidos en su implementación del plan de estudios o proyectos educativos individualizados. Estos planes son elaborados por los mismos estudiantes junto con los profesores y las familias; formando el fundamento del plan de aprendizaje del joven (MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016).

Todos los modelos combinan elementos de aprendizaje académico con el práctico y buscan desarrollar habilidades blandas en los estudiantes. Algunos modelos tienen su enfoque más en la formación práctica, otros más en la enseñanza general: los programas Youthreach, YouthBuild y Produktives Lernen tienen un enfoque en la formación técnica donde los estudiantes pasan, por lo menos, la mitad del tiempo dentro de una empresa u otra institución del mercado laboral (Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf, 2018). El aprendizaje académico se realiza en grupos pequeños, elegidos por el mismo estudiante, donde ellos escogen el orden de los distintos pasos. La idea es que se ayudan el uno al otro y que el profesor intervenga solamente cuando los estudiantes no logren resolver el problema. La integración de por lo menos seis prácticas laborales no especializa a los estudiantes en una sola profesión, sino que les permite conocer distintas para luego elegir la carrera más idónea para ellos (Institut für Produktives Lernen in Europa, 2011).

En YouthBuild los participantes obtienen un sueldo, una beca o –por lo menos– alojamiento gratuito (YouthBuild, 2017a) y algunos de los centros de este proyecto incluso les aseguran un cargo en una empresa una vez obtenidos el certificado de la enseñanza media (High School Diploma) dentro del programa (MDRC, 2016). El programa Youthreach de Irlanda está construido más bien como preparación para el mundo laboral y no para la vida escolar: en total son 35 horas semanales y sólo cuatro semanas de vacaciones al año, y se le paga un sueldo a los estudiantes mayores de 16 años (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

Se observa ambivalencia entre los modelos con respecto a la rotación versus la continuidad dentro del aula: algunas escuelas –como por ejemplo el programa Dobbantó– intentan tener los menos cambios posibles tanto en el equipo profesional como en la misma aula para así construir a una atmósfera de confianza entre estudiantes y profesionales (FSZK, 2018). Por el contrario, en el PAC los profesores cambian por asignatura y en las EdR de Buenos Aires varía el grupo de estudiantes (y el respectivo profesor) por asignatura según nivel de aprendizaje (Briscioli, 2015). La idea de ese procedimiento es reducir la monotonía del día escolar y evitar la semejanza con la escuela tradicional.

En España existen varias escuelas con una forma didáctica muy innovadora e interesante que pueden ser mencionadas, además del modelo español revisado anteriormente. Un ejemplo son las Escuelas Pías de Cataluña de las cuales destaca el concepto Aprendizaje Basado en Problemas (Secretariat de les Institucions Educatives, 2015). En esta metodología se parte de una situación compleja que los estudiantes tienen que definir y delimitar para lo cual planifican los recursos y acciones orientados a encontrar respuestas a este problema y descubrir nuevos desafíos para resolver. Así, se crea un espiral virtuoso de aprendizaje de una manera lúdica en un trabajo individual y grupal.

Los métodos didácticos descritos tienen el objetivo de fomentar la asistencia, permanencia y graduación de los participantes y, al mismo tiempo, incentivar su aprendizaje. Adicionalmente, algunos modelos implementan distintas formas de incentivos, como por ejemplo, en las EdR de Buenos Aires donde existe un archivo de recomendaciones de libros de la biblioteca para incentivar la lectura (Nobile, 2016). De ese modo, los estudiantes pueden compartir sus impresiones y experiencias con sus compañeros.

Tanto en YouthBuild como en la ESO de Gijón, los estudiantes participan en conferencias nacionales o internacionales para presentar los resultados de un proyecto, un método didáctico innovador que se practica en la escuela o para participar en discusiones sobre distintos temas (Valle, 2017; YouthBuild, 2017b). Además, invitan a egresados -sobre todo a aquellos que tuvieron cierto éxito en su carrera- a compartir sus experiencias con los participantes (YouthBuild, 2017b). La intencionalidad de esos encuentros es incentivar la permanencia en el programa y fomentar que sigan estudiando.

### **G) Involucramiento familiar y el rol de la sociedad civil**

La mayoría de los modelos de reingreso ven a la familia como coadyuvante en el proceso de la reinserción escolar, por lo que fomentan su involucramiento. En algunas escuelas es un requisito de participación en el programa contar con -por lo menos- un adulto significativo que apoye al joven en su participación (Fernández et al., 2015). Varios estudios demuestran que el éxito escolar (tanto el

aprendizaje como asistencia y graduación) es mayor si el estudiante cuenta con el apoyo de algún familiar u otro referente significativo (Espinoza et al., 2014; Palacios, 2003). Es importante que la escuela involucre a la familia no solamente en situaciones conflictivas, sino también en asuntos diarios como, por ejemplo, la elaboración del plan de estudios (Fernández et al., 2015; FSZK, 2018; MIDE-UC & UNICEF, 2017; SITEAL, 2013).

Otros programas persiguen una perspectiva opuesta y tratan de fomentar la independencia de los jóvenes de su familia como por ejemplo en las escuelas de YouthBuild, en las cuales ella explícitamente no está involucrada (MDRC, 2016).

### **Rol de la sociedad civil**

Todos los modelos en estudio buscan un vínculo estrecho con la sociedad civil y los vecinos del barrio, por lo que organizan días de puertas abiertas y proyectos en conjunto (FSZK, 2018; MIDE-UC & UNICEF, 2017; PL Zehlendorf, 2016). Este vínculo ayuda a hacer la escuela más integrada y así incentivar a más jóvenes a retomar sus estudios en esta institución. El programa YouthBuild destaca por involucrar voluntarios de la comunidad civil dentro de su equipo. La gran ventaja de ese sistema es no solamente tener un tutor personal, sino también una persona que no proviene de una institución educacional y, por eso, le puede enseñar al joven otra perspectiva de la vida (Tomberg, 2013). Además, como parte del currículum del programa, los participantes de YouthBuild trabajan en la construcción de casas, mayoritariamente, para personas en situaciones de cierta vulnerabilidad. Aparte de aprender el trabajo en construcción, los jóvenes se involucran en el compromiso social, reforzando de esa manera el vínculo con la sociedad civil (YouthBuild, 2017a).

Otro ejemplo de un vínculo estrecho con la comunidad, se muestra en la ESO de Gijón que ofrece talleres en conjunto con la sociedad civil (Ayuntamiento de Gijón, 2003). Entre ellos destaca el proyecto intergeneracional de aprendizaje de nuevas tecnologías de estudiantes junto con adultos mayores del Centro Municipal de Personas Mayores de Coto (Blanco, 2017). La idea es incentivar el aprendizaje de nuevas tecnologías tanto para los jóvenes

como para los adultos mayores, pero sobre todo el intercambio intergeneracional.

## H) Formas de medición de logros

Para medir el éxito de una escuela de reingreso, se consideran tanto las tasas de asistencia, permanencia, graduación, como las de inserción laboral o educativa de los egresados del programa. Además, se miden aspectos como la satisfacción con el funcionamiento del proyecto o con el aprendizaje. En algunos modelos, como YouthBuild se comparan las tasas de delincuencia, consumo de drogas o padres adolescentes antes de entrar al programa y después de graduarse para medir su éxito en un largo plazo (Cohen & Piquero, 2010).

Todos los modelos presentados utilizan una combinación de evaluaciones cualitativas (que muchas veces son internas) y cuantitativas (en varios casos a cargo de ministerios o instituciones externas). Acerca de la graduación, asistencia y permanencia, todos los modelos reportan buenos resultados con tasas de más de 60%. Con respecto al desarrollo social, en muchas evaluaciones cualitativas se reporta un alza de la autoconfianza y un mejoramiento del comportamiento de los estudiantes (MIDE-UC & UNICEF, 2017).

Los mayores hallazgos de la evidencia internacional y de la experiencia nacional fueron transformados en un set de recomendaciones para un modelo de escuela de reingreso. Estas recomendaciones fueron consensuadas por expertos nacionales e internacionales. A continuación, se analizarán los resultados de esta evaluación.

## 5.3 RESULTADOS DEL PANEL DE EXPERTOS

### 5.3.1 ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LA PRIMERA FASE DE LA METODOLOGÍA RAM

Tal como se explicó en el capítulo 4, todas las informaciones surgidas del análisis cuantitativo y cualitativo y de la evidencia internacional fueron transformadas en un set de 99 recomendaciones, las que

fueron calificadas por 51 expertos nacionales e internacionales (según la metodología RAM, capítulo 4.4). Las recomendaciones fueron agrupadas en ocho temáticas, entre las que se encuentran política pública, infraestructura, equipo, gestión, intervención social, métodos de enseñanza y currículum, rol de sociedad civil y formas de medición de logros. A continuación, se reportarán los resultados de esta evaluación con respecto a los criterios de adecuación, necesidad, consenso y priorización.

## **Adecuación**

Según la adaptación de la metodología RAM que se realizó en esta investigación, se define una recomendación como adecuada cuando no existe disenso entre los expertos y la mediana es superior a 6 (véase capítulo 4.4). En relación al primer criterio, cabe destacar que de las 99 recomendaciones no hubo disenso entre los expertos en ninguna de ellas. En cuanto al segundo criterio, 87 fueron evaluadas como adecuadas, es decir, además de cumplir con el primer criterio, tenían una mediana superior a 6. Por otro lado, las restantes 12 recomendaciones tuvieron una mediana menor a 7, lo cual las calificó como "inciertas". De estas, seis pertenecen a la dimensión equipo, tres a gestión de la escuela y tres a métodos de enseñanza y currículum. En el resto de las dimensiones no hubo recomendaciones clasificadas como inciertas.

Dentro de las seis recomendaciones calificadas como inciertas pertenecientes a la dimensión equipo, cabe destacar que cuatro se refieren a temas que están relacionados entre sí, como lo son los ratios estudiante-profesor y, correspondientemente, a la distribución de los tiempos laborales. Las otras dos recomendaciones inciertas se dirigen a la nueva figura del consultor profesional.

Las recomendaciones inciertas del tema gestión de la escuela corresponden a asuntos relacionados al clima escolar, mientras que las tres recomendaciones inciertas sobre métodos de enseñanza y currículum cubren diferentes temáticas no necesariamente relacionadas entre sí.

Un resumen de los resultados de cada recomendación se encuentra en la tabla A1 en el Anexo.

## Necesidad

Con respecto a la necesidad, tal como se explicó en la capítulo 2, se calificó la urgencia de la implementación de una medida a largo plazo (a partir del cuarto año del funcionamiento del programa), a mediano plazo (durante los primeros dos años) y a corto plazo (inmediatamente al implementar el programa). La necesidad solamente fue evaluada por aquellos expertos que, primero, clasificaron la recomendación como adecuada.

Ninguna de las recomendaciones se evaluó como necesaria a largo plazo, es decir que requiriera de esperar 4 años para ser implementada. En cambio, 66 de las recomendaciones fueron evaluadas como necesarias inmediatamente y 33 como requeridas a mediano plazo. En las dimensiones intervención social, gestión de la escuela y métodos de enseñanza, se encuentran la gran mayoría de las recomendaciones consideradas por los expertos como necesarias al momento de implementar el programa. En política pública, equipo y, sobre todo, infraestructura hubo más medidas calificadas como necesarias en un mediano plazo, es decir, que podían esperar un tiempo de ser implementadas (véase tabla A2 en el Anexo para más informaciones).

## Priorización

Además, dentro de las dimensiones establecidas en el capítulo 5.2, los expertos priorizaron aquellas recomendaciones que les parecieron más relevantes en cada una de estas dimensiones. La tabla N° 13 muestra los resultados de este ejercicio, que se obtiene calculando aquellas con mayor frecuencia de aparición dentro de los tres primeros lugares<sup>44</sup>.

---

<sup>44</sup>La priorización está hecha a nivel de las recomendaciones por dimensión y no a nivel de las dimensiones.

**Tabla N° 13: Recomendaciones priorizadas por expertos en cada dimensión**

<b>Política Pública</b>	
4	La exclusión escolar debe ser entendida como problema social que requiere una política pública que asegure recursos suficientes para que, desde el sistema educativo regular, se prevenga y evite que los niños y jóvenes interrumpen su trayectoria escolar o dejen de asistir a la escuela.
2	El sistema escolar debe responder y ser flexible a las necesidades de los niños y jóvenes y no estos al sistema escolar. El Estado debe entregar respuesta a distintas trayectorias educativas y contar con una oferta programática que satisfaga las diferentes necesidades. Ninguno puede quedar sin oferta programática.
1	El Estado es el responsable de visibilizar a cada niño y/o joven excluido del sistema escolar. Debe existir un sistema único de identificación que permita hacer seguimiento de la trayectoria escolar de todos ellos.
<b>Infraestructura</b>	
22	Todas las escuelas deben contar con acceso universal para gente con discapacidad motora o sensorial.
24	El ambiente escolar debe ser agradable, lo cual implica la existencia de áreas comunes y de descanso, patios y áreas verdes, salones multiuso con juegos y artículos deportivos, cancha, salas de talleres y de intervención. Además es recomendable que la escuela tenga un gimnasio o -si no es posible- convenios con uno un gimnasio cercano.
26	Las escuelas deben contar con una biblioteca implementada y material didáctico necesario, además de una sala que tenga acceso a medios y tecnologías de información (computadores, software de aprendizaje, entre otros).
<b>Equipo</b>	
31	Los criterios de selección de los profesionales deben considerar de igual manera competencias técnicas, habilidades para la vida y valores compartidos con la institución, así como su motivación por el cargo.
30	El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar con al menos un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también con un equipo directivo de al menos cuatro personas más secretarías. Además, debe contratar a expertos externos como lo son un mentor y un consultor (cargos detallados en las recomendaciones siguientes).

34	El director es una figura clave al interior de una escuela. Debe tener formación universitaria y tener al menos 7 años de experiencia en el trabajo con jóvenes excluidos del sistema escolar. Su selección debe ser rigurosa y su labor evaluada regularmente. En cuanto a la selección, debe aprobar test y entrevista psicológica. Además, la plana directiva de la institución a cargo de la escuela debe realizar entrevistas en profundidad y por competencias que avalen la decisión. En cuanto a la evaluación, debe ser exhaustiva en relación a sus habilidades de gestión y liderazgo una vez al año. El objetivo de este tipo de selección y evaluación es asegurar la idoneidad y permanencia del candidato en el cargo.
<b>Gestión de Escuela</b>	
52	El equipo debe tener una reunión semanal donde se traten temas relacionados a estrategias pedagógicas, novedades, dificultades y buenas prácticas, así como temáticas específicas de los estudiantes que permitan fomentar su trayectoria escolar.
57	En la escuela de reingreso, muchas familias han tenido experiencias negativas con el sistema educativo, por lo que debe haber esfuerzos especiales para fomentar el compromiso, desarrollar expectativas y el vínculo positivo de la familia con la escuela. Es clave propiciar el diálogo entre ambos actores permanentemente, ya sea para mostrar avances, desafíos, situaciones cotidianas, así como en momentos de mayor complejidad o dificultad.
45	La oferta programática de las escuelas de reingreso puede funcionar tanto con dependencias dentro de una escuela tradicional, como también con infraestructura propia independiente, dependiendo de la cantidad de estudiantes, las necesidades de cada uno y de sus posibilidades e interés de reingresar al sistema educativo tradicional.
<b>Métodos de enseñanza y currículum</b>	
63	Las escuelas deben enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, por lo cual enseñan ámbitos de aprendizaje básico comprendidos en el currículum, así como también desarrollan competencias transversales, habilidades para la vida y orientación vocacional.
64	El currículum de una escuela de reingreso debe ser flexible y adaptable a las necesidades de cada uno de los estudiantes, en términos de contenidos y cantidad de tiempo que requieran para cumplir con las exigencias curriculares. Así por ejemplo, un niño y/o joven podría demorar un año en adquirir los conocimientos propuestos para dos o de modo contrario, dos años en adquirir los conocimientos propuestos para uno.
65	Las escuelas deberían convalidar aquellas asignaturas o conocimientos de los estudiantes ya aprobados en otras instituciones educativas o instancias de aprendizaje para poder así reducir su estadía.

### Rol de la Sociedad Civil

Sin priorización (igualdad de distribución, no hay diferencias significativas).

### Medición de logros

94	Se deben incluir también evaluaciones de proceso tales como la asistencia, egreso exitoso, desarrollo académico y social, y la satisfacción tanto de los estudiantes como de profesores y familiares.
----	---

## 5.3.2 SELECCIÓN DE RECOMENDACIONES A DISCUTIR EN EL PANEL PRESENCIAL

Derivado del análisis cuantitativo se seleccionaron algunas recomendaciones a discutir en el panel presencial. De las 12 recomendaciones clasificadas como inciertas, cinco fueron eliminadas por contener medidas de menor relevancia institucional y comentarios no consensuados.

El criterio de adecuación fue considerado el más pertinente al momento de seleccionar aquellas recomendaciones a discutir presencialmente por los expertos, ya que el de necesidad reflejaba la temporalidad requerida, considerándose que no requería mayor profundización. Adicionalmente, se consideró la cantidad y relevancia de los comentarios de cada recomendación para así tener en cuenta el disenso cualitativo que hubo entre los expertos. En este análisis se contemplaron aquellas recomendaciones con mayor cantidad de comentarios, es decir, que cerca de un 50% de los expertos hayan manifestado inquietudes respecto a ellas. Las cuatro recomendaciones calificadas como adecuadas, pero con gran número de comentarios provinieron de las dimensiones de política pública, métodos de enseñanza y currículum y gestión de escuela. Contenían aspectos considerados clave para el buen funcionamiento de una escuela de reingreso. En la tabla N° 14, se muestran las recomendaciones pre-seleccionadas y el criterio utilizado para ser presentadas en el debate del panel presencial.

**Tabla N° 14: Criterios de selección de recomendaciones a discutir en el panel presencial**

N°	Dimensión	Adecuación	Comentarios	Seleccionada para panel	Justificación de (no) ser seleccionada para el panel presencial
8	Política Pública	Adecuada	25	X	A pesar de ser clasificada como adecuada, los comentarios mostraron cierto disenso entre los expertos. Tener consenso en los objetivos de una escuela de reingreso es clave. La discusión de esta recomendación tiene mayor prioridad.
15	Política Pública	Adecuada	26	X	A pesar de ser clasificada como adecuada, los comentarios mostraron cierto disenso entre los expertos. El currículum de la escuela parece clave para su buen funcionamiento, además que marca el discurso en la incidencia en política pública. La discusión de esta recomendación tiene mayor prioridad.
32	Equipo	Incierta	26	X	El ratio estudiante-profesor es clave para el buen funcionamiento de la escuela. La discusión de esta recomendación tiene mayor prioridad.
36	Equipo	Incierta	28	X	El tiempo dedicado a horas lectivas es clave para el buen funcionamiento de la escuela. La discusión de esta recomendación tiene mayor prioridad.
40	Equipo	Incierta	22	X	Propuesta de una nueva figura dentro de la escuela que fue aprobada en la evidencia internacional. Su discusión es clave.

N°	Dimensión	Adecuación	Comentarios	Seleccionada para panel	Justificación de (no) ser seleccionada para el panel presencial
41	Equipo	Incierta	16		Relacionada con la N° 40 la cual fue discutida. Los comentarios se referían más a la N° 40 que a la 41.
46	Gestión	Adecuada	24	X	A pesar de ser clasificada como adecuada, los comentarios mostraron que no se entendió bien la redacción de la recomendación por lo que fue necesario discutirla en el panel presencial.
48	Gestión	Incierta	15	X	Aspecto clave para el objetivo de la escuela que requiere consenso entre los expertos.
68	Métodos de enseñanza	Incierta	21		Hubo consenso en los comentarios con respecto a un solo punto crítico de la recomendación. El resto se aprobó. Se modificó según comentarios.
70	Métodos de enseñanza	Incierta	24		Hubo consenso en los comentarios con respecto a un solo punto crítico de la recomendación. El resto se aprobó. Se modificó según comentarios.
79	Métodos de enseñanza	Adecuada	23	X	La formación dual o académica es una decisión constitutiva de una escuela de reingreso, por lo que es fundamental tener consenso entre los expertos.
81	Métodos de enseñanza	Incierta	21	X	La cohesión social es clave para el buen funcionamiento de una escuela de reingreso por lo que es importante tener consenso entre los expertos con respecto a las medidas para fomentarla.

