



DESERCIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD CON ENFOQUE DE GÉNERO EN CHILE

METODOLOGÍA, BUENAS PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES



DESERCIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD CON ENFOQUE DE GÉNERO EN CHILE

METODOLOGÍA, BUENAS PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES



ONU MUJERES
2021

PRÓLOGO

La educación es esencial para que las mujeres puedan alcanzar la igualdad de género y convertirse en agentes de cambio. Una niña o una mujer que asiste a la escuela está ejerciendo su derecho humano fundamental a la educación. Además tiene una mayor posibilidad de alcanzar su pleno potencial en el transcurso de la vida, ya que estará mejor preparada para obtener un trabajo decente y bien remunerado.

Si bien Chile es un país que comparativamente en la región y a nivel mundial tiene altas tasas de escolarización, todavía se pueden observar desigualdades en el acceso a la educación para niñas y mujeres jóvenes de contextos socioeconómicamente vulnerables, quienes ven limitado su derecho principalmente a causa del embarazo adolescente y de razones de cuidado. Existe amplia evidencia internacional sobre los mayores riesgos que enfrentan las niñas y jóvenes en escenarios de riesgo social, y que se ven agravados por situaciones de pobreza, discapacidad y ruralidad. Sumado a esto, la crisis producida por el Covid-19, tiene el potencial de exacerbar las desigualdades existentes en la educación, lo que puede conllevar que algunas niñas nunca más regresen a la escuela.

Es por esto que se hace necesario considerar una perspectiva de género en el análisis de la deserción escolar y la educación de segunda oportunidad, para entregar herramientas efectivas que permitan evitar el abandono de estudios, y también posibilitar una reinserción exitosa a niñas, jóvenes y adultas que han visto interrumpidas sus trayectorias educativas. Esta necesidad parte desde la generación de productos de conocimiento en base a evidencia, que permite contribuir

a la discusión pública multiscetorial sobre las acciones, programas, y políticas necesarias, para un acceso universal a la educación en todas sus dimensiones, y siempre con enfoque de género.

Por esta razón, ONU Mujeres Chile desarrolla el estudio “Deserción escolar y Educación de Oportunidad con Enfoque de Género” con el objetivo de poder visibilizar la situación específica en que se encuentran las niñas, adolescentes y jóvenes en el País. El estudio hace una revisión del contexto nacional en educación, en cuanto a la normativa, programas y políticas para abordar la deserción y la reinserción escolar. Asimismo, aborda esta problemática desde una perspectiva social, pedagógica y de política pública con enfoque de género, para finalmente entregar recomendaciones en distintos niveles con el objetivo de desarrollar una educación de segunda oportunidad efectiva y de acuerdo a la realidad social y económica del país.

Este estudio se enmarca dentro del Programa Tu Oportunidad - Second Chance Education (SCE), que es una iniciativa pionera y mundial de ONU Mujeres implementada en 6 países: Australia, Camerún, Chile, Jordania, India, y México. Este programa comenzó a desarrollarse durante el año 2018 y llegará a más de 66 mil mujeres en todo el mundo, quienes acceden a herramientas que les ayudarán en su camino de empoderamiento económico. El programa a nivel global cuenta con alianzas de Gobierno, sociedad civil y sector privado, con el objetivo de crear una estrategia sustentable de educación y empoderamiento económico para mujeres.

María Inés Salamanca

Especialista en Alianzas y Movilización de Recursos para América Latina y el Caribe

[Coordinadora de ONU Mujeres en Chile \(a.i.\)](#)

ÍNDICE

LISTA DE ACRÓNIMOS	9
ÍNDICE DE TABLAS	10
ÍNDICE DE FIGURAS	11
NOTA SOBRE EL COVID-19 Y LA DESESCOLARIZACIÓN	13
INTRODUCCIÓN	15
PARTE 1: EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD EN CHILE: MARCO LEGAL, POBLACIÓN, PROGRAMAS Y BUENAS PRÁCTICAS	19
I. Marco Teórico	20
I.A. Conceptos Relevantes	20
I.A.1. “Deserción Escolar” versus “Desescolarización”	20
I.A.2. Desescolarización como Proceso versus Acto	20
I.A.3. Abandono Escolar	21
I.A.4. Educación Inclusiva	21
I.A.5. Aprendizaje a lo largo de la Vida	22
I.A.6. Culturas Juveniles y Contexto Posmoderno	22
I.A.7. Noción de Trayectoria	24
I.A.8. Interseccionalidad	26
I.A.9. Empoderamiento de las Mujeres	26
II. Marco Legal y Contexto Nacional	27
II.A. Tratados Internacionales	27
II.B. Leyes Nacionales	30
II.B.1. Evolución Histórica	30
II.B.2. Trabajo Infantil	31
II.B.3. Estudiantes Embarazadas	32
II.B.4. Convivencia Escolar	32
II.B.5. Leyes Educación de Segunda Oportunidad	32

II.C. Estado del Derecho a la Educación en Chile	34
II.C.1. Educación Preescolar en Chile	34
II.C.2. Educación Primaria y Secundaria en Chile	34
II.C.3. Educación Superior en Chile	36
II.C.4. Desescolarización en Chile	38
II.C.5. Educación de Grupos Indígenas y Migrantes en Chile	41
II.C.6. Género y Educación	43
II.D. Trabajo y Género en Chile	49
II.D.1. Emprendimiento de mujeres	51
II.D.2. Competencias para el Trabajo	53
II.E. Violencia de Género en Chile	55
III. Educación de Segunda Oportunidad en Chile	55
III.A. Factores Extraescolares e Intraescolares de la Desescolarización en la Población de la ESO en Chile	55
III.A.1. Factores Extraescolares	57
III.A.2. Factores Intraescolares	62
III.B. Trayectorias de los y las Estudiantes que abandonan la Escuela en Chile	66
III.C. Programas de Educación de Segunda Oportunidad en Chile	67
III.C.1. Aspectos Generales	67
III.C.2. Tipos de Programas	69
IV. Buenas Prácticas en Educación de Segunda Oportunidad	90
IV.A. Buenas Prácticas Internacionales	90
IV.A.1. Buenas Prácticas en la Dimensión Psicosocial	90
IV.A.2. Buenas Prácticas en la Dimensión Pedagógica	92
IV.A.3. Buenas Prácticas que Trabajan con la Familia y Comunidad	93
IV.A.4. Buenas Prácticas de Gestión	94
IV.A.5. Buenas Prácticas que Articulan la Capacitación para el Empleo	96
IV.A.6. Buenas Prácticas que Consideran el Género	101
IV.A.7. Resumen	103
IV.B. Buenas Prácticas Nacionales	108
IV.B.1. Buenas Prácticas en la Dimensión Psicosocial	108
IV.B.2. Buenas Prácticas en la Dimensión Pedagógica	112
IV.B.3. Buenas Prácticas que Trabajan con la Familia y Comunidad	113
IV.B.4. Buenas Prácticas de Gestión	113
IV.B.5. Resumen	114

PARTE 2: PERSPECTIVAS DE LOS EXPERTOS/AS EN EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD, GÉNERO Y EDUCACIÓN, Y CAPACITACIÓN LABORAL Y EN EMPRENDIMIENTO PARA PENSAR UNA EDUCACIÓN DE REINSERCIÓN CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CHILE 117

I. Análisis de las Entrevistas a los Expertos y Expertas en ESO, Educación y Género, y Capacitación Laboral y Emprendimiento 118

I. A. Docentes 121

I.A.1. Equipos Multidisciplinarios 122

I.A.2. Formación Docente 123

I.A.3. Vínculo Docentes-Estudiantes 125

I.B. Directivos 128

I.C. Características de los y las Estudiantes 130

I.D. Articulación del Ámbito Psicosocial con el Ámbito Pedagógico 132

I.D.1. Ámbito Psicosocial: Empoderamiento y Convivencia Escolar 132

I.D.2. Estrategias Pedagógicas 137

I.D.3. Evaluación de los Programas 139

I.E. Sistema Educacional Regular 139

I.F. Barreras de Género 143

I.G. Estudios Superiores 152

I.H. Capacitación para el Empleo y Emprendimiento 153

I.I. Redes, Territorio, Familia 157

I.I.1. Redes Territoriales 157

I.I.2. Trabajo con las Familias 159

I.J. Gestión y Financiamiento: Articulación entre Estado y Sociedad Civil 160

PARTE 3: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES PARA LA EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD CON PERSPECTIVA DE GÉNERO EN CHILE 163

I. Conclusiones: Estado de la ESO en Chile y Desafíos para una ESO con Perspectiva de Género 164

II. Recomendaciones para una ESO con Perspectiva de Género 170

II.A. Recomendaciones para las Políticas Públicas en ESO 170

II.A.1. Reconocer la necesidad de recursos adicionales y de flexibilidad para la ESO 170

II.A.2. Desarrollar incidencia en la política pública desde la ESO	170
II.A.3. Incorporar la perspectiva de género e interseccional en las soluciones para la desescolarización	170
II.A.4. Políticas públicas participativas	171
II.A.5. Equilibrar la perspectiva meritocrática con la perspectiva crítica	171
II.A.6. Valoración de la diversidad en las políticas públicas en ESO	171
II.A.7. Datos desagregados por sexo	171
II.A.8. Proporcionar referentes técnico-pedagógicos para las escuelas	171
II.B. Recomendaciones para los Programas de ESO	172
II.B.1. Recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género	172
II.B.2. Recomendaciones para la Gestión Escolar	174
II.B.3. Recomendaciones para los Equipos y Docentes de la ESO	175
II.B.4. Recomendaciones para el Trabajo con las Familias	178
II.B.5. Recomendaciones en el Ámbito Pedagógico	179
II.B.6. Recomendaciones en el Ámbito Psicosocial	180
II.B.7. Recomendaciones para la Continuidad de Estudios Superiores	182
II.C. Recomendaciones para la Capacitación Laboral y en Emprendimiento	182
II.C.1. Otorgar apoyos para el emprendimiento e inserción laboral	182
II.C.2. Tecnologías de la Información y Comunicación	183
II.C.3. Orientación vocacional	183
II.C.4. Alianzas con empresas	183
II.C.5. Incentivos	183
II.D. Recomendaciones para la Articulación de la Sociedad Civil en la ESO	183
II.D.1. Establecer alianzas entre Estado, empresas y fundaciones	183
II.D.2. Promover una apertura de la escuela a la comunidad y fomentar el voluntariado	184
II.D.3. Establecer alianzas con las organizaciones que trabajan con mujeres en el territorio	184
II.D.4. Realizar actividades de aprendizaje-servicio con las estudiantes que beneficien a la comunidad	184
II.E. Recomendaciones para la Academia	184
II.E.1. Promover la Investigación-Acción Participativa dentro de las escuelas de segunda oportunidad	184
II.E.2. Establecer alianzas entre la ESO, universidades y otras organizaciones que realicen investigación	185
II.E.3. Investigar los factores que inciden en la desescolarización	185
II.E.4. Incorporar una perspectiva de género en la investigación	185
II.E.5. Mejorar las evaluaciones de los programas de ESO e incluir diversos indicadores	185
II.E.6. Difundir el conocimiento para impactar en las políticas públicas	185

REFERENCIAS

187

LISTA DE ACRÓNIMOS

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional	CASEN
Centros de Educación Integrada de Adultos	CEIA
Centro de Salud Familiar	CESFAM
Centro de Políticas Comparadas de Educación	CPCE
Programa de Protección Infante Juvenil	CEPIJ
Científico-Humanista	CH
Centros de Formación Técnica	CFT
Comisión Económica para América Latina y el Caribe	CEPAL
Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas	CRUCH
Departamento Provincial	DEPROV
Educación de Segunda Oportunidad	ESO
Educación para Jóvenes y Adultos	EPJA
Instituto Nacional de Estadísticas	INE
Instituto Nacional de la Juventud	INJUV
Institutos Profesionales	IP
Mercado Común del Sur	MERCOSUR
Ministerio de Educación	MINEDUC
Niños, niñas y adolescentes	NNA
Objetivos de Desarrollo Sostenible	ODS
Office of the High Commissioner of Human Rights (Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos)	OHCHR
Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe	OREALC
Organización de las Naciones Unidas	ONU
Organizaciones No Gubernamentales	ONG
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	OCDE
Programa de Integración Escolar	PIE
Producto Interno Bruto	PIB
Programme for the International Assessment of Adult Competencies (Programa para la Evaluación de Competencias de Adultos)	PIAAC
Servicio Nacional de Menores	SENAME
Servicio Nacional de Capacitación y Empleo	SENCE
Sistema de Medición de la Calidad de la Educación	SIMCE
Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática	STEM
Técnico Profesional	TP
United Nations Children's Fund (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia)	UNICEF
United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura)	UNESCO
Unidad Técnico Pedagógica	UTP

ÍNDICE DE TABLAS

Parte 1

Tabla 1:

Tratados Internacionales 27

Tabla 2:

Personas que se consideran Pertenecientes a un Pueblo Indígena u Originario por Sexo, según Pueblo 41

Tabla 3:

Ausentismo Escolar por Región 63

Tabla 4:

Ausentismo Escolar por Sexo 64

Tabla 5:

Tipos de Programas Educativos de Segunda Oportunidad 70

Tabla 6:

Niveles y Modalidades de la EPJA en Chile 81

Tabla 7:

Matrícula Primaria EPJA Regular, por Dependencia Administrativa, Región y Sexo 82

Tabla 8:

Matrícula Secundaria EPJA Regular, por Dependencia Administrativa, Región y Sexo 84

Tabla 9:

Buenas Prácticas Internacionales en Educación de Segunda Oportunidad 103

Tabla 10:

Buenas Prácticas Nacionales en Educación de Segunda Oportunidad 114

Parte 2

Tabla 1:

Elementos Generales del Contexto del Discurso 120

Tabla 2:

Temas identificados en torno a los y las Docentes en ESO y Capacitación Laboral 128

Tabla 3:

Temas identificados en torno a los Directivos en ESO 130

Tabla 4:

Temas identificados en torno al Ámbito Psicosocial en ESO y Programas de Capacitación Laboral 137

Tabla 5:

Temas identificados en torno al Sistema Educativo Regular 142

Tabla 6:

Temas identificados en torno a Barreras de Género en los Ámbitos Educativo y Laboral 151

ÍNDICE DE FIGURAS

Introducción

Figura 1:

Tasa de Incidencia de Deserción por Sexo 16

Parte 1

Figura 1:

Trayectorias Escolares (Terigi) 24

Figura 2:

Posibles Trayectorias Educativas 25

Figura 3:

Tipos de Políticas para Abordar la Desescolarización 33

Figura 4:

Porcentaje de Establecimientos que Ofrecen Educación CH y TP, según Dependencia 36

Figura 5:

Distribución de la Matrícula de Educación Superior 37

Figura 6:

Distribución por Sexo según Áreas de Estudios 37

Figura 7:

Tasa de Prevalencia de Deserción según Tramo Etario y Sexo 39

Figura 8:

Tasa de Prevalencia de Deserción según Región del País 39

Figura 9:

Porcentaje que Realiza Tareas Domésticas en el Propio Hogar, por Sexo 40

Figura 10:

Iniciativas MINEDUC para un Currículo no Sexista 48

Figura 11:

Tasa de Participación Laboral y Brecha por Sexo, según Decil de Ingreso 49

Figura 12:

Dimensiones de Trabajo con los NNA en los Programas de Reinserción 68

Figura 13:

Etapas del Proceso Educativo en los Proyectos de Reinserción 75

Figura 14:

Distribución por Sexo de la Matrícula en la EPJA 78

Figura 15:

Distribución por Sexo de la Matrícula en la EPJA Modalidad Flexible 78

Figura 16:

Tipos de Currículos en EPJA Modalidad Flexible 86

Figura 17:

Redes Europeas de Escuelas de Segunda Oportunidad 89

Figura 18:

Currículo EDUCARE YouthReach Programme 99

Figura 19:

Líneas de Acción Proyecto “Mi espacio de Aprendizaje” 109

Figura 20:

Modelo Educativo Escuelas Fundación Súmate 111

NOTA SOBRE EL COVID-19 Y LA DESESCOLARIZACIÓN

Las políticas y programas en educación de segunda oportunidad, deberán considerar el escenario de medidas de mitigación del COVID-19, que incluyeron la suspensión de las clases presenciales en 2020 en todos los establecimientos del país a partir del 16 de marzo, tras solo 8 días de clases este año escolar (MINEDUC, 2020l). Esta situación, que dificulta la mantención del vínculo entre las escuelas y estudiantes, aumenta el riesgo de desescolarización, especialmente en las y los estudiantes de menor nivel socioeconómico, ya que, ante la precarización de la situación económica de las familias, pueden verse sometidos a mayor estrés o tener que trabajar para cooperar con el ingreso familiar, además de contar con mayores dificultades para acceder al uso de herramientas virtuales para su educación. Afecta también, particularmente, a las estudiantes mujeres (sobre todo, en situación de pobreza, con discapacidad, o en zonas rurales), sobre quienes recaen mayormente las labores domésticas y de cuidado en el hogar, dificultando su continuidad de estudios, en modalidad de educación a distancia, durante la cuarentena (MINEDUC, 2020l; 2020m).

A lo anterior, se suma un contexto previo de aumento de la desescolarización durante el segundo semestre de 2019, cuando el escenario de movimientos sociales y estudiantiles en Chile a partir de octubre de ese año, implicó la suspensión de clases en varios establecimientos educacionales del país. Si bien la tasa de incidencia de la deserción en Chile había descendido entre 2012 y 2019, en 2020 subió 0.2 puntos porcentuales, pasando del 1.4% al 1.6%. La proyección que se hace sobre la tasa de incidencia de deserción escolar entre sexto año de

primaria y último año de secundaria, considerando una reducción en la asistencia entre 5 y 50 puntos porcentuales, va entre un 2.8% y un 5%, respectivamente (MINEDUC, 2020l). Del 5% de las y los estudiantes en mayor riesgo de desescolarización identificados por los sistemas de alerta temprana (correspondientes a un total de 12.058), el 67% se encuentra en los dos primeros quintiles de mayor vulnerabilidad socioeconómica; un 37% de las niñas y adolescentes ha sido beneficiaria de algún programa del SENAME; y 7.826 de ellas podrían tener mayor probabilidad de ser una potencial cuidadora en su hogar (MINEDUC, 2020m).

Se releva, entonces, la necesidad de desarrollar, en forma urgente, medidas para abordar la reinserción educativa de las y los estudiantes desescolarizados, mostrando la importancia de terminar los estudios; a la vez que realizar un monitoreo cercano de aquellas/os que presenten condiciones de mayor riesgo para la desescolarización, un desafío complejo si no se da un retorno a clases presenciales. Para los programas educativos de segunda oportunidad, ello significa realizar esfuerzos por atraer a las y los estudiantes, visibilizando los retornos de la educación, y considerando las dificultades que aquellas/os estudiantes con menores recursos económicos puedan tener para modalidades de educación a distancia, generando apoyos para contrarrestar esto. Adicionalmente, es importante que consideren fortalecer las vías de apoyo para las estudiantes en situación de embarazo adolescente y/o maternidad, en un contexto en que pueden existir mayores barreras para el acceso al sistema de salud o a apoyos para el cuidado de los hijos.

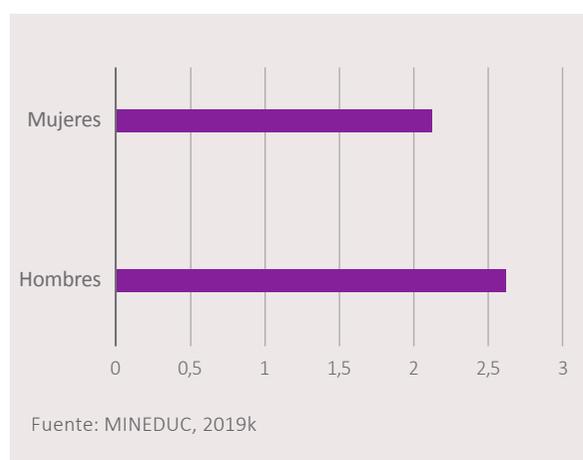
INTRODUCCIÓN

En el mundo, hay 258 millones de niños, niñas y adolescentes (NNA) y jóvenes fuera del sistema escolar, lo que incluye 58 millones de niños y niñas en educación primaria, y 200 millones de adolescentes y jóvenes en educación secundaria (UNESCO, 2018).

La Educación de Segunda Oportunidad (ESO), reinserción o reintegración educativa, busca hacerse cargo del grupo de NNA, jóvenes y adulto/as que han salido del sistema escolar y no han completado su educación primaria y secundaria obligatoria, en un contexto en el que la estructura y dinámicas de ese sistema escolar formal resultan excluyentes y dificultan el ejercicio universal del derecho a la educación, cuestión que perpetúa las inequidades, al limitar el despliegue de las potencialidades humanas y las posibilidades de acceso a empleos dignos, buenas condiciones de calidad de vida, y participación social y política.

En Chile, si bien la desescolarización ha disminuido considerablemente en los últimos años, sigue siendo un problema que debe ser abordado, con tasas de incidencia de deserción (proporción de estudiantes que abandonan el sistema escolar en un año) del sistema escolar regular de 2.4%, siendo de 2.1% en el caso de las mujeres, y de 2.6%, en el caso de los hombres (MINEDUC, 2019k).

Figura 1:
Tasa de Incidencia de Deserción por Sexo



En 2020, existen 186.723 NNA entre 5 y 21 años que no han completado su educación y no se encuentran matriculadas/os en ningún establecimiento escolar (MINEDUC, 2020). El problema de la desescolarización es especialmente prevalente en los estudiantes más vulnerables, lo que contribuye al círculo de la pobreza. Algunas de las consecuencias que los estudios han identificado de la desescolarización incluyen: menor ingreso a la vida laboral o desempleo; aumento de las probabilidades de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, tales como drogadicción, falta de participación en la sociedad civil y comisión de delitos; reproducción intergeneracional de la desigualdad educativa; y costos para el entorno directo y la sociedad en general (UNESCO, 2009b; CPCE, 2016).

Lo primero que es necesario tener presente cuando se trata el fenómeno de la desescolarización, es su complejidad. En tanto fenómeno multicausal, para entenderlo, hay que leer tanto el nivel individual, y conocer las historias de quienes han desertado y han vuelto a estudiar, como reconocer el nivel estructural y la necesidad de reformas sociales, económicas y laborales más amplias, que apunten a mayor justicia social, junto con las posibles reformas a nivel educativo, para contribuir a la generación de oportunidades de forma más equitativa. En el caso de las mujeres, hay factores adicionales a considerar, que incluyen la socialización de género, el embarazo adolescente y maternidad temprana como motivo para la desescolarización, las oportunidades desiguales de participación laboral y las brechas salariales (CASEN, 2017). Por ello, es fundamental que la ESO incorpore una perspectiva de género, que visibilice y se haga cargo de esas desigualdades históricas.

Es precisamente por esta complejidad, que la desescolarización suscita incontables metáforas en su abordaje teórico, con investigadores/as que recurren al lenguaje poético a modo de empatizar con las duras experiencias que suelen caracterizar a quienes dejan el sistema escolar, muchas veces en condiciones de alta vulnerabilidad y que, a pesar de todas esas dificultades, tienen el deseo de retomar los estudios. Hablan de los caminos, trayectorias, itinerarios, serpenteos, hitos,

interrupciones, mapas y líneas de tiempo, a modo de hilar las narrativas de estas vidas. También se vuelve sobre este lenguaje cuando se describe cómo debe ser una ESO que se haga cargo de ayudar a su reinserción educativa, social y laboral: reparar, sanar, revincular, mostrar caminos. Aparece también el sentido poético en las dicotomías: estar dentro o fuera del sistema, incluido o excluido, escolarizado o desescolarizado, con el proceso de alejamiento del sistema como el de un transitar en el margen. Y en los verbos de acción para la salida: caer, desertar, expulsar, tirar desde afuera, que asignan la responsabilidad del fracaso escolar a distintos factores.

En la primera parte del estudio “Metodología, Buenas Prácticas y Recomendaciones en Educación de Segunda Oportunidad con Perspectiva de Género”, se busca aportar información relevante para la implementación de programas de educación y capacitación laboral de mujeres que han quedado marginadas de la educación formal, en el contexto del trabajo que realiza ONU Mujeres. Para ello, se identifican los conceptos que se utilizan para hablar de la desescolarización y las ideologías que reflejan. Seguidamente, se presenta una revisión de la legislación vigente y estado de cumplimiento en torno a educación y trabajo, para situar dentro de este marco a la ESO con perspectiva de género, identificando las diferencias que existen entre hombres y mujeres en cuanto a las posibles causas involucradas en la desescolarización, y cómo afecta a cada grupo; así como las diferentes oportunidades de mujeres y hombres para la inserción laboral. Se exponen las políticas educativas y programas existentes en nuestro país que abordan la desescolarización en sus distintos niveles, desde la prevención a la reinserción educativa y laboral. Finalmente, se revisan buenas prácticas internacionales y nacionales que pueden sugerir caminos para la ESO con perspectiva de género y la elaboración de políticas públicas en educación de segunda oportunidad.

En la segunda parte del estudio, se analizan las miradas de expertos/as en los ámbitos de ESO, Capacitación Laboral y en Emprendimiento, y Educación y Género, de manera de articular estas perspectivas para pensar una ESO con enfoque laboral dirigida a mujeres.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a ocho expertos/as, con temas predefinidos en torno a los programas que supervisan o ejecutan, o a sus temas de experticia, respectivamente. En el caso de los/as entrevistados/as ligados a programas de reinserción educativa o capacitación laboral, los temas incluyeron: características percibidas de directores/as, docentes y estudiantes, estrategias utilizadas en los ámbitos pedagógico y psicosocial, establecimiento de redes, desafíos y logros de los programas, política educativa, mirada respecto al sistema educacional regular, barreras de género percibidas, financiamiento de los programas, articulación entre Estado y sociedad civil, y sugerencias para la ESO. En el caso de las expertas en género y educación, se les preguntó acerca de cómo se manifiesta la desigualdad de género en los distintos niveles y actores involucrados en el proceso educativo, cómo se puede abordar en cada uno de ellos, y cuáles serían sus sugerencias para la ESO desde una perspectiva de género.

Para analizar las respuestas, se utilizaron elementos del Análisis Crítico del Discurso (Anderson & Grinberg, 1998; Fairclough, 2003), que considera el discurso como un modo de acción y representación. Desde este modelo, la práctica discursiva contribuye a reproducir las identidades y relaciones sociales y los sistemas de conocimiento y creencias, pero también a transformar la sociedad. El discurso se analiza como un sitio de luchas de poder, donde la práctica discursiva se alimenta de las convenciones que naturalizan relaciones de poder e ideologías particulares (Anderson & Grinberg, 1998).

Este método atiende a tres niveles distintos (Fairclough, 2003):

- El contexto del discurso (histórico, político, cultural y económico), o práctica social: incluye la ideología (construcciones de la realidad que contribuyen a la producción, reproducción o transformación de las relaciones de dominación) y hegemonía (poder sobre la sociedad de una clase en particular en alianza con otras clases sociales).

- Las condiciones de producción, distribución y consumo del discurso, o práctica discursiva: incluye los actos de habla que el discurso realiza, su género, coherencia, intertextualidad, metatextualidad e ironía. Analiza el contexto situacional y cómo los participantes producen e interpretan textos, y si utilizan sus recursos de formas normativas o creativas, cómo se dirige al oyente o lector (sincero, manipulador, polémico, metadiscursos, ironía).
- El texto: análisis textual (verbal, imágenes) de la forma y significado. Abarca temas, vocabulario, gramática, cohesión, estructura, modos verbales, metáforas, voz pasiva y activa, transitividad, modalidades y polaridades, estructura temática, foco, y el temple de ánimo.

En la tercera parte del informe, se presentan conclusiones acerca del estado de la ESO en Chile y los principales

desafíos para una ESO con perspectiva de género, entregando recomendaciones que recogen los aportes de la revisión de buenas prácticas internacionales y nacionales, y las opiniones de los/as distintos/as expertos/as entrevistados/as. Estas recomendaciones se proponen para construir una ESO desde una perspectiva de género, que considere las barreras adicionales que experimentan las mujeres en los ámbitos educativos y laborales, y las particularidades vinculadas a sus procesos de desescolarización y reinserción educativa, que permita intervenciones más eficientes para contribuir a su empoderamiento psicosocial y económico.

En este recorrido por la ESO, se busca identificar cómo la ESO puede constituir, siguiendo las metáforas, una suerte de hilo de Ariadna en el laberinto¹, que muestre que siempre está presente la posibilidad de reinsertarse educativa, social y laboralmente, aprender y transformarse.

1. En el mito griego de Teseo y el Minotauro, Teseo se ofrece como tributo para salvar a Atenas, como parte de los que debían ser entregados cada año al Minotauro, monstruo que se encontraba en el laberinto de la ciudad. Teseo estaba enamorado de Ariadna, quien decidió ayudarlo, porque aunque matara al Minotauro, salir del laberinto era imposible, por lo que le entregó un ovillo de oro, que Teseo fue desenrollando al entrar al laberinto para después poder encontrar la salida, lo que logró hacer con éxito tras derrotar al Minotauro.

EDUCACIÓN DE SEGUNDA
OPORTUNIDAD EN CHILE:
MARCO LEGAL, POBLACIÓN,
PROGRAMAS Y BUENAS
PRÁCTICAS

En esta primera parte, se identifican los conceptos que se utilizan para hablar de la desescolarización y las ideologías que reflejan, se presenta una revisión de la legislación vigente y estado de cumplimiento en torno a educación y trabajo, para situar dentro de este marco a la ESO, y se identifican las políticas educativas y programas existentes

en nuestro país que abordan la desescolarización en sus distintos niveles, desde la prevención a la reinserción educativa y laboral. Finalmente, se revisan buenas prácticas internacionales y nacionales en ESO que pueden sugerir caminos para la ESO de mujeres y las políticas públicas al respecto.

I. MARCO TEÓRICO

I.A Conceptos relevantes

I.A.1. “Deserción Escolar” versus “Desescolarización”

Si bien estos términos suelen usarse indistintamente en la literatura para referirse al desencuentro entre sistema educativo y NNA, poseen distintas cargas simbólicas que aluden a dos formas contrastantes de entender el fenómeno:

Por una parte, “deserción” trae una carga negativa y militar, ámbito donde el desertor realiza una acción voluntaria de dejar la institución, existiendo un castigo social por incurrir en este acto y su etiquetamiento como cobardes o incapaces. Este enfoque sitúa el problema en el individuo y enfatiza sus características personales, sociales y familiares como factores explicativos de la incapacidad para responder a las exigencias educativas, culpándolo del fracaso escolar. Ello no se condice con lo que ocurre en la deserción escolar, que, en estricto rigor, es el retiro transitorio o permanente del sistema escolar, y donde las investigaciones demuestran que, en gran proporción, tiene causas relacionadas con el mismo sistema escolar, que posee características expulsoras al operar con una tipología de estudiante que erige filtros y exigencias, a las cuales no todos se pueden adaptar. Por eso se propone el uso del término “desescolarización”, con una carga más neutra, y que reconoce la responsabilidad de la escuela y la importancia de conocer las experiencias escolares de los estudiantes (Espíndola &

León, 2012; Espinoza et al., 2012, 2019; Dussailant, 2017; SENAME, 2016).

En el idioma inglés, este debate se da en torno a la noción de “dropout”, que pone la responsabilidad en el individuo que abandona o “se cae” del sistema, y la de “pushout”, que reconoce que la escuela empuja fuera o expulsa a los estudiantes que no se adaptan (Bradley & Renzulli, 2011).

Pero, más allá del término que se use, lo importante es reconocer la complejidad del fenómeno de la desescolarización y los múltiples factores implicados (que se profundizarán en los siguientes apartados), haciendo un giro paradigmático que no estigmatice al NNA y lo vea como único responsable, de manera que las intervenciones cubran a los distintos actores y niveles involucrados.

A pesar de los matices que puedan existir para entender el fenómeno de la desescolarización, UNICEF entrega una definición más precisa y neutra: “un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano –como es la escuela–, que implica también el abandono de ciertos ritos personales, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven” (UNICEF, 2000, p. 13, en SENAME, 2016).

I.A.2. Desescolarización como Proceso versus Acto

Desde una mirada no estigmatizadora del individuo, se ha comenzado a mirar la desescolarización como un problema

de falta de ajuste entre el estudiante y el sistema escolar, que no está capacitado, en su estructura y dinámicas interaccionales, para hacerse cargo de las diferencias de los estudiantes. Así, la desescolarización se entiende como un proceso en el que intervienen múltiples actores y no solo como un acto, durante el cual el o la estudiante y su entorno, desarrollan construcciones de identidad de este en base a atributos negativos (irresponsabilidad, ejercicio de violencia, falta de respeto a las normas, falta de capacidades y habilidades intelectuales). Se ve además como un entramado de etapas y acciones que no ocurre de un momento a otro, sino que es paulatino, y comienza con conductas como asistencia intermitente a la escuela, lo cual podría generar la pérdida del año escolar, rezago y posterior desvinculación educativa. La trayectoria involucrada en este proceso de desescolarización, interrumpe procesos de aprendizaje y afecta también el futuro de los NNA, obstaculizando procesos de integración y desarrollo social (relaciones de pares, socialización, establecimiento de redes, proyecciones laborales, entre otros), acentuando así la exclusión y la marginación de oportunidades y del desarrollo de capacidades (Espíndola & León, 2012; Espinoza et al., 2012, 2019; Dussailant, 2017; SENAME, 2016).

Esta mirada interpela a la escuela para que reconozca su responsabilidad en la reproducción de la desigualdad social, al no poder hacerse cargo de la diversidad de estudiantes y la desigualdad social y cultural, y generar el alejamiento del estudiante del sistema ante el fracaso escolar (bajo rendimiento académico, repitencia, retraso escolar, conflictos normativos-culturales, discriminación, estigmatización), que pueden culminar en la desescolarización, cuando el establecimiento no toma en cuenta las señales sobre un posible abandono (UNESCO, 2009b).

I.A.3. **Abandono Escolar**

Este es otro término que se usa como sinónimo de desescolarización o deserción escolar, aunque en algunos momentos se ha utilizado para distinguir entre distintas formas de desescolarización, donde el abandono se

entiende como el retiro temporal de un estudiante del sistema educativo, mientras que la deserción escolar considera la salida del sistema escolar como una situación que presenta cierta permanencia en el tiempo (CPCE, 2016). Si bien el MINEDUC adoptó esta nomenclatura en algún momento, no ha continuado su utilización, e internacionalmente tampoco se utiliza este criterio temporal de forma habitual.

I.A.4. **Educación Inclusiva**

Para la UNESCO (2009, en CPCE, 2016), la educación inclusiva se define como “un proceso orientado a responder a la diversidad de los estudiantes incrementando su participación y reduciendo la exclusión en y desde la educación” (p. 24). Su foco está en el acceso, permanencia, participación y logros de todos los estudiantes y la solución de las brechas entre estos, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados de algunas de las fases del sistema educativo (CPCE, 2016).

La incorporación del concepto de educación inclusiva en las agendas nacionales e internacionales permitió una transformación del paradigma con que se lee la desescolarización, que pasó de concebirse como un fracaso escolar individual a profundizar en los factores educativos y sociales que producen la salida del sistema, analizando el rol de la desigualdad social en esta. La exclusión no es solo no haber accedido o haber abandonado la escuela, también abarca la discriminación o segregación por etnia, género, procedencia social, características personales o situaciones de vida; una educación de baja calidad o no pertinente que no resulta en aprendizajes y limita la inclusión en la sociedad (UNESCO, 2009a).

Para lograr la inclusión, es necesario repensar el modelo educativo y las escuelas, para que puedan acoger a los distintos estudiantes, con acciones personalizadas en vez de homogéneas, ya que, desde la perspectiva de la educación inclusiva, las causas de la desescolarización no recaen en el individuo, sino mayormente en el sistema educativo.

Para lograr ser inclusiva, la educación de calidad, de acuerdo a la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC (2007, en UNESCO 2009a), implica: relevancia (sentidos, finalidades, contenido y en qué grado satisface las necesidades de todos los grupos de la sociedad), pertinencia (que la educación sea significativa para personas de distintos contextos sociales y culturas, con diferentes capacidades e intereses), y equidad (democratización en el acceso y apropiación del conocimiento).

I.A.5.

Aprendizaje a lo largo de la Vida

Este concepto alude a un modelo que han adoptado los programas de ESO, para enfatizar que la educación, en tanto derecho humano y vía hacia el empleo, salud y participación política, como también pilar de la democracia, desarrollo sostenible y sociedades más justas, debe ser accesible a todas las personas a lo largo de la vida, sin excluir a nadie. Esta propuesta implica poder avanzar de sistemas rígidos y lineales hacia sistemas educativos más flexibles y diversificados, con múltiples y variadas oportunidades educativas a lo largo del ciclo vital, incluyendo la ESO. En este sentido, no se debería hablar de “segunda oportunidad”, sino entender que hay múltiples oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida (UNESCO, 2009a).

Esas oportunidades alternativas tienen que ser equivalentes en calidad, con distintas modalidades, trayectorias y espacios de aprendizaje, para dar respuesta a las distintas necesidades de las personas y de los contextos, ya sea acceder o completar los estudios de todos los niveles educativos, o facilitar el perfeccionamiento, la actualización de competencias y la formación técnica vinculada al trabajo, la conversión laboral y la promoción profesional, incrementando los vínculos entre la educación y el mundo del trabajo (UNESCO, 2009a).

También desde este paradigma, se entiende que, así como el aprendizaje puede ser en distintas etapas de la vida, existen también múltiples instancias y espacios para el aprendizaje y el desarrollo de la persona, no siendo el

único la escuela. Se puede aprender de la enseñanza formal, como de la familia, la comunidad, las instituciones culturales, recreativas y deportivas, los medios de información y comunicación, y el mundo laboral, por lo que es importante promover mayor interdependencia entre estos distintos ámbitos (UNESCO, 2009a).

I.A.6.

Culturas Juveniles y Contexto Posmoderno

Otra de las perspectivas que ha iluminado la comprensión del fenómeno de la desescolarización, es la de los estudios culturales y de la posmodernidad, que permiten ver cómo las identidades y culturas juveniles entran en procesos de desencuentro con la propuesta de la escuela, de forma intensificada por un momento histórico donde han caído las promesas de la modernidad, que otorgaban a la escuela un rol fundamental para el logro de la movilidad social, ideal meritocrático que hoy está fuertemente cuestionado. Bauman (2003, en UNESCO, 2009a), a su vez, sostiene que en la nueva modernidad aquello que era considerado un trabajo a ser realizado por los Estados, se fragmentó y se derivó a los individuos, depositando en ellos nuevas responsabilidades.

En Latinoamérica, para muchos NNA de los niveles socioeconómicos más bajos, ante las escasas expectativas de futuro y situaciones de escasa integración social, la calle se vuelve el lugar de socialización con pares, mientras que la escuela se ve como el lugar del fracaso (Espíndola y León, 2002 en López, Opertti & Vargas, 2017). Estos espacios pueden relacionarse con el desarrollo de una cultura de violencia como mecanismo para el manejo de conflictos.

Los problemas conductuales al interior de la escuela, que son vistos en el sistema como prácticas desviadas en relación a las normas escolares, por otra parte, pueden ajustarse a marcos normativos de formas particulares de asociatividad juvenil. Es más, actitudes que pueden ser consideradas violentas en la escuela, pueden ser necesarias para sobrevivir en ambientes adversos y, por lo tanto, funcionales (SENAME, 2011). Sumado a ello, fenómenos actuales como el uso de las tecnologías y una mayor

conciencia de clase y de derechos gracias a los movimientos sociales, pueden acentuar el descalce con los aspectos autoritarios y segregadores de la escuela. Ese descalce impide que los jóvenes encuentren su lugar en una escuela que ven ajena, que no está preparada para ellos, y cuyos aprendizajes parecen no conectarse con su contexto, lo que contribuye a que vayan perdiendo el deseo y sentido por el aprendizaje. Y en sectores más excluidos socialmente, esta dificultad de adaptación efectiva al sistema educativo, se relaciona con la reproducción generacional de patrones familiares de exclusión educativa (UNESCO, 2009b).

Bourdieu (1997) plantea que la escuela es una institución conservadora que enajena culturalmente, garantizando un tipo de dominación más fuerte que aquella que se funda solamente en el capital económico. Serían las mismas características intrínsecas a la escuela (rigidez y poca adaptabilidad, descontextualización curricular, autoritarismo, entre otros) las que irían reforzando el acceso inequitativo a ella, dificultando la permanencia de los estudiantes más pobres y resguardando los privilegios de las clases acomodadas.

La propuesta es, entonces, dejar de patologizar a los estudiantes que ofrecen resistencias a esta institución, entendiendo que tienen identidades, formas de ser, pensar y convivir propias. El problema se genera cuando su cultura es considerada inferior respecto de la cultura escolar en general. Los mecanismos de exclusión se manifiestan en códigos y reglas de comportamientos que los estudiantes deben interiorizar y seguir de forma rigurosa si quieren tener éxito dentro del sistema. Estas reglas definen las relaciones con los profesores y entre estudiantes, las conductas esperadas, y las formas de expresar sus conocimientos y capacidades. Si no consiguen reproducir esas conductas, serán considerados incapaces o inadaptados, traducándose en bajas calificaciones, sanciones, repitencia y deserción o expulsión escolar (González, 2010).

A partir de la investigación de Kennedy-Lewis (2015), es posible visualizar los debates que se han dado en Estados Unidos en torno a la violencia en las escuelas y las políticas de “tolerancia cero” que han proliferado en las últimas

décadas, y que prescriben el uso de disciplina excluyente, un término que describe a las acciones disciplinarias escolares que remueven o excluyen a los estudiantes de su ambiente educacional habitual, y que incluye suspensiones, expulsiones y reubicaciones, para responder a conductas desafiantes de los estudiantes, a pesar de que la evidencia demuestra la ineffectividad de estas prácticas y, peor aun, que llevan a la desescolarización y al paso de la escuela a la prisión. La adopción de estas prácticas producto de la globalización podría extender este tipo de problemas a otros países. Según el autor, la evidencia de escuelas de segunda oportunidad no demuestra que ofrezcan efectivamente una segunda oportunidad a los estudiantes, con riesgo de estigmatizarlos y criminalizarlos. Señala que se continúan enfrentando perspectivas del desarrollo, que buscan modificar los entornos educativos para rehabilitar a las y los estudiantes; y perspectivas tradicionalistas, que dominan el discurso y buscan reformar las conductas de las y los estudiantes, promoviendo la complacencia con las reglas y estructuras de las escuelas. La remoción de las y los estudiantes desafiantes permite liberar de la presión y no cuestiona la estructura fundamental de las escuelas, donde las escuelas de segunda oportunidad actúan como válvulas de seguridad, pero también pueden ser redes de seguridad, que provean un ambiente que responda efectivamente a las necesidades sociales y académicas de los estudiantes no tradicionales, e impida que abandonen la educación del todo.

En contraposición a las sanciones excluyentes, se ha visto que las intervenciones de conducta positiva extendidas a toda la escuela, donde se dan a conocer las expectativas de conducta y se usa un lenguaje común al respecto, mejoran el clima escolar, reducen las faltas a las normas, y mejoran la asistencia y el rendimiento académico, previniendo la desescolarización. Algunas de las estrategias que han sido implementadas exitosamente en esta línea incluyen: maximizar la estructura en la sala de clases; publicar, enseñar, reforzar y monitorear un número pequeño de expectativas deseadas planteadas positivamente; establecer un continuo de estrategias para reconocer las conductas apropiadas y responder a las conductas inapropiadas (Freeman et al., 2015).

I.A.7.

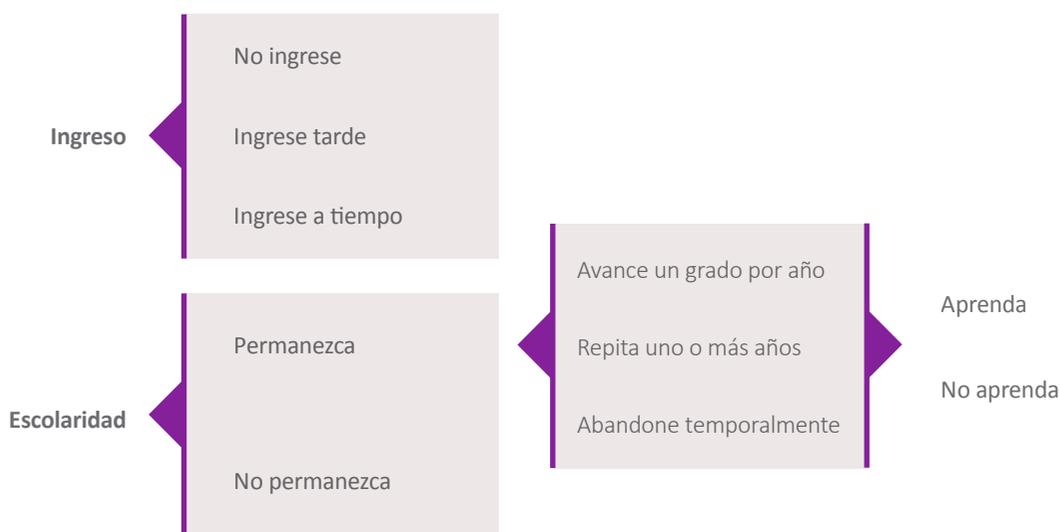
Noción de Trayectoria

El concepto de trayectoria escolar permite abordar el desacople entre el itinerario ideal proyectado y los caminos que siguen los NNA en el sistema. Las trayectorias escolares teóricas son aquellos “recorridos que siguen la progresión lineal prevista por el sistema en los tiempos marcados por una periodización estándar” (Terigi, 2014, p. 73, en CPCE, 2016), que no necesariamente da cuenta del recorrido educativo de cada cual, mientras que las trayectorias reales o no encauzadas, por su parte, son aquellos “itinerarios que no siguen el cauce diseñado por el sistema” (Terigi, 2014, p. 74, en CPCE, 2016).

La figura a continuación muestra las posibles trayectorias propuestas por Terigi en el sistema escolar, donde el estudiante puede ingresar a la edad mínima, o ingresar después, o no ingresar del todo al sistema educativo. Luego, entre quienes ingresan al sistema, hay quienes pueden permanecer en él, avanzando un nivel por año, o repitiendo uno o más años; aprendiendo los contenidos esperados o no aprendiendo lo enseñado. Finalmente, también es posible abandonar temporalmente el sistema educativo y/o desertar por un período prolongado, o finalizar los estudios.

Figura 1:

Trayectorias Escolares (Terigi)



Fuente: CPCE, 2016

La interrupción de la trayectoria educativa es un fenómeno complejo y multicausal, donde es necesario leer las señales previas al abandono escolar, como las dificultades de aprendizaje y participación. Las situaciones que alteran el curso de la trayectoria educativa deseable comienzan a generar crecientes y profundos procesos de exclusión (CPCE, 2016).

Desde la noción de trayectoria, es posible aproximarse narrativamente a la experiencia vivida en la escuela, de desescolarización y reinserción de los y las estudiantes.

El estudio del CPCE (2016), en su mapeo de trayectorias de los NNA fuera de la escuela, identificó distintas tipologías de trayectorias educativas:

Figura 2:
Posibles Trayectorias Educativas (Fuente: CPCE, 2016)

a) Trayectorias educativas continuas

- **Tipología 1:** Hito de estancamiento: Repitencia: posibles causas incluyen prioridades distintas a las educativas o falta de apoyo de las familias. La mitad de estos estudiantes ha comenzado a trabajar en paralelo a sus estudios, y el mismo número están involucrados en consumo de drogas (lo que perciben de forma naturalizada y aproblemática), y un tercio señala haber cometido algún delito. Muchas veces presentan carencias afectivas. Suelen matricularse en escuelas regulares al desaparecer el desfase, aunque en su mayoría no visualizan la importancia de la educación.

b) Trayectorias educativas intermitentes

- **Tipología 2:** Responsabilidad económica: posibles causas incluyen un proyecto de familia propio (maternidad o paternidad adolescente) o la necesidad de tener que apoyar económicamente en la familia de origen, usualmente asociado a accidente, enfermedad o muerte del sustentador del hogar. No necesariamente hay historias de mal desempeño académico, y reflexionan sobre la necesidad de continuidad de estudios y proyecciones laborales. Esta tipología es más frecuente en mujeres, en las que suele recaer la responsabilidad por el cuidado de los hijos, o el cuidado de otros en sus familias.
- **Tipología 3:** Desinterés por la escuela: suele estar asociado a malas relaciones en la escuela (violencia física o psicológica, bullying) y la lógica de la escuela tradicional. Muchas veces está asociado a fracaso académico y una baja autoestima y autoeficacia.
- **Tipología 4:** Inmigración: movilidad territorial asociada a precariedad de recursos. Tienen un desfase considerable, experiencias educativas previas que no siempre coinciden con la chilena. Suele ser un abandono involuntario. Viven por lo general con sus padres, en condiciones vulnerables.

Duperé et al. (2015) plantean que es importante considerar no solo las trayectorias de progresivo y anunciado alejamiento del sistema escolar, sino también aquellos casos en donde el abandono de la escuela es en respuesta a eventos estresantes agudos que emergen más tardíamente en el progreso escolar, como rechazo de los pares o *bullying*, problemas de salud, problemas migratorios, separaciones, o conflictos con algún profesor. Los autores señalan que, si bien la literatura previa se ha centrado en esos procesos más largos que dan cuenta de vulnerabilidades de largo plazo, también ocurre que muchos de los estudiantes con historia de dificultades

perseveran en la escuela cuando sus circunstancias mejoran, sin embargo, hay casos más difíciles de predecir que involucran eventos proximales y disruptivos. Y ambos tipos de poblaciones requieren intervenciones diferentes. Alrededor de un 40% de los desertores en Estados Unidos no tendría signos claros de un alejamiento escolar, como problemas académicos o conductuales, en los años previos a abandonar la escuela. Hay varios/as estudiantes con un historial académico sólido que, en la transición de la enseñanza primaria a la secundaria, declinan rápidamente, poniéndose en riesgo de desescolarización, sobre todo cuando estos factores interactúan con estresores o con

oportunidades incompatibles con la escuela, como un trabajo de tiempo completo. Este segundo grupo que no tiene una historia de mal rendimiento, puede verse repentinamente involucrado en conductas de riesgo como embarazo adolescente, adicciones, accidentes o privación de libertad, que pueden interferir con la escolaridad. Un modelo que considerara todas estas posibles trayectorias, incluyendo una perspectiva de género que reconozca los diferentes estresores agudos que afectan más a hombres y mujeres (destacando en el caso de estas, el embarazo adolescente), podría desarrollar factores protectores que mitigaran el impacto de los estresores agudos, a la vez que hacerse cargo de las vulnerabilidades y fortalezas desde temprano. También es posible concebir la posibilidad de eventos positivos que permitan a los estudiantes redirigir sus vidas, como contraparte de los eventos estresores.

I.A.8. Interseccionalidad

Para leer el fenómeno de la desescolarización desde una perspectiva de género, es necesario entender las características discriminatorias y expulsoras de la escuela y sociedad considerando la interseccionalidad, esto es, el impacto combinado de la pluralidad de formas de exclusión social en función de categorías como el género, clase, raza, discapacidad u orientación sexual, tomando en cuenta la diversidad de identidades (UN Women, 2019). Por ejemplo, es necesario leer el embarazo adolescente desde la interacción de, al menos, las dinámicas de género, que ponen a las mujeres en una posición subordinada en cuanto a su ejercicio de derechos sexuales, y las dinámicas de clase social, donde en sectores de pobreza la maternidad puede aparecer como culturalmente deseable a edades tempranas, al no visualizarse la posibilidad de proyectos de vida alternativos.

I.A.9. Empoderamiento de Mujeres

El concepto de empoderamiento de mujeres apunta a un estado ideal, donde se pueda “garantizar la incorporación de los talentos, aptitudes, experiencias y energías de las mujeres” (ONU, 2011, p. 4). Las Naciones Unidas

desarrollaron, en un acuerdo de 2010, siete principios para contribuir al empoderamiento a las mujeres, desde el marco de la igualdad de género: establecer liderazgo corporativo o empresarial de alto nivel que esté por la igualdad de género; tratar a todas las mujeres y hombres de manera justa en el trabajo, respetando los derechos humanos y el principio de no discriminación; asegurar la salud, seguridad y bienestar de todos/as los trabajadores y trabajadoras; promover la educación, entrenamiento y desarrollo profesional para las mujeres; implementar prácticas de desarrollo, distribución y marketing que empoderen a las mujeres; promover la igualdad a través de iniciativas comunitarias y activismo; medir y reportar públicamente los progresos hacia la igualdad de género (UN Women, 2020). Este es el modelo al que apuntan los programas de emprendimiento de mujeres, que buscan derribar las barreras que impiden la participación laboral igualitaria de las mujeres.

Por otra parte, es importante considerar algunas implicancias ideológicas de la noción de empoderamiento de la mujer, aplicada especialmente en los programas de capacitación laboral y emprendimiento, que son analizadas por Dubet (2014), que señala que esta mirada implica que: “Uno merece apoyos y oportunidades cuando acepta movilizarse, actuar, tener proyectos, cuando se pliega a las exigencias del *empowerment*. En el modelo de las oportunidades, nadie debe ser una víctima pasiva” (p. 62). Desde acá, se pone la responsabilidad por el propio éxito en el individuo y su capacidad de autogestión, una vez que se solucionan las barreras de acceso, lo que puede construir un mito que contrasta con las posibilidades reales de triunfar económicamente.

II. MARCO LEGAL Y CONTEXTO NACIONAL

II.A. Tratados Internacionales

Chile suscribe a una serie de tratados internacionales, instrumentos a través de los cuales los países se comprometen a respetar los derechos de las personas. Estos tratados son monitoreados a través de un grupo de expertos independientes de todo el mundo, que trabajan en comités recopilando información de distintas fuentes, incluyendo el Gobierno, Organizaciones de la Sociedad Civil y los individuos, las evalúan, establecen recomendaciones para la acción, y abordan casos en que las personas hayan sufrido violaciones de esos derechos (OHCHR, 2020a).

El marco general desde el que se entiende la educación en este informe, y al que Chile ha adscrito a través de su

ratificación de los tratados internacionales relacionados, concibe la Educación como un Derecho Humano, de acuerdo a lo estipulado por la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948):

Artículo 26: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.

Las principales obligaciones internacionales a las que suscribe Chile, que derivan de esta concepción de Derechos Humanos, y que son relevantes para la educación, incluyen:

Tabla 1:
Tratados Internacionales

Instrumento	Fecha Ratificación
Pacto Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial	1971
Convención de la UNESCO contra la Discriminación en Educación de 1960	1971
Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos	1972
Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos de 1966	1992
Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW) de 1979	1989
Protocolo Facultativo CEDAW	2019
Convención de los Derechos del Niño de 1989	1990
Convención Americana de los Derechos Humanos (Pacto de San José, Costa Rica)	1991

Instrumento	Fecha Ratificación
Convención Inter-Americana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer	1998
Convenio 138 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la Edad Mínima de 1973	1999
Convenio 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil	2000
Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares de 1990	2005
Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008 Protocolo Facultativo CDPD	2008 2008
Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes	2008

Fuente: Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2020

El Derecho a la Educación se encuentra desarrollado en el artículo 13 del Pacto de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1989), que especifica los compromisos para los distintos niveles educativos.

La educación también es abordada de forma específica en la Convención de los Derechos del Niño (1989), en sus Artículos 28 y 29, prestando especial atención a los aspectos relacionados con promover la equidad, prevenir la desescolarización, y no establecer una disciplina excluyente en las escuelas, desde una mirada de la Educación que considera todos los aspectos de la persona. Adicionalmente, esta Convención protege al niño en relación a factores de riesgo que podrían relacionarse con la desescolarización, como la separación de su familia; el trabajo infantil; la discriminación en función de nacionalidad, religión, raza, cultura o lenguaje; infracciones penales; el uso de estupefacientes; maltrato físico o psicológico, y las formas de explotación y abuso sexuales.

Especialmente relevante en relación a algunos aspectos de la experiencia escolar que inciden en la desescolarización, es la Convención de la UNESCO contra la Discriminación en Educación (1960), que busca eliminar toda forma de discriminación, entendiéndola como:

Toda distinción, exclusión, limitación o preferencia, fundada en la raza, el color, el sexo, el idioma, la religión, las opiniones políticas o de cualquier otra índole, el origen nacional o social, la posición económica o el nacimiento, que tenga por finalidad o por efecto destruir o alterar la igualdad de trato en la esfera de la enseñanza.

En la medida en que la migración aumenta en el país, es importante considerar a estos grupos de estudiantes, que pueden estar en mayor riesgo de desescolarización por dificultades de adaptación lingüísticas y culturales. La Convención Internacional sobre la protección de los Derechos de Todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990), en su artículo 30, estipula que:

Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado de que se trate. El acceso de los hijos de trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de

cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo.

Si bien no es un aspecto en que la investigación haya profundizado en nuestro país desde la perspectiva de la desescolarización, la pertenencia a grupos indígenas es un factor que puede generar desacople cultural entre los valores y prácticas culturales propios con los de la escuela. Es por ello que resulta relevante tener en cuenta lo planteado por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes (2008), para una educación inclusiva culturalmente y donde se asegure el derecho a la educación de los miembros de pueblos indígenas en igualdad con el resto de la comunidad nacional. Ello implica enseñar a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena y promover la práctica de esta, a la vez que asegurar que esos pueblos tengan la oportunidad de llegar a dominar la lengua nacional o una de las lenguas oficiales del país, e impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar de forma plena y equitativa en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional. También implica adoptar medidas educativas en toda comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos indígenas, para eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos.

Dado que una de las explicaciones que suele ofrecerse para la desescolarización es la hipótesis de la temprana entrada al mundo laboral, tras un cálculo de costo-beneficio de los y las estudiantes que no ven la continuación de estudios como una alternativa para ellos/as, es importante revisar las obligaciones internacionales que regulan el trabajo infantil y adolescente. El Convenio 138 sobre la Edad Mínima para el Trabajo (Dirección del Trabajo, 2020) estipula en su Artículo 1 el espíritu de promover el foco en la educación para los menores de edad y retrasar la entrada al trabajo hasta el completo desarrollo físico y mental de los menores, estableciendo como edad mínima los 18 años, aunque aceptando ciertas excepciones que permiten trabajar a los menores de esa edad. Así, esta edad puede bajar a los 16, asegurando que no se trate de trabajos peligrosos para la salud, seguridad o moralidad de los

menores, y que estos hayan recibido la instrucción y formación profesional adecuada. También se excluyen las actividades realizadas como parte de los programas de formación u orientación vocacional. Se autorizan trabajos ligeros en menores de trece a quince años, siempre que no perjudiquen su asistencia a la escuela.

El Convenio N° 182 sobre las Peores Formas de Trabajo Infantil (1989) busca proteger a los menores de las formas de esclavitud o prácticas análogas, como venta y tráfico de niños; la utilización para la prostitución o pornografía; la realización de actividades ilícitas, en particular la producción y tráfico de estupefacientes; o trabajos que por su naturaleza o condiciones dañen la salud, seguridad o moralidad de los niños.

En cuanto a los aspectos relacionados con género, educación y trabajo, resulta relevante considerar los Artículos 10 y 11 de la Convención para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer (1979), que promueven la igualdad de género en el ámbito de la educación y del trabajo, respectivamente. A través de estos, se busca tomar medidas para asegurar igualdad de derechos con el hombre en términos de acceso a los estudios desde preescolar hasta educación superior y en la capacitación profesional, eliminación de estereotipos de género en la enseñanza, iguales oportunidades para obtención de becas y subvenciones, acceso a información, acceso a las mismas oportunidades de empleo, derecho a elegir libremente la profesión y empleo, derecho al ascenso, estabilidad, prestaciones, e igual remuneración, derecho a la seguridad social y protección de la salud y seguridad en las condiciones de trabajo. También se consignan medidas para evitar la discriminación de la mujer en función de la maternidad, prohibiendo el despido por este motivo, implantando la licencia pagada de maternidad, y alentando el suministro de servicios sociales de apoyo para los padres. En otros artículos se abordan problemáticas específicas relacionadas con género y empleo, como el acceso igualitario a préstamos y créditos, y problemáticas particulares que enfrenta la mujer rural.

Adicionalmente, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer

(1994), también conocida como Belém do Pará, establece en su Artículo 6b, “El derecho de la mujer a ser valorada y educada libre de patrones estereotipados de comportamiento y prácticas sociales y culturales basadas en conceptos de inferioridad o subordinación”. Este aspecto es particularmente relevante, ya que como se verá en los apartados siguientes, los estereotipos y roles de género tienen un rol importante en la socialización, impactando en la experiencia escolar de niños y niñas, en su autoestima y autoeficacia, rendimiento académico en las distintas asignaturas y pruebas estandarizadas, y elección de carrera, entre otros.

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) para 2030 elaborados por la ONU (2015), y que constituyen un marco para la acción a favor de las personas y el planeta, abordan de manera específica la importancia de una educación inclusiva y de la igualdad de género, adoptando una perspectiva del aprendizaje durante toda la vida:

Objetivo 4: Garantizar educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Incluye asegurar que todos los niños y niñas terminen la enseñanza primaria y secundaria; acceso igualitario a la educación superior; mejoramiento de las competencias para el empleo y emprendimiento; eliminación de las disparidades por género, clase, cultura o discapacidad en educación; y una orientación al desarrollo sostenible.

Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas. Esto incluye poner fin a todas las formas de discriminación, violencia y prácticas nocivas contra la mujer (trata, explotación sexual, matrimonio infantil, mutilación genital femenina); reconocer el cuidado y trabajo doméstico no remunerado (a través de infraestructura, servicios públicos y políticas de protección social, así como la promoción de la responsabilidad compartida en el hogar y la familia); asegurar la participación plena de las mujeres en liderazgo en la toma de decisiones en la vida política, económica y pública; garantizar acceso universal a la salud sexual y reproductiva y los derechos reproductivos; emprender reformas que otor-

guen a las mujeres derecho a los recursos económicos en condiciones de igualdad, así como acceso a la propiedad y al control de las tierras y otros bienes, los servicios financieros, la herencia y los recursos naturales; empoderamiento de las mujeres a través a través de tecnologías de la información y las comunicaciones; y aprobar y fortalecer políticas y leyes para promover la igualdad de género y empoderamiento de las niñas y mujeres.

En cuanto al ODS 4, que incluye acceso a la educación, graduación y logros de aprendizaje básicos, se tiene que la participación mundial de NNA en educación primaria y secundaria básica, ha aumentado considerablemente desde 1990, con acuerdos globales en pos de la educación para todos. En Latinoamérica, se tiene una tasa de graduación de educación primaria del 91% y, de la educación secundaria básica, del 76%, estando por sobre los indicadores globales. La tasa de logro de aprendizajes básicos de matemática en segundo y tercer grado de primaria, en tanto, alcanza un 57% en Latinoamérica, comparado con un 42% mundial; y en lectura, del 61% en Latinoamérica, comparado con el 47% mundial (UNESCO, 2019).

En cuanto al ODS 5, más niñas van a la escuela que hace 15 años, y la mayoría de las regiones ha alcanzado la paridad de género en educación primaria. Sin embargo, en el mercado laboral, y a pesar de que ha aumentado la participación de las mujeres, las desigualdades persisten, incluyendo derechos laborales, salarios, condiciones de trabajo, salud reproductiva y sexual, violencia y explotación sexual, y discriminación laboral y en la toma de decisiones en el ámbito público (PNUD, 2020).

II.B. Leyes Nacionales

II.B.1. Evolución Histórica

Además de los marcos internacionales, que plantean ideales para guiar las políticas y la acción en el ámbito de la educación y trabajo, es necesario revisar cómo se

han implementado en la legislación nacional relevante para la ESO.

El Estado en Chile ha tenido un rol importante en las políticas sociales y educativas. En 1920 se promulgó la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, que buscó aumentar la alfabetización, en un contexto en que el analfabetismo rondaba el 35% (mientras que hoy, se encuentra en torno al 3-4%) (CASEN, 2017). Posteriormente, se avanzó en la cobertura en educación secundaria. En 1965 se implementó una reforma que estableció los niveles que se mantienen hasta hoy de parvulario, educación primaria y secundaria, con modalidades científico-humanista (CH) y técnico-profesional (TP) (Memoria Chilena, 2020a). En los años 80 y 90, se enfatizó la libertad de escoger en el ámbito educativo de los y las estudiantes y sus familias, donde el Estado interviene con el fin de apoyar a las familias que no pueden pagar por sí mismas la educación de sus hijos (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Estos principios quedaron reflejados en la Constitución de la República de 1980 y en la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE) de 1990. En la Constitución de la República (1980), se señala que corresponde al Estado financiar la educación preescolar, primaria y secundaria. La inclusión de la educación secundaria y preescolar como obligatorias fueron modificaciones a la Constitución, implementadas en 2003 y 2013, respectivamente.

Entre 1996 y 2002, se realizó una de las reformas educacionales más importantes en el país, comenzando para la Educación Primaria, en 1996, y para la Educación Secundaria, en 1998, con nuevos programas de estudio desarrollados por el MINEDUC. La educación especializada, ya fuera TP o CH, se redujo a los dos últimos años de escuela, estableciéndose un currículo común hasta segundo año de secundaria. En 1996, la jornada escolar se extendió de 6 horas pedagógicas (de 45 minutos) a 8, lo que requirió una inversión importante en infraestructura y recursos para contratar docentes adicionales (OCDE, 2004). Este es el currículo, en términos generales, que también se aplica en la ESO en Chile.

La Ley General de Educación (LGE, 2009) reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que se había

instaurado en 1990. La LGE entregó un nuevo marco para la educación primaria y secundaria en Chile, manteniendo las normas que regulan la Educación Superior. La LGE se inspira en los principios de universalidad y educación permanente, gratuidad (en los establecimientos subvencionados por el Estado), calidad de la educación, equidad, participación, flexibilidad (adecuándose a diversidad de realidades, asegurando libertad de enseñanza y posibilidad de proyectos educativos diversos), transparencia, integración e inclusión (eliminando formas de discriminación), sustentabilidad, interculturalidad, dignidad del ser humano, y educación integral (aspectos físico, social, moral, estético, creativo y espiritual) (BCN, 2020).

La Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar (2015) reguló la admisión de los y las estudiantes (prohibiendo la selección), eliminó el financiamiento compartido o copago, prohibió el lucro en los establecimientos educacionales que reciben aporte del Estado, prohibió toda forma de discriminación arbitraria, limitó las sanciones disciplinarias a las contenidas en el reglamento interno, estableció un plan de apoyo a la inclusión para fomentar la buena convivencia, y reconoció el derecho a asociarse libremente.

En 2016, se estableció la aplicación progresiva de la gratuidad universitaria, que permite a los miembros de familias correspondientes al 60% de menores ingresos de la población, no pagar el arancel durante la duración formal de su carrera, a partir de la Ley de Gratuidad (2016). Según esta ley, pueden postular las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, que cumplan con los requisitos señalados, para acceder al financiamiento institucional para la gratuidad de los y las estudiantes mencionados.

II.B.2. Trabajo Infantil

El trabajo infantil en Chile es regulado por la Ley N° 20.189 (2007), en la que, siguiendo las recomendaciones de los tratados internacionales, se especifica que los adolescentes de ambos sexos que tengan entre 15 y 18 años pueden desarrollar solo trabajos ligeros, que no perjudiquen su salud y desarrollo. Para trabajar, es requisito acreditar la

culminación de la Educación Secundaria o estar cursando Enseñanza Básica o Secundaria, y contar con la autorización expresa del padre o la madre.

II.B.3. **Estudiantes Embarazadas**

Una medida importante en relación a la prevención de la desescolarización, ha sido el reconocimiento del derecho a la continuación de estudios a las estudiantes que se encuentren embarazadas, las que antes de 1990 eran expulsadas del sistema educacional. A partir de 1990 se dispuso que los establecimientos públicos mantuvieran la matrícula de las adolescentes que se encontraban embarazadas, en el mismo horario y régimen en que se encontraran estudiando, disposición que se hizo extensiva a la educación privada en 2004 (Méndez, 2009).

La Ley General de Educación (2009) señala que la educación en Chile es un derecho para todos los NNA en Chile, y que, en casos de embarazo o maternidad, los establecimientos (ya sean públicos, subvencionados, particulares o confesionales) deben otorgar facilidades académicas y administrativas a las escolares para que continúen asistiendo a clases, terminen su escolaridad y no deserten. Esta ley está por sobre los reglamentos internos de los establecimientos educacionales.

La Ley 20.609 o Ley Antidiscriminación (2012) también protege a las estudiantes embarazadas y madres, estableciendo medidas contra la discriminación, permitiendo que interpongan una acción legal ante un juez si así lo estiman necesario.

II.B.4. **Convivencia escolar**

Desde una comprensión del estudiante como sujeto de derecho, y viéndose la convivencia como condición para el aprendizaje, se promulgó la “Política Nacional de Convivencia Escolar” en 2002 (MINEDUC, 2020a), que buscó entregar un horizonte ético para los ambientes y relaciones escolares.

La Ley Nº 20.536 (2011) sobre violencia escolar, se promulgó con el objetivo de abordar la convivencia en los establecimientos educacionales del país, mediante el diseño de estrategias de promoción de la buena convivencia escolar y de prevención de la violencia escolar, estableciendo un Plan de Gestión y Protocolos de Actuación ante situaciones de violencia. También creó la figura del Encargado de Convivencia y entregó nuevas tareas a los Consejos Escolares. Apunta al logro de una coexistencia armónica de los miembros de la comunidad educativa, previniendo situaciones de acoso escolar (agresión u hostigamiento reiterado, incluyendo actos fuera de la escuela y a través del uso de tecnologías).

Es importante la gravedad con que en esta ley se consideran los hechos de violencia de parte de docentes y administrativos de la escuela hacia los y las estudiantes, que es un fenómeno que aparece mencionado de manera frecuente por los NNA que dejan la escuela. También se consigna que el personal del establecimiento educativo recibirá capacitación sobre la buena convivencia escolar y manejo de situaciones de conflicto.

También en este ámbito, en 2018 se promulgó la Ley 21.128 Aula Segura, que establece causales específicas para la expulsión y cancelación de la matrícula en las escuelas: uso, posesión, tenencia y almacenaje de armas; agresiones de carácter sexual; agresiones físicas que produzcan lesiones a docentes, asistentes de la educación y manipuladoras de alimentos; y actos que atenten contra la infraestructura escolar.