### 5.3.3 ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA PRIMERA FASE DE LA METODOLOGÍA RAM

Tal como se especificó en la tabla N° 14, nueve recomendaciones fueron priorizadas para debatir en el panel presencial: **8, 15, 32, 36, 40, 46, 48, 79 y 81**. La siguiente tabla otorga un resumen de las recomendaciones seleccionadas y sus principales posturas. Ellas fueron sintetizadas en un análisis cualitativo, agrupando los comentarios según las categorías oposición y diferencia, lo cual facilitó la reformulación de la recomendación y el debate en el panel presencial. En la tabla N° 15 se muestra una síntesis del análisis cualitativo de los resultados de la primera fase del RAM.

**Tabla N° 15: Recomendaciones discutidas en el panel presencial**

Recomendación inicial	Oposición	Diferencia
<p>N° 8: Los objetivos principales de las escuelas de reingreso son: (1) terminar la enseñanza media (corto/mediano plazo); (2) mejorar el bienestar subjetivo (mediano/largo plazo); (3) promover la inclusión social, entendida como disminuir los niveles de delincuencia, aumentar la tasa de empleabilidad, disminuir el embarazo adolescente (mediano/largo plazo) y mejorar las condiciones de habitabilidad al egreso (largo plazo).</p>	<p>El tercer objetivo correspondería más bien a un propósito de política pública y/o sobrepasa lo que debería lograr un modelo de este tipo.</p>	<p>Incluir objetivo, marcos y/o nociones más claras sobre el rol de una escuela de reingreso en relación a un enfoque de ciudadanía, restitución de derechos y/o inclusión social.</p> <p>Un modelo de reingreso debe trabajar explícitamente por entregar mayores herramientas a los niños y jóvenes para que puedan desarrollarse como personas, enfrentar el proceso escolar y la futura vida laboral.</p> <p>Un modelo de escuela de reingreso debe tener un fuerte foco en el desarrollo de proyectos de vida, fortaleciendo un sentido de vida que integre sus diferentes etapas y donde la trayectoria educativa es una base relevante.</p>

Recomendación inicial	Oposición	Diferencia
<p>N° 15: Las escuelas de reingreso deben contar con un currículum propio y reconocido por el Estado. Debe ser pertinente, flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes.</p>	<p>El problema de la exclusión educativa se encuentra en el currículum de la educación regular, por lo cual se debe modificar en vez de dicho currículum más que las escuelas tengan uno particular. El tener otro currículum pone en riesgo la calidad de este ("menor calidad para los pobres").</p>	
<p>N° 32 y 36: (discutidas en conjunto) N°36: Un contrato de profesor jornada completa debe contemplar dentro de su jornada laboral horas de clase, de preparación, horas de tutoría, horas de coordinación (reuniones con colegas etc.), horas de acompañamiento en espacios comunes y horas de actividades recreativas. Un máximo de 25% del tiempo laboral debe estar destinado para horas de clase, para así dedicar tiempo a las otras tareas.</p> <p>N° 32: El tamaño del equipo depende del tamaño de la escuela: el ratio alumno-profesor no debe ser más de 5:1 y el ratio alumno-equipo psicosocial debe ser como máximo 20:1. Así por ejemplo, en una escuela de 100 estudiantes debiera haber 20 profesores y 5 personas en el equipo psicosocial.</p>	<p>N° 36: Se cuestiona la baja proporción de horas dedicadas a las clases. Se cuestiona específicamente la factibilidad de tener baja proporción de horas lectivas.</p> <p>N° 32: Se cuestiona la factibilidad de los ratios propuestos.</p>	<p>N° 36: Se plantea específicamente una distribución igual entre jornada lectiva y no lectiva.</p> <p>N° 32: Estos ratios dependen de factores contextuales y el currículum. Se proponen otros ratios particulares en relación a los estudiantes por profesor, en este caso son mayores.</p>

Recomendación inicial	Oposición	Diferencia
<p>N° 79: La escuela de reingreso debe promover una formación técnica para los estudiantes. Por este motivo se ofrecerá una enseñanza de oficios acorde a las necesidades del mundo laboral. Durante su tiempo en la escuela, el estudiante debe realizar por lo menos tres prácticas laborales anuales en distintas áreas (públicas o privadas) para conocer una amplia diversidad de profesiones y oficios. El estudiante debe egresar de la escuela con conocimientos sobre distintos oficios para luego poder tener la posibilidad de elegir una carrera de su interés en un centro de formación técnica.</p>	<p>Se plantea que la formación técnica y la incorporación al mundo laboral no sería la única trayectoria posible, se debe incorporar la continuación de estudios universitarios.</p>	<p>Se está de acuerdo con el objetivo final de la recomendación, sin embargo no hay claridad o acuerdo con el número de prácticas. La formación en oficios, más allá de su función directa de mejorar la empleabilidad de los estudiantes, tiene un objetivo más amplio en la formación para la vida.</p>
<p>N° 46: Para garantizar una estrategia personalizada, las escuelas de reingreso deben tener un rango que va de 100 a 200 estudiantes. Las aulas de reingreso no deben tener más de 25 estudiantes.</p>		<p>Se plantea un rango menor de estudiantes por aula. Se cuestiona la importancia del número y que esto asegura una relación personalizada. Es importante definir criterios previos para estimar dichos parámetros. Se plantea un rango menor de estudiantes por escuela.</p>

Recomendación inicial	Oposición	Diferencia
<p>N° 81: La escuela debe fomentar la cohesión entre sus miembros, sentimiento de pertenencia e integración social de todos los estudiantes. El equipo debe ser capaz de no perder las expectativas positivas de cada uno de ellos, ya sea por esfuerzo académico, habilidades sociales, ideas innovadoras, compromiso social, entre otros. Una herramienta que permite lo anterior es, por ejemplo, la figura del "estudiante de la semana". Esto implica que cada semana un estudiante es reconocido por la institución y se muestra una breve presentación escrita por él mismo donde se incluyen datos personales, intereses, expectativas a futuro y la razón por la que fue nominado. Será presentado tanto en la página web de la escuela como en sus dependencias. La idea es que cada uno de los estudiantes sea presentado por lo menos una vez durante su estadía en la escuela.</p>	<p>Si bien hay acuerdo con el objetivo de la recomendación, no se considera esta metodología necesariamente idónea para lograrlo. Se recomienda el objetivo, pero en vez de una metodología individual, hay que propiciar formas de reconocimiento colectivo.</p>	<p>Tener cuidado con la implementación de una medida como esta. Importante hacerlo de modo experimental en un inicio.</p>
<p>N° 40: Debe existir un consultor profesional externo a cargo de asesorar bimensualmente (ocho horas al mes) al director y al equipo directivo en sus capacidades de liderazgo y en su función de generar un clima escolar idóneo para facilitar el cumplimiento de los objetivos de una escuela de reingreso.</p>	<p>Se critica la cantidad de externos en la escuela lo cual tiende a reducir su autonomía y se menciona el peligro de burocratización que trae. Más importante sería desarrollar el trabajo colaborativo y el desarrollo de capacidades internas.</p>	<p>Se plantea que este rol lo pudiera cumplir el mentor. Que no fueran personas diferentes. Se plantea que esta figura debería depender del sostenedor de la escuela de reingreso.</p>

Recomendación inicial	Oposición	Diferencia
N° 48: Fuera de la jornada escolar, las escuelas deben seguir entregando servicio básico de alimentación y siempre debe haber presencia de -al menos- un profesional del equipo.	Esto debería ser resuelto por otra política u actores.	Este servicio no debería ser entregado para todos los casos, sólo a los más pobres y quienes lo necesiten. Es una medida deseable pero no de gran relevancia.

### 5.3.4 SÍNTESIS DE LA JORNADA PRESENCIAL DEL PANEL DE EXPERTOS

Tal como se especificó en la tabla N° 14, nueve recomendaciones fueron priorizadas para debatir en el panel presencial. Este se realizó los días 27, 28 y 29 de agosto de 2018 en tres sesiones con distintos grupos de 15 expertos en total (véase tabla N° 6 en el capítulo 4.4). Dada la mayor importancia de cuatro recomendaciones (8, 15, 32 y 36), que se refieren al “núcleo central” de las escuelas – objetivos, currículum, financiamiento/costos – en cada sesión se discutieron estas y además otras recomendaciones variables. En la primera reunión se discutieron adicionalmente las recomendaciones N° 79 y 46; el segundo día se discutió la N° 81 y con el último grupo fueron discutidas las recomendaciones N° 40 y 48.

A continuación, se presentará una síntesis de las discusiones ocurridas durante las tres sesiones del panel presencial con respecto a las cuatro dimensiones de las recomendaciones seleccionadas: política pública, equipo de la escuela, gestión de la escuela y, métodos de enseñanza y currículum.

#### A) Política pública

Con respecto a la política pública, se discutieron por un lado los objetivos y, por otro, el currículum de una escuela de reingreso.

Objetivos de una escuela de reingreso: síntesis de la discusión

- Hubo consenso entre los expertos de que el principal objetivo es la restitución del derecho a la educación. Esto debería erigirse sobre las trayectorias reales de los niños y jóvenes y no referirse exclusivamente a terminar la enseñanza media.

- Respecto de los objetivos "disminuir las tasas de embarazo adolescente" y "aumentar la tasa de empleabilidad", los expertos manifestaron que tanto la disminución de uno, como el aumento del otro en un territorio específico, exceden al ámbito de acción de una escuela de reingreso. No obstante, también se reconoció la importancia de estas dos temáticas, por lo que las escuelas deben abordar estos aspectos en su funcionamiento diario.
- En la discusión, se subrayó que el paso por las escuelas de reingreso fuera transitorio y que debieran generar vínculos con establecimientos públicos para promover la inclusión de los niños y jóvenes en estos. Se destacó que, dentro de las posibilidades de estudiar, las escuelas de reingreso fueran una oferta necesaria, pero inserta en una trama mayor del sistema educacional.
- Algunos expertos sugirieron diferenciar los objetivos de la escuela de reingreso por enseñanza media y básica.

### **Currículum: Síntesis de la discusión**

- Los expertos concordaron en que las escuelas deberían aplicar el currículum nacional para no correr el riesgo de ofrecer una enseñanza de menor calidad para los jóvenes excluidos y evitar que la escuela de reingreso se vaya convirtiendo en una "escuela especial" que refuerce la segregación.
- Para evitar que se repitan los mismos problemas que la escuela "tradicional" ha tenido y que terminaron en la exclusión del joven, la implementación del currículum debe variar y adaptarse a las necesidades específicas de los estudiantes. Por eso, los expertos consideraron más importante la forma de enseñar, es decir el modelo pedagógico, que la necesidad de construir un currículum propio.
- Además, se subrayó la importancia de otorgar certificados por módulos de aprendizaje y no por el año completo. Lo anterior aumentaría la flexibilidad de una escuela de reingreso y permitiría a los estudiantes continuar desde sus últimos aprendizajes para no tener que repetir los que ya adquirió.

## B) Equipo de la escuela

En términos del equipo de la escuela, en el panel presencial se discutieron dos bloques temáticos: por un lado la distribución de los tiempos y el respectivo ratio estudiante-profesor, y por otro, la nueva figura del consultor profesional que se especifica más adelante. A diferencia del resto de las recomendaciones, estas requirieron algunas explicaciones adicionales por parte del equipo investigador.

### Ratio estudiante-profesor y distribución de los tiempos

Explicaciones por parte del equipo investigador:

- Este tema es clave, porque define los costos de la escuela.
- Para entender la propuesta, hay que considerar la labor de consejero que tiene que cumplir cada profesor y miembro del equipo psicosocial: esta consta de un acompañamiento personal de cada estudiante durante su estadía en la escuela (una vez por semana) y en su egreso (durante dos años). Cada profesor debería tener un máximo de cuatro estudiantes a su cargo.
- El profesor -adicionalmente a sus labores de preparación de clases y corrección, coordinación con los colegas e interacción con la familia- se debe sumar a esta labor de consejero, por lo cual las horas lectivas no deberían tomar más de un 35% de su jornada.
- Además de las horas lectivas de un 35%, se plantea también el ratio estudiante-profesor<sup>45</sup> en la escuela, el que sería entre 6 y 5 a 1.

Síntesis de la discusión:

- Los expertos subrayaron la importancia de la consejería y el acompañamiento personalizado, considerando el daño que tienen los estudiantes. Por este motivo, después de una discusión extensa hay acuerdo con el ratio, entendiendo el propuesto como

---

<sup>45</sup>Se refiere al ratio de profesores por estudiantes en la escuela, no en el aula.

un parámetro ideal. Sin embargo, destacaron que posiblemente algunos estudiantes necesitan más acompañamiento que otros, por lo que la recomendación debería ser más flexible.

- Hubo acuerdo en relación a la importancia de que los profesores dispusieran de tiempo para cumplir con sus funciones no lectivas. Pero en vez de recomendar un porcentaje de horas lectivas y no lectivas por profesional, propusieron recomendar un porcentaje por escuela, para dejarles mayor flexibilidad a las escuelas y respetar las habilidades de los profesionales.

### **Consultor profesional**

Explicaciones por parte del equipo investigador:

- Los comentarios en la encuesta on-line (primera fase del RAM) con respecto a la figura del consultor profesional mostraron que no se entendió bien esta nueva figura. Esta debería ser externa al equipo y estar a cargo de asesorar al director de la escuela.

Síntesis de la discusión:

- En general, la figura fue bien recibida por los expertos en el panel presencial, siempre y cuando pertenezca a la institución sostenedora de la escuela y que no mantenga una relación jerárquica con el director.
- Sin embargo, algunos expertos mostraron preocupación en relación a la cantidad de agentes externos a la escuela, manifestando que estos pudieran reducir su autonomía. Se reafirma el punto anterior que plantea que el consultor debiera pertenecer a la institución sostenedora sin tener relación jerárquica.

### **C) Gestión de la escuela**

- En términos de gestión, se discutió sobre el tamaño de las escuelas de reingreso y su funcionamiento fuera de los horarios escolares.

### Síntesis de la discusión: tamaño de la escuela

- Los expertos coincidieron que más importante que el número exacto, es la garantía de un aprendizaje personalizado y la posibilidad de ingresar a una escuela de reingreso siempre cuando sea requerido. En el caso de que la matrícula no permita el aprendizaje personalizado, se debe abrir una nueva escuela para que ningún niño y/o joven quede sin oferta educativa. Por eso no se debe poner un número máximo de estudiantes por escuela.
- Además, hubo consenso entre los expertos de no poner un mínimo de estudiantes por escuela: cada estudiante tiene el derecho de estudiar, independiente de la demanda en el lugar donde vive.
- Por eso, se consideró relevante analizar la caracterización territorial y ofrecer la cantidad necesaria de escuelas de reingreso.

### Síntesis de la discusión: escuela como refugio

- Los expertos concordaron en no ocupar la palabra "refugio". Más importante sería que sea un lugar de encuentro, asociado al territorio, abierto no sólo a los estudiantes y al equipo de la escuela, sino también a toda la comunidad para así construir una escuela inclusiva, integrada en la comunidad con el foco en el desarrollo ciudadano.
- Además, se cuestionó la permanente presencia de un profesional del equipo, ya que podría ser una sobrecarga para los trabajadores. Lo anterior podría resultar en alta rotación y tener un efecto contra productivo. Por eso, surge la idea de integrar personas externas para cumplir estas funciones.
- Para evitar la homogenización de las escuelas de reingreso, se propuso reformular la recomendación en una sugerencia más flexible que se pueda aplicar a largo plazo y que considere la demanda territorial de este tipo de espacios comunes y abiertos.

## D) Métodos de enseñanza y currículum

- Con respecto a los métodos de enseñanza se discutió sobre los contenidos que se deberían aplicar en la escuela de reingreso: una formación académica que prepara para la universidad, los institutos técnicos y el mercado laboral o una formación dual que implica prácticas laborales y que no prepara para la universidad.

Síntesis de la discusión:

- Los expertos concordaban en que para determinar la formación de una escuela de reingreso, hay que distinguir entre enseñanza básica y media. En la enseñanza básica debería aplicarse una formación académica y no ofrecer prácticas laborales.
- En general, se concordó que la escuela de reingreso debiera ofrecer una formación que prepare tanto para la universidad, institutos técnicos, como para el mercado laboral, dependiendo de lo que el estudiante desee y necesite. Por eso, sería importante que la enseñanza media se focalizara en el aprendizaje académico, aplicando también uno técnico facilitando prácticas laborales. De esa forma, cada escuela obtendría mayor flexibilidad y podría reaccionar a las necesidades de cada uno de los estudiantes.
- En esa línea, surgió el tema de analizar en detalle el contexto y la demanda del mercado laboral para no generar expectativas irreales en los estudiantes.

## 5.4 PROPUESTA DE RECOMENDACIONES

A continuación, se mostrará el set de las 94 recomendaciones para una escuela de reingreso que fueron aprobadas por los expertos nacionales e internacionales. Destacadas en negrita están aquellas recomendaciones que fueron modificadas según las discusiones en el panel presencial.

## A) CONTEXTO POLÍTICA PÚBLICA

1. El Estado es el responsable de visibilizar a cada niño y/o joven excluido del sistema escolar. Debe existir un sistema único de identificación que permita hacer seguimiento de la trayectoria escolar de todos ellos.
2. El sistema escolar debe responder y ser flexible a las necesidades de los niños y jóvenes y no estos al sistema escolar. El Estado debe entregar respuesta a distintas trayectorias educativas y contar con una oferta programática que satisfaga las diferentes necesidades. Ninguno puede quedar sin oferta programática.
3. El sistema escolar debe priorizar la retención de sus estudiantes antes que la implementación rígida de normas de comportamiento, rendimiento, convivencia y asistencia.
4. La exclusión escolar debe ser entendida como problema social que requiere una política pública que asegure recursos suficientes para que, desde el sistema educativo regular, se prevenga y evite que los niños y jóvenes interrumpan su trayectoria escolar o dejen de asistir a la escuela.
5. Se debe fomentar la investigación de las razones de la exclusión educativa para poder promover su prevención. Es necesario considerar las razones intra y extraescolares.
6. La política pública debe asegurar que aquellos que se encuentran fuera del sistema escolar reciban educación de calidad y todas las oportunidades que necesiten para revincularse al sistema educativo.
7. Una educación de calidad consiste en asegurar trayectorias educativas diversas y flexibles que permita a todos los estudiantes desarrollar su máximo potencial.
8. **Los principales objetivos de una escuela de reingreso son:**
  - 8.1. **Restituir el derecho a la educación de los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar.**
  - 8.2. **Facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan realizar un proyecto de vida de acuerdo a su etapa de desarrollo y sus necesidades e intereses.**

9. Tiene que existir la oferta suficiente de escuelas y aulas de reingreso para abarcar el nivel de demanda.
10. La política de reingreso debe tener oferta programática que va desde aulas de reingreso en colegios tradicionales hasta escuelas de reingreso con infraestructura propia. Debe tener oferta para diferentes rangos de edad (enseñanza básica y media).
11. Es recomendable que haya escuelas de reingreso segmentadas por edad diferenciadas de acuerdo al curso de vida en el que se encuentren los estudiantes<sup>46</sup>.
12. La oferta programática de las escuelas de reingreso, por territorio o provincia, deben ofrecer diferentes tipos de jornada para que el estudiante pueda optar por la que más le acomode y así ampliar el espectro de posibilidades. Las jornadas pueden ser mañana, tarde y vespertino.
13. Las escuelas y aulas de reingreso deben ser reconocidas por el Estado como un tipo de escuela y contar con todas las garantías necesarias para poder funcionar como tal. El Estado debe hacer todo lo posible para generar las condiciones que permitan su continuidad.
14. El Estado debe garantizar todos los recursos necesarios para que una escuela de reingreso asegure su calidad y diseñe sus modelos contemplando los estándares necesarios para hacer efectivo el derecho a la educación. Estos estándares no deben basarse en subvención por asistencia.
15. **Las escuelas de reingreso deben utilizar el currículum nacional. Su implementación debe ser pertinente, flexible y adaptable a las necesidades de los estudiantes, permitiendo trayectorias educacionales inclusivas y reales.**

---

<sup>46</sup>Las políticas públicas deben incorporar diferentes mecanismos para asegurar el derecho a educación de todos los niños y adolescentes. En este sentido es necesario contar con diversos mecanismos para asegurar la mantención de las personas en los establecimientos tradicionales (ver recomendación N° 2). Sin embargo, esto no es posible en el sistema escolar actual, que cuenta con herramientas insuficientes para asegurarla. Desde esta realidad entendemos que las escuelas de reingreso constituyen la última medida, luego de haber agotado todas las demás instancias para restituir el derecho a la educación. Por otra parte, si bien la literatura y la experiencia internacional revisadas muestran que es a los 14 años y más donde aumenta la exclusión educativa; la evidencia empírica para Chile muestra que este problema ocurre también en edades anteriores (ver apartado 3.3).