II.B.5. **Leyes Educación de Segunda Oportunidad**

Las leyes que regulan la ESO en Chile se enmarcan, en términos teóricos, en distintos niveles de intervención para la problemática. Dussillant (2017) describe una clasificación tripartita:

Figura 3:

Tipos de Políticas para Abordar la Desescolarización (Fuente: Dussailant, 2017)

Políticas de Prevención: incluye el acceso a la educación temprana de calidad, lo que es particularmente efectivo para NNA de estratos vulnerables; el desarrollo de un currículo relevante y atractivo; la existencia de trayectorias educacionales flexibles (es decir, que cualquier decisión prematura que deba tomar la o el estudiante, sea reversible); los esfuerzos de apoyo para la integración de migrantes; una transición gradual entre ciclos educativos (en Chile, la transición de primaria a secundaria); y la disponibilidad de educación técnica de alta calidad, atractivo y variedad. Otras políticas preventivas de alto impacto son las que buscan incrementar la participación de los padres en las escuelas, y hacerlos partícipes del proceso educacional de sus hijos e hijas, la educación continua del equipo, y las aproximaciones a la enseñanza que enfatizan la importancia de las relaciones positivas, solícitas y cariñosas entre docentes y estudiantes. Otra política preventiva que ha mostrado buenos resultados es la del desarrollo de sistemas tempranos de planificación de carrera, en los que se provee a los y las estudiantes la información que necesitan para planificar sus estudios superiores, junto con servicios de consejería.

Políticas de Intervención: identifican necesidades emergentes en algún o alguna estudiante, y entregan el apoyo necesario para que estas no terminen provocando la desescolarización. Ejemplos de estas incluyen los sistemas de detección temprana, el desarrollo de redes de apoyo al interior de las escuelas, las prácticas con foco en necesidades individuales del estudiante, las actividades extra curriculares, el apoyo a profesores, el empoderamiento a las familias y la educación a la familia sobre las implicancias de la desescolarización.

Políticas de Compensación: buscan que los NNA que han suspendido sus estudios, Incluye alternativas accesibles para educación de adultos y el reconocimiento de competencias o certificación.

Los programas y escuelas de ESO que se crean a partir de la legislación nacional consideran estos distintos niveles de abordaje, ya que se entiende que, si bien el ideal es que ningún estudiante abandone la escuela antes de graduarse, para aquellos que se encuentran fuera del sistema, es necesario ofrecer opciones que le permitan reinsertarse y contar con oportunidades equitativas.

Los distintos programas de segunda oportunidad en Chile están regulados, en forma general, por el Decreto N° 26 (2005), que establece proyectos de fortalecimiento del Plan de 12 Años de Escolaridad, para asegurar el acceso a la educación primaria y secundaria.

Dentro de ellos, las distintas modalidades de Educación de Adultos están reguladas por el Decreto N° 211 (2009),

que modificó el Decreto N° 131 de 2003, que, a su vez, modificó el Decreto N° 683, de 2000. En este se consigna que el Ministerio de Educación desarrolla acciones destinadas a posibilitar que los adultos accedan a programas de nivelación de estudios para completar la enseñanza primaria y secundaria, incluyendo opciones flexibles para aquellos que no pueden asistir diariamente a clases o viven en localidades aisladas.

Los programas de reinsertión educativa y escuelas de reingreso, en tanto, se rigen por las Bases Administrativas, Técnicas y Anexos para la Licitación del Concurso de Proyectos de Reinsertión Educativa y Aulas de Reingreso (2019). Estas buscan cumplir con la Glosa 12 de la LGE N° 20.370 (2009), que destina recursos financieros a propuestas pedagógicas que tengan por finalidad la

reinserción y continuidad de la trayectoria educativa de la población escolar hasta 21 años que no asiste al sistema educacional regular o presente trayectorias interrumpidas.

Las escuelas de segunda oportunidad o de reingreso se incluyeron en esta ley desde 2016. Su incorporación se basa en que el Programa de Reinserción Escolar implementado desde 2005, con sus sistematizaciones y aprendizajes, ha señalado la necesidad de avanzar hacia la generación de espacios educativos formales, que permitan a los y las estudiantes que están fuera del sistema de educación regular, incorporarse al mismo. En esta licitación pueden participar instituciones educacionales que tengan una consolidación institucional que les permita sostener esta intervención, e incluyan una estrategia de articulación con el sistema educativo.

II.C. Estado del Derecho a la Educación en Chile

De acuerdo a los datos de la Encuesta CASEN (2017), el acceso a la educación en Chile es casi universal, con una matrícula en Educación Primaria del 99.7% de los niños y niñas entre 6 y 14 años; y en Educación Secundaria, del 87.7% de los y las adolescentes entre 15 y 18 años.

Un 39% de la población de 25 a 64 años de edad ha terminado la educación secundaria y un 21%, la educación superior o terciaria. Si bien el porcentaje de la población con título universitario es considerablemente menor que el promedio de la OCDE (34%), el porcentaje de la población con educación secundaria es comparable con el promedio de estos países (OCDE, 2018).

El gasto público en educación en Chile fue de un 5,4% del Producto Interno Bruto (PIB) en 2018, lo que representa un aumento significativo del gasto de 2,4% en 1990 (Banco Mundial, 2020). Ha habido un aumento constante en el gasto público total realizado en escuelas primarias y secundarias: entre 2005 y 2012, el gasto por estudiante se elevó 56% (contra 21% en promedio entre los países de la OCDE); sin embargo, el gasto público por estudiante sigue siendo bajo entre los países de la OCDE, siendo el único país de este grupo cuyo financiamiento público de estas

instituciones está bajo el 80%, contra el 91% promedio de estos países (OCDE, 2018).

El gasto público en educación en Chile se concentra en la educación terciaria, con uno de los porcentajes más altos de matrícula en instituciones privadas: solo 16% de los y las estudiantes de educación superior ingresan a instituciones públicas, en contraste con el 69% de promedio entre los países de la OCDE (OCDE, 2018).

El presupuesto total del MINEDUC para 2020 es de \$11.649.845 millones, lo que corresponde a 1.95% más que en 2019 (\$211 mil millones más), y representa la cartera con mayor porcentaje del total nacional. Esta alza se concentra en los siguientes ámbitos: Educación Preescolar o Parvularia, Infraestructura y Equipamiento de Establecimientos Escolares, y Extensión de la Carrera Docente y de la Ley de Inclusión. También aumentaron los recursos destinados al funcionamiento de los Servicios Locales de Educación (DIPRES, 2020; Acción Educar, 2019).

II.C.1. Educación Preescolar en Chile

Respecto a la educación preescolar, según datos de la Encuesta CASEN 2017, la cobertura de 0 a 5 años no muestra diferencias significativas entre niñas y niños, y casi se ha triplicado en las últimas décadas. Las tasas de asistencia neta de niños y niñas entre 0 y 5 años están en torno al 50%, siendo esta ligeramente superior en el caso de los deciles más altos (CASEN, 2017). En preescolar, la matrícula fue de un total de 271.016 estudiantes en 2017 (MINEDUC, 2019b). Las matrículas de los niños y niñas de 4 años han aumentado, llegando a 83% en 2013. La tasa promedio de matrícula para esta edad entre los países de la OCDE es de 88%. Asimismo, las tasas de matrícula en los tres años de edad mostraron también un fuerte aumento, de 23% en 2005 a 45% en 2013, aunque se mantiene muy por debajo del promedio de la OCDE de 72% (OCDE, 2018).

II.C.2. Educación Primaria y Secundaria en Chile

La matrícula escolar según tipo de establecimiento en Chile en 2017 fue la siguiente (MINEDUC, 2019b): De un total de

3.558.142 estudiantes, los liceos Municipales² tuvieron 1.272.392 (35.8%); los establecimientos Particulares subvencionados, 1.943.412 (54.6%); los Particulares pagados, 296.735 (8.3%); y las Corporaciones de Administración Delegada, 45.063 (1.3%). En cuanto a la distribución por sexo, la matrícula en 2018 en educación primaria fue de 1.988.726, un 51.3% correspondiente a hombres y un 48.7% a mujeres (MINEDUC, 2019b). La tasa neta de asistencia a Educación Básica no presenta diferencias sustantivas por sexo ni cambios relevantes durante los últimos 25 años, pues a inicios de la década de los 90 ya se situaba en un nivel cercano al 90% (CASEN, 2017).

La matrícula en educación secundaria CH fue del 71.4%, con 640.067 estudiantes; y la matrícula TP, de 256.688 estudiantes o 28.6% de la matrícula total. El porcentaje de hombres matriculados en secundaria en ambas modalidades es de 49.9% y el de mujeres, de 50.1%. En el ciclo diferenciado de educación TP, el porcentaje de hombres corresponde a 52.6% y el de mujeres, a 47.4% (MINEDUC, 2019b). En el caso de la Educación Secundaria, cuya obligatoriedad fue establecida en 2003, se observa una tasa de asistencia creciente en las dos últimas décadas, pasando del 60% en 1990 al 73.4% en 2017 (CASEN, 2017).

-
2. En el sistema escolar chileno es posible encontrar cuatro tipos de establecimientos educacionales según propiedad, financiamiento y administración. En este contexto, esta clasificación se denomina Dependencia Administrativa.
- Establecimientos municipales: son centros educativos públicos pertenecientes a una municipalidad que para su operación, reciben subvención del Estado. Pueden ser administrados por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) o por una entidad creada por el mismo municipio (Corporación municipal).
 - Establecimientos de administración delegada: son centros educativos de propiedad del Estado que son administrados por personas jurídicas de derecho privado sin fines de lucro (Decreto Ley N° 3.166).
 - Establecimientos particulares subvencionados: son centros educativos privados propiedad de una persona natural o jurídica privada que recibe financiamiento del Estado, vía subvención, para su operación.
 - Establecimientos particulares pagados: son centros educativos privados propiedad de una persona natural o jurídica, sin financiamiento público para su operación.
- (MINEDUC, 2016)

Con 23 estudiantes por docente en primaria y 25 estudiantes por docente en secundaria, la proporción de estudiantes a docentes en Chile es la segunda más alta entre los países de la OCDE con información disponible, solo superado por México (OCDE, 2018).

Bajo el actual currículo, los y las estudiantes cursan los dos primeros años de enseñanza secundaria en educación general y pueden optar a que los dos últimos años sean en modalidad Técnico Profesional (TP) o Científico-Humanista (CH). No obstante, en la práctica, la elección de estas modalidades se produce cuando se ingresa a estudiar a la enseñanza secundaria, ya que casi ningún establecimiento ofrece ambas modalidades simultáneamente (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013).

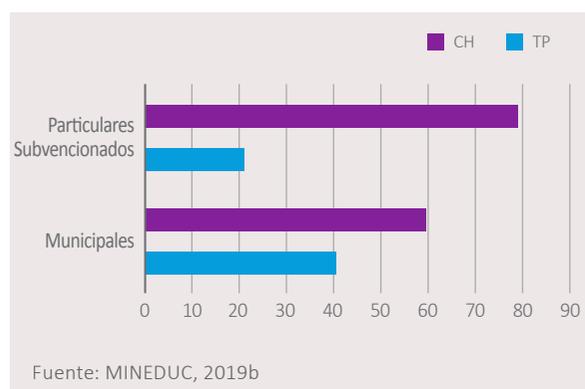
La educación secundaria CH está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los y las estudiantes. Las escuelas ofrecen alternativas a sus estudiantes considerando tres planes diferenciados: “Humanista”, orientado a las Letras y la Historia; “Matemático”, enfocado en las Matemáticas y la Física, y “Biólogo”, con énfasis en la Biología y la Química (MINEDUC, 2020h).

La formación secundaria TP ofrece la posibilidad de adquirir conocimientos en un campo de especialización que facilite el acceso a un primer trabajo remunerado, atendiendo a las intereses, aptitudes y disposiciones vocacionales de los y las estudiantes. Así, el objetivo de la educación secundaria TP es formar en competencias para el trabajo y debiera, por un lado, ser un pilar importante de la formación de capital humano del país, y por otro, contribuir a la movilidad social, en vista de la composición socioeconómica de sus estudiantes. La enseñanza secundaria TP se organiza en torno a 46 opciones de especialización, en 15 sectores económicos (MINEDUC, 2020h). El título de “Técnico de nivel medio” se entrega a los egresados que completan una práctica profesional en una empresa. Se plantea que la educación TP debiera permitir una transición exitosa desde el sistema educativo al mundo laboral, así como también la continuidad de estudios terciarios de tipo técnicos o académicos (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013).

La educación TP atrae preferentemente a estudiantes de familias de menores ingresos, mientras que, en el segmento de mayores ingresos, la gran mayoría asiste a la enseñanza CH. Así, más del 50% de los y las estudiantes cuyo hogar presenta un ingreso promedio mensual menor a \$250.000, es matriculado en la modalidad TP (Arroyo & Pacheco, 2018). Larrañaga, Cabezas y Dussaillant (2013) demuestran que en la elección de la enseñanza secundaria TP o CH juega un rol muy importante el nivel socioeconómico del hogar de los adolescentes, su rendimiento académico, así como las expectativas que tienen los padres y madres sobre los logros educativos que alcanzarán sus hijos/as. Los autores observan que, si los padres esperan que sus hijos e hijas prosigan estudios universitarios, entonces les matriculan en enseñanza CH, mientras que las y los estudiantes cuyos padres y madres suponen que no van a continuar estudios superiores o lo harán en Institutos Profesionales o Centros de Formación Técnica, son matriculados en la enseñanza TP.

Del total de establecimientos municipales que imparten educación a jóvenes de los años 11 y 12 de secundaria, el 40.6% ofrece la modalidad TP como alternativa de enseñanza, en contraste con el 21% de los establecimientos particulares subvencionados; así, la mayor parte de los y las jóvenes que estudian en modalidad TP lo hacen en la educación municipal, a diferencia de los jóvenes que estudian en la modalidad CH, que lo hacen principalmente en la educación particular subvencionada (MINEDUC, 2019b).

Figura 4:
Porcentaje de Establecimientos que ofrecen Educación CH y TP, según Dependencia



De los y las estudiantes matriculados en educación secundaria TP el año 2018, el 80% escogió una especialidad de la rama de Administración y Comercio o de la rama Técnica, mientras que sólo el 15% optó por la rama Industrial. La rama en que las mujeres presentan una mayor participación respecto del total de matriculados es la Técnica. En esta rama, el 79% de los matriculados son mujeres, concentrándose principalmente en el sector económico de Programas y Proyectos Sociales (aproximadamente una de cada cuatro mujeres que estudian la modalidad TP, está matriculada en una especialidad de este sector). Específicamente, la especialidad de Atención de Párvulos es impartida casi exclusivamente a mujeres, concentrando el 13% de la matrícula TP de mujeres. Algo semejante ocurre en la rama Industrial, donde hay sectores económicos que están compuestos casi exclusivamente por hombres. Este es el caso del sector Metalmecánico, donde el 92% de la matrícula son estudiantes hombres (uno de cada cinco hombres que estudia la modalidad TP, escoge una especialidad de dicho sector). Lo mismo ocurre con el sector de Electricidad, donde se concentra el 20% de la matrícula de estudiantes hombres de la educación secundaria TP (MINEDUC, 2019b).

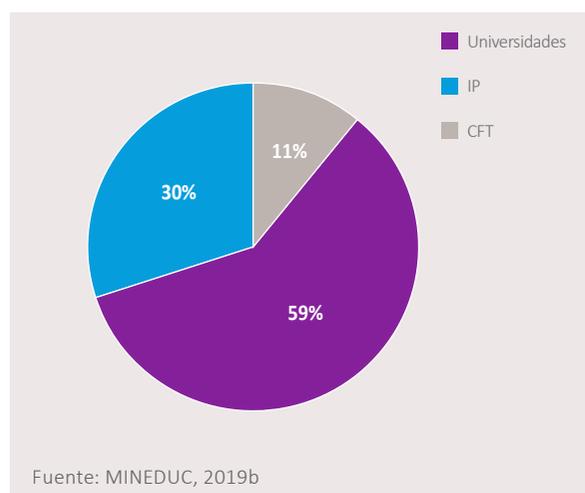
II.C.3. Educación Superior en Chile

La matrícula en Educación Superior en 2018, de un total de 1.247.746 estudiantes, tuvo la siguiente distribución: Universidades: 733.603 (58.8%); Institutos Profesionales: 377.354 (30.2%); Centros de Formación Técnica: 136.789 (11%) (MINEDUC, 2019b). En cuanto al gasto público en educación superior, las asignaciones más importantes son las relativas a gratuidad, aunque también destacan los créditos (Crédito con Aval del Estado o CAE), las becas y el aporte fiscal directo (AFD) (DIPRES, 2020; Acción Educar, 2019).

La Educación Superior o Terciaria en Chile se desarrolla principalmente a través de tres tipos de instituciones: las Universidades, los Institutos Profesionales (IP) y los Centros de Formación Técnica (CFT). En relación a los planes de pregrado, la duración de las carreras impartidas difiere en

cada institución; en promedio, los programas de estudio en las Universidades tienen una duración de 10 semestres; en los IP, 8 semestres; mientras que en los CFT alcanzan a los 5 semestres. Los postítulos tienen una duración de 1 a 2 semestres. Respecto a los planes de postgrado, su duración varía entre 2 a 4 semestres para Magísteres y 4 años para Doctorados, en promedio (MINEDUC, 2019b). El requisito básico para entrar a la Educación Superior en Chile es el certificado que se otorga luego de terminar con éxito la Educación Secundaria: la Licencia de Educación Secundaria, para la Educación CH, y la Licencia de Técnico Medio, para la educación TP. Si bien la Licencia es necesaria para todas las instituciones de Educación Superior, es suficiente solo para los CFT y algunos IP. En el caso de las Universidades pertenecientes al CRUCH y varias más, se exige a los postulantes rendir la Prueba de Selección Universitaria (PSU) y se limita la admisión a los que hayan logrado un puntaje mínimo (MINEDUC, 2019b).

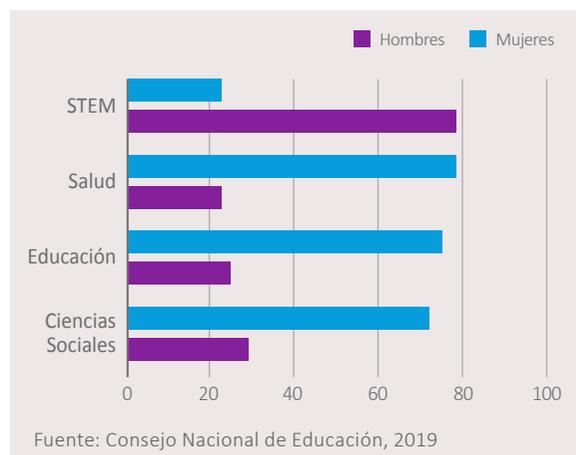
Figura 5:
Distribución de la Matrícula de Educación Superior



Chile tiene uno de los niveles más bajos de adultos de 25 a 64 años con educación superior entre los países de la OCDE: solo un 25% tiene un título de educación superior, comparado con el 39% promedio de la OCDE (OCDE, 2019). Sin embargo, la cobertura en educación superior ha aumentado en las últimas décadas, ampliándose a los

grupos socioeconómicos más bajos y a las mujeres. En 1990, había 250 mil estudiantes de educación superior, y un 44,8% eran mujeres; hoy, la matrícula se ha quintuplicado, y un 53% son mujeres (MINEDUC, 2019b). Sin embargo, en las universidades estatales y universidades privadas pertenecientes al CRUCH, los hombres superan a las mujeres, mientras que en las universidades privadas no pertenecientes al CRUCH, esto se invierte (CASEN, 2017); por otra parte, ellas no optan por las mismas carreras que ellos (Comunidad Mujer, 2018), como se puede ver en los índices de mujeres en carreras de STEM (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática, por sus siglas en inglés), que corresponden a un 22% del total de estudiantes, por debajo del 30% en promedio en países de la OCDE (OCDE, 2019), y teniendo una participación mayoritaria en Salud (77.9%), Educación (75%) y Ciencias Sociales (71.5%) (Consejo Nacional de Educación, 2019).

Figura 6:
Distribución por Sexo según Áreas de Estudio



Estos factores contribuyen a las brechas salariales. Así, a pesar de que en Chile es más probable que las mujeres completen la educación superior que los hombres, hay grandes diferencias en sus remuneraciones: las mujeres con un título en educación superior ganan solo un 68% de las ganancias de sus colegas masculinos, 7 puntos porcentuales bajo el promedio de la OCDE, siendo uno de los países con la mayor brecha salarial de género (OCDE, 2019).

A pesar de la expansión del acceso, los y las estudiantes que ingresan por primera vez a educación superior tienen menos probabilidad de completar sus estudios en Chile que en la mayoría de los países OCDE con datos disponibles. Solo el 16% de los y las estudiantes que ingresan a una carrera profesional en Chile logran egresar dentro de la duración teórica de la carrera, la cual es la tasa más baja entre los países con datos disponibles. Luego de tres años adicionales, la tasa de egreso aumenta al 54%, aun por debajo del 67% promedio. Gran parte de los y las estudiantes de carreras profesionales en Chile asisten a instituciones privadas. En el año 2017, cerca del 80% de los y las estudiantes de carreras profesionales asistía a instituciones de educación superior privadas, en contraste con la mayoría de los países de la OCDE, donde, en promedio, menos de un tercio de los y las estudiantes lo hacía. Chile ha implementado importantes reformas a su sistema, como permitir el acceso a la educación superior totalmente gratuita para estudiantes de ingresos bajos y medianos. Estas reformas han aumentado la cantidad de estudiantes de educación superior que reciben créditos y becas del Estado, desde un 17% en el año 2007, a un 58% el 2017 (OCDE, 2019).

Las políticas implementadas en el último tiempo han favorecido el aumento en cobertura en formación superior TP (carreras técnicas y carreras profesionales sin licenciatura impartidas en CFTs, Ips y Universidades). Casi la mitad de las personas que ingresan por primera vez a la educación superior en Chile, lo hacen a programas técnicos de nivel superior (45%), comparado con el 17% promedio de los países de la OCDE (OCDE, 2019). Al igual que la educación secundaria TP, la educación superior TP concentra una alta proporción de estudiantes provenientes de hogares de menores ingresos, concentrando el 40% de la matrícula del primer quintil y el 40% de la matrícula del segundo quintil (SIES, 2018), con 64% de los y las estudiantes de este tipo de instituciones de los tres primeros quintiles de ingreso, lo que contrasta con el caso de las Universidades, donde el 52% de los y las estudiantes proviene de dichos quintiles (CASEN, 2017).

Al considerar la procedencia de los y las estudiantes de educación superior, se observa que el 45% de los y las estudiantes matriculados en instituciones técnico

profesionales atendieron la modalidad TP en la educación secundaria. Este resultado es muy distinto de aquel presentado en las Universidades, donde solo el 17% proviene de esta modalidad de enseñanza. Ello da luces de las trayectorias educacionales que siguen los y las estudiantes de educación TP, quienes se inclinan por continuar dicha modalidad de estudio en el nivel superior (Arroyo & Pacheco, 2018).

De los y las estudiantes que se matricularon en un IP en 2016, quienes optaron mayoritariamente por carreras técnicas fueron mujeres, dando cuenta del 54% de la matrícula total de este tipo de programas. Este es un fenómeno reciente considerando que, hace algunos años atrás, este tipo de carreras contaba con una participación mayoritariamente masculina (Arroyo & Pacheco, 2018).

Un o una estudiante titulado de un CFT e IP que se ubica en los percentiles de mayor ingreso mensual (70 en adelante) obtiene en promedio un mayor ingreso que un estudiante titulado de una universidad en un percentil bajo de esa distribución (25 o menor), lo que implica que la rentabilidad de obtener un título técnico superior es mayor a un título universitario para una parte importante de la población estudiantil, dado que existe alta heterogeneidad de salarios según instituciones de educación superior y carreras (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

II.C.4. Desescolarización en Chile

De acuerdo a la Encuesta CASEN (2017), la tasa de prevalencia de deserción escolar³ es de un 3.6% o 138.572 NNA entre 6 y 21 años, siendo un 55.9% hombres y 44.1% mujeres. Esta tasa es una de las más bajas en comparación con otros países de la región, sin embargo, es un problema que requiere atención y disminución (OCDE, 2019). Un 10.9% de esta población excluida educacionalmente (de acuerdo a la tasa de prevalencia) corresponde a población

3. Proporción de individuos de un cierto rango de edad que, sin haber egresado de Cuarto Medio o último año de secundaria, no asiste a algún establecimiento educacional en un momento dado, dejando afuera a quienes nunca han asistido a la educación formal. Se mantiene la nomenclatura original.

migrante, siendo la tasa de prevalencia mayor para quienes llevan menos años en Chile (MINEDUC, 2020); y un 12.1%, pertenece a algún pueblo originario (10.2% son Mapuche). La mayoría de la población (97%) está en el tramo entre 14 y 21 años (CASEN, 2017). Sin embargo, existen dificultades para una estimación exacta, existiendo cálculos tanto en función de muestras como en función de la población total, en distintos rangos etarios, y usando distintos indicadores.

Otra estimación, en función de los datos de la Encuesta CASEN de 2017, del Centro de Estudios del MINEDUC (2020k), plantea que en Chile hay 186.723 NNA entre 5 y 21 años excluidos del sistema educativo (cifra que asciende a 257.507, si se considera el rango de 5 a 24 años), con una tasa de prevalencia de deserción del 5,1%, siendo mayor en el caso de los hombres (5,9%) que de las mujeres (4,3%). Existe acuerdo respecto a la tendencia a la baja del fenómeno en los últimos años (Hogar de Cristo, 2019), aunque deben considerarse el reciente aumento de la desescolarización producto de la suspensión de clases ante los movimientos sociales, en 2019, y debido a medidas mitigatorias del COVID-19, en 2020.

El Centro de Estudios del MINEDUC (2020k) realizó una estimación de las tasas de prevalencia de deserción según tramo etario, sexo y región geográfica, que se exponen en los siguientes gráficos:

Figura 7:
Tasa de Prevalencia de Deserción según Tramo Etario y Sexo

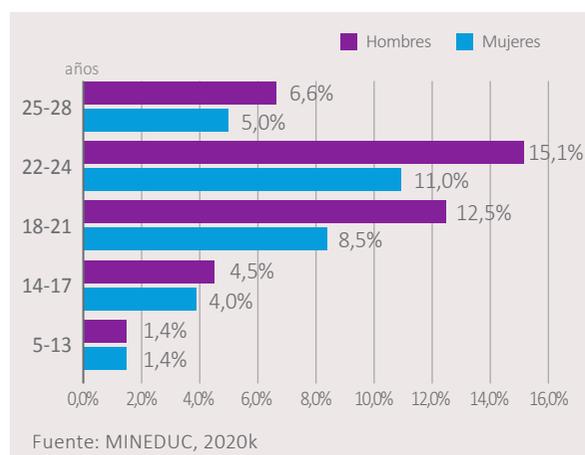
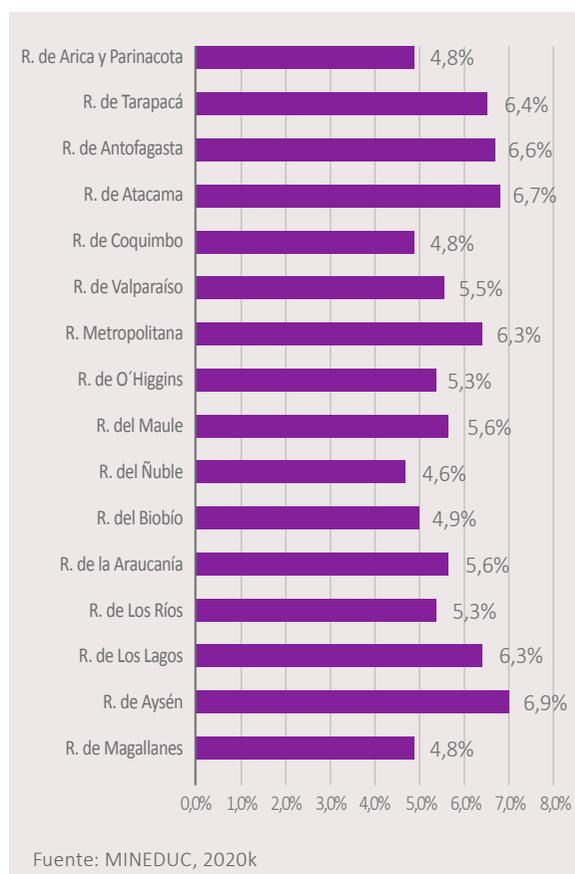


Figura 8:
Tasa de Prevalencia de Deserción según Región del País



De acuerdo a las estimaciones de la Encuesta CASEN (2017), un 62.5% de quienes se encuentran desescolarizados provienen de los dos quintiles de menores ingresos. De las mujeres que se encuentran fuera de la escuela entre 12 y 21 años, el 55.6% ha tenido hijos. Esto contrasta con quienes se mantienen en la escuela, donde este indicador es del 6.5%. Además, se pueden observar diferencias entre quintiles al interior de la población potencial no solo en el porcentaje de ellos que han sido padres o madres, sino que además en el número de hijos que han tenido. La totalidad del grupo desescolarizado declara no haber trabajado al menos una hora la semana anterior a la recolección de datos. Sin embargo, el 18% declara estar activamente buscando un trabajo remunerado, tasa que supera el 4.6% de la población total en el mismo rango etario. Finalmente, el porcentaje que declara algún tipo de

condición de salud permanente o de larga duración es similar al resto de la población en edad escolar (alrededor de 2.5%) (CASEN, 2017).

En relación con la determinación del punto crítico de abandono escolar, este se sitúa frecuentemente en la transición entre la enseñanza básica y la enseñanza secundaria, lo cual se refleja en la tasa correspondiente a primero medio. Esto está relacionado con cambios de escuela, y exigencias nuevas en términos de estudios. Adicionalmente, se observa que tercero medio también representa otro de los puntos altos de abandono, pero con una mayor transferencia al sistema de enseñanza de adultos (CASEN, 2017).

En cuanto a la dependencia administrativa de los establecimientos, la deserción escolar presenta mayores tasas de incidencia en los establecimientos municipales, mientras que las escuelas particulares pagadas presentan las menores tasas. Del total de estudiantes que asisten a un establecimiento municipal, un 22.1% termina fuera del sistema, en comparación con un 13.9% en las escuelas particulares subvencionadas, y un 7.4% de las escuelas particulares pagadas (CASEN, 2017).

La mayor concentración de población fuera del sistema escolar se encuentra en las regiones más pobladas del país (Metropolitana, Biobío y Valparaíso), aunque los porcentajes son similares en todas las regiones del país (CASEN, 2017; MINEDUC, 2020k). El porcentaje de estudiantes que abandonan la escuela en áreas rurales (22.2%) es mayor al de zonas urbanas (16.7%) (CASEN, 2017). En Chile, la tasa de analfabetismo en la zona rural para personas mayores de 15 años alcanza un 8.3%, mientras que en la zona urbana es del 2.9% (CASEN, 2017).

Uno de los fenómenos que puede afectar negativamente los procesos de aprendizaje en áreas rurales, si bien ha mejorado considerablemente en los últimos años, es la limitada conectividad y acceso a internet, en comparación con las regiones urbanas, en un contexto de creciente digitalización de la educación y el trabajo. Un informe de la Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2017) muestra que un 87.4% de los hogares declara tener acceso propio y pagado a internet, lo que posiciona a Chile como

uno de los países de la región con mayores avances en este ámbito. En el caso de zonas rurales, es de un 76.7%, mientras que en las zonas urbanas es de 89.1%. En tanto, al analizar por quintil, es de un 91.5% en el quinto quintil, mientras que de un 84.5% en el primer quintil.

En Chile, 219.624 NNA entre 5 y 17 años están en situación de trabajo infantil. Un 90% de ellos realiza trabajo peligroso. Entre los NNA que trabajan, el 69% corresponde a hombres y el 31% a mujeres (un 10% de los NNA hombres y un 4% de las NNA mujeres trabajan). La asistencia escolar se reduce de 98% a 89% entre los NNA que trabajan. El 41% de los NNA en trabajo infantil tienen rendimiento muy bajo, bajo y regular, mientras que solo el 27% de los NNA que no trabajan tienen este rendimiento. La mayor concentración de trabajo infantil se encuentra en la macrozona Sur: Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (9.6%), seguida de la Región Metropolitana (6.7%), la macrozona Centro: Coquimbo y Valparaíso (5.8%), y la macrozona Norte: Arica y Parinacota, Tarapacá, Antofagasta y Atacama (5.2%). El 70% de los NNA que trabajan pertenecen a los dos primeros quintiles (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020).

El 87,8% de la población infantil realiza tareas domésticas en el propio hogar, siendo las niñas quienes realizan principalmente estas tareas (91%, frente a 84,4% en los niños). Las niñas y adolescentes mujeres son quienes en mayor proporción dedican 21 horas o más a la semana a desarrollar estas tareas (19% entre 5 y 17 años; y un 33% entre 15 y 17 años) (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020).

Figura 9:
Porcentaje que Realiza Tareas Domésticas en el Propio Hogar, por Sexo



II.C.5.

Educación de Grupos Indígenas y Migrantes en Chile

Según el Censo 2017 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018), en Chile, 12.8% de la población se identifica como perteneciente a un pueblo indígena u originario (de los cuales 1.078.111 o un 49.3% son hombres; y 1.107.681 o 50.7%, son mujeres). La población de estudiantes indígenas en el sistema escolar es de 223.087.

Los Mapuche son el grupo indígena mayoritario en Chile, que representan un 79.8% de la población indígena (de

ellos, un 50.65% son mujeres); seguidos por los Aymara, que representan un 7.17% de esta población (de ellos, un 51.65% son mujeres); los Diaguita, con un 4.05% (de ellos, un 50.99% son mujeres); los Quechua, con 1.55% (de ellos, un 52.34% son mujeres); los Lican Antai, con un 1.39% (de ellos, un 51.03% son mujeres); y en proporciones menores, los Colla (un 49.72% de ellos son mujeres), Rapa Nui (de ellos, un 53.1% son mujeres), Kawésqar (con un 47.3% de mujeres) y Yagán o Yámana (con un 46% de mujeres). Un 4.39% de la población indígena se declara en la categoría "Otro" (de ellos, un 48.75% son mujeres) (Censo 2017, en Instituto Nacional de Estadísticas, 2018).

Tabla 2:

Personas que se consideran Pertenecientes a un Pueblo Indígena u Originario por Sexo, según Pueblo

Pueblo Indígena u Originario	Total	Hombres		Mujeres	
		Cantidad	Porcentaje	Cantidad	Porcentaje
Total	2.185.792	1.078.111	49,32%	1.107.681	50,68%
Mapuche	1.745.147	861.241	49,35%	883.906	50,65%
Aymara	156.754	75.785	48,35%	80.969	51,65%
Rapa Nui	9.399	4.408	46,90%	4.991	53,10%
Lican Antai	30.369	14.873	48,97%	15.496	51,03%
Quechua	33.868	16.140	47,66%	17.728	52,34%
Colla	20.744	10.430	50,28%	10.314	49,72%
Diaguita	88.474	43.360	49,01%	45.114	50,99%
Kawésqar	3.448	1.820	52,88%	1.628	47,30%
Yagán o Yamana	1.600	864	54,00%	736	46,00%
Otro	95.989	49.190	51,25%	46.799	48,75%

Fuente: Instituto Nacional de Estadísticas, 2018

En cuanto a la distribución por región de la población indígena en el país, se observa una mayor concentración de población indígena en términos numéricos en la Región Metropolitana. Sin embargo, al considerar la proporción en relación a la población total de la región, las regiones con mayor proporción de población indígena son La Araucanía (donde un 32.8% de la población censada, se considera Mapuche), Arica y Parinacota (donde predomina la población Aymara, que corresponde a un 26.29% de la población regional, seguida por los Quechua), y Aysén (con alta proporción de población Mapuche) (Censo 2017).

De acuerdo al MINEDUC (2020i), las líneas de trabajo en educación se orientan hacia una relevancia del principio de interculturalidad, desde un enfoque de derechos, en el entendido que la interculturalidad enriquece el currículo, contribuyendo a la formación de estudiantes integrales y una ciudadanía con competencias y prácticas interculturales que valoran la diversidad. Para ello, se integra Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas, donde se implementa la asignatura Lengua Indígena y además se fomenta la elaboración de Planes y Programas Propios que incorporen las particularidades de los pueblos originarios. El aspecto lingüístico es importante, considerando que, en contextos rurales, 18% de los Mapuche usa su lengua nativa Mapudungún a diario.

Si bien existen programas de educación intercultural y bilingüe, no se ha logrado una aplicación sistemática, encontrándose además desafíos de implementación como la preparación de los profesores, escasez de recursos educativos, y prejuicios y discriminación por parte de los y las docentes (Riedemann, 2008).

La escolaridad promedio de la población de 15 años o más es de 10.3 años para la población indígena y de 11.2 años para la población no indígena (CASEN, 2017). La probabilidad de que un estudiante indígena abandone el sistema educacional en algún momento corresponde a un 18.3 %, mientras que para aquellos no indígenas esta probabilidad es de un 14.6% (González, 2010).

Otro de los grupos que es necesario considerar en sus particularidades en el fenómeno de la desescolarización,

son los migrantes. Chile ha pasado de ser una Sociedad emisora de migrantes a fines de los años 90 a una receptora, con 750 mil migrantes residiendo en el país, de acuerdo al Censo 2017, y la mayoría de estos en la Región Metropolitana (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Solo entre los años 2015 y 2017 el número de estudiantes migrantes pasó de 30.625 a 77.608 en el conjunto del sistema escolar. A diferencia de la distribución de estudiantes nacionales, donde ha crecido el número de estudiantes en el sector particular subvencionado, en el caso de los migrantes se ha ido produciendo una creciente concentración en establecimientos educativos públicos, correspondiendo a un 3.5% de los y las estudiantes en estas escuelas (MINEDUC, 2019b).

El MINEDUC aprobó la Política Nacional de Estudiantes Extranjeros 2018-2022 (2018), donde se describe el conjunto de herramientas normativas e institucionales con que cuenta el sistema escolar chileno para abordar el proceso de escolarización de estudiantes migrantes, buscando favorecer el acceso, la permanencia y las trayectorias educativas de este grupo de protección especial (Castillo, Santa Cruz & Vega, 2018). Esta política propone acciones en diferentes niveles:

- Articulación Institucional e Intersectorial: trabajo con diversos ministerios (Ministerio de Desarrollo Social, Departamento de Extranjería y Migración Ministerio del Interior) para garantizar permanencia y avance en la trayectoria educativa, establecimiento de vínculos con la sociedad civil, academia, territorios y comunidades educativas, además de un trabajo de monitoreo de las alertas tempranas.
- Fortalecimiento de la Gestión Educativa: generar dispositivos de acompañamiento en el aula, para lograr promover una convivencia escolar que valore la diversidad, entregar orientaciones técnico-pedagógicas para una formación integral, y proveer herramientas para la gestión que favorezcan la inclusión de estudiantes extranjeros en las comunidades educativas.
- Vinculación Territorial para el Diseño de Política Educativa: disponer de canales efectivos para llegar a la

mayor cantidad de personas, levantar datos cualitativos y cuantitativos acerca de los estudiantes extranjeros en el sistema educacional chileno, promover diversas formas de participación para el diálogo en torno a la inclusión de estudiantes extranjeros, difusión de datos y aprendizajes en las redes en cada territorio.

Uno de los tópicos recurrentes en el debate acerca de interculturalidad y escuela es la tensión existente entre la consolidación de prejuicios y estereotipos, y la capacidad de la institución escolar para moderarlos. Cárdenas (2006, en Castillo, Santa Cruz & Vega, 2018) detectó en una muestra de estudiantes de enseñanza secundaria en Chile que los prejuicios abiertamente hostiles habían derivado en otros más sutiles o encubiertos, pero no habían desaparecido. En 2011, Cohen (en FONIDE, 2016) vio que los y las estudiantes adolescentes evaluaban más positivamente a sus compañeros similares que a los diferentes (inmigrantes). El estudio de FONIDE (2016) aplicó la Escala de Actitudes hacia la Multiculturalidad, encontrando que un 23% de los niños y niñas encuestados manifiesta que no es bueno que niños de diferentes países vayan a sus escuelas, y un 37% opina que afectan negativamente el rendimiento del curso.

En cuanto a los y las docentes, se detectó la presencia de prejuicio sutil en estudiantes de Pedagogía en Chile, con menor intensidad en mujeres y personas con interacciones previas con inmigrantes (Navas y Sánchez, 2010 en Castillo, Santa Cruz & Vega, 2018). Peña (2011, en FONIDE, 2016) vio que profesores de la Región de la Araucanía tenían prejuicios hacia sus estudiantes Mapuche, tanto a nivel cognitivo, como afectivo y conductual, siendo poco conscientes de estos prejuicios. El estudio de FONIDE (2016) mostró que los profesores que tenían mayor cercanía con el fenómeno de inmigración, tenían peor actitud hacia la misma, encontrándose que entre un 13% a 25% de los profesores valoraban negativamente la variedad étnica y presencia de estudiantes inmigrantes en la sala de clases.

II.C.6. Género y Educación

Chile muestra importantes brechas de género, evidentes al compararlo con sus pares de la OCDE (2018; 2019) y donde las desigualdades desde el nivel parvulario se encadenan con las laborales, generando trayectorias de permanente desventaja para las mujeres a lo largo de sus vidas.

Las mujeres se encuentran en una situación histórica de subordinación que se explica a partir de un sistema sexo/género que construye diferencias de dominación y subordinación entre hombres y mujeres, atribuidas a diferencias biológicas. El sistema educacional tiende a ser un espacio que reproduce esas relaciones desiguales de género (Lillo, 2016).

A pesar de lo anterior, hay aspectos en los que se ha alcanzado la paridad de género en el ámbito educativo: la tasa de participación en el aprendizaje organizado desde los 5 años de edad, el logro del nivel mínimo de competencias en matemáticas y lectura en el segundo y tercer grado de secundaria, y el logro del nivel mínimo de competencias en matemáticas y lenguaje al final de la educación primaria (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

II.C.6.i. Socialización de Género: La socialización de género se refiere a la reproducción de estereotipos y prejuicios que definen los roles masculinos y femeninos, que perpetúan las desigualdades de género. Su presencia en las instituciones educativas puede llevar a una percepción disminuida de las propias capacidades en las mujeres, que a su vez puede interferir en el rendimiento académico, autoestima, y elección de carrera o trabajo. Se observa que ya a nivel preescolar se establecen diferencias en los énfasis que se estimulan en cada uno: en las niñas, el rol maternal, de cuidado y trabajo doméstico, la preocupación estética, asumiendo rasgos como emotividad, intuición, sumisión, veleidad, debilidad, inseguridad, agradabilidad, pasividad y ternura; en los niños, la audacia, ambición y don de mando, asumiendo rasgos como la firmeza, tranquilidad, inteligencia, capacidad científica y teórica, valentía, aventura, necesidad

de poder, éxito y prestigio, competitividad y actividad (Comunidad Mujer, 2016).

Una forma en que se produce esta socialización de género temprana es a través de aspectos como los colores que se asignan a uno y a otro sexo, el espacio del juego y los juguetes que se utilizan, y la semántica y el discurso, que incluye la forma en que se habla, canta y cuenta cuentos a los niños y niñas (Hormazábal & Hormazábal, 2016).

Pateti (2007) verifica que en el sistema escolar se imponen distintas limitaciones a la motricidad gruesa de las niñas, lo que luego resulta paradójico, cuando se exigen resultados desde la Educación Física con sesgo deportivista. Se impone, por otro lado, una corporeidad y gestualidad femenina que ponen énfasis en lo grácil y elegante, que enseña que lo que debe hacer como mujer es contenerse, mientras que los hombres tienen permitido incursionar en el juego vigoroso.

Los estereotipos de género están presentes en la cotidianeidad de los procesos educativos, produciendo brechas de resultados académicos y desigualdad en la formación integral de los sujetos, generando desventajas para las mujeres, por ejemplo, en matemáticas, ciencias y educación física, y en el caso de los hombres en comprensión lectora, quienes además ven limitadas sus posibilidades de expresión de las emociones, con las consecuencias que ello puede tener en su vida personal. El género se articula con las diferencias de clase, etnia, raza, edad y religión, por lo que surgen nuevas relaciones de jerarquía y desigualdad entre hombres y mujeres, al interior de cada uno de estos grupos y otras identidades de género y/u orientaciones sexuales (MINEDUC, 2015a). El impacto de la socialización de género sobre el desarrollo emocional de niños y niñas también es evidente: Flores (en González, 2016) señala que “una baja autoestima global estaría explicada en gran medida por una escasa percepción en el funcionamiento de aquellas áreas que, por tradición, han sido asignadas a cada sexo” (p. 72).

Incluso dentro del movimiento estudiantil de 2015, un espacio que se supondría más progresista en términos de igualdad de género, las estudiantes secundarias han evi-

denciado el machismo imperante por parte de sus compañeros activistas, expresado en gritos y consignas que denostaban a las mujeres (Azúa, 2016).

II.C.6.ii. Embarazo y Maternidad Adolescente: Actualmente, según cifras del Instituto Nacional de Estadísticas (2017), ha aumentado el aporte de la fecundidad adolescente (15 a 19 años de edad) a la fecundidad total, pasando de 8.7% en 1950 a 11.3% en 2015, a pesar de que la edad media para tener el primer hijo ha aumentado en 2.26 años entre 1972 y 2015. El total de nacidos vivos de madres adolescentes en 2015 fue de 26.165 (25.448 en el tramo de 15 a 19 años, y 717 en el tramo de 10 a 14 años), mientras que el total de nacimientos vinculados a padres adolescentes fue de 10.927. El 6% de las adolescentes de 12 a 19 años es madre (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

El fenómeno de maternidad adolescente muestra una mayor prevalencia en los quintiles más bajos. Entre los hogares del 20% de más bajos ingresos, el 31.4% de las mujeres de 12 años o más han sido madres adolescentes, mientras que solo un 10.6 de las que pertenecen al quinto quintil (CASEN, 2017). Asimismo, la incidencia de la maternidad adolescente varía de acuerdo con el nivel educacional de las mujeres, siendo significativamente más baja entre las mujeres con mayor nivel educacional, especialmente entre aquellas con educación superior; también es mayor que en la población general en el caso de mujeres de zonas rurales y pertenecientes a pueblos indígenas. Las tasas de maternidad adolescente no han disminuido como sería esperable de acuerdo a los índices de desarrollo económico del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Se debe tener en cuenta, además, que la maternidad adolescente también es reflejo de la falta de empoderamiento de las mujeres. Según la Encuesta INJUV (2018), el porcentaje de jóvenes que usó un método anticonceptivo en su última relación sexual es de un 92.6 para el nivel socioeconómico alto, y de un 81.2% para el nivel socioeconómico bajo. Un 27.3% de los jóvenes que no utilizan métodos anticonceptivos declaró no utilizar métodos de anticoncepción porque no le gustan, y un 18.6% porque quería tener un hijo. Aunque menor, un

porcentaje señala no haber usado anticoncepción porque no se atrevió a plantear y menos a imponer la alternativa a su pareja, mientras que otro porcentaje declara que fue la pareja quien decidió no utilizar algún método de anticoncepción. La proporción de mujeres en edad de procrear (15 a 49 años), que practican la planificación familiar con métodos modernos es de un 64.9% (Ministerio de Desarrollo Social, 2018), lo que habla del potencial para fortalecer el empoderamiento de las mujeres en materias sexuales y reproductivas.

Un alto porcentaje de las madres adolescentes interrumpe su formación educativa, siendo este uno de los mecanismos a través de los cuales el embarazo adolescente opera como factor reproductor de pobreza (Comunidad Mujer, 2016). En 2017, de un total de 1.030 estudiantes embarazadas, solo 595 (un 58%) continuaron sus estudios (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En relación con las madres y padres menores de 15 años, se observa que prácticamente la totalidad corresponde a población inactiva, esto es, que no trabaja ni busca empleo, presentando diferencias asociadas a la razón de dicha inactividad. Mientras la totalidad de los padres inactivos son estudiantes, entre las madres inactivas, 82,8% estudia y 17,2% se ubicó en la categoría “dueña de casa” (Instituto Nacional de Estadísticas, 2017).

De acuerdo con los datos registrados por la Encuesta CASEN (2017), un 7.9% de los hombres y un 17.5% de las mujeres de la población joven (entre 15 y 29 años) no están inscritos en un establecimiento educacional y tampoco están empleados. Son las personas jóvenes conocidas como “NINI” (“ni estudia ni trabaja”), que se encuentran en situación de desafiliación institucional, ya que no están integrados a los mecanismos tradicionales de inclusión social. La maternidad o embarazo es la razón mayoritaria por la cual las adolescentes pertenecen a esta categoría, argumentando como principal razón para no trabajar el no tener con quién dejar a los niños (33.8%), seguida por las responsabilidades que en ellas implican los quehaceres domésticos (30.2%). Estas razones son más predominantes en el primer quintil socioeconómico. Entre los hombres, estas motivaciones justifican solo el 1.2% y 3.3% de los

NINI, respectivamente. Esto demuestra que no estudiar ni trabajar no es sinónimo de inactividad laboral entre las mujeres, pues estas mayoritariamente están realizando trabajo doméstico y cuidado no remunerado, lo que las imposibilita a seguir con sus estudios o a insertarse en el mercado de trabajo. Cabe consignar que este trabajo doméstico es escasamente valorado en la sociedad chilena, y que no genera reconocimiento de ningún tipo, incluyendo derechos laborales o beneficios sociales (González, 2016).

II.C.6.iii. Resultados Académicos: Tanto en la Enseñanza Primaria como en la Secundaria, son las mujeres quienes presentan mayores tasas de aprobación y menores niveles de abandono escolar que sus pares masculinos. Las mujeres terminan la escuela con un mejor promedio de notas. De hecho, el puntaje NEM, asignado por las Notas de Enseñanza Secundaria, es en promedio, de 547 para ellas y de 522 para los hombres. Sin embargo, se observan brechas importantes en el desempeño por sexo en las pruebas de Matemáticas del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), con una clara desventaja de las mujeres. En el caso de Lenguaje y Comunicación, la situación es inversa (MINEDUC, 2019b).

A nivel internacional, esto también queda evidenciado en la prueba PISA, que se aplica a estudiantes de 15 años en todas las naciones de la OCDE. En Lectura, las chilenas, al igual que todas las mujeres evaluadas, tienen ventaja, en este caso de 12 puntos, pero es la más pequeña entre todos los países OCDE. En Matemáticas, la diferencia en los resultados de los adolescentes chilenos es de 18 puntos a favor de los hombres, siendo de las más amplias de la OCDE (cuya brecha promedio es de 8 puntos); y en Ciencias, con una ventaja de 15 puntos, siendo el promedio de brecha de la OCDE de 4 puntos (OCDE, 2017). Constatar que a nivel de Matemáticas hay países que no presentan brechas de género o que, incluso, estas son a favor de las mujeres, es indicativo de que el mal desempeño de las mujeres en estas áreas no es connatural a su sexo, y de lo relevante que es ser proactivo en el derribamiento de los estereotipos sexistas, con políticas educativas que promuevan el desarrollo de todas las habilidades en todos los y las estudiantes, independiente de su sexo (Comunidad Mujer, 2016).

Las mujeres también obtienen peores resultados en las Pruebas de Selección Universitaria (PSU). Los hombres obtuvieron mejores puntajes en la prueba de Matemáticas, estando 17 puntos por sobre las mujeres, y de Ciencias, donde obtuvieron 18 puntos más; mientras que ellas los superaron en Lenguaje y Comunicación por 5 puntos. Además, un 78.9% de los puntajes máximos fueron obtenidos por hombres (DEMRE, 2019).

Esta ventaja en las pruebas de admisión, se traduce en que, si bien un 54% de los seleccionados para matricularse en educación superior en 2019 son mujeres, los hombres son mayoría en Universidades de mayor calidad y/o tradición, tanto entre las cinco mejores Universidades del país como en el grupo de Universidades pertenecientes al CRUCH, mientras que, en las restantes 35 Universidades privadas no tradicionales, son mayoría las mujeres (Consejo Nacional de Educación, 2019). Estas diferencias de puntaje en la PSU también inducen patrones de género en la selección de carreras, con sesgos hacia ciertas áreas del conocimiento dependiendo del sexo (con mayoría de hombres en carreras de Ingeniería Electrónica, Mecánica y en Telecomunicaciones, y mayoría de mujeres en carreras de Pedagogía, Ciencias Sociales y Enfermería) (Consejo Nacional de Educación, 2019), iniciando la futura segmentación en el mercado del trabajo.

Las carreras universitarias con mayor selección de mujeres en el proceso 2016 están vinculadas a la salud, el diseño y las ciencias sociales, mientras que las más masculinizadas corresponden al área de las ciencias y matemáticas, computación e informática, y carreras en que se requiere trabajo con motricidad gruesa, como Educación Física y Kinesiología. En la Educación Técnico Profesional, las mujeres conforman más del 80% de las especializaciones de áreas de secretariado, educación de párvulos, enfermería y servicio social. Los hombres, en cambio, se concentran en las áreas de construcción y obras, topografía, análisis de sistemas, electrónica y automotriz (MINEDUC, 2015a).

De acuerdo a Guerrero (2014), las niñas que optan por una educación secundaria TP lo hacen marcadas por los estereotipos de género, por cuanto se desarrollan en el

ámbito de los servicios, acceden a trabajos mal remunerados, en condiciones precarias y con escasez de oportunidades. La tendencia a preferir profesiones, oficios o actividades vinculadas con el rol tradicional que ha ejercido la mujer en la sociedad (profesoras, enfermeras, etc.) y a descartar o no considerar carreras relacionadas con la ciencia y la tecnología, las ubica en posiciones subordinadas en el mercado del trabajo.

II.C.6.iv. Docentes: La presencia de docentes hombres en el sistema escolar ha disminuido de forma estable, llegando a 27% en 2014. Las funciones docentes más masculinizadas en 2014 fueron las de Inspección General (57%) y la Dirección (44%), mientras que las funciones docentes más feminizadas fueron docente de aula (74%) y equipo técnico-pedagógico (74%). Lo anterior muestra cómo las labores de dirección y mayor autoridad dentro de los establecimientos son asignadas mayoritariamente a varones, a pesar de la alta presencia de mujeres en la profesión docente. Los niveles de enseñanza más feminizados son el de educación parvularia (99,5% mujeres) y educación especial (95%), mientras que los más masculinizados son Secundaria Técnico Profesional (50% hombres) y Secundaria Científico-Humanista (42% hombres). El cuerpo docente masculino tiende a ser mayor en los sectores de educación física, matemática, ciencia, tecnología, mecánica y electricidad, mientras que las áreas de lenguaje, orientación, programas y proyectos sociales y confección son áreas mayormente feminizadas (MINEDUC, 2015a).

Mizala, Martínez y Martínez (2015) vieron que las expectativas de los y las docentes sobre el rendimiento escolar difieren significativamente en función del sexo del estudiante. En particular, estos considerarían que los niños tendrán mejor desempeño en matemáticas que las niñas. Dado que la identidad se construye en función de los otros, las narrativas personales que elaboran las mujeres influidas por las expectativas de los demás, pueden caracterizarse por la autodesconfianza frente a ciertas áreas del conocimiento (en contraste con la narrativa de autoconfianza masculina), desarrollando así una “incapacidad aprendida”, es decir, una creencia consciente o inconsciente, implícita o explícita, sobre la imposibilidad de realizar una tarea, o presunción, previa e infundada, de que no se tendrá un

buen rendimiento en un determinado asunto o área. Esto incide de forma efectiva en un menor desempeño en la tarea, lo que en el sistema escolar se traduce en un menor aprendizaje y peores resultados en pruebas estandarizadas (Guerrero et al., 2007; González, 2016).

De acuerdo a MINEDUC (2015), para abordar estos aspectos en los y las docentes, se han implementado las siguientes iniciativas: Resguardo de lenguaje inclusivo, detección de estereotipos, desarrollo de la identidad, entre otros, en la actualización de las bases curriculares, programas pedagógicos, materiales pedagógicos y marcos orientadores para los equipos educativos; Fortalecimiento de capacidades de los equipos que diseñan las políticas actuales y equipos técnicos de las instituciones prestadoras de servicio (Junji e Integra); Se ha elaborado un instrumento y manual de capacitación para la detección de sesgos de género en el aula para aplicación en la revisión de videos docentes, (son parte del módulo II del Portafolio de la Evaluación Docente).

II.C.6.v. Currículo Escolar: Otro aspecto en el que se observan desigualdades de género es en el currículo escolar. Guerrero et al. (2007) plantean que el currículo escolar es una construcción social e histórica que adquiere referencia cultural de verdad. En elementos tan esenciales para la enseñanza como los textos escolares “los personajes masculinos aparecen en roles vinculados al ejercicio del liderazgo, asumiendo riesgos, siendo autosuficientes o ambiciosos, mientras que los personajes femeninos muestran roles focalizados en elementos emocionales, de cuidado y protección, dentro de la esfera privada, y están excluidos de los campos político y científico” (Covacevich y Quintela, 2014, en Comunidad Mujer, 2016, p. 50). En esta construcción de la división de roles, las mujeres aparecen como madres, dueñas de casas, vinculadas al cuidado de enfermos, de niños y niñas, de sus esposos y sus familias; mientras que los hombres tienen roles que se relacionen con acciones de producción económica, de opinión pública y política, fortaleza física, viajes de aventuras y descubrimientos, actividades recreativas y deportivas, liderazgo, entre otros (Palestro, 2016).

Adicionalmente, las mujeres aparecen subrepresentadas en los textos de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Sociales (por ejemplo, en un conteo de un texto de segundo año de secundaria, se registraron 13 imágenes de mujeres en la categoría “protagonismo principal”, mientras que 61 de hombres) (Guerrero et al., 2007). Una revisión de 28 textos escolares de Lenguaje y Comunicación, Historia y Ciencias Sociales, y Biología distribuidos en 2012 a las escuelas y liceos públicos, realizada por la Red Chilena contra la Violencia hacia las Mujeres, mostró aspectos de androcentrismo, elitismo, heteronormatividad y discriminación de los pueblos originarios y población afrodescendiente. Las mujeres aparecían en proporción minoritaria respecto de los hombres en autorías, menciones complementarios o recomendaciones para profundizar, tramas y papeles protagónicos, e ilustraciones. En los textos de Lenguaje, la producción de elementos culturales se presenta como un asunto masculino. En los textos de Historia, la presencia de mujeres es marcadamente menor, y su aparición suele ser en roles de acompañantes de hombres, vicimizadas, feminizados, en hechos poco significativos, o subordinadas, si bien comienzan a incluirse las reivindicaciones políticas de los últimos siglos, aunque de manera desconectada del resto de acontecimientos. En los textos de Biología, las mujeres que se incluyen en la investigación científica son excepciones, y sus contribuciones son minimizadas (Palestro, 2016).

Lillo (2016) verifica la baja proporción de mujeres en las lecturas sugeridas por los Programas de estudios de Lenguaje y Comunicación (no superando el 18% en las categorías de Lírica, Narrativa, Drama y Ensayo), omisión que comunica la baja valoración de la experiencia, saber y cultura femenina.

Por otra parte, existe un currículo oculto de género, con elementos interiorizados y no visibles para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que determinan las relaciones y prácticas sociales entre hombres y mujeres, y que se manifiesta en aspectos como el lenguaje; los imaginarios de género; las formas de expresión, acción y participación aceptadas para hombres y mujeres; y la

interacción y atención desigual por parte de los y las docentes (Guerrero et al., 2007). Azúa (2019) gira la mirada hacia lo que ocurre en el aula o patio escolar, con un castigo más severo recibido por las mujeres que los hombres cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento, en particular, al decir garabatos o pelearse a golpes; una ocupación del espacio físico del patio dominada por los hombres, que son los que juegan fútbol, mientras que las mujeres suelen conversar con sus amigas o alentar a los jugadores (con la posible excepción de una mujer que pueda estar jugando, a la que se tildará de masculina); una estigmatización de los hombres que realicen actividades consignadas como femeninas; y una hipervigilancia de la libido y sexualidad, por ejemplo, a través de un control estricto de la forma de vestir y

maquillaje. Estudiantes del Liceo N° 1 también escribieron acerca de las prácticas homofóbicas presentes en los liceos femeninos de Providencia, especialmente por parte de inspectoras e inspectores.

Estos comportamientos discriminatorios no solo están en el ambiente escolar, sino que se inician en la socialización familiar y son reforzados por el entorno cercano y otros agentes socializadores, como los medios de comunicación (Palestro, 2016).

Ante la importancia del currículo en la perpetuación o el quiebre de los estereotipos de género, MINEDUC (2015) ha realizado esfuerzos para mejorar a través de distintas iniciativas:

Figura 10

Iniciativas MINEDUC para un Currículo No Sexista (Fuente: MINEDUC, 2015a)

A nivel de instrumentos curriculares y su implementación, se ha logrado mayor visibilidad de las mujeres en el currículum y en los recursos educativos que se distribuyen al estudiantado, tanto en el contenido como en las imágenes; mayor equilibrio en las bibliografías y referencia a autoras en textos recomendados en los programas de estudio.

Se ha incorporado el criterio de inclusión y ausencia de sesgo de género en la evaluación de instrumentos curriculares que aplica el Consejo Nacional de Educación (CNED) a las propuestas presentadas por el Ministerio de Educación (planes y programas de estudio, estándares indicativos de desempeño, estándares de aprendizaje, indicadores de desarrollo personal y social y metodología de ordenación de establecimientos).

Orientaciones técnico pedagógicas con perspectiva de género para la modalidad de educación de personas jóvenes y adultas. También se han formulado para esta modalidad educativa, orientaciones con indicaciones específicas sobre el grupo de estudiantes jefas de hogar, destinada a los/as organismos ejecutores.

En la nueva Política de Convivencia Escolar (2015), el enfoque de género es uno de los principios fundantes y destaca la generación de relaciones igualitarias y de reconocimiento entre las personas, lo que incluye igualdad entre los géneros.

Se levanta una Estrategia Nacional en Afectividad, Sexualidad y Género que articula y potencia la intervención del Mineduc – Minsal y MinMuEG. El Plan Mineduc incluye apoyo técnico, orientaciones metodológicas y herramientas pedagógicas para los establecimientos; se ha capacitado a docentes, estudiantes y funcionarios/as; se ha actualizado el Protocolo de Retención en el sistema escolar de estudiantes embarazadas madres y padres adolescentes; se ha elaborado un manual para facilitadores de sensibilización y prevención del bullying homofóbico y transexual en establecimientos educacionales.

II.D. Trabajo y Género en Chile

Las tasas chilenas de desempleo se han movido entre el 5 y 7% entre 2015 y 2019 (Instituto Nacional de Estadísticas, 2019). La tasa de desempleo de adultos (25-64 años de edad) con educación terciaria fue de 4.9%, ligeramente más bajo que el de los adultos con educación secundaria (5.6%) y de aquellos con un nivel educativo menor que la educación secundaria (5.2%). Los promedios de la OCDE correspondientes fueron 5.1%, 7.7% y 12.8% en 2015, respectivamente (OCDE, 2015).

En Chile, las personas con educación superior acceden a un nivel de ingresos mucho más alto que aquellas con educación secundaria superior (ganan arriba de 2.6 veces más). Es el incentivo más alto de todos los países de la OCDE con información disponible. Quienes cuentan con un título de maestría, doctorado o equivalente ganan arriba de cinco veces más que aquellos con educación secundaria. Chile tiene grandes disparidades en ingresos en contraste con otros países de la OCDE, donde un promedio de 43% de trabajadores con educación terciaria ganan arriba de 1.5 veces más que la media (OCDE, 2015).

Por otra parte, en los últimos 25 años ha habido un aumento sostenido de la participación laboral de las mujeres adultas (25-59 años): desde un 40% en 1990 a un 66% en 2014. Aun así, esta tasa equivale a una de las participaciones más bajas dentro de los países de la OCDE, situando a Chile incluso debajo de la media de los países de América Latina. Por su parte, los hombres del mismo grupo etario han mantenido una tasa de participación laboral relativamente constante en el tiempo, que, en promedio, se ubica en 93% (OCDE, 2015). De acuerdo a la Encuesta CASEN (2017), la tasa de participación laboral total de las mujeres sobre 15 años es de un 48.9%, mientras que la de los hombres es de un 71.6%. Una de cada tres mujeres en edad de trabajar no posee ingresos autónomos (32,8%), y uno de cada diez hombres (12,9%) (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

La participación laboral de las mujeres no es homogénea según clase social: en el primer decil es de un 26.7%, en comparación con el décimo decil, de un 72.1%. El detalle por decil, junto con la brecha en comparación a los hombres, se encuentra en el siguiente gráfico:

Figura 11:
Tasa de Participación Laboral y Brecha por Sexo, según Decil de Ingreso



La tasa de desocupación de mujeres para el primer decil es de 28.9%; para el quinto decil, 8.2%; y para el décimo decil, 2.8%. El porcentaje de la población que se encuentra fuera de la fuerza de trabajo por razones de cuidado o quehaceres domésticos es de un 19.4% en el caso de las mujeres y de un 0.6% en el caso de los hombres. El mayor porcentaje de mujeres que argumentan esta razón se encuentra en el primer quintil, donde explica un 27.7%, en comparación con el 9.8% en el quinto quintil (CASEN, 2017).

El trabajo asalariado ha aumentado en los últimos años, tanto para hombres como para mujeres, alcanzando un 71.4% en 2017. Así también, ha existido un aumento en las remuneraciones tanto de hombres como de mujeres, quienes obtienen casi el doble de ingresos en 2017, que en 1990, pero donde la brecha de género ha aumentado (CASEN, 2017). Estos indicadores hacen que Chile se ubique dentro de los países con mayores brechas salariales de género en el mundo, ocupando el puesto 126 de 131 países en el subíndice de “igualdad salarial por trabajo similar” en el Índice Global de Brecha de Género 2017 del World Economic Forum (2020).

En el caso de los hombres, el ingreso promedio es de 574.424, mientras que para las mujeres es de 441.691 (CASEN, 2017).

Si bien la tasa de pobreza por ingresos ha bajado tanto para hombres como para mujeres, existen diferencias significativas a favor de los hombres (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). La Encuesta CASEN (2017) revela que existe un Índice de Feminidad de la pobreza por ingreso de 109.8 mujeres por cada 100 hombres. Las mujeres de 15 años o más que no reciben ingresos autónomos (excluyendo a quienes están estudiando) son un 32.8%, mientras que, en el caso de los hombres, son un 12.9%. Así, las mujeres constituyen un 74.8% de esta categoría (CASEN, 2017). Al ver la distribución porcentual del ingreso autónomo de las personas de 15 años o más, los hombres concentran un 60.9% de este y las mujeres un 39.1%, en 2017 (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En el caso de los hogares con un hombre como jefe, la incidencia total de la pobreza es del 6.4%, mientras que

en el caso de hogares con jefas mujeres, la incidencia de la pobreza es de 9.2% (CASEN, 2017).

En las personas que prestan ayuda a algún integrante del hogar con dependencia funcional, un 68.2% de los cuidadores corresponde a mujeres, y un 31.8% de estas se concentra en el primer quintil (CASEN, 2017).

La proporción de tiempo dedicado a quehaceres domésticos y cuidados no remunerados es de 6 horas diarias, en el caso de las mujeres (20.4% del uso del tiempo diario), y de 2.7 horas diarias, en el caso de los hombres (9.7% del uso del tiempo diario) (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

El trabajo precario de las mujeres también se encadena con la educación sexista. La sumatoria de factores, como las expectativas diferenciadas en la escuela, la subordinación en el mercado del trabajo, baja calificación, el castigo en las remuneraciones de las ocupaciones feminizadas, la adscripción al trabajo doméstico no remunerado y el cuidado de terceros, las ubica en posiciones de aceptar empleos con condiciones precarias (González, 2016).

Se habla de dos tipos de segregación en términos de género: Por una parte, está la “horizontal”, que se traduce en que las mujeres no se desempeñan indistintamente en cualquier rama de actividad, sino que se concentran en algunas de ellas, como la Enseñanza, Servicio Doméstico, Servicios Sociales y de Salud, Comercio, Manufactura y Agricultura. Por otra parte, está la segmentación “vertical”, que refiere al acceso diferenciado por sexo, a los distintos puestos de trabajo según su jerarquía, presentándose una concentración de mujeres en las posiciones medias o bajas al interior de las empresas y organizaciones (INE, 2016). Estos fenómenos son analizados por Dubet (2014), que plantea:

Los lugares de las mujeres no son iguales a los de los hombres. Poco a poco, progresivamente, dos mecanismos de desigualdad se fueron revelando. El primero es el de los techos de cristal. Cuando las mujeres entran en ámbitos que hasta entonces estaban reservados a los hombres, acceden con mucha menos facilidad a los cargos de responsabilidad

más prestigiosos y mejor pagos. Las maternidades y cargas familiares funcionan como obstáculos que acarrearán retrasos en las tareas, compromisos menos totales en el trabajo, y, cuando una pareja debe sacrificar su carrera, es generalmente la mujer la que “se inmola”. Solo la elite de la elite puede escapar a esos mecanismos gracias a que tiene personal de servicio. Y ni siquiera en esos casos las mujeres superan totalmente su desventaja (...) El segundo mecanismo está emparentado con el desarrollo separado, que es una forma de apartheid social (...) A pesar de los progresos de la igualdad, el mundo de la producción y el mundo del poder siguen siendo el mundo de los hombres; mientras que el mundo de los servicios y de las relaciones sociales, el mundo del care, sigue siendo el de las mujeres. (pp. 47-48)

Las mujeres se ausentan de sus puestos de trabajo con cada embarazo, tienen jornadas más cortas al regresar del posnatal (hasta que sus hijos cumplen los 2 años de vida, por el derecho a alimentación); algunas incluso se retiran del mercado laboral u optan por trabajos a tiempo parcial o más flexibles cuando son madres; en algunos casos, plantean restricciones para viajar fuera de la ciudad o para extender su horario laboral más allá de la jornada pactada, porque las responsabilidades familiares les impiden ausentarse de sus hogares; aquellas mujeres que trabajan fuera del hogar destinan más horas al día que los hombres en el trabajo doméstico no remunerado. Los hombres, en cambio, se comportan con una libertad mucho mayor en sus espacios laborales. A diferencia de las mujeres, no suelen ausentarse de su trabajo por razones familiares, viajan por razones profesionales, se capacitan en horarios posteriores a la jornada laboral o durante los fines de semana para mejorar su desempeño, no ofrecen restricciones a su ascenso y tienden a aceptar todos los desafíos que se les plantean, ya que en general es la madre la que asume las responsabilidades de la crianza, permitiéndoles a ellos disponer libremente de su tiempo y tomar decisiones que potencien su carrera (Selamé, 2004; Perticará & Bueno, 2009; Yannoulas, 2005).

Por otra parte, el Código Laboral deposita en las mujeres la responsabilidad por el cuidado de los hijos, imponiendo

algunas obligaciones solo a los empleadores de mujeres. El artículo 203 del Código del Trabajo (Ley 19.408, 1995) establece que los establecimientos que ocupan 20 o más trabajadoras de cualquier edad o estado civil, deberán proveer el servicio de sala cuna. Así, las mujeres pueden recibir menores salarios como anticipo del posible costo que el empleador deberá enfrentar con el pre y posnatal, el fuero maternal, el derecho de alimentación, la sala cuna y/o las ausencias en caso de enfermedades de los hijos pequeños (Comunidad Mujer, 2016).

En cuanto al ingreso promedio mensual de las pensiones y jubilaciones de vejez, también se observa una brecha de género importante, con un promedio de 276.937 para los hombres y 198.716 para las mujeres (CASEN, 2017). La prevalencia de dependencia funcional es significativamente alta entre mujeres a partir de los 60 años y más, lo que da cuenta de un mayor desgaste funcional de las mujeres en las últimas etapas de su ciclo de vida (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

II.D.1. **Emprendimiento de mujeres**

De acuerdo al Reporte Global Entrepreneurship Monitor (GEM, 2018), en Chile, la participación de las mujeres en emprendimientos es inferior a la de hombres, existiendo 7 mujeres emprendedoras por cada 10 hombres. En 2017, un 39.2% de los microemprendimientos fueron liderados por mujeres, siendo un 19.6% de las mujeres emprendedoras en etapas iniciales -porcentaje que representa un aumento del 90.3% en los últimos 10 años- y un 7.1% empresarias establecidas (más de 42 meses) (GEM, 2017).

Si bien hombres y mujeres por igual consideran al emprendimiento con una opinión positiva y como opción de carrera en igual medida (GEM, 2017), se han identificado factores de diverso tipo que operan como barreras para las mujeres en la actividad emprendedora: 1. Deficiencias en capacidades de gestión (deficiente capacitación en aspectos burocráticos, se sienten más vulnerables ante oficiales corruptos) 2. Barreras de acceso al sistema financiero (dificultad en el acceso al crédito por exigencia

de garantía y altos intereses; mayor aversión al riesgo o miedo de solicitar créditos; menor familiaridad y satisfacción con los instrumentos de crédito mayores; sus bienes son considerablemente de menor valor que los que poseen los hombres y tienen que poner mayor colateral que los hombres para acceder a crédito) 3. Problemas para participar en encadenamientos productivos y/o comerciales (redes y mercado para los productos) y 4. Persistencia de actitudes sociales que limitan las oportunidades de las mujeres (roles de género que siguen asignándoles las responsabilidades domésticas y familiares en forma desproporcionada) (Bentancor et al, 2015 en Comunidad Mujer, 2018). Por su parte, Guerra y Pizarro (2011 en Comunidad Mujer, 2016), identifican que en la sociedad chilena son los factores culturales los principales obstaculizadores del emprendimiento de las mujeres, como falta de apoyo de la pareja y la tensión que se produce entre su desarrollo profesional y responsabilidades familiares.

Se observa que las mujeres tienen una menor percepción de capacidades para los negocios y emprendimientos que los hombres, con un 55% que responde afirmativamente, en comparación con el 68% de los hombres; sin embargo, la percepción de las mujeres en Chile supera el porcentaje de la OCDE, de 38%. Igual escenario se ve con el miedo al fracaso, donde las mujeres lo indican en un 38% (siendo el promedio OCDE de 43%), mientras que en los hombres aparece en un 28% (GEM, 2017).

Se ha registrado que las mujeres emprendedoras no presentan preferencias por sexo a la hora de contratar, mientras que los emprendedores hombres contratan principalmente hombres, en una proporción del 71.4% del total de contratados (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Es clave distinguir entre dos tipos de emprendimientos: de “alto impacto”, que suelen responder a la identificación de buenas oportunidades de negocio y la capacidad de crear nuevas compañías y trabajos de calidad; abrir mercados que potencian el crecimiento y la innovación, dinamizando las industrias; de aquellas estrategias de “autoempleo” que responden, más bien, a contextos de necesidad por dificultades de empleabilidad, con

precariedad desde el punto de vista de ingresos, jornadas laborales, regulación y seguridad social, y que es donde se encuentran la mayoría de las emprendedoras chilenas (Guerra y Pizarro, 2011). En Chile, hay una diferencia de 12 puntos porcentuales entre hombres y mujeres que comienzan su emprendimiento por necesidad. El nivel de ingresos familiares de las emprendedoras es inferior a \$400.000 en un 30% de los casos (GEM, 2017).

La mayoría de las mujeres inician su emprendimiento no porque hayan encontrado una buena oportunidad en el mercado, sino principalmente por razones de necesidad, buscando generar o complementar sus ingresos, ya sea porque fueron despedidas de su empleo anterior, porque no encuentran trabajo como asalariadas, o porque están buscando un empleo con mayores ingresos y/o flexibilidad. En tanto, es más probable que los hombres emprendan en base al reconocimiento de oportunidades económicas. Es prevalente una alta motivación en las mujeres por encontrar mayores niveles de flexibilidad laboral, lo que evidencia una estrategia de conciliación entre el acceso a bienes monetarios y las tareas domésticas y de cuidado, dado que usualmente estos emprendimientos son una extensión de la producción de bienes y servicios de sus hogares (Comunidad Mujer, 2018).

De esta forma, el análisis de las tasas de ocupación informal (que incluye a las personas que trabajan por cuenta propia y asalariados que no tienen acceso a salud ni previsión social por concepto de empleo), entrega información que suma a la de desocupación: en el primer trimestre de 2018, 2.437.215 personas tuvieron una ocupación informal, que constituye un 29.1% de las personas ocupadas del país. La tasa de ocupación informal de las mujeres fue de un 30.5%, y la de hombres, de un 28.1%. En este tipo de empleo, se observa una alta feminización del servicio doméstico (91.8%), salud (84.8%), servicios de alojamiento y alimentación (65.3%), y enseñanza (61.3%) (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018b).

Entre las mujeres, se priorizan aquellos emprendimientos orientados hacia el consumidor individual (ventas al por menor, servicios personales, entre otros) que, por lo

general, se asocian más a oficios que a una actividad profesionalizada; mientras que los hombres son mayoritarios en aquellas actividades orientadas hacia la extracción o transformación de los bienes, y en servicios a empresas. Las mujeres concentran sus emprendimientos en sectores de baja productividad, que por lo general tienden hacia bajos niveles de innovación y diferenciación y con poco uso de tecnologías. Esto lleva a que las mujeres estén sobrerrepresentadas en las microempresas y subrepresentadas en las empresas grandes. Así, si bien las mujeres en Latinoamérica emprenden en una alta proporción, con menor brecha con los hombres que en otras regiones del mundo, esta actividad puede estar dando cuenta de opciones limitadas para ellas en el mercado laboral asalariado, o de la necesidad de suplementar los ingresos familiares (Comunidad Mujer, 2018).

Desde el gobierno, se han impulsado distintos programas orientados a las mujeres de contextos más vulnerables, para promover su autonomía, competencias laborales, y empleo a través del emprendimiento, entre los que han destacado: Desarrollo de Competencias Laborales Mujeres del Ingreso Ético Familiar (2005), Ellas Buscan Trabajo (2012), Bono al Trabajo de la Mujer (2012), Ingreso Ético Familiar (2012), Aprendiendo a Empezar (2014), Más Capaz (SENCE-MINTRAB) (2014), Mujer, Asociatividad y Emprendimiento (SERNAM) (2015), y Mejorando mi Negocio (PRODEMU) (2016) (Comunidad Mujer, 2016).

Desde el Ministerio de Desarrollo Social (2018), el programa “Yo Emprendo” tuvo un presupuesto de M\$9.234.000 en 2018, y está destinado al apoyo a personas en situación de pobreza e indigencia que se encuentren desarrollando actividades económicas de forma independiente, y que tengan problemas de acceso a financiamiento y formación. Este ministerio también ofrece otros programas sociales con un enfoque de género, que identifican las labores de cuidado realizadas tradicionalmente por las mujeres, a través de trabajo no remunerado, y buscan contribuir a la corresponsabilidad en los cuidados. De esta forma, las mujeres pueden aumentar su participación laboral.

II.D.2.

Competencias para el Trabajo

De acuerdo a la Comisión Nacional de Productividad (2018), un sistema de formación de competencias para el trabajo se define como:

El conjunto de instrumentos, políticas y programas conducentes a definir, entregar y certificar las competencias requeridas para desarrollar una carrera u oficio en particular. La existencia de estos sistemas es considerada condición necesaria para el desarrollo económico de los países, el bienestar de sus ciudadanos y el crecimiento sostenido de la productividad en el largo plazo. (p. 15)

La evaluación de la Comisión Nacional de Productividad (2018) señala que Chile no contaría con un sistema de competencias de carácter integrado, faltando una visión estratégica de desarrollo del país orientada a satisfacer las necesidades y requerimientos del sector productivo. La incidencia de las empresas en la formación es baja, con desajuste entre las habilidades demandadas y las que el sistema provee. La oferta de formación tampoco sería capaz de anticipar los requerimientos futuros en términos de competencias: un 61% de los trabajadores se emplea hoy en ocupaciones con riesgo de ser automatizadas, y un 24% en empleos con alto riesgo de ser afectado por el cambio tecnológico. Los programas de capacitación no estarían conectados entre sí, ni con el sistema formal de educación secundaria o superior, ni tampoco con los mecanismos de certificación. La gran mayoría de los programas de en Chile tiene una duración menor a las 40 horas, mientras que la evidencia internacional apunta hacia cursos de duración de 200 y más horas para tener impacto significativo.

Los resultados de la Evaluación de Competencias de Adultos PIAAC 2015 —*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*— (en Comisión Nacional de Productividad, 2018) también ubican a Chile entre los países con mayor descalce en la OCDE: un tercio de los trabajadores están sub calificados o sobre calificados res-

pecto del nivel educacional requerido para su empleo, y la mitad trabaja en un área distinta a su campo de estudio. En cuanto a competencias tecnológicas, un tercio no pudo rendir la evaluación debido a las deficiencias para manejar un computador, navegar por internet, o porque decidieron rendir la versión en papel.

Durante los últimos veinte años, los presupuestos del MINEDUC y SENCE han aumentado en seis y casi en cuarenta veces, respectivamente. Como resultado, han aumentado los años de escolaridad y la cobertura educacional y de capacitación. Sin embargo, la calidad sigue siendo un desafío, lo que se evidencia en mediciones internacionales de habilidades, que reflejan resultados deficientes tanto en jóvenes como en adultos (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

En 2016, el Estado invirtió 0,2% del PIB (US\$ 570 millones) en programas de capacitación y formación remedial, que benefició a 1.116.000 de personas. El SENCE es la agencia más importante en capacitación, responsable del 69% de los recursos invertidos y de 78% de los beneficiarios de formación. Los principales 4 programas de capacitación son 3 programas del SENCE —Impulsa Personas, con 28% del gasto y 65% de los beneficiarios (atendió a 740 mil en 2016); Más Capaz, con 25% del gasto y 9% de los beneficiarios; y Becas laborales, con 11% del gasto y 3% de los beneficiarios— y el programa de MINEDUC, Educación de personas Jóvenes y Adultos, con 26% del gasto y 17% de los beneficiarios (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

Las capacitaciones pueden estar enfocadas en: nivelación básica (educación formal de adultos, apresto laboral, competencias mínimas de alfabetismo y aritmética); participación y reinserción (desarrollo de un oficio u ocupación para grupos con bajas competencias laborales); formación continua (programas que buscan ampliar las competencias o mejorar las existentes, en beneficiarios que típicamente poseen un empleo y participan activamente en el mercado laboral, ya sean programas de movilidad vertical para ascender en la empresa o sector, o de movilidad horizontal, para una reconversión laboral en otro sector); o competencias empresariales (programas

que buscan promover competencias para micro o pequeños empresarios). De los beneficiarios, solo un 15% se concentró en participación y reinserción, mientras que el grueso lo hizo en formación continua (alrededor de un 65%), un 17% en nivelación básica, y menos de 3% en competencias empresariales (Comisión Nacional de Productividad, 2018).

Los programas de capacitación tienen un alto potencial para contribuir a la equidad de género en el mercado laboral, pudiendo ampliar los rubros en que se forman las mujeres, facilitando su acceso a sectores donde son minoría o están ausentes (Comunidad Mujer, 2018).

Existen programas de capacitación específicamente dirigidos a las mujeres que buscan facilitar su inserción en el mercado laboral, como el Programa “Desarrollo de Competencias Laborales” de PRODEMU, que busca resolver los bajos niveles de empleabilidad de las mujeres, desarrollando sus competencias personales y laborales, a través de capacitación técnica (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En términos de promoción de la ciudadanía, se ha visto que, si bien las mujeres presentan una mayor participación que los hombres en las organizaciones sociales, aun no acceden de forma igualitaria a clubes deportivos o recreativos, partidos políticos, agrupaciones corporativas, asociaciones gremiales y colegios profesionales. El Programa “Mujer, Ciudadanía y Participación”, del Ministerio de la Mujer y Equidad de Género, busca aumentar la participación e incidencia de las mujeres en el territorio, tanto a nivel de toma de decisiones local, regional y nacional, realizando escuelas de liderazgo para mujeres, talleres de promoción de derechos y fortaleciendo la asociatividad entre mujeres, partiendo por las mujeres que participan en las organizaciones de la sociedad civil (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En cuanto al uso de tecnologías de la información y comunicación, se observa paridad en hombres y mujeres en términos de la proporción que utilizan teléfonos móviles (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Se observa que existe un potencial para mayor articulación entre las políticas y programas de capacitación laboral y el sistema escolar, incluyendo tanto al sistema escolar regular (principalmente a través de la educación técnica, que puede establecer nuevas y mejores alianzas con el mercado laboral), como a la educación de reinserción (que puede establecer mayores énfasis en su orientación hacia la capacitación laboral, formación en emprendimiento y articulación con empresas).

II.E. Violencia de Género en Chile

En Chile, un 11.7% de las mujeres de 15 a 65 años experimentó en los últimos 12 meses violencia por parte de su pareja o expareja, siendo el tipo de violencia más frecuente la psicológica, seguida de la física, y la sexual. Por otra parte, el 4% de las mujeres de este tramo etario declaran haber sufrido violencia sexual en los últimos 12

meses por parte de personas que no eran su pareja. Un 87% de las víctimas de violencia de género en la familia son mujeres (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Si bien en los últimos años se han realizado avances en términos jurídicos ante las denuncias de violencia de género, son necesarios cambios culturales para erradicar estas prácticas violentas, incorporando esta problemática de manera explícita en los programas educativos formales y no formales (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

En cuanto a discriminación o trato injusto, se observa que este es reportado en mayor medida en el caso de hogares liderados por mujeres (17.4%) que por hombres (12.4%), siendo mayor el nivel de discriminación cuando las jefas de hogar pertenecen al primer quintil de ingresos, se declaran pertenecientes a pueblos indígenas, o son migrantes, dando cuenta de la interseccionalidad involucrada en los fenómenos discriminatorios (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

III. EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

III.A. Factores Extraescolares e Intraescolares de la Desescolarización en la Población de la ESO en Chile

En este apartado se presentan estudios que han realizado caracterizaciones de la población que asiste a distintos programas de reinserción en Chile, con miras a identificar cómo se presentan en ella los distintos factores que la literatura ha asociado a la desescolarización.

A modo general, se han establecido distinciones entre factores extraescolares e intraescolares causantes de la desescolarización (Espíndola y León, 2002 en CPCE, 2016):

Los *factores extraescolares o exógenos* al sistema educativo se relacionan con la situación socioeconómica y del contexto familiar del estudiante, generando un mayor riesgo de desescolarización las condiciones de pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, disfunción familiar, baja valoración de la educación, entre otros. Son factores que involucran no solo a la familia, sino también al mercado, las comunidades y el Estado.

El contexto socioeconómico es uno de los factores extraescolares más importantes de la desescolarización, e influye a través de la estructura familiar (con mayor riesgo en familias monoparentales), la dimensión sociohabitacional (aumentando el riesgo las instalaciones

insuficientes, la presencia de hacinamiento y la ruralidad), aspectos económicos, el capital cultural de los padres (escolaridad, expectativas y actitudes y apoyo de los padres hacia el estudio de sus hijos e hijas), y los proyectos de vida de los propios estudiantes (Román, 2013; Lenos & Krasenberg, 2017; Boniolo & Najmias, 2019).

También puede ocurrir que los NNA estén insertos en grupos socializadores que, por sus pautas culturales y desvalorización de la educación, refuerzan conductas de riesgo (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

Otro factor que se señala como importante es la búsqueda prematura de alternativas laborales, sin embargo, esto debe relativizarse, ya que muchas veces la opción del trabajo es posterior a la desvinculación del sistema y, por otra parte, se encuentran muchos casos en donde el estudiante trabaja y estudia, siendo el tiempo destinado al trabajo un factor más claro asociado a la desescolarización (Román, 2013). La mayoría de quienes señalan el trabajo como razón para dejar la escuela son hombres, mientras que, en el caso de las mujeres, las principales razones son las responsabilidades maternas y las tareas domésticas asociadas (López, Opertti & Vargas, 2017).

En cuanto a las relaciones de pareja y maternidad/paternidad, se ha visto que las complejidades asociadas al embarazo adolescente impactan en mayor medida a las mujeres jóvenes que a sus pares masculinos. Las relaciones de pareja pueden también constituir un riesgo para la permanencia de los NNA en el sistema educacional formal, especialmente si se vinculan a una mayor probabilidad de quedar embarazada o de embarazar a la pareja en la edad adolescente (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Algunos factores que se han visto relacionados con la probabilidad de embarazo: actitudes culturales que promueven la maternidad, disponibilidad de métodos anticonceptivos en el barrio, y percepción de oportunidades laborales en el barrio, que podría inclinar la balanza hacia la maternidad al no ver que sus pares mayores hayan logrado movilidad social, de modo tal que la maternidad aparece como una opción racional que da sentido y propósito, permite definir la identidad y entregar un

estatus (Lenos y Krasenberg, 2017; Hernández, 2003 en López, Opertti & Vargas, 2017).

Los *factores intraescolares o endógenos* al sistema educativo se refieren a las condiciones del sistema educativo que pueden hacer conflictiva la permanencia de las y los estudiantes en la escuela. Entre estos factores, se destacan la estructura del sistema escolar y normas disciplinarias, tamaño de la escuela, la razón docentes:estudiantes, las prácticas pedagógicas, y la conducta y/o capacidades de los equipos y docentes de las escuelas, que pueden conducir a la repetición de curso y rezago, como antesala de la desescolarización, y donde se ha visto que los estudiantes que presentan mayor atraso escolar, tienen menores probabilidades de concluir sus estudios, siendo este uno de los predictores más confiables (UNESCO, 2009).

Las estructuras organizativas rígidas y autoritarias, y la resistencia de las escuelas a aceptar los códigos socializadores propios de la cultura juvenil, generarían en las y los estudiantes frustración, desilusión y desapego del sistema (Centro de Estudios de la Niñez, 2014; Bellei y Contreras, 2000 en UNESCO, 2009b). Por otro lado, una oferta escolar que tiende a ser homogénea, desmotiva a los y las estudiantes, ya que no logran valorar o encontrar utilidad y relevancia en la escuela (Román, 2013).

La transición entre el nivel primario y secundario aparece como un hito vital complejo y difícil de procesar y asimilar por los y las estudiantes más vulnerables. Así, más que una continuidad o proceso natural, este tránsito se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar (Román, 2013).

El tipo de interacción que establecen estudiantes y docentes es un fuerte factor de retención o expulsión, donde el contar con docentes que, además de tener una dinámica pedagógica estimulante, se interesen en sus estudiantes y sostengan expectativas y opiniones positivas sobre ellos/as, funciona como un incentivo para mejorar la motivación de los NNA en el espacio escolar (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Las bajas expectativas y estigmatización de los y las docentes

respecto de estudiantes que se muestran con mayores dificultades para aprender, de conducta o disciplina, configuran relaciones tensas y desconfiadas, con pérdida de motivación y confianza en las propias capacidades de los y las estudiantes, que se convierten en profecías autocumplidas (Román, 2013).

Torres (2005 en UNESCO, 2009) recalca la necesidad de una mirada integral ante estos factores, agregando que resulta irrelevante determinar con exactitud qué porción de la mala oferta educativa y de los bajos aprendizajes es atribuible al “afuera” de la escuela (las condiciones socioeconómicas, la familia, la comunidad) y qué porción es atribuible al “adentro” de la escuela (docentes, clima escolar, gestión, infraestructura, contenidos, metodologías de enseñanza), llamando a actuar tanto desde la política educativa como desde la política económico-social. Las investigaciones demuestran que el fenómeno de la deserción es multifactorial y solo es posible señalar que, estadísticamente, tiende a ocurrir en individuos que acumulan más factores de riesgo (Espinoza et al., 2020a).

III.A.1. Factores Extraescolares

A modo de resumen de quiénes serían el grupo de estudiantes desescolarizados, Román (2013) indica que la desescolarización se da con mayor frecuencia entre los hombres que cursan los primeros años de la secundaria (entre 12 y 14 años), y especialmente en aquellos que son padres y están viviendo sin la madre, o con bajos ingresos y buscando trabajo. Estos procesos también se dan, en mayor proporción, entre mujeres en situación de maternidad temprana y/o vida en pareja y, además, entre estudiantes de zonas rurales. También se encuentran causas familiares y sociales, como la pertenencia a quintiles con menores ingresos, la pertenencia a familias monoparentales, la existencia de menor oferta y cobertura de educación secundaria en el entorno inmediato, el vivir con madres con menor escolaridad, la existencia de baja confianza en que sus hijos/as llegarán a estudios superiores, la inasistencia a la escuela o bajo interés y motivación por ella, y la falta de apoyo de los padres en el proceso escolar.

En el estudio del CPCE (2016), se realizó un análisis panel de dos cohortes de niños, utilizando los sistemas de información disponible, y se observaron diferencias socioeconómicas cuando los escolares tienen aproximadamente nueve años: cerca de un 30% los escolares que aún no llegan a último año de secundaria para el 2015, tenían una madre que no había terminado la educación escolar cuando ellos cursaban cuarto año de primaria. En el caso de los escolares que sí llegan a último año de secundaria a tiempo, dicho porcentaje es cercano al 15%. Los escolares que no llegan a último año de secundaria para el 2015, en comparación a aquellos que sí lo han hecho, viven en un hogar en el que el ingreso principal de la familia es provisto, con mayor probabilidad, por un trabajador no calificado, con menores niveles de ingreso familiar y una menor disponibilidad de libros; muestran una mayor probabilidad de haber asistido a escuelas públicas durante su educación básica, y de tener padres que piensan que no llegarán a la educación superior.

El Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC, con una muestra de 511 NNA —233 pertenecientes a los programas del SENAME y 288 a los de MINEDUC—, también analizó las características de su población, encontrando que en un 62.6% son de sexo masculino, su edad promedio es 16 años, un 12.1% son madres o padres (excluye embarazadas), un 17.4% está en situación laboral activa, tienen 4.2 años de rezago escolar promedio y 1.4 cursos repetidos en promedio (SENAME, 2016).

En un 33.6%, tienen dificultades de aprendizaje, siendo los problemas más frecuentes las dificultades de lectura (dislexia), seguidas de las dificultades del cálculo (discalculia), y las dificultades de la escritura (disgrafía). 4 de cada 10 de los participantes, presenta tres tipos de trastorno conjuntamente, y un tercio presenta dos de estos. El 89,5% no presenta ningún tipo de necesidades educativas especiales, ni intelectuales ni físicas. Entre los que sí muestran algún tipo de esas necesidades, la mayor prevalencia es la de tipo intelectual (8,9%). Un 66.2% tiene experiencias previas de vulneración de derechos (38.3% maltrato psicológico, 36.8% violencia intrafamiliar, 26.3% maltrato físico, 8.5% trabajo infantil, y 6.1% abuso sexual).

Un 39.1% ha tenido conflictos con la justicia, siendo el tipo de falta más frecuente el robo o hurto (SENAME: 33,2% versus MINEDUC: 21,9%). Un 40.4% tiene diagnóstico de un trastorno de salud mental, siendo los trastornos reportados con mayor frecuencia los conductuales (24,1%), seguido del déficit atencional (20,0%), los trastornos del ánimo (15,8%) y, entre los menos frecuentes, están el riesgo suicida (4,3%) y los trastornos psicóticos (2,0%). Un 60.7% consume drogas. La droga de mayor consumo entre los participantes de ambos programas es la marihuana, donde cerca de la mitad de los participantes la consume. Le sigue en proporción descendente el consumo de alcohol (26,9%), la cocaína (12,6%) y otros fármacos (11,9%).

Sus índices de parentalidad son mayores a los de la población en ese tramo de edad (7,8%): 13,4%, en el caso de los programas del MINEDUC, y 10,8%, en el caso de los programas del SENAME. La proporción de mujeres que indica tener hijos es mayor que la de los hombres: en este caso, las mujeres presentan una tasa equivalente a 8 veces la tasa de parentalidad de los hombres. Los hombres, en tanto, tienen el doble de posibilidades de encontrarse trabajando que las mujeres. En general, los trabajos más mencionados son la atención de público o venta en locales comerciales (15,1%), feriante (14%), construcción (11,6%) y la realización de algún oficio como mecánica, repostería o confección de productos (9,3%).

Respecto de los datos referidos a la familia, el responsable de los NNA, en la mayoría de los casos, es uno de los padres (72,5%), seguido de algún familiar (11,9%), mientras un 12,5% se encuentra bajo otra situación de cuidado y el 4,2% menciona no tener una persona responsable a su cargo.

Entre los responsables de los NNA, la edad promedio es de 44 años y solo un cuarto de estos (27,7%) cuenta con 12 y más años de escolaridad. Del total de responsables, un 63,3% se encuentra ocupado laboralmente, del cual el 65,2% trabaja jornada completa y 22,6% en media jornada. Del total de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de un familiar, un 22,2% de estos se encuentra bajo el cuidado de un adulto con algún trastorno de salud mental. Si bien se observa una alta tasa de presencia de un familiar adulto (predominantemente uno de los padres), y ello es positivo

en cuanto la literatura muestra que la ausencia de los padres suele aumentar el riesgo de desvinculación escolar, ello debe ser atemperado por el hecho que sólo un cuarto de estos progenitores ha alcanzado a completar su educación secundaria.

El Programa 24 Horas es un programa intersectorial dependiente de la Subsecretaría de Prevención del Delito, que brinda atención psicosocial a los NNA ingresados a unidades policiales, con el objetivo de superar las situaciones de vulneración y/o interrumpir las conductas transgresoras. Estos menores tienen cierta superposición con aquellos que participan en el Programa de Reinserción Educativa del SENAME, aunque no en todos los casos han abandonado la escuela. Un estudio de caracterización de ellos descubrió diferencias de género que es importante consignar, ya que pueden ser de utilidad para los programas de ESO que atienden a población con similares características. Por ejemplo, encontraron que las niñas y adolescentes mujeres responden de manera diferente que los niños y adolescentes hombres a programas de intervención y tratamiento, ya que existen problemáticas que los afectan de manera diferente, tales como: el abuso sexual, físico y emocional (muchas veces por familiares cercanos, y que conlleva en las jóvenes el abandono del hogar, dificultades de ajuste emocional y en su sexualidad, entre otros, y donde muchas de las mujeres se responsabilizan de este abuso en alguna medida, generando baja autoestima y daños autoinfligidos); abuso de sustancias; delincuencia femenina y participación en pandillas (con menor pertenencia a grupos organizados para efectuar delitos en las mujeres); y salud reproductiva, embarazo y enfermedades de transmisión sexual. Las mujeres han experimentado mayor acoso escolar y violencia sexual en la escuela que los hombres, tienen mayor prevalencia de trastornos mentales; en el caso de las niñas y adolescentes de clases más bajas, las presiones de los guiones de género son particularmente agudas, y en muchas ocasiones son jefas de hogar solteras. Las adolescentes mujeres estarían involucradas en relaciones más complejas, caracterizadas por conductas infractoras por parte de sus parejas, con situaciones de control sobre sus conductas (celos, intimidación), constituyéndose en factores de riesgo, mientras que, en el caso de los hombres,

sus parejas tienden a ser un factor de protección, apareciendo como motivador para reencauzar la trayectoria vital. También se han encontrado recursos en las mujeres por sobre los hombres, como el hecho de que otorgan más importancia a asistir a la escuela; un mucho menor porcentaje de expulsión como razón para el abandono escolar; una ausencia de la causa “por flojera”, que es mencionada por algunos hombres para explicar el abandono escolar; un mayor deseo de retornar a la escuela cuando la han abandonado; y un menor consumo de drogas distintas al tabaco y alcohol. Por su parte, los profesionales que trabajan con estos NNA, perciben que las principales motivaciones en los hombres para delinquir serían la validación frente a los pares y el obtener dinero para comprarse cosas; mientras que en las niñas, las motivaciones serían las necesidades económicas y los problemas familiares, o bien, un deseo de acompañar a la pareja, reproduciendo una imagen de las mujeres como un ser para otros (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2016).

La investigación del Centro de Estudios de la Niñez (2014), con 284 NNA de la Región Metropolitana que han salido del sistema escolar formal y que asisten a escuelas de reinserción de la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, identificó el siguiente perfil de sus participantes: el 40,1% de los entrevistados/as viven acompañados/as en sus hogares por 1 a 4 personas; el 39,1% reside en grupos conformados por 5 a 7 integrantes; y el 19,4% convive con 8 personas o más. Los hogares biparentales corresponden al 46,6% del total, mientras que la presencia de hermanos y hermanas alcanza el 44,4%. El 29% de los NNA dice vivir únicamente con su madre, mientras que el 10,4% menciona vivir solo con el padre, es decir, casi el 40% de los entrevistados no contaría con la presencia de ambos progenitores al interior del hogar, cifra que supera ampliamente el 27,4% nacional. Sin embargo, en la mayoría de los casos, la configuración familiar de los NNA pertenecientes a las escuelas de segunda oportunidad no presenta signos evidentes de una estructura disfuncional predominante, a la cual se le pudiera atribuir un peso decisivo en la dinámica de abandono y reinserción escolar. En cuanto al clima familiar, se identificaron dos grandes matrices: una en la que priman las relaciones conflictuadas y otra en la que prevalecen las relaciones armónicas.

El estudio señalado muestra una activa participación laboral de los adultos que viven con los NNA, especialmente de las figuras paterna y materna. Es el padre quien es mencionado principalmente como trabajador extra-doméstico en el 48,6% de los casos, seguido por la madre en el 42,5%. Sólo el 8,4% de los padres no se encontraría trabajando fuera del hogar, y un 33,1% de las madres, verificándose la tendencia nacional en términos de brecha ocupacional entre hombres y mujeres, quedando estas últimas relegadas a las labores domésticas y cuidado de familiares, trabajo invisible y no remunerado. En relación a la jornada laboral del adulto responsable, en el 86,5% de los casos el adulto que los apoya en su proceso académico trabaja fuera del hogar. Entre estos, el 45% indica que este adulto tiene una jornada laboral completa, de más de 8 horas diarias, presentándose diferencias según sexo y edad: este tipo de jornada se da en mayor medida en hombres que en mujeres (47,7% y 39,5%, respectivamente).

En cuanto a su grupo de pares, más del 60% de los y las estudiantes tiene hermanos/as menores de 18 años, entre los cuales casi el 70% está asistiendo a la escuela. A su vez, consignan que, entre sus redes de pares, al menos sus dos amigos más cercanos están estudiando, en un 70%. Por lo tanto, ni hermanos ni amigos cercanos podrían ser considerados como agentes facilitadores o gatilladores de la salida temporal del sistema escolar. El consumo de alcohol en las calles del sector donde residen llega al 56,4%; la presencia de pandillas, al 54,6%; la venta de drogas, al 54,3%; los robos o asaltos, al 26,1%; y la prostitución, al 14,6%. Sin embargo, los NNA entrevistados parecen no ser permeados significativamente por las complejidades del escenario social en el cual están insertos, posicionándose como testigos de estas prácticas.

Respecto al apoyo familiar, 90% de los y las estudiantes que asisten a escuelas de segunda oportunidad y que viven con sus familias, cuentan con el apoyo de algún adulto con el cual conviven. El 88,9% indica que esta figura mantiene una preocupación sostenida por su asistencia puntual a clases; el 83,9%, señala que este adulto expresa interés en que el estudiante aprenda y realice los deberes escolares que se le han encomendado; y en el 72,9% de los casos, establece reglas y límites horarios. Esta última condición es

impuesta en mayor medida a las mujeres, lo que demuestra una construcción social de género que asumiría una mayor vulnerabilidad de las mujeres en el espacio público, relacionada con su integridad física. No se observa un clima que fomente la desescolarización, pero sí un contexto familiar altamente estresado por condiciones de pobreza, lo que a veces se traduce en poco control frente a los procesos de desescolarización, o frustración y falta de herramientas disciplinares de parte de los padres.

El adulto a quien más refieren como figura de apoyo en el ámbito escolar, es la madre, en el 65,2% de los casos, en comparación con el padre, en el 12% de los casos, siguiendo la construcción tradicional de roles de género. Se advierte que el acompañamiento de la madre en el proceso de aprendizaje del estudiante implica el ejercicio de una fuerte presión sobre este por terminar su enseñanza. La finalización de ambos ciclos de enseñanza (primaria y secundaria) es considerada un signo de superación no solo individual, sino que es visualizado como un logro familiar.

En cuanto al nivel educacional de los adultos responsables, 29,6% ha completado la enseñanza secundaria, seguido por quienes presentan nivel de enseñanza secundaria incompleta (13,9%), los que alcanzaron educación primaria completa (13,5%) y aquellos que no la completaron (13,5%). Sólo el 10,5% de los progenitores presenta niveles de educación técnica o universitaria.

El 93,3% de los entrevistados/as señala que este adulto los motiva a terminar su educación y a la vez que se preocupa de sus calificaciones, el 88% consigna que el adulto se informa sobre el comportamiento del estudiante a través de la escuela, mientras que el 84,7% afirma que el adulto asiste a las reuniones de apoderados. No obstante, el grado de apoyo en temas específicos relacionados al estudio y las tareas escolares decrece a 66,6%, en comparación con el acompañamiento normativo-valórico (lo que puede explicarse por el tiempo que involucra o el nivel de escolaridad requerido). Otro elemento importante en las dinámicas de acompañamiento adulto se asocia al desfase entre la edad y el ciclo de enseñanza en que se encuentra el estudiante, que podría generar pudor al solicitar ayuda. Por otra parte, en ocasiones, el hogar no

brinda un escenario propicio para que el estudiante se concentre en sus deberes escolares.

El 75% de los NNA no se encuentra trabajando, y el trabajo es más frecuente en los hombres y en el tramo de edad de los 15 años. Las mujeres presentarían una menor incorporación a labores remuneradas dado que se les suele asignar tareas en el espacio doméstico, retrasando o evitando su salida al mercado laboral. En lo referido al tipo de trabajo remunerado, se evidencia una tendencia a la cooperación en las labores de un familiar (40,8%), seguido de actividades en calidad de trabajador independiente (22,5%) y ser empleado/a en una empresa o fábrica (12,7%). Son frecuentes aquellos trabajos que les ocupan entre 5 a 10 horas de su tiempo semanal (50,7%) y en segunda instancia los que requieren de menos de 5 horas a la semana (28,2%). Entre las principales razones que los conducen a tener un trabajo remunerado mientras cursan estudios, se encuentran el contar con su propio dinero (46,5%) y cooperar con los gastos de la familia (39,4%). El trabajo, como medio para lograr autonomía económica, se presenta más frecuentemente en mujeres (52,6%) entre los 16 y 17 años de edad (53,6%), mientras los que mencionan aportar al ingreso familiar, son frecuentemente hombres (40,4%) entre los 12 y 14 años (46,7%). El ingreso al mercado laboral no se constituye en condición suficiente para la suspensión de los estudios.

En cuanto a las relaciones de pareja y maternidad/paternidad, un 65,1% no tiene una relación de pareja en la actualidad, con diferencias por sexo y edad en esta tendencia: son más mujeres que hombres quienes mencionan tener en la actualidad una relación sentimental (40,4% y 31,9%, respectivamente), situación que se incrementa en la medida que aumenta la edad de los/as entrevistados. La incidencia cuantitativa de la maternidad/paternidad adolescente es muy inferior entre estos NNA, llegando al 2,8%, por debajo del 3,7% nacional.

Dussailant (2017), a partir de la Encuesta del Instituto Nacional de la Juventud INJUV 2015 y la Encuesta CASEN 2015, identificó actitudes diferenciales en los y las estudiantes que abandonan la escuela: en general, los y las estudiantes desescolarizados/as parecen tener una

estructura de valores diferente a la de los no desescolarizados/as, que se observa en sus percepciones respecto de la división tradicional de roles entre el hombre y la mujer, donde la mujer es la que se dedica a la crianza y el hombre es proveedor. Las mujeres desescolarizadas están más a favor que los hombres desescolarizados en aseveraciones del tipo “En la relación de pareja, la mujer debe ser la responsable de usar algún método de prevención o anticoncepción” o “Cuidar a los/as hijos/as es tarea principalmente de la mujer”, que se refieren a los roles de su propio género. Los hombres desescolarizados también tienden a tener posiciones más extremas respecto del rol de su propio género, al estar más de acuerdo que las mujeres desescolarizadas en que “Mantener económicamente a la familia es tarea principalmente del hombre” y que “Es normal que los hombres ganen más dinero que las mujeres pues tienen una familia que mantener”. Estos resultados revelan convicciones que exacerbarían la motivación por dejar las escuelas, sobre todo de las mujeres (y, especialmente, frente a un embarazo). Esta visión más tradicionalista en lo que se refiere a temas de género se mantiene aun luego de controlar por factores demográficos y socioculturales.

Otro de los factores que identifica Duissailant (2017), es la iniciación sexual: mientras el 64% de los y las jóvenes desescolarizados/as de entre 15 y 19 años se ha iniciado sexualmente, en el grupo de los no desescolarizados/as, solo el 46% lo ha hecho. Asimismo, el 9% de los y las estudiantes desescolarizados/as reporta violencia de pareja, cifra que se reduce a un 3% en el caso de los no desescolarizados/as de entre 15 y 19 años.

En cuanto al consumo de sustancias, la autora observó un consumo mayor significativo de marihuana y de cigarrillo entre estudiantes desescolarizados que no desescolarizados. Los y las estudiantes desescolarizados/as también tienen mayor probabilidad que los/as no desescolarizados/as de haber consumido cocaína, pasta base o analgésicos sin receta alguna vez en su vida.

El estudio de Espinoza et al. (2014) tomó una muestra de 523 estudiantes de programas de EPJA de modalidad regular y flexible, y proyectos de reinserción escolar,

identificando que los beneficiarios eran preferentemente hombres, menores de edad y desempleados, mientras que las mujeres tendían a ser mayores de edad. Alrededor de un cuarto de los y las estudiantes de la Modalidad Regular de Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) es menor de edad, a pesar de que está pensada para personas adultas y solo debieran aceptarse menores en casos excepcionales. Del mismo modo, un 8% de los inscritos en los proyectos de reinserción son mayores de edad (hay incluso estudiantes que superan los 30 años), a pesar de que esta modalidad fue pensada para atender a menores de edad. Dos tercios de los y las estudiantes encuestados/as manifiestan no trabajar. Únicamente en la modalidad flexible, diseñada expresamente para trabajadores, más de la mitad de los/las encuestados/as (58%) declara estar trabajando; cuentan, en mayor proporción, con jornadas completas de trabajo, y gozan de la seguridad de contar con contrato de trabajo (62,5%), por encima de la Modalidad Regular CEIA (44%) y los Proyectos de Reinserción (28,6%). Los y las participantes de los Proyectos de Reinserción son quienes poseen las peores condiciones laborales, con un 60% trabajando sin contrato. En las modalidades regulares, son las mujeres quienes mayoritariamente tienen hijos y no los hombres; mientras que, en la modalidad flexible, se tiende a la paridad. De las mujeres que señalan tener hijos, menos de la mitad declara trabajar; mientras que de los hombres que dicen ser padres, sobre el 80% declara tener trabajo.

Se observa así una amplia variedad de perfiles de estudiantes entre las distintas modalidades de re-educación. La modalidad flexible tiende a congregarse a personas mayoritariamente de género femenino, preferentemente de entre 30 y 45 años y con hijos a su cargo. En contrapartida, los proyectos de reinserción reciben estudiantes con mayores niveles formales de vulnerabilidad, mayoritariamente hombres y menores de edad, que desertaron o fueron expulsados por el sistema educativo, sin lograr reintegrarse a este. En su gran mayoría, se encuentran desocupados y el escaso porcentaje de ellos que trabaja, lo hace en condiciones precarias, sin contrato de trabajo y por horas o media jornada. En su mayoría, no tienen hijos ni familias a su cargo y suelen ser personas con dificultades con o

infractoras de la ley. Entre ambos extremos, se encuentran las modalidades regulares, que reciben una población que, si bien tiende a parecerse a la que asiste a la modalidad flexible, atiende a personas que podrían haber sido reclutadas por los proyectos de reinserción.

A partir de una muestra de 1.112 estudiantes (498 mujeres y 614 hombres) de escuelas de segunda oportunidad, Espinoza et al. (2020b) observaron que un 34.4% había repetido de curso dos veces, y un 10.1% había repetido cuatro o más veces. Las repitencias, para ambos sexos, comenzaron principalmente a partir de los 13 años, lo que coincide con la transición de primaria a secundaria, pero en el caso de las mujeres era más probable que en los hombres el fracasar escolarmente por primera vez, solo tras cumplir los 15 años. Un 16.5% de las niñas nunca había repetido de curso, comparado con el 7.5% de los hombres. El 84.6% vivía con uno o ambos padres (34% con ambos padres, 42% solo con la madre, y 10% solo con el padre). Menos del 20% de sus padres o tutores tenía educación terciaria. No se observaron relaciones significativas entre las características de las familias u hogares y el fracaso escolar o repitencia. La mayoría de los y las estudiantes de la muestra tenía entre 17 y 18 años, sin diferencias de género en su distribución etaria. 17% de la muestra se declaró perteneciente a un pueblo originario, en su mayoría, Mapuche. Un 44% de la muestra reportó una o más necesidades educativas especiales. Menos de la mitad reportó que la situación económica en su hogar era buena o muy buena. 20% de la muestra señaló estar empleada, con las mujeres mayores con mayor probabilidad de estar trabajando. Se observó mayor participación en organizaciones en los hombres, más frecuentemente, de tipo deportivas; en tanto, las mujeres participaban principalmente en grupos religiosos. Las mujeres tendían con mayor frecuencia a juntarse con sus amigos/as en las casas, mientras que los hombres, en la calle. Tanto en hombres como en mujeres que tendían a juntarse más en la calle, la frecuencia de repitencia era mayor. En cuanto a sus expectativas de futuro, las mujeres consideraban un número mayor de opciones que los hombres, en términos de trabajo y dinero, y educación (por ejemplo, obtener una certificación técnica, pero no en cuanto a dejar la casa u otros. Los hombres, en un 62%, esperaban trabajar tras terminar sus estudios, y las mujeres, en un 54%; mientras

que ellas esperaban continuar estudiando en un 61%, comparado con un 49% de los hombres. Los y las estudiantes reportaron baja frecuencia de situaciones problemáticas en su hogar, con mayor uso de drogas (propio) reportado por parte de los hombres (15%) que de las mujeres (8%), y mayor frecuencia de problemas con los hermanos/as en las mujeres (19.3%) que en los hombres (12.1%).

III.A.2. Factores Intraescolares

En Chile, de todas las causas de la desescolarización, la principal obedece a elementos propios de la experiencia escolar: rendimiento académico, problemas de conducta y de convivencia, los que explican en un 30% el ausentismo crónico, apareciendo en segundo lugar elementos como el embarazo adolescente y las causas económicas (CASEN, 2017).

El curso en que se produce con mayor frecuencia la desvinculación del sistema escolar es octavo año de primaria, señalado en el 28,5% de los casos como el último curso aprobado por los NNA participantes de los programas de reinserción de MINEDUC y SENAME y que corresponde con la edad media de desvinculación del sistema educacional, que es cercana a los 14 años (SENAME, 2016). En un estudio sobre estos programas de reinserción, si bien 8 de cada 10 NNA señalan que tienen interés de terminar el último año de secundaria (duodécimo año), a medida que aumenta la cantidad de cursos repetidos, es mayor el porcentaje que manifiesta desinterés en proseguir estudios. De esta forma, aquellos que no han repetido ningún curso o solo lo han hecho en una ocasión, afirman en aproximadamente un 80% de los casos que proseguirán sus estudios hasta Cuarto Medio o último año de secundaria (sin diferencias de género), mientras que entre quienes han repetido tres o cuatro cursos, ese porcentaje baja en un 10%. Esto confirma lo revelado por la Encuesta CIDE 2006 (en Román, 2013), respecto a que en la medida que los jóvenes permanecen más tiempo fuera del sistema, aumentan sus preferencias por trabajar, aún cuando no estén insertos laboralmente o bien lo estén en condiciones precarias.

Respecto al ausentismo crónico, que corresponde a faltar 10% o más del año escolar, en Chile está presente en uno

de cada tres estudiantes en edad escolar. Esto corresponde a 900.000 niños ausentes crónicos (MINEDUC, 2020j). Se trata de una tendencia que ha ido creciendo fuertemente, pasando de un 26% hace diez años a un 39,7% en establecimientos municipales el 2014 (Muñoz, 2020). Es un problema que trae consecuencias graves para el desarrollo de los niños y niñas, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo psicosocial, con consecuencias como repetición

de curso, dificultad para relacionarse con sus pares, o abandono escolar (MINEDUC, 2020j).

Utilizando las categorías Asistencia Destacada (97% o más); Asistencia Normal (entre 90% y 97%), Inasistencia Reiterada (entre 85% y 90%); e Inasistencia Grave (85% o menos) —estas dos últimas constituyendo Ausentismo Crónico—, se tiene la siguiente distribución por región (MINEDUC, 2018b):

Tabla 3:
Ausentismo Escolar por Región

Región	Asistencia destacada	Asistencia normal	Inasistencia reiterada	Inasistencia grave
Región de Arica y Parinacota	34,0%	38,0%	16,9%	11,1%
Región de Tarapacá	25,6%	39,2%	18,5%	16,7%
Región de Antofagasta	29,7%	41,3%	15,9%	13,1%
Región de Atacama	22,7%	38,9%	17,4%	20,9%
Región de Coquimbo	32,4%	40,2%	14,8%	12,6%
Región de Valparaíso	31,3%	39,2%	14,9%	14,5%
Región Metropolitana	27,9%	40,5%	15,5%	16,1%
Región de O'Higgins	40,0%	37,7%	12,0%	10,3%
Región del Maule	39,9%	37,6%	12,6%	9,9%
Región del Ñuble	41,9%	37,2%	12,2%	8,7%
Región del Biobío	33,7%	39,5%	14,7%	12,1%
Región de La Araucanía	41,0%	37,2%	12,3%	9,5%
Región de Los Ríos	35,4%	38,8%	15,1%	10,7%
Región de Los Lagos	28,9%	40,8%	16,3%	13,9%
Región de Aysén	24,9%	40,7%	16,9%	17,5%
Región de Magallanes	22,6%	42,5%	20,9%	14,1%
Total	31,6%	39,6%	14,9%	13,8%

Fuente: MINEDUC, 2018b

Las regiones de Atacama y Aysén tienen los mayores porcentajes de estudiantes con Inasistencia Grave.

En términos del ausentismo según dependencia del establecimiento escolar, en 2018, un 33,9% de los y las estudiantes de establecimientos municipales presentaron inasistencia reiterada o grave, un 26,3% en el caso de los particulares subvencionados, un 18,5% en los particulares pagados, un 41,9% en los establecimientos de administración delegada y un 37,2% en los Servicios Locales de Educación (MINEDUC, 2018b).

En tanto, la distribución por sexo del ausentismo es la siguiente (MINEDUC, 2018b):

Tabla 4:
Ausentismo Escolar por Sexo

Categoría	Hombre	Mujer	Total
Asistencia destacada	31,7%	31,5%	31,6%
Asistencia normal	39,4%	39,8%	39,6%
Inasistencia reiterada	14,8%	15,0%	14,9%
Inasistencia grave	14,0%	13,6%	13,8%
Total	100%	100%	100%

Fuente: MINEDUC, 2018b

La evaluación del Centro de Estudios de la Niñez (2014) encontró que los principales motivos reportados por los NNA para abandonar el establecimiento educacional al que pertenecían anteriormente, son sus problemas conductuales en la sala de clases (27,1%), seguidos por la repitencia de curso (19,4%) y las bajas calificaciones (12,3%). Todos estos elementos se circunscriben al interior del sistema educativo. En cambio, aparecen en menor medida los problemas al interior del hogar (10,2%), los cambios de domicilio (9,2%), la falta de apoyo familiar (3,2%) y la presencia de embarazo (1,8%). También aparecen en menor proporción la enfermedad propia o de un familiar y que los NNA tengan que hacerse cargo del

cuidado de sus hermanos menores. Las desadaptaciones conductuales aparecen con mayor frecuencia en los estudiantes hombres (29,2%), mientras que la repitencia de curso predomina en las niñas y adolescentes (23,2%). Dado que las bajas notas son más frecuentes en los hombres, la mayor repitencia de mujeres podría ser asociada a baja asistencia, más que a un bajo rendimiento.

El uso de la violencia física es la forma más frecuente de desajuste conductual a la que los NNA hacen referencia, y que habría justificado su expulsión. Describen que el uso de prácticas violentas no era una acción exclusiva de los y las estudiantes, sino que también los profesores cometían acciones de ese tipo. Un testimonio que refleja este fenómeno: “Había profes que le pegaban a los cabros chicos, y a las chiquillas, primero las anotaban en el libro de clases y, cuando se portaban mal, les pegaban igual... Y era mala la profesora, de verdad” (Centro de Estudios de la Niñez, 2014, p. 52).

Se observa que, durante el periodo escolar, las mujeres presentan un mejor rendimiento académico que sus pares hombres, tienen mayor asistencia y mejor comportamiento, cumpliendo con ciertos roles de género donde la obediencia, orden y disciplina tienen especial relevancia. El 69,5% de las mujeres son calificadas por sus compañeros como “nada o poco conflictivas”, rótulo que, en el caso de los hombres, baja al 55,5% (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

Tanto el promedio de notas de la escuela, como los puntajes SIMCE en las disciplinas de Matemática, Lenguaje y Comprensión del medio (cuando cursaban cuarto año de primaria), son menores para los escolares que desertan, en comparación con los que se gradúan (SENAME, 2016).

Normalmente, las dificultades académicas no son mencionadas como las más determinantes, sino aspectos asociados con las relaciones interpersonales al interior del espacio escolar. El 29,5% hace mención a la tensión con los profesores; el 27,9%, a las imposiciones estéticas; el 25,1%, a la dinámica desalentadora de las clases; y el 23%, a los conflictos con los compañeros de curso (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

En las experiencias en escuelas anteriores, las dificultades en la relación con los profesores son más frecuentes en estudiantes entre 12 y 14 años de edad (37,9%), mientras que los conflictos con los compañeros de curso prevalecen en estudiantes de 16 y 17 años (28,6%). La oposición al mundo adulto producto del proceso de construcción de la identidad personal podría estar operando en el primer grupo; en tanto, los NNA de mayor edad orientan su atención hacia el grupo de pares, por lo cual se incrementa la probabilidad de entrar en conflicto (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Román (2013) también reporta como causas mencionadas por los NNA, la estigmatización y relación tensa entre estudiantes y docentes.

Las referencias negativas respecto de los profesores son frecuentes e intensas, destacando rasgos como violencia, indiferencia y autoritarismo. Existen referencias, escasas, a episodios ocurridos en sus trayectorias escolares en los cuales se narra la creación de un vínculo con los o las docentes. Tales episodios positivos tienen la virtud de constituirse en un quiebre de la dinámica impositiva y rígida con las cuales operan la generalidad de las escuelas. Interés por sus estudiantes, comunicación efectiva, foco en la posibilidad de que aprendan y retroalimentación positiva, son los aspectos que más destacan los/las entrevistados/as (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

El estudio de Julio (2010), sintetizando razones que entregan los NNA para abandonar la escuela, identificó seis motivos principales, donde destacan los motivos relacionados con la experiencia escolar: Aburrimento, desmotivación, desinterés y/o disconformidad con algún elemento del establecimiento (razones que se presentan indistintamente en hombres y mujeres); expulsión del establecimiento por mala conducta, anotaciones “negativas” o bajas calificaciones (más frecuente en los hombres, independiente del nivel educativo en el que se deje la escuela, cuestión que dice relación con dificultades en el ámbito de las relaciones interpersonales); percepción de fracaso ante un historial de mal rendimiento y la ausencia de establecimientos que los reciban (mayoritariamente en hombres); no le gusta estudiar (razón entregada mayoritariamente por NNA que abandonaron la escuela en el primer ciclo básico, con una mayor tendencia en los hombres). Como motivos extraescolares, aparecen el

trabajo o búsqueda de trabajo por dificultad o crisis económica familiar o por posición del joven en el grupo familiar (mayoritariamente, en los hombres, en todos los ciclos); y la maternidad, paternidad o embarazo adolescente (aunque la situación se da en ambos sexos, la que abandona los estudios habitualmente es la mujer).

El mismo estudio evidencia que hombres y mujeres presentan diferencias en la cantidad de tiempo desescolarizados; niveles educativos alcanzados; experiencias de repitencia escolar; experiencias de reprobación escolar; aprendizajes escolares y no formales alcanzados; habilidades y estrategias de aprendizaje desarrolladas dentro y fuera de la escuela; antecedentes familiares; relaciones con las instituciones sociales (familia, escuela y justicia); niveles en el consumo de drogas cuando los hay; niveles de infracciones a la ley cuando las hay; desarrollo de habilidades intra e interpersonales. Estas diferencias demandan procesos educativos con apoyos diferenciados.

En un estudio realizado por MERCOSUR (2006) en un programa de retención escolar en Chile, Liceo para Todos, la causa más elegida por los entrevistados para explicar el fracaso escolar fue “propuestas pedagógicas y didácticas inadecuadas a la realidad de los estudiantes”, que endrá ó como la opción seleccionada por más de la mitad de los participantes. Esta forma de explicar el problema no tiene una clara correlación con el conjunto de acciones desplegadas, ya que las más extendidas son aquellas que intervienen directamente sobre los factores asociados con los NNA, haciendo “más escuela desde fuera de la escuela”.

En un estudio del MERCOSUR (UNESCO, 2009b) en proyectos de reinserción en Chile, se vio que los participantes referían constantemente a los malos tratos, físicos y psicológicos de parte de los profesores, y la discriminación experimentada en las aulas escolares en su experiencia previa. Todo esto genera un rechazo a la escuela como espacio educativo y resistencia a reintegrarse en ella. Los establecimientos educativos manifiestan reticencias para trabajar con niños y niñas provenientes de los proyectos de reescolarización. Muchos de los niños y las niñas vuelven a la misma escuela de la que desertaron, donde ya los conocen y suelen estar estigmatizados, ya

que en dichas instituciones no creen en su posible cambio o que vengan de un proceso educativo efectivo.

De acuerdo al estudio de Román (2013), la mayoría de los y las estudiantes señalan sentirse deslegitimados en cuanto sujetos de derecho y sometidos a una cultura de relaciones que se les impone desde el establecimiento sin considerar sus intereses y realidades particulares. Esto genera formas de resistencia en los jóvenes, como la indisciplina y la desmotivación, y prácticas de control, desconfianza y vigilancia por parte de la institución, que van incidiendo en el rendimiento, desaliento y, finalmente, en el abandono escolar por parte del estudiante.

III.A.2.i. Perspectiva de la Escuela: La encuesta del CIDE a los distintos actores educativos a nivel de las escuelas y liceos (2008 en Román, 2013) indaga en la percepción de directores y docentes respecto de los factores que afectarían el rendimiento y que aparecen asociados al fracaso escolar (abandono, bajo rendimiento y repitencia), confirmando cada año la tendencia histórica que desplaza la responsabilidad hacia la familia y a los mismos/as estudiantes. Así, entre los primeros factores que se mencionan como explicativos del fracaso escolar desde la escuela (directores y docentes) están: falta de apoyo familiar (especialmente de los padres); el desinterés de los y las estudiantes por los estudios (asociado a capacidades intelectuales deficitarias y comportamientos violentos); y las desigualdades sociales y contextos vulnerables (con presencia de drogas, delincuencia y alcoholismo). En otras palabras, para directores y profesores, las causas del fracaso escolar radican principalmente en el propio estudiante y su familia. Los factores propios e internos al establecimiento aparecen, en el caso de los profesores, recién en un séptimo lugar, con un escaso 1,5% de adhesión; mientras que el 14% de los directores lo identifican como el tercer factor en importancia. En ambos casos, aluden a debilidades conceptuales y metodológicas de los profesores. Esta mirada de los actores educacionales es altamente problemática, cuando las investigaciones han demostrado el peso de los factores intraescolares en los aprendizajes de los y las estudiantes, siendo una perspectiva que puede inmovilizar a los grupos docentes para el cambio.

III.B. Trayectorias de los y las Estudiantes que Abandonan la Escuela en Chile

En estudios como el de UNESCO (2009b), y el de Egaña, Solar y Wormal (2007), se profundiza en los relatos de jóvenes entre 12 y 19 años que han abandonado la escuela, encontrando algunas características comunes, como el haber desarrollado su vida escolar e identidad en torno a defenderse de los demás y a la exclusión, el culparse a sí mismos por la salida de la escuela en función de su agresividad o dificultades de aprendizaje, y haber experimentado la estigmatización en el sistema escolar, como se puede ver en el siguiente testimonio de un joven de 13 años:

“Me echaron, me echan de todas las escuelas. Estaba haciendo el sexto y me echaron. Porque soy desordenado. También repetí una vez el sexto, pero no me matriculé en la misma escuela. Fue en otro y también me echaron. Yo... me gusta pelear, me gusta pelear a combo. En cualquier lado. Peleo de enojado. Si no hay razón, invento peleas con mis compañeros.” (UNESCO, 2009b, p.63)

También se observa, de forma que podría resultar sorpresiva, que la mayoría de ellos valora la educación y la ve como una herramienta para desarrollarse y encontrar trabajo; intentan mantenerse en el sistema contra distintas formas de adversidad y desean retomar los estudios, aunque a veces no tengan tan claros los pasos para lograrlo. Las experiencias que recuerdan de su periodo en la escuela son de relaciones conflictivas e incluso violentas con sus profesores. Declaran haber sido expulsados por temas relacionales o haber tenido que abandonar la escuela para apoyar a su grupo familiar.

La investigación del Centro de Estudios de la Niñez (2014) también profundizó en las trayectorias de los participantes de las escuelas de segunda oportunidad: son adolescentes que, en su mayoría, se han visto enfrentados a la repetición y expulsión de forma reiterada, desarrollando una visión de sus establecimientos educativos de procedencia como caracterizados por la tensión, amenaza, intolerancia y

exclusión, lejanos y hostiles, carentes de vinculación con sus vidas. La movilidad entre establecimientos es otro de sus rasgos característicos, con un 52,8% que ha vivido una rotación de dos o tres escuelas antes de matricularse en la escuela de segunda oportunidad a la que asiste. Entre las razones entregadas que explican esto, sobresale la movilidad residencial y problemas en su desempeño escolar y en conducta. De los 284 estudiantes entrevistados, 268 (94,4%) han repetido de curso y, de ellos, el 85,8% lo ha hecho dos o más veces, concentrándose la tasa en dos y tres repeticiones (36,6% y 35,4%, respectivamente). El 38,4% de los estudiantes entrevistados estuvo un año fuera del sistema educativo, periodo que implicó un alejamiento de las aulas y un retraso en su progreso educativo, adicional al producido por la repitencia. Aunque la mayor parte de los/as entrevistados/as ha pasado algún tiempo sin asistir a la escuela, el 22,2% señala nunca haber abandonado la escuela, por lo que sus desencuentros con el sistema educativo formal estarían marcados básicamente por las repeticiones de curso. Los hombres tienden a relatar periodos de latencia más largos que las mujeres y son ellos los que declaran haber usado su tiempo libre para dedicarse al trabajo remunerado. Las mujeres, en cambio, señalan con mayor frecuencia haber permanecido en su casa o haberse reunido con amigos. Un hallazgo que repite el del estudio de UNESCO (2009b), es que estos estudiantes valoran la educación y le dan un rol orientador en su vida, a pesar de su historia de exclusión, siendo las ansias de aprender (38,9%) y el deseo de seguir estudiando después de egresar de la escuela (36,7%) las motivaciones preferentemente declaradas por los NNA para retomar los estudios.

Desde una perspectiva de género, la investigación del Centro de Estudios de la Niñez (2014), con 284 NNA de la Región Metropolitana que han salido del sistema escolar formal y que asisten a escuelas de reinserción de la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, encontró diferencias entre hombres y mujeres en sus razones para retomar los estudios: el querer seguir estudiando después de terminar la escuela es una razón mayormente presente en mujeres que hombres (57,9% versus 25,5%, respectivamente). En cuanto a las motivaciones guiadas por la racionalidad económica, donde el 20,4% considera que la acción de retomar sus estudios tendrá una repercusión a futuro en la calidad de vida y en el logro de aspiraciones personales, los

hombres la mencionan en un 24,1%, muy por sobre las mujeres, que concentran el 13,2%. Esta orientación masculina al logro material se vincula con su conexión con el mundo laboral y roles de género que los posicionan como los principales proveedores del hogar.

Las trayectorias de los y las estudiantes que abandonan la escuela en Chile encuentran su paralelo en aquellas reveladas por estudios internacionales, como el de Caine et al. (2013), que vieron que los y las estudiantes resienten el que sus intereses y capacidades no sean considerados por el sistema escolar; narran episodios de discriminación y agresión por parte de sus profesores, a las que respondían con distintas formas de resistencia; un sentimiento de no pertenecer; y circunstancias como el vivir en la calle y convertirse en padres jóvenes. Rechazaban la etiqueta de “desertores” y tenían expectativas de retomar los estudios en el futuro.

Morin et al. (2013) estudiaron las trayectorias de autoestima de estudiantes que abandonan la escuela, viendo que la educación secundaria generalmente trae aparejada una disminución en la autoestima global, y que las escuelas que apoyan la expresión y autonomía de los y las estudiantes, en un ambiente de seguridad, favorecen la autoestima.

III.C. Programas de Educación de Segunda Oportunidad en Chile

III.C.1. Aspectos Generales

En general, los programas de ESO reconocen que deben abordar tanto el desarrollo de habilidades psicosociales, con foco en la reparación de los significados negativos asociados a la escuela; como el plano académico, pedagógico o de nivelación de conocimientos, desarrollando una enseñanza relevante al contexto de los y las estudiantes, de manera de reencantarlos/as con el proceso de aprendizaje. Asimismo, buscan adoptar modelos más flexibles, que se adapten a las necesidades de los distintos grupos que atienden y establecer redes con la comunidad en que se emplazan.

En el plano académico, el foco está puesto en la nivelación de conocimientos y habilidades de los y las estudiantes por medio de la flexibilización del currículo y el uso de métodos dinámicos de enseñanza, en un ambiente que cuente con los elementos necesarios para propiciar el aprendizaje, desde la infraestructura hasta el rol de los profesores. Se reconoce que los y las estudiantes son diversos y que, por ende, los tiempos, métodos y evaluaciones que se requieren, son distintos a los que se utilizarían en un contexto regular. Por otra parte, para abordar la dimensión de habilidades psicosociales de los y las estudiantes, estas escuelas se orientan a desarrollar conductas, lenguaje, valores y actitudes para favorecer mejores relaciones. Así, se busca reparar la experiencia de fracaso y mejorar mecanismos para enfrentar los conflictos que han caracterizado sus trayectorias de vida (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

La mayoría de los modelos de reingreso ve a la familia como un apoyo importante en el proceso de 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, bajo el conocimiento de que el éxito escolar (tanto el aprendizaje, como la 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 en Hogar de Cristo, 2019).

Los programas de reinserción también buscan desarrollar un vínculo estrecho con la sociedad civil, estableciendo redes territoriales con otras organizaciones y con los/as vecinos/as del barrio, por lo que organizan días de puertas abiertas y proyectos en conjunto (por ejemplo, utilizando modelos de aprendizaje-servicio o intercambios intergeneracionales con adultos mayores del barrio), para incentivar a más jóvenes a retomar sus estudios y aportar a su rol ciudadano (Hogar de Cristo, 2019).

Cuando se incluye la perspectiva territorial, hay que precisar que el territorio no se refiere solo a lo geográfico o espacial, sino que debe entenderse como el lugar donde se construye la cultura, intersubjetividad y visión del mundo (Stratta & Barrera, 2009).

Un modelo que resume los aspectos importantes a considerar en cualquier modalidad de ESO es el utilizado por los programas de reinserción en Chile (SENAME, 2016), que identifica cuatro dimensiones principales de trabajo con los NNA y jóvenes:

Figura 12:

Dimensiones de Trabajo con los NNA en los Programas de Reinserción (Fuente: SENAME, 2016)

- Aspectos culturales y contextuales: valoraciones y representaciones sociales que poseen sobre la educación y la escuela los NNA, su grupo familiar y los pares que constituyen su grupo de referencia. Se refiere a si la educación se ve como instrumento de movilidad social y formación personal o no, y qué sentido se le otorga.
- Aspectos psicosociales y afectivos: actitudes relacionadas con el logro educativo, como la autoestima y percepción de autoeficacia, lo que también estará afectado por las expectativas de logro externas. Estas actitudes son determinantes para la motivación y el desempeño.
- Aspectos cognitivos: habilidades y contenidos curriculares básicos que el NNA debe manejar de acuerdo al nivel educacional en que se encuentra. Esta dimensión abarca los métodos pedagógicos, que deben hacer los contenidos relevantes y pertinentes para las y los estudiantes, para lograr un aprendizaje auténtico, donde se conecten los conceptos con la experiencia.
- Aspectos conductuales: hábitos, rutinas, programación del tiempo de estudio, uso del tiempo libre, y formas de relación con pares y otros actores (familiares o miembros de la comunidad escolar).

III.C.2. Tipos de Programas

En este apartado se presentará el marco legal y estructura en la que se sitúan los distintos programas de segunda oportunidad o reinserción educativa en Chile desde la política pública, donde se observa una insuficiente articulación entre ellos y proyección a largo plazo, existiendo programas que se superponen entre sí, otros que se realizan en función de licitaciones anuales que no alcanzan a cumplir sus objetivos ni ser evaluados, y falta de definición en cuanto a los paradigmas y modelos que sustentan la práctica (Subsecretaría de Educación, 2016b).

Las organizaciones de la sociedad civil o del tercer sector también desarrollan iniciativas de reinserción educativa en nuestro país, con escuelas de reinserción y como entidades ejecutoras de proyectos de reinserción (donde el financiamiento es compartido entre el fondo recibido desde el Estado y la entidad). Por otra parte, estas organizaciones desarrollan programas comunitarios (de salud física y mental, programas recreativos, apoyo legal, entre otros) que se articulan en red con los proyectos de reinserción educativa.

Este sector incluye a las Organizaciones No Gubernamentales (ONG), que trabajan con fines sociales o sin fines de lucro (a diferencia de las empresas), y en forma independiente del Estado o sector público. Las ONG reciben donaciones de individuos o empresas o postulan a fondos públicos y, en muchos casos, ocupan el modelo de voluntariado para realizar su labor. Una de las características de estas organizaciones con fines sociales es que su escala es menor, no suelen impulsar a muchos imitadores, y no tienen un financiamiento estable asegurado, por lo que no logran un cambio social que lleve a un equilibrio nuevo y superior (Martin & Osberg, 2007). Sin embargo, un nuevo tipo de iniciativas, los emprendimientos sociales, buscan resolver este mismo tipo de problemas sociales, pero a mayor escala y tomando las enseñanzas que vienen del mundo de la empresa, con lo que la generación de ganancias económicas es parte de la solución (Martin & Osberg, 2007). Hay modelos en educación de reinserción que se encuentran en esta categoría, como es el caso de Youthbuild, en el que se profundizará en la sección de

Buenas Prácticas Internacionales, y que desde 1994 se ha extendido de Estados Unidos a 21 países y llegado a 179.000 jóvenes (Youthbuild, 2020).

A partir del 2000, se buscó transformar la Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA), que era el formato único que adoptaba la ESO hasta ese periodo desde la política pública, de forma de que siguiera los principios de la educación para toda la vida y dejara de verse como una respuesta a las carencias en educación primaria y secundaria. La reforma de la EPJA se propuso mejorar la calidad de los aprendizajes, aumentar la cobertura y disminuir los altos índices de desescolarización. Para ello, implementó un nuevo modelo de gestión pedagógica y administrativa basado en la descentralización educativa. Este nuevo modelo transfirió un conjunto de decisiones pedagógicas y curriculares desde los organismos del nivel central a los establecimientos educacionales y a los profesores, dándoles autonomía a los establecimientos para que generen soluciones pedagógicas adecuadas a la realidad y los intereses de sus estudiantes (Acuña, 2016).

Siguiendo el principio de diferenciación de la oferta de acuerdo a las necesidades y características de los distintos públicos que atiende, se desarrolló, además de la modalidad regular de EPJA, una modalidad flexible, que se implementó a partir de 2003, especialmente dirigida a trabajadores, de manera que puedan conciliar sus horarios. También se agregaron, a partir de 2005, programas de reinserción para estudiantes que hayan desertado y estén en edad escolar, que buscan ser un espacio intermedio para reintegrar a los y las estudiantes al sistema regular, alternativo, o la realización de exámenes libres; y, a partir de 2016, Escuelas de Segunda Oportunidad para NNA y jóvenes, que se basan en la experiencia europea.

El Marco Regulatorio de estos programas está en el Decreto N° 26 del MINEDUC (2005), con énfasis en la reinserción educativa, y que incluye el Plan de 12 Años de Escolaridad, que financia proyectos de reinserción (Subsecretaría de Educación, 2016b).