16. Las escuelas de reingreso deben tener una comunicación fluida con todo el intersector (como por ejemplo, con el sistema de protección de la infancia, servicios de salud, municipios, entre otros) y debe haber responsabilidades claras respecto a los deberes de cada uno de ellos. Este contacto permite hacer eficiente el uso de recursos por medio de intervenciones adecuadas. Es importante que el sistema logre identificar los riesgos oportunamente, pueda entregar alertas sobre posibles vulneraciones de derechos, así como tener acceso responsable al historial institucional de los niños y jóvenes para evitar invisibilizaciones, sobreintervenciones, duplicar esfuerzos o intervenciones iatrogénicas.
17. El Estado debe fomentar el vínculo y coordinación de las escuelas con el mercado laboral nacional y local, y con las instituciones de educación superior para asegurar la empleabilidad de los jóvenes.
18. El Estado debe posicionar el rol de profesor como un trabajo de suma trascendencia para el crecimiento y desarrollo del país.
19. Las escuelas en sectores vulnerables deben contar con los mejores profesionales y bajos índices de rotación. Para esto, el Estado debe garantizar óptimas condiciones laborales, incluyendo mejoras salariales sustantivas, carga laboral acorde a estándares internacionales, apoyo psicológico, capacitación continua e infraestructura adecuada.
20. Las escuelas de pedagogía en las universidades deben desarrollar la capacidad efectiva de los profesores de adquirir metodologías y didácticas asertivas de enseñanza. Durante su formación es necesario que el futuro profesor desarrolle habilidades sociales y competencias académicas basadas en el aprendizaje integrado, conocimientos en psicología, capacidad de trabajar en equipo y de desarrollo de proyectos.
21. Las escuelas de pedagogía deben asegurar que el profesional no solo cuente con conocimientos académicos, sino también con la capacidad de promover aprendizajes a distintos tipos de estudiantes con diferentes trayectorias educativas, como lo es la exclusión escolar. Además debe ser capaz de comprender el daño que provoca la pobreza y utilizar las estrategias

pedagógicas necesarias para un adecuado cumplimiento de su rol. Es importante que durante el desarrollo de la carrera el porcentaje de horas prácticas permita al profesional desarrollar las competencias necesarias para cumplir con los objetivos de su trabajo como profesor.

## **B) INFRAESTRUCTURA**

- 22.** Todas las escuelas deben contar con acceso universal para gente con discapacidad motora o sensorial.
- 23.** Las salas de clase deben dejar suficiente espacio para poder mover las mesas y promover el trabajo en grupo. Estas deben tener un mínimo de 3,2 metros cuadrados por estudiante.
- 24.** El ambiente escolar debe ser agradable, lo cual implica la existencia de áreas comunes y de descanso, patios y áreas verdes, salones multiuso con juegos y artículos deportivos, cancha, salas de talleres y de intervención. Además es recomendable que la escuela tenga un gimnasio o -si no es posible- convenios con uno un gimnasio cercano.
- 25.** La escuela debe tener cocina, comedor y debe garantizar al menos dos a tres comidas gratuitas calientes al día por estudiante, dependiendo de su jornada. Esta debe responder al requerimiento calórico necesario para su edad y contextura, y no a la edad promedio del curso. Debe haber alternativas para distintas necesidades nutricionales.
- 26.** Las escuelas deben contar con una biblioteca implementada y material didáctico necesario, además de una sala que tenga acceso a medios y tecnologías de información (computadores, software de aprendizaje, entre otros).
- 27.** Las escuelas deben contar con un sistema de climatización y calefacción para garantizar óptimas condiciones de aprendizaje.
- 28.** Todos los espacios de la escuela deben tener visibilidad. Debe ser posible mirar desde el interior hacia el exterior y viceversa en cada una de las dependencias de la institución. No debe quedar ningún espacio oculto.
- 29.** Las escuelas deben ubicarse físicamente en un lugar con alta conectividad para facilitar el acceso.

## C) EQUIPO

30. El equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar con al menos un director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, terapeuta ocupacional, entre otros). Debe contar también con un equipo directivo de al menos cuatro personas más secretarías. Además, debe contratar a expertos externos como lo son un mentor y un consultor (cargos detallados en las recomendaciones siguientes).
31. Los criterios de selección de los profesionales deben considerar de igual manera competencias técnicas, habilidades para la vida y valores compartidos con la institución, así como su motivación por el cargo.
32. **Una escuela de reingreso requiere un equipo con un mayor número de profesionales que una escuela tradicional. La proporción de estudiantes por profesor debería ser aproximadamente 6:1 y la proporción de estudiantes por profesional del ámbito psicosocial debería ser aproximadamente 20:1. Así por ejemplo, en una escuela de 100 estudiantes debiera haber 17 jornadas completas de profesores y 5 personas en el equipo psicosocial.**
33. Debe realizarse una capacitación al inicio del año escolar de dos semanas donde participe todo el equipo (director, consultor, mentor, profesores, equipo psicosocial, personas de aseo, manipuladores de alimentos, entre otros). La escuela también debe garantizar capacitaciones continuas (al menos dos veces al año).
34. El director es una figura clave al interior de una escuela. Debe tener formación universitaria y tener al menos 7 años de experiencia en el trabajo con jóvenes excluidos del sistema escolar. Su selección debe ser rigurosa y su labor evaluada regularmente. En cuanto a la selección, debe aprobar test y entrevista psicológica. Además, la plana directiva de la institución a cargo de la escuela debe realizar entrevistas en profundidad y por competencias que avalen la decisión. En cuanto a la evaluación, debe ser exhaustiva en relación a sus habilidades de gestión y liderazgo una vez al año. El objetivo de este tipo de selección y evaluación es asegurar la idoneidad y permanencia del candidato en el cargo.

35. El director es el responsable de velar por un clima escolar sano y enriquecedor, y debe además resguardar la integridad del equipo. Su cargo consta de tareas administrativas, representativas y de gestión, así como de horas de clase para mantener el contacto con los estudiantes.
36. **Para asegurar el buen funcionamiento de la escuela de reingreso y el acompañamiento personalizado que requiere este tipo de organización, la escuela debería contemplar entre sus docentes un máximo de 35% de horas laborales como horas lectivas, y el resto dedicarlas a las siguientes funciones: horas de preparación de clase y corrección, horas de consejería, horas de coordinación (reuniones con colegas etc.), horas de acompañamiento en espacios comunes y de actividades recreativas. Según las competencias de cada profesor, será la distribución de funciones que la escuela realice.**
37. En el caso de que no haya la cantidad de profesores con el perfil deseado y existan profesionales que tengan experiencia en el trabajo con niños y jóvenes excluidos y demuestren motivación, junto a competencias acordes al cargo, la formación formal de profesor no será un requisito para ser contratado. En el caso de que la escuela pesquise estos talentos, debería realizar las gestiones necesarias para su contratación. Estos profesionales tendrían las mismas condiciones laborales, estatus y capacitaciones que los profesores titulados.
38. El equipo psicosocial tiene dos principales funciones. Por un lado, debe velar por un adecuado clima escolar ofreciendo apoyo a los estudiantes en su trayectoria educativa, a los profesores en la relación que establecen con los jóvenes, especialmente ante situaciones de crisis, y a los profesionales de la escuela en la formación de un equipo cohesionado. Por otro lado, debe apoyar las intervenciones con los niños y jóvenes y la familia, realizando procesos de diagnóstico y planes de acompañamiento en el caso de ser requeridos por la escuela, estableciendo un nexo entre ella y diferentes servicios tales como salud, trabajo, entre otros.
39. Cada escuela debiera contar con al menos un mentor que tiene un rol clave. Es un pedagogo que tiene como mínimo 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visita la escuela al

menos 16 horas al mes. El mentor es una figura externa al equipo, **pertenece a la institución sostenedora de la escuela** y tiene como función resguardar el norte y el sentido de la institución: potenciando la labor de los profesores, revisando metodologías de enseñanza, entregando retroalimentación y colaborando en soluciones de problemas, dudas y obstáculos. Además, tiene como objetivo apoyar a los profesionales hacia una formación de equipo positiva.

- 40. Debe existir un consultor profesional externo a cargo de asesorar bimensualmente (ocho horas al mes) al director y al equipo directivo en sus capacidades de liderazgo y en su función de generar un clima escolar idóneo para facilitar el cumplimiento de los objetivos de una escuela de reingreso. Este consultor debe pertenecer a la institución sostenedora de la escuela.**
41. Tanto el consultor como el mentor deben trabajar coordinadamente y realizar registros de sus visitas, avances y desafíos, los que deben ir intercambiando permanentemente. Deben reunirse al menos cada dos meses y luego informar al director de sus principales observaciones.
42. El consejero es el encargado de acompañar de forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos sus procesos, así como en el período de seguimiento al egreso. El gran desafío del consejero es convertirse en una figura significativa para el niño y/o joven y conocer su contexto, por lo cual un consejero no debería tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, deben juntarse al menos una vez a la semana. En el caso de que el niño y/o joven haya egresado, debe reunirse con él regularmente durante dos años (ver recomendación N° 62 para más detalles). Debe mantener contacto permanente con su familia y visitarle regularmente en su hogar, siempre cuando esto facilite el proceso.
43. La organización debe proporcionar condiciones laborales que promuevan una larga estadía a todo el equipo en sus puestos de trabajo y así evitar la rotación. Es fundamental que un estudiante cuente con el mismo consejero durante toda su permanencia siempre cuando sea lo indicado para él.

44. Aparte de la planta docente, el equipo debe incluir en sus procesos de formación a personas de aseo, mantención y manipuladores de alimentos. Ellos comparten gran cantidad de tiempo con los estudiantes y poseen información valiosa para el equipo. Estas personas deben ser seleccionadas por la escuela y participar activamente de las reuniones de equipo.

#### D) GESTIÓN DE ESCUELA

45. La oferta programática de las escuelas de reingreso puede funcionar tanto con dependencias dentro de una escuela tradicional, como también con infraestructura propia independiente, dependiendo de la cantidad de estudiantes, las necesidades de cada uno y de sus posibilidades e interés de reingresar al sistema educativo tradicional.
46. **Las escuelas de reingreso deben tener una matrícula que permita garantizar una estrategia personalizada acorde a un análisis de la caracterización territorial.**
47. Los estudiantes deben estar en la escuela entre cinco a siete horas diarias. Sin embargo, ella tiene que ser flexible y adaptarse a las necesidades de los estudiantes que podrían complementar su quehacer escolar con otras actividades. Por ejemplo, con el cuidado de otras personas, por lo que la escuela permitiría que los estudiantes puedan llegar más tarde o retirarse antes con la frecuencia que lo requieran.
48. **Las escuelas de reingreso deben ser un espacio abierto a la comunidad. De requerirse, podrían estar abiertas durante todo el año de lunes a domingo, incluso en las vacaciones y feriados. Uno de los servicios entregados podría ser la alimentación básica y siempre debe haber presencia de -al menos- un profesional, ya sea del equipo de la escuela o quien se estime conveniente.**
49. Las escuelas de reingreso deben ofrecer distintos paseos, actividades recreativas y culturales durante las vacaciones con el objetivo de mantener la continuidad, motivación, sentimiento de pertenencia y la posibilidad de tener un espacio sano.
50. El enfoque participativo de la escuela debe implicar la existencia de un centro de alumnos activo y representativo,

cuyo objetivo es el ejercicio del derecho de participación y el fomento de la ciudadanía.

51. El enfoque participativo implica promover una dinámica activa por parte de los estudiantes. La participación, el sentido de pertenencia y la incidencia en decisiones escolares tienen como objetivo evitar el “abandono escolar”. Por ejemplo, el presidente de curso cumple un rol activo de permanente diálogo entre el equipo de la escuela y los estudiantes. Participa en decisiones escolares, tanto con respecto a las referentes al plan de estudios, al tipo de proyectos que se realicen como a la selección de actividades recreativas. Los profesores deben apoyar a los estudiantes en la organización de las elecciones.
52. El equipo debe tener una reunión semanal donde se traten temas relacionados a estrategias pedagógicas, novedades, dificultades y buenas prácticas, así como temáticas específicas de los estudiantes que permitan fomentar su trayectoria escolar.
53. Tres veces al año se deben realizar reuniones extendidas con todo el equipo de la escuela para fomentar el diálogo, resolver conflictos y mejorar el clima de la institución. A estas instancias asiste todo el equipo, además de los presidentes de curso y los apoderados.
54. Por lo menos tres veces al año, se deberían organizar encuentros presenciales con profesores de las diferentes escuelas de reingreso para intercambiar experiencias, problemas, soluciones, métodos de enseñanza, entre otros, con el objetivo de generar sinergia y mejorar el funcionamiento de la escuela. Además, se deben utilizar diferentes tipos de tecnologías (blog, app, entre otros) para incentivar el permanente contacto.
55. Los directores de todas las escuelas de reingreso deben participar al menos dos veces al año en una jornada que fomente su capacidad de liderazgo en relación al desarrollo actual de las escuelas y futuros desafíos.
56. Es importante la oferta de actividades recreativas (paseos, actividades deportivas, talleres de teatro etc.) para garantizar un buen clima escolar y para fortalecer los aprendizajes propuestos.

- 57.** En la escuela de reingreso, muchas familias han tenido experiencias negativas con el sistema educativo, por lo que debe haber esfuerzos especiales para fomentar el compromiso, desarrollar expectativas y el vínculo positivo de la familia con la escuela. Es clave propiciar el diálogo entre ambos actores permanentemente, ya sea para mostrar avances, desafíos, situaciones cotidianas, así como en momentos de mayor complejidad o dificultad.

## **E) INTERVENCIÓN SOCIAL**

- 58.** Es recomendable estructurar la intervención de la escuela según distintas etapas: 1.) Fase de pre-ingreso: la escuela debe hacer un registro de los niños y jóvenes que consultan y que son derivados de otros establecimientos. Efectuar seguimiento e intentar motivarlos a ingresar. Cada uno debe postular por iniciativa propia, en el caso de los menores de edad es deseable la presencia de un adulto significativo.
- 59.** 2.) Fase de orientación: antes de entrar a la escuela, el niño y/o joven debe pasar por un período de orientación, donde por lo menos por una semana tiene la posibilidad de conocer el funcionamiento y la metodología de la escuela y la escuela conocerlo a él. Es él quien decide si quiere tomar el compromiso de estudiar en esta institución.
- 60.** 3.) Fase de adaptación y acompañamiento: tiene por objetivo acercar al estudiante a la escuela y facilitar su reingreso a la vida escolar, por medio de un acompañamiento constante por parte del consejero y del equipo de la escuela, actividades lúdicas y motivantes. Además en esta etapa se realiza un diagnóstico psicoeducativo que permita individualizar y potenciar los aprendizajes del estudiante. Tiene una duración de a lo menos cuatro semanas y debe ser por media jornada.
- 61.** 4.) Fase de desarrollo académico y progresión: se refiere al funcionamiento regular de la escuela como institución de progresión de aprendizaje, donde también se deben desarrollar -desde el inicio- competencias laborales transversales y se tienen que trabajar y potenciar las expectativas del joven sobre su futuro y egreso de la escuela. En los primeros meses de esta fase se desarrolla un plan de estudios personalizado

co-construido con el estudiante, el que es actualizado periódicamente según las necesidades de cada uno.

62. 5.) La fase de egreso y seguimiento: la institución debe acompañar a los estudiantes egresados por al menos dos años. Este acompañamiento puede ser en la revinculación al colegio tradicional o en la integración al mundo laboral. El acompañamiento al egreso idealmente lo debería hacer el consejero. La frecuencia debe ser mensual los primeros seis meses, bimensual los próximos doce y trimestral los últimos seis.

## F) MÉTODOS DE ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM

63. Las escuelas deben enfocarse en el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, por lo cual enseñan ámbitos de aprendizaje básico comprendidos en el currículum, así como también desarrollan competencias transversales, habilidades para la vida y orientación vocacional.
64. El currículum de una escuela de reingreso debe ser flexible y adaptable a las necesidades de cada uno de los estudiantes, en términos de contenidos y cantidad de tiempo que requieran para cumplir con las exigencias curriculares. Así por ejemplo, un niño y/o joven podría demorar un año en adquirir los conocimientos propuestos para dos o de modo contrario, dos años en adquirir los conocimientos propuestos para uno.
65. Las escuelas deberían convalidar aquellas asignaturas o conocimientos de los estudiantes ya aprobados en otras instituciones educativas o instancias de aprendizaje para poder así reducir su estadía.
66. La enseñanza debe estar planificada en módulos de aprendizaje semestral y no por asignaturas semanales, lo cual permite un currículum flexible a través de proyectos interdisciplinarios.
67. La metodología pedagógica predominante en una escuela de reingreso debe ser personalizada y por medio de trabajo en grupos. Los profesores son encargados de motivar y facilitar la tarea, acompañar el proceso y mediar ante posibles dificultades que presenten los estudiantes en la resolución de problemas. Para garantizar este enfoque personalizado siempre deben estar, por lo menos, dos profesionales en el aula.

- 68. El vínculo entre profesores y estudiantes y entre los propios estudiantes es clave para el funcionamiento de una escuela de reingreso. Por eso es recomendable que todos los profesores generen un vínculo para el desarrollo de los aprendizajes de los estudiantes.**
- 69.** Cada año escolar debe empezar con la actualización del plan de estudios personalizado (recomendación N° 61) elaborado entre profesores y el consejero junto con el estudiante y, si es posible, con su familia. Este plan implica llegar a acuerdos en relación a horarios, selección de áreas de aprendizaje, tipo de prácticas laborales (si aplica) y, por lo menos, el planteamiento de un proyecto inicial para desarrollar durante el año.
- 70. Cada día se debe asegurar un espacio para realizar distintas actividades que fomenten el vínculo y conocer el estado de ánimo de cada estudiante y las situaciones socio-familiares que lo disponen para el aprendizaje. Los profesionales estarán formados para utilizar este espacio de un modo óptimo con sus estudiantes. Es recomendable que este rol lo cumpla el consejero u otro profesional que tenga contacto permanente con ellos.**
- 71.** La escuela debe fomentar la autonomía de los estudiantes. Es recomendable que haya una metodología de enseñanza-aprendizaje activo que promueva el desarrollo de la capacidad de razonar, pensar y generar competencias necesarias como la autodisciplina, proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y la vida en general.
- 72.** La escuela debe fomentar el pensamiento global por medio de un aprendizaje interdisciplinario. Los estudiantes deben tener la posibilidad de escoger y desarrollar los proyectos según su interés, siempre acompañados de -al menos- dos profesores de diferentes disciplinas.
- 73.** Los estudiantes deben ser parte del proceso de retroalimentación continua con respecto a su desarrollo académico y social, por lo cual es importante que los proyectos se realicen por etapas y que cada una tenga una devolución interactiva del proceso.