A continuación, se describen los distintos tipos de programas de ESO que se han desarrollado en Chile y los grupos a los que apuntan:

Tabla 5:
Tipos de Programas Educativos de Segunda Oportunidad

Tipos de Programas Educativos de Segunda Oportunidad		
Programas de Prevención de la Deserción Escolar ⁴ (para estudiantes en la escuela regular)	Espacios Educativos Alternativos (para menores de 18 años)	Escuelas de Segunda Oportunidad (para mayores de 15 años en Primaria; y mayores de 18 años en Secundaria y en Modalidad Flexible)
<p>- Bonos y Becas: Bono Asistencia Escolar (2012), Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) (2002), Programa de Apoyo a la Retención Escolar (2009), Subvención Escolar Pro Retención Escolar (2003), Subvención Escolar Preferencial (2008)</p>	<p>- Fondo Concursable Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Reinserción) (2005)</p>	<p>- Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)/ Nivelación de Estudios (desde 2003, en su actual formato y modalidades)</p> <p>Se desarrolla en distintos espacios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), en tres jornadas • Terceras jornadas de Escuelas y Liceos • Centros Educativos Militares y Penitenciarios <p>Se desarrolla en distintas modalidades:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Regular (Primaria -3 años-; Secundaria Científico-Humanista -2 años-; y Secundaria Técnico Profesional -3 años-) • Flexible (Primaria y Secundaria)
<p>- Fondo Concursable Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Retención) (2005)</p>		<p>- Escuelas de Segunda Oportunidad o Reinserción Educativa (2016)</p>
<p>(*) Validación de Estudios (Exámenes Libres): Primaria (3 niveles), Secundaria (2 niveles) y Certificado de Equivalencia para Fines Laborales (no permite continuar estudios superiores)</p>		

Fuente: Elaboración propia

Experiencias internacionales como la de Estados Unidos, también presentan estos distintos niveles de intervención y tipos de programas, con programas para la prevención de la desescolarización dentro de las escuelas (donde un programa innovador son las Academias de Carrera, que se organizan en grupos más pequeños de trabajo y un clima personalizado, donde los estudiantes mantienen los mismos profesores a través de los años; incluyen cursos académicos y técnicos; y tienen alianzas con el

mundo laboral para dar oportunidades de trabajo); opciones alternativas como el Programa GED, una suerte de exámenes libres que certifica para poder continuar estudios terciarios; y Escuelas de Segunda Oportunidad, como las Escuelas de Transferencia, que tienden a ser más pequeñas y personalizadas, con horarios flexibles y servicios adicionales (Tyler & Lofstrom, 2009).

4. Se mantiene la nomenclatura oficial

III.C.2.i. Programas de Prevención de la Deserción

Escolar: Su objetivo es evitar que los NNA interrumpan su trayectoria educativa. Se desarrollan al interior de los centros educativos o en articulación con ellos y atienden a diversos factores que podrían ocasionar el alejamiento de la escuela: problemáticas asociadas al desempeño escolar o a las relaciones sociales al interior de la escuela, aspectos socioeconómicos y psicosociales. Las estrategias que se implementan son varias: sistemas de apoyo pedagógico, tutorías, atención psicosocial, becas o subsidios, entre otros (UNESCO, 2009b).

III.C.2.i.a. Bonos y Becas

III.C.2.i.a.1. Subvención Escolar Pro-Retención: Una de las grandes medidas tomadas en el Plan de Escolaridad Completa, fue la asignación de recursos adicionales a la subvención del Estado a los establecimientos. Estos recursos adicionales, denominados Ley de Subvención Pro-Retención, a partir de 2004, buscan fortalecer el acceso, permanencia y el egreso de la enseñanza secundaria de escolares de menores recursos, y fortalecer la igualdad de oportunidades al interior de las escuelas y liceos, especialmente para los NNA en situación de mayor riesgo social (González, 2010).

Consiste en una asignación monetaria para la población escolar más vulnerable socioeconómicamente, perteneciente al Sistema de Protección Social, entre séptimo de primaria y último año de secundaria (en 2016, una población objetivo de 255.036, lográndose una cobertura de 229.788). Es un recurso que se entrega ex post, siempre que el sostenedor haya realizado alguna actividad o gasto pro-retención (Subsecretaría de Educación, 2016b).

La evaluación de MINEDUC (2018a) muestra que las tasas de deserción de los establecimientos beneficiarios, bajaron de 2014 a 2015, y que estas son relativamente bajas en relación a la tasa de deserción nacional, si bien esto no se puede adjudicar a las acciones propias de la subvención. Los establecimientos municipales muestran la mayor tasa de deserción, aunque se observa que esta brecha disminuyó de 2014 a 2015.

En cuanto a los y las estudiantes beneficiados/as por acciones de la subvención, la evaluación muestra mayores tasas de deserción en hombres, en zonas rurales, y en establecimientos municipales. En cuanto a la población beneficiaria, no hay variación significativa por sexo en los años 2014-2016 (MINEDUC, 2018a).

III.C.2.i.a.2. Ley de Subvención Escolar Preferencial

(SEP): desde 2008, busca hacerse cargo de la necesidad de promoción y protección de estudiantes en situación económica de pobreza y vulnerabilidad de derechos, que históricamente se han encontrado en desventaja. Con ella, los establecimientos educativos reciben una subvención monetaria superior a la normal por cada NNA en situación de pobreza matriculado, generando para ellos planes y proyectos educativos que favorezcan su inclusión y permanencia dentro del sistema escolar (MINEDUC, 2020b).

III.C.2.i.a.3. Beca de Apoyo a la Retención Escolar

(BARE): desde 2002, es un aporte monetario de libre disposición pagado hasta en 4 cuotas, que tiene por objetivo favorecer la permanencia de los estudiantes de educación media con mayores niveles de vulnerabilidad socioeducativa, calificados de altamente vulnerables por condición de madres, padres, embarazadas y/o participantes del programa Chile Seguridades y Oportunidades. Se percibe que la permanencia o egreso en 2017 es del 92% de los y las becarias, cifra que es menor que la permanencia total de estudiantes de enseñanza secundaria en el sistema de educación regular (MINEDUC, 2018c).

III.C.2.i.a.4. Bono Asistencia Escolar:

Desde 2012, es un beneficio no postulable de un monto fijo mensual, para las familias cuyos hijos e hijas estén estudiando en una institución educacional reconocida por el Estado, en educación básica o media, y que cumplan con una asistencia escolar mensual superior o igual a un 85% (Ley 20.595).

III.C.2.i.a.5. Programa de Apoyo a la Retención Escolar

(PARE): Desde 2009, consiste en un apoyo pedagógico y psicosocial no postulable para estudiantes vulnerables (inicialmente, estaba enfocado en estudiantes que fueran

padres, madres o embarazadas, pero en 2017 se amplió a todos aquellos en situación de vulnerabilidad socioeducativa), en instituciones que reciban la BARE. Incluye acciones de promoción de conductas positivas, talleres de promoción de equidad de género y sexualidad responsable, y de prevención de consumo de drogas. Entre 2014 y 2016, la proporción de beneficiarios/as mujeres/hombres fue de 60/40. Al ampliarse la población potencial, se redujo esta brecha, equiparándose en 2017 (MINEDUC, 2018d).

III.C.2.i.b. Fondo Concursable de Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Retención): este fondo fue implementado a partir de 2005, y tiene un componente destinado a trabajar la retención en las escuelas ante factores de riesgo de desescolarización. En 2019, se adjudicaron este fondo 63 proyectos de retención (Muñoz, 2020). Sin embargo, su relevancia es menor que el componente de Reinserción del fondo, ya que atiende a población actualmente matriculada en establecimientos educacionales y que tiene riesgo de desescolarización, para la cual existen otros programas gubernamentales, y con coberturas mucho mayores, como es el caso de las transferencias monetarias condicionadas (Beca de apoyo a la retención escolar o BARE, Bono deberes, Subsidio Único Familiar), el Programa de apoyo psicosocial para la retención escolar (PARE) y las subvenciones: Subvención escolar preferencial y Subvención pro-retención (Subsecretaría de Educación, 2016).

A partir de 2016, el Fondo Concursable estableció dos procesos de licitación autónomos, con sus propias bases técnicas y administrativas, para retención y reinserción, respectivamente. En relación con el componente de Retención, un 67% de los beneficiarios del 2014 se matricularon y asistieron más de un 75% al año siguiente a su participación, lo que podría ser efectivamente considerado una reducción en su probabilidad de desescolarización. Sin embargo, la población beneficiaria recibe otras intervenciones con el mismo objetivo, sin que se pueda estimar cuánto de este cambio corresponde al programa (Subsecretaría de Educación, 2016).

DIPRES (Subsecretaría de Educación, 2016b) evaluó estos programas del Fondo Concursable de Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Retención), viendo que no se ha realizado un intento de cuantificación ni caracterización de la población objetivo. Tomando los datos de JUNAEB para la beca BARE, se puede estimar que sería una población de 42.055 en Educación Primaria y 35.260 en Educación Secundaria. El presupuesto público del programa en 2016 (para sus componentes Retención y Reinserción en conjunto) fue de MM\$1.667. El tipo de actividades que implementaron en 2015, incluyen: talleres de reforzamiento académico en lenguaje y matemática, talleres de habilidades sociales y resolución de conflictos, actividades de estimulación cognitiva, y talleres deportivos. No se observó una relación clara entre los proyectos que recibieron mayor financiamiento con las regiones que tienen mayores problemas de retención, por lo que la asignación de los recursos debe mejorar.

El estudio de experiencias de las Organizaciones de la Sociedad Civil para prevenir el fracaso escolar (MERCOSUR, 2006) documentó 134 experiencias (20 de ellas en Chile) que desarrollan un conjunto articulado de acciones de apoyo escolar o pedagógico, actividades de integración o recreación (deportes, juegos, artes), y acciones de formación docente. Dentro de estas hay organizaciones locales, barriales, comunitarias o de base, constituidas por los propios vecinos; organizaciones intermedias de nivel del gobierno local (alcaldía, municipio, intendencia), y algunas a nivel de ciudad o región. Un 50% de ellas recibía recursos del Estado, teniendo también un importante aporte del trabajo voluntario y de organismos internacionales y donaciones particulares. En Chile, el financiamiento del Estado para estas organizaciones era mayor que en el resto de los países, con un 70%. La mayor parte de las experiencias analizadas se caracteriza por estar circunscrita a un espacio territorial muy acotado, con una cobertura que no sobrepasa los cien casos. Su quehacer está determinado por los escasos recursos, tanto materiales como profesionales, lo que las obliga a generar estrategias de autogestión. En general, no establecen redes con organizaciones similares ni con entidades públicas locales y nacionales, por lo tanto, la posibilidad de generar propuestas educativas que logren

incidir en la creación o en el fortalecimiento de las políticas públicas de nivel local o nacional es acotada. Las acciones de apoyo escolar o pedagógico son las predominantes y, en ese sentido, con riesgo de repetir lógicas y estrategias de trabajo del sistema educativo. Si bien logran resultados, solo queda registrado en la vida de un grupo de personas, sin generar cambios suficientes sobre las deficiencias del sistema educativo.

Como es posible observar, estos programas no logran del todo su objetivo de prevención de la desescolarización, ya sea por la incapacidad de reconocer las alertas tempranas, o por los modelos pedagógicos que utilizan, que no resultan motivantes para los y las estudiantes. Por otra parte, no se han realizado evaluaciones que logren aislar el efecto de los programas de los logrados por otras intervenciones. Es por ello que actualmente se está intentando privilegiar los proyectos de reinserción por sobre los de retención a la hora de evaluar las postulaciones del Fondo Concursable (Subsecretaría de Educación, 2016b).

III.C.2.ii. Espacios Educativos Alternativos: Se desarrollan con el fin de generar un espacio-puente para el regreso de los y las estudiantes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades, con el fin de que completen su escolaridad obligatoria; por lo tanto, constituyen espacios de tránsito y preparación. En general son ejecutados por ONG que trabajan en colaboración y con recursos del Estado. Se caracterizan por ser espacios educativos flexibles, que responden a las características y necesidades educativas de quienes participan en ellos, que cuentan con equipos multiprofesionales, con sistemas de tutorías y apoyo personalizado y con un fuerte arraigo en las comunidades locales (UNESCO, 2009b).

III.C.2.ii.a. Fondo Concursable de Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Reinserción): En Chile, constituye la única iniciativa pública orientada a reinsertar educativamente a NNA en situación de vulnerabilidad social en el sistema regular. Funciona en forma de licitación anual desde 2005. Se enmarca en el Decreto N° 32 (2011), que establece que el presupuesto público debe considerar fondos para actividades de reinserción escolar, y, por lo tanto, se destina a

proyectos de trabajo socio-educativo para NNA entre 11 y 17 años, que se encuentran fuera del sistema escolar formal o presentan riesgo de abandono debido a la intermitencia de su trayectoria educativa (MINEDUC, 2015 en CPCE, 2016). Se enmarca en el Plan de Fortalecimiento 12 años de Escolaridad, producto de la Reforma Constitucional que estableció obligatoriedad de la enseñanza secundaria completa (Ley 19.876, 2003), y cuyo objetivo es “asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes que viven en situación de vulnerabilidad o marginalidad, puedan ejercer su derecho a recibir educación gratuita, para lo cual se establecen estrategias que promueven el acceso, la retención y la reinserción a los establecimientos educacionales”.

En su primer año (2005), este Fondo Intersectorial financió 24 proyectos a lo largo del país, logrando una cobertura total de 1.353 niños, niñas y jóvenes (CIRE, 2006 en González, 2010), manteniendo estable el número de participantes anuales en este componente desde entonces. En 2019, se adjudicaron 29 proyectos de reinserción, que atendieron a 2.170 NNA (Muñoz, 2020).

En 2006, adicionalmente, se constituyó una Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE), compuesta por las instituciones que coordinan el Programa Intersectorial a través de la Mesa Intersectorial, cuya misión es generar las bases para el diseño de una política integral, orientada a garantizar el derecho a completar los 12 años de escolaridad a los niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar o en riesgo de abandonarlo, mediante una oferta educativa pertinente a dicho grupo objetivo (CIRE, 2006 en González, 2010). En 2009, El Ministerio del Interior, a través del Programa de Seguridad y Participación Ciudadana, y el Ministerio de Educación, adecuaron su nombre legal a “Programa Intersectorial de Apoyo a Iniciativas de Reescolarización Orientadas a la Población con Alta Vulnerabilidad Social”, con el fin de desarrollar medidas de prevención delictual que mejoren la calidad de vida de los sectores más pobres del país (González, 2010).

El trabajo específico que realizan los Programas de Reinserción Educativa incluye promover y favorecer la

reinserción educativa, a través de la revinculación al sistema educativo formal, a escuelas alternativas, o el avance de niveles a través de exámenes libres. Buscan realizar intervenciones pedagógicas y psicosociales para recuperar su trayectoria educativa, generando estrategias de monitoreo y apoyo para quienes viven el proceso de reinserción educativa, potenciando competencias básicas de aprendizaje, específicamente en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación. Entregan mayor flexibilidad y diversidad de oportunidades que la existente en el sistema escolar. También aspiran a constituir equipos profesionales interdisciplinarios y sistematizar las experiencias que cada iniciativa de reinserción educativa desarrolle, con el fin de aportar al diseño y gestión de políticas públicas en este ámbito (SENAME, 2016).

Pueden postular al fondo concursable instituciones ejecutoras conformadas por establecimientos educacionales e instituciones públicas y privadas de carácter educacional, con experiencia comprobable en trabajo con población infanto-juvenil en situación de riesgo de abandono de la escuela o que ya haya abandonado el sistema. El fondo concursable incluye la posibilidad de considerar aportes propios de parte de los ejecutores. El aporte declarado por los proyectos ha llegado a ser prácticamente la mitad del total de recursos presupuestados, lo que se considera un aspecto positivo y relevante de gestión de los recursos. Sin embargo, el programa no controla ni fiscaliza la real existencia y uso de esos recursos (Subsecretaría de Educación, 2016).

La mayoría de las instituciones que ejecutan el Programa son de carácter privado (ONG, Corporaciones o Fundaciones), seguidas por las municipalidades, aunque son relativamente pocas. Estas instituciones tienen en promedio 14 años de experiencia en trabajo con población vulnerable, y poco más de 5 años de experiencia en trabajo con nivelación de estudios y reescolarización. Así, el inicio del Programa aparece para ellas como una nueva fuente de financiamiento. Estas instituciones poseen una fuerte inserción comunitaria, lo que les permite una cercanía a la cotidianeidad de los NNA y validez en el territorio en el cual se ubican. También poseen capacidad de articulación con

las redes institucionales a nivel local y sectorial y trabajan con equipos multidisciplinarios consolidados en el ámbito psicosocial y educativo, los que son integrados por profesores, monitores educativos, asistentes sociales, psicólogos y psicopedagogos (González, 2010).

Por otra parte, tanto el MINEDUC como el Servicio Nacional de Menores (SENAME) han implementado Programas de Reinserción Educativa para quienes se encuentran desvinculados del sistema educativo (SENAME, 2016). A través del Programa Intersectorial o Programa 24 horas, SENAME partió en 2010 con presencia en 8 comunas de la Región Metropolitana (La Pintana, La Granja, La Florida, Lo Espejo, Recoleta, Peñalolén, Puente Alto y Pudahuel), donde implementó los Programas de Reinserción Educativa, junto con ofrecer otros servicios y programas a los menores, para luego ampliarse en 2018 a 36 comunas, cubriendo distintos territorios del país (incluyendo Alto Hospicio, Arica, Antofagasta, Calama, Coquimbo, Valparaíso, Los Ángeles, Iquique, Viña del Mar, Rancagua, Puerto Montt, Temuco, Copiapó y Talca) (SENAME, 2019). Se señala la importancia de abordar el aspecto educativo con la población que atiende SENAME, ya que existe una incidencia importante de población desescolarizada o con un alto rezago escolar entre los adolescentes privados de libertad bajo el sistema de responsabilidad adolescente y, por otra parte, se ha visto que la educación puede ser un factor protector frente a la reincidencia de prácticas transgresoras (SENAME, 2019).

A continuación, se presentan algunos de los esfuerzos de evaluación en torno a los proyectos de reinserción educativa:

El Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC (SENAME, 2016) evaluó lo realizado por estos programas “puente”, identificando elementos comunes en los distintos programas durante las distintas etapas del proceso educativo:

Figura 13:

Etapas del Proceso Educativo en los Proyectos de Reinserción (Fuente: SENAME, 2016)

Etapas de Vinculación e Ingreso al Proyecto: en esta fase, se invita al NNA a participar del programa. Los equipos ejecutores señalan que es necesario tener en cuenta que se trata de NNA que se han visto excluidos del sistema educacional y que resienten su lógica jerárquica y expulsora, teniendo una actitud hacia la vida escolar de apatía, desinterés o animadversión, a la vez que han visto disminuida su autoestima y autoeficacia ante la construcción cultural de su salida como producto de una incapacidad personal para el aprendizaje y la adaptación. De ahí el énfasis en la generación de vínculos de confianza y el desarrollo de relaciones horizontales, que den pie a la posibilidad de resignificar la escolarización. La invitación debe ser percibida como legítima y atractiva para el NNA.

Etapas de Diagnóstico: en este periodo, se busca conocer la situación, recursos y necesidades del participante. Es importante identificar las representaciones sobre la escuela y educación del NNA y su familia o referentes. Suele caracterizarse por inasistencias recurrentes y atrasos. Es necesario incorporar tanto los aspectos educativos como psicosociales.

Fase de diseño y ejecución del plan de intervención: en esta fase, se diseña un plan de intervención con objetivos, actividades lectivas, motivacionales y extracurriculares, y formas de evaluación, y se lleva a cabo. La secuencia debe incorporar las características y ritmos de los distintos participantes de forma flexible. Las dificultades señaladas por los equipos incluyen la heterogeneidad de los participantes en su rezago educacional, la falta de conocimientos pedagógicos en docentes, la alta rotación de los equipos de trabajo, y la vinculación con los establecimientos para la reinserción y rendición de exámenes libres.

Egreso: las rutas de salida para estos proyectos incluyen:

Reinserción escolar: reincorporación a la educación formal una vez que el NNA ha logrado, con la ayuda del Proyecto de Reinserción Educativa, resignificar el esfuerzo escolar, lograr mejores habilidades y conocimientos y poseer una autoimagen más fuerte. Esta reincorporación puede ser a escuelas de enseñanza primaria o secundaria o a escuelas de educación de adultos, dependiendo del rezago escolar y edad. Los equipos reportan algunas dificultades para que los establecimientos educacionales reciban a estos/as estudiantes, teniendo a veces que escoger escuelas que exigen mayor desplazamiento, dificultando la reinserción. El mayor desafío encontrado tiene que ver con lograr la resignificación de los participantes tanto de la experiencia educativa como de su identidad en tanto sujetos de aprendizaje, y prepararlos para enfrentar el paso del ambiente personalizado y democrático generado en los programas de reinserción al sistema tradicional, a la vez que buscar apoyos en sus familias para este proceso.

Validación de estudios: en este caso, el proyecto busca la validación de estudios para acortar la brecha educativa y favorecer la revinculación con la escuela en mejores condiciones. En el caso de quienes realizan exámenes libres, las dificultades son su ocurrencia anual y su lógica generalista, que no considera las particularidades de los NNA que rinden la evaluación, y al constituir una evaluación sumativa supone mayor dificultad que la que enfrentan los y las estudiantes de la educación formal.

Formación educativa que prepare para la empleabilidad: en esta salida, el participante no está en condiciones y/o no desea, por la cantidad de años desescolarizado y la edad que tiene, volver a la escuela y requiere una formación en habilidades blandas de empleabilidad y en oficios, junto con probablemente una nivelación de estudios que lo habilite para el mundo del trabajo. En cuanto a la articulación con organismos de capacitación para el trabajo, las dificultades observadas tienen que ver con la escasa oferta en los territorios locales y el que los y las participantes no tengan definidas claramente sus opciones vocacionales, lo que disminuye su interés por capacitarse.

Mantenimiento del acompañamiento: si se evalúa que no se han cumplido los resultados esperados y, se requiere rediseñar el plan, extendiendo los plazos de permanencia de los NNA, teniendo que postergar los otros caminos posibles y llegándose a nuevos acuerdos de participación.

Seguimiento: una vez que el NNA ya ha escogido una de las rutas anteriores, idealmente este seguimiento debiera ser hecho por quien actuó como tutor durante el Proyecto, para que pueda orientar al NNA a persistir en la opción adoptada, y concordar decisiones que fortalezcan su inserción en una trayectoria educativa o laboral según sea el caso. Esta etapa se debería prolongar por un período de al menos un año, evaluando si se requiere medidas adicionales de soporte o, incluso, el reingreso a un Proyecto de Reinserción Educativa.

También se identificaron desafíos de gestión de los proyectos de reinserción educativa: la principal dificultad encontrada fue la temporalidad de los proyectos, que están definidos de forma homogénea con una duración de un año, que no resulta suficiente para efectuar una buena vinculación y diagnóstico, y realizar el trabajo psicosocial y desarrollo de habilidades escolares previo a la fase de aprendizaje, y abordar el rezago en cuanto a conocimientos curriculares. Además, existen necesidades de acompañamiento técnico de los proyectos y capacitación de los equipos en estos temas, a la vez que una alta rotación profesional, ya que en general estos equipos trabajan en condiciones de contratación temporal, sueldos bajos, y altas exigencias profesionales y emocionales (SENAME, 2016).

DIPRES (Subsecretaría de Educación, 2016a; 2016b) realizó una evaluación de estos proyectos de reinserción, que muestran un bajo resultado general: la cobertura lograda respecto a la población potencial es baja: en Reinserción, la cobertura respecto de la población potencial aumenta de 2% a 5% en el periodo 2012-2013, para descender a 3,3% el

2015; el rango de edad de los programas, solo hasta los 17 años, resulta excluyente de aquellos jóvenes mayores; el porcentaje de participantes que se matricularon en un establecimiento educativo al año siguiente de estar en el programa fue de un 71% para el año 2015, sin embargo, cuando se evalúa a aquellos con asistencia mayor al 50%, la cifra está en torno al 27%, un indicador que resulta más efectivo para inferir permanencia en el sistema educativo; cuando se considera la persistencia del efecto del programa en el tiempo (a 3 años), ese 27% baja a 15%. El porcentaje de instituciones ejecutoras que declaran el logro en un 100% de sus metas u objetivos propuestos en sus respectivos proyectos es de un 35% promedio, en el periodo 2014-2015. Los equipos declaran que el componente menos logrado en relación a sus metas es la articulación entre lo pedagógico y lo psicosocial. Finalmente, no existe una visión común entre los distintos programas acerca de su naturaleza, con algunos equipos que los conciben como espacio transicional que busca reinsertar en la educación formal tras fortalecer ciertas habilidades y conocimientos; y otros, que los ven como alternativa educativa, al modo de las Escuelas de Segunda Oportunidad

internacionales, distintas a la educación formal, y con una pedagogía participativa y horizontal. Entre las actividades que se desarrollan en estos proyectos se cuentan: talleres de formación técnico-profesional (electricidad, gastronomía, huerto), talleres de habilidades sociales y formación para el trabajo, talleres artísticos y deportivos, talleres de computación, y reforzamiento pedagógico en las distintas áreas académicas (lenguaje, matemática, ciencias, comprensión de la sociedad). Se observa que el programa presenta debilidades de gestión, teniéndose que “la carencia de un sistema de seguimiento, evaluación y gestión del conocimiento, impide al programa sistematizar las lecciones aprendidas en cada concurso e incorporar estos conocimientos en los concursos siguientes” (Subsecretaría de Educación, 2016a, p. 6). En síntesis, la evidencia disponible no permite concluir que el programa aporta a resolver el problema por el cual fue creado.

González (2010) también reporta los resultados de estos proyectos de reinserción, encontrando que un 26% de los participantes no termina el proceso en el programa. Dentro de las razones más comunes entregadas se encuentra la “no adaptación al proceso” con una amplia mayoría, superando el 66% de las opciones, seguida muy por debajo por la dinámica familiar (12,1%) y la opción laboral (8,1%), En lo que respecta a las proyecciones de continuidad presentada por los jóvenes pertenecientes al programa para el año siguiente, destaca la ausencia de una proyección (con casi un 43%), seguido por la continuidad en el proyecto (14,7%), proyecciones de reinserción a enseñanza secundaria regular (13,6%), de enseñanza primaria regular (11,2%) y de Educación de Adultos (11,8%).

III.C.2.iii. Escuelas de Segunda Oportunidad

III.C.2.iii.a. Educación Para Jóvenes y Adultos (EPJA):

III.C.2.iii.a.1. EPJA en Latinoamérica: En Latinoamérica, se han desarrollado desde hace décadas valiosas experiencias de educación de adultos alternativas o de educación popular, particularmente aquellas promovidas por organizaciones de la sociedad civil que se levantaron como alternativas contestatarias durante los regímenes autoritarios. Luego, con el advenimiento de las democracias,

algunas fueron subsumidas por programas gubernamentales y otras perdieron continuidad y vigencia. Tradicionalmente, la educación de adultos se ha desarrollado en la región como un sistema paralelo y marginal al de la educación regular (UNESCO, 2009a).

A pesar de que la edad adulta es la más larga en la vida de una persona, no ha sido relevada en términos educativos, bajo el supuesto de que la infancia es la mejor (si no la única) edad para aprender. Por ello, a la comunidad vinculada a la EPJA le ha tocado defenderla desde la postura del aprendizaje a lo largo de toda la vida. La tradición de la educación popular destaca su impacto desde lo personal a lo político, en dimensiones tales como la concienciación y el empoderamiento, la participación y la organización comunitaria, la emancipación y la transformación social (Torres, 2005, en UNESCO, 2009a).

El Marco de Acción Regional de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) para América Latina y el Caribe (2000-2010) incluyó los siguientes ámbitos de acción: alfabetización, educación y trabajo, educación y ciudadanía, educación con indígenas y campesinos, educación y jóvenes, educación y género, educación y desarrollo local sostenible (UNESCO, 2009a).

Pese a que ha aumentado la conciencia sobre la importancia de la EPJA en Latinoamérica, en la mayoría de los países se trata de ofertas con baja cobertura, y en muchos casos adquieren las características de “proyectos piloto”, ideados para ser desarrollados a nivel micro, con determinadas condiciones y recursos que luego no son posibles de implementar a nivel masivo. Faltan ofertas pertinentes y suficientes para atender las distintas necesidades educativas de estos grupos. Por otra parte, una parte significativa de sus educadores no cuenta con formación inicial. Entre los educadores de adultos se incluye a personas con características muy diversas: desde maestros titulados hasta personal voluntario o solidario con una escolaridad en torno de la educación secundaria, educadores populares, y profesionales de otras carreras diferentes a educación. Las políticas de formación de educadores de adultos están ausentes en los programas de las universidades, donde las iniciativas que se identifican

se han originado más en personas o grupos de educadores de adultos e investigadores de campo, que en iniciativas institucionales (UNESCO, 2005). El gasto en educación de adultos es bajo. UNESCO recomienda un gasto del tres por ciento del presupuesto nacional de educación a los programas de alfabetización y educación de adultos y reconoce que son muy pocos los países que llevan a cabo esta recomendación (Méndez, 2019).

III.C.2.iii.a.2. EPJA en Chile: Hasta hace un par de décadas la educación de adultos se enfocaba principalmente en población mayor de 18 años, con un fin alfabetizador. Sin embargo, en la actualidad, los y las estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos son mayoritariamente jóvenes. De hecho, a escala nacional, poco más del 50 % de la población que asiste actualmente a los centros EPJA lo constituyen menores de 18 años, y 77 % del total lo constituyen menores de 23 años, dando cuenta de un proceso de “infantilización” de una educación que tradicionalmente se pensó para alfabetizar a población adulta (Espinoza et al., 2019)

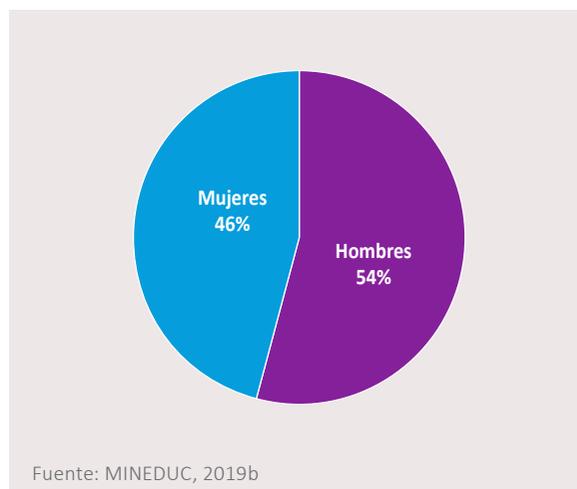
La EPJA en Chile fue reforzada con la Ley 19.876, dictada en 2003, que hizo obligatorios 12 años de escolaridad. Con ella, el Estado se obliga a ofrecer las condiciones para su cumplimiento. Por otra parte, la Ley General de Educación de 2009, establece en el artículo 24:

La Educación de Adultos es la modalidad educativa dirigida a los jóvenes y adultos que deseen iniciar o completar estudios, de acuerdo a las bases curriculares específicas que se determinen en conformidad a esta ley. Esta modalidad tiene por propósito garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución y brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida.

La EPJA se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral. El currículo también incluye temas como igualdad de género, ciudadanía activa y diversidad cultural (MINEDUC, 2008).

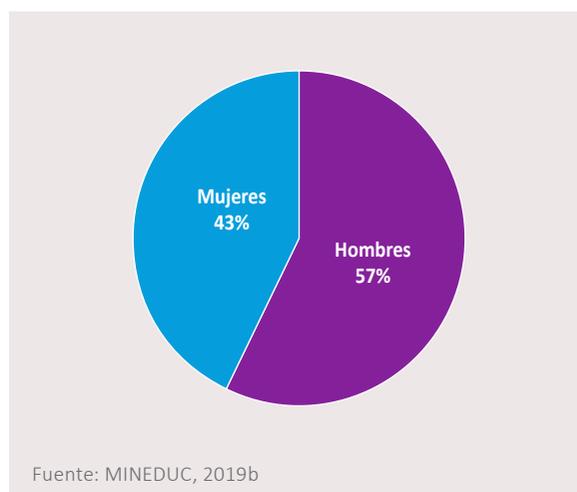
La matrícula total de la EPJA en 2018 fue de 180.000; de ellos, un 54% hombres y 46% mujeres, incluyendo las modalidades regular y flexible (MINEDUC, 2019b).

Figura 14:
Distribución por Sexo Matrícula Total EPJA



De estos, 120.696 estudiantes corresponden a la modalidad regular y 59.304 a la modalidad flexible. En esta última, los hombres constituyen el 56.6% y las mujeres, el 43.4% (MINEDUC, 2019b).

Figura 15:
Distribución por Sexo de la Matrícula EPJA Modalidad Flexible



Otro impulso que se dio a la EPJA fue a través del Programa Chile Califica (UNESCO, 2005), que buscó establecer las bases de un sistema articulado de capacitación y educación permanente, mejorando la formación general y las competencias de empleabilidad de la población activa del país de más bajos niveles de alfabetismo, ofreciendo oportunidades para la nivelación de estudios básicos y medios, y la capacitación, incluyendo el fortalecimiento de la educación técnica, a través de la instalación de mecanismos que permitan evaluar y certificar competencias laborales y progresar de un modo flexible en la formación técnica, siguiendo itinerarios o trayectorias de formación variados, de acuerdo a las demandas del desarrollo y a las aspiraciones y vocaciones de las personas. Por otro lado, el programa beneficia a la empresa privada, en especial al segmento de la pequeña y mediana empresa. Para ella, es un apoyo en la formación de recursos humanos. De ahí que se conciba al sector privado como participante activo en el desarrollo del programa, tanto en los consejos consultivos como en el establecimiento de los criterios de competitividad y empleabilidad.

Es un programa intersectorial. En él participan los Ministerios de Educación, Economía, y Trabajo y Previsión Social (a través del SENCE), que desde sus propias experticias contribuyen a configurar el programa, cooperación que exige de parte de estos órganos una flexibilidad y adaptabilidad que les permita articularse. El programa también se caracteriza por la descentralización administrativa, traducida en que el programa opera en base a una estructura nacional y otra de carácter regional, centrándose la capacidad decisoria en el nivel regional. La descentralización busca que la educación permanente sea acorde con las realidades socioeconómicas de cada zona.

Actualmente, se están realizando reformulaciones a la EPJA, que buscan una mayor aproximación con el currículo de enseñanza secundaria, midiendo contenidos y habilidades asociados a este. El desafío para el nuevo currículo es incorporar los contenidos necesarios que permitan seguir estudios superiores y adecuarlos, a su vez, con los tiempos y la heterogeneidad de sus estudiantes, adoptando modalidades más flexibles (Acuña, 2016).

Las cifras indican que la EPJA se encuentra postergada en el panorama educacional, con invisibilidad de los CEIA, falta de perfeccionamiento de docentes y ausencia de profesionalización especializada, inadecuada infraestructura, y baja subvención escolar. En los últimos años se aprecia una disminución de la población que participa en la EPJA, tanto en la modalidad regular como en la flexible (Acuña, 2016).

La EPJA no tiene opción de postular a la ley Subvención Escolar Preferencial (SEP), aun cuando la mayoría de sus estudiantes son jóvenes, y la alta desescolarización en la educación regular, provoca en un tiempo muy breve la migración de estos y estas jóvenes a la EPJA, dada la necesidad de muchos de ellos de obtener una certificación que los habilite para la vida laboral, les permita el acceso a la educación superior, o bien, por las exigencias del lugar de trabajo o de la justicia, en los casos de aquellos que han infringido la ley (Acuña, 2016).

Hace 15 años, se observaba que la incidencia de la EPJA en las condiciones laborales y salariales, así como en el acceso a nuevos trabajos, era reducida. Sin embargo, lograba incidencia en aspectos como conciencia de derechos, capacidad de comunicarse mejor, satisfacción personal o mayor seguridad en diversos desempeños, que facilitan y potencian un mejor desempeño laboral y/o la búsqueda de oportunidades de desarrollo ventajosa, y representan un aspecto importante de formación ciudadana (UNESCO, 2005). En estudios más recientes, se mantiene esta tendencia, evidenciándose además que más del 50% de los y las estudiantes que asisten a las diferentes modalidades de EPJA no finalizan el año escolar (MINEDUC, 2015a).

Entre los desafíos pendientes de la EPJA en Chile, se observan cinco áreas prioritarias que exigen especial atención: la heterogeneidad de la población objetivo, las altas tasas de deserción, la carencia de materiales adecuados, las malas condiciones laborales de los/as docentes y falta de oportunidades de capacitación, y el financiamiento. De la información respecto a los y las docentes, se registra su alta experiencia acumulada, teniendo la mayoría más de 10 años de desempeño en la

modalidad adultos. A excepción de las y los docentes de los CEIA, en la gran mayoría, se advierte el problema de que la educación de adultos no es su actividad principal. De momento, las prácticas docentes innovadoras existen solo aisladamente y no constituyen la práctica habitual de la EPJA (Espinoza et al., 2014; UNESCO, 2005).

III.C.2.iii.a.2.(i). Modalidad Regular: se ofrece en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), en terceras jornadas de liceos y escuelas (que atienden a niños y jóvenes durante el día), y en centros educativos militares y penitenciarios. También se realizan algunos programas de alfabetización de corta duración (5 meses) para colectivos específicos, como adultos mayores y miembros de comunidades indígenas. Es regida por la ley de subvenciones (Decreto con Fuerza de Ley N° 2, 1998), pagándosele a los establecimientos municipales y particulares subvencionados por asistencia media de los y las estudiantes. Es para jóvenes desertores que pueden asistir diariamente a un establecimiento, que sean mayores de 15 años en el caso de la Educación Primaria, y mayores de 18 años en el caso de la Educación Secundaria Científico-Humanista o Técnico-Profesional.

Los principales propósitos de esta modalidad educativa son garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente (MINEDUC, 2020c).

Esta modalidad es impartida por establecimientos educacionales que cuentan con reconocimiento oficial otorgado por la respectiva Secretaría Regional Ministerial de Educación. Los planes y programas de estudio de esta modalidad educativa se derivan de lo señalado en el Decreto Supremo de Educación N° 257, del año 2009, que aprueba los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la educación de personas jóvenes y adultas (MINEDUC, 2020d).

Sus distintos niveles y modalidades incluyen:

Tabla 6:
Niveles y Modalidades de la EPJA en Chile

Educación Primaria (Decreto Exento de Educación N° 584/07)	Educación Secundaria (Decreto Exento de Educación N° 1000/09) Científico-Humanística (300 horas anuales)	Educación Secundaria (Decreto Exento de Educación N° 1000/09) Técnico-Profesional (600 horas anuales)
Primer nivel: con subsectores de Lengua Castellana y Comunicación y Educación Matemática, con aprendizajes equivalentes a los que deben alcanzarse entre el 1º y 4º año de Educación Primaria regular y una carga horaria mínima de 10 horas de clases a la semana y 360 horas anuales.	Primer nivel: equivalente al 1º y 2º año de Educación Secundaria regular.	Primer nivel: equivalente a la Formación General de 1º y 2º año de Educación Secundaria regular. Da inicio a la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.
Segundo nivel: comprende los aprendizajes equivalentes al 5º y 6º año de Educación Primaria regular, con una carga horaria mínima de 16 clases semanales y 576 horas anuales.	Segundo nivel: equivalente al 3º y 4º año de Educación Secundaria regular.	Segundo nivel: equivalente a la Formación General de 3er año de Educación Secundaria regular y continúa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.
Tercer nivel: aborda los aprendizajes equivalentes a 7º y 8º año de la Educación Primaria regular, y también considera 16 horas de clases a la semana y un total de 576 horas anuales.		Tercer nivel: equivalente a la Formación General de 4º año de Educación Secundaria regular y completa la Formación Diferenciada Técnico-Profesional.
(*) En los dos últimos niveles se incorporan los subsectores de Ciencias Naturales y Estudios Sociales. Optativamente, tanto para el establecimiento como para el estudiante, se agrega el ámbito de Formación en Oficios.		

Fuente: MINEDUC, 2020d

Los centros de esta modalidad desarrollan sus propias evaluaciones, con los procedimientos evaluativos establecidos por Decreto Exento de Educación N° 2169, de 2007, que aprueba el reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Primaria y Secundaria de Adultos. En esta norma, la evaluación es considerada un instrumento pedagógico para constatar progresos y dificultades que ocurren durante el proceso de aprendizaje de los y las estudiantes, y permite tomar las decisiones correspondientes para mejorar su calidad, asegurando el acceso a los

Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos en el marco curricular. Respecto de la promoción, establece dos criterios fundamentales: asistencia y rendimiento. En materia de asistencia, exige un mínimo del 80%, no obstante, faculta al director/a para autorizar la promoción con porcentajes inferiores, por causas debidamente justificadas. En cuanto al rendimiento, serán promovidos quienes aprueben todos los sectores de aprendizaje. No obstante, a partir del segundo nivel de educación primaria, se promoverá a quienes reaprueben un

sector de aprendizaje y su promedio general, incluido el sector reprobado, sea igual o superior a 4,5. Si el sector reprobado es Lengua Castellana y Comunicación, o Educación Matemática, el promedio deberá ser igual o superior a 5,5. En la modalidad Humanístico Científica y en la Técnico Profesional, en este caso, el promedio debe ser igual o superior a 5.0. En esta última modalidad, si el subsector de aprendizaje, módulo o asignatura reprobada corresponde a la especialidad técnica, aun cuando tenga el promedio requerido, el director/a deberá autorizar la promoción del estudiante (MINEDUC, 2020e).

El ausentismo crónico (asistencia a clases de un 90% o menos) en la EPJA Regular es alto: en la modalidad científico-humanista es de un 59%; mientras que en la EPJA técnico profesional, de 65% (MINEDUC, 2018b).

La distribución por región y género de los y las estudiantes de primaria y secundaria de EPJA (modalidad regular) se muestra a continuación, evidenciando un predominio de los hombres, especialmente en el nivel primario, y una concentración de las y los estudiantes en la Región Metropolitana:

Tabla 7:
Matrícula Primaria EPJA Regular, por Dependencia Administrativa, Región y Sexo

Dependencia Administrativa							
Región	Sexo	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada	Servicio Local de Educación	Total
R. de Arica y Parinacota	Hombres	443	38	0	0	0	481
	Mujeres	177	33	0	0	0	210
	Total	620	71	0	0	0	691
R. de Tarapacá	Hombres	111	267	0	0	0	378
	Mujeres	202	59	0	0	0	261
	Total	313	326	0	0	0	639
R. de Antofagasta	Hombres	298	180	0	0	0	478
	Mujeres	195	0	0	0	0	195
	Total	493	180	0	0	0	673
R. de Atacama	Hombres	134	0	0	26	0	160
	Mujeres	65	0	0	7	0	72
	Total	199	0	0	33	0	232
R. de Coquimbo	Hombres	150	464	0	21	0	635
	Mujeres	114	234	0	14	0	362
	Total	264	698	0	35	0	997
R. de Valparaíso	Hombres	795	620	16	0	0	1.431
	Mujeres	439	385	7	0	0	831
	Total	1.234	1.005	23	0	0	2.262

Dependencia Administrativa							
Región	Sexo	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada	Servicio Local de Educación	Total
R. Metropolitana	Hombres	3.135	1.249	14	0	0	4.525
	Mujeres	1.682	910	1	0	127	2.755
	Total	4.817	2.159	15	0	162	7.280
R. de O'Higgins	Hombres	387	290	0	0	289	677
	Mujeres	171	100	0	0	0	271
	Total	558	390	0	0	0	948
R. del Maule	Hombres	494	151	0	0	0	645
	Mujeres	139	146	0	0	0	285
	Total	633	297	0	0	0	930
R. del Biobío	Hombres	612	293	0	0	0	905
	Mujeres	490	156	0	0	0	646
	Total	1.102	449	0	0	0	1.551
R. de la Araucanía	Hombres	267	299	0	30	0	596
	Mujeres	61	274	0	1	0	336
	Total	328	573	0	31	0	932
R. de los Ríos	Hombres	66	220	0	0	0	286
	Mujeres	42	95	0	0	0	137
	Total	108	315	0	0	0	423
R. de los Lagos	Hombres	190	368	0	0	0	558
	Mujeres	134	350	0	0	0	484
	Total	324	718	0	0	0	1.042
R. de Aysén	Hombres	33	60	0	0	0	93
	Mujeres	18	36	0	0	0	54
	Total	51	96	0	0	0	147
R. de Magallanes	Hombres	77	10	0	0	0	87
	Mujeres	43	8	0	0	0	51
	Total	120	18	0	0	0	138
Total	Hombres	7.192	4.509	30	77	127	11.935
	Mujeres	3.972	2.786	8	22	162	6.950
	Total	11.164	7.295	38	99	289	18.885

Fuente: MINEDUC, 2019b

Tabla 8:

Matrícula Secundaria EPJA Regular, por Dependencia Administrativa, Región y Sexo

Dependencia Administrativa							
Región	Sexo	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada	Servicio Local de Educación	Total
R. de Arica y Parinacota	Hombres	468	638	0	0	0	1.106
	Mujeres	428	237	0	0	0	665
	Total	896	875	0	0	0	1.771
R. de Tarapacá	Hombres	753	930	0	0	0	1.683
	Mujeres	898	891	0	0	0	1.789
	Total	1.651	1.821	0	0	0	3.472
R. de Antofagasta	Hombres	2.384	244	256	0	0	2.884
	Mujeres	1.904	0	178	0	0	2.082
	Total	4.288	244	434	0	0	4.966
R. de Atacama	Hombres	659	24	0	0	205	888
	Mujeres	621	21	0	0	185	827
	Total	1.280	45	0	0	390	1.715
R. de Coquimbo	Hombres	1.007	2.375	41	0	70	3.493
	Mujeres	803	2.119	28	0	79	3.029
	Total	1.810	4.494	69	0	149	6.522
R. de Valparaíso	Hombres	3.331	4.869	315	0	0	8.515
	Mujeres	2.576	4.085	225	0	0	6.886
	Total	5.907	8.954	540	0	0	15.401
R. Metropolitana	Hombres	10.342	12.454	1.092	0	698	24.586
	Mujeres	8.124	11.605	789	0	850	21.368
	Total	18.466	24.059	1.881	0	1.548	45.954
R. de O'Higgins	Hombres	2.342	1.274	0	0	0	3.616
	Mujeres	1.726	765	0	0	0	2.491
	Total	4.068	2.039	0	0	0	6.107

Dependencia Administrativa							
Región	Sexo	Municipal	Particular Subvencionado	Particular Pagado	Corporación de Administración Delegada	Servicio Local de Educación	Total
R. del Maule	Hombres	1.429	1.738	23	0	0	3.190
	Mujeres	930	1.238	14	0	0	2.182
	Total	2.359	2.976	37	0	0	5.372
R. del Biobío	Hombres	2.530	3.235	107	0	0	5.872
	Mujeres	2.280	2.222	57	0	0	4.559
	Total	4.810	5.457	164	0	0	10.431
R. de la Araucanía	Hombres	1.159	2.442	28	0	103	3.732
	Mujeres	810	2.162	10	0	74	3.056
	Total	1.969	4.604	38	0	177	6.788
R. de los Ríos	Hombres	488	845	0	0	0	1.333
	Mujeres	505	808	0	0	0	1.313
	Total	993	1.653	0	0	0	2.646
R. de los Lagos	Hombres	971	2.829	0	0	0	3.800
	Mujeres	908	2.675	0	0	0	3.583
	Total	1.879	5.504	0	0	0	7.383
R. de Aysén	Hombres	129	436	0	0	0	565
	Mujeres	154	447	0	0	0	601
	Total	283	883	0	0	0	1.166
R. de Magallanes	Hombres	358	196	0	0	0	554
	Mujeres	273	175	0	0	0	448
	Total	631	371	0	0	0	1.002
Total	Hombres	28.350	34.529	1.862	0	1.076	65.817
	Mujeres	22.940	29.450	1.301	0	1.188	54.879
	Total	51.290	63.979	3.163	0	2.264	120.696

Fuente: MINEDUC, 2019b

III.C.2.iii.a.2.(ii). Modalidad Flexible: fue implementada desde 2003, destinada a personas que, por diversas causas, relacionadas con su trabajo y quehacer cotidiano, no pueden asistir regularmente. Se ofrece en diversos horarios, y con distinta frecuencia y duración de las clases, siendo semi-presencial. La edad mínima de ingreso son 18 años, tanto para Enseñanza Primaria como para Enseñanza Secundaria. La modalidad flexible, regulada por el Decreto Supremo N° 131 (2003), se paga por resultados de los y las estudiantes, que son evaluados a través del Sistema Nacional de Evaluación, que depende del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020f).

Esta modalidad se reforzó con recursos del Programa Chile Califica, y se imparte en diferentes locales cercanos al domicilio o trabajo de los participantes, como centros comunitarios, iglesias, escuelas, sindicatos, empresas, etc. Tanto para el nivel de educación primaria como secundaria, el proceso educativo está a cargo de Entidades Ejecutoras que deben formar parte del Registro de Libre Entrada. Dichas entidades pueden ser planteles educativos reconocidos por el Estado, tales como: escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados o particulares pagados, u otras entidades con personería jurídica que desarrollen actividades educativas, de capacitación o de formación profesional, como Centros de Formación Técnica, Institutos profesionales, Universidades, Organizaciones no

Gubernamentales y Organismos Técnicos de Capacitación. Su marco normativo está constituido por los Decretos Supremos de Educación N° 131 del año 2003 y N° 330 del año 2001, y el Decreto Supremo del Ministerio del Trabajo N° 265 del año 2002, en aquellos artículos que correspondan (Acuña, 2016).

La evaluación de los aprendizajes es externa al servicio educativo y de responsabilidad del Ministerio de Educación y la realizan establecimientos educacionales reconocidos por el Estado y designados como Entidades Examinadoras por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SECREDUC). Estas entidades examinadoras se encargan de aplicar pruebas de diagnóstico y exámenes finales, que evalúan los aprendizajes logrados por los y las estudiantes en cada área de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Se realizan simultáneamente en todas las regiones del país, de acuerdo a un calendario fijado por el Nivel Central del Ministerio de Educación y la única nota válida para aprobar es la que se logra en el examen final aplicado por la entidad evaluadora correspondiente. Los y las estudiantes tienen hasta tres oportunidades de examinación y se les reconoce la aprobación por sector de aprendizaje (MINEDUC, 2020g).

Se han implementado los siguientes currículos flexibles (UNESCO, 2005):

Figura 16:

Tipos de Currículos en EPJA Modalidad Flexible (UNESCO, 2005; MINEDUC, 2020f)

- a. Programa de Nivelación de Estudios Básicos y Medios: Tradicional. Comenzó en 2003 y continúa implementándose actualmente)
- b. Programa de Nivelación de Competencias Laborales: combinó la educación general con la capacitación laboral. Comenzó en 1999, cuando el impacto de la crisis asiática se hizo patente en Chile, dentro de los programas gubernamentales de protección de empleo y con un acuerdo entre las Secretarías de Educación y de Trabajo, la Seguridad Social y el Fondo de Solidaridad e Inversión Social. Se implementó hasta 2008.
- c. Programas de Nivelación de Estudios Básicos e Intermedios con Franquicia Tributaria: a través de la exención fiscal, financian a trabajadores, socios y propietarios de empresas que deseen completar sus estudios básicos e intermedios. En este modelo, la nivelación escolar forma parte de un programa que ha sido diseñado exclusivamente para la capacitación laboral, entendiéndose que cada programa de formación necesita un conocimiento básico. El Servicio Nacional de Capacitación y Empleo (SENCE), en coordinación con la Secretaría de Trabajo, asume los costos de estos servicios educativos. Se le dio mayor impulso desde 2009 y continúa implementándose actualmente.

IV.C.2.iii.b. Escuelas de Segunda Oportunidad (basadas en la experiencia europea):

En Chile, desde 2016, se incluyó una nueva modalidad concursable en el MINE-DUC, con sus propias bases técnicas y administrativas, para la creación de Escuelas de Segunda Oportunidad enfocadas en la reinserción (Res. 3033 Exenta, 2016), que se acoge a la disposición incluida en los artículos 22 y 35 de la Ley General de Educación (2009), que señala que el MINEDUC puede proponer la creación de nuevas modalidades educativas al Consejo Nacional de Educación, que complementen la educación regular o profundicen áreas específicas de ella, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad están partiendo como una iniciativa piloto, que busca transformarse a futuro en una modalidad que ofrezca una alternativa estable y pertinente para esta población. Están orientadas a la población de NNA y jóvenes, a diferencia de la EPJA. Este fondo nace ante el reconocimiento de la necesidad avanzar hacia espacios educativos formales, a partir de los proyectos de reinserción educativa (Muñoz, 2020; Res. 2033 Exenta, 2016). Oficialmente, estos espacios se constituyen como CEIA, dentro de la Educación para Jóvenes y Adultos (Espinoza et al., 2020a).

A pesar de que este fondo público para Escuelas de Segunda Oportunidad comenzó en 2016, existían proyectos anteriores de organizaciones de la sociedad civil que estaban implementando la modalidad con financiamiento tanto privado como estatal, como es el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad pertenecientes a la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, que vienen trabajando desde 1989 con NNA y jóvenes entre 11 y 24 años (Fundación Súmate, 2020; Espinoza et al., 2020a), y cuyo modelo es analizado en el siguiente apartado, sobre Buenas Prácticas en ESO. Algunas de esas escuelas se han adjudicado este fondo público para continuar su trabajo.

Es difícil determinar con exactitud cuántas son las escuelas de segunda oportunidad que existen en el país. Algunos autores (Espinoza et al., 2020a, 2020b; Espinoza, González & McGinn, 2019) incluyen a los distintos CEIA en su conteo, aunque originalmente hayan estado destinados a población adulta. Con este método, se tiene que, en 2016, existían 452 escuelas o centros de segunda

oportunidad en Chile. Ese año, el gobierno abrió 134 escuelas de este tipo, al menos una en cada una de las 15 regiones del país (y 32.5% de ellas en la Región Metropolitana). La población de estas escuelas en 2016 fue de un total de 30.261 estudiantes (un 43%, mujeres; y un 57%, hombres). Otros catastros consideran solo a las escuelas de segunda oportunidad especializadas y que se hayan adjudicado el fondo de escuelas de reinserción, no considerados parte de la EPJA y dirigidas específicamente a población joven o menor de 18 años, donde el número de estas en 2019 fue de 13 (5 de ellas, atendidas por la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo), y atendieron a 1.500 estudiantes en total (Cortés, Portales & Peters, 2019). En 2018, hubo 11 organizaciones o escuelas que se adjudicaron el fondo concursable, por un total de CLP \$828.598.000, con una capacidad para atender a 1.730 beneficiarios (MINEDUC, 2018c).

Las bases técnicas de este fondo concursable indican que las propuestas serán evaluadas en función de los cambios que propongan en las prácticas pedagógicas (con un enfoque práctico, contextualizado y relevante, que considere las prácticas ancestrales de las comunidades, y promueva una participación activa de los estudiantes), y en el vínculo entre docentes y estudiantes (promoviendo un vínculo de apoyo emocional y promotor de la autoestima), además de incorporar actividades recreativas y culturales, y constituirse en centros abiertos a las comunidades. Promueven que sean escuelas pequeñas y que realicen un trabajo personalizado con las y los estudiantes (Espinoza et al., 2020a).

En una muestra de estas escuelas (que incluyó a los CEIA de la EPJA), se vio que tenían entre 215 y 976 estudiantes, y con una razón docentes:estudiantes de 1:15.5 o menos en la mitad de las escuelas. Los y las docentes mostraron una distribución equitativa en términos de género, y un 67% de ellos/as trabajaba en una sola escuela (Espinoza et al., 2020a, 2020b; Espinoza, González & McGinn, 2019). Las evaluaciones han mostrado bajas tasas de graduación en estas escuelas (Espinoza et al., 2016).

Una evaluación de Espinoza et al. (2020a), sobre los factores que promueven el involucramiento de los y las estudiantes desescolarizados/as en las escuelas de segunda oportunidad en el nivel de secundaria, reveló que

alrededor de la mitad de los estudiantes hombres y mujeres se encontraba satisfecha con su experiencia en la escuela de segunda oportunidad, sin existir diferencias de género significativas; y que existían diferencias de género en función de las actividades de los programas que más los motivan (con las mujeres estando más involucradas en las actividades académicas, talleres psicosociales y de oficios; mientras que los hombres, en las actividades deportivas). Al preguntarles por qué razón podrían abandonar su actual escuela, los hombres señalaron con mayor frecuencia que por su expulsión (23%, en comparación con el 15% en las mujeres), por tener que trabajar (21%, en comparación con 16% en las mujeres) o porque no les gusta estudiar (11%, comparado con 5% en las mujeres); en tanto, las mujeres señalaron con mayor frecuencia que por problemas familiares, incluyendo el cuidado de los hijos y conflictos con los padres (21%, comparado con un 12% en los hombres), o problemas con sus compañeros/as (11%, comparado con 7% en los hombres).

Respecto a los y las docentes de estas escuelas, Espinoza, González y McGinn (2019) realizaron una investigación con una muestra de 617 docentes (50% hombres y 50% mujeres) de 40 escuelas. En promedio, los docentes hombres tenían una experiencia laboral de 19 años, y las mujeres, de 14 años. Un 60.6% de los y las docentes tenía un contrato a plazo fijo y un 38%, contrato indefinido. 91% de los docentes hombres y 97% de las docentes mujeres tenían un grado universitario como pedagogos. En cuanto a sus razones para trabajar en la educación de segunda oportunidad, la mayoría contestó “por vocación”, sin existir diferencias de género significativas. La familiaridad con el currículo dependía fundamentalmente de si habían tomado capacitaciones extra, más que de su experiencia docente. En su mayoría, opinaban que el currículo no resultaba pertinente para las necesidades de los y las estudiantes, que no era adecuado para las ambiciones de estos/as, que era difícil de cubrir en su totalidad, y que las metodologías no eran dinámicas ni atractivas.

La experiencia internacional en que se inspiran las escuelas de segunda oportunidad en Chile corresponde a una iniciativa desarrollada por la Comunidad Europea desde 1995, que buscó abordar el fracaso escolar y exclusión social, y promover la noción de aprendizaje a lo largo de

la vida, aceptando a participantes fuera del sistema educativo regular entre los 15 y 29 años, que no tuvieran las habilidades y calificaciones para poder continuar estudiando o entrar al mercado laboral. Resulta relevante, 20 años después, revisar sus resultados a la luz del actual impulso que se quiere dar en Chile a este formato. Varios países latinoamericanos, además de Chile, adoptaron este modelo europeo, integrando también aspectos de la experiencia de escuelas en Estados Unidos y el Reino Unido, que mantenían el mismo currículo, pero utilizaban otros métodos pedagógicos (Espinoza et al., 2020a).

Las características comunes de estas escuelas incluyeron: alianza con las autoridades locales, servicios sociales y el sector privado —para ofrecer posibles lugares de capacitación y trabajos a los participantes—; una pedagogía y consejería enfocada en las necesidades, deseos y habilidades de cada participante, promoviendo el aprendizaje activo de su parte y desarrollando actitudes personales y habilidades metareflexivas; módulos de enseñanza flexibles, que permitieran combinar el desarrollo de habilidades básicas con la capacitación práctica en y por empresas; un rol central de la adquisición de habilidades tecnológicas de información y comunicación; y acompañamiento integral en términos psicosociales (Comisión Europea, 2001).

La iniciativa fue promovida por la Dirección General de Educación, Formación y Juventud de la Comunidad Económica Europea, para abordar la problemática del creciente número de jóvenes que abandonan la escuela. En general, las Escuelas de Segunda Oportunidad se caracterizan por ser iniciativas experimentales y con foco en el empleo. Una de las tensiones ideológicas en torno a estas Escuelas de Segunda Oportunidad es lo problemática que puede resultar la noción de capacitación para el empleo, cuando la educación se vuelve limitada a la empleabilidad y productividad, y no se entiende como parte de una educación que contribuya al desarrollo humano, la libertad para construir proyectos de vida propios, y la participación ciudadana (Comisión Europea, 2001).

En su primer año, el proyecto piloto tuvo trece escuelas de segunda oportunidad en once países europeos. Se atendió a 4,000 jóvenes, con una tasa de retención del

94% (55% continuaban matriculados, 27% había encontrado un trabajo, 11% habían continuado en otros programas educativos). Lograron establecer alianzas locales exitosas, especialmente con empleadores, y demostraron que la inversión en las escuelas tenía buena relación costo-beneficio, a pesar de que la razón estudiantes:tutores personalizada exige un mayor gasto por estudiante que en el sistema tradicional. La conexión con empleadores logró que los y las estudiantes vieran la escuela como un puente al mercado laboral y entendieran que un trabajo requiere habilidades, donde la escuela puede ayudarles a obtener esas calificaciones. Los empleadores, en tanto, tienen un rol en mantener a las escuelas actualizadas respecto a los nichos en boga en la economía local. Como resultado, los estudiantes señalaron sentirse valorados e importantes, describieron las relaciones con los profesores y profesoras como de respeto mutuo, y encontraron trabajos en el sector servicios (28%), oficios técnicos (16%), ventas (11%), salud (9%) y tecnología (6%) (Comisión Europea, 2001).

Entre las dificultades que tuvieron, se cuenta que, por su carácter piloto, no contaban con un financiamiento estable, estando sujetos a revisiones y decisiones periódicas. También se observaron inequidades de género, con una mayor participación de hombres en las escuelas, y una elección de carrera guiada por estereotipos de género. Algunas escuelas también mencionan que el embarazo les dificulta a las adolescentes el poder permanecer en la escuela, que la mayoría de las participantes han sido víctimas de abuso sexual y/o que habían ejercido o estaban ejerciendo la prostitución. Adicionalmente, las asistentes pertenecientes a algunas culturas más conservadoras, como las migrantes árabes, tenían más dificultad para liberarse de las presiones familiares y estereotipos (Comisión Europea, 2001).

Las Escuelas de Segunda Oportunidad han continuado desarrollándose en Europa desde entonces, difundiendo las buenas prácticas de sus escuelas utilizando distintas herramientas de comunicación e información, y visibilizando el problema de la desescolarización. Algunas de las redes que se han formado son las siguientes:

Figura 17:
Redes Europeas de Escuelas de Segunda Oportunidad

Proyecto regional *Mediterranean New Chance*, que tiene una red de 100 escuelas en 9 países (Algeria, Egipto, España, Francia, Marruecos, Túnez, Italia, Líbano y Portugal), enfocado en la empleabilidad, con una orientación práctica, y desde un enfoque de género que promueve la inserción laboral de las mujeres (UFM Secretariat, 2020).

Réseau E2C France (Réseau E2C France, 2020), con 133 escuelas en Francia, establece como sus 4 principios la atención individualizada, el establecimiento de redes locales, el acompañamiento en el desarrollo de competencias, y la articulación con el mundo del trabajo. Destacan como su principal innovación pedagógica el seguir un modelo de competencias para el trabajo, con foco en el saber hacer y las actitudes.

Asociación Española de Escuelas de segunda Oportunidad (E2O España, 2020), fundada en 2016, que estableció un proceso de acreditación para sus escuelas, habiendo acreditado 41 centros, en lo que describen como un proceso inclusivo y exigente. Al igual que en Francia, su foco está en la integración profesional, desarrollando competencias sociales y profesionales, y trabajando en colaboración con empresas, facilitando fórmulas de Responsabilidad Social Corporativa y promoviendo el voluntariado corporativo, incorporándolas en el diseño de las propuestas educativas y formativas para los jóvenes, y configurando la realización de prácticas con las empresas como elemento esencial en la formación. Actualmente, cuentan con 740 profesionales en sus escuelas, y atienden a 7.994 jóvenes (E2O España, 2020b).

La Comisión Europea (2001), respecto al objetivo de las Escuelas de Segunda Oportunidad, planteó en un inicio que no había que regresar a los estudiantes al lugar del fracaso y, por lo tanto, las escuelas debían pensarse en términos de creación de trabajo, capacitación laboral y apoyos sociales. Sin embargo, luego concluyó, a partir del éxito educativo que obtenían los/as estudiantes en la ESO, que no debieron haber salido del sistema escolar en un principio y que, por lo tanto, el foco debiera estar en la prevención. Más allá de este debate, hay acuerdo en los

beneficios de fortalecer la capacitación en oficios en la ESO, para estudiantes que en su mayoría tienen la necesidad de emplearse rápidamente. Sí es importante que estos sean participantes activos en su decisión, y que no se dé un fenómeno de early tracking o segmentación temprana, que impida la movilidad social y cierre ciertas oportunidades educativas a los y las estudiantes, como el acceso a los estudios superiores, sin que estos cuenten con la suficiente información al respecto.

IV. BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

El estudio de las buenas prácticas ha ido en aumento, debido a que identificarlas implica conocer “aquello que funciona” (Armijo, 2004). Lo anterior posibilita la difusión de actividades que han tenido buenos resultados, el reconocimiento a los equipos que las llevan a cabo, y la posibilidad de replicar estas prácticas para continuar mejorándolas.

Las buenas prácticas serían un conjunto o secuencia de procesos, acciones, interacciones o técnicas, que han obtenido buenos resultados en un contexto dado, innovadoras, y que sobresalen en comparación con otras prácticas sobre el mismo tema. Generarían dos tipos de resultados, que suelen estar relacionados: resultados de proceso y resultados de efecto. Una buena práctica debe cumplir ciertos criterios: abordar necesidades sustantivas previamente identificadas, innovación (distinguiéndose de prácticas preexistentes, comunes o recurrentes), eficacia (lograr los objetivos, con resultados verificables a través de indicadores), permitir comparabilidad (para ello se debe tener un registro de la forma como se estructura y aplica), replicabilidad (presentar una lógica de funcionamiento

que permita aplicarla en otras circunstancias distintas a aquellas en que fue creada), sustentabilidad (lograr los objetivos propuestos y sostenerlos en el tiempo), y tener efectos institucionales para la dinámica de funcionamiento del proyecto (SENAME, 2016).

Con el objetivo de desarrollar futuros programas y escuelas de segunda oportunidad que logren una reinserción académica y social efectiva, se exponen algunas buenas prácticas que se han desarrollado tanto en el contexto internacional como local, relevando las dimensiones en que realizan su principal innovación:

IV.A. Buenas Prácticas Internacionales

IV.A.1. Buenas Prácticas en la Dimensión Psicosocial

IV.A.1.i. Vínculo del Docente con los y las Estudiantes: Hay numerosos estudios que demuestran la importancia de esta dimensión en educación, como el de Lee y Burkam (2003 en Vadeboncoeur & Vellos,

2016), que analizaron 190 escuelas secundarias en Estados Unidos y encontraron que los y las estudiantes se mantienen en la escuela cuando las relaciones sociales con sus profesores son positivas; en Australia, un estudio de De Jong (2005 en Vadeboncoeur & Vellos, 2016) en 52 escuelas, concluyó que las relaciones positivas eran críticas para lograr resultados de aprendizaje. En Canadá, el *Québec Longitudinal Study of Child Development* (1998-2010, en Vadeboncoeur & Vellos, 2016), reveló la necesidad de intervenir en la relación estudiantes-profesores desde el comienzo de la escolaridad. Estos resultados también se han comprobado en el caso de los programas de segunda oportunidad, lo que se observa en los siguientes ejemplos:

IV.A.1.i.a. Latinoamérica: El estudio del MERCOSUR (UNESCO, 2009b) de distintos programas de reinserción en Latinoamérica, enfatizó el vínculo entre docentes y estudiantes como central al identificar las estrategias que funcionaron: un vínculo con los NNA basado en el respeto mutuo, entendiendo que esta labor docente constituye un trabajo difícil, basado en lo afectivo como eje de la relación y en el respeto y autoridad legítimamente otorgada por los y las estudiantes, lo que permite restablecer la confianza mutua para la activación del proceso pedagógico.

IV.A.1.i.b. Europa: Por su parte, la evaluación del piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad de la Comisión Europea (2001) identificó algunos aspectos centrales identificados en estas escuelas en torno al rol docente: *El rol central del Profesor*: la mayoría de los profesores cuenta con capacitación y cualificaciones en necesidades especiales, psicología o pedagogía. Además de esos requerimientos formales, se vio la importancia de las habilidades sociales, como empatía y compasión, para establecer relaciones profundas y de alto compromiso con los participantes. Se reconoció que era necesario considerar la capacitación de los profesores, algo que no había sido muy sistemático, y que se está abordando a través de encuentros anuales de profesores de la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad Europeas E2C-Europe, buscando que puedan desarrollar habilidades sociales y que además puedan transmitir sus conocimientos a los empresarios que reciben a estudiantes en sus prácticas. Guía y

acompañamiento: estos aspectos están integrados con los aspectos académicos, a través de tutores o mentores, o profesores que realizan este doble rol, abordando temas como las dificultades de aprendizaje, la búsqueda de trabajo, cuestiones habitacionales, de salud, dinero, actitudes, relaciones con la ley, educación ciudadana, relaciones, higiene, nutrición, abuso de sustancias, relaciones sexuales, emociones, experiencias de la infancia, entre otras. En caso de problemas psicológicos mayores, establecen redes para ayuda profesional.

IV.A.1.i.c. Canadá y Australia: El principio de “Aceptar y Construir”: estos programas se caracterizan por una relación profesor-estudiante basada en el principio dialéctico de aceptar y construir, donde tanto el profesor como el estudiante aceptan lo que el otro ofrece en el momento presente, construyendo nuevos futuros sociales, y el estudiante se imagina a sí mismo en nuevas relaciones, que le permiten participar en el mundo de nuevas maneras. Implica ayudar a los y las estudiantes a superar historias educacionales difíciles y volver a involucrarse en la escuela. En Australia, en un centro de aprendizaje flexible en Queensland, se estudió la relación de docentes y estudiantes por tres años. En Canadá, se estudió un programa alternativo durante cuatro meses. Ambos estudios revelaron tres temas centrales que los y las estudiantes destacan como positivos: el sentirse reconocidos y vistos por sus profesores, viniendo de ambientes escolares previos en los que se sentían invisibles y no tratados como individuos, lo que se relaciona con una atención más personalizada; reconocimiento de la capacidad de crecimiento, tanto por parte de profesores y estudiantes, que ven esta cualidad en el otro, logrando una experiencia de sí mismos libre de las etiquetas y bajas expectativas previas por parte de los estudiantes, que señalan ser escuchados con el beneficio de la duda, lo que no ocurría en sus ambientes escolares previos con sanciones disciplinarias autoritarias; y co-creación de futuros sociales, que implica nuevas oportunidades de aprendizaje, relaciones con la familia y comunidad, y experiencias de empleo, promoviendo que los y las estudiantes no se sientan alienados del sistema y ayudándolos a navegarlo (Vadeboncoeur & Vellos, 2016).