74. La escuela de reingreso debe implementar metodologías innovadoras como el concepto de Aprendizaje Basado en Problemas, en el cual el estudiante parte de una situación compleja que tiene que resolver en un trabajo individual, que luego se complementa con los distintos trabajos individuales de los otros miembros del grupo. Cada estudiante aporta al resultado final. El objetivo es llegar a conclusiones que dan respuestas a la pregunta inicial y -a la vez- se espera que surjan nuevos problemas para desarrollar en un próximo proyecto. Esto constituye un círculo de aprendizaje significativo que promueve y mantiene la motivación.
75. La escuela debe tener una enseñanza aplicada que permita que emerjan temas de interés desde la propia experiencia del estudiante y que luego pueda vincular a contenidos académicos con el objetivo de lograr aprendizaje con sentido. Así por ejemplo, la escuela puede proponer realizar un proyecto sobre el origen de la vida y los estudiantes pueden decidir distintas instancias que le permitan aproximarse a la temática, ya sea visitar un huerto, un laboratorio médico, una granja, un hospital, entre otros. Podrá participar activamente en la instancia para luego volver a la escuela con inquietudes y preguntas que se convertirán en un proyecto escolar relacionado a la temática.
76. Los estudiantes deben tener la posibilidad de recibir reforzamientos en ámbitos de aprendizaje que consideren débiles.
77. Es recomendable que todo el quehacer escolar se haga durante la jornada. No deben darse tareas para realizar en sus casas.
78. Si un estudiante mayor de 14 años desea ir a la universidad, la escuela de reingreso debe ser capaz de prepararlo o derivarlo a la oferta programática más pertinente para su necesidad.
79. **La escuela de reingreso debe ofrecer formación general en la enseñanza básica. En la media se ofrece formación general y de oficio que sea habilitante para lo que el estudiante escoja, ya sea una carrera de su interés o el ingreso al mundo laboral. En el caso de la formación de oficio, se ofrecerá una enseñanza acorde a las necesidades del mundo laboral, siempre considerando la demanda del mercado para ofrecer expectativas realistas a los estudiantes.**

80. La escuela debe contar con un sistema de mejora continua. Este debe incluir evaluaciones en distintos niveles que permitan mejorar la calidad de la enseñanza, para lo que es necesario fomentar el pensamiento crítico de los estudiantes y del equipo de la escuela. Deben existir: evaluaciones anuales de los profesores por parte de los estudiantes; autoevaluaciones bianuales de profesores junto con su mentor; autoevaluaciones bianuales de estudiantes junto con su consejero. Todas deben contar con espacio de retroalimentación.
81. **La escuela debe fomentar la cohesión entre sus miembros, sentimiento de pertenencia e integración social de todos los estudiantes y del equipo. Este último debe ser capaz de reforzar las características positivas de cada uno de ellos, ya sea por esfuerzo académico, habilidades sociales, ideas innovadoras, compromiso social, entre otros.**
82. Las escuelas deberían participar en conferencias/competencias con otras escuelas -nacionales e internacionales- para presentar los resultados de proyectos realizados. Los equipos de trabajo seleccionarán algunos de sus compañeros que los representen y de esta forma aprendan a presentar proyectos, participar en reuniones con otros estudiantes, generar sentido de pertenencia, fomentar sus habilidades comunicacionales y sentirse orgullosos de su trabajo y escuela.
83. Para incentivar la lectura, la biblioteca debe estar implementada con una amplia variedad de libros y revistas. También debe ser un espacio activo de la escuela, donde por ejemplo, los estudiantes pueden solicitar la compra de libros de su interés, generar una cartelera interactiva con recomendaciones de libros de los propios estudiantes, entre otros.
84. La escuela debe invitar constantemente a personas con una trayectoria similar a los estudiantes o con experiencia de superación que cuenten su experiencia de vida frente a distintas adversidades. El objetivo es mostrar trayectorias inclusivas y experiencias de vida positivas. Estos encuentros deben realizarse por lo menos cada ocho semanas.
85. La escuela de reingreso debe hacer todo el esfuerzo para que el estudiante no abandone la institución.

86. La asistencia mínima a clases no debe ser menor al 50%, en el caso de que el estudiante no pueda asistir a clase debe avisar a su consejero. También debe cumplir con las notas mínimas en el total de los proyectos para poder aprobar el curso.
87. En el caso de que se realicen prácticas laborales durante la estadía en la escuela, las reglas de asistencia deben ser similares a las de la propia institución en la que el estudiante la está realizando. De esta manera preparar a los jóvenes para el mundo laboral.

### G) ROL DE LA SOCIEDAD CIVIL

88. La escuela debe ser responsable de mantener una comunicación activa con los distintos actores de la sociedad civil que se encuentran en el territorio. Debería realizar diversas actividades, como por ejemplo días de puertas abiertas para que los vecinos del barrio la conozcan, diferentes eventos musicales, obras de teatro, entre otros.
89. La sociedad civil debe cumplir un rol importante en la fase de pre-ingreso (recomendación N° 58). Puede haber voluntarios en el territorio visualizando niños y jóvenes excluidos del sistema escolar con el objetivo de motivarlos y contactarlos con la escuela. Estos voluntarios pueden ser miembros de la junta de vecinos, de clubes deportivos, ONG del territorio, entre otros.
90. Es fundamental que los estudiantes reconozcan sus capacidades, conocimientos y competencias, que puedan mostrárselos a otros al mismo tiempo en que puedan reconocer en ellos a personas capaces de transmitirles experiencias y conocimientos. La escuela debe crear un círculo virtuoso de aprendizaje y retroalimentación con distintos actores de la sociedad civil. Así, por ejemplo, los estudiantes podrían alfabetizar digitalmente a adultos mayores, mientras éstos podrían enseñarles otro tipo de habilidad, como por ejemplo cocina, escritura, manualidades, entre otros.

## H) FORMAS DE MEDICIÓN DE LOGROS

91. El fin de la política de reingreso es que todos los niños y jóvenes terminen la enseñanza media, por lo cual su tasa con enseñanza media completa es la evidencia más importante del éxito de las escuelas de reingreso.
92. Además, se debe implementar un sistema externo de evaluación de aprendizaje ajustado a las expectativas específicas de los estudiantes de una escuela de reingreso que contemple también la dimensión de bienestar subjetivo.
93. Para medir el logro de la escuela de reingreso con respecto a la promoción de la inclusión social, se deben realizar mediciones de impacto a corto, mediano y largo plazo. Estas podrían incluir la tasa de delincuencia, empleabilidad, embarazo adolescente, consumo problemático de drogas y las condiciones de habitabilidad al egreso.
94. Se deben incluir también evaluaciones de proceso tales como la asistencia, egreso exitoso, desarrollo académico y social, y la satisfacción tanto de los estudiantes como de profesores y familiares.



# **6. PROPUESTA DE MODELO PARA ESCUELAS DE REINGRESO**

Este último capítulo se propone resumir las principales recomendaciones para una propuesta de modelo de escuelas de reingreso de calidad a partir de los hallazgos encontrados a lo largo de esta investigación; en base a la revisión de literatura, el análisis cuantitativo y cualitativo y los aportes de la discusión de los paneles con expertos nacionales e internacionales. La sección 6.1 señala orientaciones para la política pública. La sección 6.2 describe los principales componentes para un modelo de escuela de reingreso y la sección 6.3 realiza un ejercicio de costos de la implementación del modelo propuesto.

## 6.1

## PRINCIPALES ORIENTACIONES PARA LA POLÍTICA PÚBLICA

### Integración de los resultados

A partir de los diferentes componentes de esta investigación, tanto en el ámbito cuantitativo como cualitativo, así como en la revisión de las experiencias internacionales y las opiniones de expertos, se ha logrado describir en profundidad el fenómeno de la desescolarización, explorando posibilidades para avanzar en la construcción de alternativas educativas que se hagan cargo de ella. En primer lugar, cambiando las condiciones y prácticas que producen exclusión educativa, previniendo así que más estudiantes terminen fuera del sistema escolar, y, en segundo lugar, ofreciendo alternativas educativas especializadas que permitan que los niños y jóvenes que ya han interrumpido su trayectoria escolar, encuentren una alternativa de continuidad.

Para comenzar, es necesario insistir en que esta investigación muestra que la situación de exclusión educativa se enraíza tanto en las condiciones de vida y en los efectos de nacer y vivir en pobreza como en las biografías escolares y en las condiciones del sistema escolar. A su vez, estas trayectorias educativas de los estudiantes no pueden ser entendidas sólo como procesos individuales, sino que se van construyendo en comunidades escolares situadas y reguladas en el marco del sistema escolar y la política educativa.

Por lo tanto, la investigación realizada señala que las escuelas tradicionales debieran hacer todo el esfuerzo para que ningún estudiante sea excluido del sistema escolar. Sin embargo, la evidencia muestra que incluso en sistemas escolares altamente eficientes en materias de retención y graduación, la desescolarización continúa siendo un fenómeno incidente. En estos casos, las escuelas de reingreso, muestran ser una buena opción para asegurar la recuperación del derecho a la educación y lograr la reincorporación de los niños y jóvenes en el sistema escolar. Para que una escuela de reingreso realmente resulte en un aprendizaje de calidad y la reinserción escolar de los niños y jóvenes se haga efectiva, se requiere de un sistema escolar flexible e inclusivo que facilite el buen funcionamiento de ella. No obstante, tal como se ha visto, nuestro sistema escolar tiende a una estructura y lógica homogeneizante y excluyente, que se refuerza por un conjunto de regulaciones y políticas. Entre estas se encuentran el sistema de medición y evaluación de resultados altamente estandarizado y punitivo, un modelo de financiamiento vía subvenciones que desincentiva a los sostenedores escolares a “hacerse cargo” de estudiantes que requieren apoyos más intensivos o el diseño de una propuesta educativa “no convencional” y un currículum que tiende a ser extenso y poco flexible. Estas condiciones sumadas a la dimensión subjetiva de la exclusión de estudiantes que son tildados de “flojos”, “tontos”, “irreverentes”, “irresponsables”, “delincuentes”, “drogadictos” o “desertores escolares” y no son incluidos desde sus potencialidades y necesidades, favorecen procesos de exclusión profundamente enraizados en el sistema educativo.

En el campo específico del fortalecimiento de trayectorias educativas, el sistema escolar chileno no posee políticas integradas que efectivamente favorezcan y promuevan la continuidad de trayectorias de los niños y jóvenes. Aquellos que no se “ajustan” al diseño lineal ni a los modelos normalizados de comportamiento social, disciplinario y cognitivo esperado, no están considerados en este modelo. Los programas que se han implementado para favorecer la llamada “retención escolar” y aquellas iniciativas de “reinserción” no han pasado de ser propuestas aisladas, con una baja cobertura, que muchas veces se duplican y no se integran de forma coherente en las políticas educativas de mayor alcance. Tampoco existe un reconocimiento formal de instituciones escolares

especializadas para la recuperación de trayectorias escolares ya interrumpidas como lo serían las escuelas de reingreso.

En definitiva se puede afirmar que el sistema escolar chileno no está suficientemente preparado para entregar una alternativa educativa a quienes no siguen trayectorias educativas teóricas. Especialmente estos niños y jóvenes que por haber nacido en pobreza tienen un conjunto de derechos vulnerados además de la educación, tales como la salud, la protección o la vivienda y por ello viven situaciones en las que sus desventajas y posibilidades de desarrollo integral se acumulan profundizando el daño y reduciendo sus oportunidades.

El sistema escolar y en especial la educación pública necesitan avanzar hacia la provisión de propuestas educativas inclusivas que favorezcan una formación y educación integral, de manera flexible, contextualizada y articulada con la red de protección social, de modo que logre responder a las diversas condiciones en que se desarrolla la infancia y la juventud. Ello implica transformar regulaciones, culturas y prácticas del sistema escolar completo, proyectándose en políticas que favorezcan trayectorias educativas pertinentes y diversificadas. Las escuelas de reingreso son un engranaje fundamental, pero no el único, dentro de esta política integral.

En este sentido, el conjunto de recomendaciones (véase capítulo 5.4) asociadas a políticas públicas, refuerza el rol del Estado y del sistema escolar en general en áreas que incluyen un sistema de identificación y seguimiento que permita visibilizar a niños y jóvenes en situación de exclusión (R.1) junto a respuestas flexibles y la creación de ofertas programáticas de calidad para diferentes trayectorias educativas (R.2 y R.7), favoreciendo la retención (R.3), un abordaje integral de la exclusión escolar (R.4) y la posibilidad de la revinculación con el sistema escolar para aquellos que se encuentran fuera de este (R.5).

Se entiende, por lo tanto, que el modelo de escuelas de reingreso que se ha desarrollado en este libro se plantea como una alternativa para estudiantes en situaciones extremas de exclusión y vulneración, con una trayectoria escolar marcada por situaciones de conflictos o interrupciones, y en general, una biografía de vida marcada por graves experiencias adversas. Estas instituciones

deben estar integradas al conjunto del sistema escolar, sin suplir su responsabilidad. Su particularidad es proveer de un modelo socio-educativo que responda a condiciones de vulneración grave de derechos que afectan a los niños y jóvenes en dimensiones psicológicas, afectivas, sociales, biológicas, económicas, entre otras, con el objetivo de restituir el derecho a la educación de los excluidos del sistema escolar y facilitar el desarrollo de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan realizar un proyecto de vida de acuerdo a su etapa de desarrollo y sus necesidades e intereses (R.8).

Las escuelas de reingreso pueden proyectarse tanto como una opción transitoria que favorece la recuperación de trayectorias educativas para luego incorporarse a otro espacio educativo, como una opción que permite terminar y certificar la enseñanza secundaria. Por lo tanto, no existe una forma única de escuela de reingreso, sino que estas se adaptan a las necesidades del contexto y la población que atienden (R.9 a R.12).

En Chile existe un grupo muy pequeño de establecimientos educativos que en su misión institucional y en su proyecto curricular y pedagógico se autodefinen como escuelas de reingreso, dentro de las cuales son un grupo relevante las de la Fundación Educacional Súmate. Sin embargo, estas no cuentan con un reconocimiento formal que les permita desarrollar adecuadamente las necesidades particulares de la población con la cual trabaja. Por el contrario, poseen las mismas exigencias que cualquier otro establecimiento educacional, lo que redundo en limitaciones debido a que deben cumplir con normativas, estándares de evaluación y criterios para la implementación curricular que no son adecuados a sus condiciones de funcionamiento. Además, son financiadas con la misma subvención que el resto del sistema, esto es por asistencia media, en circunstancias en que la complejidad de los casos que atienden supone una mayor inversión para la restitución de derechos vulnerados.

Por lo tanto, la consolidación de un modelo de escuelas de reingreso requiere del reconocimiento formal de estos establecimientos educativos. Que cuenten con una base jurídica que permita adaptar las regulaciones generales del sistema escolar de acuerdo a

sus características y formas de funcionamiento, en relación a su financiamiento, la implementación curricular, la evaluación de resultados, la constitución de equipos profesionales, entre otros (R.13). Esta categoría podría realizarse mediante la creación de una modalidad educativa, de acuerdo a lo establecido en los artículos 17 y 22 de la Ley General de Educación, o bien otro mecanismo legal. La principal objeción que se presenta respecto a la creación de una modalidad es que se definen como “opciones organizativas y curriculares de la educación regular” (LGE, Art.22), lo que se ha interpretado en que la creación de un nuevo sistema requeriría de un marco curricular especial. El consenso llegado a partir de esta investigación señala que las escuelas de reingreso debieran adherir al marco curricular nacional, pero también requieren un marco organizativo diferente, lo que a la vez implica un financiamiento acorde.

Proyectar una política integrada para garantizar trayectorias educativas y la consolidación de un modelo de escuelas de reingreso requiere considerar un conjunto de condiciones de política pública que permita su funcionamiento en un marco pertinente al tipo de propuesta educativa que debe entregar. A partir del trabajo realizado se identifican las siguientes dimensiones:

### **1) Considerar montos y mecanismos de financiamiento acorde a las necesidades de estas escuelas**

Como ya se ha señalado, el funcionamiento y opciones organizativas de las escuelas de reingreso requiere ajustar no sólo los montos, sino también los mecanismos de financiamiento que se implementan hoy mediante el sistema de subvenciones, siendo el Estado el que garantice los recursos necesarios (R.14). Este financiamiento requiere ser estable e integrado, no dependiente de un conjunto de pequeñas subvenciones sujetas a regulaciones específicas como lo son hoy la subvención pro-retención, la subvención escolar preferencial, de refuerzo educativo, de educación especial, entre otras. Además, no puede ser un financiamiento sujeto a la asistencia, ya que este es un factor muy variable a lo largo de un año escolar, en particular, en este tipo de escuelas. Por lo demás, la función de las escuelas de reingreso no se limita a los estudiantes que “asisten” a la escuela, ya que también se trabaja de forma permanente con aquellos que “no asisten”, realizándose seguimiento y acompañamiento constante. Así, siendo justamente

la baja asistencia la línea base desde la cual se implementa este tipo de escuelas.

El financiamiento debería considerar, al menos, un piso mínimo que permita la constitución de los equipos profesionales necesarios para poner en funcionamiento estas escuelas, así como montos adicionales variables según la cantidad de niños y jóvenes matriculados en ella. El financiamiento debe ser suficiente considerando los elementos constitutivos del modelo de escuelas de reingreso, tales como la cantidad de estudiantes por nivel (R.46), las condiciones de infraestructura (R.22 a la R.29) y la tasa de profesionales por estudiante requeridos (R.30 y R.32). En la segunda parte de este capítulo se hace una proyección detallada del financiamiento necesario.

## **2) Fortalecer los mecanismos que favorecen la flexibilidad en la implementación curricular y en particular en la evaluación y certificación**

Como se mencionó anteriormente, existe un amplio consenso en que las escuelas de reingreso deben utilizar el currículum nacional. Sin embargo, su implementación debe ser pertinente, flexible y adaptable (R.15). Si bien el currículum actual permite flexibilidad para la definición de planes y programas, así como también para tomar diversas opciones pedagógicas para la diversificación de la implementación curricular, se requiere un marco normativo más abierto en cuanto a: sistemas de evaluación; certificación y promoción; administración del tiempo escolar; y currículum modular.

Las escuelas de reingreso deberían recibir apoyo para que puedan elaborar planes y programas contextualizados y desarrollar procesos pedagógicos que permitan valorar saberes propios de los estudiantes, recuperar los vacíos o insuficiencias de su experiencia escolar anterior y proyectar su continuidad educativa. A la vez, se requiere una revisión y ajuste de las normativas de evaluación y certificación, donde por ejemplo instrumentos como el SIMCE no responden a la realidad de esta población, sino por el contrario perjudican sus trayectorias. Las escuelas deberían poder evaluar y reconocer los aprendizajes ya logrados por los

estudiantes, independientemente de su nivel formal de educación. Adicionalmente, se requiere flexibilizar los mecanismos de promoción para que ellos avancen modularmente en su trayectoria educativa, sin estar limitados por los niveles de formación que están organizados de forma rígida en la actualidad.

### **3) Se requiere revisar coherencia con sistema de carrera, condiciones y evaluación docente**

Las escuelas de reingreso requieren equipos profesionales multidisciplinares (R.30), en los que los docentes compartan tareas con otros profesionales y asuman roles de acompañamiento y apoyo a los estudiantes que no responden a una imagen tradicional del profesor. Se releva además la figura del "consejero", quien es el encargado de acompañar de forma personalizada a los estudiantes durante su estadía en la escuela y en todos los procesos que esta involucre, así como en el período de seguimiento al egreso (R.42). Ello implica que el rol del profesor de escuelas de reingreso requiere condiciones que aseguren un buen compromiso y una ampliación de áreas de desempeño en relación a lo que se define en las normativas nacionales. Habrá que considerar, por lo tanto, flexibilidad en roles y tareas con foco en las necesidades educativas de los estudiantes así como un salario acorde a los desafíos.

### **4) Ajustar los mecanismos que establece el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad para evaluar estas escuelas**

El actual sistema de evaluación y categorización de las escuelas no reconoce particularidades de los establecimientos que trabajan con población en condiciones de mayor complejidad socio-educativa, con trayectorias educativas reales (irregulares) y con una historia de vulneración de derechos humanos. Los estándares e indicadores de evaluación no consideran los puntos de partida de estos estudiantes, ni permiten flexibilizar las propuestas educativas para hacerlas más pertinentes. De este modo, los establecimientos educacionales que toman la opción de atender a esta población se ven castigados por sus resultados.

Por lo tanto, se requieren criterios y mecanismos de evaluación, fiscalización, seguimiento y apoyo, que prioricen los elementos

más relevantes de los objetivos y las propuestas educativas de las escuelas de reingreso. De acuerdo a las recomendaciones consensuadas, el indicador de logro más relevante es que los estudiantes completen su enseñanza media (R.91), junto con indicadores de proceso que consideren aprendizajes y desarrollo académico, bienestar subjetivo, asistencia, entre otros (R.92 y R.94). En consecuencia, estos elementos debieran incorporarse en las exigencias que se les hace a las escuelas de reingreso desde el sistema de aseguramiento de la calidad.