IV.A.2.

Buenas Prácticas en la Dimensión Pedagógica

IV.A.2.i. Relevancia Contextual

IV.A.2.i.a. Latinoamérica: El estudio del MERCOSUR (UNESCO, 2009b) sobre distintos programas de reinserción en Latinoamérica, enfatizó este aspecto como central al identificar las estrategias que funcionaron: aquellas que son más cercanas y significativas para ellos (por ejemplo: vínculos religiosos o deportivos), lo que implica un alto conocimiento de la individualidad de cada NNA como de su familia y entorno; trabajar en base a los conocimientos previos de los NNA, con un diálogo personalizado, donde los NNA tengan la confianza para hablar de sí mismos y sobre lo que conocen; la revalorización de su entorno sociocultural como espacio de conocimiento válido; y la dignificación de sus trayectorias educativas. Esta opción pedagógica necesita, para ser efectiva, una relación estrecha, cercana y de confianza con los y las estudiantes, por lo cual el tipo de vínculo relacional promovido en la estrategia es sinérgico con la orientación pedagógica.

IV.A.2.i.b. Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE): Santiago del Estero es una de las provincias más pobres de la Argentina: durante el primer semestre de 2008 el 31% de su población se encontraba en situación de pobreza, cifra muy superior a la media nacional, de 17,8% para el mismo período. En los diferentes talleres de este programa hay una temática transversal: el reconocimiento, promoción y defensa de los derechos entendidos en sentido amplio. Se incluyen talleres de apoyo pedagógico, emprendimientos productivos, como la huerta escolar y cunicultura, que recupera saberes ancestrales y prácticos de la comunidad, permitiendo un aprendizaje significativo, y articulando contenidos de las distintas asignaturas; taller radiofónico, donde aprenden habilidades de lenguaje y técnicas; talleres de informática; viajes de estudio; talleres de educación sexual (ante la alta tasa de embarazos adolescentes y casos de VIH en el sector); Talleres de defensa de los derechos; reuniones con los padres; y actividades recreativas deportivas y culturales (UNESCO, 2009).

IV.A.2.ii. Competencias Digitales

IV.A.2.ii.a. Compuinformática: Escuela de Educación a distancia y Centro de Capacitación Ocupacional (Quito, Ecuador): Su población beneficiaria es de 500 estudiantes al año, que han interrumpido sus trayectorias educativas, como personas que no se adaptan al sistema presencial, que necesitan acreditar su puesto de trabajo, que revalidan títulos, empleadas domésticas, entre otros. La escuela se fundó en 1994, con una modalidad a distancia que atendía casi exclusivamente a adultos. A partir del año 2000 amplía su oferta educativa a octavo, noveno y décimo año de Educación Primaria y Bachillerato, con las especializaciones de: Contabilidad, Informática, Física-Matemática, Química-Biología y Ciencias Sociales, con lo cual abre las puertas a la educación de jóvenes. Funciona, también, como un Centro de Capacitación Ocupacional (UNESCO, 2009).

El diseño curricular del centro está enfocado en los intereses de las y los estudiantes, y en las demandas del sector productivo y de las universidades. El sistema de estudios a distancia tiene como uno de sus pilares el auto-aprendizaje. Esto demanda de los y las estudiantes hábitos de estudio, por lo cual se ha desarrollado un sistema de tutorías para atención individual y grupal de las y los estudiantes, en horario flexible. Los días sábado se realizan reuniones para atender las problemáticas, inquietudes e intereses de los jóvenes en condiciones de riesgo. Se realiza acompañamiento y apoyo, inclusive, en el núcleo familiar. Se aplican evaluaciones periódicas con participación de los profesores para conocer el avance de los y las estudiantes y determinar mecanismos de seguimiento y recuperación. La teoría está muy integrada a las clases demostrativas, prácticas y pasantías. El material impreso autoinstruccional para el aprendizaje de los contenidos ha sido desarrollado en la institución. Los y las docentes reciben apoyo permanente para la elaboración y actualización de los textos. Estos participan en procesos de actualización permanente y en su mayoría ejercen la especialidad que imparten (UNESCO, 2009).

IV.A.2.ii.b. Países Bajos: HackYourFuture: La evaluación del piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad de la Comisión Europea (2001) identificó la necesidad de

considerar las nuevas tecnologías como elemento central, ya que el uso de computadores, multimedia e internet permiten a los y las estudiantes adquirir las habilidades para el mundo laboral. Se enseña como asignatura aparte y como herramienta para el aprendizaje en las demás asignaturas. Una de las preocupaciones en la Educación de Adultos en Europa es que un 43% de la población adulta europea no tiene habilidades digitales básicas, en un contexto en que los trabajos que requieren estas habilidades aumentarán en un 12% para el 2024, por lo que es un foco importante dentro de la capacitación. Una buena práctica que incorpora la educación digital es HackYourFuture, que ayuda a los refugiados en los Países Bajos a aprender de programación y volverse diseñadores web, enseñándoles de manera rápida las habilidades requeridas para el mercado laboral y conectándolos con compañías que contratan programadores. El modelo utilizado es el aprendizaje basado en proyectos, y la mayoría de la enseñanza es hecha de forma online (EAEA, 2019a).

IV.A.2.iii. Formación Ciudadana

IV.A.2.iii.a. Reino Unido: Citizens' Curriculum: Una de las recomendaciones del Reporte sobre Educación de Adultos en Europa (EAEA, 2019b) apunta a un aspecto que no suele ser relevado ante el foco en la reparación psicosocial o inserción laboral de los participantes de la ESO: la necesidad de relevar la ciudadanía activa, esto es, que reconozcan su rol en la sociedad y hagan escuchar su voz, ampliando los alcances del empoderamiento. Preston (2004 en EAEA, 2019b) destaca el rol que la educación tiene en el involucramiento cívico, el deseo de tener un rol positivo en la vida pública, las probabilidades de ejercer el voto, la construcción y mantenimiento de redes sociales, y la formación de valores como la tolerancia, entendimiento y respeto. Un ejemplo es el Citizens' Curriculum en el Reino Unido, que articula el desarrollo de habilidades personales e interpersonales (auto-monitoreo, autoestima, empatía, toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación y manejo de conflictos) con habilidades básicas de lenguaje y lectura y matemáticas, educación digital, financiera, ambiental, en salud y capacidades cívicas, de manera que sea relevante al contexto y participativo de acuerdo a los intereses de los

y las estudiantes. De esta manera, apunta a la realización del potencial del estudiante, la participación activa en la sociedad, empoderamiento, desarrollo de la autonomía y autoeficacia, impacto en sus familias y comunidades, motivación para continuar aprendiendo, y participación en el mercado laboral.

IV.A.3.

Buenas Prácticas que trabajan con la Familia y Comunidad

IV.A.3.i. Uruguay: Programa Aulas Comunitarias: Puente Educativo: En Uruguay, si bien rige la obligatoriedad de 9 años de educación, el sistema enfrenta importantes dificultades en la Enseñanza Secundaria para cumplir con este objetivo por el efecto combinado de altas tasas de repetición, elevados índices de deserción y la acumulación de rezago. A nivel urbano, 7 de cada 10 estudiantes abandonan el ciclo de Enseñanza Secundaria, pero es posible observar brechas importantes entre lo que ocurre en los barrios periféricos, donde 9 de cada 10 jóvenes residentes no termina la Enseñanza Secundaria, y en los barrios céntricos, donde 9 de cada 10 jóvenes sí la termina. Ante esto, los programas buscan principalmente abordar ese tránsito entre primaria y secundaria para generar un sostén que evite la desescolarización (UNESCO, 2009a).

El Programa de Aulas Comunitarias (PAC), implementado a partir de 2006, consiste en la instalación de espacios “puente” con los liceos de referencia, con distintas modalidades de intervención, para la reinserción de adolescentes entre 13 y 17 años que han quedado fuera del sistema educativo formal. Dentro de este programa, se desarrolló el proyecto “Puente Educativo” en la localidad de Paso Carrasco, entre septiembre de 2007 y junio de 2008. El proyecto intentó responder al problema identificado de abandono de la enseñanza secundaria en el paso entre primaria y secundaria, en un contexto de alta vulnerabilidad. Se abordó a través de tres focos: los NNA, docentes y familias (UNESCO, 2009a).

En una primera etapa, las acciones orientadas hacia los niños/as buscan facilitar y acompañar el proceso de toma de decisiones hacia la continuidad educativa a través de

un ciclo de talleres dirigidos a la indagación vocacional, identificación de fortalezas y debilidades, y orientación sobre las diferentes opciones que el sistema educativo les ofrece. Con los y las docentes, se busca transferir metodología de experiencias de la sociedad civil para el trabajo con niños y adolescentes en procesos de exclusión. Con las familias, se procura la construcción de la figura del “aliado pedagógico”. Se trata de una metodología que se desarrolla en el propio hogar familiar, donde se establecen acuerdos tendientes a fortalecer el rol del adulto como garante inmediato del derecho a la educación de sus hijos. En una segunda etapa, se hace acompañamiento a los niños/as en su inserción en el sistema de enseñanza secundaria. En esta fase, se establecen acciones tendientes a fortalecer sus capacidades de integración al nuevo escenario educativo. Se apoya a docentes transfiriendo claves metodológicas y construcción de estrategias inclusivas para la retención escolar de los y las estudiantes. A la familia se le brindan herramientas para el seguimiento y apoyo material y afectivo que puedan sostener al niño/a en el sistema educativo secundario. La estrategia de intervención utilizó técnicas y recursos lúdicos recreativos, que combinaron momentos de información, reflexión, intercambios, y producción de materiales (UNESCO, 2009a).

Se observaron buenos resultados en los aspectos subjetivos tanto en los y las estudiantes como en las familias, y en el conocimiento de la realidad social de estos, permitiendo alinear las expectativas entre el NNA, su familia y la institución educativa. Fue importante la inclusión de las familias en el proceso, y la construcción de alianzas colaborativas con el sistema educativo formal (escuelas, municipios y gobernaciones) y con organizaciones sociales comunitarias de apoyo y protección de derechos (UNESCO, 2009a).

Una de las limitaciones observadas fue que para las situaciones más críticas de vulnerabilidad y exclusión social, este dispositivo tuvo un alcance limitado en términos de retención, debido a que la complejidad de estos casos requeriría de un abordaje más profundo y continuado (UNESCO, 2009a).

Una evaluación posterior del grupo de programas de Aulas Comunitarias (Hogar de Cristo, 2019) muestra que, en 2013, dos tercios de quienes se matricularon a principio de año aprobaron el curso, pero que la revinculación a escuelas tradicionales continúa siendo difícil, con menos del 50% de estudiantes que logra aprobar el segundo año de ciclo básico en un liceo o instituto tecnológico.

En 2016, el programa se cerró y se reemplazó por la “Propuesta 2016”, que funciona con aulas de reingreso dentro de los mismos liceos a los cuales se reintegrarán los y las estudiantes luego de un año, siguiendo el modelo pedagógico utilizado en las Aulas Comunitarias.

IV.A.3.ii. Guatemala: “Pares Positivos” en Programas

Educativos Grupo Ceiba: Estos programas se vienen realizando desde 1989, habiendo atendido a 50 mil jóvenes. Trabajan en el nivel primario y secundario, con alfabetización digital, educación para el trabajo, apoyo y acompañamiento para la reinserción en el sistema educativo. El aspecto que resulta relevante destacar de su modelo de intervención integral comunitario, tiene que ver con su focalización en los grupos en condiciones de marginalidad, donde su trabajo ha recuperado a los participantes de grupos de mara (pandillas) y adicciones a drogas, o ha prevenido su incorporación a actividades ilícitas. Establece una estrategia de formación de Pares Positivos, con líderes jóvenes que han pasado por las mismas experiencias y ahora pueden mostrar caminos alternativos a sus pares. Se desarrolla la conciencia de corresponsabilidad a través de dinámicas de apoyo mutuo que llevan a cada integrante a vivir la responsabilidad constructiva por el otro. También se desarrollan programas de acompañamiento en la calle, articulando las redes comunitarias (UNESCO, 2009a).

IV.A.4.

Buenas Prácticas de Gestión

IV.A.4.i. Brasil: Articulación entre Estado y Sociedad

Civil: Programas de Alfabetización: el enfoque en la EPJA en Brasil ha estado en la alfabetización, con el Programa Alfabetización Solidaria fundado en 1996 por el Consejo del Programa de Solidaridad para la Comunidad, una aso-

ciación de desarrollo social integrada por el Gobierno federal, el sector privado y la sociedad civil. En la actualidad está gestionado por una ONG: la Asociación de Apoyo del SILP (Solidarity in Literacy Programme) (UNESCO, 2005).

Con la pretensión de incrementar las tasas de alfabetización entre jóvenes y adultos, el programa desarrolló un movimiento nacional, con un modelo de alfabetización simple, innovador y de bajo coste, basado en la asociación entre diversos sectores de la sociedad, instituciones y autoridades de la ciudad. En 2002 se matricularon 3,6 millones de estudiantes, con 170.000 profesores calificados, en 2.010 municipalidades de Brasil. El mismo modelo asociativo fue extendido al ciudadano individual. Mientras las empresas adoptan distritos municipales con altas tasas de analfabetismo, los ciudadanos adoptan estudiantes, financiado a 130.000 estudiantes hasta el 2005, y aumentando la matrícula en un 250% entre 2000 y 2002 (UNESCO, 2005).

Más allá de la alfabetización, en el 99% de los distritos municipales en los que opera el programa se produjeron mejoras en las áreas circundantes a las escuelas, así como en los servicios públicos, en aspectos tales como iluminación, transporte y sanidad. En lugares de bajas rentas, el programa contribuyó a incrementar los ingresos de los profesores de alfabetización y promovió un crecimiento del 234% en el número de cooperativas. El éxito del SILP en Brasil fue distinguido en forma de premios de Naciones Unidas y UNESCO, siendo reconocido como uno de los cinco programas de alfabetización más importantes en el mundo, extendiéndose el modelo a otros países (UNESCO, 2005).

Otra modalidad de cooperación entre Estado y sociedad civil, en lo que se refiere a la EPJA, involucra organizaciones comunitarias y religiosas en los llamados Movimientos de Alfabetización (MOVA). En general, en esta cooperación el poder público remunera, muchas veces simbólicamente, y posibilita la capacitación de educadores populares que actúan en núcleos de alfabetización instalados en sedes de organizaciones de la sociedad civil, pequeños comercios y empresas, entre otros. El MOVA se implementó cuando Paulo Freire fue Secretario de

Educación (1989-1992), siguiendo los principios de los movimientos de educación y cultura popular, desde el cual corresponde a las organizaciones de la sociedad civil movilizar los educandos, indicar educadores vinculados a las comunidades y organizar círculos de alfabetización, mientras el Gobierno municipal subvenciona el programa y coordina las actividades de formación de los educadores. Los movimientos sociales se organizan con autonomía en un foro propio, a partir del cual dialogan colectivamente con el gobierno municipal. Después de alfabetizados, los jóvenes y adultos tienen ingreso garantizado en los cursos de educación fundamental (primaria y baja secundaria) para jóvenes y adultos de la red municipal de enseñanza (UNESCO, 2005).

Las cooperaciones establecidas entre Estado y organizaciones de la sociedad civil transfieren la responsabilidad por la garantía de derechos universales a la sociedad civil y, por otra parte, amplían los canales de participación y control social sobre las acciones del Estado (UNESCO, 2005).

A pesar de los avances en cobertura y en la superación de la brecha de género en la alfabetización en Brasil, se mantienen las brechas generacionales, raciales, territoriales y económicas. El índice de analfabetismo entre los negros sigue siendo el doble que entre los blancos, del mismo modo que las tasas de analfabetismo rural siguen siendo tres veces superiores a las urbanas. Las diferencias de ingresos siguen teniendo repercusiones en el acceso a la educación, de modo que los índices más altos de analfabetismo se encuentran en las familias de ingresos más bajos (UNESCO, 2005).

IV.A.4.i. Finlandia: Articulación entre Educación Primaria y Secundaria: en Finlandia se pasó de una educación secundaria con escasa cobertura en los años '70, a una cobertura casi total, con altas tasas de graduación. La educación secundaria incluye los grados inferiores obligatorios (7 a 9, que terminan cuando tienen 16 años) y los grados superiores no obligatorios —que pueden ser en modalidad general o técnica— (10 a 12). Solo un 5% de los y las estudiantes no continúa inmediatamente con la educación secundaria superior. En Finlandia, la participación del tercer sector a través de ONG y voluntarios han tenido

un rol importante en crear una educación secundaria que responda mejor a las necesidades e intereses de todos los y las estudiantes. Los grupos juveniles participaron en las reformas y la elaboración de políticas públicas, y las organizaciones comunitarias alinearon su trabajo con el de las escuelas, logrando involucrar a los padres y otros adultos en la educación de los jóvenes. En las escuelas técnicas se han desarrollado soluciones innovadoras para estudiantes que tienen estilos de aprendizaje orientados a un currículo práctico, lo que las ha vuelto más atractivas para ellos, disminuyendo la desescolarización. También se ha hecho énfasis en entregar una educación primaria de buena calidad para todos, para lo cual se invierte en la formación docente inicial, donde los profesores egresan con título de Magíster y gozan de respeto social y libertad profesional. Además, los y las estudiantes se mantienen con el mismo profesor durante los seis primeros años de escuela. Otro de los dispositivos importantes para fomentar la retención es un sistema de intervención temprana y consejería en las escuelas primarias y secundarias, lo que permite ayudar a la transición entre la educación primaria y secundaria, apoyar la toma de decisiones, e intervenir ante dificultades de aprendizaje, con un abordaje multidisciplinario que incluye a distintos profesionales. Además, estudiantes con NEE reciben servicios especializados tempranamente. Existe flexibilidad para movilidad horizontal entre las modalidades general y técnica en la educación secundaria superior, y también pueden tomar cursos de la otra modalidad. Finalmente, existen caminos alternativos de segunda oportunidad, como el décimo grado voluntario, que permite a los y las estudiantes mejorar sus notas para ser aceptado en la escuela secundaria superior de su elección, y donde se enfatiza la consejería (Sahlberg, 2006).

IV.A.4.ii. Bangladesh: Incentivos monetarios para la escolarización: Reaching Out-of-School Children (ROSCII): si bien los índices de cobertura escolar en Bangladesh son casi universales en educación primaria, y hay paridad de género en el acceso a educación primaria y secundaria, este programa busca abordar a aquellos NNA de las familias más pobres, que no acceden o que se retiran de la escuela debido a condiciones de pobreza, especialmente en distritos rurales. En lo pedagógico, toma las experiencias del sistema formal y de ONG, para permitir completar el

quinto grado y realizar la transición a la educación secundaria, ofreciendo también entrenamiento en habilidades técnicas. Se entrega estipendios a las familias de los y las estudiantes, además de libros y materiales escolares, y uniformes, para evitar que los NNA tengan que trabajar para ayudar a sus familias, y puedan asistir a la escuela. Las escuelas permiten que asistan estudiantes con años de rezago escolar (entre 8 y 14 años), con horarios flexibles, y un profesor que se mantiene con los y las estudiantes hasta que están listos para rendir su examen de quinto grado para pasar a secundaria. En el caso de adolescentes con más rezago, sobre 15 años, reciben un estipendio adicional para participar en programas de desarrollo de habilidades para el empleo, y se busca ubicarlos laboralmente. Actualmente, hay 690.000 NNA (la mitad de ellos, mujeres) en 20.400 escuelas de este tipo en los sectores más desventajados del país, con una tasa de asistencia del 86%. Se ha capacitado a 12.277 profesores y 4.000 directivos (World Bank, 2019).

IV.A.5. Buenas Prácticas que articulan la Capacitación para el Empleo

IV.A.5.i. México: Modelo Educación para la Vida y el Trabajo (MEVYT): incorporó un currículo integral de segunda oportunidad, que pone énfasis en la aplicabilidad a la vida cotidiana y el trabajo, y que tiene una estructura modular que permite la flexibilidad. Los contenidos promueven el fortalecimiento de la dignidad de la persona, la convivencia armónica con el entorno y con otras personas, en un marco de respeto a la diversidad y pluralidad de ideas, la importancia de participar activa y críticamente en la toma de decisiones, y una fuerte vinculación entre educación y trabajo. En algunos de sus módulos se busca hacer converger los conocimientos y saberes de carácter informal, producto de la vida cotidiana y de experiencias laborales previas de las personas, con información, procedimientos y conocimientos formales del ámbito laboral. Como ejemplos, en el módulo *Producir y conservar el campo*, el estudiante desarrolla o fortalece competencias de lectura, escritura y matemáticas y, simultáneamente, reconoce y aplica procedimientos técnicos diversos para mejorar la producción agrícola y

conservar el ambiente; y en los módulos *Mi negocio*, *Jóvenes y Trabajo* y *Ser mejor en el Trabajo*, se abordan temáticas relacionadas con los sectores formal e informal, la búsqueda de empleo, conservación o mejoramiento del mismo y la creación de un pequeño negocio. La equidad de género se concibe como un eje transversal del modelo, donde en todos los módulos se ha cuidado que los contenidos planteen una postura de respeto a las diferencias sexuales, culturales, históricas y sociales existentes entre hombres y mujeres, al mismo tiempo que se busca generar oportunidades semejantes para el pleno desarrollo de las mujeres y los hombres (UNESCO, 2005).

IV.A.5.ii. España: Competencias Transversales E2O:

Este programa de identificación e implementación de buenas prácticas en ESO fue desarrollado con el patrocinio de J. P. Morgan, siendo un ejemplo de articulación entre Estado y empresa privada. Reveló que las empresas valoran mucho más las competencias transversales que trabajan las escuelas de segunda oportunidad (como el trabajo en equipo, autoconocimiento, habilidades interpersonales, responsabilidad y gestión emocional) que la formación técnica o experiencia laboral. Se ha visto que es necesario entrenar estas competencias de forma individualizada, sistemática y flexible, para que se conviertan en herramientas de inserción socio-laboral. Los centros que obtienen buenos resultados desarrollan una metodología activa, variada y colaborativa; utilizan materiales didácticos y se incluye autoevaluación por parte de los y las estudiantes (E2O España, 2020a; 2020b).

IV.A.5.iii. Marruecos: “El Proyecto Personal”: en Marruecos, 300.000 adolescentes al año abandonan la escuela secundaria. De los jóvenes que no estudian ni trabajan, un 75% corresponde a mujeres. Este programa busca empoderar a los jóvenes para que participen de la economía y vida pública, implementando orientación vocacional y capacitación en oficios en la escuela, para así prevenir la desescolarización. Consiste en 10 actividades que se inician en la educación primaria, en el año 6, donde los y las estudiantes pueden conocer distintos caminos laborales; en educación secundaria, desarrollan un portafolio con un proyecto vocacional ligado a las necesidades del mercado. La metodología es del aprendizaje

basado en proyectos. Se involucra a la comunidad, realizando visitas a distintos contextos laborales e invitando profesionales a dar charlas en la escuela. En 2019, este piloto a gran escala fue implementado en 300 escuelas, llegando a 36.000 estudiantes. Sus resultados muestran que mejoró los aprendizajes, incluyendo la adquisición de habilidades críticas como comunicación, colaboración, resolución de problemas y toma de decisiones, promoviendo el involucramiento activo y haciendo a la escuela más relevante para las vidas y proyectos de los y las estudiantes (UNICEF, 2019).

IV.A.5.iv. Estados Unidos: YouthBuild: con un concepto pedagógico educacional-laboral, sus objetivos son otorgar a los y las estudiantes el certificado de Educación Secundaria, mejorar su educación académica, facilitar su rehabilitación social y fomentar su conexión al mercado laboral. Es un programa permanente donde los jóvenes aprenden del trabajo en construcción y se involucran en el compromiso social, al construir casas para personas vulnerables, reforzando de esa manera el vínculo con la sociedad civil (*YouthBuild*, 2020).

El programa involucra voluntarios de la comunidad civil dentro de su equipo, que funcionan como tutores personales y que, al no provenir de una institución educacional, le puede enseñar al joven otra perspectiva de la vida (Hogar de Cristo, 2019).

Fue fundado en 1978 en Nueva York y actualmente cuenta con 260 programas (16.000 participantes) en 46 Estados federados del país. Además, *YouthBuild International* funciona en 21 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.) (Hogar de Cristo, 2019).

Los participantes del programa son 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 secundaria sin diploma (Hogar de Cristo, 2019).

La duración del programa es de diez meses. Antes de empezar, se ofrece un taller que dura desde un día hasta una semana, 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. Una vez aprobado ese taller e ingresado al programa, los y las estudiantes pasan 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 y las 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 (Hogar de Cristo, 2019).

En cuanto al aspecto pedagógico, se aplica un aprendizaje en grupos pequeños (ratio estudiante-docente de menos de 5:1) siguiendo el modelo psicosocial de Erikson, que distingue diferentes etapas en el desarrollo psicosocial. Según ese modelo, los y las 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 y las 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 y las estudiantes salgan del programa con la autoconfianza necesaria para tener éxito en el mundo laboral (Hogar de Cristo, 2019).

El equipo incluye 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 *Youth-Build*, que requiere su participación de por lo menos 15 meses para evitar rotaciones y construir una relación de confianza con el estudiante (Hogar de Cristo, 2019).

Una evaluación del programa 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.) mostró resultados positivos: altas tasas de graduación — dependiendo del programa, de 67% a 79%—; 60% logra seguir estudiando en educación superior o ingresar al mundo laboral; disminución de la tasa de delincuencia de los egresados a un 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 y las estudiantes (Hogar de Cristo, 2019).

IV.A.5.v. República de Irlanda: *Youthreach Programme*:

su objetivo es reducir la exclusión escolar, asegurar la participación completa en la sociedad y promover el desarrollo social y personal de los y las estudiantes. Ofrece una formación académica-laboral, otorga un certificado y funciona como alternativa al sistema educacional tradicional. Fue 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 (Hogar de Cristo, 2019).

Actualmente, funcionan más de 100 centros a nivel nacional que atienden a 6.000 jóvenes. El número de estudiantes por aula no excede los 25. Su población son jóvenes de 16 a 20 años que están desescolarizados desde

hace por lo menos seis meses, sin certificado del ciclo junior 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. La duración del programa es en promedio 2 años de jornada completa, con posibilidad de adaptación según las necesidades de los y las estudiantes. Tienen 35 horas semanales de clase y la posibilidad de hacer prácticas laborales. Los y las 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. El programa otorga distintos certificados a los y las 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 (Hogar de Cristo, 2019).

El diseño pedagógico sigue la idea de EDUCARE (educar y cuidar), que se enfoca no solo en el aprendizaje académico, sino también en el desarrollo social de los jóvenes. El programa tiene un currículo caracterizado por la flexibilidad, dependiendo del nivel académico de los jóvenes, y un aprendizaje individualizado con pocos estudiantes, tanto en la escuela como en el aula. El concepto didáctico es bastante variado e incluye diversos elementos de interacción y participación, como el aprendizaje en grupos, con el propósito de evitar los métodos de la escuela tradicional. La intervención social sigue cuatro etapas (Hogar de Cristo, 2019):

Figura 18:

Currículo EDUCARE Youthreach Programme

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 autoestima) así como en habilidades académicas de los y las estudiantes. El currículo 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 y las 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 y en cómo presentarse en una entrevista laboral.

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; 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 (Hogar de Cristo, 2019).

La evaluación del programa muestra resultados positivos: nivel de aprendizaje similar al de estudiantes de escuelas tradicionales; más del 70% de los y las estudiantes después de un año de su graduación están empleados o asistiendo a alguna institución educativa; y reducción de la tasa de desempleo juvenil. Como aspectos a mejorar, ven la posibilidad de implementar el mismo currículo pero en menos horas semanales y semanas al año (Hogar de Cristo, 2019).

IV.A.5.vi. Alemania: Produktives Lernen (Aprendizaje Productivo): el programa busca otorgar el certificado de la enseñanza secundaria 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. Fue 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 (Hogar de Cristo, 2019).

Su población son jóvenes excluidos del sistema escolar; jóvenes en riesgo de exclusión escolar; y estudiantes de la enseñanza secundaria 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 las escuelas tradicionales, trata de evitar el estigma de ser una escuela específica para estudiantes con dificultades de aprendizaje o comportamiento. Actualmente, existen 84 escuelas en Alemania, distribuidas en siete Es-

tados federados del país (14 de ellas en Berlín). Desde sus comienzos hasta ahora han participado más de 10.000 estudiantes en las escuelas. La duración promedio del programa son dos años (grado 9 y 10 de la enseñanza secundaria) (Hogar de Cristo, 2019).

El 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 (Hogar de Cristo, 2019).

Los y las estudiantes interesados/as postulan a las escuelas y el criterio de aceptación 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. El 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 currículo 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 currículo alemán, con un enfoque especial en alemán, inglés y matemática. La enseñanza de esas

asignaturas muchas veces es coordinada con las experiencias prácticas que tienen los y las estudiantes (por ejemplo, en la clase de inglés, enseñan el vocabulario de la temática de la práctica laboral). Además, tienen que presentar sus experiencias prácticas dentro del aula y desarrollar nuevas preguntas y proyectos a través de trabajo individual y en grupos (Hogar de Cristo, 2019).

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) muestran resultados positivos: tasas de asistencia y graduación de 80%; buenos resultados de aprendizaje; desarrollo personal y social de los y las estudiantes en trabajo en grupos, aprendizaje, autoconfianza, proactividad y comportamiento en general; relativamente bajos costos debido a que más del 50% del tiempo los y las 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 escuela. Uno de los desafíos mayores identificados es encontrar empleadores dispuestos a recibir practicantes (Hogar de Cristo, 2019).

IV.A.6.

Buenas Prácticas que consideran el Género

IV.A.6.i. Ecuador: PROCALMUC (Educación y Capacitación para el Mejoramiento de la Calidad de Vida de las Mujeres Campesinas en Ecuador): este programa adoptó de manera explícita un enfoque de género, junto con una orientación al emprendimiento. Nace como una propuesta de la UNESCO sobre alfabetización, postalfabetización y capacitación para tres países de América Latina, entre los cuales fue escogido Ecuador. La propuesta se sustenta en el reconocimiento a todas las personas del derecho a la educación a lo largo de toda la vida y creación de condiciones para que todos los grupos de la población tengan oportunidad a una educación básica de calidad, reduciendo los efectos de la desigualdad social, económica, étnica, cultural y de género. Se inscribe en el Programa de Educación Rural, dirigido a la población adulta, y en las políticas de igualdad de oportunidades formuladas por la Dirección Nacional de la Mujer (UNESCO, 2005).

Desde la concepción del proyecto se consideró el eje transversal del género como principal estrategia para mejorar el acceso de las mujeres a la cultura escrita y lograr su empoderamiento económico y político, esperando impactar de esta manera en su calidad de vida, en un contexto educativo en Ecuador históricamente elitista y discriminatorio en términos sociales, de género y raciales. Los cambios importantes se dieron con la irrupción del liberalismo, que estableció las escuelas públicas y los institutos normales, y dio entrada al sistema educativo a los estratos populares y a las mujeres. La educación rural, en particular, ha mantenido inequidades sociales, genéricas, étnicas y geográficas. Las mujeres rurales campesinas e indígenas son los grupos que en menor medida han tenido acceso a la cultura educativa, teniendo un déficit en destrezas mínimas de lectoescritura (UNESCO, 2005).

El PROCALMUC intervino en una zona con alto riesgo de desastres naturales, teniendo por objetivos: 1) Mejorar la oferta local de educación de adultos con carácter flexible y permanente y con perspectiva de género, ofertando diversos programas de educación básica, capacitación ocupacional y productiva, educación en salud y nutrición y desarrollo infantil. 2) Dinamizar la gestión de los servicios comunitarios locales de salud y nutrición, atención infantil, producción y desarrollo socioorganizativo, a fin de lograr una mejor satisfacción de las necesidades básicas de la población, teniendo en cuenta las especificidades de género. 3) Estimular la participación, preferentemente de la mujer campesina, en las acciones educativas y de desarrollo local, facilitando su acceso, disminuyendo la sobrecarga de trabajo y elevando su posición al interior de la familia y la comunidad. 4) Apoyar las políticas nacionales en las áreas que conciernen al proyecto, fomentando un sistema de comunicación y de información que sistematice y difunda los resultados de las acciones ejecutadas (UNESCO, 2005).

Durante la ejecución del proyecto se capacitó a docentes, teniendo además capacitación productiva y microempresarial a cargo de organizaciones gubernamentales y ONG especializadas. El componente de género permea todas las acciones ejecutadas por el PROCALMUC: acceso a la cultura escrita exenta de

estereotipos sexistas, empoderamiento, alivio en sus tareas reproductivas y productivas, acceso y control sobre recursos, prevención de la violencia, liderazgo comunitario y laboral, y modificación de la posición de subordinación, entre otros (UNESCO, 2005).

La metodología utilizada es la de “aprender-haciendo”, enfocándose en destrezas que les faciliten un adecuado manejo de proyectos productivos y/o microempresas, al proporcionarles técnicas básicas de gestión microempresarial desde la perspectiva de género. El proyecto también otorga microcréditos desde los 300 hasta los 15.500 dólares. Los créditos se conceden bajo la firma de un convenio con las comunidades, en el cual consta el aporte de la comunidad como contraparte. La recuperación se obtiene después de un año (UNESCO, 2005).

Entre las metas logradas entre 1993 y 2003, destaca haber conseguido el acceso, sobre todo de la población femenina, a la cultura escrita y a la información; el mejoramiento del nivel educativo de las mujeres; niveles de retención significativos, con lo que la mayoría de participantes terminaron la primaria. Por otra parte, se desarrollaron y fortalecieron los liderazgos femeninos, han disminuido su desconfianza e inseguridad y aumentado su autoestima, se han promovido socialmente, y se logró impulsar su empoderamiento económico, al iniciar un proceso de desarrollo microempresarial o insertándose en el mercado laboral como mano de obra asalariada. También se destaca entre las metas la disminución de la violencia intrafamiliar, de género y social, así como el mejoramiento de la dieta nutricional de las participantes y sus familias (UNESCO, 2005).

Se llegó a alfabetizar al 90% de las personas participantes en los CEP en las comunidades intervenidas (3.409 alfabetizados, con una tasa de retención del 90%, y 1.707 certificados de primaria entregados). El hecho de que las mujeres accedan a la educación generó un efecto virtuoso, porque se preocuparon de enviar y sostener la educación de sus hijos e hijas (que mostraron un 98% de retención). En la capacitación ocupacional se registraron 1.249 participantes, y en relación a la capacitación productiva se

alcanzaron metas ambiciosas, como el hecho de tener 16.855 mujeres y hombres capacitadas/os en diferentes áreas de la producción: agrícola, pecuaria, artesanal, administración, comercialización, gestión empresarial (UNESCO, 2005).

Se realizaron 30 talleres y se equiparon 18 centros de educación de adultos con material pedagógico y tecnológico para la capacitación ocupacional. Las iniciativas económicas implementadas llegaron a 499 (10 microempresas, 5 proyectos productivos, 284 huertos familiares, 100 granjas familiares, 100 emprendimientos familiares), generando un total de 2.545 fuentes de empleo (UNESCO, 2005).

A pesar de las metas alcanzadas, también se observaron limitaciones durante la ejecución del proyecto, como la insuficiencia de recursos económicos, tanto del Estado como de los organismos cooperantes; un débil seguimiento de las acciones del proyecto; capacitaciones docentes insuficientes; y la discontinuidad en la conformación de emprendimientos económicos (UNESCO, 2005).

IV.A.6.ii. Proyecto PROVE para la reintegración social de ex-reclusas (EE.UU.): Case, Fasenfest, Sarri y Phillips (2005) documentaron un programa de reinserción exclusivamente para mujeres, para la población previamente privada de libertad. Si bien se trata de una población con características y circunstancias particulares, su foco en la reinserción laboral entrega algunas luces sobre cómo abordar este aspecto en la educación de segunda oportunidad, donde también hay participantes que han tenido conflictos con la justicia y han sido privadas de libertad. Por otra parte, las barreras discriminatorias que enfrentan las ex-reclusas están emparentadas con las que deben enfrentar las mujeres que han abandonado el sistema escolar o han sido madres adolescentes.

El marco en el que se ejecuta este programa implica un paso de la visión punitiva de la privación de libertad a una rehabilitadora, que incluya educación, cursos universitarios y técnicos, de manera de obtener o mejorar habilidades que aumenten la empleabilidad, a la vez que den una oportunidad de socialización, mejorando la

autoestima y funcionamiento social. En el programa se observa que las mujeres tienen necesidades especiales que no están presentes en su contraparte masculina: autoestima reducida, mayor estigma social asociado con su reclusión, familias fracturadas, donde muchas son madres solteras y se reúnen con sus hijos al ser liberadas, teniendo que restablecer esa relación. Suelen tener una alta prevalencia de abusos físicos y sexuales en su infancia, y abuso de sustancias (Case et al., 2005).

Los apoyos para la reinserción laboral en este caso incluyen la matrícula en programas técnicos y universidades, asistencia con la situación habitacional, con sus relaciones familiares, el cuidado y custodia de los

hijos, y la discriminación laboral, así como el abordaje de barreras personales como las enfermedades y el uso de sustancias. La flexibilidad del programa les permite retomar sus estudios, y les brinda asistencia psicosocial a través de reuniones mensuales con pares, consejería psicológica, información sobre recursos comunitarios, de vivienda, clases para padres y ayuda en la búsqueda de trabajo. También brinda tutorías, seguimiento de sus notas, y apoyo con la burocracia relacionada con becas. Las participantes señalan que es una fuente de apoyo y motivación, y que les entrega un espacio seguro donde solo hay mujeres que entienden los desafíos que enfrentan (Case et al., 2005).

IV.A.7. Resumen

Una síntesis de los aspectos destacados de cada uno de los programas revisados se presenta a continuación:

Tabla 9:
Buenas Prácticas Internacionales en Educación de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Dimensión Psicosocial: importancia del vínculo afectivo entre docente y estudiante, que resulta fundamental para reparar una aproximación desde la desconfianza a lo educativo producto de experiencias previas.	Europa	2001	Vínculo del Docente con los y las Estudiantes	Escuelas de Segunda Oportunidad
Dimensión Psicosocial: importancia del vínculo afectivo entre docente y estudiante, que resulta fundamental para reparar una aproximación desde la desconfianza a lo educativo producto de experiencias previas.	Canadá y Australia	2016	Vínculo del Docente con los y las Estudiantes	Escuelas de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Dimensión Psicosocial: importancia del vínculo afectivo entre docente y estudiante, que resulta fundamental para reparar una aproximación desde la desconfianza a lo educativo producto de experiencias previas.	Latinoamérica	2009	Vínculo del Docente con los y las Estudiantes	Programas de Reinserción (MERCOSUR) y Escuelas de Segunda Oportunidad
Dimensión pedagógica: en estas experiencias se identificó la importancia de partir de los conocimientos previos e intereses de los y las estudiantes.	Latinoamérica	2009	Iniciativas que enfatizan la relevancia contextual de los aprendizajes	Programas de Reinserción (MERCOSUR)
Dimensión pedagógica: Relevancia contextual: integra el enfoque de derechos con emprendimientos productivos que generan aprendizajes significativos (huerta, radio).	Argentina	2009	Movimiento de Campesinos de Santiago del Estero (MOCASE)	Escuela de Segunda Oportunidad
Dimensión Pedagógica: Competencias Digitales: usa el autoaprendizaje en modalidad a distancia, con un enfoque práctico a través de pasantías.	Ecuador	2009	Compuinformática: Escuela de Educación a distancia y Centro de Capacitación Ocupacional	Escuela y Centro de Capacitación Laboral
Dimensión Pedagógica: Competencias Digitales: Dirigido a refugiados, a los que enseñan programación y diseño web, desarrollando habilidades para el mercado laboral y conectándolos con empresas.	Países Bajos	2019	Hackyourfuture	Programa de Reinserción

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Dimensión Pedagógica: Formación Ciudadana: Desarrolla habilidades personales e interpersonales, habilidades básicas de lenguaje y matemática, junto con educación digital, financiera, ambiental, en salud y capacidades cívicas, para la participación activa en la sociedad.	Reino Unido	2019	Citizens' Curriculum	Escuela de Segunda Oportunidad
Trabajo con la familia y comunidad: Busca abordar la desescolarización en el paso de Primaria a Secundaria, trabajando con las familias como aliados pedagógicos generando talleres y brindando herramientas a la familia.	Uruguay	2009	Programa Aulas Comunitarias: Puente Educativo	Programa de Reinserción
Trabajo con la familia y comunidad: Modelo comunitario con foco en situaciones de marginalidad, desarrollando trabajo de recuperación de pandillas y rehabilitación de abuso de drogas. Líderes jóvenes con experiencias similares actúan como tutores. Se hacen programas de acompañamiento en la calle.	Guatemala	2009	Pares Positivos Programas Educativos Grupo Ceiba	Programa de Reinserción
Dimensión de gestión del programa: Articulación entre Estado y Sociedad Civil: modelo asociativo en que empresas adoptan distritos con altas tasas de analfabetismo, y los ciudadanos adoptan estudiantes, para costear los programas de alfabetización. También incorpora a organizaciones comunitarias y religiosas con sus educadores populares.	Brasil	2005	Programa de Alfabetización	Escuelas de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Dimensión de gestión del programa: Desarrollo de escuelas técnicas con un currículo práctico y reforzamiento de la educación primaria, con un sistema de consejería vocacional temprana. Flexibilidad en el sistema escolar para movilidad entre las distintas modalidades educativas.	Finlandia	2006	Articulación entre Educación Primaria y Secundaria	Programa de Prevención de la Desescolarización
Dimensión de gestión del programa: Incentivos monetarios para la escolarización: apunta a las familias más pobres de sectores rurales, con estipendios y materiales escolares para evitar que los NNA tengan que trabajar. Los y las estudiantes con más rezago reciben un estipendio para participar en programas de capacitación laboral.	Bangladesh	2019	ROSC II	Escuelas de Segunda Oportunidad
Articulación de la capacitación para el empleo: currículo modular que integra saberes informales y experiencias laborales previas de los estudiantes, con información y conocimiento formal del ámbito laboral.	México	2005	Modelo de Educación para la Vida y el Trabajo	Escuelas de Segunda Oportunidad
Articulación de la capacitación para el empleo: Desarrollan habilidades como trabajo en equipo, autoconocimiento, habilidades interpersonales, responsabilidad y gestión emocional, en forma individualizada y flexible para la inserción laboral.	España	2020	Competencias Transversales E20	Escuelas de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Articulación de la capacitación para el empleo: Actividades para el desarrollo de un proyecto vocacional y el aprendizaje práctico de distintas profesiones a través de un modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos.	Marruecos	2019	El proyecto personal	Programa de Prevención de la Desescolarización
Articulación de la capacitación para el empleo: Enfoque académico-laboral donde los y las estudiantes obtienen el certificado de secundaria y aprenden a trabajar en construcción, construyendo viviendas para personas vulnerables. Se ha extendido a varios países.	Estados Unidos	2020	YouthBuild	Escuelas de Segunda Oportunidad
Articulación de la capacitación para el empleo: Enfoque académico-laboral, con financiamiento estable del Estado. Los estudiantes realizan prácticas laborales y reciben un pago por participar en el programa.	Irlanda	2019	Youthreach Programme	Escuelas de Segunda Oportunidad
Articulación de la capacitación para el empleo: Enfoque académico-laboral. Otorga certificado de secundaria y facilita el ingreso a una especialización técnica. Es una opción para los y las estudiantes que han dejado el sistema escolar o aquellos/as que prefieren un aprendizaje más práctico. Ofrece experiencias prácticas en empresas e instituciones sociales y culturales.	Alemania	2019	Produktives Lernen (Aprendizaje Productivo)	Escuelas de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	País	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa o Programa	Tipo de Modelo
Consideración del género: usa la metodología de “aprender-haciendo”, enfocándose en destrezas para el desarrollo de proyectos productivos y/o microempresas, desde la perspectiva de género. El proyecto también otorga microcréditos desde los 300 hasta los 15.500 dólares.	Ecuador	2005	PROCALMUC (Educación y Capacitación para el Mejoramiento de la Calidad de Vida de las Mujeres Campesinas en Ecuador):	Programa de Capacitación Laboral
Consideración del género: apoyan a las participantes con la matrícula en programas técnicos y universidades, asistencia con su situación habitacional, relaciones familiares, cuidado y custodia de los hijos, y la discriminación laboral, así como el abordaje de barreras personales como las enfermedades y el uso de sustancias. Asistencia psicosocial a través de consejería psicológica y tutorías académicas.	Estados Unidos	2005	Proyecto PROVE para la reintegración social de ex-reclusas	Programa de Reinserción Social y Educativa

Fuente: Elaboración Propia

IV.B. Buenas Prácticas Nacionales

IV.B.1. Buenas Prácticas en la Dimensión Psicosocial

IV.B.1.i. Vínculo Docente-Estudiantes: Espinoza et al. (2019), en entrevistas a distintos actores de ocho comunidades educativas de escuelas de segunda oportunidad en Chile, identificaron como aspectos positivos el apoyo que dan los y las docentes a sus estudiantes, con un acompañamiento más personalizado para responder a las demandas académicas; la diversidad de métodos de

evaluación que usan los profesores; la paciencia que se manifiesta tanto en el acompañamiento didáctico (que repitan hasta que todos comprendan), como en el plano emocional y afectivo. Los y las estudiantes perciben positivamente que la escuela sea acogedora y no autoritaria, pero que tenga cierta estructura y reglas.

IV.B.1.ii. Desarrollo de un instrumento de intervención personal: Electrocardiograma: Esta práctica corresponde a una de las experiencias de los Programas de Reinserción Educativa ejecutados por el SENAME (SENAME, 2016), donde se creó un instrumento que busca facilitar el diagnóstico y monitoreo del avance de la intervención,

donde el NNA grafica junto a su tutor los momentos clave o hitos de su propia historia, partiendo desde una línea central, situando puntos que luego une con líneas al modo de la gráfica de un electrocardiograma. Esto le permite repensar su trayectoria biográfica y ver cómo el significado va cambiando. Permite dar sentido a los eventos negativos, cambiando los esquemas cognitivos y emocionales, y así favorecer el crecimiento personal con nuevas miradas, habilidades y metas, visibilizando los logros. Por otra parte, el material concreto, que asemeja los latidos del corazón, facilita la reflexión sobre su propio proceso, identificando tanto las intensidades de los sucesos positivos y negativos, emociones que suscitaron, aspectos propios que se mantienen y que han cambiado, y las consecuencias de las acciones y decisiones. Además, permite de forma metareflexiva evaluar su participación en el proyecto y establecer metas. El instrumento idealmente debiera aplicarse al inicio y al cierre de los procesos, articulando el proceso de desvinculación de la escuela y el de reescolarización. Un formato similar de este instrumento

ha sido utilizando en el programa global Rise Up (2019), de United Nations Foundation, que capacita a adolescentes mujeres en liderazgo y activismo en sus comunidades.

IV.B.1.iii. Articulación de lo Psicosocial con lo Pedagógico: Mi espacio de aprendizaje: Una instancia de Re-encantamiento: Este proyecto fue llevado a cabo durante los años 2005 al 2008 en las comunas de Colina y Peñalolén, con los equipos de profesionales del SENAME (UNESCO, 2009b). Los NNA participantes, entre 7 y 17 años, que han desertado del sistema escolar hace más de dos años, se encuentran enfrentados a serios riesgos asociados a la pobreza y falta de apoyo social. Su contexto educacional suele ser amenazador o vulnerador de sus derechos fundamentales. Ambas comunas, y especialmente en los sectores de las intervenciones, presentan muy bajos niveles en las dimensiones de salud, educación, ingresos y habitabilidad (UNESCO, 2009b).

El proyecto tiene tres líneas de acción:

Figura 19:
Líneas de Acción Proyecto “Mi Espacio de Aprendizaje”

Proceso educativo: construir un espacio educativo alternativo, basado en la Metodología Interaccional Integrativa (MII) de la autora Nolfia Ibáñez y el Enfoque de Derechos. Estas orientaciones implican espacios de aprendizaje participativos, en los cuales niños, niñas y jóvenes son protagonistas de sus propias trayectorias escolares. La MII considera a los y las estudiantes como un todo; ve los procesos cognitivos de forma integrada; da énfasis a las relaciones afectivas, a la acción conjunta y a la reflexión; y respeta el contexto sociocultural del aprendizaje, utilizando materiales didácticos simples.

Proceso psicosocial: desarrollar las capacidades y habilidades psicosociales en los NNA de modo de reafirmarlos como personas y sujetos con derechos y con la posibilidad real de ejercerlos. Desarrollar un proceso de sensibilización a las familias y adultos significativos respecto del sentido de la educación y del rol que ellos juegan en el proceso de sus hijos/as. Además, se involucra a la comunidad (estableciendo redes territoriales con juntas de vecinos, el gobierno local, instituciones educacionales, de salud y otras, para un trabajo integral) en el desarrollo de iniciativas que apunten a mejorar las condiciones y calidad de vida de los NNA, como parte de una tarea continua.

Proceso de fortalecimiento y proyección: Motivar a los NNA para reconstruir sus trayectorias escolares y buscar las formas más apropiadas de continuidad educativa, ya sea a través de la nivelación de sus estudios —modalidad de exámenes de validación para educación general básica—, apoyando su proceso de reinserción y/o mantención en el sistema educativo formal, o la integración en programas específicos de estudios y apresto laboral, como Centros de Educación Integral para Adultos (CEIA) e Infocap, entre otros.

El programa se caracteriza por un enfoque pedagógico que enfatiza: un vínculo respetuoso y afectivo entre estudiantes y docentes; una didáctica pedagógica que ocupa los saberes, recursos, capacidades y características socioculturales como medio de aprendizaje; y la permanente incorporación de la familia de los y las estudiantes participantes como colaboradores del proceso (UNESCO, 2009b). La evaluación de los participantes del programa destaca la buena percepción de los profesores del proyecto, identificando características como la paciencia que tienen, la comprensión que manifiestan y la adopción de un ritmo de clases más lento y acorde a sus tiempos. Se activa en los y las estudiantes una revalorización de sus propias capacidades y expectativas de sí mismos y de su entorno. En cuanto a indicadores cuantitativos, la estrategia posee logros significativos en la matrícula de estudiantes en el sistema escolar formal, dado que de los y las estudiantes que llegan a la etapa final de exámenes libres, en su mayoría aprueban satisfactoriamente el nivel cursado en esta nueva modalidad. De los treinta NNA de Peñalolén, 28 finalizaron el Proyecto educativo 2005. De ellos, 23 rindieron exámenes libres para la nivelación de estudios de educación básica, aprobando los exámenes la totalidad de los y las estudiantes. El 2006 participan 66 NNA, de los cuales 27 rinden satisfactoriamente sus exámenes libres, 20 realizan un proceso de apoyo pedagógico a su educación formal exitoso y 19 abandonan el proyecto. El 2007 participan 60 niños, niñas y jóvenes, de los cuales 52 terminan sus procesos de aprendizaje en esta modalidad, insertándose 50 de ellos en instituciones de educación formal (UNESCO, 2009b).

Como debilidades, se consigna el precario desarrollo del establecimiento de redes con otras organizaciones del territorio. A raíz de esta situación, se evidencia una sensación de soledad y agobio del equipo profesional, al no

poseer colaboraciones que permitan un proceso de reinserción fluido y permanente. A su vez, docentes del programa señalan necesitar mayores insumos teórico-técnicos para actualizar sus saberes en MII, lo que podría reducir tanto el desgaste profesional de docentes como generar un intercambio de experiencias didácticas en contextos adversos (UNESCO, 2009b).

IV.B.1.iv. Escuelas de Segunda Oportunidad de la Fundación Súmate:

las escuelas de la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, son del grupo de establecimientos educativos que en su misión institucional y en su proyecto curricular y pedagógico se autodefinen como escuelas de reingreso. En su funcionamiento, poseen las mismas exigencias que cualquier otro establecimiento educacional, lo que redundaría en limitaciones debido a que deben cumplir con normativas, estándares de evaluación y criterios para la implementación curricular que no son adecuados a su población y 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, y que la baja asistencia es el punto de partida en el caso de estos estudiantes (Hogar de Cristo, 2019).

A continuación, se expondrán algunos hallazgos respecto a qué funciona en los procesos de a partir de las experiencias de las distintas escuelas de esta Fundación (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Se ubican en este apartado, ya que revelan la centralidad del aspecto vincular, clima escolar y el fortalecimiento de la imagen de sí mismos, que pueden entenderse dentro de la dimensión psicosocial, además de favorecer los procesos pedagógicos.

Figura 20:

Modelo Educativo Escuelas Fundación Súmate (Fuente: Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

Clima escolar como elemento de retención: el clima social en las escuelas se evalúa positivamente. Los entrevistados/as declaran construir relaciones de convivencia armoniosa con sus compañeros (87%), formar vínculos de amistad (85,2%), disfrutar las clases (74,3%) y establecer relaciones de cooperación con otros en los estudios (63,7%). Es necesario considerar que la vinculación entre ellos no está exenta de conflictos. Prácticas aprendidas en otros entornos de interacción, como las conductas agresivas como medio de abordaje de conflictos, no desaparecen del todo. Las situaciones que implican conflicto son la manifestación de insultos o burlas entre compañeros (82,7%), seguido por las discusiones (78,9%). En menor medida, están las agresiones físicas (65,5%), amenazas entre compañeros (57,7%) y los robos o hurtos (40,5%). Las situaciones de agresión física entre profesores y estudiantes son mucho menos habituales (14,4%), no obstante, se considera preocupante que el 35,6% de los y las estudiantes reporten la utilización de insultos o burlas entre profesores y NNA (35,6%). Se advierte que situaciones de conflicto que involucran acciones físicas violentas son más frecuentes en los varones, evidenciando construcciones de género que promueven en los varones el uso de la fuerza y agresividad como signo de masculinidad. Por el contrario, en las adolescentes prevalecen las disputas verbales expresadas en insultos o burlas, ajustándose a la configuración esperada del rol femenino. La retención de los y las estudiantes se da a través de la creación de espacios donde se expresen los intereses y la cultura juvenil y el diálogo intergeneracional. El hecho de que el 84,2% mencione que se les permite usar el pelo según sus propias definiciones estéticas y el 82% señale que no tienen restricciones para escuchar el tipo de música que prefieren dentro del establecimiento, habla de una modalidad de gestión inclusiva e integradora que es apreciada por los y las estudiantes.

Vínculo con los profesores: estas relaciones favorables son cruciales para el aprendizaje. El factor que prima en las escuelas es la focalización de docentes en las necesidades de los y las estudiantes, junto a la existencia de una buena organización al interior del aula. El 85,6% de los NNA que asisten a las escuelas de reintegración está contento con sus profesores/as actuales, experiencia que difiere significativamente de sus experiencias escolares anteriores, donde era común la tensión y los conflictos con el cuerpo docente. La principal razón para la satisfacción de los entrevistados/as con sus profesores, tiene relación con la preocupación de estos últimos por su estudio y aprendizaje (66,1%). En segundo lugar, aparece la preocupación de los y las docentes por enseñar una materia hasta que todos los y las estudiantes de la clase aprendan (39,7%), lo que es destacado principalmente por las mujeres, con el 51,2%, marcadamente por encima del 33,3% de los hombres. Aunque el porcentaje de estudiantes que señala no estar satisfecho con sus profesores es bajo (14,4%), en este grupo surgen como principales razones para su descontento el hecho de que estos tengan episodios de enojo y que sus clases no despierten el interés en el estudiantado. La narración que surge desde los niños, niñas y adolescentes evidencia que el profesor o profesora se convierte en un sostén emocional significativo. A su vez, los y las docentes, para evitar el ausentismo escolar, toman la iniciativa de visitar en sus domicilios a los y las estudiantes para conocer las motivaciones de la ausencia a clases, profundizando en el conocimiento de la realidad sociocultural en la que se desenvuelven diariamente los NNA.

Fortalecimiento de la imagen de sí mismos de los y las participantes: los NNA que intentan reintegrarse a un sistema educativo que en ocasiones anteriores les ha sido hostil, se cuestionan respecto de sus capacidades intelectuales y sociales para enfrentarse a esa tarea. Por esta razón es que se hace necesario reforzar los

recursos psicológicos que les permitan afrontar este desafío en condiciones favorables con el propósito de que persistan en dicho objetivo. Para los y las estudiantes, la herramienta primordial que les ha otorgado su escuela actual se vincula con la capacidad de aprender, lo que representa el 20,4% de las menciones. Vivenciar su capacidad de aprendizaje es más importante en las mujeres que en los hombres, con el 26,3% y el 17,3% respectivamente. Los y las estudiantes relatan haber cambiado de mentalidad, para enfocarse nuevamente en los estudios y proyectarse a futuro en términos académicos, recuperando aspiraciones y expectativas y reencontrándose con la confianza necesaria en sí mismos para llevar a cabo sus planes; hablan de un mayor autocontrol, el cual les ha permitido dejar de lado reacciones violentas que en otras etapas de su ciclo vital han formado parte de su repertorio conductual habitual. Resaltan la dimensión académica y motivacional, pero también la valorización de la escuela como un espacio nutritivo de socialización. El modelo de intervención de las escuelas de segunda oportunidad se orienta al robustecimiento de la autoestima de los y las estudiantes. Las cifras obtenidas en el estudio muestran que los participantes se sientan capaces de aprender (82%) y establecer buenas relaciones con sus profesores (80,3%) y con sus compañeros (76,4%). En este nuevo escenario de socialización, los y las estudiantes reportan sentirse capaces de avanzar no solo con sus estudios de enseñanza básica (29,9%) y terminar la enseñanza secundaria (13,7%), sino que incluso visualizan un ciclo educativo posterior al egreso de su formación secundaria, motivándose por ingresar a la universidad (29,9%). Las cifras indican que el 46,9% de los entrevistados/as califica su desempeño escolar como “bueno” y el 28,5% lo considera como “muy bueno”.

El modelo educativo de estas Escuelas de Segunda Oportunidad busca hacerse cargo de que el estudiante desarrolle habilidades tanto académicas como interpersonales y promover una activa participación de la familia en el proceso formativo de los y las estudiantes. Asume que los factores retenedores al sistema escolar no solo están radicados exclusivamente en el estudiante, ni en sus respectivas familias, sino también al interior de los propios establecimientos educacionales. Desde esta óptica, la escuela es asumida como un espacio para que los NNA amplíen sus redes de confianza, exploten sus potencialidades, aprendan a trabajar en equipo, practiquen dinámicas de colaboración, de resolución de conflictos y fortalezcan el interés por aprender. Con el propósito de suplir las deficiencias de aprendizaje generadas en las escuelas convencionales de las cuales proceden los y las estudiantes, este modelo define un menor número de estudiantes por sala, contempla la selección de profesores que cuenten con las competencias y habilidades específicas para trabajar con este tipo de NNA y adapta el currículo a los/as estudiantes con rezago (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

La evaluación del Centro de Estudios de la Niñez (2014), encontró que, si bien se reconoce la importancia de relevar el componente psicosocial de estas escuelas, en algunos casos se convertía en una debilidad la excesiva focalización en el reforzamiento psicosocial de los y las estudiantes en desmedro del plano académico, lo que se traduciría en baja calidad de logros educativos.

IV.B.2.

Buenas Prácticas en la Dimensión Pedagógica

IV.B.2.i. Paseos Pedagógicos: Esta práctica corresponde a una de las experiencias de los Programas de Reinserción Educativa ejecutados por el SENAME (SENAME, 2016), que buscó mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje solucionando uno de los problemas habituales que los y las estudiantes señalan de su experiencia escolar formal: que no consideraban los contenidos relevantes ni aplicables a su realidad cotidiana. Se acercaron los contenidos a los y las estudiantes, partiendo desde sus propios intereses, y adoptando una perspectiva territorial local. En los Paseos Pedagógicos, los y las estudiantes

realizan visitas guiadas a lugares culturales icónicos en su barrio, para reavivar su motivación y compromiso cognitivo a través del interés activo en el aprendizaje. Este tipo de actividades permite conectar la nueva experiencia con sus experiencias previas, expandir el conocimiento de su propia comunidad y vecinos/as, y aminorar los efectos de la segregación espacial y exclusión social urbana, permitiendo a los participantes apropiarse del territorio, abriendo posibilidades para actuar en ese espacio, verlo como lugar de derechos, disfrute y cuidado compartido. La actividad se acompaña de guías para que los y las estudiantes exploren focalizadamente, aprendan los conceptos claves y los relacionen con su experiencia. Al combinar lo educativo con lo lúdico, se fortalecen los lazos entre ellos y se genera una identidad colectiva, lo que mejora la adherencia al proyecto. La experiencia es fácilmente replicable siguiendo la lógica: identificación en el territorio de lugares icónicos provistos de significado cultural/preparación de los contenidos curriculares pertinentes/estructuración de los grupos de participantes desde el punto de vista de niveles y temas de aprendizaje/preparación de los instrumentos de evaluación/preparación de la logística/realización de la visita/ desarrollo de las actividades evaluativas (sumativa, formativa y procedimental).

IV.B.3.

Buenas Prácticas que trabajan con la Familia y Comunidad

IV.B.3.i. Yo me sumo al PDE: Vinculándose con los Adultos Responsables: Esta práctica corresponde a una de las experiencias de los Programas de Reinserción Educativa ejecutados por el MINEDUC (SENAME, 2016), que buscó fortalecer los vínculos familiares y el rol de un adulto responsable, e involucrarlo en el proceso de los NNA, para lo que se realizaron talleres para comunicar el proyecto, y educar en aspectos del desarrollo de la niñez y adolescencia, basándose en la evidencia que releva el rol positivo que pueden tener los tutores y su proyección de la valoración de la educación. Este programa fue implementado por la Fundación Súmate, perteneciente al Hogar de Cristo. La necesidad de generar este

involucramiento obedece a que el equipo observa que en general los participantes del proyecto cuentan con relaciones parentales débiles y poco comprometidas con el proceso educativo y el desarrollo integral de sus hijos/as. En muchos casos los participantes cuentan con una figura significativa, sin embargo, esto no se traduce en la participación responsable y activa de este adulto en la educación del NNA. Por el contrario, de acuerdo a lo descrito por los profesionales, muchas veces perciben a sus padres como una figura “lejana y desentendida” del proceso que están viviendo. Se realizaron cuatro sesiones con actividades dinámicas y lúdicas, se entregó información de redes de apoyo, se profundizó en el tema del consumo problemático de alcohol o drogas y en la etapa de la adolescencia, y se reforzó el compromiso de los padres a través de un diploma de reconocimiento. Se destaca como pre-requisito para este tipo de intervenciones la generación de un clima de confianza en que profesionales y adultos de la familia trabajan convergentemente para lograr que los participantes puedan retomar su trayectoria educacional, lo que puede ser difícil de lograr cuando las familias de los participantes han experimentado frecuentes procesos de intervención, lo que muchas veces genera agotamiento y rechazo hacia los profesionales (SENAME, 2016).

IV.B.4.

Buenas Prácticas de Gestión

IV.B.4.i. Sistema de Alerta Temprana: Esta práctica corresponde a una de las experiencias de los Programas de Reinserción Educativa ejecutados por el MINEDUC, donde se revisan indicadores de riesgo, como extraedad, inasistencia, bajas notas y problemas de conducta, que podrían aumentar la probabilidad de desvinculación, actuando en las escuelas con apoyo tutorial y reforzamiento. Ello requiere un trabajo coordinado de los equipos de monitoreo con las escuelas de la comuna. Se establecen estrategias intraescuela y extraescuela, estableciendo relaciones con organismos locales. También se creó la “Escuela Libre” para los NNA que dejaron de asistir a las escuelas, para que asistan a clases formales o tutorías que se realizan en las casas de los y las estudiantes o en la calle, con miras a que retornen a la

escuela o realicen exámenes libres. Este sistema reconoce las características contextuales de vulnerabilidad de los NNA, que muchas veces incluyen violencia intrafamiliar, vecinal y policial. En función de estas condiciones, desde los programas se propone que alternativas como la Escuela Libre tengan el mismo estatus que las escuelas formales (SENAME, 2016).

IV.B.4.ii. Escuela SS Juan XXIII (Comuna de San Joaquín): desarrollaron un equipo de información que está a cargo de tomar los datos de los y las estudiantes y sistematizar esa información, de manera de construir perfiles de sus trayectorias educativas y conocer a la comunidad con la que trabajan. Esto les ha dado mayores

insumos para comprender a fondo las problemáticas y vivencias que tienen los y las estudiantes de la escuela. En esta escuela se inserta además una modalidad de trabajo donde un profesor tutor asiste a los domicilios como forma de hacer puente entre la escuela y los hogares, y de esta forma generar un lazo sólido en torno a la integración de los y las estudiantes al sistema escolar (CPCE, 2016).

IV.B.5. Resumen

Una síntesis de los aspectos destacados de cada uno de los programas revisados se presenta a continuación:

Tabla 10:
Buenas Prácticas Nacionales en Educación de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa y Programa	Tipo de Modelo
Dimensión Psicosocial: Instrumento concreto para trabajar con los estudiantes en repensar sus trayectorias biográficas, hitos importantes y su significado, visibilizar logros y establecer metas.	2015	Desarrollo de un instrumento de intervención personal: Electrocardiograma (SENAME)	Programa de Reinserción Educativa
Dimensión Psicosocial: Articulación de lo Psicosocial con lo Pedagógico: El programa combina el desarrollo de habilidades psicosociales y el trabajo de fortalecimiento y proyección, con la Metodología Interaccional Integrativa y el enfoque de Derechos en lo pedagógico.	2015	Mi espacio de aprendizaje: Una instancia de Re-encantamiento (SENAME)	Programa de Reinserción Educativa
Dimensión Psicosocial: Buscan fomentar un buen clima escolar como elemento de retención, el vínculo entre estudiantes y docentes, y el fortalecimiento de la imagen de sí mismos de los y las estudiantes.	2013	Escuelas de Segunda Oportunidad (Fundación Súmate)	Escuelas de Segunda Oportunidad

Aspecto destacado/ innovador	Año (de registro de la práctica)	Iniciativa y Programa	Tipo de Modelo
Dimensión Pedagógica: Relevancia contextual: Visitas guiadas a lugares icónicos del barrio, generando un vínculo con la comunidad y territorio, y promoviendo un aprendizaje significativo.	2015	Paseos Pedagógicos (SENAME)	Programa de Reinserción Educativa
Trabajo con la familia y comunidad: Busca fortalecer el rol de los adultos responsables, realizando talleres lúdicos y entregando información sobre etapas del desarrollo.	2015	Yo me sumo al PDE: vinculándose con los adultos responsables (MINEDUC)	Programa de Reinserción Educativa
Dimensión de Gestión del programa: Revisa indicadores de riesgo para realizar intervenciones tempranas en las escuelas con apoyo tutorial y reforzamiento. También desarrolla una “Escuela Libre” para NNA que hayan dejado el sistema escolar, para ayudarlos en su reinserción.	2015	Sistema de Alerta Temprana (MINEDUC)	Programa de Prevención de la Desescolarización y Reinserción Educativa
Dimensión de Gestión del programa: elabora perfiles de trayectorias educativas de los estudiantes a partir de la información disponible y realiza visitas domiciliarias para fortalecer los lazos con ellos y ellas.	2015	Escuela SS Juan XXIII (Comuna de San Joaquín)	Escuela de Segunda Oportunidad

Fuente: Elaboración Propia

PERSPECTIVAS DE LOS
EXPERTOS/AS EN
EDUCACIÓN DE SEGUNDA
OPORTUNIDAD, GÉNERO Y
EDUCACIÓN, Y
CAPACITACIÓN LABORAL Y
EN EMPRENDIMIENTO PARA
PENSAR UNA EDUCACIÓN
DE REINSERCIÓN CON
PERSPECTIVA DE GÉNERO
EN CHILE

En esta segunda parte del estudio, se analizan las miradas de expertos/as en los ámbitos de Educación de Segunda Oportunidad (ESO), Capacitación Laboral y en Emprendimiento, y Educación y Género, de manera de articular estas perspectivas para pensar una ESO con enfoque laboral dirigida a mujeres.

I. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS A LOS EXPERTOS Y EXPERTAS EN ESO, EDUCACIÓN Y GÉNERO, Y CAPACITACIÓN LABORAL Y EMPRENDIMIENTO

Es posible identificar ideas en torno a la desescolarización, y los y las estudiantes que desertan, que obedecen a miradas contrastantes del fenómeno, y dan cuenta de diferentes ideologías subyacentes para explicarlo. Por una parte, aparece una visión más tradicional que posiciona a quienes han desertado como sujetos-problema, enfocándose en lo que no son capaces de hacer y sus dificultades al enfrentar los procesos de aprendizaje y la socialización escolar. Por otra parte, en los discursos de los entrevistados aparece una mirada empática respecto a la situación estructural que ha llevado a esos jóvenes a salir del sistema regular, y se centran en sus recursos y capacidad de resiliencia. A veces, incluso en el discurso de una misma persona, aparecen esos contrastes, al modo de voces polifónicas, lo que puede entenderse desde la complejidad del fenómeno de la desescolarización, y la fuerza que tienen los modelos de déficit⁵ con los que se ha tendido históricamente a mirar las problemáticas sociales, aunque se integren los modelos de

recursos en las declaraciones programáticas de los proyectos de reinserción y capacitación laboral.

Algunos ejemplos desde una perspectiva del Modelo de Déficit:

Muchos tienen problemas de aprendizaje como dislalia, dislexia, o su coeficiente intelectual es limitado, entonces, cómo ayudarlos para que de todas formas sigan adelante, porque suele ocurrir que son de muy poca constancia, no son resilientes, con muy poco se defraudan del sistema y se van. Esto de que “yo no soy capaz” lo terminan validando, entonces, cómo tú los sacas de ese círculo vicioso y los metes a un círculo virtuoso (...) Todo estudiante que llega a educación de adultos, tiene problemas emocionales fuertes porque no han terminado sus estudios y, por otro lado, llegan jóvenes que no se adaptan a la educación regular. Todos llegan con problemas. (Especialista ESO, Santiago)

Nosotros nos planteábamos desde la lógica de chiquillos que tenían necesidades educativas, de todo tipo, no solo una deficiencia o estar dentro de los rangos que tiene el PIE (...) Pero en términos súper generales, trabajabas bajo la lógica del nivelar. (Especialista ESO, Santiago)

5. De acuerdo a Ainscow (1995), el modelo de déficit es una mirada terapéutica e individual de las deficiencias, enraizada en el modelo médico-psicológico, y que etiqueta, clasifica y jerarquiza a las personas, teniendo un carácter segregador y homogeneizador. Desde este modelo, los estudiantes con alguna dificultad son considerados como un problema. En cambio, un modelo de recursos o de activos, pone el énfasis en las capacidades de la persona y del colectivo, y en las soluciones.

A nivel de análisis textual, los términos que dan cuenta de esta práctica social, incluyen: “problemas de aprendizaje”, “dislalia”, “dislexia”, “limitado”, “poca constancia”, “problemas emocionales”, “necesidades educativas”, “deficiencia”. Por otra parte, es posible identificar construcciones verbales que ponen la capacidad de acción en los programas de reinserción (“cómo tú los sacas de ese círculo vicioso”, “trabajabas bajo la lógica del nivelar”), que actuarían como los “salvadores de los jóvenes” desde una posición de superioridad, más que en los jóvenes mismos como protagonistas de sus vidas.

Por otra parte, aparecen ejemplos desde una perspectiva del Modelo de Recursos:

Trabajamos con mujeres mayores de edad, de 18 años para arriba y un porcentaje, sobre todo las que tienen más edad, no tienen terminada la escolaridad. Al principio teníamos una exigencia mínima de escolaridad, pero después nos dimos cuenta de que daba un poco lo mismo, porque como el acompañamiento que tenemos es súper cercano, hemos trabajado con mujeres que llegaron a tercer año de primaria, y hacen un plan de negocios (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Empieza a haber un número alto de chiquillos que entra a la universidad y que logra estudiar carreras en Institutos Profesionales, hartas asociadas a la Gastronomía; en algunos casos, también asociados a Estética o Belleza, y yo creo que tiene que ver con que esos talleres eran muy buenos en la Fundación, y estudiaban en institutos más informales, pero institutos igual; y otros, pensando en entrar a estudiar Ingeniería, en Minas y Mecánica había varios. Empieza a haber la alta expectativa de que yo puedo romper esto y puedo seguir estudiando. (Especialista ESO, Santiago)

A nivel de análisis textual, los verbos que indican capacidad o acción dan cuenta de esta mirada desde el modelo de recursos: “hacen un plan de negocios”, “entra a la universidad”, “logra estudiar”, “yo puedo romper esto”, “puedo seguir estudiando”. Desde acá, se puede tener una perspectiva de los programas de ESO y capacitación laboral como apoyando a los jóvenes a desarrollar sus

potencialidades, donde se reconoce su agencia para desarrollar sus proyectos de vida.

La literatura sobre desescolarización ha registrado estas visiones contrapuestas, señalando que muchas de las políticas públicas para evitar la desescolarización se han centrado en las carencias o problemas de los y las estudiantes, como sus condiciones de pobreza, consumo de drogas y delincuencia, entendidas como factores causantes de la deserción; en cambio, como modelo contrastante, estas políticas públicas podrían guiarse por la noción del niño y niña como sujetos plenos de derecho, que implicaría el desarrollo de una política preventiva que considere factores académicos, frecuencia en la asistencia, conductuales y motivacionales de los niños y niñas, y que, por otra parte, ponga énfasis en cómo mejorar los factores intraescolares que empujan a los niños, niñas y adolescentes (NNA) fuera de la escuela (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

En el ámbito del emprendimiento, resulta iluminador realizar un análisis del discurso desde la práctica social, ya que aparecen dos visiones ideológicas opuestas: la meritocrática, que plantea a las emprendedoras que esforzándose podrán alcanzar sus sueños y ampliar sus posibilidades laborales; y una que se adscribe a la perspectiva crítica, que reconoce que las desigualdades estructurales imponen barreras importantes para que las emprendedoras, desde su posicionalidad interseccional, puedan mejorar sus condiciones socioeconómicas. Los programas de capacitación laboral y en emprendimiento reconocen, en parte, este dilema, y en algunos casos han empezado a fomentar el empleo dependiente por sobre el emprendimiento al ver que en muchos casos la capacitación en emprendimiento se convertía en una falsa promesa, al tener en cuenta realidades como que las mujeres que emprenden en su mayoría desarrollan emprendimientos precarios y por necesidad, más que por aprovechar una oportunidad, y las dificultades que tienen para compatibilizar su trabajo con el cuidado de los hijos y responsabilidades familiares. Sin embargo, la inversión que se está realizando desde el nivel estatal y desde ONG en este tipo de programas de emprendimiento de mujeres (acompañado de una práctica discursiva empoderadora), genera altas expectativas respecto a su capacidad para

generar movilidad social. Estas tensiones ideológicas pueden identificarse en las siguientes declaraciones de quienes trabajan en programas de emprendimiento:

La emprendedora tiene un perfil que se inscribe a todo, porque hay mucha oferta dirigida a emprendedores, pero asiste a poco, porque no tiene capacidades para estar en todos lados, lo anhela, pero no puede, porque a veces el negocio es ella misma, entonces ir a una capacitación, es dejar de producir, y tiene que compatibilizar cuidado, vida familiar, etc., está en todo a la vez. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En general, las mujeres más acomodadas que emprenden pueden mantenerse un tiempo sin generar ganancias, porque hay alguien más que aporta lo suficiente al hogar para el sostenimiento cotidiano. Tienen más redes de apoyo, no tienen tanta dificultad para resolver el tema del cuidado de los hijos. Las chicas con las que trabajamos no tienen nada de eso, necesitan plata para ayer; en general, en las comunas en las que nosotros trabajamos hay una desconfianza básica asociada a las instituciones de infancia, les da terror mandar al niño al jardín. Por otro lado, la oferta de los jardines de la Fundación Integra o de la JUNJI igual es limitada (...) Nosotros ocupamos mucho nuestras propias redes para facilitar eso que es a lo que ellas no tienen acceso, porque el emprendimiento femenino se concentra en los dos quintiles, el más pobre y el más rico, y en el quintil más rico hay ciertas espaldas que las chicas con las que trabajamos nosotros no tienen. Yo creo que en general hay una idea súper romántica del

emprendimiento y, si me preguntas a mí, creo que, en la medida de lo posible, habría que intentar la inserción laboral, porque es más seguro, más estable. Nosotros trabajamos con mujeres que están en una situación donde pareciera que el emprendimiento es casi la única alternativa, en el sentido que tienen el tema del cuidado de los hijos o tienen tan baja escolaridad que los puestos de trabajo a los que podrían acceder son súper precarios también. Yo tendría una línea más de inserción laboral dependiente, sobre todo si tienes mujeres que no tienen hijos. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Se observa, a nivel de práctica discursiva, la entrada en un momento de metareflexión acerca de las propias limitaciones por parte de los programas de emprendimiento, que implica reconocer las barreras de clase y género, entre otras, y cómo interactúan dificultando el progreso de los emprendimientos de mujeres. Se desprende de este cuestionamiento de la romantización del emprendimiento, la necesidad de articular las miradas ideológicas del empoderamiento individual y las perspectivas críticas acerca de la injusticia social, para contribuir desde los mismos programas de capacitación laboral a generar las condiciones para que el emprendimiento sea una alternativa digna de trabajo, y ofrecer un abanico más amplio de opciones, que incluya la capacitación para el empleo dependiente.

En la siguiente tabla se resumen algunos de los hallazgos generales en términos de ideologías contrastantes que aparecen a nivel de práctica social en los discursos de los entrevistados:

Tabla 1:
Elementos Generales del Contexto del Discurso

Mirada del sujeto desescolarizado	Modelo de Déficit o sujeto-problema	Modelo de Recursos, activos o capacidades
Factores relevantes en la desescolarización	Foco en los factores extraescolares (pobreza, drogadicción, delincuencia)	Foco en los factores intraescolares y en la prevención de la desescolarización
Modelos en el emprendimiento	Empoderamiento individual y perspectiva meritocrática	Perspectiva crítica o mirada estructural

I.A. Docentes

En relación a las y los docentes, aparecen ideas que reflejan imaginarios históricos contrastantes: docentes como un gremio tradicionalista, cerrado a los cambios, reproductor de estereotipos, resistente a la ayuda que pueda darse a la educación desde otras disciplinas; versus una visión de estos como sobrecargados laboral y emocionalmente, bajo condiciones laborales precarias, en el caso de la educación de reinserción, realizando labores de consejería psicológica y asistencia social además de encargarse del ámbito pedagógico, y sometidos a un intervencionismo “desde arriba”, realizado por profesionales de otros ámbitos que no conocen de cerca lo que ocurre en la sala de clases:

Y el mundo de los profes y de las profes es un mundo muy complejo para poder meterse siendo de otra área; hay una subestimación de los aportes que se pueden hacer desde las otras disciplinas y siguen reproduciendo algunas cuestiones muy metidas en el disco duro y que cuesta mucho cambiarlas, porque el discurso del profe está instalado desde su formación inicial. Cuando hay deserción, hoy día la culpa de seguir reproduciendo todos estos temas, es de los adultos (...) Yo salí de la escuela el 98 y en mi escuela, que era de niñas, era imposible que te pusieras un buzo, porque andar con buzo era de hombres. A nosotras no nos dejaban hacer nada, y ese era el discurso de los adultos de esa época, y los adultos jóvenes han podido ir rompiendo con esa reproducción, pero en las escuelas sigue estando lleno de profes hombres y mujeres muy mayores que siguen con esa reproducción del discurso adultocéntrico (...) Esa necesidad de ocultar algo tan simple como nuevas formas de relacionarse que, cuando son miradas desde los profes hay un doble discurso: por un lado, “Sí, yo te acepto, porque eres un ser humano como todo ser humano, como un drogadicto, como un delincuente”, pero si tú vas a tener una vinculación amorosa-afectivo-sexual con una persona de tu mismo género o identidad de género, lo tienes que hacer en tu ámbito privado, en tu casa, encerrado entre cuatro paredes, donde nadie

te vea, porque es como una ofensa a la sociedad. Y ese discurso estaba súper presente en los profes jefes cuando yo hice la investigación. (Especialista en Educación y Género)

Hay muchos profes que se dan cuenta de las necesidades, y de que se necesita, por ejemplo, evaluación docente que esté basada más en metodologías antropológicas y etnográficas, que en los tipos de evaluación que tenemos hoy en día, pero el problema es que está tan devaluada la carrera docente, y a la figura del profesor en general no se le pregunta mucho cómo mejorar las condiciones de las escuelas. (Especialista en Educación y Género)

El docente lleva al aula su propia experiencia de vida y todos hemos sido educados bajo sesgos y estereotipos de género, entonces replican y reproducen lo mismo. Ellos fueron capaces de construir herramientas pedagógicas para incluir en el día a día en distintas asignaturas, desde Mecánica hasta Historia, Formación Ciudadana, pero fue un proceso colaborativo, lo fueron modificando y lograron construir un manual ellos mismos y fueron a otras escuelas, en charlas que dieron, y se lo presentaron a sus propios colegas de otros establecimientos. Entonces para los profesores y profesoras esto tiene un valor distinto cuando lo generan ellos y ellas mismas, y cuando se lo enseña o se lo socializa un colega, porque lo que ha ocurrido en la educación hace algunas décadas, es que el profesorado ha sido ninguneado, ha sido maltratado, y tenemos a ingenieros interviniendo las escuelas con soluciones de ingenieros, entonces es necesario que los propios docentes se puedan empoderar respecto a este tema. Si das el espacio, anda súper bien. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Se destaca desde los especialistas en programas de capacitación laboral y las académicas expertas en Educación y Género, la importancia de reconocer la autonomía y el saber de los profesores, ya que muchas veces la imposición desde arriba de las intervenciones

genera reticencias. Este aspecto es central al momento de pensar en cómo mejorar el sistema escolar en su conjunto a través de docentes, de modo que puedan ser un aporte a la prevención de la desescolarización.

Se desprende de estas tensiones discursivas que considerar de manera sistémica las presiones a las que están sometidos estudiantes y docentes, las resistencias y actitudes desafiantes que se pueden generar y escalar, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad socioeconómica, y desarrollar políticas educativas que consideren estos aspectos e inviertan en formación docente en vez de ser castigadoras, pueden ser estrategias que permitan superar las visiones dicotómicas en relación a docentes y valorar su rol en la ESO.

En cuanto a los temas predominantes que aparecen en torno a las y los docentes y la educación de reinserción, se destacan la relevancia de: contar con un equipo multidisciplinario, que permita atender de forma integral las necesidades de los y las estudiantes; la capacitación docente, tanto en ámbitos pedagógicos como psicosociales, además de en educación no sexista; y de fomentar un vínculo cercano entre docente y estudiante, con un acompañamiento personalizado durante su participación en los programas.

I.A.1. **Equipos multidisciplinarios**

Los análisis de diversas iniciativas internacionales y nacionales de reinserción educativa (Hogar de Cristo, 2019) evidencian que el equipo de una escuela de reingreso debe ser multidisciplinario y contar con director, profesores, equipo psicosocial (psicólogos, trabajador social, educador diferencial, terapeuta ocupacional, entre otros), para fomentar un buen clima escolar, apoyar a los y las estudiantes en su trayectoria educativa, manejar conflictos en la relación entre docentes y estudiantes, desarrollar un equipo de trabajo cohesionado, intervenir con las familias y establecer nexos entre ella y diferentes servicios y organizaciones en ámbitos como salud y trabajo, entre otros. Un equipo multidisciplinario permite una mirada del fenómeno de la deserción escolar como un proceso multidimensional y dinámico.

Dado que el trabajo de reinserción educativa exige trabajar, además del ámbito pedagógico, el ámbito psicosocial, es crucial que existan equipos multidisciplinarios en las escuelas o programas, con una buena comunicación entre los y las distintos profesionales, pero además es fundamental capacitar a los y las docentes en estos aspectos, pues la labor pedagógica en la sala de clases tendrá que incluir este ámbito, algo que si bien está presente en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, se intensifica en el caso de la educación de reinserción o capacitación laboral en contextos vulnerables, como lo manifiestan los siguientes ejemplos. También es un factor importante a considerar cuando profesionales que no son profesores de formación trabajan como docentes.

Los profesores hacen lo que pueden en el ámbito psicosocial, porque ellos no son expertos en ese tema: los acogen, entienden sus problemas, si no pueden ir porque tienen un problema les dicen que no se preocupen y les mandan guías, les preguntan cómo están, qué problema tienen, pero es muy básico. Se necesita un psicólogo, asistente social, educador diferencial, son básicos en una escuela de adultos. Porque ellos pueden acceder al programa PIE, pero no están obligados, entonces no todos lo tienen. (Especialista ESO, Santiago)

En general el acompañamiento psicosocial lo hacen psicólogos, entonces se tematiza en términos grupales, que yo creo que eso es súper importante, porque hay algunas que logran decir esto con harta vergüenza, y el solo hecho de hacer circular la conversación y que puedan aparecer otras historias similares, ya genera un cierto alivio de decir "No soy la única, no estoy sola en esto". Y lo otro es que, a raíz de esas conversaciones más grupales, los mismos que coordinan estos espacios de conversación y acompañamiento psicosocial, van haciendo seguimiento, se contactan con los otros monitores, para decirle que una estudiante sufre en el taller de emprendimiento, porque le pasa esto. Entonces eso alerta también a este otro monitor que no es psicólogo, que en general son ingenieros comerciales, que puedan tener una sensibilidad distinta con eso, que puedan implementar

distintas estrategias con esa mujer en particular. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En la estructura formativa del programa, dentro del componente técnico, ellos tienen al profe que pasa más tiempo con ellos, que es un especialista en el oficio, por ejemplo, el profe de gastronomía es alguien que sabía gastronomía y por eso lo contratamos, y lo formamos como instructor o instructora, con algunas particularidades del público con el que trabajamos y con algunas líneas metodológicas que hemos identificado por la experiencia y literatura, en formación de adultos. En lo transversal tenemos hartos profes: profes voluntarios y profesionales de distintas áreas que desarrollan una o dos clases a la semana con ese grupo de estudiantes y ahí, por ejemplo, la clase de Derecho la hacen profesores que son abogados y que no se dedican a hacer clases regularmente, entonces ahí también los acompañamos. Y eso les permite a los estudiantes tener una mirada de distintas formas de hacer la clase, profes que ven el desarrollo de la clase no solo como un empleo, sino por una motivación intrínseca de voluntariado, de querer enseñar algo que ellos saben (...) Y también reforzar a los profes que, sin tener formación para ser docentes, nosotros sí podemos traspasarles ciertas herramientas metodológicas y la forma de ser institucional, para que puedan desarrollar bien una clase. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

También se consigna en la literatura (Hogar de Cristo, 2019) como por parte de los entrevistados, la importancia de que el equipo tenga reuniones periódicas donde se traten temas relacionados a estrategias pedagógicas, dificultades y buenas prácticas, así como temáticas específicas de los y las estudiantes que permitan fomentar su trayectoria escolar.

Es importante en la experiencia de la intervención que nosotros hacemos, que este equipo multidisciplinario tenga espacios frecuentes de reunión. Nosotros nos juntamos una vez a la semana, donde se traen los

diferentes temas desde los distintos ámbitos: desde los oficios, donde puede aparecer la dificultad de aprender o de atreverse, y eso el psicólogo que está trabajando con el grupo puede interpretarlo y poder darle algún sentido para generar una estrategia con el equipo completo para abordar esa situación. Es una mirada que transita todo el tiempo desde lo grupal a lo individual. Porque los espacios en que ellas se reúnen son grupales, y la idea es que de ese grupo se puedan generar redes de apoyo. Por eso no trabajamos con cada una individualmente —además de que sería un derroche de recursos y sería imposible—, porque creemos que a veces las soluciones vienen de ellas mismas. Entonces, metodológicamente, que los espacios sean compartidos, pero además tengas mecanismos para tener espacios individuales, te permite abordar los temas que pueden ir apareciendo. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En este caso, se muestra también la importancia del trabajo articulado del equipo multidisciplinario, donde, por ejemplo, el psicólogo pueda reconocer aspectos como bajos niveles de autoestima presentes en las participantes del programa, que puedan explicar las dificultades para enfrentarse a nuevos desafíos en las clases, y trabajar en conjunto con las y los docentes para establecer estrategias pedagógicas que consideren lo psicosocial.

I.A.2. **Formación Docente**

La literatura destaca el rol central que tienen los profesores en las escuelas de reingreso, que vuelve fundamental el invertir en su formación y asegurarles buenas condiciones laborales (mejoras salariales, ajuste de la cantidad de horas lectivas, carga laboral acorde a estándares internacionales, apoyo personalizado por parte de un mentor, apoyo psicológico, infraestructura adecuada), para asegurar su permanencia, evitar la rotación laboral, y de esta forma dar continuidad a la relación que se establece con los y las estudiantes. Por otra parte, la formación profesional del equipo es clave en tanto el trabajo con jóvenes desescolarizados requiere,

aparte de la formación académica, capacidades sociales y emocionales, ya que son jóvenes que han tenido una experiencia biográfica de vulneración de derechos, incluido el acceso a la educación. Estos equipos requieren profesionales con conocimiento psicosocial, experiencia de trabajo con población infanto-adolescente, familiaridad con la situación sociocultural de los NNA de sectores vulnerables, y capacidad pedagógica para reencantar a los participantes con la experiencia educativa, sumado a los necesarios conocimientos disciplinares (Hogar de Cristo, 2019; SENAME, 2016).

En el caso de las escuelas de reinserción de una fundación de la sociedad civil, el relevar la formación docente integral les ha dado buenos resultados, tanto para disminuir la rotación como para la profesionalización de su equipo:

Cuál creo que es la ventaja: que la mayoría de los profes de la fundación tienen un alto nivel de capacitación. El concepto de la fundación es tener un tipo de profesor que sea súper integral, pero también invierte en eso, en la capacitación del profe. Entonces, puede llegar una chiquilla recién titulada, pero cuando sale a los 4, 5 o 6 años que pueda estar, generalmente es una persona que ya adquirió conocimientos, tanto en el área formativa, de tener herramientas más socioemocionales, pero también dentro del área técnica. Hay coaching en el equipo directivo, pero también con los profes y trabajadores, y jornadas. Creo que ahí hay una inversión importante, sobre todo si tú vas a proponer un tipo de innovación pedagógica, tiene que haber un trabajo con el profesor, un nivel de expertise del profesor. Los profesores tienen este modelo que trabaja con desarrollo de habilidades o competencias. En general, la rotación no es muy alta. Tú te encuentras con personas que trabajan hace 5, 6, 10, 20 años. (Especialista ESO, Santiago)

Considerando que el nivel de innovación pedagógica en las escuelas de reinserción es más alto que en el sistema de educación regular, la aplicación de estas metodologías alternativas requiere una formación adecuada para su aplicación, especialmente considerando que estos modelos no suelen estar presentes, al menos de manera exhaustiva, en la formación docente inicial.

Otro de los ámbitos importantes de formación docente es la educación desde una perspectiva de género, partiendo desde la formación inicial, para combatir los efectos de la socialización de género y deconstruir visiones heteronormadas y patriarcales. Esto resulta fundamental, ya que se pueden ver efectos nocivos de las diferencias de género tan tempranamente como a nivel preescolar:

En los Lineamientos de Género para la Educación Parvularia del 2018, salen algunos elementos para las educadoras de párvulo, que también han sido súper feminizadas y siguen reproduciendo una lógica del cuidado y la maternidad, y cómo potencian el tipo de interacción y la calidad de las interacciones de forma distinta con los niños y las niñas. Por otro lado, puede sonar como súper simple, pero tiene efectos a futuro: cómo potencian elementos que tienen que ver con el desarrollo motriz, que también condiciona que logres hacer algunas cosas o no. Entonces, tienden a potenciar el desarrollo motor en los niños: que corran, que salten, y la motricidad más fina en las niñas. Y después, si tú haces mediciones, que las hicieron unos estudiantes de Educación Física que tuve el año pasado en una tesis, en niños de segundo año de primaria, aplicando un test donde tenían que lanzar una pelota, levantar la mano y otros movimientos, había diferencias entre los niños y las niñas. (Especialista en Educación y Género)

Se ha estudiado cómo las apreciaciones de los profesores respecto a “Las mujeres son buenas para las humanidades, los hombres son buenos para matemática y ciencias”, impactan en la forma en que los estudiantes participan en clases. Hay cifras respecto de la cantidad de veces que los profesores llaman a participar a una estudiante en matemática y ciencias, versus a un hombre. (Especialista en Educación y Género)

La sugerencia sería que van a tener que formar de alguna manera a los profes masculinos, si es que va a haber profes masculinos, ya sea en pedagogía feminista o educación con enfoque de género, porque la educación no es solamente entrega de conocimientos disciplinarios, sino que hay una relación socioafectiva o

socioemocional, y ahí sí está vinculado con el concepto de cuidar al otro, entendiendo que cuando tú educas, también estás preocupado, ocupado y vinculado con ese otro, no viéndolo como el cuidado con una connotación negativa, que tiene que ser hecho por una mujer; al contrario, tiene que estar ese elemento, pero que sea compartido por los profes hombres. Entonces una cosa a considerar sería hacerles una pasada para que entiendan la lógica que está detrás del proyecto formativo que se está armando, el proyecto educativo de fondo, no es solamente “Queremos que ustedes vayan y le enseñen a este grupo de mujeres que desertó (o las echaron, porque ahí hay una discusión de si es la sociedad la que hace que sean excluidas) matemática y lenguaje”, sino que tiene que haber un proyecto que tenga una línea detrás con un enfoque, que tienen que definir, si va a ser desde una pedagogía feminista o una pedagogía crítica. Y eso tiene que estar a la base. (Especialista en Educación y Género)

Las distintas experiencias y opiniones de los entrevistados revelan la importancia de considerar, como plantea la literatura, la equidad de género en el proceso de formación de los y las estudiantes de las carreras de pedagogía, con el fin de visibilizar los sesgos, hacerlos conscientes y revertirlos, para que cuando ejerzan como profesores, su trato y expectativas con respecto al desempeño y posibilidades futuras de sus estudiantes, sean equilibrados. También, teniendo en cuenta que existen profesores mayores que no habrán tenido estos aprendizajes en su formación inicial, además de estar marcados por una cultura nacional sexista, es necesario considerar estos temas en la formación continua de las y los docentes. Los ejemplos de ámbitos en que se manifiesta la desigualdad de género mencionados por las expertas en el tema, dan cuenta de los diferentes aspectos del discurso y actuar de las y los docentes que tienen un efecto concreto en sus estudiantes: diferencias en cómo se fomenta la motricidad gruesa versus fina, atribuciones de distinta capacidad a niños y niñas para las diferentes disciplinas, cómo fomentan la participación en clases de uno u otro sexo, entre otros, y que dan cuenta de una práctica social con ideologías machistas, donde se establece una jerarquía tácita donde los hombres están por sobre las mujeres y tienen, por lo

tanto, mayores derechos para moverse de forma expansiva, hablar en clases, o desarrollarse en los campos de Ciencias y Matemática.

I.A.3. Vínculo Docentes-Estudiantes

Alineado con lo planteado por la literatura en términos de la importancia del vínculo del docente con los y las estudiantes (Vadeboncoeur & Velloso, 2016; UNESCO, 2009; Comisión Europea, 2001), los entrevistados enfatizan este aspecto, viendo en las y los docentes tanto un gran potencial de reparación de percepciones negativas en torno a la educación y quiebre de estereotipos de géneros que determinan negativamente la experiencia escolar de niñas y mujeres jóvenes, como también la posibilidad de perpetuar estos aspectos cuando no hay una toma de conciencia respecto a los mismos. En los testimonios de los entrevistados se evidencia la carga emocional que implica el rol, que involucra una dimensión de cuidado, cercanía y empatía ante situaciones difíciles de los y las estudiantes, y que requiere una perspectiva interseccional para entender las injusticias estructurales que estos viven.

Son profesores que tienen una mirada más social, se visten de otras características, porque requiere otro manejo, otra sensibilidad, otra forma de implementar estrategias. Personas que no pueden ir por el trabajo, ellos se encargan de mandarles guías, estarlos tutoriando. Las escuelas normalmente tienen planes de contingencia, que les permiten ir complementando su ausencia de clases. Los profesores de adultos tienen mucha carga emocional respecto a los problemas sociales que tienen los estudiantes. (Especialista ESO, Santiago)

Es importante estar en el patio con los estudiantes. Es súper complejo en la educación regular formal, el turno de patio, no entendido como que me paro y me quedo ahí, sino como una estrategia que te permite llegar al estudiante de una manera distinta. Probablemente, en esa instancia, tienes una conversación distinta, las chiquillas te hablan de la

casa, del pololo, de la fiesta, tú logras interactuar de una manera diferente. En general los profesores varones tendían a irse a la cancha, jugaban a la pelota con los chiquillos, se armaban torneos, teníamos los taca-tacas, mesas de ping-pong, y se generaban distintos lugares donde podías conversar. Estaban las profes que a veces solo se sentaban en una banquita con un grupo como de 6 y se ponían casi con la madeja a tejer y conversar con las chiquillas, hasta las profes que jugaban voleibol con otros grupos. El espacio del recreo se transforma, nosotros le llamábamos recreo lúdico, era un espacio donde tú estableces una relación con el estudiante de manera distinta, entonces cuando tú llegas a la sala, llegas en algún minuto a hacerles clases, la validación de los estudiantes es distinta, porque tú logras una relación distinta con ellos. Intentábamos llamar a los chiquillos por su nombre, yo creo que una de las mayores pegas de los profes, sobre todo los profes nuevos, era aprenderse rápidamente los nombres, porque era importante para nosotros decirle el nombre y “No te puedes portar mal” o “Qué te pasó hoy día, cómo llegaste”. (Especialista ESO, Santiago)

A nivel textual, el vocabulario utilizado para describir el trabajo psicosocial de las y los docentes de ESO, refuerza el carácter cercano y empático de este, además de su diferencia respecto al sistema educacional regular: “mirada más social”, “otro manejo”, “otra sensibilidad”, “estar en el patio con los estudiantes”, “interactuar de una manera diferente”, “se ponían casi con la madeja a tejer y conversar”, “estableces una relación con el estudiante de manera distinta”. Este tipo de discurso alude a una concepción de la profesión docente como un trabajo hecho “por vocación”, lo que no resulta problemático hasta que se traduce en exigencias que exceden el cargo, o el supuesto de que los profesores deben aceptar condiciones de trabajo precarias como parte de la profesión. Si bien los entrevistados no mencionan explícitamente problemas de burnout o agotamiento físico, emocional y mental ante las demandas, este corresponde a uno de los aspectos a prevenir registrados por la literatura en ESO (UNESCO, 2009b), y la descripción que realizan del exigente rol docente en los programas, da señales de que podría generarse una

sobrecarga si no se consideran espacios para el cuidado y condiciones adecuadas de trabajo.

La literatura en ESO 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, y que se convierte en una persona significativa para el estudiante (en las escuelas en Chile, muchas veces este rol es ejercido por los mismos docentes). Para garantizar esta atención personalizada, la razón estudiantes-profesores por escuela no debería ser mayor a 6:1 (Hogar de Cristo, 2019). En esta misma línea están las sugerencias de una de las expertas en Educación y Género para pensar una escuela de reinserción:

Yo creo que también está el tema del acompañamiento, no solo tienen que estar formados en la temática y saber impartir los contenidos. Se ha visto que las mujeres se benefician más de un acompañamiento más cercano, tú a tú, el famoso modelo de rol, tanto femenino como masculino; obviamente, femenino, porque pueden tener modelos de mujeres que pudieron salir adelante, superar los obstáculos, y eso es súper potente, y que puede tener un componente mucho más íntimo, más cercano desde lo socioemocional, no solo de los contenidos. Pero, por otra parte, los hombres tienen que estar formados y preparados para brindar ese tipo de apoyo también, y que no vayan a reproducir las mismas lógicas patriarcales que ya sabemos. (Especialista en Educación y Género)

También se ha descrito en la investigación la importancia de que esos modelos de rol tengan una trayectoria similar a los y las estudiantes, con experiencia de superación frente a distintas adversidades, y que puedan mostrar trayectorias inclusivas y experiencias de vida positivas (Hogar de Cristo, 2019). Esto es practicado en los programas de capacitación laboral, donde en algunos casos incorporan ex estudiantes como monitores, ya que han visto que los modelos de rol cercanos permiten a los y las estudiantes mayor identificación y visualización de proyectos de vida alternativos:

Un grupo de profes, que también son voluntarios, son ex estudiantes, que luego de estudiar hacen un curso que se llama Escuela de Formación de Monitores, y por tres meses están yendo todos los días de lunes a jueves, y aprenden diversas técnicas para poder facilitar un espacio de trabajo en base a algunos temas, donde la asignatura de Desarrollo Humano trata más en profundidad estas habilidades blandas, considerando el contexto, y el que sean ex estudiantes es algo súper bueno en el sentido que tienen una experiencia de vida similar. Si van a hablar, por ejemplo, de resiliencia, es distinto que yo, con estudios universitarios, que he tenido una vida dentro del promedio bien privilegiada, le venga a decir a la gente “Sí, hay que sobreponerse a los momentos difíciles de la vida”, que cuando llegan y les hace clases un ex estudiante que probablemente vive en el mismo sector y ha tenido una historia cercana, al hablar de los momentos difíciles de la vida hay una identificación mayor. Y ese grupo de profes voluntarios nos ayudan mucho con esa cercanía en el proceso formativo, de poder reconocerse en otros, de tener un referente y decir “Se puede, es algo que nosotros podemos desarrollar”. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Y los modelos de rol, tener otra mujer, y no solamente que sea la mujer como la excepción a la regla, la superstar, la mujer maravilla, porque la mujer maravilla es inalcanzable; está ahí, pero se sale de todo canon. Entonces, tener un modelo de rol que sea

una mujer similar y que le habla a su par a partir de su experiencia, de su aprendizaje, de sus errores, de su propia trayectoria y de lo que se puede hacer. Eso yo creo que es fundamental, porque te puedes identificar en ella, es un espejo, un modelo, pero es cercano. Es como decir “Ella era la vecina, y mira la vecina lo que logró, y aprendió así”. Y no es como solamente una gran mujer que tuvo una historia de privilegio y le habla de lo que es ser una emprendedora, que claramente las realidades no son las mismas. Entonces creo que el modelo de rol cercano, empático, emocional, con vínculos afectivos que le permitan identificarse y soñar con ser así, es fundamental, que le hable una cercana. Porque lo aterriza también, ella lo hizo y le funcionó, y también tiene historias de dolor, fracasó en esto, en lo otro le fue bien. Porque del fracaso se aprende, y eso es importante, que la mala experiencia no solamente es mala experiencia, sino que también es aprendizaje; soy a partir de mi propia historia de vida, y eso se puede resignificar, porque hoy en día son una mujer muy distinta de cuando salieron del sistema escolar o vieron frustrado su proyecto de vida, entonces de lo que son hoy pueden leer su propio pasado y reescribirlo, y ahora pueden tener otras herramientas para escribir un futuro distinto. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

La siguiente tabla presenta un resumen de las perspectivas de los entrevistados en torno a los y las docentes en ESO y capacitación laboral:

Tabla 2:

Temas Identificados en torno a los y las Docentes en ESO y Capacitación Laboral

Ideologías en torno al rol docente	Imaginario contrastante: docentes como gremio resistente a los cambios y ayuda desde otras disciplinas vs reconocimiento de su sobrecarga laboral, malas condiciones laborales e intervencionismo desde arriba y afuera, capaces de trabajo colaborativo para superar sesgos y estereotipos.
Equipos multidisciplinares	Importancia del trabajo articulado entre docentes y profesionales del ámbito psicosocial (psicólogos, trabajadores sociales, educadores diferenciales, terapeutas ocupacionales), con comunicación fluida y frecuente. Importancia de capacitar a los y las docentes en la dimensión psicosocial.
Formación docente	Importancia de la formación docente para entender la vulneración de derechos de esta población y poder reencantarlos con la experiencia educativa; en los distintos modelos de innovación pedagógica; y en perspectiva de género.
Vínculo docentes-estudiantes	Vínculo cercano y empático con los y las estudiantes, que se distingue del sistema educacional regular, donde los y las docentes se preocupan por los y las estudiantes y por entender sus situaciones particulares. Acompañamiento personalizado. Modelos de rol cercanos, con los que los y las estudiantes puedan identificarse.

I.B. **Directivos**

La literatura en torno a la ESO indica que el director o directora es una figura clave al interior de la escuela. Se recomienda una selección y evaluación rigurosas, puesto que es el encargado de promover 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 y las estudiantes (Hogar de Cristo, 2019).

Se ha visto que el liderazgo tiene un efecto, aunque indirecto, sobre el fracaso escolar. Para evitarlo, el líder debe fijar una dirección y visión para la escuela; poner metas claras, desafiantes pero logrables, enfocadas en el logro de los y las estudiantes, y comunicadas efectivamente a la comunidad educativa; alinear los recursos de la escuela a tales metas; desarrollar capacidades en la escuela, incluyendo la capacitación docente; y proteger el tiempo para la enseñanza y aprendizaje de otras distracciones. El enfoque más efectivo es el colectivo, distribuido o participativo (OCDE, 2012).

En los entrevistados, las opiniones acerca del mejor liderazgo para las escuelas de reinserción están alineadas con visiones de un liderazgo de servicio⁶ o pedagógico⁷, más horizontal y participativo o distribuido, donde se rompa con las lógicas verticales y autoritarias que serían prevalentes en el sistema escolar regular, y con articulación entre las habilidades blandas y los aspectos técnicos:

En cuanto a los directores, mi apreciación es que no necesariamente el que tiene mayores títulos es el mejor director, porque hay habilidades blandas súper necesarias para abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, tener capacidad de hacer equipos, de liderar, de contener, de entender, de aceptar las críticas constructivas, tomar decisiones en conjunto, entender que no siempre la decisión mía es la más adecuada, y mejoraría si hago participar a los demás. Un currículo no lo hace todo. Incluso, un profesional que tenga con suerte el título de profesor y uno que otro curso, pero tiene esa habilidad de armar equipos que lo van insumando de estrategias, de prácticas, de conocimientos, termina siendo el mejor líder. (Especialista ESO, Santiago)

En la escuela pasé por cuatro directores (...) Una directora estuvo un par de años y no se logró ajustar, porque venía con una mirada demasiado de la educación regular. Hoy cuando llegas a una escuela municipal o subvencionada, a la última persona que logras llegar es al director. El director o directora por lo general es una persona de poco acceso, poco visible, que a veces no está mucho en la escuela. Es la imagen del director que tiene uno en lo personal, si uno piensa en la propia historia educativa, si tuviste una sola conversación con el director fue mucho. Esa es la figura que para mí hoy no debería existir en educación. Es un director que uno no sabe dónde está, que uno no ve,

que uno no tiene ni siquiera el recuerdo, porque ejerce el cargo, pero no lidera los procesos. Otra directora duró un par de años más que la anterior, y tenía una mixtura entre ser una persona más social y técnica, con un liderazgo que se involucra. Al que le fue mejor, tenía un tema de liderazgo importante, pero también era súper técnico, solía trabajar mucho el tema de la capacitación; constantemente, estaba desafiando a desarrollar tus conocimientos. En los cargos directivos, tú te ganas el respeto en base a la presencia, entonces él era una persona que salía hartito al patio, que salía de su oficina, compartía con los chiquillos, que lo podías ver en el comedor conversando. No solo en los profesionales, sino que en los estudiantes genera una empatía distinta, deja de ser esta persona que está escondida en la oficina allá atrás. Para mí, es un liderazgo que se involucra; yo creo que la presencia con los estudiantes es lo más exitoso (...) Yo hablo hartito del liderazgo que se involucra, la persona que está presente y se hace parte del proceso. La única manera de que podamos mejorar la convivencia escolar, es que observemos, que estemos ahí, en el patio (...) Ojalá el director de la escuela que generen sea alguien que se detenga a conversar con las chiquillas, que les pregunte cómo están, que las reciba en la mañana o en la tarde; que genere presencia. (Especialista ESO, Santiago)

Se observa en la práctica discursiva de estos testimonios una intención de derrumbar concepciones establecidas respecto a cómo se hacen las cosas en términos de liderazgo en el sistema escolar regular, donde, por una parte, primaría un “curriculismo” que no pone suficiente énfasis en las habilidades blandas (“contener”, “entender”, “aceptar las críticas”) y, por otra, se sostiene una tradición de liderazgos autoritarios y ausentes, que no se involucran con lo que sucede en la cotidianeidad de la escuela, y que coincidirían con el modelo del liderazgo administrativista-burocrático, que se limita a cumplir con los requerimientos burocráticos del sistema y no se preocupa de las prácticas que influyen en el desarrollo y mejora de la organización (Bolívar, 2013). Por otra parte, se consigna la importancia de que los directores, además de tener buenas habilidades blandas, desarrollen el aspecto técnico, que involucra conocimiento de los factores involucrados en los procesos de aprendizaje y un énfasis en la formación docente en estos aspectos.

6. Greenleaf (2020) plantea un modelo de Liderazgo de Servicio, donde los líderes más efectivos serían los que están al servicio de su comunidad, y obtienen resultado por brindar completa atención a las necesidades de sus seguidores. La motivación debe venir de un deseo de servir mejor a los otros y no de obtener más poder.
7. El liderazgo pedagógico se entiende como un grupo de gente que aprende y trabaja junta en una escuela con propósitos y metas comunes, esforzándose por lograrlas y viviendo la escuela como comunidad, donde se comparten el liderazgo y la toma de decisiones (Bolívar, 2013).

La siguiente tabla presenta un resumen de las perspectivas de los entrevistados en torno a los directivos en ESO:

Tabla 3:
Temas Identificados en torno a los Directivos en ESO

<p>Ideologías en torno al rol directivo</p>	<p>Se propone un liderazgo de servicio y pedagógico, más horizontal e involucrado en el día a día de la escuela, en contraste con el modelo tradicional administrativista-burocrático, más vertical y ausente.</p>
<p>Integración de habilidades blandas y aspectos técnicos</p>	<p>Se propone que tanto las habilidades blandas y la capacidad de establecer una relación cercana con el equipo profesional y los y las estudiantes, como el aspecto técnico o pedagógico, son relevantes para escuelas de reinserción exitosas.</p>

I.C. Características de los y las Estudiantes

Una de las características más enfatizadas por la literatura en torno a los y las estudiantes en programas y escuelas de reinserción es su heterogeneidad, con diversidad de necesidades educativas y psicosociales, que exigen programas y currículos flexibles. De acuerdo a Luk y Loren (2010, en SENAME, 2016), es posible flexibilizar el currículo, manteniendo los aprendizajes básicos e imprescindibles, pero adoptando diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante (tiempos, lugares de residencia, trabajo, situación económica, entre otros), superando así la tendencia homogeneizante del sistema escolar, que invisibiliza las diferencias sociales, culturales e individuales de los y las estudiantes, siendo un factor en la desescolarización. En el sistema nacional de ESO, esta flexibilidad puede implementarse a través de un marco normativo más abierto en cuanto sistemas de evaluación, certificación y promoción, y administración del tiempo escolar, con posibilidad de un currículo modular, con planes y programas contextualizados, que valoren los saberes propios de los y las estudiantes (Hogar de Cristo, 2019).

Estos aspectos de heterogeneidad de los y las estudiantes y flexibilidad de los programas también son reconocidos por los/as entrevistados/as, tanto en reinserción edu-

cativa como en capacitación laboral y en emprendimiento. La heterogeneidad de los y las estudiantes se manifiesta en su nivel de competencias, sus trayectorias escolares, recursos psicosociales e historias de vida. Como estrategias para abordar esta diversidad, los entrevistados enfatizan la importancia de un buen diagnóstico inicial y de un acompañamiento cercano:

Cuando un niño ingresaba a la escuela, lo primero era poder evaluar el nivel en el que venía, sin el fin de eliminarlo o decirle que no cabe aquí, sino de saber en qué nivel de la escuela tú lo puedes colocar. Porque en las escuelas de la fundación hay una nivelación interna, más allá de lo que dice el Ministerio de Educación. Entonces puede venir un niño con un séptimo año de primaria aprobado, pero la Educadora Diferencial lo evaluaba y hacía una pequeña entrevista, y si ella veía una dificultad muy grande, el niño después era evaluado por el psicólogo, que podía aplicar un WISC y saber si había algo más complejo. Pero en términos generales, después de esa evaluación la educadora diferencial decía: “Ya, sabes que el chiquillo viene para séptimo de primaria, de una escuela municipal, pero en realidad no está para hacer séptimo y octavo año de primaria, sino para hacer quinto y sexto, porque viene muy bajito, trae bajo dominio lector, tiene dificultades en Matemática”. Nos daba el panorama

de lo que tenía el niño más descendido y lo que uno hacía era colocar al estudiante según las necesidades que tenía, aunque eso implicara una merma durante el primer semestre, en términos del nivel que quería hacer; después se evaluaba durante el año esa nivelación. Se evaluaba tres veces al año. Si el niño había logrado nivelar y adaptarse al sistema, nosotros lo pasábamos al curso que correspondía; si no, podía llegar a pasar todo ese primer año en ese nivel. Pero cuál era el fin: asegurarnos de que cuando saliera de primaria, saliera en las condiciones necesarias para poder enfrentar una enseñanza secundaria, ya sea en el sistema regular, o si la edad era muy alta, en Educación de Adultos o Vespertino o algún otro sistema, pero en el fondo no tener que sentir que pasó no más por el lugar, sino asegurar que los aprendizajes de base estuvieran. (Especialista ESO, Santiago)

Se recoge en este testimonio la importancia del acompañamiento que se va haciendo del estudiante en ESO, para ir monitoreando la ubicación de este de acuerdo al nivel del diagnóstico inicial y su progresión, como también de que en este diagnóstico participen los distintos profesionales que se requieran de acuerdo a cada caso. Por otra parte, se observa que no se descansa en la letra burocrática para definir el nivel en que ubicar al estudiante (que podría ser un atajo en términos de tiempo y esfuerzo), sino que existe una preocupación por que el estudiante logre los aprendizajes para seguir avanzando en su proceso educativo a mediano plazo.

Las emprendoras son muy diversas, desde el emprendimiento propiamente tal, desde si es un producto o es un servicio, cuál es ese producto o servicio, su nivel de escolaridad, su experiencia, años de trayectoria, etc. Hay varios factores que hay que considerar, entonces ahí hay un tema cuando realizas capacitación, cómo conformas esos grupos, porque grupos muy diversos te puede dejar a los que están en los extremos fuera, descolgadas, porque la que ya tiene una trayectoria avanzada, esto va a ser como retroceder; la que está iniciando, va a quedar muy atrasada, entonces hay que tener criterios para definir cómo vas a conformar grupos. Si no agrupas bien,

tienes altas probabilidades de deserción. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Los cursos están dirigidos a adultos que no tengan necesariamente conocimientos en el oficio, empiezan en un nivel de competencias bien inicial, con un diagnóstico, y luego desarrollamos un proceso formativo de desarrollo de competencias, harta actividad práctica, muchas horas de taller, y también clases transversales en competencias para empleabilidad, computación y otros (...). El requisito para entrar es saber leer y escribir, y tener operatoria matemática básica. Hemos tenido estudiantes con lectoescritura bien inicial, o algunos que no saben leer y escribir y nosotros durante el proceso tratamos de reforzar. Ahora, cada vez son menos. Nosotros nos focalizamos en personas que estén en una situación de vulnerabilidad económica y que no hayan accedido antes a otras oportunidades de capacitación. El promedio de escolaridad de nuestros estudiantes es de 10-10.5 años. Y ha ido aumentando en el último tiempo, porque ha ido disminuyendo el promedio de edad, entonces está llegando gente más joven, con educación secundaria completa. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Se expone que, en ocasiones, los niveles de preparación educacional de quienes participan como estudiantes de los programas de capacitación laboral, no alcanzan la educación secundaria. Por lo tanto, es necesario considerar las formas posibles de articulación entre la reinserción educativa y la capacitación laboral, de manera que la preparación para el mercado laboral incluya un sustento de competencias y conocimientos básicos.

Los testimonios de los programas de capacitación laboral también revelan la importancia de generar condiciones de flexibilidad que permitan ir adaptándose tanto a nuevos desarrollos del mercado laboral como a las necesidades e intereses de los distintos estudiantes:

Y algo que estamos viendo cómo podemos ir desarrollándolo, tiene que ver con ir dando respuestas adecuadas a cada una de las personas o grupos con los que vayamos trabajando. Eso quiere decir no tener un plan tan cerrado, fijo y prearmado para un grupo de personas que pueden tener necesidades muy variadas. Entonces, cómo desarrollar programas que sean lo más móviles o dúctiles para que vayan moviéndose según lo que vaya necesitando la persona. Quizás a algunos les interesan más los temas tecnológicos, y tengan que pasar más horas en computación, o es mucho más práctico y concreto, por lo tanto, el ir a una clase de computación o de matemática le va a ser más complejo. Entonces, definir una base general donde todos tengan que tener ciertas competencias, y de ahí poder ir complementando según las necesidades o las preferencias de cada una de las personas. Todos podemos hacer algo bien, el tema es que tenemos que identificar qué y ahí el abrir más opciones permite que la gente lo vaya haciendo. Un programa que te permita ir moviendo y definiendo los puntos de entrada y de salida según las necesidades de las personas. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Los entrevistados no entregan una receta única para lograr esta flexibilidad y articulación entre competencias educacionales básicas y laborales, sino que evidencian la necesidad de ir probando alternativas de segmentación de los y las estudiantes y formatos modulares para los programas.

I.D. **Articulación del Ámbito Psicosocial con el Ámbito Pedagógico**

I.D.1. **Ámbito Psicosocial: Empoderamiento y Convivencia Escolar**

Los expertos/as entrevistados/as, desde la educación de reinserción hasta la capacitación laboral y para el emprendimiento, señalan la importancia del aspecto psicosocial como parte del proceso educativo, que

involucra reparar historias de fracaso escolar y la consiguiente desconfianza hacia las instituciones y actores educativos por parte de los y las estudiantes, con procesos psicológicos que han causado un deterioro de la autoestima y autoeficacia, particularmente en relación con los ámbitos de la educación y el trabajo. Este último aspecto se ve intensificado en el caso de las mujeres, por una socialización de género con estereotipos que las posicionan como menos capaces que los hombres (en ámbitos como matemáticas, ciencias, tecnología y negocios), y barreras de género a la inserción educativa y laboral, donde se incluye la asociación implícita que pone a las mujeres a cargo del cuidado de los hijos y las tareas domésticas.

En la capacitación, tenemos dos instancias: la de emprendimiento, para que a partir del conocimiento del oficio pudieran transformar eso en un negocio. Pero además había una instancia que ha tenido varios nombres, se llamó Desarrollo Personal, después Grupos de Reflexión, después Acompañamiento Psicosocial, que es un espacio para ir ajustando o barajando las dificultades del proceso de aprendizaje y emprendimiento, en todos los niveles: tanto en el nivel personal, como el fantasma escolar que se les aparece a algunas que tenían mal rendimiento académico o tienen experiencias bien traumáticas, entonces ves temas desde colapsar porque tienen que hacer una suma, a temas que tienen que ver con el oficio en sí, ponte tú, las de diseño que cosen y descosen mil veces hasta que les resulta, o las de peluquería que les da terror dejarle la embarrada en la cabeza a alguien. También poder abordar las dificultades familiares, dificultades sociales, económicas. Y son espacios grupales de conversación y harto acompañamiento más personalizado, porque nos han tocado casos de todo: que mientras están en el proceso de formación, aparece violencia intrafamiliar, violencia física, violencia psicológica, problemas con los hijos. Y ahí es súper importante la red que se pueda armar en el territorio donde estás inserto. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

El tema del liderazgo, del empoderamiento, es importante, porque esto hay que mirarlo de forma integral. Porque una mujer que salió del sistema escolar en algún momento, que principalmente es por un embarazo en la adolescencia, tener que dedicarse al cuidado de un hijo o hija, que nació a temprana edad, dejarlo a cargo de algún familiar, teniendo incluso que ponerse a trabajar remuneradamente a temprana edad para poder generar ingresos... es un escenario de alta vulnerabilidad y a veces de carencias importantes, entonces también es importante poder trabajar una esfera más de lo personal, de la confianza, del autoestima, como el empoderamiento, como para decir tú puedes, y puedes construir un proyecto alternativo, porque en muchas ocasiones, no quiero generalizar, pero los proyectos personales han sido limitados, entonces es permitirles, darles la oportunidad de que puedan construir o soñar en un proyecto personal. Y eso requiere de un componente que no es contabilidad, ni negocios, sino que es de una esfera más personal e interpersonal (...). Puedes enseñarle sobre el valor agregado de su producto, puedes enseñarle sobre cómo hacer un Canvas o un modelo de negocio, pero tienes que trabajar otro componente que tiene que ver con la confianza en sí misma, con la seguridad en sí misma, con el creerse el cuento, con el empoderamiento, de fortalecerla, de sostenerla cuando el negocio se vaya a pique, porque el emprendimiento es historia de fracaso. El fracaso también es un proceso de aprendizaje, entonces necesitas trabajar esos aspectos con ella. Porque es probable que tengan historias de dolor, de frustración, de que nadie les creyó, nadie les dijo “Sí, creo en ti, tú lo puedes hacer”, y eso es fundamental cuando estás soñando, cuando estás emprendiendo algo, para que el sueño se pueda concretar, no se quede solamente en el imaginario. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En estos dos testimonios desde programas de capacitación para el emprendimiento se observa que se identifican los dos componentes del programa como esenciales: el conocimiento del oficio o sobre emprendimiento y negocios; y el aspecto psicosocial, de empoderamiento, fortalecimiento del autoestima y reparación de experiencias

de fracaso educacional, donde además deben contemplarse elementos del contexto familiar y socioeconómico y brindarse ayudas a través de otros profesionales cuando son requeridas.

Yo fui a una graduación y es lo que más me ha impactado, le tocó a un chico hacer el discurso y lloraba, lloraba, lloraba y nos hizo llorar a todos, porque él tenía reclusión nocturna por asesinato, y en ese periodo fue papá, le cambió todo el esquema de vida y ya había postulado a un Instituto Profesional, porque él quería estudiar Mecánica Automotriz, porque eso le gustaba y entendía que era su forma de salir adelante y no olvidar, porque no se puede olvidar, pero de superar su pasado. Fue muy fuerte. Es cambiar ese paradigma de que yo no soy capaz, yo no puedo, es decir “Yo puedo, fui capaz”. (Especialista ESO, Santiago)

El recurso a esta anécdota a nivel de la práctica discursiva refleja el carácter altamente emocional del trabajo en ESO, y el rango de experiencias positivas y negativas presentes en las trayectorias de estos estudiantes.

En todos estos testimonios, se resalta la importancia del trabajo que pueden realizar docentes o tutores para, como lo plantea la literatura, revertir la autoimagen devaluada de sí mismos de los y las estudiantes, ofreciéndoles experiencias de aprendizaje y participación que sean satisfactorias y les permitan probar reiteradamente que son capaces (UNESCO, 2009a). Otros aspectos importantes a trabajar en la dimensión psicosocial incluyen: autonomía, autodisciplina, proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que le permitan al estudiante desenvolverse posteriormente en el mundo laboral y la vida en general (Hogar de Cristo, 2019). Los entrevistados dan cuenta de un proceso de paulatino empoderamiento que permite a los y las estudiantes llegar a soñar nuevos proyectos de vida y resignificar la percepción de sí mismos y sus capacidades.

Una de las estrategias que se repite en los entrevistados es trabajar con metas de corto plazo, concretas, y celebrar su cumplimiento, reconociendo los avances y no centrándose en los aspectos negativos de los y las estudiantes, porque ello repite la lógica escolar:

Por ejemplo, el tema del trekking tenía que ver con una filosofía que era el subir la montaña, o subir el cerro, y lo que significa llegar a la cima. Entonces cuando tú lograbas llevar a todos los chiquillos a la cima, la idea era poder mirar, aparte de que había cerros más altos, que eran las otras cimas que te van a tocar en la vida, en esta, logramos llegar a la cima. También eso, cada acción que se genera en Súmate tenía un sentido, no era como “Hagamos el paseo de fin de año”, no, tenía un sentido, poder generar un cierre, mirar lo que habíamos avanzado, nuevamente el tema del reconocimiento, y todo tenía esa sensación de decirle “Mira, estamos terminando una etapa, y vamos por otra”. Porque son chiquillos que vienen de desertar del sistema, que vienen con una mirada del educador que los trató mal, muchos con el discurso de “Yo no sé, no puedo, soy tonto”. Y tú empiezas a pensar en qué minuto a este chiquillo el mismo sistema le hizo tanto daño, porque el niño no dice que es tonto porque es tonto, es porque alguien se lo dijo; el niño no dice que no puede porque no puede, es porque alguien le dijo que no iba a poder o que no podía. Todo ese tipo de cosas también se trabaja harto con los chiquillos, y el tema de la superación, de que sean metas a corto plazo, cada vez que se cumple una tratar de hacerlo visible, porque tú tienes que trabajar mucho la autoestima con los chiquillos que salieron del sistema escolar o han desertado. Entonces es importante que cada vez que están trabajando, nosotros reconozcamos sus avances. Es importante cuando trabajas con chiquillos que han fracasado en el sistema o han desertado del sistema, entender que ellos son víctimas del sistema, y uno se tiene que hacer cargo de eso. El niño no fracasa en la escuela solo porque tiene una familia disfuncional o porque vive en un sector vulnerable. Fracasa también porque los profesionales que lo recibieron no hicieron la pega como la tenían que hacer. (Especialista ESO, Santiago)

Esto corre para todas las experiencias de educación de adultos: el ser súper concreto en lo que se busca, e ir estableciendo metas o hitos durante el proceso formativo, que sean cumplibles, es algo que ayuda bastante. Por ejemplo, una máxima de los cursos es

que el primer día se vayan habiendo aprendido algo concreto. Decir “Mira, entré a Gastronomía y hoy día hice pan” o “Entré a Especialista en Belleza y hoy día aprendí a hacer unas trenzas”, algo concreto, sobre todo al principio, porque así los enganchas y toda esta percepción que tienen las personas de que es complejo estudiar, de que no voy a aprender, de que es difícil, de que yo no sé, no soy capaz, tratar de ir las rompiendo desde el principio. Desde el primer día que vamos a hacer algo práctico, que a ti te desafíe, pero que también te permita ir cumpliendo metas y sintiendo un avance. Es algo clave para la formación de adultos, y tiene que ver con estos hitos de ir cerrando etapas o ir moviéndote. Algo concreto que tenemos que ir aprendiendo en el corto plazo, para que no nos desanimemos. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

El uso de analogías y metáforas en las actividades de trekking para trabajar aspectos psicosociales da cuenta de una estrategia que se repite en el trabajo en ESO, que incorporan elementos más concretos para hablar de conceptos abstractos y complejos. Otro ejemplo en la literatura es el uso de representaciones gráficas (“Electrocardiograma”) para los hitos vitales como instrumento de apoyo para que los y las estudiantes signifiquen sus trayectorias (SENAME, 2016). También a través de este tipo de actividades (paseos, actividades recreativas y culturales) se fomenta el sentimiento de pertenencia a la escuela, y son una estrategia que permite establecer conexión con el territorio y la comunidad más allá de la escuela.

En las escuelas de reinserción de una fundación de la sociedad civil, una entrevistada relata cómo desde la generación de vínculos de confianza, se iban instalando progresivamente normas que propendieran a una mejor convivencia escolar y también a un futuro ajuste al sistema laboral, manteniendo cierta flexibilidad en la aplicación de estas normas, lo que permitía comunicar a los y las estudiantes una empatía respecto a su historia escolar pasada y construir un vínculo de confianza, a la vez que ir instalando rutinas y hábitos saludables:

La escuela cuenta con el Plan de Formación Integral (PFI), que ha ido adaptándose de acuerdo a los tiempos, y que te entrega estrategias como educador para poder trabajar otro tipo de elementos que tienen que ver con lo que hoy está bien en boga: lo socioemocional. Nosotros sabíamos que muchos de nuestros estudiantes eran consumidores o fumaban “pucho”, y sabíamos que se lo fumaban a veces en la mañana, y que dentro de la escuela no podían fumar, y había todo un tema para poder generar estrategias para que los chiquillos no lo hicieran. Te puedo decir que de repente la trabajadora social o la psicóloga tuvo que sacar a un niño a dar una vuelta a comprar afuera porque estaba con un nivel de angustia y síndrome de abstinencia, entonces hacías esas pequeñas concesiones que tienen que ver con la empatía con el estudiante. Y también ponías normas, uno hacía una rutina en la mañana cuando llegaban de esperarlos en la puerta; el Director estaba siempre y los que acompañaban se turnaban. Y llegó un momento en que los chiquillos entendieron que no podían llegar a la puerta a fumarse el pucho mientras está el tío en la misma puerta haciendo que entren los demás. Empiezas a trabajar ciertas cosas que tienen que ver con la norma, y con que ellos entendieran, nosotros les decíamos: “Chiquillos, ustedes van a llegar al mundo real, y cuando lleguen al mundo real, van a tener que respetar lo que dice el jefe, seguir un horario, almorzar en el momento que les digan, no van a poder pararse e ir a fumarse el pucho cuando quieran, entonces piensen que esto es para la vida”.

En este tipo de lenguaje que comunica a los y las estudiantes cómo es el mundo laboral y la necesidad de ajustarse, existe una intención, a nivel de práctica discursiva, de convencerles de que internalicen estas normas, viéndolas como algo positivo para ellos, que contribuye a la construcción de un nuevo sí mismo, con nuevas metas a largo plazo. En este proceso opera el dispositivo panóptico descrito por Foucault (1995): al comienzo, la figura del Director en la puerta impone la vigilancia que motiva el cumplimiento de las normas, y los y las estudiantes esperan que los adultos estén ahí todos los días pero, en una segunda etapa, la entrevistada describe cómo los y las estudiantes integran estos hábitos, “normalizándose”, pero no desde la imposición (que suele ser como los y las

estudiantes desescolarizados describen sus experiencias pasadas en el sistema escolar regular), sino desde una comprensión de las razones detrás de las normas y desde el querer responder a los vínculos formados con los adultos significativos en la escuela:

Y de alguna forma esto se va estableciendo y las normas van siendo tan claras que los chiquillos se van adaptando y van adquiriendo esta normalización, que no era tampoco tan extrema, pero había ciertos elementos y ciertas rutinas que los chiquillos tenían que respetar, con flexibilidad en algunos casos, sobre todo cuando eran casos derivados de los programas, que sabíamos que el chico venía con un consumo problemático y que lo traía un programa que lo apoyaba en ese aspecto y sabíamos que iba a tener algunas reacciones o que se iba a descompensar más rápido, o que no iba a resistir la cantidad de horas que tienen dentro del aula, entonces había que estar atento a algunos casos, pero tampoco son todos. Es también tener la información de a quiénes requieres abordar de manera distinta porque tienen situaciones distintas.

La misma entrevistada se refiere a cómo se abordaba la convivencia escolar en las escuelas desde una aproximación que tomaba elementos de la justicia distributiva⁸, donde las sanciones tenían un aspecto reparador (por ejemplo, limpiar el patio) y se conversaba con todos los y las estudiantes sobre el evento disruptor. También consigna la importancia de espacios seguros, donde los y las estudiantes se sintieran cómodos para tener conversaciones en torno a la convivencia escolar.

En términos de convivencia, tuvimos de todo: desde chiquillos que llegaban el primer día diciendo que le habían pegado a cinco profes, que eso también tiene que ver con la validación, porque yo creo que muchos de los chiquillos llegan con esa lógica del matonaje, que me tengo que validar, y después se dan cuenta de

8. Rawls (1971) plantea que el ideal de justicia debe ser distributivo, esto es, basarse en la justa distribución de los recursos, y donde exista una justicia percibida de la distribución de costos y recompensas. Esto incluye los principios de igualdad, equidad y proporcionalidad al momento de establecer sanciones ante faltas que dañan a otros.

que en realidad el sistema dentro de la escuela es súper distinto. Nosotros tratábamos de generar espacios que fueran súper nutritivos y súper acompañados. Los chiquillos dentro de la sala estaban con el profe e igual se podían llegar a producir situaciones, pero en términos bien generales, no pasaban muchas cosas dentro de la sala. Y siempre se intervenía, dentro de la sala generalmente se usaba la estrategia del círculo y llegaba el inspector, el profesor jefe, si es que no estaban con el profesor jefe, el director en muchas ocasiones, y se hacía un encuadre. Se sacaba a los dos o tres que pelearon, se iban a la inspectoría y ahí los abordabas y trabajabas uno con la psicóloga, otro con el inspector, y con los que quedaban en la sala hacíamos este tema del círculo e identificar qué fue lo que pasó. Generalmente había una sanción normativa, que podía ir desde que terminaba el recreo y te tenías que quedar limpiando el patio, recogiendo los papeles, hasta mandarte un día para la casa con reflexión, si había una situación muy compleja.

La convivencia escolar es un aspecto que es importante relevar en la ESO, ya que muchos estudiantes desescolarizados pueden haber desarrollado una cultura de violencia como mecanismo para el manejo de conflictos, con actitudes y conductas que pueden ser consideradas violentas en la escuela, pero ser necesarias para sobrevivir en ambientes adversos (López, Opertti & Vargas, 2017). Esto se observa en la descripción de la “validación a través del matonaje” que menciona la entrevistada como actitud inicial de algunos estudiantes, sin embargo, reporta que esto es posible de modificar a través del establecimiento de vínculos positivos y una escuela con un clima no violento.

Desde el testimonio sobre estas escuelas de reinserción, se observa que otra estrategia utilizada era la construcción de espacios seguros y nutritivos, que constituían rituales dentro de la escuela y permitían una interacción cercana entre docentes y estudiantes, a diferencia de los rituales más desapegados, como la formación de los y las estudiantes en el patio, habitual en el sistema escolar regular:

También había rutinas, desde el PFI era súper importante saber cómo los chiquillos llegaban, entonces el lunes y el viernes partíamos haciendo el

círculo, que era como cuando formas a los chiquillos. A lo mejor en una escuela con muchos estudiantes no se va a dar, pero las escuelas de reinserción educativa nunca son en términos numéricos muchos estudiantes, entonces son estrategias que puedes utilizar. Tú partías haciendo un círculo, porque el círculo te permite mirarte a la cara, hay otras cosas de por medio en esa estrategia. Y ahí tú partías saludando el día lunes, les dabas la bienvenida, y eso podía demorar 30 minutos. Y terminabas de la misma manera la semana, y ese día hacías algo que se llamaba la “felicitación”, el reconocimiento: como profesor reconocías algo en el estudiante, y podías reconocer algo que había pasado en el patio o en la sala. Y no siempre estaba asociado a lo pedagógico, a que te sacaste un 7. A veces el profe decía: “Hoy quiero reconocer a Luis porque fue súper solidario con su compañero”. Se entregaba una hojita que decía “Te reconozco por...” Eso se hacía todos los viernes de manera sagrada. Otra estrategia era el tema de adquirir puntaje: los chiquillos tenían la posibilidad de evaluarse durante el mes, y luego ese puntaje lo podían cambiar en la tienda, que tenía de todo, desde mercadería hasta artículos de aseo. (Especialista ESO, Santiago)

Este testimonio sobre las ESO evidencia la importancia de rescatar la crítica que ha planteado la literatura respecto a las políticas educativas: que suelen abordar estos aspectos que conforman el ethos escolar como elementos complementarios en vez de como parte esencial del desarrollo académico, cuando la evidencia muestra la relevancia que tienen las dimensiones sociales, afectivas y éticas en el aprendizaje y desarrollo de los y las estudiantes (UNESCO, 2009a). De esta forma, el que los y las estudiantes recibieran una felicitación o reconocimiento, que tuvieran rituales cada semana, que pudieran cambiar sus puntos por buen comportamiento por premios, que no pudieran fumar a la entrada de la escuela, que hubiera una conversación que acompañara la sanción ante las faltas, son todos elementos que dan forma a la cultura de la escuela y fomentan un sentido de pertenencia a esta, a la vez que fortalecen en los NNA su identidad como estudiantes capaces de lograr avances educativos y psicosociales.

La siguiente tabla presenta un resumen de las perspectivas de los entrevistados en torno al ámbito psicosocial:

Tabla 4:
Temas Identificados en torno al Ámbito Psicosocial en ESO y Programas de Capacitación Laboral

Empoderamiento y autoimagen	Los programas de capacitación deben incorporar esta dimensión junto con la capacitación técnica y de negocios. Abordar experiencias escolares traumáticas pasadas, dar apoyo ante problemas psicosociales. Acompañamiento personalizado y apoyo en construcción de nuevos proyectos de vida. Fortalecer autoestima y autoimagen desde un foco en las capacidades.
Metas de corto plazo, concretas	Uso de metáforas y analogías para trabajar temas más abstractos y resignificar la propia experiencia. Utilizar hitos y visibilizar logros.
Convivencia escolar	Instalación progresiva de normas, con flexibilidad, explicación de las razones detrás de las reglas, y formación de vínculos de confianza. Aplicación de sanciones desde un modelo de justicia distributiva versus castigadora, con espacios seguros de conversación. Establecimiento de rituales centrados en el reconocimiento de lo positivo de los y las estudiantes.

I.D.2. Estrategias Pedagógicas

En cuanto a la pedagogía o formas de abordaje o métodos de la instrucción y evaluación, y currículo, se ha visto que puede tener el mayor efecto sobre la prevención del fracaso escolar. El currículo debe ser relevante en relación a la vida cotidiana para que los y las estudiantes se involucren en el aprendizaje, permitiendo 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. El estilo debe ser tanto directo o dirigido (centrado en problemas con respuestas claras y de aprendizaje rápido) como centrado en el estudiante (que puedan llegar por sí mismos a las soluciones). También se demuestra la necesidad de que instrucción, evaluación y currículo estén sistemáticamente integrados, lo que implica individualizar los programas de acuerdo a las

características de los y las estudiantes (OCDE, 2012; Hogar de Cristo, 2019).

Los testimonios de los entrevistados revelan estrategias que tienen que ver con trabajar en un nivel más concreto, sobre todo cuando las competencias son más básicas o cuando hay necesidades de subsistencia que priorizar.

Las estrategias no son diferentes, más bien, usan más frecuentemente algunas estrategias, como el uso de guías, mucho trabajo práctico, porque ellos no tienen hábitos de estudio. Su concentración está muy afectada. Y entender que tienen que partir de contenidos muy elementales para poder profundizar. Porque hay estudiantes adultos que entran a secundaria, pero su educación primaria la terminaron hace cuánto, entonces hay mucho desfase. (Especialista ESO, Santiago)

En el caso de las iniciativas vinculadas a competencias, también tiene que ver con el nivel de escolaridad y el tipo de emprendimiento que tengan. Si estás en una etapa muy debajo de la pirámide, donde los emprendimientos son de subsistencia, son emprendimientos informales. Recordemos que el emprendimiento de las mujeres es informal y de subsistencia en gran parte, o sea, un día están en la cola de la feria, al día siguiente están elaborando un alimento para ofrecer en la comunidad, y hay mucho de ese emprendimiento que va a ser estacional y que va a cambiar. Entonces cuando capacitamos a emprendedoras que están en el sistema de subsistencia, las competencias tienen que mezclarlas con otras cosas que sean mucho más concretas, para que le puedan hacer sentido. Porque claro, necesita seguridad, necesita crecer, pero también hay necesidades de carácter material que tiene que resolver, entonces tiene que conjugar esas cosas. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Si bien las revisiones de escuelas de reinserción internacionales (Hogar de Cristo, 2019) evidencian el uso de aprendizaje basado en proyectos y aprendizaje personalizado, en Chile parece no existir una orientación única. Sí se enfatiza la importancia del acompañamiento cercano en el caso de la capacitación laboral, y de un enfoque que se adapte a las distintas necesidades educativas de los y las estudiantes tanto en la reinserción educativa como en la capacitación laboral. Como se observa en el caso de las escuelas de reinserción de una fundación de la sociedad civil:

Y, por otra parte, tenías todo el tema curricular, donde tenías estrategias que tenían que ver con nivelar a los chiquillos, y otras que tenían que ver con estrategias asociadas con la neurociencia. En la fundación se pasó desde el Método Singapur y Habilidades para la comprensión lectora; neurociencias y pensamiento independiente; después, fuertemente el trabajo de aula y salas temáticas; y, finalmente, el Aprendizaje Basado en Proyectos. Ese ha sido el recorrido metodológico. (Especialista ESO, Santiago)

El hecho de que en esta fundación se hayan probado distintas filosofías en términos pedagógicos, da cuenta de que el aspecto esencial tiene que ver con lo psicosocial, donde se mantiene el ideal de una relación cercana y empática entre docente y estudiante; por otra parte, refleja la importancia de la flexibilidad en la gestión de los programas, donde se puedan ir probando distintas metodologías pedagógicas para atender las necesidades de los y las estudiantes, sin la rigidez que impera en el sistema escolar regular para realizar estas experimentaciones.