### **5) Estar vinculada a las redes educativas e intersectoriales en cada territorio**

La política pública debiera ofrecer alternativas de reingreso, asegurar la trayectoria educativa completa y las posibilidades de continuidad de estudios e inclusión laboral al egreso. Como se ha señalado, las escuelas de reingreso deberán ser parte de la red educativa local y estar integradas a un sistema de garantía de trayectorias educativas. En este sentido, vienen a desarrollar una labor complementaria a lo que actualmente hacen otros establecimientos educacionales como las escuelas de adultos o la opción de dar exámenes libres.

Por otro lado, las escuelas de reingreso deben estar insertas en políticas que permitan una trayectoria inclusiva luego de terminar los estudios, manteniendo vínculos estrechos con el mundo laboral, posibilidades de educación superior (universitaria, técnica u oficios) que le den sentido a la necesidad de finalizar la enseñanza media al estudiante.

Además, es fundamental la articulación de las escuelas de reingreso con el intersector. Este debe considerar tanto un enfoque preventivo como de intervención integrada con soportes especializados para resolver diferentes necesidades, ya sean de atención o de protección de los niños y jóvenes. Una condición básica es que exista un registro único e integrado que permita hacer un seguimiento de las trayectorias de los estudiantes (R.1). Adicionalmente, se requiere consolidar sistemas de retroalimentación y colaboración entre los diferentes organismos del sistema de protección.

Un modelo de escuela de reingreso de calidad debería incorporar todas las recomendaciones revisadas en el capítulo 5.4. No obstante, hay ciertos elementos que son prioritarios para que exista una adecuada implementación de este modelo. A continuación se especificarán algunos de estos componentes, sobre todo considerando aquellas recomendaciones cuantificables en términos monetarios para posteriormente realizar un ejercicio de cálculo de costos del modelo de escuela de reingreso.

### **1) Acompañamiento personalizado**

El modelo de escuela de reingreso con prácticas inclusivas enfatiza el acompañamiento personalizado de los niños y jóvenes. Esto es relevante porque la evidencia muestra que los estudiantes necesitan un vínculo positivo y estable para continuar sus estudios y lograr un buen desempeño. Para ello, este modelo propone la incorporación de un consejero que acompaña a los niños y jóvenes de manera personalizada, trabajando por convertirse en una figura significativa. En concreto, el consejero debe brindar apoyo para elaborar y desarrollar el plan de estudios, mantener vínculo con la familia si es pertinente, conocer el contexto del estudiante y acompañarlo al egreso. Los profesores y el equipo psicosocial deberán desempeñarse como consejeros de un máximo de cuatro niños y jóvenes, manteniendo reuniones al menos una vez a la semana.

La escuela debe garantizar las condiciones para que el consejero mantenga un vínculo estable con los niños y jóvenes a su cargo; es decir, no debería haber cambio de consejero durante la estadía en la escuela. Para esto, se debe contar con buenas condiciones de trabajo y sueldos adecuados como se detallará más adelante.

Además, el modelo propone fortalecer el apoyo psicosocial (entregado por psicólogo, trabajador social y terapeuta ocupacional) a los niños, jóvenes y sus familias, considerando un profesional por

cada 20 estudiantes. Esto permite dar un soporte personalizado, velando por un adecuado clima escolar, apoyando el trabajo con los estudiantes y sus familias, facilitando la formación de un equipo cohesionado, estableciendo un nexo entre la escuela y diversos servicios públicos, entre otros.

## 2) Aprendizaje flexible

Este modelo propone evitar prácticas estandarizadas, ofreciendo una estructura flexible a las necesidades particulares de cada estudiante y que considere la complejidad y diversidad de ellos. En la práctica esto significa que, por ejemplo, la escuela tiene una jornada flexible, es decir, en coordinación con el consejero los estudiantes pueden llegar más tarde o retirarse antes del horario establecido, si así lo requieren. Además, considera módulos de aprendizaje semestral, que consisten en la realización de proyectos interdisciplinarios que se desarrollan en el tiempo que se requiera y no por asignaturas semanales; adaptándose a los tiempos de aprendizaje de los niños y jóvenes.

Asimismo, la escuela debe implementar el currículum nacional de manera flexible, pertinente y adaptable a las características de los estudiantes.

Esto supone tener más profesionales por estudiante, para lograr un aprendizaje flexible y personalizado como se explicará en el siguiente punto.

## 3) Aprendizaje personalizado

El modelo promueve el aprendizaje personalizado en donde el profesor pueda motivar y facilitar el proceso educativo de cada niño y joven; permitiendo, además, que los estudiantes reciban reforzamiento en ámbitos de aprendizaje que consideren débiles.

Al inicio del año escolar se incorpora el plan de estudios personalizado elaborado entre el estudiante, el profesor, el consejero y la familia, en el cual se acuerda, por ejemplo, horarios, selección de áreas de aprendizaje, tipo de prácticas laborales (si aplica), proyecto inicial anual, entre otros.

Para ello, se debe contar con dos profesores por aula y una proporción de seis estudiantes por un profesor (6:1) a nivel escuela, lo cual resulta un aumento significativo de la dotación en comparación con las escuelas de reingreso.

Conjuntamente, para lograr un aprendizaje personalizado, el modelo supone la contratación de profesionales especialmente formados y capacitados para trabajar con niños y jóvenes en contextos de exclusión social. En la selección se debe considerar de igual manera las competencias técnicas, la motivación para el cargo y la sensibilidad para trabajar con esta población.

Además, se debe contemplar una capacitación al inicio del año de dos semanas y al menos dos capacitaciones durante el resto del período escolar, donde participe todo el equipo de la escuela, para que todos incorporen la cultura inclusiva institucional.

#### **4) Condiciones de trabajo del equipo**

El modelo contempla garantizar óptimas condiciones de trabajo, lo que implica contar con remuneraciones adecuadas y una carga laboral pertinente. Para ello, se propone un aumento del sueldo de todo el equipo de la escuela (director, profesores, equipo psicosocial y equipo de soporte), de modo de poder contratar un perfil adecuado para el cargo y disminuir la rotación de profesionales.

Además, los profesores deben contar con suficiente tiempo para sus tareas no lectivas; es decir, un máximo de 35% del tiempo laboral para horas lectivas, el resto del tiempo debe estar destinado a preparación de clases, corrección de tareas y pruebas, labores de consejería, coordinación con equipo, acompañamiento en espacios comunes y realización de actividades recreativas con los estudiantes.

#### **5) Apoyo a profesionales**

El modelo sostiene que entregar apoyo al equipo de profesionales del colegio es clave para generar un clima escolar idóneo y así facilitar el cumplimiento de los objetivos de la escuela de reingreso, manteniendo una cultura de inclusión. Por eso, se propone fortalecer

la figura del consultor profesional que apoya a los directores y equipo directivo, asesorándolos ocho horas al mes en sus capacidades de liderazgo. Además, se incorpora la figura del mentor que acompaña a los profesores de manera externa; este debe ser un profesional del área de la pedagogía que cuente con un mínimo de 10 años de experiencia en exclusión escolar y que visite la escuela al menos 16 horas al mes. Es una figura que resguarda el sentido de la institución, potenciando la labor de los profesores, entregando retroalimentación y revisando metodologías de enseñanza.

El consultor y el mentor deben trabajar coordinadamente, reuniéndose al menos cada dos meses e informando al director de sus principales observaciones.

## 6) Acompañamiento al egreso

La evidencia señala que es fundamental entregar apoyo al estudiante posterior al egreso, de modo de hacer sostenibles los resultados logrados durante la escuela. El modelo propone acompañar al egresado por al menos dos años después de haberse graduado (mensual los primeros seis meses, bimensual los próximos doce y trimestral los últimos seis). Esta labor la realiza idealmente el consejero, contemplando el acompañamiento en la revinculación al colegio tradicional o integración al mundo laboral.

## 7) Ambiente e infraestructura

Las escuelas deben contar con un ambiente e infraestructura óptimos que faciliten el aprendizaje, en los ámbitos de áreas comunes y de descanso, áreas de alimentación, patios, áreas verdes, climatización y calefacción, entre otros.

Un elemento relevante es la climatización y calefacción de la escuela, porque la evidencia y experiencia en terreno muestran que la asistencia escolar puede disminuir por factores asociados al clima; por ejemplo, las bajas temperaturas de las salas de clase durante el invierno. Por eso, este modelo contempló<sup>47</sup> la implementación de

---

<sup>47</sup>El resto de las recomendaciones de infraestructura propuestas en el capítulo 5.4 no se priorizan en este ejercicio, y no se incorporan en la estimación de costos del próximo apartado, ya que el sistema escolar chileno ya cuenta con infraestructura suficiente para implementar el modelo propuesto.

un sistema de calefacción y climatización de calidad, en las salas de clases y en las oficinas de los profesionales.

## 8) Apertura a la comunidad

El modelo propone que la escuela sea un espacio abierto a la comunidad educativa. Debe estar abierto de lunes a domingo, incluso en las vacaciones y feriados, entregando servicios básicos como alimentación. Para ello, se requiere la presencia de al menos un profesional en jornada 12/7. Además, se propone ofrecer paseos y actividades recreativas durante las vacaciones manteniendo así la continuidad, motivación, sentimiento de pertenencia y la posibilidad de tener un espacio sano.

La siguiente tabla presenta una síntesis de los elementos claves que debería contemplar el nuevo modelo de escuelas de reingreso y lo compara con un modelo de escuela que tiene prácticas excluyentes.

**Tabla N° 16: Comparación de escuela con prácticas excluyentes y la propuesta de modelo de escuela de reingreso con prácticas inclusivas**

	<b>Escuela con prácticas excluyentes</b>	<b>Propuesta de modelo de escuela de reingreso con prácticas inclusivas</b>
Acompañamiento personalizado	Escuelas de muchos estudiantes, y profesores que no tienen tiempo para conocerlos a ellos y a su contexto.	Cada estudiante es acompañado por un profesional durante su estadía en la escuela (reuniones por lo menos una vez por semana).
Aprendizaje flexible	Seguir el currículum nacional sin considerar las necesidades de los estudiantes.	Se aplica el currículum nacional adaptándolo en su implementación a las necesidades de los estudiantes (jornada flexible, acreditación de módulos de aprendizaje, adaptación a los tiempos de aprendizaje de los niños y jóvenes).

	Escuela con prácticas excluyentes	Propuesta de modelo de escuela de reingreso con prácticas inclusivas
Aprendizaje personalizado	Grupos grandes que impiden un aprendizaje y atención personalizada.	Se crea un vínculo entre profesores y estudiantes que logre optimizar los aprendizajes y el desarrollo de cada uno, para lo cual es fundamental que haya pocos estudiantes por profesor (ratio de 6:1) y suficiente tiempo para sus tareas no lectivas (un máximo de 35% del tiempo laboral para horas lectivas). Además, entrega apoyo psico-social a los niños y jóvenes y sus familias (un profesional del ámbito psico-social por cada 20 estudiantes).
Perfil de los docentes	Docentes que no están formados ni sensibilizados para trabajar con la población objetivo.	Los docentes son especialmente seleccionados según sus habilidades académicas, sociales y su motivación para el cargo. Están especialmente formados y capacitados para trabajar con estudiantes en situaciones de pobreza y exclusión.
Condiciones de trabajo	Sobrecargar los profesionales repercute en alta rotación lo que impide crear un espacio de confianza mutua.	Para evitar la rotación de los profesionales, la escuela debe asegurar buenas condiciones laborales a todo su equipo.
Apoyo a los profesionales	No existen medidas específicas para apoyar al director y a los profesionales.	El director y los profesores están apoyados por un mentor y un consultor profesional que los visita regularmente y que los ayuda a resolver problemas diarios y les da retroalimentación continua.

	<b>Escuela con prácticas excluyentes</b>	<b>Propuesta de modelo de escuela de reingreso con prácticas inclusivas</b>
Acompañamiento al egreso	La responsabilidad de la escuela termina con el egreso del estudiante.	La escuela acompaña al egresado por al menos dos años después de haberse graduado (mensual los primeros seis meses, bimensual los próximos doce y trimestral los últimos seis).

Fuente: Elaboración propia

Lograr implementar todas estas recomendaciones significa una inversión monetaria importante, por lo que postulamos que se debe ejecutar en fases. En el apartado 6.3 se detallan tres alternativas de modelos de escuelas de reingresos con diferentes costos, que se podrían implementar de manera escalonada hasta llegar al modelo ideal.

## 6.3 ESTRUCTURA DE COSTOS DEL MODELO DE ESCUELAS DE REINGRESO

A continuación se presenta una estimación de la estructura de costos del modelo de escuela de reingreso, donde se compara una línea de base del costo actual de una escuela de este tipo, con tres alternativas de modelos que recogen en diferente medida las recomendaciones planteadas en esta investigación. Estos se organizan según menor o mayor nivel de implementación de los estándares propuestos, concluyendo con un modelo que integra la totalidad de las recomendaciones cuantificables observadas en el estudio, y que representaría un modelo ideal de escuela de reingreso.

Junto con estimar cuál es el costo básico de una escuela de reingreso, el objetivo de la estimación de línea base es dimensionar la diferencia de costo que implica la incorporación de mejoras de calidad, según la propuesta de estándares obtenidas por la aplicación de la metodología RAM. Para construir la línea de base se utilizó como referencia los costos actuales de funcionamiento

de la escuela de la Fundación Súmate<sup>48</sup>, Padre Hurtado, ubicado en la comuna de Renca, con capacidad para 120 niños y jóvenes<sup>49</sup>. En cuanto tal, la línea base refleja el funcionamiento típico<sup>50</sup> de una escuela abierta durante 10 meses en el año, con actividades distribuidas principalmente de lunes a viernes y un equipo asociado a prestaciones pedagógicas<sup>51</sup>, de formación<sup>52</sup> y convivencia escolar<sup>53</sup>. El valor de la línea de base es de \$324.908 por alumno mensual (ver tabla N° 17).

La primera alternativa propuesta es el Modelo A (ver tabla N° 17), que considera las recomendaciones más básicas y priorizadas en el ejercicio RAM. Entre las más importantes se encuentra una mejora en el coeficiente de profesor/estudiantes, pasando de la línea de base de 1:12 a 1:8, que en una escuela para 120 alumnos, implica pasar de 10 a 15 profesores. También incluye un aumento en la dotación de profesionales, considerando un psicólogo adicional y horas de un terapeuta ocupacional que se desempeñen como soporte para el área de formación, además se considera la incorporación de un trabajador social que pueda complementar el área de convivencia. Estos cambios en la proporcionalidad de profesores y profesionales de apoyo refieren a las recomendaciones del estudio que han planteado la necesidad un acompañamiento y aprendizaje personalizado que facilite el desarrollo de capacidades, habilidades y competencias en los niños y jóvenes. Esta nueva dotación también permitirá agilizar la realización de diagnósticos

---

<sup>48</sup>Entre las razones para utilizar como referencia las escuelas de Fundación Súmate, se encuentra sus 25 años de trayectoria, lo que ha permitido consolidar un modelo de escuela de reingreso y estandarizar sus prácticas, estructura organizacional y gastos. Por otra parte, Súmate incorpora de forma permanente aportes propios para el funcionamiento de sus escuelas, lo que le permite disminuir sus brechas respecto a los estándares de calidad propuestos en este libro. Sin embargo, esto también constituye una limitación importante en el análisis de costos aquí presentado pues solo considera la experiencia de la Fundación Súmate y no logra capturar la estructura de costos de otras.

<sup>49</sup>Se considera la información de presupuesto 2018 de dicha escuela, donde varios de sus ítems fueron ajustados a partir del presupuesto histórico y del promedio de gastos de todas las escuelas de Fundación Súmate.

<sup>50</sup>Se incorporaron además en el cálculo una serie de recomendaciones metodológicas a partir del estudio de umbrales de calidad y al ejercicio de estimación de costos del 2015 desarrollado por (Escobar, 2015). Entre ellas, se calculó e incorporó una imputación de gastos de soporte, que en este caso muchos de ellos son realizados de manera centralizada en la actualidad por Hogar de Cristo. Se realizó además una imputación de alquiler a partir de la metodología de considerar un 11% del avalúo fiscal de la propiedad. Y además, se dejaron fuera aquellos ítems de gastos referentes a la inversión inicial de infraestructura.

<sup>51</sup>Considera un equipo de profesores, jefe Unidad Técnico Pedagógica y educador diferencial.

<sup>52</sup>Psicólogo y terapeuta ocupacional.

<sup>53</sup>Considera encargado de convivencia y trabajador social.

y planes individuales de trabajo, junto con el apoyo de un mayor número de profesionales que puedan trabajar con las familias y los respectivos entornos comunitarios. Se incorpora además la función de consejero para la atención directa de jóvenes y la figura de un mentor, que acompaña el trabajo de los profesores. Adicionalmente, este modelo incorpora la recomendación de mejorar los salarios<sup>54</sup>: la estimación de costo de este incremento se realiza a través de ajustes salariales para profesionales<sup>55</sup> según precios de mercado.

En cuanto a los gastos de operación de este primer modelo, se imputa un costo por el ítem de climatización y su mantención, considerado un aspecto básico también observado en las recomendaciones, el cual pudiese estar muy asociado a las variaciones de asistencias entre los periodos de verano e invierno y como parte indispensable de condiciones necesarias para el aprendizaje. Lo segundo fue la imputación de un ítem de formación, muy importante ya que según recomendación del estudio es necesaria una formación constante y especializada de todo el equipo de trabajo. Con estas modificaciones el valor de la propuesta de escuela de reingreso aumenta de \$324.908 a \$497.675 por alumno mensual.

El Modelo B mantiene las recomendaciones anteriores, pero adicionalmente incorpora una recomendación significativa, proponiendo que la escuela sea un centro educativo abierto a la comunidad, que permita la utilización de sus instalaciones y sea un lugar de encuentro durante fines de semana y vacaciones. Incorporar esta recomendación implica un aumento en los gastos en insumos básicos (agua, electricidad, combustible, climatización), así como también en alimentación y seguridad. Consecuentemente, supone también un aumento en gastos de personal, donde se incorpora al equipo un auxiliar de aseo y un manipulador de alimentos adicional. Ya que la recomendación en particular plantea la existencia de al menos

---

<sup>54</sup>Este es un aspecto clave, considerando que el modelo pedagógico considera la necesidad de contar con equipos profesionales y pedagógicos con experiencia y competencias y de igual manera es fundamental asegurar la permanencia de los profesores y profesionales por un tiempo que permita la existencia real de dichos vínculos. Se espera que el efecto de contar con una remuneración acorde sea la disminución de la rotación de personal.

<sup>55</sup>En el caso de los profesores, tanto en la línea de base como en los modelos propuestos se imputa un valor de ingreso acorde con el proceso de carrera docente para escuelas particulares-subvencionadas a partir de mediados de este año 2019. El valor imputado es de \$1.498.232 per cápita. Para el caso de los profesionales (educador diferencial, psicólogo, terapeuta ocupacional, trabajador social u otros, se utilizó como fuente el ingreso promedio observado para un profesional con 5 años de experiencia actualizado al 2019 según la página: <http://www.mifuturo.cl/buscador-de-estadisticas-por-carrera/> última visita: 27-01-19).

un profesional en la escuela (durante vacaciones y fines de semana), se considera sumar una media jornada de un trabajador social. Con todo lo anterior, el valor per cápita mensual estimado aumenta a \$518.963 pesos.

Finalmente, el Modelo C (ver tabla N° 17) tiene por objetivo sintetizar la totalidad de las recomendaciones del estudio, siendo un referente ideal de funcionamiento y horizonte sobre el cual orientar la política pública. A diferencia de los modelos anteriores, se considera un mayor aumento en la renta los profesionales de apoyo psicosocial (psicólogo, terapeuta ocupacional y trabajador social), ya que en esta oportunidad, en vez de utilizar el precio promedio de mercado, se realizó un incremento considerando el 10% de los mejores ingresos para cada una de estas profesiones<sup>56</sup>.

Este último modelo integra la proporción de profesionales que requiere el funcionamiento de la escuela en cuanto a centro educativo abierto a la comunidad los fines de semana y vacaciones. Asimismo, adiciona un ratio de 6:1 entre estudiantes y profesores, ya que dicho coeficiente es la recomendación final de la revisión de evidencia y discusión de expertos del estudio. En términos de la operación de la escuela se incorporan nuevos ítems para fortalecer las áreas de formación y convivencia de la escuela, tales como espacios de intercambio de experiencias entre profesores, jornadas de directores de escuela, participación en conferencias, día de puertas abiertas y encuentros con terceros que presenten experiencias exitosas. Con todo, las recomendaciones del modelo completo más aspectos de soporte en formación y convivencia tiene un valor per cápita mensual de \$624.186 pesos.