Un aspecto que mencionan los programas de emprendimiento de mujeres es la tendencia de las emprendedoras a formar redes entre ellas. Este es un aspecto que también puede aplicarse al pensar una educación de reinserción con perspectiva de género y dirigida a mujeres, apelando a conceptos como el de sororidad, que implica redes de apoyo entre pares con el fin de generar soluciones a distintas opresiones de género. En este caso, la formación de redes sería una herramienta en el trabajo de empoderamiento, donde puedan reconocer en historias similares a las propias, las barreras y dificultades que tienen que ver con el género, y discutir cómo combatirlas:

Pensando en educación de reinserción, estrategias que nos han servido que podrían utilizar: primero, generar los vínculos de confianza. En emprendimiento, por ejemplo, hay mucha oferta: desde las capacitaciones que se realizan a nivel municipal, a ONG u organizaciones de la sociedad civil. Y si han tenido esas experiencias, probablemente han sido variadas, unas positivas y otras negativas, entonces generar los vínculos de confianza con ellas y entre ellas, porque también las emprendedoras tienen eso en general: tienen alta capacidad para generar redes de colaboración. Recuerdo todas las experiencias y las emprendedoras inmediatamente se daban los datos, generan inmediatamente redes y en eso son muy solidarias, y esas redes hay que sostenerlas, promoverlas y fortalecerlas. Y hay que construirlas con vínculos de confianza, ya sea entre ellas mismas, con las instituciones y generar puentes, porque hay que mirar el ecosistema. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

I.D.3.

Evaluación de los Programas

En la literatura sobre ESO, se consignan distintas formas de medir el éxito de los programas, como las tasas de asistencia, permanencia, graduación, e 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 paternidad adolescente antes de entrar al programa y después de graduarse para medir su éxito en un largo plazo. Se suelen combinar evaluaciones cualitativas (que muchas veces son internas) y cuantitativas (en varios casos, a cargo de ministerios o instituciones externas). Con respecto al desarrollo psicosocial, las evaluaciones miden aspectos como la autoconfianza y el comportamiento de los y las estudiantes (Hogar de Cristo, 2019).

Si bien los entrevistados reconocen los resultados positivos de los programas en el ámbito psicosocial a través de los testimonios de estudiantes y docentes, reconocen que este aspecto resulta más difícil de medir y por lo tanto de justificar en términos de financiamiento. En un programa de capacitación laboral, un entrevistado profundiza en este tema:

Nosotros tratamos de medir el impacto de lo que nosotros hacemos y es bien caro. Generalmente lo hacemos con estudiantes universitarios, y ahí tenemos una trazabilidad de los últimos años, cada dos años hemos estudios de impacto con diversos grupos. Tenemos el ingreso laboral, el ingreso del hogar, los ingresos no laborales o subsidios que están recibiendo, cuál es la tasa de inserción laboral u ocupación posterior a la capacitación. Medimos esas variables y ahí vemos si estamos generando impacto o no. Estamos generando impacto en aumentar los ingresos, en aumentar la tasa de ocupación, permitir que más personas se empleen y reduzcan la dependencia de los subsidios que reciben o de otros integrantes del grupo familiar. Tenemos eso bien medido, pero hay otros impactos

que nos ha costado más medir, todavía no hemos dado bien con la fórmula, que lo reconocemos como parte importante del modelo nuestro, que son las habilidades blandas, por ejemplo, la autoeficacia percibida post capacitación es mayor, saben y sienten la confianza para poder desarrollar un negocio, para buscar un trabajo, para ir a una entrevista y decir “Yo sé hacer esto” o “Estoy calificado en tal área”. Entonces eso nos cuesta medir, es en base a percepciones, pero creemos que ahí está parte importante de nuestro impacto: en cómo la gente post capacitación se plantea su rol y, más que sentirse un objeto de lo que le pasa, que asuman un protagonismo o un rol de sujetos en su propia historia, en su proyecto de vida, para que puedan ampliar sus posibilidades. Nosotros estamos insertos en un contexto de muchas carencias, de mucha vulnerabilidad, donde todo ese discurso “El que quiere, puede” no solo suena falso, es falso. Hay muchas determinantes sociales que juegan en contra, pero aún así, con ese contexto, hemos visto que se pueden hacer cambios. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

I.E.

Sistema Educativo Regular

La literatura consigna una mala percepción en la ESO del sistema educativo regular, tanto por su rigidez, la escasez de docentes preparados para integrar a la diversidad de los y las estudiantes, y la falta de calidad y equidad del aprendizaje (UNESCO, 2009).

Los entrevistados coinciden en presentar las experiencias tanto de reinserción educativa como de capacitación para el empleo y emprendimiento, como caracterizadas por lógicas distintas a las del sistema educativo regular, y que deben de alguna forma hacerse cargo de o reparar las experiencias negativas que traen los y las estudiantes, abordando los aspectos psicosociales que tienen relación con la autoestima y autoeficacia, y contando con docen-

tes y directivos preocupados por los y las estudiantes, cercanos e involucrados.

Por otra parte, un programa de reinserción desde la perspectiva de género, también deberá hacerse cargo de combatir de manera explícita los estereotipos de género que han caracterizado a la escuela en Chile. De acuerdo a las expertas en educación y género entrevistadas, hay distintas formas en que se manifiesta la socialización de género en el periodo escolar, que afectan negativamente a las mujeres y determinan que un alto porcentaje de la desescolarización de niñas y mujeres sea por causa de un embarazo adolescente. Adicionalmente, estas estudiantes suelen no retornar a la escuela tras tener a sus hijos por nociones que asocian lo femenino con el cuidado de los hijos y las labores domésticas. Por otro lado, la socialización de género también incide en menores expectativas académicas y laborales en las mujeres, que pueden influir en el proceso de desescolarización.

Es por ello que las entrevistadas sugieren hacer énfasis en la formación docente para modificar actitudes y conductas docentes que perpetúan los estereotipos, y que pueden también incidir en decisiones de carrera (y que explicarían, por ejemplo, la baja presencia de las mujeres en STEM y la alta feminización de carreras como educación, donde los sueldos tienden a ser inferiores); en los resultados académicos (teniendo los hombres mejores resultados en pruebas estandarizadas); en la baja relevancia atribuida a la educación sexual, que trae como consecuencia la visualización de la maternidad como único proyecto de vida viable en contextos de precariedad socioeconómica; y una experiencia escolar negativa ante las expectativas y estereotipos de los profesores y padres.

La percepción de los entrevistados en relación a la socialización de género en las escuelas es que, si bien se ha avanzado en los últimos años, con hitos como el Movimiento Estudiantil Feminista y una mayor apertura de la institucionalidad para incluir de manera explícita una perspectiva de género en su formación docente, bases curriculares y textos escolares, todavía queda mucho camino por recorrer para que niñas y niños tengan igualdad de oportunidades a nivel escolar, y hombres y mujeres a

nivel laboral. Esta progresión y sus limitaciones se reflejan en el siguiente testimonio:

Hemos trabajado con establecimientos escolares, con profesores y equipos directivos. Es súper importante que los equipos directivos estén involucrados, porque un docente puede generar cambios en sus prácticas pedagógicas al interior del aula, pero la idea es que estos cambios queden institucionalizados, que sean parte de la estructura del establecimiento escolar, si no el profesor o profesora se va y eso desaparece. La experiencia del trabajo con docentes a través de los establecimientos es fundamental y es difícil, no porque no haya un interés; hoy en día, cada vez hay más interés en el tema, el escenario social en el país es muy distinto al de hace 5 años atrás. Hace 5 o 6 años atrás, cuando nosotras empezamos la campaña “Las niñas pueden”, fuimos a golpear la puerta a un montón de organizaciones de la sociedad civil que trabajaban el tema de educación, y la verdad es que no tuvimos ninguna respuesta positiva, nos dijeron que el género no era la discusión, que la discusión era la brecha social, y claro que lo era, pero la brecha de género también era muy importante, y tuvieron que pasar años para instalar el tema. Fuimos a muchas escuelas, algunas nos abrieron la puerta; otras, no nos consideraron. Después del movimiento estudiantil feminista, existe un antes y un después en la historia de Chile. Obvio que era necesario, evidencia esta cuestión que estalla, algo de lo que no se habían hecho cargo. Entonces, hoy en día ir a una escuela a hablar del tema tiene mayor apertura. Gran parte de las organizaciones de la sociedad civil que trabajan en educación ponen el tema en discusión, o son capaces de preguntarnos por nuestra experiencia. Hay una apertura del tema muy distinta. (Especialista en Educación y Género, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Las experiencias en las escuelas de reinserción también iluminan la necesidad de intervenciones más tempranas con todos los y las estudiantes del sistema escolar regular, y de una reformulación de este, que ponga énfasis en educación temprana de calidad, como lo señala una entrevistada a partir de su trabajo en escuelas de una

fundación de la sociedad civil, agregando que su salida del trabajo en escuelas de reinserción, así como de muchos de sus pares, tiene que ver con una toma de conciencia de que hay un sistema escolar roto que requiere ser arreglado, para que la existencia misma de las escuelas de reinserción no sea necesaria, lo que los motiva a trabajar en esa etapa.

En el sistema educacional regular, para poder eliminar la deserción escolar, uno tiene que hacer un buen trabajo, desde mi lógica, en el primer ciclo. No lo digo porque a mí se me ocurrió, sino que hay estudios que muestran que, si tú logras que los chiquillos adquieran herramientas asociadas al proceso lector, y algunas herramientas asociadas a la Matemática los primeros años, la brecha o la trayectoria escolar debería tener más éxito. Qué pasa: yo creo que es súper frustrante —yo me lo viví— cuando tu tienes un chiquillo en sexto, séptimo o en octavo año de primaria, con una lectura precaria, o no entiende. Y lo más probable es que si después de eso sale al mundo o sale a un liceo común y corriente, ni siquiera con una exigencia pedagógica muy alta, lo más probable es que fracase, los números lo dicen, entre primero y segundo de secundaria. Entonces el trabajo está en los primeros años, y yo soy una convencida de que se puede. Nosotros obtuvimos buenos resultados con los chiquillos en pruebas estandarizadas como el SIMCE. Si logramos entregarles herramientas durante los primeros años, ya no va a pasar que el niño llegue al quinto de primaria y los profes te digan “Con suerte leen”. Entonces no quiere entrar a la sala, se aburre. Creo que en la educación regular tenemos que tratar de generar las condiciones. La escuela donde yo trabajo está inserta en La Legua; sé que hay consumo, balaceras, y uno podría decir “El territorio es súper vulnerable”. El tema es: Si yo sé que ya tengo esas condiciones, yo probablemente no las voy a cambiar, y no las voy a modificar durante toda la trayectoria educacional del estudiante, entonces qué hago distinto para que en la escuela el chico adquiera lo que requiere, sabiendo que cuento con todas estas otras variables. Entonces estar convencido de que a pesar de que son chiquillos vulnerables, que viven condiciones familiares violentas, drogadicción, etc, qué

hago yo para trabajar con las variables que sí tengo, que son el niño, la escuela, y los profesores. Entonces es ahí donde uno tiene que hincar el diente. (Especialista ESO, Santiago)

Este testimonio alude a otra de las recomendaciones que entrega la literatura en ESO (SENAME, 2016): la necesidad de prevenir la desescolarización con dispositivos de diagnóstico que reconozcan los signos que indican una probabilidad de riesgo, instalados institucionalmente en la dinámica funcional de la escuela, con recolección de datos de manera sistemática, y con la consecuente planificación del trabajo escolar que se apoye en los recursos existentes en el establecimiento educacional, considerando al equipo docente, los mismos niños y niñas, las familias, como también los recursos que proporciona la Ley de Subvención Escolar Preferencial, entre otros.

En cuanto a la gestión de la convivencia y el clima escolar, un especialista en programas de capacitación da cuenta de la importancia de no replicar la lógica castigadora del sistema escolar regular, y promover la autoregulación por parte de los y las estudiantes, de manera de no infantilizarlos:

En los estudiantes hay hartas experiencias negativas, sus experiencias en las escuelas no han sido tan buenas. Y parte del foco institucional es que las personas son el centro para nosotros, eso tiene que ver con la mística institucional, el respeto, el considerar que cada persona tiene dignidad solo por ser persona, y desde ahí nos tratamos con los estudiantes de una forma muy horizontal, desarrollamos las clases y les pedimos a ellos harta autonomía en sus actividades. Ahí la lógica del profe que manda, que ordena, de los grupos dentro de la sala de clases, del molestar, son cuestiones que vuelven a revivir cuando juntas a 25 personas, aunque tengan un promedio de 35 años.

Yo llegué con 27 años y les decía a los estudiantes “Ustedes podrían ser mis papás, mis mamás, no tengo que venir yo a retarlos para que se porten bien”, que es algo que me tocó hacer de repente, ir a retar a un curso, como una escuela. Esta no debe ser la lógica, que estás esperando que te llamen la atención para modificar un

comportamiento, acá nosotros queremos que puedan identificar como comunidad cuáles son los comportamientos deseados que queremos formar y validar internamente, y desde ahí nos tenemos que mover todos. Y a veces cuando la experiencia anterior no permitió que la persona se desarrollara de la forma más amplia posible, llegan con esa predisposición a que el proceso formativo que van a vivir va a ser igual a ese (...) Una particularidad que nosotros rescatamos harto en la experiencia con los adultos, es que uno de nuestros principales desafíos es no volver a infantilizarlos, que no vuelva a ser el contexto de sala de clases y que la experiencia que ellos traen pueda ser volcada dentro del proceso formativo de tal forma que aporte, que sean los estudiantes los que vayan construyendo los aprendizajes en conjunto con el profe, y no esta lógica antigua del profe que sabe todo y que entrega los

conocimientos. (Especialista en Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

A nivel de análisis textual, tomando tanto el vocabulario con que los entrevistados se refieren a docentes y directivos del sistema regular, y a aspectos como la disciplina y el clima escolar, es posible identificar la descripción de dos “lógicas” distintas: una del sistema escolar regular caracterizado por “experiencias negativas”, donde los y las estudiantes “esperan que les llamen la atención para cambiar su comportamiento”, con un profesor autoritario; y una de las escuelas de reinserción y programas de capacitación, donde hay un liderazgo “involucrado”, “empático”, “presente” y “horizontal”, y donde se fomenta en los y las estudiantes la “autonomía”, se construyen los aprendizajes en conjunto con estos/as y no se los infantiliza.

La siguiente tabla presenta un resumen de las perspectivas de los entrevistados en torno al sistema educacional regular:

Tabla 5:
Temas Identificados en torno al Sistema Educacional Regular

<p>Perspectiva de género</p>	<p>Los entrevistados observan un avance en la incorporación explícita de los temas y perspectivas de género en el trabajo que se realiza en educación desde el Estado y organizaciones de la sociedad civil. Importancia de revisar los propios estereotipos de los profesores en formación, para evitar la socialización de género en el sistema escolar.</p>
<p>Formación escolar temprana</p>	<p>Se registra ya en el ciclo primario una desigualdad en términos de los aprendizajes y logros escolares, lo que evidencia la necesidad de intervenir en esta etapa para asegurar competencias básicas en ámbitos como lectoescritura y matemática. Importancia de la prevención de la desescolarización.</p>
<p>Convivencia escolar</p>	<p>Describen el sistema escolar regular, como caracterizado por lógicas castigadoras en cuanto a disciplina, y que infantilizan al estudiante, mientras que en ESO y los programas de capacitación laboral se busca promover la autorregulación por parte de los estudiantes, con modelos horizontales y que reconozcan su conocimiento para co-construir los aprendizajes.</p>

I.F. Barreras de Género

Hay distintos aspectos que desde una perspectiva de género son necesarios de tener en cuenta al pensar en programas y escuelas de reinserción educativa. A uno de ellos ya nos hemos referido en el apartado de Docentes, ya que estos importantes actores en el proceso educativo requieren formación en estos temas para poder ejercer un rol empoderador con sus estudiantes mujeres y no perpetuar estereotipos de género.

Por otra parte, hay elementos relacionados con el género que deben trabajarse en el sistema escolar en general, y que pueden estar contribuyendo a experiencias escolares negativas de las mujeres, a su menor rendimiento en pruebas estandarizadas (especialmente en ciencias y matemática), a sus decisiones de carrera, y a la alta tasa de embarazo adolescente, que constituye una de las principales causas de la desescolarización femenina en el país (CASEN, 2017).

Desde aspectos más sutiles y que forman parte tanto del currículo explícito como oculto del sistema escolar, se van estableciendo jerarquías de género, como a través de los textos escolares, donde la representación de las mujeres es baja y limitada en su caracterización:

La escuela es un agente socializador importante en los estereotipos de género, y se requiere que la institucionalidad, que es el MINEDUC y las distintas agencias que tienen, trabajen más profundamente este tema, porque si bien han implementado acciones para transversalizar el enfoque de género, el MINEDUC es una institución muy grande y avanza a pasos que uno quisiera que fueran más acelerados. Se requiere, por ejemplo, mirar los textos escolares: cuando se solicita para que se elaboren los textos, hay un indicador donde se pide que tengan perspectiva de género, entonces se ha avanzado en términos del indicador, pero quién lee el indicador, quién es capaz de mirar esos textos para que lo tengan, y si bien han avanzado muchos de los textos escolares, y ya no vas a encontrar “Mi mamá amasa el pan” y “Mi papá fuma pipa”,

donde no solamente te aprendías la “M” y la “P”, sino que lo que internalizabas era el rol de género: que el padre estaba fumando sentado y leía el periódico, y la madre con el delantal y el pañuelo en la cabeza amasaba el pan, cuál era el rol que le correspondía. Pero siguen los textos escolares teniendo principalmente nombres de personajes masculinos, los grandes inventores, los grandes científicos, la historia es construida desde lo masculino, el héroe, el padre de la patria, y hay una ausencia de personajes femeninos, de modelos de rol, que tú puedas soñar e imaginarte en ese lugar. También cómo son representadas las mujeres: siguen principalmente asociadas a la fragilidad, a lo familiar, al cuidado, entonces los mensajes tienen que ver con eso, versus los hombres, que tienen que ver con lo activo, lo público, la fuerza. Entonces sigue reproduciendo modelos muy tradicionales. (Especialista en Educación y Género)

Las entrevistadas reportan que las formas de interacción y expresión que están permitidas y que son valoradas para niños y niñas en el ámbito escolar, son muy diferentes, tanto en la sala de clases como en el patio:

Hay investigaciones del uso de los espacios en los recreos, en la misma línea, hombres versus mujeres. Todo lo expansivo, con esta misma cosa del fútbol y la motricidad gruesa, en los niños; y las niñas, en juegos que ocupan menos espacio y movimiento, como juegos de manos o el elástico. Entonces el uso de los espacios también va en esta línea más física. Y cómo promueven las conductas de exploración también los papás, en niñas versus niños: “Tírate de cabeza” versus “No toques nada”. (Especialista en Educación y Género)

Yo tuve la oportunidad de ver un espacio que está desapareciendo, que son las escuelas o liceos de un solo género en mi etnografía. Y en este liceo la gracia era como no había hombres, las niñas hacían de todo: andaban en skate, jugaban fútbol, algunas se sentaban a pintarse las uñas y peinarse también, pero no había ningún tipo de asociación en relación a ese tipo de actividades, era lo que se hacía no más, una manera de entretenerse. Yo voy a decir algo que no es muy

popular, pero yo creo que los espacios separatistas para mujeres son necesarios, y de hecho no hay mucha resolución en el debate sobre qué opción es mejor para educar a los niños, pero una de las cosas que sí se ha identificado es que en términos de reproducción de estereotipos de género y conductas opresivas, las escuelas de puros hombres son malas y recomiendan eliminarlos, pero en las de puras mujeres hay mucho debate, porque hay espacios separatistas que benefician mayor libertad, mayor expresión. Los hombres tienden a tomarse todo el espacio auditivo. Hay un estudio que hicieron en Harvard de los minutos que hablan en clases, entonces aquí hay más espacio para que las mujeres puedan expresarse. No es una solución a largo plazo, pero en las condiciones actuales yo considero que hay ciertos espacios que es bueno que exista. Y cuando digo separatista, digo todas las personas que se identifiquen como mujeres, aunque no hayan nacido biológicamente mujeres, o las que identifican como género no conforme. En este liceo había niños trans, y estos espacios son más seguros que si se cambiaran a una escuela de puros hombres, entonces yo por ese lado encuentro que tienen su valor todavía, en las condiciones en que estamos actualmente. (Especialista en Educación y Género)

La socialización de género implica atribuciones respecto a las capacidades de hombres y mujeres: en el deporte, en los distintos ámbitos académicos, entre otros, que van construyendo la autoimagen y autoestima:

Lo del deporte también se ve en la carrera de Educación Física: hay muchos más hombres que estudian Educación Física y cuando son mujeres, también las estereotipan, como más masculinas. Es súper divertido cómo siguen reproduciendo el mito del superhéroe en el masculino, y eso también te limita mucho como mujer, porque “Tú eres hombre, eres capaz de hacerlo todo, eres Hulk”. Y si eres niña, es como “Vas a tener ciertas limitaciones y no lo vas a poder hacer”. Y si eso lo llevas al ámbito académico, si eres un hombre y te va mal en una prueba, piensas “todo lo puedo, voy a poder pasar esta materia que está difícil”, pero si soy mujer, digo “Pucha, no sirvo”, y ahí empiezas a formar

esta visión de ti mismo y tu autoestima, y eso de alguna manera te afecta y llega un momento en que dices “No quiero estudiar más” o “No sirvo para esto”. Y eso está cruzado por otras cosas, como la clase social, que es súper importante acá yo creo, porque si uno mira la deserción en cifras, no es la clase alta la que más deserta, entonces hay una correlación con la clase social porque viene asociado a otros elementos, que son súper importantes también de mirar, desde una perspectiva de género interseccional, con clase, etnia, religión, identidad sexual, etc. (Especialista en Educación y Género)

Al preguntar cómo se consideraba la perspectiva de género a una de las entrevistadas que trabajaba en escuelas de reinserción, reveló que, si bien se tendía a realizar un esfuerzo para que las mujeres pudieran participar de forma igualitaria en el ámbito deportivo, no había una consideración explícita desde lo institucional de estos aspectos a nivel curricular o desde la docencia:

Tratábamos de generar espacios educativos para el equilibrio, no sé, si vamos a hacer un campeonato de fútbol, era para hombres y para mujeres, a veces hacíamos campeonatos solo de niñas y los hombres eran los que tenían que hacer barra, a veces hacíamos equipos mixtos, y también jugábamos las profes. Quizás hoy, con todo lo que tiene que ver con la identidad de género, estas acciones siguen siendo insuficientes, faltaba mucho, estaba la buena intención. Quizás en términos de equilibrio como que los espacios educativos están más pensados para los chiquillos y es normal en las escuelas. A mí me pasa en mi escuela que el patio es solo para los hombres y el año pasado fue el primer año que dividimos en tres la cancha, y uno de esos espacios era para que las chiquillas jugaran fútbol, que algunas jugaban re bien, pero antes no estaba. Y empiezas a darte cuenta de que no hay espacio para las niñas en general en ninguna escuela, que uno diga, ya, este sector se nota que es de las chiquillas o que lo tienen tomado. Hoy día quizás porque se ven más chiquillas basquetbolistas, futbolistas, como que tienden a tomarse un poco más los espacios, pero si tú me preguntas, no creo que en la

fundación tuviéramos tan instalado tratar esta cosa de la igualdad. Se daba porque a las chiquillas les gustaba jugar a la pelota y tratábamos de generar espacios, de no hacer diferencias, porque tampoco eran tantas las niñas, entonces uno como que las sumaba, pero no es que pudiera decir “Se trabaja la igualdad de género”. Se trataba de hacer actividades donde pudieran participar todos. Estaba súper instalado este tema de hacer trekking y campamentos, y eran niños y niñas las que iban. Pero estaban esas instancias para todos, pensadas desde que a todos les iba a gustar, pero no sé si desde la lógica de pensar en las mujeres. (Especialista en ESO, Santiago)

En estos testimonios se observa que, tanto a nivel del sistema educacional regular como en las escuelas de segunda oportunidad, hay espacio para introducir de forma más explícita una perspectiva de género e iniciativas que promuevan mayor igualdad en términos de los modos de acción y expresión permitidos y fomentados, incluyendo la revisión de los materiales utilizados para la enseñanza. El retraso en la inclusión de esta perspectiva de manera más transversal, resulta preocupante cuando se consideran las especificidades de género asociadas a la desescolarización, que requieren currículos de ESO que incorporen de forma explícita la educación sexual y el empoderamiento de género.

Las distinciones de género perpetuadas por la cultura escolar, docentes y padres, inciden en aspectos como la autopercepción en torno a la inteligencia, los resultados académicos, y las decisiones respecto a las carreras profesionales, como lo explican las expertas entrevistadas, y que se instalan tempranamente:

Hay estudios de los más chicos que tienen que ver con a quién atribuyen el ser inteligente, y el quiebre se ve entre último año de preescolar y primer año de primaria: se les presentan cuentos y se les pregunta quién es el líder, quién es el más inteligente de la historia, y los niños y niñas tienden a hacer esas asociaciones hacia lo masculino. Hay bastantes diferencias en cómo se manifiesta el talento y la creatividad en hombres y mujeres, y también lo que

socialmente se valora de la capacidad intelectual siempre ha sido de dominio muy masculino. Yo participo en un FONDECYT que se focaliza en segundo, tercero y cuarto de secundaria, viendo cómo las mujeres toman decisiones, ya sea en términos de electivos y decisiones de carreras universitarias. Y lo que hemos visto es que en las mujeres siempre está muy fuerte el tema de hacer un aporte social. Entonces, las “carreras duras” no les atraen tanto porque no ven tan claro ese tema del aporte social. También se ve que hay muchas experiencias tempranas que tienden a favorecer a los hombres, desde el desarmado de computadores, cómo la familia va favoreciendo esas exploraciones versus las niñas, que no se les promueve tanto. También en el contexto escolar hay profesores que pueden o no apoyar, y mucho de la interacción en la sala de clases tiende a ser muy estereotipada. Hemos visto que, cuando están en entornos muy competitivos, como por ejemplo los programas de talentos, las niñas tienden a bajar su autoconcepto y se ponen más estereotipadas aun, lo que nos pareció peculiar y preocupante, porque dado que la universidad también es un entorno competitivo, podría afectar cómo se desenvuelven a nivel universitario. (Especialista en Educación y Género)

Están las diferencias en STEM y lo que pasa en carreras como Educación, que si tú sacas la cuenta, en términos generales, la última vez que la miré, el 79% de los que estudiaban eran mujeres; pero de los hombres que estudiaban carreras en educación, la mayoría no ejercían en aula, sino que eran partes de los equipos directivos: Directores, Jefes Técnicos (...). Además, hay ciertas carreras dentro de la educación que también están ligadas a un género u otro. Por ejemplo, son más hombres los que estudian Historia y Educación Física; y en Educación de Párvulos y Educación Primaria, son muchas más mujeres. El cuidado, los niños, el instinto maternal y todas esas cosas, se siguen reproduciendo. (Especialista en Educación y Género)

Y se da la coincidencia de que aquellas carreras que son mayoritariamente feminizadas, son las peor pagadas. La composición de profesores es 70%

mujeres y 30% hombres, y en los cargos de poder en las escuelas es 90% hombres y 10% mujeres. (Valentina Errázuriz, académica experta en Educación y Género) (Especialista en Educación y Género)

En los programas de capacitación laboral también se manifiesta la feminización de algunas áreas y la masculinización de otras, con influencia de los roles de género tradicionales:

Si bien tenemos esta apertura de todos los cursos a ambos géneros, hay una predilección de postulación bastante definida: en el área de la construcción, 8 de cada 10 estudiantes son hombres y, al revés, en el área de gastronomía, 8 de cada 10 estudiantes son mujeres. Nuestra matrícula global es 50-50, pero es porque tenemos bien equilibrada la cantidad de cursos que hacemos por oficios, más que porque haya mitad de hombres y mitad de mujeres en cada uno de los cursos. Hay claras preferencias de las mujeres por las áreas de belleza, gastronomía y cuidado. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En función de estos testimonios, se desprende que es necesario mejorar en el sistema escolar regular y en las escuelas de reinserción, los programas de orientación vocacional, mostrando a las mujeres una gama más amplia de alternativas de carreras, con mayor prestigio, mejores condiciones laborales y mayor remuneración, evidenciando las limitaciones que tienen las opciones más tradicionales, y presentándoles modelos de rol, con las cuales las estudiantes se puedan identificar. También se pueden fortalecer los actuales esfuerzos por incorporar más mujeres a las áreas del conocimiento de las Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemática (STEM), con especial énfasis en la Educación Técnico Profesional (TF), donde es evidente la segregación por género.

También desde la literatura sobre desigualdad de género en Chile (Comunidad Mujer, 2016) se sugiere establecer acciones concretas en el ámbito público y privado para que las tareas domésticas y de cuidado no remuneradas dejen de recaer sistemáticamente en las mujeres, cues-

tion que también afecta desde temprano a las niñas, como lo visibilizan los entrevistados:

El otro día hablábamos del impacto diferenciado de la pandemia en mujeres y hombres, las dificultades que tienen niños y niñas para estar virtualmente conectados con el sistema escolar, pensando que no todos tienen internet en su casa, no todos tienen computador y existe la posibilidad de que las niñas tengan que realizar más tareas domésticas de lo que ya realizan en comparación a los niños, y mayores posibilidades de quedar más retrasadas en los procesos de aprendizaje, e incluso de poder desertar o abandonar cuando el sistema es más adverso. A las niñas les va mejor en la escuela, tienen mejor rendimiento, son mejores estudiantes, aprovechan al máximo las oportunidades. Con todas las adversidades, salen adelante, pero es importante también poder generar, facilitar y promover proyectos alternativos para ellas, modelos de rol que sean distintos, para que puedan imaginarse en otros espacios. (Especialista en Educación y Género)

Yo estuve trabajando una etnografía en un liceo de puras niñas y el tema del cuidado, especialmente las que eran hermanas mayores, a pesar de que tuvieran hermanos que eran mayores que ellas, ellas tenían que dedicarse a cuidar a los hermanos, a cocinar para los hermanos, a limpiar la casa, gastar mucho tiempo en el que podrían haber estado estudiando o interesándose en algo, en labores domésticas que no son pagas, que no son valoradas y eso les quitaba mucho tiempo. Y los propios papás y mamás reforzaban esta división laboral dentro de las familias. (Especialista en Educación y Género)

Desde la literatura (Dussailant, 2017), también se recomienda relevar la persistencia de la alta tasa de embarazo adolescente como un problema social, y generar acciones en diferentes ámbitos, incluyendo en las escuelas educación oportuna que promueva el ejercicio de una vida sexual responsable; facilitar el acceso a anticoncepción cotidiana y de emergencia en el sistema público de salud; y ofrecer ayuda especial a madres

adolescentes para que puedan continuar estudiando o insertarse en el mercado laboral, promoviendo alternativas de futuro atractivas para las adolescentes de sectores socioeconómicos más vulnerables, de manera que puedan dibujar proyectos de vida diferentes al ser madres de manera prematura. Además de brindar ayudas concretas que solucionen la barrera de entrada a los estudios y empleo que representa para las mujeres el embarazo y cuidado de los hijos, es necesario abordar este tema desde etapas más tempranas, combatiendo el ideal de maternidad como proyecto único para las mujeres, que se asienta en estereotipos de género. Como lo plantean las expertas en Género, existen diversos aspectos que influyen en esta problemática:

- **Maternidad adolescente como proyecto validado culturalmente y falta de proyectos alternativos en contextos vulnerables:**

Este sobrevalor a la maternidad como el proyecto principal que tienen las mujeres, que, en grupos sociales en contexto de mayor vulnerabilidad, donde los proyectos son más reducidos, y lo que se valora altamente es la maternidad, muchas mujeres jóvenes optan como un proyecto de vida a ser madres. No solamente tienes un embarazo en la adolescencia por desconocimiento de un método anticonceptivo, sino que también hay estudios que señalan que tiene que ver con un proyecto en torno a la maternidad. Hablaban la otra vez de la brecha de género de los sueños: existe una brecha del soñar, desde cómo te imaginas. Entonces en la escuela hay hartito por hacer y fomentar. (Especialista en Educación y Género)

- **Asociación naturalizada de la mujer con el cuidado de los otros y la maternidad y castigo social si no se cumple con este rol:**

La deserción escolar de las estudiantes mujeres se da principalmente por razones de cuidado, desertan de la escuela porque tienen que cuidar a un niño, hijo, hermano, padre, abuelo, etc. Y a veces no es automático, que estoy yendo todos los días a la

escuela y de repente dejo de ir, sino que voy un poco, tengo que cuidar, voy otro poco, vuelvo a cuidar. Entonces respecto a ese tema del cuidado, se normaliza o naturaliza el ámbito del cuidado en las mujeres y se transforma en algo que debería venir de tu interior naturalmente ser cuidadora, querer cuidar a los de tu familia, a tus amigos, a tus hijos, etc. Entonces yo sí veo una conexión con la deserción escolar, porque eso se va reforzando por interacciones dentro de la escuela que son muy negativas si tú declaras, identificándote como mujer, o siendo identificada como mujer, que eso no es lo tuyo. Es muy penalizado socialmente y a veces hasta físicamente, penalizaciones de mujer como la “mala mujer”. Yo estoy en la Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer, y hay mucho castigo de violencia física relacionado con el ser una “mala mujer”, que no quiere cuidar. Yo la recomendación número uno que haría es terminar con la asociación de lo femenino con el cuidado, tener mucho cuidado en eso. Ofrecer las ayudas necesarias para hacerse cargo de que existen esas presiones sobre las personas que son identificadas como mujeres, pero terminar con la naturalización de eso, porque yo creo que ese es un motor importante de desigualdad para las mujeres. (Especialista en Educación y Género)

Hay un castigo social asociado a quedar embarazada, tener la guagua y no querer hacerte cargo de la guagua. Lo que nunca se hace es la consideración respecto del padre. Entonces hay una carga penalizadora social y legal que te empuja a tomar ciertas decisiones. Entonces tú, por obligación, porque naturalmente te debería surgir la necesidad y el deseo de hacerte cargo de tu hijo, dejas la escuela como para hacerte cargo bien. Y eso tiene que ver con muchas normas que están asociadas a la maternidad. En una de esas, para generar una escuela de reinserción, sería bueno no penalizar socialmente las características que son consideradas como de “mala madre”: estar “hasta acá” de los hijos, claro, sin condonar la violencia, pero que decir “me carga ser mamá” no sea algo que todo el mundo diga: “Oh, qué terrible”. (Especialista en Educación y Género)

- **Desigualdad de género en cuanto a la responsabilidad y consecuencias de la iniciación sexual temprana. Tabú en torno a la sexualidad y falta de educación sexual en la escuela:**

Cuando los hombres tienen sus iniciaciones sexuales, es algo que todavía sigue siendo estimulado por los demás hombres y valorado, entonces empiezan a tener una sexualidad activa, sin importarles el resultado posterior, que puede ser no tan solo la paternidad, también puede ser una enfermedad de transmisión sexual. La paternidad para ellos tampoco es un tema, porque al mirar las cifras, que hayan desertado por ser padres, el porcentaje es mínimo, versus la cantidad de mujeres que desertan por asumir su maternidad. Entonces está asociado al tema del cuidado y al tabú de la sexualidad, porque al no poder hablar de una sexualidad responsable, pasan estas cosas. Hay muchas adolescentes que si tuvieran mayor acceso a la información y si no fuera tan prohibitivo y tuvieran más derecho a tomar una decisión estando bien informadas, no tendrían hijos no deseados, los planificarían tal vez, o se cuidarían más. Yo creo que la educación en género y sexualidad tiene que partir desde la primera infancia. Muchas personas terminan quedando embarazadas por violaciones. Se cruzan muchas cosas: clase social, violencia intrafamiliar (...) Entonces esos elementos que son parte de tu formación desde el inicio, son importantes para lo que pueda pasar después. (Especialista en Educación y Género)

- **Falta de apoyo institucional al proceso de la maternidad:**

Vino todo el tema de la Política Nacional de Educación en Sexualidad el 92, que después se reformuló, y entre el 95 y 98 que empezaron con las JOCAS, se empezó a tratar el tema de la permanencia de las madres en la escuela, pero recién por el 2003 se crearon los lineamientos para el área de Convivencia e Inclusión, y ahí dentro de la dimensión de Culturas Juveniles estaba el Apoyo al Proceso de la Maternidad, pero antes, para atrás, olvídate, si estabas embarazada, ni siquiera tenías un cierto nivel de apoyo. Desde ahí

para adelante, sí, se apoya a estas estudiantes que quedaron embarazadas para que terminen su proceso educativo de ese año, pero de ahí para adelante el apoyo a ese proceso de ser madre, no existe. Entonces, ahí la decisión es como: si tengo apoyo de mi abuela, de mi madre, que me pueda cuidar al hijo, puedo ir a la escuela; pero si no, no. Porque además está súper mal visto socialmente que tú andes acarreado a tu hijo para todos lados, menos lo vas a poder llevar a la escuela. (Especialista en Educación y Género)

Las sexualidades no normativas y expresiones de género no conforme también pueden ser una causa importante de desescolarización no visibilizada. Como lo plantea una de las expertas en género:

Y la otra cosa es que también hay mucha deserción escolar de estudiantes que se identifican como género no conforme o que no son heterosexuales, y ahí las razones son distintas y tienen que ver con violencia, acoso escolar constante de parte de los profesores, de los compañeros, y también muchas veces el abandono escolar puede estar asociado a problemas al interior de la familia y finalmente un alto porcentaje de los niños que viven en la calle se corresponden con que fueron expulsados de sus casas porque los papás encontraban que ser lesbiana o tener un pololo si es que eras hombre, está súper mal. También es muy alta la tasa de suicidio. Y en las mismas compañeras ya no es un tema como era antes, es mucho más aceptado de lo que uno piensa, incluso las mismas etiquetas que uno usa LGBTQI ya no corren, es "Ahora tengo una polola, he tenido un pololo y da lo mismo", pero los profesores sí continúan acosando a las estudiantes que son identificadas como poco femeninas o que andan de la mano con otras. (Especialista en Educación y Género)

En el sistema de educación de reinserción y en los programas de capacitación para el empleo y emprendimiento, hay que tener consideraciones prácticas dado el panorama expuesto hasta ahora en términos de barreras de género, especialmente en los ámbitos del cuidado de los hijos y labores domésticas. Es

por ello que instituciones como los CEIA y las fundaciones con programas de capacitación laboral, cuentan con servicio de guardería. Los entrevistados observan además en las mujeres cierta reticencia a dejar a los hijos solos por muchas horas o a dejar de lado las labores domésticas a las que ellas y sus familias están acostumbradas, por lo que apoyarlas en ese proceso y a trabajar sentimientos de culpa por modificar su rol también es importante. Estos factores interactúan para que las mujeres tengan menor autoconfianza al momento de desarrollarse como estudiantes y trabajadoras, por lo que es necesario reforzar el trabajo en el ámbito psicológico.

En el siguiente testimonio se reconoce, desde el nivel de práctica discursiva, un llamado a adoptar una postura de “reformas reformistas”, es decir, que trabajen dentro de la estructura existente, ante el reconocimiento de la dificultad de lograr transformaciones a nivel cultural en cuanto al machismo existente en nuestra sociedad. Desde acá, se pueden contemplar soluciones como el proveer servicios de sala cuna que ayuden a las mujeres a gestionar su tiempo, dado que ya tienen asignado tácitamente el cuidado de los hijos.

Que las escuelas pudieran tener una sala cuna, implementar CEIA, centros que tienen más de una jornada, mañana, tarde y vespertino, porque hoy día todavía somos un país machista, y en las poblaciones vulnerables esto se da con mayor intensidad. Qué significa eso, que la mujer está en el día y cuando el hombre llega a las siete de la tarde, la mujer tiene que estar en la casa y lo tiene que atender, entonces la mujer para poder estudiar lo ideal es que pueda ir a dejar a los niños a la escuela en la mañana y mientras ellos están en la escuela, ella estudia. Para eso tendrían que existir esas facilidades, existir más CEIA. Es una realidad, entonces el tema es cómo la mejoramos. En la medida que vamos mejorando las expectativas de las mujeres, también podemos ir cambiando esa mentalidad. (Especialista ESO, Santiago)

En un programa de capacitación laboral de una fundación de la sociedad civil, se identificaron tres barreras principales que afectan a las mujeres: el cuidado de los hijos

cuando son más pequeños; las labores domésticas, incluso cuando no existan hijos pequeños, con prevalencia del rol de “dueña de casa”, especialmente cuando son mujeres mayores y que históricamente no han salido de su casa; y que tengan dificultades para atreverse y sentirse capaces, dando cuenta una autoestima disminuida en relación a los hombres:

Como barreras de entrada que hemos detectado y que tratamos de suplir de cierta forma es el tema del cuidado de los hijos. Hay un tema social y cultural que asocia a las mujeres con la responsabilidad por el cuidado de los hijos en la casa, y dentro de los contextos en que nos movemos nosotros, muchas de nuestras estudiantes tienen esa como su principal ocupación, que es no remunerada, entonces el salir a estudiar implica que sus hijos ya tengan una edad en la que puedan permanecer un tiempo solos en la casa, o que puedan tener una red donde puedan dejar sus hijos al cuidado de otros; la familia es la primera red, vecinos, que es más o menos inestable, y otras son redes institucionales. Nosotros acá en Santiago tenemos una guardería infantil, que funciona financiada por una empresa que es aliada nuestra, y que prestan servicios de cuidado infantil mientras las estudiantes están estudiando, entonces la barrera de entrada para poder estudiar del cuidado de los hijos, acá la tenemos resuelta. En Concepción, no, porque no tenemos ni los recursos ni el espacio físico, entonces tienes que tenerlo resuelto por alguna de estas otras fórmulas: jardín o institución escolar o las redes propias de los y las estudiantes: familiares o vecinos. Y se transforma en una problemática, tanto allá como acá, el cuidado de los hijos durante el tiempo del trabajo. Nosotros podemos resolverlo en el tiempo durante el cual están estudiando, pero no cuando están trabajando. Otras barreras que tienen que ver con temas culturales, sobre todo en las mujeres de mayor edad, tienen que ver con labores del hogar. Su ocupación es trabajar en la casa, entonces muchas no han salido a trabajar o solo han trabajado en la casa durante mucho tiempo, y se abren a la posibilidad de estudiar y empezar a trabajar una vez que los hijos ya están criados, y ahí empieza el tiempo de la mamá. Es algo que nosotros vimos con

estudiantes que entran a los 50 años a estudiar, porque ya no tienen los hijos a su cuidado y pueden tener proyectos propios. De repente hay hijos que podrían estar solos en la casa, pero la mamá “tiene” que estar en la casa y cocinarles, y cocinarle al marido. Hay un rol de dueña de casa que es muy potente y que se transforma en una barrera, y con situaciones bien dramáticas a veces. Hay estudiantes que es primera vez que salen de la casa con regularidad, más allá de ir a hacer las compras. Entonces salir de la casa implica una serie de condiciones que se tienen que dar en el núcleo familiar para que eso ocurra. Por otro lado, hay un tema de autopercepción de la propia capacidad o potencialidad a desarrollar para estudiar o trabajar, creer que son capaces de desarrollar un proyecto de vida propio, de tener un plan donde el estudio y el trabajo sean una de las posibilidades, también requiere de una base de autoconocimiento, autoestima, reconocer mis propios talentos o en qué me puedo desarrollar. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

La historia de vida de las mujeres, que muchas veces involucra un embarazo adolescente y fracaso escolar, que ahora quieren reparar a través de un nuevo proyecto de vida, que muchas veces incluye el ser madres nuevamente, trae cargas emocionales que es importante contemplar en los programas, como registran en este programa de emprendimiento de mujeres:

En general, las mujeres más acomodadas que emprenden pueden mantenerse un tiempo sin generar ganancias, porque hay alguien más que aporta lo suficiente al hogar para el sostenimiento cotidiano. Tienen más redes de apoyo, no tienen tanta dificultad para resolver el tema del cuidado de los hijos. Las chicas con las que trabajamos no tienen nada de eso, necesitan plata para ayer, en general en las comunas en las que nosotros trabajamos hay una desconfianza básica asociada a las instituciones de infancia, les da terror mandar al niño al jardín. Por otro lado, la oferta de los jardines de la Fundación Integra o de la JUNJI igual es limitada, como que alguien se tiene que ir de la comuna para que se abra un cupo. Entonces, nosotros lo que

implementamos, tanto para la capacitación como para el trabajo, es que nosotros tenemos guardería, y de hecho pasa hartito que después de la experiencia de la guardería, se atreven a poner al niño en el jardín. La trayectoria que tienen los niños durante el proceso es súper fuerte, llegan y no quieren nada, se lo lloran todo, las mujeres en general sufren mientras están en estos espacios, ya sea de clases, de capacitación o de trabajo, porque los escuchan llorar. Y después de un tiempo, el niño ya siente que la fundación es su casa, no se quiere ir, entonces también en estos espacios grupales vamos señalando eso, que no se nos olvide cómo llegó el niño y qué impactante cómo está ahora. En La Pintana, el principal motivo de exclusión laboral tiene que ver con embarazo, entonces tienes mujeres que tienen 30 años con un hijo de 16, y también pasa hartito que el hijo mayor fue criado con ayuda de la abuela, y después se emparejan de nuevo y tienen niños chicos, entonces es súper frecuente que las mujeres tienen un hijo de 18 años y otro de 2. Y una de las cosas que pasa es que con el de 2 quiere ser otro tipo de mamá, y eso la limita un montón para poder autorizarse para que vaya al jardín, y el problema de esta aprehensión es que cuando está obligado a escolarizarse, termina siendo súper traumático, porque es una mamá que ha estado todo el tiempo ahí. Es como que intentan reparar con el chico lo que no pudieron hacer o que ellas sienten que no pudieron hacer bien con el grande. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Una forma de trabajar los aspectos que tienen relación con el empoderamiento puede ser ayudar a las participantes a significar los espacios de estudio y capacitación como propios, contribuyendo a su empoderamiento y visibilizando la importancia de desarrollar aspectos identitarios que no estén ligados a la maternidad y a las labores domésticas, como se hizo en una fundación de la sociedad civil:

Entonces el taller de costura lo reacondicionamos para que cada una de ellas pueda trabajar en ese lugar. La idea de nuestro programa es que ellas puedan ir a un lugar y sentirse parte de un lugar, entonces nosotros

ofrecemos un espacio donde ellas tienen todo ahí para poder trabajar: están las máquinas, están las mesas de corte, las distintas cosas que necesitan para desarrollar el oficio. Creemos que es importante generar ese espacio, porque ellas vienen con la idea de emprender en sus casas, como “Voy a emprender para no salir de mi casa”, y cuando pasan por la capacitación se dan cuenta de que es rico salir de la casa, tener un espacio afuera, que a nivel subjetivo es bien importante,

además de que permite la asociatividad y que se puedan llevar a cabo estos proyectos más colectivos. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

La siguiente tabla presenta un resumen de las perspectivas de los entrevistados en torno a las barreras de género en los ámbitos educacional y laboral:

Tabla 6:
Temas Identificados en torno a Barreras de género en los Ámbitos Educacional y Laboral

<p>Currículo escolar explícito y oculto</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Libros de texto tienen una representación baja y limitada de las mujeres, con modelos de rol tradicionales, donde ellas aparecen asociadas a la fragilidad, pasividad y cuidado, mientras que ellos a lo público, la fuerza y el heroísmo. - Formas de interacción y expresión promovidas y valoradas en cada sexo por parte de los padres y docentes son distintas: en los niños se promueve la exploración, el movimiento expansivo y el deporte, mientras que en las niñas se promueve la motricidad fina, restricción y tranquilidad. - La participación en clases tiende a ser mayor en los niños que en las niñas, con los primeros tendiendo a tomarse el espacio auditivo tanto a nivel escolar como universitario.
<p>Efectos de la socialización de género</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Niños y niñas, al entrar a primaria, atribuyen más la inteligencia a los niños que a las niñas. - En las decisiones de carrera, las mujeres tienen mayor tendencia a querer realizar un aporte social, lo que las aleja de las carreras STEM, escogiendo carreras peor remuneradas. En programas de capacitación, hay alta feminización de oficios como gastronomía, belleza y cuidado; mientras que alta masculinización de áreas como construcción. - La división de tareas domésticas es poco quitativa entre hombres y mujeres, lo que afecta desde temprano a las niñas, que deben usar más horas en estas actividades que los niños.
<p>Embarazo adolescente</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Es una de las principales causas de desescolarización de niñas y adolescentes, por lo que es importante relevarlo como problema social y mejorar la educación sexual, facilitar acceso a anticoncepción, apoyar a las adolescentes embarazadas, y promover proyectos alternativos a la maternidad temprana. - Las mujeres se hacen cargo de los hijos en mayor medida que los hombres, con castigo social en caso de no querer hacerlo, lo que actúa como barrera de entrada para retomar los estudios y a programas de capacitación laboral. - Pocos apoyos desde la institución escolar una vez que es madre.

<p>Sexualidades y expresiones de género no normativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quienes manifiestan sexualidades o expresiones de género no normativas o no conformes, sufren acoso escolar, desertan en mayor proporción, tienen altas tasas de suicidio y muchas veces son expulsados de sus casas, quedando sin hogar. - Si bien los propios estudiantes tienen mayor apertura para aceptar estas expresiones, los profesores continúan discriminando a los y las estudiantes por sus expresiones de género u orientación sexual.
<p>Apoyos para abordar barreras de género en el sistema escolar y laboral</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se propone incorporar guarderías o sala cunas tanto en las escuelas de reinserción como en los programas de capacitación laboral. - Importancia de apoyar desde el aspecto psicológico para que las mujeres puedan disminuir su presencia en labores domésticas y cuidado de los hijos. - Apoyar en el fortalecimiento de la autoimagen para poder asumir nuevos roles como estudiante o trabajadora.

I.G. Estudios Superiores

De acuerdo a los entrevistados, en general, los participantes en las escuelas de reinserción miran más hacia la capacitación laboral que hacia la continuidad de estudios superiores. Sin embargo, es importante que las escuelas entreguen oportunidades para que los jóvenes puedan contemplar esta opción de futuro, teniendo en consideración que desde 2016 pueden acceder a la educación superior en forma gratuita si pertenecen a los tres quintiles más bajos; y que en Chile, el contar con un título de educación superior amplía considerablemente los salarios a los que se pueden acceder (OCDE, 2018).

Las especialistas de la ESO dan cuenta de este horizonte de expectativas de los y las estudiantes en la educación de reinserción, y cómo ha ido ampliándose recientemente, al cambiar el perfil de los mismos:

Hoy día en el mercado laboral, es requisito tener último año de secundaria, entonces la mayoría ingresa a la EPJA porque necesita tener su último año, y es muy bajo el porcentaje de estudiantes que siguen estudios superiores. Ha aumentado, porque antiguamente era solo Educación de Adultos, y se le cambió la denominación a Educación para Jóvenes y Adultos, y el

perfil ha cambiado, porque ahora se puede tener menores de edad. (Especialista ESO, Santiago)

La fundación, por lo menos en Santiago, tiene educación secundaria en La Granja y en Maipú. Y tienen redes que no poseen todas las instituciones, como el programa de becas, que apoyaba y aportaba a los chiquillos que querían el tema de continuidad en los estudios. Se hacía el tema de derivar, ir a universidades. En un principio, cuando recién parte el tema de la educación secundaria, era de educación de adultos y era en la noche, con otro perfil, hasta que se empieza a pensar que había chiquillos que salían de octavo de primaria y no lograban reinsertarse, porque eran muy grandes, o no lograban adaptarse al sistema, entonces se piensa como alternativa el tener esta enseñanza secundaria bajo la misma lógica: los chiquillos tenían sus clases normales, muy parecido a la educación de adultos, pero también sus talleres, una jornada más pequeña, pero en horario diurno, y desde ahí se proyecta el tema de la PSU, de que ellos puedan entrar a estudios superiores, y se facilita bastante cuando ya empieza a salir la Ley de Gratuidad, porque algo que para nosotros era súper difícil y que podía lograrse solo a través de becas, se empieza a lograr a través de decirles: “Mira, hoy en día ustedes, más que ningún chiquillo en Chile, pueden estudiar gratis”. Entonces los empezamos a llevar a

Institutos Profesionales o a Universidades y a tratar de que den la PSU, y se hace mucho más fácil que ellos puedan tener continuidad de estudios. Algunos, como en todos lados, fueron papás, entonces llegaban solo hasta último año de secundaria, pero en términos porcentuales, empieza a haber un número alto de chiquillos que entra a la universidad y que logra estudiar carreras en Institutos Profesionales, hartas asociadas a la Gastronomía; en algunos casos, también asociadas a Estética o Belleza, y yo creo que tiene que ver con que esos talleres eran muy buenos en la fundación, y estudiaban en institutos más informales, pero institutos igual; y otros, pensando en entrar a estudiar Ingeniería, en Minas y Mecánica había varios. Empieza a haber la alta expectativa de que yo puedo romper esto y puedo seguir estudiando, pero también tiene que ver con las facilidades que empieza a dar el mismo sistema, al saber que pueden estudiar gratis. Te vas a preocupar de cosas más chicas, pero en términos súper reales puedes pensar en estudiar una carrera. En algunos casos hay chiquillos que no estudian en una universidad o instituto formal, pero empiezan a postular a fondos para talleres, donde salen con un cartón que les permite trabajar. Me acuerdo que varios hicieron cursos de soldador al arco. Entonces si ya estás soldando y estuviste en un taller de estructuras metálicas, tienes algo de conocimiento y ya te permite rápidamente empezar a trabajar. (Especialista ESO, Santiago)

Por otra parte, se consigna la importancia de considerar el aspecto del financiamiento de la educación superior, ya sea a través del sistema de gratuidad para la educación superior u otros programas de becas o créditos, puesto que es una de las barreras que impide que los y las estudiantes visualicen los estudios superiores como proyecto de vida. El apoyo a este proceso, acompañando a los y las estudiantes en visitas a estas instituciones y en la navegación de la burocracia para obtener beneficios económicos, y ofreciendo orientación vocacional que muestre el abanico de carreras posibles (con énfasis en la superación de los roles de género como principal determinante en la elección de carrera), aparecen como un aspecto importante a considerar en los programas de ESO, de acuerdo a estos testimonios. Por otra parte, y si bien se reconoce

la urgencia económica que puede determinar que los y las estudiantes prefieran trabajar en vez de continuar estudios superiores, es importante relevar esta alternativa para ampliar sus oportunidades de decisión respecto a su futuro, ya que, como señalan los/as entrevistados/as, los y las estudiantes que siguen estudios todavía corresponden a un porcentaje bajo del total de estudiantes en escuelas de reinserción educativa.

I.H. **Capacitación para el Empleo y Emprendimiento**

Las experiencias internacionales de las escuelas de segunda oportunidad han incluido la capacitación para el empleo en una posición relevante en el currículo (Comisión Europea, 2001).

En la EPJA en Chile, es posible identificar una orientación hacia la capacitación laboral, que se manifiesta en las cuatro asignaturas instrumentales que tienen que ver con “Inserción Laboral”, que se imparten en tercero y cuarto año de secundaria, y que tienen un semestre de duración, donde cada escuela tiene libertad para decidir cómo las imparte en esos dos niveles (Especialista ESO, Santiago). También en las escuelas de reinserción educativa de fundaciones de la sociedad civil, se incluye este aspecto como parte de la formación regular:

Las escuelas de la fundación son súper ceñidas a la jornada escolar completa, tienen talleres, algunos asociados a temas súper laborales, porque hay chiquillos que van a seguir por esa ruta y otros no, pero los tienen súper establecidos. Tú vas a una escuela y vas a encontrar un taller de gastronomía con hornos de verdad, utensilios de verdad, no es hacer un taller que con suerte tengo la sala y un hornito chiquitito. Lo mismo con peluquería, en algunas escuelas con estructuras metálicas y talleres más asociados a cosas manuales. Dependía mucho de la escuela, pero creo que eso también fortalece hartito el desarrollo educacional de los chiquillos. Talleres que no están asociados necesariamente a lo pedagógico, aunque se

ven temas pedagógicos igual, no sé, la tía de cocina veía recetas, y los chiquillos tenían que escribir la receta y ahí trabajaban habilidades lectoras, escritura. O, de repente, matemática, porque los hacía medir la harina y los hacía calcular, entonces igual lo asociabas al currículo. (Especialista ESO, Santiago)

En este testimonio se observa la articulación de los aspectos de capacitación laboral con el currículo básico, tomando elementos del método de Aprendizaje Basado en Proyectos. En esta línea, el desarrollo de productos auténticos (realizados con “hornos de verdad” y “utensilios de verdad”) permite a los y las estudiantes aprendizajes significativos y con relevancia contextual.

Si bien no existe una articulación propiamente tal entre la educación secundaria técnico profesional (TP), las escuelas de reinserción que incorporan capacitación para el empleo, y los programas de capacitación para el empleo y el emprendimiento, uno de los entrevistados señala que se ha avanzado en términos de establecer un marco de competencias comunes a las que aspirar:

La forma en que en Chile se está tratando de hacer un marco común entre la educación secundaria TP y la capacitación laboral, es a través del Marco Nacional de Cualificaciones. Chile Valora está en eso, el MINEDUC a través de los institutos profesionales (IP), la educación secundaria TP, para decir: “Hay ciertas competencias asociadas al desempeño de una función que nosotros podemos identificar, que tienen directa relación con el trabajo”. Y ahí puedes armar una cadena, una ruta formativa, que te lleve a ciertos puntos de encuentro, por ejemplo, si queremos formar instaladores eléctricos domiciliarios, nosotros formando adultos, y un liceo técnico formando a jóvenes, podemos llegar al mismo perfil, esa es una de las posibilidades. En cuanto a la experiencia, ciertamente la formación por competencias es algo que tanto los organismos técnicos como los liceos como nosotros, hemos ido desarrollando. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

UNESCO (2009a) propone apoyar el desarrollo de modelos educativos de segunda oportunidad que integren la continuidad y conclusión de estudios con el desarrollo de competencias para el empleo y la inclusión al trabajo. Para quienes se encuentran fuera del sistema educativo en situación de rezago, es esencial ofrecer programas de formación que aumenten sus posibilidades de acceder a un empleo. La noción de competencia combina la calificación adquirida mediante la formación técnica y profesional con el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, para emprender y para continuar aprendiendo. Por otra parte, el sistema educacional regular también puede enriquecer el currículo de la educación primaria y secundaria con componentes del trabajo que aumenten el valor agregado de estos niveles educativos y eleven su nivel de competencias laborales.

En cuanto a los programas de capacitación para el emprendimiento, el Banco Mundial (World Bank, 2010) señala que las normas sociales en torno al trabajo doméstico afectan negativamente a las mujeres chilenas en este ámbito, y que esto explicaría que, aunque las mujeres chilenas son en promedio las más educadas de Latinoamérica, la participación laboral femenina es una de las más bajas de la región, y que las mujeres tengan menor probabilidad de acceder a créditos que los hombres.

Si bien en los últimos años se ha buscado dar un impulso al emprendimiento a través de fondos concursables y capitales semilla, es necesario, sobre todo en el caso de mujeres de contextos socioeconómicos vulnerables, brindar andamiajes para el comienzo del negocio, ya que estas no cuentan con las redes sociales que las puedan ayudar en esto, ni tienen la posibilidad real de esperar años de pérdidas económicas para hacer surgir su negocio, como señala la literatura que suele ocurrir con los emprendimientos (GEM, 2017). Dado que el tipo de emprendimientos que tienden a crear es precario, se puede considerar como alternativa la capacitación para el trabajo en un formato dependiente, o bien el apoyo institucional para el emprendimiento, a través de iniciativas como una de las fundaciones de la sociedad civil que se incluyen en este estudio, donde arman grupos para cumplir con encargos laborales determinados, lo que además sirve a las

mujeres como forma de aprendizaje experiencial del emprendimiento. Desde esta modalidad, también se puede impulsar la asociación de las emprendedoras para poder dar mayor impulso a sus emprendimientos propios. Los entrevistados de programas de capacitación para el empleo se refieren a algunas de las tensiones existentes en relación a la formación laboral para el empleo dependiente versus independiente o emprendimiento, lo que se acentúa por subvenciones que exigen clasificar los programas formativos de un modo u otro en etapas muy tempranas:

Nosotros en los planes formativos hasta hace dos años, teníamos un curso de formación de oficios lo más amplio posible, con una doble salida opcional: un curso de formación para la empleabilidad, para ser empleado dependiente; o como independiente, y ahí rescatábamos harto el tema de la formación digital, por ejemplo, en Word desarrollaban un curriculum vitae y una carta de presentación, y en Excel hacían un presupuesto. Desde hace dos años, por requerimientos de nuestro principal financista, que es el SENCE, hemos tenido que optar por una u otra salida, entonces redujimos la cantidad de horas transversales, y en la mayoría de nuestros oficios hemos enfocado la formación para el trabajo dependiente, y mantenemos en la línea independiente algunas áreas, como Belleza, que es un oficio que en el mercado laboral se desarrolla de manera independiente, y gran parte de la motivación que tienen quienes postulan a estos cursos es que es un área donde pueden desarrollar su trabajo compatibilizándolo con otras obligaciones, que es una de las principales barreras de entrada que vemos para que nuestras estudiantes mujeres puedan insertarse laboralmente. En la formación independiente, ellas aprenden a desarrollar un plan de negocios con la metodología Canvas, y al finalizar el curso tienen un apoyo con fondos de emprendimiento para poder comprar algunas herramientas e insumos para iniciar su trabajo. Hemos tenido algunos cursos también en el área Gastronomía que van en esa línea independiente. SENCE incluyó dentro de los programas con salida independiente, este monto o beneficio para compra de herramientas, que no lo hemos evaluado formalmente, pero no tiene muy buena evaluación para nosotros,

porque asocias el terminar el curso a recibir las herramientas, y muchas veces la gente terminaba el curso y decía “Sabes qué, no me quiero dedicar al emprendimiento”. Entonces tiene que ser en una etapa distinta esto de asociar un curso de capacitación a una salida dependiente o independiente, porque tú puedes decir “Yo quiero trabajar como dependiente en gastronomía, me gustaría que me pagaran todos los meses”. Y después te enteras de los turnos que tienen, los sueldos, y dices “Mejor prefiero vender en mi casa empanadas, quizás gane lo mismo, pero voy a trabajar menos”. O surgió entremedio algo y ya no puede trabajar de manera dependiente (...) Estos programas dicen: “Justo vamos a encontrar a 25 personas que saben que quieren trabajar con contrato en jornada completa, en un área que no conocen”. No saben ni cocinar el día uno y van a saber en qué quieren trabajar. Es una cuestión que precipita mucho o fuerza a tomar decisiones que después vas a querer echar para atrás. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Este testimonio revela la importancia de establecer mecanismos para la articulación de las políticas públicas -en este caso, de los programas de capacitación laboral financiados por el Estado y sus respectivas modalidades- y su implementación en terreno, con sistemas de retroalimentación que permitan modificar las políticas de acuerdo a lo que funciona y lo que no. En otro de los programas de capacitación se reitera esta tensión entre empleo dependiente e independiente, y se registran algunas de las consideraciones prácticas que hay que tener cuando se plantea el emprendimiento a mujeres en contextos de precariedad económica:

- Iniciación de actividades:

Te voy a contar por qué transitamos al modelo del trabajo. Emprender es muy difícil, uno todo lo que lee de emprendimiento es que los dos primeros intentos de emprender fracasan, te demoras en recuperar la inversión inicial a veces años y, por otro lado, también pasa que en el segmento de mujeres con el que nosotros trabajamos, que los emprendimientos son o parten

súper precarios, y cuesta hacer el escalamiento, porque nosotros aspiramos a que las chiquillas tengan un emprendimiento que les pueda generar ingresos de forma más o menos estable, cosa que se formalicen. Pero hay que hacer un buen cálculo de cuándo formalizar eso, porque en la medida que hacen iniciación de actividades en Servicio de Impuestos Internos, dejan de recibir cualquier tipo de ayuda del gobierno. Ponte tú, ahora teníamos con las chicas de Diseño y Confección un proyecto súper grande, estuvieron haciendo mascarillas, 10.000 mascarillas, y esto fue a través de un banco que quería donar mascarillas al SENAME, entonces hizo la donación a través de nosotros, para que las chicas pudieran confeccionarlas y nosotras entregarlas al SENAME. Entonces 10.000 mascarillas era harta plata igual, y teníamos que de alguna medida poder rendir lo que se les estaba pagando a las chicas por su trabajo. Y ahí entramos en esta lógica de “Y si hacen iniciación de actividades y la boleta”, y al final este mes ganaron un montón, porque hicieron un montón de mascarillas, pero el próximo mes van a ganar cero, entonces es difícil hacer el tránsito. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

- Redes y contactos para generación de clientes en las etapas iniciales:

Por eso pasamos a este modelo más de trabajo, donde ellas siguen recibiendo una capacitación o asesoría especializada y personalizada en relación al desarrollo de productos, ir escalando su emprendimiento, cómo tener un plan de marketing y ventas, pero al mismo tiempo la idea es que como fundación podamos gestionar proyectos que sean colectivos y que les permitan ir generando ingresos mientras su emprendimiento personal se fortalece. Entonces ahí surgen este tipo de proyectos colectivos como el de las mascarillas: 12 mujeres haciendo mascarillas para entregar al SENAME. O teníamos una alianza el año pasado, con un grupo más chico, llegó una emprendedora que trabaja con cierto tipo de telas y quería que algunas chicas de la fundación le hicieran los productos, entonces tenían la asesoría de la persona a cargo del oficio para ver temas de desarrollo del prototipo, cómo solucionar

problemas técnicos; la de emprendimiento trabajando con ellas para ver el tema del costeo, cuánto podían ganar; y nosotros ocupamos mucho nuestras propias redes para facilitar eso, que es a lo que ellas no tienen acceso, porque el emprendimiento femenino se concentra en los dos quintiles, el más pobre y el más rico, y en el quintil más rico hay ciertas espaldas que las chicas con las que trabajamos nosotros no tienen. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

- Considerar la inserción laboral dependiente como alternativa:

Yo creo que en general hay una idea súper romántica del emprendimiento y, si me preguntas a mí, creo que, en la medida de lo posible, habría que intentar la inserción laboral, porque es más seguro, más estable. Nosotros trabajamos con mujeres que están en una situación donde pareciera que el emprendimiento es casi la única alternativa, en el sentido que tienen el tema del cuidado de los hijos o tienen tan baja escolaridad que los puestos de trabajo a los que podrían acceder son súper precarios también. Entonces, si trabajan con más cantidad de mujeres, yo tendría una línea más de inserción laboral dependiente, sobre todo si tienes mujeres que no tienen hijos. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Un aspecto que en estos dos programas de capacitación laboral señalan como crucial es un acompañamiento cercano por parte de mentores, para fomentar el éxito de los emprendimientos:

Otra experiencia en Santiago es un capital semilla, pero de financiamiento privado. Un grupo de ex voluntarios vieron que al cerrar el curso, muchos de esos estudiantes tenían buenas ideas de negocios, tenían ganas de trabajar, pero les faltaba ese primer empuje tanto económico como de acompañamiento, juntaron plata entre sus amigos y hay un fondo que es más grande que el del FOSIS, de \$400.000, más acompañamiento durante un año con un mentor o mentora, que les ayuda a ordenarse durante ese tiempo, y ellos también

postulan, no es algo asociado a aprobar el curso, sino que elaboran un proyecto, lo presentan, van frente a una comisión, igual que el capital semilla que teníamos en Concepción, son calificados y se selecciona a un grupo de quienes tuvieron mejores proyectos. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Trabajamos con grupos no tan grandes, entonces se va apoyando a cada una de estas mujeres en lo que va necesitando, entonces ponte tú lo que más les falla es el tema de las matemáticas, para poder calcular los costos, o saber cómo poner precios, entonces la asesora en emprendimiento se sienta con cada una, revisa, no es como que tengamos una nivelación de matemática. Tiene que ver con la misión de la fundación, para nosotros es súper importante el tema del acompañamiento, y el acompañamiento es desde la parte técnica, en este minuto estamos trabajando con tres oficios: Peluquería, Diseño y Confección, y Gastronomía. Hemos hecho intentos de meternos en oficios que no están tan marcados tan estereotípicamente, pero al final los eligen porque también están en un submundo súper machista, donde ir a hacer el curso de Gastronomía es algo que tienen que defender menos que otro tipo de cosas, por lo menos en su entorno cercano. Por eso también nuestro acompañamiento es súper cercano. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Un último aspecto, que tanto la literatura en capacitación para el empleo (Comisión Nacional de Productividad, 2018) como los entrevistados señalan que puede mejorar, es alinear los programas de capacitación ofrecidos con las necesidades del mercado:

Lo ideal sería que tuviéramos un área de prospección laboral para saber hacia dónde va el empleo, detectando necesidades, pero es algo que nos cuesta mucho y una de las grandes deudas del sistema de capacitación a nivel nacional. Ahora existe una organización asociada al SENCE que hace este trabajo de prospección y está levantando datos. Y nosotros institucionalmente lo que hemos hecho es en estas

áreas donde ya estábamos trabajando, elaboramos perfiles y programas formativos, en los que nos hemos ido quedando un poquito atrapados, no en el sentido que estamos desarrollando un programa que ya no tiene salida laboral, sino que al decidir ofrecer un curso, implica toda una maquinaria para el desarrollo del curso, entonces más que cambiarnos de oficios o abrir nuevos oficios, aunque estamos en constante revisión, hemos optado por mejorar la propuesta formativa de cada oficio ya definido, agregamos componentes de mayor tecnología, por ejemplo. Y si ya vemos que la situación está compleja o que es un oficio que no debería seguir, cerramos o reducimos los cupos de entrada. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

I.I. **Redes, Territorio, Familia**

I.I.1. **Redes Territoriales**

La literatura en ESO señala la importancia de establecer redes y mantener una comunicación activa con los distintos actores de la sociedad civil que se encuentran en el territorio. Esto puede incluir la realización de actividades abiertas a la comunidad para los/as vecinos/as del barrio, como eventos musicales u obras de teatro; incorporar a voluntarios en el territorio para visualizar a NNA excluidos del sistema escolar con el objetivo de motivarlos y contactarlos con la escuela; y establecer iniciativas de aprendizaje-servicio donde los y las estudiantes muestren sus competencias a los/as vecinos/as (Hogar de Cristo, 2019).