En conclusión, este ejercicio de estimación de costos muestra que contar con una escuela de reingreso de calidad supone una inversión significativa que el Estado debería tomar en cuenta a la hora de diseñar el presupuesto público. Esto permitirá contar con una política pública de calidad que restituya el derecho a la educación y que entregue respuestas efectivas a las necesidades de los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar. Como se señaló anteriormente, esta inversión tendría altos retornos en términos económicos y sociales, ya que estas personas podrán acceder a mejores ingresos y tener un mayor bienestar en el futuro, lo que sin duda repercutirá en un mayor beneficio de la sociedad en su conjunto.

---

<sup>56</sup>El supuesto tras ello es considerar un ingreso alto para profesionales que deben tener una alta calificación, formación continua, y un desempeño en altos niveles de complejidad. La fuente para la estimación de dichos ingresos igualmente fue [www.mifuturo.cl](http://www.mifuturo.cl)

**Tabla N° 17: Comparación estructura de costos línea de base escuela de reingreso y modelos con incorporación de recomendaciones**

	Línea Base		Modelo A		Modelo B		Modelo C		
	Pesos	Dotación	Pesos	Dotación	Pesos	Dotación	Pesos	Dotación	
Modelo Pedagógico Integral de Reingreso	Equipo pedagógico	\$203.045.340	12,0	\$303.270.344	17,0	\$303.270.344	17,0	\$395.533.556	22,0
	Equipo de formación	\$24.819.624	2,5	\$36.660.846	2,5	\$36.660.846	2,5	\$44.999.364	2,5
	Equipo de convivencia	\$19.539.888	2,0	\$28.417.188	2,0	\$28.417.188	2,0	\$32.940.216	2,0
	Equipo directivo, de soporte y auxiliar	\$58.794.684	5,2	\$96.766.914	7,5	\$109.354.184	9,5	\$115.167.772	9,5
	Otros RRRH	\$59.659.253		\$95.215.507		\$100.239.776		\$119.714.356	
	Total RRRH	\$365.858.789		\$560.330.798		\$577.942.338		\$708.355.264	
	Gastos Operación	\$102.008.209		\$119.755.232		\$126.144.059		\$130.812.371	
<b>Total</b>	<b>\$467.866.999</b>	<b>21,7</b>	<b>\$680.086.030</b>	<b>29</b>	<b>\$704.086.397</b>	<b>31,0</b>	<b>\$839.167.635</b>	<b>36,0</b>	
Complemento en Formación	\$ -	-	\$23.254.284	1,5	\$23.254.284	1,5	\$32.318.254	1,5	
Complemento en Convivencia	\$ -	-	\$13.311.134	1,0	\$19.966.701	1,5	\$27.341.498	1,5	
Total	\$467.866.999	21,7	\$716.651.448	31,5	\$747.307.382	34,0	\$898.827.386	39,0	
N° de alumnos	120		120		120		120		
Valor por alumno anual	\$3.898.892		\$5.972.095		\$6.227.562		\$7.490.228		
Valor por alumno mensual	\$324.908		\$497.675		\$518.963		\$624.186		

	Línea Base	Modelo A	Modelo B	Modelo C
Subvención Programa Integración Escolar	\$14.620.068	\$14.620.068	\$14.620.068	\$14.620.068
Subvención MINEDUC	\$97.959.947	\$97.959.947	\$97.959.947	\$97.959.947
Subvención desempeño difícil	\$5.108.232	\$5.108.232	\$5.108.232	\$5.108.232
Subvención preferencial	\$33.271.608	\$33.271.608	\$33.271.608	\$33.271.608
Bono estatal	\$8.376.000	\$8.376.000	\$8.376.000	\$8.376.000
B.R.P Mención-Título	\$13.380.972	\$13.380.972	\$13.380.972	\$13.380.972
Bono extraordinario	\$ 2.648.000	\$2.648.000	\$2.648.000	\$2.648.000
Total Subvención y bonos	\$175.364.827	\$175.364.827	\$175.364.827	\$175.364.827
Brecha pesos	\$292.502.172	\$541.286.621	\$571.942.555	\$723.462.559
<b>Total Subvención y bonos por alumno mensual</b>	<b>\$121.781</b>	<b>\$121.781</b>	<b>\$121.781</b>	<b>\$121.781</b>
<b>Brecha pesos por alumno mensual</b>	<b>\$203.127</b>	<b>\$375.893</b>	<b>\$397.182</b>	<b>\$502.405</b>
<b>Brecha % por alumno mensual</b>	<b>63%</b>	<b>76%</b>	<b>77%</b>	<b>80%</b>

## PALABRAS FINALES

La educación es clave para el desarrollo de las personas, las familias, las comunidades y los países. Como tal, corresponde a uno de los pilares fundamentales del desarrollo humano, siendo proceso esencial para alcanzar el bienestar del individuo y el desarrollo social en áreas como la economía, la política, la ciencia, entre otros (OCDE, 2015d). En este sentido, los años de escolaridad se han conformado como un estándar universal para evaluar el desarrollo de las sociedades y la ampliación de esta en toda la población en una meta del bienestar por todos los múltiples efectos que conlleva. El impacto del aumento de los años de escolaridad es significativo: si todos los adultos cursasen la enseñanza secundaria completa, en una generación se podría reducir en más de la mitad la pobreza en el mundo (UNESCO, 2017).

En relación a lo anterior, como efecto contrario, la desescolarización genera altos costos individuales y sociales, los cuales, indefectiblemente afectan al desarrollo e implican una vulneración progresiva de los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos. Las personas que no terminan su proceso educativo tendrían una serie de desventajas a lo largo de su vida, como por ejemplo trayectorias laborales más precarias y menores salarios, lo que a nivel social se traduce en menores beneficios intergeneracionales, mayor gasto social en salud, caídas en el crecimiento económico, menor cohesión social y menor participación en actividades cívicas y políticas (CPCE-UDP, 2016; Dussailant, 2017; Espíndola & León, 2002; Larrañaga, Cabezas, & Dussailant, 2014; OCDE, 2012).

Por lo anterior, es necesario hacer todo lo posible para recuperar años de escolaridad perdidos. Esto debe ser un asunto de política pública urgente y, como tal, debe propender a lograr soluciones en el corto plazo. Para esto se requiere un sistema educativo más flexible y diverso, que pueda adaptarse a todas las diferentes necesidades de los niños y jóvenes, con una institucionalidad que incluya y se adapte a la diversidad. Tal como actualmente la oferta se ha modificado para incorporar necesidades específicas de aprendizaje, de orientaciones artísticas o discapacidad, se

debe considerar también a los niños y jóvenes que han estado fuera del sistema educativo. Para esto, el sistema educativo en general, y las escuelas tradicionales debieran hacer todos los cambios y esfuerzos necesarios para que ningún estudiante sea excluido del sistema escolar. Sin embargo, incluso en sistemas escolares más exitosos en materias de retención y graduación, la desescolarización continúa siendo un fenómeno incidente. En estos casos, las escuelas de reingreso muestran ser una buena opción para asegurar la recuperación de los años de escolaridad y lograr la reincorporación de los niños y jóvenes en el sistema escolar.

Este estudio muestra que los modelos propuestos pueden ser replicables a la realidad nacional y escalables en un proceso gradual. Junto con esto, si se avanza en otras políticas públicas de infancia y educación, en el tiempo estas escuelas deberían reducir su alcance y el tipo de servicios que debieran entregar. En efecto, si las políticas de reinserción se enmarcan y complementan con políticas generales de mejora en la calidad e inclusión del sistema escolar, con una flexibilización de su oferta, que incluyan prácticas de prevención y retención; la población objetivo de las escuelas de reingreso se acotarán cada vez más en el largo plazo. Por otro lado, si se considera la implementación integral de políticas de protección a la infancia, muchas de las prestaciones que incluyen los modelos presentados serán entregados por otras instituciones (como por ejemplo, apoyo psicosocial, apoyo socioeconómico y servicios comunitarios).

Si bien los modelos elaborados y presentados en este estudio implican un aumento del presupuesto necesario para cubrir las recomendaciones de calidad propuestas, en el mediano y largo plazo los beneficios de este proyecto pueden cuantificarse en términos de rentabilidad social, donde dicha inversión supera con creces las diversas alternativas que se han ensayado para dar cuenta de las relaciones de costo beneficio en educación, ya sean estas en términos individuales (mayor participación laboral, mayores ingresos, mejor salud, menores conductas de riesgo) como en términos colectivos (mayor productividad y crecimiento económico, disminución de la desigualdad, aumento de la cohesión social) (OCDE, 2012; De Hoyos et al., 2016).

En definitiva, restituir el derecho a la educación es un imperativo ético y una apuesta por una sociedad con mayor justicia, mayor desarrollo y mayores niveles de bienestar.

## ANEXO: RESULTADOS CALIFICACIÓN PRIMERA FASE DE LA METODOLOGÍA RAM

**Tabla A1: resultados calificación de la adecuación de cada recomendación**

Nº	Mediana	Pro-medio	P.70	P.30	IPR= P70-P30	IPRCP= (P70-P30)/2	AI= IPRCP - 5	AI (positivo)	IPRAS= 2,35+ (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Adecuada
1	9	9	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
2	9	9	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
3	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
4	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
5	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
6	9	9	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
7	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
8	7	7	8	6	2	1	-4	4	8	-6	sí
9	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
10	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
11	7	7	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
12	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
13	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
14	9	8	9	8	1	1	-4	4	9	-7	sí
15	9	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
16	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
17	9	8	9	8	1	1	-4	4	9	-7	sí
18	9	8	9	8	1	1	-4	4	9	-7	sí
19	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
20	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
21	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
22	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
23	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
24	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
25	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
26	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
27	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
28	7	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
29	7	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
30	8	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
31	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
32	6	6	7	5	2	1	-4	4	8	-6	incierta

N°	Mediana	Pro-medio	P70	P30	IPR= P70-P30	IPRCP= (P70-P30)/2	AI= IPRCP - 5	AI (positivo)	IPRAS= 2,35+ (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Adecuada
33	8	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
34	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
35	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
36	6	6	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
37	7	6	8	6	2	1	-4	4	8	-6	sí
38	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
39	7	7	8	6	2	1	-4	4	8	-6	sí
40	6	6	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
41	5	6	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
42	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
43	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
44	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
45	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
46	7	6	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
47	7	7	8	6	2	1	-4	4	8	-6	sí
48	6	6	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
49	7	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
50	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
51	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
52	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
53	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
54	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
55	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
56	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
57	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
58	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
59	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
60	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
61	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
62	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
63	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
64	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
65	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
66	8	7	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
67	7	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
68	6	6	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
69	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
70	6	7	8	5	3	2	-4	4	8	-5	incierto
71	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
72	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
73	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
74	8	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
75	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí
76	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí

Nº	Mediana	Pro-medio	P70	P30	IPR= P70-P30	IPRCP= (P70-P30)/2	AI= IPRCP - 5	AI (positivo)	IPRAS= 2,35+ (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Adecuada
77	7	7	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
78	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
79	7	7	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
80	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
81	6	6	7	5	2	1	-4	4	8	-6	incierto
82	7	7	8	6	2	1	-4	4	8	-6	sí
83	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
84	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
85	9	8	9	9	0	0	-5	5	10	-10	sí
86	7	7	8	5	3	2	-3	3	7	-4	sí
87	9	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
88	9	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
89	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
90	8	8	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
91	8	7	9	6	3	2	-4	4	8	-5	sí
92	7	7	9	5	4	2	-3	3	7	-3	sí
93	8	7	9	7	2	1	-4	4	8	-6	sí
94	9	8	9	8	1	1	-5	5	9	-8	sí

**Tabla A2: resultados de calificación de la necesidad de cada recomendación**

Nº	Número calificaciones	Mediana	Pro-medio	P70	P30	IPR= P70-P30	IPRCP= (P70-P30)/2	AI= IPRCP - 5	AI (positivo)	IPRAS= 2,35+ (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Necesaria
1	50	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
2	50	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
3	44	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
4	51	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
5	49	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
6	51	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
7	48	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
8	42	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
9	48	5	5	5	1	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
10	44	5	5	7	3	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
11	35	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
12	43	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
13	47	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
14	44	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
15	40	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
16	48	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
17	45	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
18	45	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo

N°	Número calificaciones	Mediana	Pro-medio	P70	P30	IPR= P70- P30	IPRCP= (P70- P30)/2	AI= IPRCP -5	AI (po- sitivo)	IPRAS= 2,35* (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Necesaria
19	50	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
20	48	5	5	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
21	47	5	5	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
22	50	5	5	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
23	46	5	4	5	1	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
24	47	5	4	5	1	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
25	46	9	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
26	51	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
27	50	5	5	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
28	37	5	5	9	2,6	6,4	3,2	-1,8	1,8	5,05	1,35	mediano plazo
29	41	5	5	9	1	8	4	-1	1	3,85	4,15	mediano plazo
30	44	5	5	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
31	49	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
32	30	5	5	9	2,2	6,8	3,4	-1,6	1,6	4,75	2,05	mediano plazo
33	41	9	8	9	7,4	1,6	0,8	-4,2	4,2	8,65	-7,05	inmediatamente
34	44	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
35	44	9	8	9	7	2	1	-4	4	8,35	-6,35	inmediatamente
36	29	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
37	36	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
38	48	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
39	37	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
40	28	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
41	24	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
42	43	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
43	46	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
44	43	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
45	40	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
46	32	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
47	36	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
48	31	5	6	9	3,4	5,6	2,8	-2,2	2,2	5,65	-0,05	mediano plazo
49	46	9	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
50	48	9	8	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
51	46	9	8	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
52	48	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
53	42	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
54	45	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
55	43	9	8	9	5,8	3,2	1,6	-3,4	3,4	7,45	-4,25	inmediatamente
56	47	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
57	48	9	9	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
58	43	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
59	46	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
60	49	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
61	48	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
62	47	9	7	9	6,6	2,4	1,2	-3,8	3,8	8,05	-5,65	inmediatamente

Nº	Número calificaciones	Mediana	Pro-medio	P70	P30	IPR= P70- P30	IPRCP= (P70- P30)/2	AI= IPRCP -5	AI (po- sitivo)	IPRAS= 2,35+ (1,5*AI)	IPR- IPRAS	Necesaria
63	47	9	9	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
64	47	9	7	9	6,6	2,4	1,2	-3,8	3,8	8,05	-5,65	inmediatamente
65	44	9	7	9	7	2	1	-4	4	8,35	-6,35	inmediatamente
66	35	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
67	39	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
68	29	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
69	43	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
70	32	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
71	47	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
72	39	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
73	50	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
74	37	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
75	42	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
76	49	9	9	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
77	35	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
78	41	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
79	31	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
80	46	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
81	29	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
82	36	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
83	48	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
84	40	9	8	9	6,2	2,8	1,4	-3,6	3,6	7,75	-4,95	inmediatamente
85	47	9	9	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
86	35	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
87	40	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente
88	49	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
89	45	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
90	48	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
91	42	9	7	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	inmediatamente
92	34	5	6	9	5	4	2	-3	3	6,85	-2,85	mediano plazo
93	41	5	6	9	3,4	5,6	2,8	-2,2	2,2	5,65	-0,05	mediano plazo
94	50	9	8	9	9	0	0	-5	5	9,85	-9,85	inmediatamente

## BIBLIOGRAFÍA

- ACNUDH. (2012). Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos. La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Recuperado de [https://www.ohchr.org/Documents/Publications/OHCHR\\_ExtremePovertyandHumanRights\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/Publications/OHCHR_ExtremePovertyandHumanRights_SP.pdf)
- Acosta, F. (2011). La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España. Paris; Buenos Aires: UNESCO; IIEP-UNESCO. Recuperado de <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/Estudio%2520casos%2520pol%25C3%25ADticas%2520educativas%2520educ%2520secundaria.pdf>
- Acosta, F. (2017). Segmentación y sistemas educativos: un análisis a través de la comparación de los cambios para la escuela secundaria en Europa y América Latina. *Revista Española de Educación Comparada*, 29, 202-219. <https://doi.org/10.5944/reec.29.2017.17788>
- Acosta, F., & Terigi, F. (2015). Experiencias de cambio en la escuela secundaria con foco en las políticas destinadas a la reinserción y permanencia de los jóvenes en la escuela en América Latina y en Europa (Publicaciones EUROsociAL No. 14). Madrid. Recuperado de <http://www.sia.eurosociAL-ii.eu/documento.php?id=2721>
- Aghion, P., & Howitt, P. (1992). A Model of Growth Through Creative Destruction. *Econometrica*, 60(2), 323-351. <https://doi.org/10.2307/2951599>
- Antonovics, K. L., & Goldberger, A. S. (2005). Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation? Comment. *American Economic Review*, 95(5), 1738-1744. <https://doi.org/10.1257/000282805775014353>
- Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 180-197.

- Arroyo, M., Nobile, M., Poliak, N., & Sendon, M. A. (2007). Escuelas de Reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado. Presentado en IV Jornadas de Jóvenes Investigadores, Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Astone, N. M., & McLanahan, S. S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309-320. <https://doi.org/10.2307/2096106>
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2016). Bildung in Deutschland 2016: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung. (2018). Bildung in Deutschland 2018: ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld: wbv Media.
- Ayuntamiento de Gijón. (2003). Escuela de Segunda Oportunidad del Ayuntamiento de Gijón. Gijón. Recuperado de [https://empleo.gijon.es/multimedia\\_objects/download?object\\_id=102228&object\\_type=document](https://empleo.gijon.es/multimedia_objects/download?object_id=102228&object_type=document)
- Banco Mundial. (2018a). Data - PIB per cápita (US\$ a precios actuales). Recuperado 6 de noviembre de 2018, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.PCAP.CD?view=chart>
- Banco Mundial. (2018b). Data - Unemployment, youth total (% of total labor force ages 15-24) (modeled ILO estimate). Recuperado 6 de noviembre de 2018, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SL.UEM.1524.NE.ZS>
- Barro, R. J. (1991). Economic Growth in a Cross Section of Countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407-443. <https://doi.org/10.2307/2937943>
- Barro, R. J. (2001). Human Capital and Growth. *American Economic Review*, 91(2), 12-17. <https://doi.org/10.1257/aer.91.2.12>
- Barro, R. J., & Sala-i-Martin, X. (1997). Technological Diffusion, Convergence, and Growth. *Journal of Economic Growth*, 2(1), 1-26. <https://doi.org/10.1023/A:1009746629269>
- Behrman, J., & Rosenzweig, M. (2002). Does Increasing Women's Schooling Raise the Schooling of the Next Generation? Penn IUR Publications. Recuperado de [https://repository.upenn.edu/penniur\\_papers/5](https://repository.upenn.edu/penniur_papers/5)

- Bellei, C., Contreras, D., & Valenzuela, J. P. (2010). Viejos dilemas y nuevas propuestas en la política educacional chilena. En C. Bellei, D. Contreras, & J. P. Valenzuela (Eds.), *Ecos de la revolución pingüina. Avances, debates y silencios en la reforma educacional* (pp. 11-27). Santiago, Chile: Pehuén Editores S.A.
- Benhabib, J., & Spiegel, M. M. (2005). Human Capital and Technology Diffusion. En P. Aghion & S. N. Durlauf (Eds.), *Handbook of Economic Growth* (Vol. 1, pp. 935-966). Elsevier. [https://doi.org/10.1016/S1574-0684\(05\)01013-0](https://doi.org/10.1016/S1574-0684(05)01013-0)
- Berian, J. R., Baker, T. L., Rosenthal, R. A., Coleman, J., Finlayson, E., Katlic, M. R., ... Russell, M. M. (2018). Application of the RAND-UCLA Appropriateness Methodology to a Large Multidisciplinary Stakeholder Group Evaluating the Validity and Feasibility of Patient-Centered Standards in Geriatric Surgery. *Health Services Research*, 53(5), 3350-3372. <https://doi.org/10.1111/1475-6773.12850>
- Bingley, P., Christensen, K., & Jensen, V. M. (2009). Parental Schooling and Child Development.
- Bishop, J., & Mane, F. (2004). The Impacts of Career-Technical Education on High School Labor Market Success. *Economics of Education Review*, 23(4), 381-402. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2004.04.001>
- Blanco, M. (2017). *Entre generaciones: Solidaridad Interconectada (Trabajo Fin de Grado, Grado en Pedagogía)*. Universidad de Oviedo, Oviedo. Recuperado de <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/43449>
- Bognár, M. (s.f.). Combating dropout: the state and potential of second chance schools in Hungary. Recuperado de [http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/04/Dropout\\_in\\_HU\\_en.pdf](http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/04/Dropout_in_HU_en.pdf)
- Böhm, I., & Schneider, H. (1996). *Produktives Lernen - eine Bildungschance für Jugendliche in Europa*. Berlín y Milow: Schibri-Verlag.
- Bonjour, D., Cherkas, L. F., Haskel, J. E., Hawkes, D. D., & Spector, T. D. (2003). Returns to Education: Evidence from U.K. Twins. *American Economic Review*, 93(5), 1799-1812. <https://doi.org/10.1257/000282803322655554>

- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies in Inclusive Education (CSIE).
- Bourguignon, F., & Chakravarty, S. R. (2003). The Measurement of Multidimensional Poverty. *The Journal of Economic Inequality*, 1(1), 25-49. <https://doi.org/10.1023/A:1023913831342>
- Briscioli, B. (2015). *Reseña de tesis: Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de la escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. *Propuesta Educativa*, 24(43), 148-151.
- Briscioli, B., & Toscano, A. G. (2012). *La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina*. Presentado en Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el nuevo Escenario Latinoamericano, Santiago, Chile.
- Bruns, B., & Luque, J. A. (2014). *Great teachers: how to raise student learning in Latin America and the Caribbean*. Washington, DC: World Bank Group.
- Buenos Aires Ciudad. (2018). *Nuestras Escuelas [Página Web Oficial]*. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/estudiantes/inscripcionescolar/secundario/nuestras-escuelas>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Cañedo-Argüelles, C., Colunga, L., Martín, Á. F., & Obeso, J. (2003). *Escuela de Segunda Oportunidad. Cuadernos de Pedagogía*, 327, 39-41.
- Castells, M. (2006). *La era de la información: economía, sociedad y cultura (quinta edición en español, edición corregida y aumentada)*. Siglo XXI.
- CEPAL. (2013). *Panorama Social de América Latina 2013*. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/35904-panorama-social-america-latina-2013>
- CEPAL. (2015). *Hacia la Inclusión Social Juvenil. Herramientas para el análisis y el diseño de políticas*. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

- CEPAL, OIJ, & IMJUVE. (2014). Invertir para transformar. La juventud como protagonista del desarrollo. Recuperado de <http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39314/invertirpara transformar.pdf;jsessionid=10F25F91E01E9426F91C1DB0BE921B44?sequence=1>
- CHL Consulting Company Ltd. (2006). Comparative Analysis of the Duties of Youthreach Staff. Final Report. Recuperado de [https://www.tui.ie/\\_fileupload/Image/YR.pdf](https://www.tui.ie/_fileupload/Image/YR.pdf)
- Christenson, S. L., & Thurlow, M. L. (2004). School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Cohen, M. A., & Piquero, A. R. (2010). An Outcome Evaluation of the YouthBuild USA Offender Project. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 8(4), 373-385.
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). Equality of educational opportunity. Washington, DC: Arno Press.
- Collins, S. E., Clifasefi, S. L., Logan, D. E., Samples, L. S., Somers, J. M., & Marlatt, G. A. (2011). Current Status, Historical Highlights, and Basic Principles of Harm Reduction. En G. A. Marlatt, M. E. Larimer, & K. Witkiewitz (Eds.), *Harm Reduction. Pragmatic Strategies for Managing High-Risk Behaviors* (2.a ed., pp. 3-35). New York: Guilford Publications. Recuperado de <https://www.guilford.com/excerpts/marlatt2.pdf>
- Comisión Europea. (1995). White Paper on Education and Training. Teaching and Learning (COM (95) 580 final). Brussels.
- Comisión Europea. (2001). Second Chance Schools. The Results of a European Pilot Project (Education. Development of education policies). Luxemburgo: European Commission.
- Comisión Europea. (2013). Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group on Early School Leaving. European Commission.
- Comisión Europea. (2017). Youth Guarantee country by country - Hungary. Recuperado de <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=13641&langId=en>

- Comisión Europea, EACEA, & Eurydice. (2013). Education and Training in Europe 2020. Responses from the EU Member States (Eurydice Report). Brussels: Eurydice.
- Consejo de Educación Secundaria. (2015). Aulas Comunitarias Uruguay. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1405](https://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=1405)
- Consejo de la Unión Europea. (2013). Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee. Official Journal of the European Union, C 120(1). Recuperado de [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN)
- Cox, C. (2005). Políticas Educativas en El Cambio de Siglo. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2012). Política y Políticas educativas en Chile 1990-2010. Revista Uruguaya de Ciencia Política, 21(1), 13-42.
- CPCE-UDP. (2016). Estudio niños, niñas y jóvenes fuera de la escuela. Caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad. Santiago, Chile.
- De Hoyos, R., Rogers, H., & Székely, M. (2016). Out of school and out of work : risk and opportunities for Latin America's ninis : Ninis en América Latina : 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades. Recuperado de <http://documents.worldbank.org/curated/en/273351468001764561/Ninis-en-América-Latina-20-millones-de-jóvenes-en-busca-de-oportunidades>
- DEIS. (2005). Delivering School Equality Of Opportunity In Schools. An Action Plan for Educational Inclusion. Dublin: Department of Education and Science. Recuperado de [https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/deis\\_action\\_plan\\_on\\_educational\\_inclusion.pdf](https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/deis_action_plan_on_educational_inclusion.pdf)
- Del Valle, A. H. (2003). Regímenes de Bienestar: Relaciones entre el caso asiático y la realidad latinoamericana. Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas, 19. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/nomadas/19/alejandrohdelvalle.pdf>
- Department of Education and Skills. (2018). Youthreach. Recuperado de <https://www.education.ie/en/Learners/Information/Youthreach/>

- DINEM. (2014). Informe final de Evaluación del Programa Aulas Comunitarias (PAC). Documento de trabajo, 29. Recuperado de <http://dinem.mides.gub.uy/innovaportal/file/38554/1/aulas-comunitarias.-evaluacion-del-programa.-2014-.pdf>
- DIPRES. (2015). Informe Final de Evaluación. Programa Beca de Apoyo a la Retención Escolar. Santiago, Chile: Junta Nacional de Auxilio y Becas; Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-141242\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-141242_informe_final.pdf)
- DIPRES. (2016). Resumen Ejecutivo. Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa Reinserción Escolar. Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación; Ministerio de Educación. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149526\\_r\\_ejecutivo\\_institucional.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149526_r_ejecutivo_institucional.pdf)
- Donkin, A., Roberts, J., Tedstone, A., & Marmot, M. (2014). Family socio-economic status and young children's outcomes. *Journal of Children's Services*, 9(2), 83-95. <https://doi.org/10.1108/JCS-01-2014-0004>
- Donoso-Díaz, S., de Souza, A. R., & Gouveia, A. B. (2016). Desafíos políticos claves para los sistemas escolares de Brasil y Chile. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 73-96.
- Dussailant, F. (2017). Deserción Escolar en Chile. Propuestas para la Investigación y la Política Pública. Análisis. Centro de Políticas Públicas - Facultad de Gobierno, 18, 1-18.
- Erikson, E. H. (1963). *Youth: change and challenge*. New York: Basic Books.
- Ermisch, J. (2008). Origins of Social Immobility and Inequality: Parenting and Early Child Development. *National Institute Economic Review*, 205(1), 62-71. <https://doi.org/10.1177/0027950108096589>
- Escobar, P. (2015). Escuelas de Segunda Oportunidad: Estimación de Costos y Recomendaciones de Mecanismo de Financiamiento. Santiago, Chile: Encargado por MINEDUC y UNICEF.
- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, (30), 3.

- Espíndola, E., Sunkel, G., Murden, A., & Milosavljevic, V. (2017). Medición multidimensional de la pobreza infantil. Una revisión de sus principales componentes teóricos, metodológicos y estadísticos (No. LC/TS.2017/31). Santiago, Chile: CEPAL; UNICEF. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41214/4/S1700352\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/41214/4/S1700352_es.pdf)
- Esping-Andersen, G. (1990). The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press.
- Espínola, V., & Claro, J. P. (2010). Estrategias de prevención de la deserción en la Educación Secundaria: perspectiva latinoamericano. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 257-280.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 18(1), 136-150.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., Loyola, J., & Santa Cruz, E. (2014). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación con factores intraescolares. *Educación y Educadores*, 17(1), 32-50.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). (2012a). NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe. Dublin, Irlanda: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Recuperado de doi: 10.2806/41578
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (Eurofound). (2012b). Recent policy developments related to those not in employment, education and training (NEETs). Dublin, Irlanda: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Recuperado de [https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef\\_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf](https://www.eurofound.europa.eu/sites/default/files/ef_files/docs/erm/tn1109042s/tn1109042s.pdf)
- Eurydice. (2018a). National Education Systems. Germany. Recuperado 22 de mayo de 2018, de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/germany_en)
- Eurydice. (2018b). National Education Systems. Ireland. Recuperado 22 de mayo de 2018, de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ireland_en)

- Eurydice. (2018c). National Education Systems. Spain. Recuperado 22 de mayo de 2018, de [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain\\_es](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/spain_es)
- Falabella, A. (2014). The Performing School: The Effects of Market & Accountability Policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1-29. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- Fernández, A., Gómez, C., Lago, M. I. L., Soto, J., & Vidal, R. A. (2015). Una alternativa al fracaso escolar: escuelas de segunda oportunidad. North Carolina: Lulú Press. Recuperado de [https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=rWnGCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=escuela+segunda+oportunidad+gij%C3%B3n&ots=xrnUiuO\\_-Q&sig=um-JhuKhWt791ZblJM6WofXDz88#v=onepage&q=escuela%20segunda%20oportunidad%20gij%C3%B3n&f=false](https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=rWnGCgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=escuela+segunda+oportunidad+gij%C3%B3n&ots=xrnUiuO_-Q&sig=um-JhuKhWt791ZblJM6WofXDz88#v=onepage&q=escuela%20segunda%20oportunidad%20gij%C3%B3n&f=false)
- Fernández, M., Barbero, N., Hernández, E., Mena, L., Riviere, J., & Varela, F. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. Barcelona: Obra Social Fundación «la Caixa».
- Fernández, T., & Alonso, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1).
- Ferrera, M. (1996). The 'Southern Model' of Welfare in Social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17-37. <https://doi.org/10.1177/095892879600600102>
- Filgueira, F. (2001). Between a rock and a hard place. En *Ciudadanía en Tránsito* (Instituto de Ciencia Política, pp. 141-165).
- Finnish National Agency for Education. (2017). Finnish education in a nutshell. Ministry of Education and Culture. Recuperado de [https://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](https://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf)
- Fitch, K., Bernstein, S. J., Aguilar, M. D., Burnand, B., LaCalle, J. R., Lázaro, P., ... Kahan, J. P. (2001). The RAND/UCLA Appropriateness Method User's Manual. [Product Page]. Recuperado de [https://www.rand.org/pubs/monograph\\_reports/MR1269.html](https://www.rand.org/pubs/monograph_reports/MR1269.html)

- Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. (2006). Deserción Escolar en Chile. ¿Prioridad en la agenda educativa? Cuadernos Del Foro. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/103369847/Cuadernos-Del-Foro-Desercion-Escolar-en-Chile>
- Foucault, M. (1987). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- FSZK. (2018). DOBBANTO [Página Web Institucional]. Recuperado de <http://fszk.hu/english/dobbanto/>
- Fundación Paréntesis. (2015). Nada de nosotros sin nosotros. Programa "La Esquina", una experiencia de trabajo con adolescentes en contextos de pobreza y exclusión social. Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.hogardecristo.cl/parentesis/wp-content/uploads/2015/11/Nada-Sobre-Nosotros-Sin-Nosotros-Fundaci%C3%B3n-Par%C3%A9ntesis-2015.pdf>
- González, R. (2017). Segregación educativa en el sistema chileno desde una perspectiva comparada. En El primer gran debate de la Reforma Educacional: Ley de Inclusión Escolar. Santiago, Chile: Centro de Estudios del MINEDUC. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro\\_Inclusi%C3%B3n\\_final.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/libro_Inclusi%C3%B3n_final.pdf)
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 2(30), 57-69.
- Gyimah-Brempong, K., Paddison, O., & Mitiku, W. (2006). Higher education and economic growth in Africa. *The Journal of Development Studies*, 42(3), 509-529. <https://doi.org/10.1080/00220380600576490>
- György, L. (2014). Main challenges of Hungarian public education with special focus on inequality: An international comparison. *Acta Oeconomica*, 64(1), 1-26. <https://doi.org/10.1556/AOecon.64.2014.1.1>
- Hämäläinen, J. (2012). Social Pedagogy in Finland. *Kriminologija & Socijalna Integracija*, 20(1), 95-104.
- Hogar de Cristo. (2017). Del dicho al derecho: Estándares de calidad para residencias de protección de niños y adolescentes. Santiago, Chile: Dirección Social Nacional.

- Hogar de Cristo. (2018a). Matriz de Inclusión. Santiago, Chile: Dirección Social Nacional.
- Hogar de Cristo. (2018b). Principios y Fundamentos Sociales de las Fundaciones Hogar de Cristo. Capítulo 4: Enfoques y Perspectivas teóricas: un aporte para la reflexión de la acción social. Santiago, Chile: Dirección Social Nacional.
- Holmlund, H., Lindahl, M., & Plug, E. (2011). The Causal Effect of Parents' Schooling on Children's Schooling: A Comparison of Estimation Methods. *Journal of Economic Literature*, 49(3), 615-651. <https://doi.org/10.1257/jel.49.3.615>
- Hopenhayn, M. (2003). La pobreza en conceptos, realidades y políticas: una perspectiva regional con énfasis en minorías étnicas. Santiago, Chile: CEPAL. Recuperado de [http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/21590/1/16\\_la\\_pobreza\\_en\\_conceptos\\_realidades\\_y\\_politicas.pdf](http://www.inju.gub.uy/innovaportal/file/21590/1/16_la_pobreza_en_conceptos_realidades_y_politicas.pdf)
- Impulsa empleo. (2018). Escuela de Segunda Oportunidad. Recuperado 16 de marzo de 2018, de <https://empleo.gijon.es/page/3872-escuela-de-segunda-oportunidad/>
- INEPS. (2018). International Network of Productive Learning Projects and Schools. Recuperado 14 de marzo de 2018, de <http://www.ineps.org/>
- infamilia. (2018). Programa Aulas Comunitarias (PAC) [Página Web Institucional]. Recuperado 15 de febrero de 2018, de <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,0,S,0,MNU;E;39;4;21;1;MNU;>
- Institut für Produktives Lernen in Europa. (2011). Productive Learning and International School Development. Symposium in Berlin on 4th of November 2011. Berlin. Recuperado de <http://www.iple.de/Pdf/Productive-Learning-and-international-school-development.pdf>
- Institut für Produktives Lernen in Europa (Ed.). (2012). Beiträge zum Dualen Lernen – Praxiseinbeziehendes und Berufsorientierendes Lernen (PBL). Berlín.
- Jacobi, J. (2013). Deutsche Bildungsgeschichte - eine Zeitleiste. Bundeszentrale für Politische Bildung - Dossier Bildung. Recuperado de <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145249/geschichte-des-bildungssystems>

- Jamison, E. A., Jamison, D. T., & Hanushek, E. A. (2007). The effects of education quality on income growth and mortality decline. *Economics of Education Review*, 26(6), 771-788. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2007.07.001>
- Julkunen, I. (2007). El abandono escolar prematuro de Finlandia - ¿un problema resuelto? *Revista de Estudios de Juventud*, 77, 123-137.
- Katzman, R. (2011). *Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano (Colección Documentos de Proyecto No. 431)*. CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/3915>
- Khantzian, E. J. (1974). Opiate addiction: A critique of theory and some implications for treatment. *American Journal of Psychotherapy*, 28(1), 59-70.
- Khantzian, E. J. (2007). *Treating addiction as a human process*. Lanham, MD.: Rowman & Littlefield.
- Klasen, S., & Lamanna, F. (2009). The Impact of Gender Inequality in Education and Employment on Economic Growth: New Evidence for a Panel of Countries. *Feminist Economics*, 15(3), 91-132. <https://doi.org/10.1080/13545700902893106>
- KMK. (2018). *Zweiter Bildungsweg* [Página Web Institucional de la Kultusministerkonferenz]. Recuperado de <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/bildungswege-und-abschluesse/zweiter-bildungsweg-nichtschuelerpruefung-und-waldorfschulen.html>
- Krichesky, M. (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires. Recuperado de [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica\\_estadistica/escreingreso.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf)
- Krueger, A., & Ashenfelter, O. (1992). Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Sample of Twins. <https://doi.org/10.3386/w4143>
- Krueger, A. B., & Lindahl, M. (2001). Education for Growth: Why and for Whom? *Journal of Economic Literature*, 39(4), 1101-1136. <https://doi.org/10.1257/jel.39.4.1101>

- Lamb, S. (2011). Pathways to School Completion: An International Comparison. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies* (pp. 21-73). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Larrañaga, O., Cabezas, G., & Dussaillant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la enseñanza media técnico profesional - Centro de Estudios Públicos. *Estudios Públicos | N° 134*, 2014. Recuperado de <https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/pags/20160304100655.html>
- Lazear, E. P. (2009). Firm-Specific Human Capital: A Skill-Weights Approach. *Journal of Political Economy*, 117(5), 914-940. <https://doi.org/10.1086/648671>
- Li, H., Liu, P. W., & Zhang, J. (2012). Estimating returns to education using twins in urban China. *Journal of Development Economics*, 97(2), 494-504. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2011.05.009>
- Loboda, Z., Lannert, J., & Hálasz, G. (Eds.). (2006). *Education in Hungary*. Budapest: Hungarian Institute for Educational Research and Development.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42. [https://doi.org/10.1016/0304-3932\(88\)90168-7](https://doi.org/10.1016/0304-3932(88)90168-7)
- Manacorda, M. (2010). The Cost of Grade Retention. *The Review of Economics and Statistics*, 94(2), 596-606. [https://doi.org/10.1162/REST\\_a\\_00165](https://doi.org/10.1162/REST_a_00165)
- Mancebo, M. E. (2006). La educación uruguaya en una encrucijada: entre la inercia, la restauración y la innovación. En N. Betancur (Ed.), *Las políticas educativas en Uruguay. Perspectivas académicas y compromisos políticos* (pp. 8-42). Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura.
- Mancebo, M. E., & Monteiro, L. (2009). El Programa de Aulas Comunitarias de Uruguay: Un Puente hacia la Inclusión en la Educación Media. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7, 277-291.
- Mankiw, N. G., Romer, D., & Weil, D. N. (1992). A Contribution to the Empirics of Economic Growth. *The Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437. <https://doi.org/10.2307/2118477>

- Marchesi, Á., Blanco, R., & Hernández, L. (2014). Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de [https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Martínez, J. (2005). Regímenes de bienestar en América Latina: consideraciones generales e itinerarios regionales. *Revista Centroamericana de Ciencias Sociales*, 2(2), 41-77.
- Martínez, M. C. (2015). Condiciones de trabajo docente e inclusión educativa en un programa de reingreso escolar. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 2(2), 73-86.
- Martínez-Sahuquillo, E., & Echevarría, C. (2001). Métodos de consenso. Uso adecuado de la evidencia en la toma de decisiones. «Método RAND/UCLA». *Rehabilitación*, 35(6), 388-392. [https://doi.org/10.1016/S0048-7120\(01\)73220-3](https://doi.org/10.1016/S0048-7120(01)73220-3)
- McHugh, K. (2014). «A Road Less Spoken». The experiences of Youthreach participants (Tesis de Doctorado). National University of Ireland Maynooth. Recuperado de <http://eprints.maynoothuniversity.ie/5437/1/Complete%20Thesis%20DEd%20KMcHugh.pdf>
- McLanahan, S. (1985). Family Structure and the Reproduction of Poverty. *American Journal of Sociology*, 90(4), 873-901.
- MDRC. (2015a). Adapting to Local Context. Findings from the YouthBuild Evaluation Implementation Study. New York; Oakland: MDRC. Building Knowledge to Improve Social Policy. Recuperado de [https://www.mdrc.org/sites/default/files/Adapting\\_to\\_Local\\_Context.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/Adapting_to_Local_Context.pdf)
- MDRC. (2015b). Developing Positive Young Adults. Lessons from two Decades of YouthBuild Programs. New York; Oakland: MDRC. Building Knowledge to Improve Social Policy. Recuperado de [https://www.mdrc.org/sites/default/files/YouthBuild%20Development%20Paper\\_2015.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/YouthBuild%20Development%20Paper_2015.pdf)
- MDRC. (2016). Building a Future. Interim Impact Findings from the YouthBuild Evaluation. New York; Oakland: MDRC. Building Knowledge to Improve Social Policy. Recuperado de [https://www.mdrc.org/sites/default/files/YouthBuild\\_Interim\\_Report\\_2016\\_508.pdf](https://www.mdrc.org/sites/default/files/YouthBuild_Interim_Report_2016_508.pdf)

- Meierkord, A., & Mascherini, M. (2012). Preventing and re-integrating early school leavers - a meta evaluation of policies implemented in 7 European Member States. Dublin: European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. Recuperado de [http://www.umdcipe.org/conferences/EducationEvaluationItaly/COMPLETE\\_PAPERS/Meierkord/Meierkord\\_paper.pdf](http://www.umdcipe.org/conferences/EducationEvaluationItaly/COMPLETE_PAPERS/Meierkord/Meierkord_paper.pdf)
- Merino, R., & Garcia, M. (2011). School Dropout and Completion in Spain. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies* (pp. 99-115). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- MIDESO. (2016). Educación. Síntesis de Resultados. (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2015). Santiago, Chile: MIDESO, Subsecretaría de Evaluación Social. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN\\_2015\\_Resultados\\_educacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen-multidimensional/casen/docs/CASEN_2015_Resultados_educacion.pdf)
- MIDE-UC. (2014). Estudio de caracterización de programas de reinserción educativa de Sename y Mineduc: Informe de avance N°1. Santiago, Chile: Centro de Medición Universidad Católica de Chile.
- MIDE-UC. (2016). Estudio de caracterización de programas de reinserción educativa de Sename y Mineduc: Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales. Santiago, Chile: Centro de Medición Universidad Católica de Chile.
- MIDE-UC, & UNICEF. (2017). Estudio sobre Escuelas de Segunda Oportunidad. Sistematización y análisis de Experiencias Internacionales: Informe Final. Santiago, Chile: MIDE-UC.
- Mikiewicz, P. (2011). School Dropout in Secondary Education: The Case of Poland. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School Dropout and Completion. International Comparative Studies* (pp. 21-73). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- MINEDUC. (2013). Medición de la deserción escolar en Chile (Serie Evidencias No. Año 2, N° 15). Santiago, Chile: MINEDUC, Centro de Estudios. Recuperado de [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15\\_Desercion\\_escolar.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf)

- MINEDUC. (2016). Informe Final de Evaluación Programa Educación para Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Santiago, Chile: Subsecretaría de Educación. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/597/articles-149527_informe_final.pdf)
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). Plan para la Reducción del Abandono Educativo Temprano. Madrid. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/estudios-sistemas-educativos/espanol/especificos/estrategia-competencias-ocde/documentacion/Plan-para-la-reduccion-del-abandono-educativo-temprano.pdf>
- Molina, M., Ferrada, C., Pérez, R., Cid, L., Casanueva, V., & García, A. (2004). The relationship between teenage pregnancy and school desertion. *Revista médica de Chile*, 132(1), 65-70. <https://doi.org/10.4067/S0034-98872004000100010>
- Montes, N., & Ziegler, S. (2010). Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria: Nuevos formatos para promover la inclusión educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 47(15), 1075-1092.
- Morentin, J., & Ballesteros, B. (2018). Desde Fuera de la Escuela: una Reflexión en torno al Aprendizaje a partir de Trayectorias de Abandono Escolar Prematuro. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 5-20.
- Mulligan, C. B. (1999). Galton versus the Human Capital Approach to Inheritance. *Journal of Political Economy*, 107(S6), S184-S224. <https://doi.org/10.1086/250108>
- Muñoz, G., & Abarca, V. (2016). El enfoque de derechos en los programas sociales y la importancia de su evaluación en Innovación Social Efectiva Una propuesta de evaluación para programas sociales. En *Innovación Social Efectiva Una propuesta de evaluación para programas sociales* (Fabiola Cortez-Monroy M. / Teresa Matus S.). Chile: Editorial Librosdementira Ltda.
- Murnane, R. J., Willett, J. B., Duhaldeborde, Y., & Tyler, J. H. (2000). How important are the cognitive skills of teenagers in predicting subsequent earnings? *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(4), 547-568. [https://doi.org/10.1002/1520-6688\(200023\)19:4<547::AID-PAM2>3.0.CO;2-#](https://doi.org/10.1002/1520-6688(200023)19:4<547::AID-PAM2>3.0.CO;2-#)

- NCWD. (2013). Youth Development and Leadership: Opportunities to Develop Connecting Competencies. National Collaborative on Workforce and Disability for Youth - Practice Brief, 5.
- Nevala, A.-M., & Hawley, J. (2011). La reducción del abandono escolar prematuro en la UE (Departamento temático B: políticas estructurales y de cohesión). Bruselas: Parlamento Europeo. Recuperado de [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT\\_ET%282011%29460048%28SUM01%29\\_ES.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2011/460048/IPOL-CULT_ET%282011%29460048%28SUM01%29_ES.pdf)
- Nobile, M. (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. FLACSO Argentina, Buenos Aires.
- Nobile, M. (2016). Los Egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. Espacios en Blanco - Serie indagaciones, 26, 187-210.
- Núñez, I., & Weinstein, J. (2010). Chile: una Reforma Educacional ¿sin reforma del Ministerio? (1990-2007). En Institucionalidad de los Ministerios de Educación. Los procesos de reforma educativa de Chile y la Argentina en los años 90 (pp. 95-219). Paris: IIEP.
- OCDE. (2007). No More Failures: Ten Steps to Equity in Education (Education and Training Policy). Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://www.oecd.org/education/school/nomorefailuresstepstoequityineducation.htm>
- OCDE. (2010). PISA 2009 Results: Executive Summary. Paris: PISA, OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46619703.pdf>
- OCDE. (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OCDE. (2015a). Education Policy Outlook 2015. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264225442-en>
- OCDE. (2015b). Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen: Hungary (Education Policy Outlook). Recuperado de <http://www.oecd.org/education/Hungary-Profile.pdf>

- OCDE. (2015c). Education Policy Outlook 2015. Making Reforms Happen: Spain (Education Policy Outlook). Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/spain\\_9789264225442-31-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/spain_9789264225442-31-en)
- OCDE. (2015d). Estudios económicos de la OCDE - Chile. Noviembre 2015. Visión General. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2015-vision-general.pdf>
- OCDE. (2016a). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. Paris: PISA, OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE. (2016b). Society at a Glance 2016. Chapter 1. The NEET challenge: What can be done for jobless and disengaged youth? (OECD Social Indicators). Paris: OECD Publishing.
- OCDE. (2017a). Education at a Glance. OECD indicators. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OCDE. (2017b). OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: concepts, standards, definitions and classifications. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1787/9789264279889-en>
- OCDE. (2018). Estudios económicos de la OCDE - Chile. Febrero 2018. Visión General. Paris: OECD Publishing. Recuperado de <https://www.oecd.org/eco/surveys/Chile-2018-OECD-economic-survey-Spanish.pdf>
- Ogunleye, J. (2011). Preparing learners for the workplace in Europe: vocational education and training in France and Ireland. Occasional Papers in Education & Lifelong Learning: An International Journal, 5(1-2), 84-93.
- Opazo, A. (2017). Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno (Documento de trabajo No. 5). Santiago, Chile: MINEDUC, Centro de Estudios. Recuperado de <https://pace.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/70/2017/12/2B.Estudio.Trayectoria.escolar.estudiantes.vulnerables.pdf>
- Organización de los Estados Americanos (OEA), Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD), & Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. (2005). Informe comparativo de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Subregión MERCOSUR. Buenos Aires. Recuperado de [https://www.oei.es/historico/quipu/informe\\_comparativo\\_politicas\\_subregionales\\_mercosur.pdf](https://www.oei.es/historico/quipu/informe_comparativo_politicas_subregionales_mercosur.pdf)

- Ostry, J. D., Berg, A., & Tsangarides, C. G. (2014). Redistribution, Inequality, and Growth. International Monetary Fund Staff Discussion Note (SDN), 14(02). Recuperado de <https://www.imf.org/external/pubs/ft/sdn/2014/sdn1402.pdf>
- Palacios, J. (2003). Relaciones familia-escuela: diferencias de estatus y fracaso escolar. En Á. Marchesi Ullastres & C. Hernández Gil (Eds.), *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (pp. 73-81). Madrid: Alianza Editorial. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=619527>
- Pittaluga, J. (2016). Secundaria instauro nuevo plan curricular para primer año de Ciclo Básico que no incluye la repetición al final del curso. *BUSQUEDA*, 1881.
- PL Zehlendorf. (2016). Standortkonzeption [Página Web Oficial de Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf]. Recuperado de <http://www.pl-zehlendorf.de/downloadbereich/>
- Plataforma de Organizaciones Educativas de la Sociedad Civil para el MERCOSUR. (2005). Prevención del fracaso escolar en el MERCOSUR: las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil. (Proyecto hemisférico «Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar»). Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000757.pdf>
- Prieto, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=56743410008>
- Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf. (2018). Schule mal anders [Página Web Oficial de Produktives Lernen Berlin-Zehlendorf]. Recuperado 14 de marzo de 2018, de <http://www.pl-zehlendorf.de/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). *Desiguales. Orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. Santiago, Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de [http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp\\_cl\\_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf](http://www.cl.undp.org/content/dam/chile/docs/pobreza/undp_cl_pobreza-Libro-DESIGUALES-final.pdf)

- Pronzato, C. (2012). An examination of paternal and maternal intergenerational transmission of schooling. *Journal of Population Economics*, 25(2), 591-608. <https://doi.org/10.1007/s00148-010-0311-2>
- Qualitas T&G Tanásadó és Szolgáltató. (2017). Evaluación Dobbantó [Página Web Institucional]. Recuperado de <http://fszk.hu/wp-content/uploads/2016/04/Evaluation-outcomes.pdf>
- Raczynski, D., Hernández, M., Kegevic, L., & Roco, R. (2011). El paso de la enseñanza básica a la media en estratos bajos: Un reto a la igualdad de oportunidades educativas. Santiago, Chile: Asesorías para el Desarrollo. Recuperado de <http://www.comunidadescolar.cl/documentacion/FONIDE/Informe%20Final-Dagmar%20Raczynski-F511083.pdf>
- Rawls, J. (1999). *A Theory of Justice*. Oxford University Press.
- Reupold, A., & Tippelt, R. (2011). Germany's Education System and the Problem of Dropouts: Institutional Segregation and Program Diversification. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 155-171). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Rinne, R., & Järvinen, T. (2011). Dropout and Completion in Upper Secondary Education in Finland. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 215-232). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Román, M., & Cardemil, C. (2001). Estudio de factores asociados al bajo rendimiento SIMCE de escuelas focalizadas. Santiago, Chile: CIDE\_MINEDUC.

- Romer, P. M. (1990). Human capital and growth: Theory and evidence. *Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy*, 32, 251-286. [https://doi.org/10.1016/0167-2231\(90\)90028-J](https://doi.org/10.1016/0167-2231(90)90028-J)
- Rumberger, R. W. (2011). High School Dropouts in the United States. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg, & J. Polesel (Eds.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (pp. 275-294). Dordrecht: Springer Science+Business Media B.V.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research (California Dropout Research Project Report No. 15). Santa Barbara: University of California. Recuperado de <https://www.issuelab.org/resources/11658/11658.pdf>
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland? (Second edition)*. New York London: Teachers College Press.
- Sala-i-Martin, X., Doppelhofer, G., & Miller, R. I. (2004). Determinants of Long-Term Growth: A Bayesian Averaging of Classical Estimates (BACE) Approach. *American Economic Review*, 94(4), 813-835. <https://doi.org/10.1257/0002828042002570>
- Sánchez, R., & Jaramillo, L. E. (2009). Metodología de calificación y resumen de las opiniones dentro de consensos formales. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38(4), 777-785.
- Santiago, P., Ávalos, B., Burnes, T., Morduchowicz, A., & Radinger, T. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264265530-en>
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la deserción escolar en Chile*. Santiago, Chile: Departamento de Estudios División Social, MIDEPLAN. Recuperado de <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/btca/txtcompleto/mideplan/ser.estsoc-dinamdeserc.escolar.pdf>
- Schwalbe, M., Holden, D., Schrock, D., Godwin, S., Thompson, S., & Wolkomir, M. (2000). Generic Processes in the Reproduction of Inequality: An Interactionist Analysis. *Social Forces*, 79(2), 419-452. <https://doi.org/10.1093/sf/79.2.419>

- Secretariat de les Institucions Educatives. (2015). SUMMEM: Aprende y Convive. Proyecto para la Interdisciplinariedad en el Aula. Barcelona: Escola Pia de Catalunya.
- Sen, A. (2000). Social Exclusion: Concept, Application, and Scrutiny. Social Development Papers No. 1. Recuperado de <https://www.adb.org/sites/default/files/publication/29778/social-exclusion.pdf>
- Sepúlveda, L., & Opazo, C. (2009). Deserción Escolar en Chile: ¿Volver la Mirada Hacia el Sistema Escolar? REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 7(4), 121-135.
- Setia, M. S. (2016). Methodology series module 3: Cross-sectional studies. Indian Journal of Dermatology, 61(3), 261. <https://doi.org/10.4103/0019-5154.182410>
- SITEAL. (2013). Programa Aulas Comunitarias. Montevideo: Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Recuperado de [http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/urg-programa\\_aulas\\_comunitarias.pdf](http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/urg-programa_aulas_comunitarias.pdf)
- Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires.
- Terigi, F. (2011a). Ante la propuesta de «nuevos formatos»: Elucidación conceptual. Quehacer Educativo, 107, 15-22.
- Terigi, F. (2011b). En la perspectiva de las trayectorias escolares. Comentario al capítulo 3 del atlas de las desigualdades educativas en América Latina: "La asistencia escolar en la actualidad. Trayectorias educativas en 8 países de América Latina". Buenos Aires: SITEAL. Recuperado de SITEAL-UNESCO-OEI. [http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL\\_Atlascap3\\_20110916\\_Terigi.pdf](http://www.atlas.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/SITEAL_Atlascap3_20110916_Terigi.pdf)
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), Educación Inclusiva: Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica (pp. 71-87). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Recuperado de [https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](https://www.oei.es/historico/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)

- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, 33, 27-46.
- Tomberg, K. A. (2013). *Ready for Success. A Profile of YouthBuild Mentoring Participants*. New York, NY: Research and Evaluation Center, John Jay College of Criminal Justice, City University of New York.
- UIS-UNESCO. (2018a). UIS.Stats - Education - Out-of-school children Out-of-school rate for children, adolescents and youth of primary and secondary school age. Recuperado 6 de noviembre de 2018, de <http://data.uis.unesco.org/#>
- UIS-UNESCO. (2018b). UIS.Stats - socio-economic - GDP per capita (current USD). Recuperado 6 de noviembre de 2018, de <http://data.uis.unesco.org/#>
- UNDP. (2017a). Income inequality, Gini coefficient. Recuperado 6 de abril de 2018, de <http://hdr.undp.org/en/indicators/67106>
- UNDP. (2017b). Table 1: Human Development Index and its components. Recuperado 6 de abril de 2018, de <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI>
- UNESCO. (2015). *Fixing the Broken Promise on Education for All: Findings from the Global Initiative on Out-of-School Children*. Montreal: UIS. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15220/978-92-9189-161-0-en>
- UNESCO. (2016). *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos (Educación 2030)*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- UNESCO. (2017). *Reducing global poverty through universal primary and secondary education (POLICY PAPER 32 / FACT SHEET 44 No. 2017/ED/GEMR/MRT/PP/32)*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250392>
- UNICEF. (2004). *Estado Mundial de la Infancia 2005. La infancia amenazada*. New York. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_24432.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_24432.html)

- UNICEF. (2010). Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. Buenos Aires: UNICEF.
- UNICEF. (2011). Estado Mundial de la Infancia 2011. La adolescencia. Una época de oportunidades. Recuperado de [https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF\\_-\\_Estado\\_Mundial\\_de\\_la\\_Infancia\\_2011\\_-\\_La\\_adolescencia\\_una\\_epoca\\_de\\_oportunidades.pdf](https://www.unicef.org/bolivia/UNICEF_-_Estado_Mundial_de_la_Infancia_2011_-_La_adolescencia_una_epoca_de_oportunidades.pdf)
- UNICEF. (2016). Estado Mundial de la Infancia 2016: Una oportunidad para cada niño. Recuperado 9 de noviembre de 2018, de [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_91711.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_91711.html)
- UNICEF & UNESCO. (2008). Un enfoque de la educación para todos basado en los derechos humanos: marco para hacer realidad el derecho de los niños a la educación y los derechos en la educación. New York; Paris. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>
- Valle, R. (2017). Triunfo europeo de la Escuela de Segunda Oportunidad de Gijón. La Nueva España. Recuperado de <http://www.lne.es/gijon/2017/10/31/triunfo-europea-escuela-segunda-oportunidad/2186229.html>
- Welch, F. (1970). Education in Production. *Journal of Political Economy*, 78(1), 35-59. <https://doi.org/10.1086/259599>
- Wojtkiewicz, R. (1993). Simplicity and complexity in the effects of parental structure on high school graduation. *Demography*, 30(4), 701-717.
- YouthBuild. (2017a). YouthBuild [Página Web Institucional]. Recuperado de <https://www.youthbuild.org/>
- YouthBuild. (2017b). YouthBuild USA 2016 Annual Report. Recuperado de <https://www.youthbuild.org/sites/default/files/YouthBuild%20USA%202016%20Annual%20Report.pdf>
- Youthreach. (2017). Youthreach... a second chance at education [Página Web Institucional]. Recuperado de <http://www.youthreach.ie/>
- Zaff, J. F., Donlan, A., Gunning, A., Anderson, S. E., McDermott, E., & Sedaca, M. (2017). Factors that Promote High School Graduation: a Review of the Literature. *Educational Psychology Review*, 29(3), 447-476. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9363-5>

del Dicho

al Derecho

### Hombre, 18 años

"Mi motivación es mi mamá. Antes de que ella se vaya, yo quiero que me vea vestido de terno, así de gala, trabajando en una empresa".

### Mujer, 15 años

"Me conformaría con que mi pieza tuviera un balcón no más, una plaza al frente y todas las mañanas salir ahí".

### Hombre, 17 años

"Hablandome todas las cuestiones que me dicen, me hacen sentir bien, me dan ánimo. El ánimo de seguir viniendo al colegio, no sé... que no te metan en cosas así... Pero aquí todos los profes son así, pendientes de uno. Eso es lo bueno, por eso me gusta tanto este colegio, son todos... todos se preocupan de ti, aunque hagas lo más malo o lo mínimo se... están ahí siempre po'... me gusta".

### Hombre, 18 años

"Sí pos, suponer en el colegio anterior donde repetí éramos 45 alumnos, y la mitad de eso 45 entendían la materia, algunos explicaban dos o tres veces y después no explicaban más y uno quedaba así con la duda [...], eh, me costaba y a veces no entendía y a veces hacían la prueba y yo... en blanco. Y en cambio aquí, uno cuando dice no entiendo, te preguntan "ya, ¿qué no entendiste?"... estaban a veces una hora, media hora explicándome ejercicios y hasta que uno aprende, uno aquí no lo dejan solo [...], no lo dejan botado te sacan adelante, como le digo, aquí no lo dejan solo a uno po".

### Mujer, 16 años

"A pesar de todas las cosas que nosotros pasamos, nosotros queremos puro superarnos, queremos estudiar, queremos entrar a trabajar, queremos tener nuestra casa... y queremos ser mejores personas que nuestros padres".



Colaboran

Huneeus Foundation