Por otro lado, los entrevistados destacan la importancia del trabajo en red o la prestación de otros servicios en el mismo programa, como lo hace uno de los programas con sus clínica jurídica y psicológica en la misma sede, que funcionan con profesionales voluntarios; o el trabajo de derivación que realizan las escuelas de reinserción y otro de los programas de capacitación, que implica un trabajo cercano con los otros programas u organizaciones y sus monitores, y no un mero traspaso de información.

En las escuelas de reinserción, una de las entrevistadas evidencia la importancia de ejercer un monitoreo o seguimiento del servicio que reciben los NNA en las otras organizaciones territoriales, a través de la generación de vínculos de confianza con esos monitores.

En términos de redes, la fundación tiene redes internas, entonces era más fácil hacer derivaciones. Pero en general, el área de Formación hacía buenas redes con los programas cercanos: los que estaban dedicados a la mujer, trataba de establecer una buena línea de trabajo con el CESFAM cercano, un consultorio comunitario. Sí había buenas redes para poder derivar a los chiquillos, aunque tuvimos un poco de desilusión con algunos programas: un PIE que llega en marzo y se presenta, va a ver al niño y después tú lo ves en diciembre viniendo a buscar las notas y sabiendo si estuvo o no estuvo en la escuela. Entonces lo que tratábamos de hacer, para hacerle un buen seguimiento a los programas que atendían en la escuela, porque muchos estudiantes tienen tema de vulneración de derechos, y siempre están asociados a un CEPIJ, a un PIE, a programas que son más SENAME, entonces lo que nosotros tratábamos de establecer, cuando llegaba el tutor a preguntar por el niño, le exigíamos el monitoreo y le dábamos todas las facilidades para atender al niño en la escuela. Entonces llega un minuto en que tú ya conoces al tutor o tío que viene, le preguntas cómo están, llamamos al chiquillo, le pasamos una oficina, lo atendía, o se paseaban en el recreo, conversaban, la persona se hacía conocida para los otros chiquillos. Una cosa es establecer redes, porque puedes tener un montón de redes, saber dónde recurrir, dónde derivar al apoderado o al niño, pero el tema está en saber el impacto y el seguimiento. Entonces a partir de las malas experiencias, se establece lo de ser un espacio abierto para que los otros programas puedan atender a los estudiantes en la escuela. Te sirve para monitorear el programa y ver qué tanto lo atienden. (Especialista ESO, Santiago)

Esta entrevistada también destaca la importancia de trabajar para romper las preconcepciones que puedan existir en la comunidad circundante, a través de actividades que los involucren:

Había una buena relación con las redes cercanas comunitarias, la junta de vecinos, la participación, el salir a la comunidad, hacer de repente intervenciones afuera. De alguna manera, la escuela trata de generar presencia. Yo creo que también tiene que ver con eliminar los estigmas, cómo haces que estas escuelas que a lo mejor no son tan bien miradas por el tipo de estudiantes que tienen, se empiecen a mostrar de manera positiva a la comunidad, para que la mirada sesgada cambie. La fundación hace un buen marqueteo en términos de modificar esa mirada, que es inevitable. Yo nunca me voy a olvidar, la primera vez que llegué a trabajar a la escuela, llegué en colectivo, en Renca, y el taxista me dijo: “Ah, usted va a la escuelita de las semillitas de la maldad”. Y claro, con los años eso empieza a cambiar, porque la escuela empieza a tener una estructura más escolarizada y a tener algunas pequeñas normas, cosas básicas. (Especialista ESO, Santiago)

Se observa una utilización del recurso al ejemplo chocante (“semillitas de la maldad”) a nivel de la práctica discursiva, que sintetiza la percepción de la comunidad respecto a los y las estudiantes, dando cuenta de los prejuicios existentes de forma extendida en nuestra sociedad, un aspecto que debe ser considerado por los programas de ESO y capacitación laboral, de manera de contemplar la realización de actividades que fomenten una apertura de las instituciones hacia la comunidad.

En uno de los programas de capacitación, ofrecen servicios dentro de la misma sede, atendiendo a algunas barreras existentes en sus estudiantes, sobre todo mujeres, para que puedan asistir a otras organizaciones de apoyo social:

Dentro de lo que tenemos como soporte ante las barreras de entrada, está el tema de la guardería y la Clínica Psicológica y Jurídica, y las clínicas también son súper relevantes, porque ayudan harto a acercar oferta de servicios que generalmente están en distintos lugares, como en esta lógica de ser un centro de encuentro donde tú puedas ir y encontrar distintas soluciones. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

En uno de los programas de capacitación para el emprendimiento enfatizan la importancia de establecer vínculos de confianza con los otros programas, de manera de que las derivaciones se concreten efectivamente:

Nosotros tratamos de tener contacto en el consultorio, en la municipalidad, en el programa jefas de hogar, con el FOSIS, con otras fundaciones que trabajan en el territorio. Nosotros estamos en La Pintana, que es una comuna súper intervenida, pero lo bueno de eso es que las cosas que nos exceden como fundación, logramos encontrarlas en otras organizaciones que trabajan en el territorio. Por ejemplo, una de las chicas está con problemas con su hijo, entonces nosotros tenemos contactos con Chile Crece Contigo, la ponemos en contacto con el programa y hacemos una derivación que es distinta a solo pasarles la información; nos encargamos de que se forme una relación de confianza con los monitores que trabajan con ellas y con la institución en general, y eso permite que cuando tú le recomiendas a alguien que vaya a tal lugar a buscar ayuda, y hable con alguien determinado, son derivaciones mucho más efectivas que solo el traspaso de información. Pero yo creo que es súper importante, sobre todo al trabajar en contextos de vulnerabilidad, poder articular acciones con otras entidades, entonces es importante hacer un trabajo territorial. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

1.1.2. **Trabajo con las Familias**

La literatura sobre buenas prácticas nacionales en programas de reinserción destaca la importancia de las redes establecidas entre la escuela o programa y la familia, como también con organizaciones territoriales (SENAME, 2016), como es el caso de “Mi espacio de aprendizaje: Una instancia de Re-encantamiento”, proyecto llevado a cabo durante los años 2005 al 2008 en las comunas de Colina y Peñalolén, con los equipos de profesionales del SENAME, con participantes entre 7 y 17 años, que han desertado del sistema escolar hace más de dos años, y que se encuentran enfrentados a serios riesgos asociados a la pobreza y falta de apoyo social (UNESCO, 2009b). En

este programa, se considera el desarrollo de un proceso de sensibilización de las familias y adultos significativos respecto del sentido de la educación y del rol que ellos juegan en el proceso de sus hijos/as.

El trabajo con las familias, ya sean los padres o adultos responsables, se promueve en tanto agentes relevantes que contribuyen a la valoración de la educación y formación de expectativas académicas por parte del estudiante. Esto es relevante cuando 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 permanente, ya sea para mostrar avances, desafíos, situaciones cotidianas, así como en momentos de mayor complejidad o dificultad (Hogar de Cristo, 2019).

En las escuelas de reinserción de una fundación de la sociedad civil, por ejemplo, realizan distintas estrategias para mantener la comunicación con los apoderados e involucrarlos en actividades propias de la escuela:

En cuanto a las familias, había de todo. Se intenta trabajar harto con las familias. El Día de la Familia en todas las escuelas era algo que tiene que ser, que es cuando se presenta el proyecto y las familias van, y se hacen actividades y se muestra la escuela. Yo creo que pasa como en muchas escuelas, que tienen apoderados que no son tan presentes, que uno tiene que estar haciendo harta visita, que se hace harto terreno, que uno tiene que ir a la familia más que la familia a la escuela. Se va trabajando el tema del aprendizaje de los hijos, pero también se generan algunas instancias de talleres para adultos. Cuando recién estaba el tema de la digitalización, se hicieron talleres en la misma escuela y ahí invitamos a las mamás, papás, a que fueran. Se trata de hacer dos o tres veces al año estas instancias, donde los padres puedan ir. Se usaba el taller de gastronomía, o a algunos apoderados se les mandaba invitaciones para que vinieran a un día de spa, pero eran las mismas chiquillas, las mismas hijas o hijos (porque acá no discriminábamos e iban hombres y mujeres a los talleres) las atendían. Tiene que ver con estrategias, es un apoderado que no va a estar

presente porque nunca ha estado presente, entonces la escuela se las tiene que ingeniar. Se les mandaba una invitación bonita y se les decía que el día martes tenía una invitación a tal hora para ser atendida, y se les lavaba el pelo, se les hacían las uñas, en algunos casos hasta se tinturaba cuando los chiquillos sabían más, y después se iban todas felices, pero tenía que ver con generar algunos espacios para atraer al apoderado, y ese apoderado va generando identidad, y después cuando lo citas o llamas, no hay tanta resistencia. (Especialista ESO, Santiago)

También se registra un énfasis en felicitar al estudiante y comunicar sus avances a los apoderados, en un esfuerzo explícito por combatir la lógica que solo se enfoca en los problemas del estudiante, para verlo desde sus recursos y capacidades:

Otra estrategia que se usaba harto era tratar de llamar al apoderado no solo cuando pasa algo malo. Se le pedía al profesor jefe que tratara de llamar a sus apoderados y a veces solo para felicitar. Entonces no era solo: “Ya me van a llamar para decirme que este cabro se portó mal”, sino que también tratábamos de equilibrar un poco bajo la misma lógica del reconocimiento: “Juanito se ha portado súper bien este mes y lo queremos felicitar y ojalá usted cuando llegue a la casa lo felicite y le haga una comida rica, cómprele el completo que le gusta”. Tratábamos de ir generando instancias en que el estudiante, el apoderado y la escuela pudiéramos generar un nexo, pero desde el reconocer lo bueno, porque en la educación tendemos a fijarnos en lo que no hizo, con lo que no llegó, y está como súper arraigado en nosotros, entonces es cómo le damos una vuelta y decimos: “Miremos también la parte más llena del vaso, que sí cumplió, por ejemplo, esta semana vino todos los días con uniforme, sigue llegando atrasado, pero eso lo vamos a trabajar después, reconozcámosle que al menos esta semana cumplió con el uniforme”. (Especialista ESO, Santiago)

Cuando se trata de estudiantes mayores —o cuando el contacto con la familia representa un riesgo para el estudiante—, también es necesario respetar su autonomía

cuando no quieren incluir a la familia, como se registra en un programa de capacitación en emprendimiento:

Y ahí manejamos harto el tema de si quieren involucrar o no a la familia, porque en algunos momentos del año, como para el 18 de septiembre, hacemos una celebración, y ellas pueden invitar a la familia o no, porque hay unas para las que es un espacio súper privado respecto del resto de la familia, entonces no quieren que la pareja se vaya a meter a la fundación. Pero hay otras que sí, y que les encanta, y que te quieren presentar al hijo. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

I.J. **Gestión y Financiamiento: Articulación entre Estado y Sociedad Civil**

En los aspectos de gestión y financiamiento, se observa la importancia del establecimiento de redes para sacar adelante los programas, que muchas veces articulan los ámbitos público y privado, en este último incluyendo tanto Fundaciones u Organizaciones de la Sociedad Civil o No Gubernamentales, personas naturales que aportan monetariamente o ejercen voluntariado, como también a empresas que contribuyen a la educación y empleo como parte de sus iniciativas de Responsabilidad Social Corporativa.

Así, por ejemplo, se puede ver que en uno de los programas de capacitación laboral funcionan involucrando a un alto número de profesionales voluntarios, tanto en la docencia como en sus clínicas jurídica y psicológica. En otro de los programas de capacitación dan cuenta de la importancia de contar con distintas fuentes de financiamiento, y en otra fundación de la sociedad civil relatan experiencias de colaboración con el sistema escolar y la empresa privada.

La fundación es una fundación privada de una familia que tenía un fondo, entonces por un tiempo largo estuvo este fondo, que se empezó a acabar en algún

minuto. Nosotros funcionamos con algunos socios, que son personas naturales que dan un aporte mensual. Postulamos, sobre todo para proyectos específicos a fondos, y en este tipo de proyectos colectivos que trabajamos con empresas, hay un porcentaje de esa venta que va a la fundación. Ese es el modelo de negocios. Hemos postulado a fondos del gobierno y con lo que mejor nos ha ido es con las subvenciones presidenciales. Cada gobierno tiene ciertas líneas programáticas que quiere reforzar y hay una cierta cantidad de plata destinada para ayudar a esos organismos. El año pasado y antepasado pedimos una subvención presidencial para ampliar un patio y las instalaciones del programa, y nos adjudicamos también una subvención, como pasamos del modelo de capacitación para el emprendimiento al de trabajo, un espacio para que fuera una especie de co-work. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Trabajamos en un liceo en el norte, en Antofagasta, técnico profesional, que buscaba incentivar en las niñas la decisión vocacional en áreas como Mecánica y Electricidad, que eran áreas que tenía el liceo y que además eran demandadas por las empresas de la zona, en una región que es minera. Además, realizamos este trabajo con una empresa de minería de la zona, que lo que tenía como meta contratar mujeres porque era una empresa altamente masculinizada y quería mujeres técnicas, para trabajar en maquinarias, electricidad y mecánica. Entonces hubo una alianza entre la empresa privada, una organización de la sociedad civil y este liceo que era municipal. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Poder difundir el trabajo de las escuelas de segunda oportunidad y atraer estudiantes, es una fase importante del proceso educativo cuando se considera que estos estudiantes ya han abandonado el sistema educacional regular, por lo tanto, tienen ciertas retenciones en relación a la institucionalidad. En las escuelas de reinserción de una fundación de la sociedad civil, se menciona el

establecimiento de redes con instituciones del territorio y otras gubernamentales, como SENAME o con los DEPROV, lo que que permite la derivación de estudiantes a las escuelas:

En general, la capacidad de las escuelas, si bien no es tan alta en términos numéricos (Renca, 150; La Granja, 250), en términos generales tienen que ir en busca de la matrícula, entonces hay momentos de difusión o de marqueting para poder tener chiquillos dentro de la escuela, y retenerlos también. El área de Formación hacía la difusión con las redes cercanas del territorio, con los programas que estaban en el territorio, con escuelas cercanas — porque las escuelas reciben a chiquillos infractores de ley o con un rezago importante, pero también se empieza a dar, sobre todo en los últimos años, que llegan niños con 2 o 3 años de repitencia, entonces no necesariamente estuvieron fuera del sistema, sino que estaban dentro de la lógica del fracaso escolar—. También con las Provinciales, con el Municipio. Desde la Provincial, que ya conocen el programa, se deriva, y podían llegar niños de otras comunas, pero era porque habían ido a la Provincial, y ahí le habían sugerido la escuela. A veces eran niños que iban de muy lejos, pero era porque era el lugar más cercano. (Especialista ESO, Santiago)

En cuanto al financiamiento, las escuelas y programas de reinserción parecen estar en una situación de mayor vulnerabilidad e inestabilidad que la educación regular, por lo que los entrevistados hacen ver la importancia de dirigir recursos a la misma para poder brindar una atención integral a los y las estudiantes, sobre todo considerando que la educación de reinserción requiere un equipo multidisciplinario que pueda abordar tanto necesidades educativas especiales en lo pedagógico, como aspectos psicosociales:

Ojalá la EPJA pudiera tener todos los recursos que tiene la educación regular, por ejemplo, la EPJA no tiene SEP, tiene pocos proyectos. Urge en la EPJA tener un equipo multidisciplinario. (Especialista ESO, Santiago)

Como escuelas, las escuelas de la fundación reciben todas las subvenciones del Estado. Desde el 2017, tienen el Programa de Integración en las escuelas, que no lo habían tenido, se lo habían adjudicado el 2011, después lo sacan y después lo vuelven a retomar. Entonces, reciben subvención del Estado. Además, reciben un porcentaje de donaciones para poder solventar el proyecto. Y también postulan a estos programas de reinserción, que entregan recursos del Estado. Son las tres vías por las cuales hoy la fundación recibe recursos. (Especialista ESO, Santiago)

Un aspecto importante es pensar en cómo institucionalizar el trabajo que se hace en las escuelas de reinserción y en los programas de capacitación laboral, de manera que los aprendizajes de las distintas iniciativas puedan aportar a la generación de políticas públicas. En uno de los programas de capacitación laboral para mujeres señalan cómo han realizado esto:

La colaboración entre Estado y Sociedad Civil tiene procesos, tiene etapas, tiene dulce, tiene agraz. Es necesaria y es fundamental; en materia de avance de los derechos de las mujeres, las organizaciones de la sociedad civil son quienes los han impulsado principalmente y organizaciones como la nuestra hacemos incidencia política. Para nosotras, es indispensable. Hay organizaciones que no tienen esta incidencia, no se van a sentar con el Estado para poder incidir, y se reconoce que ese es su campo. Estamos en el debate con el Poder Ejecutivo, con el Legislativo, conversando o haciendo propuestas. Muchas de las cosas pueden no llegar a puerto y otras avanzan. Hay una historia y hay que hacerse un camino en eso. Nosotras con el Ministerio de Educación desarrollamos en el 2015-2016 una campaña, Eduquemos con

Igualdad, en conjunto. Desarrollamos un material pedagógico para problematizar unas cápsulas de video que hicieron. Es un logro para una organización como la nuestra. MINEDUC es una organización difícil de mover y estaba en plena discusión de la Reforma a la Educación, entonces todo lo que hacía estaba concentrado en eso y era difícil que pudieran generar actividades en otros temas en esos años. Estuvimos participando también en la mesa que convocó el Ministerio de Educación durante el periodo de movilización estudiantil feminista, y ahí fuimos una de las pocas organizaciones de la sociedad civil que estuvo participando. Parte de las propuestas que hicimos, quedaron en el documento. Y también hoy día hicimos una propuesta a través de un proceso de licitación, y estamos haciendo este curso para docentes. Hemos levantado una serie de propuestas en materia de educación especialmente enfocadas en derribar estereotipos de género y promover vocaciones científicas y tecnológicas en las mujeres. Y muchas de esas propuestas también han sido acogidas y nombradas. También nos sorprende que nuestros datos, nuestros estudios son citados como fuente importante de información, y nuestras propuestas también. (Especialista Programa de Capacitación Laboral, Fundación Sociedad Civil, Santiago)

Un análisis desde el nivel de la práctica social sobre estos discursos, muestra que parecen haberse superado las dicotomías tradicionales que asignaban la responsabilidad por la educación al Estado o a los privados, de forma excluyente, para aparecer una mirada de colaboración entre Estado y sociedad civil, tanto a nivel de financiamiento como de participación activa en las iniciativas de ESO y capacitación laboral y para el emprendimiento, y en el desarrollo de políticas públicas.

CONCLUSIONES Y
RECOMENDACIONES PARA
LA EDUCACIÓN DE
SEGUNDA OPORTUNIDAD
CON PERSPECTIVA
DE GÉNERO EN CHILE



En esta tercera parte del informe, se presentan ciertas conclusiones acerca del estado actual de la ESO en Chile en los ámbitos más relevantes y los desafíos para incorporar la perspectiva de género en ella, y se entregan recomendaciones que recogen los aportes de la revisión

de buenas prácticas internacionales y nacionales, y las opiniones de los/as distintos/as expertos/as entrevistados/as, para construir una ESO con perspectiva de género, que permita a las mujeres que participan de ella, empoderarse en términos educacionales, psicosociales y laborales.

I. CONCLUSIONES: ESTADO DE LA ESO EN CHILE Y DESAFÍOS PARA UNA ESO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En Chile, la desescolarización es un problema que ha disminuido en los últimos años, encontrándose en una tasa de incidencia de deserción del sistema escolar regular de 2.4%, siendo de un 2.1% en el caso de las mujeres y de 2.6% en el caso de los hombres (MINEDUC, 2019b), y existiendo 186.723 NNA entre 5 y 21 años que no han completado su educación y no se encuentran matriculadas/os en ningún establecimiento escolar (MINEDUC, 2020). Se observa que la desescolarización ocurre principalmente en la transición desde educación primaria a secundaria, que afecta principalmente a las y los estudiantes de contextos socioeconómicos más vulnerables, y que sus causas suelen ser distintas en hombres y mujeres.

Es importante reconocer los factores tanto intraescolares como extraescolares involucrados en la desescolarización: qué se puede hacer desde las escuelas (clima y convivencia escolar, docentes, normas disciplinarias, flexibilidad curricular, adecuación de las evaluaciones), y desde los y las estudiantes y sus contextos (recursos psicosociales, valoración de la educación, condiciones socioeconómicas, apoyo familiar, grupo de pares, pareja y paternidad/maternidad) para prevenir la desescolarización y para entregar una ESO adecuada al contexto.

Un 62.5% de los y las estudiantes desescolarizados provienen de los dos quintiles de menores ingresos. La mayor concentración de población fuera del sistema escolar se encuentra en las regiones más pobladas del país (Metropolitana, Biobío y Valparaíso), aunque los porcentajes son similares en todas las regiones del país, existiendo una mayor desescolarización en los NNA de zonas rurales que en los de zonas urbanas (CASEN, 2017).

Si bien la desescolarización es más baja en las mujeres que en los hombres (correspondiendo a un 44.1 y 55.9% del total de estudiantes desescolarizados, respectivamente), hay razones específicas que hacen que las mujeres deserten que son necesarias de abordar, como el embarazo adolescente y el rol doméstico. Esto se acentúa conforme disminuye el nivel socioeconómico (donde un 55.6% de las mujeres entre 12 y 21 años fuera de la escuela ha tenido hijos), lo que revela la necesidad de pensar en políticas de educación sexual y de género que permitan a las mujeres desarrollar proyectos de vida alternativos a la maternidad adolescente. En tanto, en los hombres aparece como más frecuente el trabajo en forma paralela a los estudios, como una potencial razón para abandonar la escuela (CASEN, 2017). Una ESO con perspectiva de género, tendrá que

tener en cuenta estas diferencias, al momento de trabajar con cada uno de estos grupos sus proyectos de vida, generar dispositivos de retención, y apoyarlos en la inserción laboral.

Las investigaciones acerca de las características de los NNA que participan en los programas y escuelas de reinserción educativa en Chile muestran coincidencia con los factores de riesgo para la desescolarización identificados por la literatura: en cuanto a los factores intraescolares, aparecen trayectorias educativas de fracaso escolar (mal rendimiento, repitencia, ausentismo crónico, rezago), menor oferta de educación secundaria en su entorno, problemas conductuales, y una relación tensa con y estigmatización de parte de los y las docentes. Como factores individuales relacionados, están las dificultades de aprendizaje, bajo interés por la escuela, trastornos psicológicos, historias de maltrato y abuso sexual, y consumo de drogas. En cuanto a los factores extraescolares, están la pertenencia a los quintiles más pobres, familias monoparentales, madres con menor escolaridad, menores expectativas académicas respecto a los hijos, falta de apoyo de la familia en el proceso escolar, menor disponibilidad de libros en el hogar, hacinamiento, maternidad o paternidad adolescente, y situación laboral activa (aunque este porcentaje no es muy alto). Estas caracterizaciones refuerzan la importancia de intervenir estructuralmente en el problema de la desescolarización, ya que no se trata de un problema meramente educativo, sino social y de igualdad de oportunidades.

Por otra parte, también se observan recursos importantes de los NNA desescolarizados al analizar sus trayectorias y motivaciones, como la intención de retomar los estudios y valoración de la educación, rechazando la etiqueta de “desertores”. En el caso de las mujeres, se observa una motivación intrínseca para ello; mientras que, en los hombres, está más guiada por la racionalidad económica (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Los NNA también demuestran resiliencia, ante historias caracterizadas por la violencia y exclusión (UNESCO, 2009b). Desde acá, es importante que los programas y escuelas de reinserción releven estos recursos y capacidades de los NNA, para

construir desde esta base y reforzar su autoestima, que suele estar disminuida.

Los programas de ESO en Chile se caracterizan por abordar tanto el desarrollo de habilidades psicosociales, con foco en la reparación de los significados negativos asociados a la escuela; como el plano académico, desarrollando una enseñanza relevante al contexto de los y las estudiantes, de manera de reencantar a la o el estudiante con el proceso de aprendizaje. Asimismo, buscan adoptar modelos flexibles, que se adapten a las necesidades de los distintos grupos que atienden. La mayoría de los modelos de reintegro ven a la familia como un apoyo importante en el proceso de reinserción escolar, por lo que fomentan su involucramiento. Los programas también buscan desarrollar un vínculo estrecho con la sociedad civil, estableciendo redes territoriales con otras organizaciones y con los vecinos del barrio.

El gasto público en educación (desde educación preescolar hasta educación superior) ha aumentado en el país en los últimos años (OCDE, 2019), sin embargo, todavía existen carencias en cuanto al financiamiento de la ESO, que exige equipos multidisciplinarios y recursos especializados para abordar las necesidades de los NNA.

En cuanto a los programas de prevención de la desescolarización, estos no han sido exitosos, ya sea por la incapacidad de reconocer las alertas tempranas, o por los modelos pedagógicos que utilizan, que no resultan motivantes para los y las estudiantes. Por otra parte, no se han realizado evaluaciones que logren aislar el efecto de cada una de las intervenciones (Subsecretaría de Educación, 2016b).

Los proyectos de reinserción educativa o espacios educativos alternativos, también muestran problemas de acuerdo a su evaluación: baja cobertura; exclusión de los mayores de 17 años; baja permanencia en el sistema educativo tras el egreso; una temporalidad de los proyectos (definidos con una duración de un año) que no resulta suficiente para efectuar una buena vinculación y diagnóstico, realizar el trabajo psicosocial previo a la fase

de aprendizaje, y abordar el rezago en cuanto a conocimientos curriculares. Además, existen necesidades de acompañamiento técnico de los proyectos y capacitación de los equipos en estos temas, a la vez que una alta rotación profesional, ya que en general estos equipos trabajan en condiciones de contratación temporal, sueldos bajos, y altas exigencias profesionales y emocionales (SENAME, 2016; Subsecretaría de Educación, 2016a, 2016b).

La EPJA, por su parte, también se encuentra postergada en el panorama educacional, con invisibilidad de los CEIA, falta de perfeccionamiento docente y ausencia de profesionalización especializada, inadecuada infraestructura, y baja subvención escolar. En los últimos años, ha disminuido la población que participa en la EPJA, tanto en la modalidad regular como en la flexible (Acuña, 2016). Por otra parte, más del 50% de estudiantes que asisten a las diferentes modalidades de EPJA no finalizan el año escolar (MINEDUC, 2015a).

En este contexto, el fondo concursable para Escuelas de Reinserción Educativa de 2016, constituye una alternativa que puede revitalizar el trabajo en ESO y generar mayores oportunidades para las y los estudiantes. Estas Escuelas de Segunda Oportunidad son una iniciativa piloto que busca transformarse en una alternativa estable y pertinente para esta población, y que se basa en la experiencia de las escuelas europeas. Están orientadas a la población de NNA y jóvenes, a diferencia de la EPJA. En 2018, hubo 11 organizaciones o escuelas que se adjudicaron el fondo concursable, por un total de CLP \$828.598.000, con una capacidad para atender a 1.730 beneficiarios (MINEDUC, 2018c). Existían proyectos anteriores de organizaciones de la sociedad civil que estaban implementando este tipo de escuelas, con financiamiento tanto privado como estatal, como es el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad pertenecientes a la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, que vienen trabajando desde 1989 con NNA y jóvenes entre 11 y 24 años (Fundación Súmate, 2020).

La población que asiste a los distintos tipos de programas es muy heterogénea, tanto en términos de edad, género, maternidad/paternidad y situación laboral. Por ello, si se

quiere pensar en una escuela de reinserción inclusiva, es importante generar las condiciones que permitirían acoger a esos distintos grupos que actualmente se distribuyen en las diferentes instancias de reinserción.

Existen desafíos adicionales para la integración de la perspectiva de género en la ESO, sobre todo en un contexto caracterizado históricamente por el predominio de una cultura sexista. Al pensar en una educación de segunda oportunidad dirigida a mujeres, hay una responsabilidad de enfatizar, desde una perspectiva de género, el abordaje de las actitudes, creencias y estereotipos que definen la socialización de género en la escuela. Esta se manifiesta en diversos aspectos, como el uso del espacio escolar, los juguetes y juegos, las actitudes fomentadas y permitidas para cada género, la representación de cada género en el currículo, incluyendo los textos escolares, y las expectativas diferenciadas de los y las docentes. Es por ello que la escuela debe combatir activamente los efectos de esa socialización temprana, y generar instancias para criticar y transformar estos aspectos. Es también desde este aspecto, y la inclusión temprana de educación sexual, que se podrá prevenir el embarazo adolescente, empoderando a las mujeres para tomar decisiones conscientes e informadas sobre su sexualidad y maternidad, y evitando así la desescolarización por este motivo.

También será importante abordar la percepción de las propias capacidades en las estudiantes, ya que se ha visto que existen brechas de género en el rendimiento en pruebas estandarizadas, donde el menor rendimiento de las mujeres en áreas como matemática y ciencia se explica por razones que tienen que ver con su autoestima y autoeficacia, más que con diferencias cognitivas (OCDE, 2017). Esto señala la importancia de incorporar, tanto en el sistema escolar regular como en la ESO, medidas que permitan abordar la imagen de sí mismas que tienen las niñas y adolescentes, lo que será más relevante en el caso de estudiantes con historias marcadas por violencias, que afectan su autoestima. Este aspecto también deberá considerarse a la hora de promover la participación de las mujeres en la fuerza laboral como emprendedoras, ya que se observa que tienen una menor percepción de sus

capacidades para los negocios que los hombres, y tienden a concentrarse en emprendimientos “por necesidad” y de menor escala (GEM, 2017).

Adicionalmente, será importante combatir activamente en la ESO la influencia de los estereotipos de género en las decisiones de vida y de carrera de las niñas y jóvenes. Tanto en las especialidades técnicas de educación secundaria como en las carreras de educación superior, existe una alta feminización de áreas sociales y carreras relacionadas con el cuidado de otros, como pedagogía y salud, mientras que una alta masculinización de las carreras de STEM (Consejo Nacional de Educación, 2019). Esto incide en una menor remuneración y prestigio social para las mujeres profesionales, a pesar de que su matrícula y graduación de educación superior sea mayor a la de los hombres. Es así como Chile presenta una de las brechas de género salariales más altas de los países de la OCDE (OCDE, 2019). Estos factores deben ser considerados al pensar una ESO que sea empoderadora para las mujeres, evitando un currículo y actitudes docentes que perpetúen los estereotipos de género, y promoviendo un abanico amplio de opciones laborales y profesionales para ellas.

Se debe sumar también una mirada interseccional, que reconozca cómo el género interactúa con otras identidades, como la pobreza, determinando trayectorias vitales que pueden favorecer la desescolarización, tales como la iniciación sexual temprana y el embarazo adolescente. Es desde la comprensión de esta interseccionalidad que deben brindarse apoyos concretos para superar las distintas barreras que las estudiantes puedan enfrentar en términos educativos y laborales.

Una ESO que sea sensible a estos temas podría incorporar intervenciones como una temprana educación sexual, para mostrar alternativas distintas a la naturalizada maternidad adolescente en los contextos vulnerables, y promover el ejercicio de los derechos reproductivos y sexuales; la identificación de estereotipos de género y barreras para la participación laboral, que requieren apoyos específicos para preparar a las mujeres para el trabajo, el emprendimiento, y la lucha por sus derechos

en una sociedad chilena que continúa siendo marcadamente sexista. Es una educación que debe, entonces, hacerse cargo de ser lo suficientemente flexible e integral para atender a las necesidades académicas y psicosociales de las participantes, pero que, además, debe tener como eje central la perspectiva de género, para lograr empoderar a las mujeres para forjar nuevos proyectos de vida y llevarlos a cabo.

Las expertas entrevistadas se pronunciaron a favor de una ESO dirigida específicamente a mujeres, considerando la necesidad de espacios seguros que permitan a las niñas, adolescentes y jóvenes desplegar todo su potencial sin la influencia de estereotipos de género, los que, en su opinión, serían altamente limitantes de las conductas y decisiones académicas en el sistema escolar regular, por lo que, mientras culturalmente no se resuelvan esas diferencias, estos formatos compensatorios permitirían a las niñas y mujeres jóvenes, por ejemplo, no verse restringidas por la dominancia masculina en el uso de los espacios exteriores, la toma de la palabra en la sala de clases, o su mayor presencia en las especialidades relacionadas con STEM.

La revisión literaria de características específicas de la población potencial de ESO, refuerza esta idea, ya que es necesario hacer un trabajo psicosocial intensivo con las mujeres que han sido excluidas del sistema educativo, reforzando su autoimagen, lo que será facilitado por un entorno, si no exclusivamente femenino, que sea empático con los temas de género que muchas veces están relacionados directamente con la desescolarización, tales como: embarazo adolescente; la asignación tácita de roles domésticos y de cuidado de otros; una historia de violencia, abusos y vulneración de derechos; y una percepción disminuida de las propias capacidades. Por otra parte, estudios de las mujeres que participan en la ESO en Chile, revelan recursos que las vuelven especialmente resilientes y que pueden ser reforzados desde los programas, fomentando su empoderamiento, como una mayor motivación por el estudio y las actividades académicas y psicosociales de los programas, mayores expectativas de continuar estudios superiores, y un enfoque relacional en el aprendizaje, que puede ser gestionado como capacidad de liderazgo.

Los testimonios de los/as expertos/as en ESO entrevistados/as, evidencian que la perspectiva de género no ha sido integrada de forma sistemática en los programas y escuelas, sino que se ha incorporado solo en ocasiones y como una idea tardía, ante ciertas circunstancias que visibilizan el género, como por ejemplo, medidas para abordar la distribución en términos de oficios o especialidades altamente feminizada o masculinizada, según el área; o medidas para abordar las barreras adicionales de ingreso que presentan las mujeres, como la incorporación de guarderías infantiles para abordar la mayor responsabilidad en el cuidado de los hijos por parte de las mujeres.

Incorporar la perspectiva de género desde la concepción de una ESO dirigida a mujeres, significa educar a las mujeres para que entiendan cómo su posicionalidad interseccional incide en sus posibilidades de éxito laboral y económico, con un empoderamiento concientizador que les permita criticar este sistema y actuar para cambiarlo, y no entregarles una educación limitada o de menor calidad, solo orientada a que puedan generar emprendimientos menores o de subsistencia. Si bien hay indicadores de calidad de vida que se pueden mejorar más fácilmente a través del acceso a educación de segunda oportunidad, los programas deben ser ambiciosos en cuanto a definirse como una educación feminista y ciudadana.

Enfatizar el desarrollo de habilidades psicosociales que sostengan el empoderamiento, es uno de los aspectos cruciales en los programas de segunda oportunidad, especialmente al trabajar con mujeres, que se encuentran sometidas a la violencia simbólica cultural, además de, en muchos casos, estar sometidas a violencias en sus entornos inmediatos. Es a través de el fortalecimiento de su autoimagen, autoestima y autoeficacia, y de sus capacidades para desenvolverse en las interacciones sociales, que las mujeres podrán empoderarse para identificar esta violencia y modificar sus condiciones de vida. A la vez, es importante que reconozcan las barreras y facilitadores en su entorno, y los límites de la determinación individual. Desde acá, una educación con perspectiva de género debe necesariamente cobrar un carácter colectivo y con base en el territorio y comunidad

local, donde las mujeres podrán, desde la sororidad, identificar los problemas que las afectan y organizarse para desarrollar soluciones de forma autogestionada, a la vez que desarrollar activismo en distintos niveles, para modificar las políticas públicas. Las escuelas de segunda oportunidad pueden promover esta dimensión colectiva y comunitaria desde su concepción, estableciendo alianzas con otras organizaciones y actores como parte de su modelo pedagógico y psicosocial.

Una ESO con enfoque laboral tiene el desafío de no generar oportunidades para la mera supervivencia, sino que permita a las estudiantes seguir aprendiendo y desarrollándose una vez que egresen, ya sea continuando sus estudios, insertándose laboralmente, o creando y escalando sus emprendimientos.

La revisión de currículos internacionales de ESO que buscan empoderar a las mujeres en distintas situaciones de vulneración de derechos, permite concluir que estos deben ser suficientemente flexibles para abordar las situaciones de cada grupo particular de niñas y jóvenes. Por otra parte, es necesario ser conscientes de que hacer énfasis en la formación ciudadana y empoderamiento colectivo de las mujeres a través de la ESO, implica entrar en un territorio conflictivo, pues desarrollar sus habilidades para cuestionar el sistema, levantar su voz y actuar para realizar cambios, puede encontrar resistencias y, a veces, estas conductas pueden conflictuar con intereses individuales de más corto plazo, donde es necesario llegar a un equilibrio que considere tanto su bienestar económico, como los ideales comunitarios. Una escuela de segunda oportunidad deberá entonces promover las habilidades de metacognición y pensamiento crítico que permitan a las estudiantes evaluar estos dilemas. También es necesario considerar las condiciones de seguridad que puedan tener estas mujeres al implementar distintas acciones de activismo o al abogar por sí mismas, ya que, en situaciones de violencia intrafamiliar, abuso institucional, o en contextos barriales de inseguridad delictual, por ejemplo, estas acciones pueden poner a las mujeres en un riesgo mayor. Por eso, el empoderamiento de la mujer debe tomar diversas formas de acuerdo a las circunstancias de cada estudiante, y las condiciones del contexto.

Adicionalmente, las variables culturales específicas de cada grupo deben tenerse en consideración; por ejemplo, la situación en que se encuentran las mujeres Mapuche en la Araucanía, exigiría de una ESO en la zona, que las reivindicaciones territoriales y culturales se integren a las de género, con un currículo feminista interseccional. También deben tenerse consideraciones culturales al trabajar en zonas de alta pobreza y delincuencia, donde la socialización de calle que ha permitido a algunas de las jóvenes sobrevivir, implica actitudes, un lenguaje y conductas incompatibles con la escuela y sistema laboral, por lo que es importante educar en cuándo es apropiado utilizar los códigos informal y formal, más que buscar erradicar totalmente el primero.

Las mujeres indígenas, de zonas rurales y de menores ingresos, tienen menores niveles de logro asociados al desempeño escolar, mayores tasas de deserción escolar, acceso precarizado al mercado laboral y a la salud, y limitada participación social y política. Es por ello que la ESO debe considerar los distintos grupos e identidades que participan de ella, para tematizar nociones como oportunidad, cultura e interseccionalidad. Este tipo de conversaciones son difíciles, y exigen una preparación específica de las y los docentes para ayudar a la deconstrucción de estereotipos y a desarrollar el pensamiento crítico en las estudiantes.

Para fomentar la agencia y rol protagónico en sus propias vidas por parte de las mujeres participantes en la ESO, es importante validar el conocimiento que traen, su cultura, e incorporarlas en la toma de decisiones respecto a sus procesos educativos. Especialmente, con mujeres, la ESO no puede tener un carácter autoritario ni impositivo, que corra el riesgo de reproducir las jerarquías y relaciones de género y clase que se vuelven opresoras para este grupo, que ya ha experimentado múltiples procesos de exclusión. En concreto, esto puede tomar distintas formas en los programas, como el incluir metodologías que pongan a las estudiantes al centro de los aprendizajes, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos; el incorporar miradas y actividades que consideren la dimensión territorial y cultural, con el desarrollo de proyectos y emprendimientos que sirvan a las comunidades locales; fomentar vínculos

entre docentes y estudiantes que sean cercanos y empáticos, donde los y las docentes conozcan los contextos particulares de sus estudiantes; y fomentar en las estudiantes un rol de liderazgo e incidencia en sus comunidades.

Los testimonios de los/as expertos/as entrevistados/as evidencian la importancia de articular el empoderamiento individual de las mujeres junto con el trabajo de mejorar las condiciones que signifiquen barreras estructurales a la movilidad social, superando las dicotomías que llevan a visiones unidimensionales del problema. Así, una ESO con perspectiva de género debe entenderse a sí misma desde un equilibrio entre dos miradas: el reconocimiento de la necesidad de cambios estructurales o reformas no-reformistas, que involucren políticas sociales y económicas que equiparen las oportunidades para los distintos grupos en la sociedad, con énfasis en aquellos más oprimidos, como las mujeres pobres; y el trabajo desde la estructura existente, que incluye un fortalecimiento del empoderamiento de sus estudiantes, un mejoramiento continuo de los programas de ESO, y un énfasis en la generación de alianzas, que desarrollen la dimensión colectiva y comunitaria de los programas, y faciliten la inserción laboral de las estudiantes tras graduarse de la escuela.

Entendiendo la complejidad del fenómeno de la desescolarización y cómo afecta a las niñas, adolescentes y mujeres, es fundamental, al promover la reinserción escolar y laboral, establecer redes y vínculos cercanos que permitan un trabajo en red, colaborativo y multidisciplinario: entre Estado, academia y sociedad civil; entre escuela, familia, comunidad y organizaciones del territorio; entre profesionales multidisciplinarios dentro de los equipos escolares; entre docentes y estudiantes; entre las emprendedoras; y entre organizaciones de capacitación y el mercado laboral.

II. RECOMENDACIONES PARA UNA ESO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

En este apartado, se entregan recomendaciones para una ESO con perspectiva de género, basadas en la revisión de buenas prácticas internacionales y nacionales en ESO, y las entrevistas a expertos/as en educación y género, capacitación laboral y en emprendimiento, y educación de segunda oportunidad. Estas se presentan organizadas en cinco secciones: recomendaciones para las políticas públicas, para los programas de ESO, para la capacitación laboral y en emprendimiento, para la articulación de la ESO con la sociedad civil, y para la academia.

II.A. Recomendaciones para las Políticas Públicas en ESO

II.A.1. Reconocer la necesidad de recursos adicionales y de flexibilidad para la ESO: Las políticas públicas deben reconocer las dificultades adicionales del trabajo en reinserción educativa y el hecho de que se trabaja también con los estudiantes que no asisten, con seguimiento constante. De esta forma, para poder contar con recursos estables, estos no pueden quedar supeditados a la asistencia, como ocurre actualmente bajo el financiamiento de la ESO a través de la subvención escolar (Ley SEP). Es importante que las escuelas de reingreso sean reconocidas como instituciones especializadas y cuenten con un estatuto administrativo que les permita funcionar bajo una modalidad especial, distinta a una escuela tradicional, dado que su población tiene otras necesidades, y que cuenten con recursos para tener un equipo psicosocial al interior de la escuela, que entregue a las estudiantes un apoyo en el ámbito psicosocial desde una perspectiva de género. Si bien existe un fondo concursable específico para programas y escuelas de reinserción, están

sujetas a las mismas exigencias que las escuelas regulares, por lo que la política podría flexibilizar algunos aspectos para facilitar el trabajo con los NNA. Por otro lado, hay aspectos relacionados con el financiamiento otorgado por estos fondos que es necesario modificar, como la necesidad de considerar un mayor horizonte temporal de los programas de reinserción, incorporando un periodo de seguimiento de al menos dos años, lo que también podría extenderse a las escuelas de reinserción tras la graduación de secundaria, permitiendo verificar los aspectos relacionados con la continuidad de estudios y/o inserción laboral de las participantes.

II.A.2. Desarrollar un rol de incidencia en la política pública desde la ESO: transmitir a los tomadores de decisiones la experiencia de las escuelas y las necesidades de las estudiantes y equipos de trabajo, para fomentar que se entregue el financiamiento y las facilidades requeridas, y se mejoren continuamente los lineamientos para la ESO. También es importante contribuir desde la ESO a la modificación de políticas públicas que afecten la justicia educativa y laboral, desde una perspectiva de género. Esto puede incluir modificar el Código del Trabajo y su sistema de protección a la maternidad, extendiendo las responsabilidades del cuidado familiar a los hombres, equiparando el costo de contratación entre hombres y mujeres, igualando oportunidades laborales, y subsanando las brechas en el sistema de pensiones debido al cálculo de la longevidad; como también trabajar en las normativas en torno a la violencia de género para dar mayor protección a niñas y mujeres (Muñoz, 2020).

II.A.3. Incorporar la perspectiva de género e interseccional en las soluciones para la desescolarización: Las políticas públicas deben

incorporar cómo se manifiestan las particularidades de género para las niñas y mujeres jóvenes tanto en la dimensión intraescolar (docentes, clima escolar, currículo) como extraescolar (contexto socioeconómico, familia, cultura), para desarrollar soluciones de reinserción efectivas. Ello implica considerar tanto las desigualdades estructurales que, en función de sus múltiples identidades, aquejan a la mayoría de las estudiantes que abandonan la escuela y participan en programas de ESO, como sus recursos y capacidad para el empoderamiento y agencia.

II.A.4. Políticas públicas participativas:

Considerando que las políticas públicas en ESO (y en educación en general) se han creado con una aproximación “desde arriba”, la elaboración de estas políticas debe integrar a profesionales que ya lleven años trabajando con población de contextos vulnerables y en ESO, a organizaciones comunitarias, y a las mismas estudiantes que hayan abandonado el sistema escolar y que se hayan incorporado a distintas instancias de ESO, sobre todo en un contexto de empoderamiento juvenil a partir de los recientes movimientos estudiantiles y feministas en Chile. Incluir a las estudiantes de manera activa en la toma de decisiones acerca de su proceso educativo, valorándolas como sujetos de conocimiento y como ciudadanas.

II.A.5. Equilibrar la perspectiva meritocrática con la perspectiva crítica:

Mantener un equilibrio en los programas educativos entre el fomento de la competencia y meritocracia, y el reconocimiento de las desigualdades que determinan distintos puntos de partida para las mujeres con distintas identidades (orientación, identidad o expresión sexual, clase, raza, pertenencia a pueblos originarios, migrantes, entre otras). En el emprendimiento, es necesario tener una aproximación empoderadora, sobre todo cuando se trabaja en emprendimiento de mujeres, para combatir la socialización de género histórica que afecta la autoestima y autoeficacia de las mujeres. Sin embargo, también es necesario reconocer que existen barreras estructurales y que no se trata solo de “creer en ti misma” para lograr tener un emprendimiento exitoso. Desde acá, los programas pueden incorporar apoyos más concretos en las etapas

iniciales del emprendimiento. El adherir exclusivamente a una perspectiva meritocrática, trae el riesgo de poner toda la responsabilidad por el éxito o fracaso (escolar, laboral) en el individuo, lo que puede generar sentimientos de culpa en relación al anterior fracaso o abandono escolar, sin considerar el peso de las barreras de género y sociales, entre otras, que puedan haber experimentado y estén experimentando las niñas y jóvenes.

II.A.6. Valoración de la diversidad en las políticas públicas en ESO:

es muy importante relevar este aspecto, ya que el sistema escolar regular ha tendido a ser excluyente con grupos como pueblos originarios y migrantes (que se encuentran sobrerrepresentados en la población desescolarizada), en términos lingüísticos y culturales, o diversidades sexuales y de género, por lo que la ESO debe hacerse cargo de repararlo, ofreciendo una educación que valore estas diferencias y las incorpore en el currículo, visibilizando desde perspectivas interseccionales las implicancias de ser mujer y perteneciente a estos grupos.

II.A.7. Datos desagregados por sexo:

La información disponible de forma oficial desde el gobierno debe contar con datos desagregados por sexo, que permitan a los programas y escuelas de segunda oportunidad entender los factores que afectan a hombres y mujeres en relación a la desescolarización, y realizar intervenciones diferenciadas cuando corresponda. Asimismo, es fundamental que las escuelas y programas trabajando en reinserción, puedan incorporar la desagregación por sexo al momento de realizar sus evaluaciones, y que pongan esta información a disposición del gobierno, para poder conformar un panorama global respecto a la ESO.

II.A.8. Proporcionar referentes técnico-pedagógicos para las escuelas:

Dado que es importante fortalecer el aspecto curricular-pedagógico de los proyectos de ESO, a través de metodologías innovadoras y activas, es necesario que las políticas educativas y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la ESO incorporen apoyos para las escuelas, a los que estas puedan recurrir en caso de dificultades en el aspecto técnico.

II.B. Recomendaciones para los Programas de ESO

II.B.1. Recomendaciones para la incorporación de la perspectiva de género:

II.B.1.i. Transversalizar la perspectiva de género:

Avanzar hacia la transversalización de la perspectiva de género en la ESO, entendiendo que las fases intermedias pueden requerir que se intencionen temas como la desigualdad de género y la interseccionalidad, en espacios especialmente dirigidos a ello, que consideren las particularidades de la población del programa.

Desde el MINEDUC, se han hecho esfuerzos por incorporar la perspectiva de género en educación, señalando que involucra los siguientes ámbitos: currículo; textos escolares y recursos educativos; prácticas y discursos pedagógicos; promoción de la participación; educación en ciudadanía; orientación vocacional; convivencia escolar; distribución y uso de los espacios físicos; educación en sexualidad y afectividad; formación de habilidades para la vida; especialización y prácticas de educación técnico profesional; motivantes de la deserción escolar; acceso y permanencia en la educación superior; e información desagregada por sexo para diagnóstico de brechas y desigualdades (MINEDUC, 2015a). Todos ellos pueden aplicarse a la ESO, donde, además, se puede hacer un énfasis especial en los aspectos de educación en sexualidad y afectividad, considerando que el embarazo adolescente es una de las principales causas de desescolarización en las mujeres; y en los ámbitos que conectan con la elaboración de un proyecto de vida futuro, como la orientación vocacional, la especialización laboral que escojan, la formación de habilidades para la vida, la capacitación laboral y el acceso a la educación superior.

En cuanto a la introducción de la perspectiva de género en el currículo, se tiene que esta puede incluirse tanto en los Objetivos de Aprendizaje (OA) —previamente, Objetivos Fundamentales Verticales—, que se refieren al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes dentro de una

disciplina específica; como en los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) —previamente, Objetivos Fundamentales Transversales—, que se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de las y los estudiantes, y que deben ser promovidos a través del conjunto de actividades educativas del proceso escolar (ritos, normas, símbolos, ejemplo de los adultos, dinámicas de participación y convivencia), sin estar asociados con una asignatura específica (MINEDUC, 2015b). Estos últimos incluyen los aspectos de un sano desarrollo sexual, autoestima y autoconfianza, que son relevantes en una ESO con perspectiva de género, ya que en ellos se observan inequidades de género.

Las evaluaciones que se han hecho de la implementación de los OAT en nuestro país, han revelado distintas dificultades: al no evaluarse con la misma centralidad que los objetivos de aprendizaje de cada disciplina (especialmente Lenguaje y Matemática, donde se usan pruebas estandarizadas), no son considerados como igualmente importantes, sobre todo cuando incorporarlos significa acotar la enseñanza de la propia disciplina (Palma, 2013); la escasa investigación en el tema da cuenta de su informalidad y la falta de reflexión acerca de los OAT, que quedan como una responsabilidad “de todos y de nadie” (Reyes et al., p. 222); no hay en los y las docentes conocimiento suficiente ni experiencia para manejar y formular propuestas concretas de incorporación de estos objetivos, y se puede llegar a creer que la perspectiva de género está transversalizada, sin que en realidad las y los docentes entiendan su significado ni cambien sus prácticas (Guerrero et al., 2007).

Es necesario, entonces, considerar que, hasta que no se pueda lograr la transversalización de la perspectiva de género y una aplicación efectiva de los OAT, es necesario intencionar espacios que permitan promover de forma focalizada el empoderamiento de mujeres y develar las desigualdades de género en nuestra sociedad, para que las estudiantes logren integrar esta mirada y aplicarla en los distintos ámbitos de sus vidas. El incluir de manera explícita temas de género dentro del currículo puede resultar empoderador para las participantes de la ESO, especialmente en contextos rurales y de pobreza, donde

históricamente las mujeres han estado sometidas a roles de género más tradicionales y mayores inequidades. En Chile, es necesario que el currículo visibilice aspectos como el rol doméstico y de cuidado atribuido a las mujeres, que incide en las brechas laborales y salariales; las reivindicaciones feministas en distintos ámbitos, incluyendo la violencia de género y leyes laborales; y que incorpore educación sexual, de modo de prevenir el embarazo adolescente.

Una educación no sexista debe ser eminentemente feminista e interseccional (Muñoz-García & Lira, 2020). Esto significa, en una ESO con perspectiva de género, una educación que visibilice las relaciones de poder en la sociedad y cómo los distintos grupos o identidades se ven afectados por estas jerarquías y dinámicas, y que ayude a pensar en cómo hacer para cuestionarlas y cambiarlas cuando son opresivas. Esto puede partir por ayudar a resignificar las historias de fracaso o abandono escolar, entendiendo las barreras y obstáculos que han enfrentado y enfrentan como estudiantes mujeres; en su mayoría, en situación de pobreza y viviendo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica; y en proporción mayor que en el resto de la población, pertenecientes a pueblos originarios o migrantes. La ESO es una solución a un problema que está fuertemente marcado por la clase socioeconómica, y es necesario visibilizar este factor como parte del proceso de empoderamiento de las estudiantes.

Adicionalmente, las entrevistadas expertas en género señalaron la invisibilización del rechazo a la homosexualidad en el sistema escolar (principalmente, por parte de los/as adultos/as de la escuela), que podría estar a la base del abandono escolar, además de estar relacionado con mayores tasas de abandono del hogar y de suicidio en esta población. De esta forma, la ESO debe ser especialmente enfática en generar espacios seguros que acojan todas las identidades y orientaciones sexuales, además de educar en este ámbito como parte del currículo, reconociendo las discriminaciones existentes en la sociedad por estos motivos, y fomentando una conciencia de derechos.

II.B.1.ii. Incorporar la perspectiva de género en las distintas etapas de los programas de ESO: Es importante

que las distintas fases del proceso educativo de la ESO sean inclusivas con las mujeres, y consideren intervenciones para avanzar hacia la igualdad de género en la sociedad. La ESO debe mostrar a las niñas y adolescentes y sus familias, las ventajas de reinsertarse educativamente para atraerlas a las escuelas; invertir esfuerzos en generar las confianzas que favorezcan el proceso educativo; realizar un buen diagnóstico que considere tanto el ámbito académico como psicosocial; fortalecer sus expectativas de futuro; desarrollar estrategias para prevenir nuevos procesos de desescolarización, teniendo en cuenta las razones más frecuentes para ello en las mujeres; e implementar un proceso de acompañamiento personalizado, que se extienda a un seguimiento tras el egreso del programa, apoyando el proceso de inserción laboral.

La población de los programas y escuelas de reinserción nacionales es mayoritariamente masculina, lo que habla de la necesidad de un esfuerzo en la fase de promoción de los programas y pre-ingreso, para atraer a las niñas y adolescentes mujeres a la ESO, y mostrarles sus ventajas. Hay que desarrollar formas para llegar a ellas, como encontrarlas en su propio ambiente (casas, parques, comunidades). Aunque esto sea desafiante para los y las docentes, permitirá que las estudiantes potenciales se sientan cómodas y se preparen para nuevas experiencias de aprendizajes, sin barreras o miedos (EAEA, 2019a). Es importante identificar y remover barreras como la locación, horario y la forma de comunicar el programa (por ejemplo, que no solo se comunique por escrito). De esta forma, si bien es necesario que las estudiantes estén automotivadas para matricularse en una escuela de reinserción, es posible hacerse cargo de las estrategias para ayudar a generar esa motivación a través de cómo se presenta y difunde el programa. Es importante considerar las estrategias para atraer a las estudiantes más alejadas de la escolarización, como aquellas involucradas en grupos de pandillas o con socialización de calle.

Antes de entrar a la escuela, las niñas y adolescentes deben pasar por un período de orientación, donde conozcan el funcionamiento y la metodología de la escuela y decidan si quieren adquirir el compromiso de estudiar en esa escuela o programa (Hogar de Cristo, 2019).

Luego del ingreso, se recomienda fortalecer la fase de diagnóstico dentro de los programas, ya que es el momento donde se establece la confianza entre las estudiantes y el equipo del programa y, por otra parte, permite determinar el nivel de conocimientos y habilidades de la estudiante, para ubicarla dentro de la escuela de acuerdo a sus necesidades, aspecto crucial en tanto existe gran heterogeneidad en quienes ingresan a los programas de reinserción educativa, tanto a nivel de conocimientos basales, como de requerimientos psicosociales, y características culturales. Es importante hacer una evaluación del nivel real de la estudiante, y no solo quedarse con lo señalado en el papel, aunque eso signifique repetir un nivel, de manera de que logre efectivamente los aprendizajes que hayan quedado pendientes. También será importante invertir un mayor esfuerzo en la generación de confianzas en la ESO de mujeres, ya que muchas veces pueden existir retenciones, ante historias de violencia psicológica, física y sexual.

Una vez en la escuela, es importante ayudar a las estudiantes en su proceso de adaptación a través de un acompañamiento constante de un/a consejero/a o mentor/a. Posteriormente, en la fase de desarrollo académico y progresión de los aprendizajes, se deben trabajar las expectativas de las niñas y adolescentes sobre su futuro y egreso de la escuela, lo que puede requerir combatir autoestimas deterioradas e historias de expectativas reducidas en comparación con sus pares masculinos (Hogar de Cristo, 2019).

Es importante desarrollar estrategias para prevenir nuevos procesos de desescolarización de las estudiantes mujeres, que están más expuestas a ella por razones relacionadas con los roles de cuidado y doméstico.

Finalmente, la fase de seguimiento tras el egreso, es clave para apoyar la entrada al mundo laboral, de manera de garantizar el éxito de estos procesos en el largo plazo. Se recomienda realizar un seguimiento por un mínimo de dos años, considerando que las mayores dificultades se generan en este periodo, idealmente realizado por el/la mismo/a mentor/a que la estudiante haya tenido durante su estadía en la escuela, e involucrando a las familias para

prevenir dificultades (Hogar de Cristo, 2019). En esta fase, es importante apoyar a las mujeres ante algunas de las barreras de género y brechas que pueden enfrentar en el ámbito laboral, fortaleciendo su capacidad para reconocerlas y ejercer sus derechos.

II.B.2.

Recomendaciones para la Gestión Escolar

II.B.2.i. Desarrollar sistemas de información y seguimiento de las estudiantes: estos permitirán a los equipos interdisciplinarios trabajar de forma colaborativa y efectiva, y definiendo las responsabilidades de cada profesional, promoviendo así la retención escolar de las estudiantes y la actuación temprana ante riesgo de desescolarización, a través de intervenciones individuales y colectivas. En ellos se debe poner foco en los factores de riesgo conocidos para la desescolarización de las mujeres: trabajo doméstico, cuidado de otros y embarazo adolescente, además de los indicadores de fracaso escolar. Es importante que el sistema alerte sobre posibles vulneraciones de derechos, y provea acceso al historial institucional de las niñas y jóvenes para evitar invisibilizaciones, sobreintervenciones, duplicación de esfuerzos o intervenciones iatrogénicas (Hogar de Cristo, 2019). Esto es importante al momento del diagnóstico inicial de las estudiantes, para que no sean procesos que las vuelvan a alejar de la educación. La información que se incluye en estos sistemas debe considerar el contexto en el que se inserta la escuela, que determina las oportunidades que existen en el territorio, incluyendo las de inserción laboral.

II.B.2.ii. Incorporar evaluaciones internas y externas para la mejora continua: Diversificar las formas de evaluación, incluyendo autoevaluaciones de las estudiantes (junto con sus tutores), autoevaluaciones de las y los docentes (en conjunto con sus mentores, en caso de que corresponda), y evaluaciones de las y los docentes por parte de las estudiantes. También es necesario mejorar los sistemas de evaluación y certificación de los programas desde la institucionalidad estatal.

II.B.2.iii. Liderazgos horizontales y cercanos: Promover un estilo de liderazgo en los equipos directivos y docentes que sea horizontal, involucrado en la cotidianidad de la escuela, y donde se manifieste preocupación por las estudiantes y cercanía con el equipo de trabajo.

II.B.2.iv. Fomentar la generación de comunidades de aprendizaje dentro de la escuela: estas permitirán a los equipos reflexionar sobre la propia práctica y desarrollar soluciones a sus problemas. En estos espacios es importante intencionar la reflexión sobre cómo se está logrando incorporar la perspectiva de género en la escuela.

II.B.2.v. Infraestructura: Proveer una infraestructura adecuada y agradable para el aprendizaje, y considerar el uso de los espacios escolares desde una perspectiva de género, invitando a las estudiantes a hacer un uso expansivo y activo de estos, por ejemplo: fomentar el uso del patio y la práctica de deportes, sin estar limitadas por estereotipos de género donde lo femenino ha sido históricamente asociado a la pasividad y contención de la expresión y movimientos; igualmente, invitarlas a interesarse en temas como la computación y programación (áreas dominadas numéricamente por hombres) o la lectura acerca de líderes mujeres en distintos ámbitos, fomentando el uso de áreas como la sala de computación o biblioteca en los horarios de libre disposición. Dado que algunas escuelas de la EPJA funcionan en forma vespertina dentro de escuelas tradicionales que tienen un mayor número de estudiantes, gran parte del edificio queda sin uso, provocando sensación de estar deshabitada y afectando el bienestar de los y las estudiantes, por lo que es importante modificar estas condiciones para que las estudiantes puedan apropiarse de los espacios (Hogar de Cristo, 2019).

II.B.2.vi. Flexibilidad de los programas: Introducir la mayor flexibilidad posible en los programas, para atender a la heterogeneidad de necesidades y situaciones de las niñas y adolescentes de la ESO: ofrecer distintas modalidades, horarios, rutas, salidas, contenidos y estrategias pedagógicas que permitan flexibilizar el uso del tiempo escolar, y salir del espacio de la sala de clase y conectar con el territorio y comunidad, a partir de proyectos que consideren los intereses diversos de las estudiantes.

Es importante que cada año escolar comience con la elaboración de un plan de estudios personalizado elaborado entre los y las docentes/mentores y la 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 una propuesta de aprendizaje para desarrollar durante el año (Hogar de Cristo, 2019). De esta forma, cada plan es personalizado de acuerdo a la situación e intereses de las estudiantes, lo que permite motivarlas con el aprendizaje, que reciban reforzamiento en sus ámbitos de aprendizaje más débiles, se sientan reconocidas y perciban que el sistema educativo puede desarrollar propuestas formativas acordes a sus necesidades e intereses, y que se valora la diversidad en términos culturales, sociales y de las particularidades de las estudiantes. La flexibilidad es crucial para quienes trabajan y estudian, o que tienen hijos. También se pueden incluir tutorías o clases extra para quienes necesitan apoyo especial o más tiempo para aprender; y las asignaturas aprobadas en escuelas anteriores pueden ser reconocidas, permitiendo una duración más corta de los programas (Arroyo et al., 2007).

II.B.2.v. Tamaño de la escuela y cursos: De preferencia, apuntar a un menor tamaño del curso y de la escuela, ya que ello disminuye el riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2012) y, por otra parte, facilitará el acompañamiento personalizado, que se sugiere para la ESO. 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 (Hogar de Cristo, 2019).

II.B.3.

Recomendaciones para los Equipos y Docentes de la ESO

II.B.3.i. Contar con un equipo psicosocial interno en las escuelas: estos equipos deben contar con múltiples profesionales (psicólogos/as, trabajadores sociales, educadores diferenciales, entre otros) que trabajen de forma colaborativa. El equipo psicosocial dentro de cada escuela está encargado de promover un adecuado clima escolar, ofreciendo apoyo a las estudiantes en su trayectoria educativa; a los/as docentes en la relación

que establecen con las jóvenes, especialmente ante situaciones de crisis; y a los y las profesionales de la escuela, en la formación de un equipo cohesionado. Por otro lado, debe apoyar las intervenciones con las estudiantes y la familia, realizando procesos de diagnóstico y planes de acompañamiento, y estableciendo un nexo entre ella y diferentes servicios (salud, trabajo). Aparte de la planta docente, el equipo debe incluir en sus procesos de formación y en reuniones de equipo a administrativos, personal de aseo, mantención y manipuladores/as de alimentos, ya que comparten gran cantidad de tiempo con las estudiantes y poseen información valiosa para el equipo (Hogar de Cristo, 2019). Es importante considerar la capacitación de estos equipos, para que sepan cómo actuar ante crisis y realizar las derivaciones requeridas, y generar las condiciones para su permanencia en los lugares de trabajo, de manera que puedan establecer relaciones estables con las estudiantes, incluyendo espacios de autocuidado y co-cuidado, para prevenir el síndrome de burnout.

II.B.3.ii. Fortalecer la formación docente: Se debe incorporar la perspectiva crítica e interseccional, la perspectiva de género, y las metodologías pedagógicas efectivas en ESO, invitando a los y las docentes a revisar sus propios prejuicios, reconocer su posicionalidad, y combatir las desigualdades de género tanto en el currículo explícito como oculto (con especial énfasis en las expectativas que transmiten a sus estudiantes mujeres). Las escuelas de pedagogía en las universidades deben desarrollar la capacidad efectiva de los profesores de adquirir metodologías y didácticas asertivas de enseñanza, promover sus habilidades sociales, conocimientos en psicología, y la capacidad de promover aprendizajes en distintos tipos de estudiantes, con diferentes trayectorias educativas, como lo es la exclusión escolar. Es importante incorporar la noción de interseccionalidad, una mirada estructural, y perspectivas que promuevan la agencia y capacidad colectiva, desde una mirada territorial y de recursos de las comunidades. Esto permitirá a los y las docentes, entender la realidad de sus estudiantes, identificar a aquellas con mayor riesgo de desescolarización y realizar un trabajo preventivo personalizado. Es importante que los y las docentes puedan guiar a sus

estudiantes respecto a identificar las estructuras y dinámicas de los sistemas en que están insertas, para que puedan nombrar la opresión a la que están sujetas, entenderla, y desafiarla. Como precondition para esto, es necesario que los/as propios/as docentes hayan realizado un trabajo de hacerse conscientes de los aspectos que tienen que ver con su poder, identidad y privilegios, identificando sus propios estereotipos y prácticas discriminatorias, en relación a las estudiantes con los que trabajan. Una de las dimensiones que debe incorporarse en la formación inicial, y que permitirán prevenir la alienación de las estudiantes del sistema escolar al no sentirse identificadas ni partícipes, es la formación ciudadana, que permitirá entender a las niñas y adolescentes como ciudadanas activas y no solo “en formación para la ciudadanía”, capaces de co-construir sus procesos de enseñanza-aprendizaje y de intervenir en sus comunidades y sociedad.

En el caso de trabajar con población infractora de ley, es importante que los y las docentes puedan entender la conducta transgresora en el contexto de pobreza, donde puede ser una respuesta de integración por la fuerza, a través del acceso a bienes de consumo o la legitimación de formas de pertenencia (Subsecretaría de Prevención del Delito, 2016). Desde acá, se destaca la importancia de la combinar el conocimiento de poblaciones de contextos vulnerables con la perspectiva de género, para entender dinámicas tan complejas como el ser pareja de hombres que participan en actos y grupos delictuales.

La inclusión de la perspectiva de género en la formación docente es central para poder contribuir desde la educación a la superación de las brechas de género. Es importante que se incluya en la formación inicial y no solo en la formación continua, para que los y las docentes puedan reconocer a tiempo sus prejuicios y no impactar a través de ellos la experiencia de las estudiantes en la escuela, pudiendo tener un rol importante en hacer esta experiencia más positiva y empoderadora respecto a los proyectos de vida de las estudiantes, y abordar los roles de género que puedan influir en el ausentismo escolar y rendimiento de las niñas y adolescentes, como en sus posibilidades de desescolarización y embarazo

adolescente. Es importante mostrar a los y las docentes cómo sus preconcepciones en torno al género inciden en las expectativas académicas y laborales que desarrollan acerca de sus estudiantes, y que esto tiene un efecto importante y directo sobre los resultados de estas, al modo de profecías autocumplidas, como también incide en las decisiones que toman las adolescentes acerca de sus carreras, muchas veces circunscribiéndose a ámbitos tradicionalmente feminizados, y con menor prestigio y remuneración. La inclusión de una perspectiva de género en la educación regular y la ESO también impactará positivamente en los estudiantes hombres, contribuyendo a expresiones más amplias de su masculinidad, y contribuyendo a cambios culturales respecto a los roles y estereotipos de género, que requieren un esfuerzo conjunto. Por otra parte, incorporar esta perspectiva desde los y las docentes de la educación de reinserción permitirá que sean más conscientes de las barreras de género que puedan existir para que las estudiantes retomen sus estudios y se mantengan en la escuela. Desde los equipos directivos de ESO, permitirá desarrollar dispositivos en la escuela para superar esas barreras, tales como guarderías infantiles para los hijos de las estudiantes, y trabajo con las familias para hacer la distribución de tareas y roles más equitativa.

Por último, es importante que los y las docentes sean formados en cuanto a las estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares que se ha visto que funcionan en la ESO, como el incluir el desarrollo de habilidades con una orientación más práctica y aplicable a las vidas cotidianas de las estudiantes, para un desarrollo social efectivo, como resolución de conflictos o trabajo en equipo; el incorporar tareas conectadas con el “mundo real” y con su cultura; y el incorporar a las estudiantes, sus conocimientos previos y sus intereses de manera activa en el proceso educativo (SENAME, 2016).

II.B.3.iii. Autonomía y protagonismo docente: Incorporar a los/as docentes con un rol activo a los procesos de investigación, formación y difusión de las experiencias y buenas prácticas en ESO. Esto será relevante en una ESO dirigida exclusivamente a mujeres, ya que no existen experiencias nacionales de este tipo, y el trabajo

colaborativo de los docentes (que puede utilizar recursos digitales para conectar con otras escuelas) permitirá identificar qué funciona. Es importante que las capacitaciones docentes no sean impuestas “desde arriba”, sin reconocer las necesidades y el conocimiento previo de los y las docentes. Para ello, es posible buscar formas de recopilar y difundir ese conocimiento práctico que han desarrollado a través de su experiencia directa.

II.B.3.iv. Condiciones laborales docentes: Entregar a los/as docentes condiciones laborales dignas (en términos de salarios, tiempo de planificación -con un máximo de 35% de horas laborales lectivas- y reflexión común, profesionales de apoyo psicosocial en la escuela) y que prevengan su agotamiento, considerando el esfuerzo que requiere trabajar con población de contextos vulnerables e intencionar una perspectiva de género en una sociedad sexista. Si bien las malas condiciones laborales docentes (bajos sueldos, sobrecarga laboral, sistemas de evaluación castigadores) y poca valoración social asignada a la profesión son problemáticas que también aquejan a los y las docentes del sistema escolar regular, las mayores exigencias que tienen los y las docentes en ESO (como, por ejemplo, hacer visitas domiciliarias ante ausencias de las estudiantes) relevan este aspecto. Por otra parte, la rotación profesional en las escuelas puede impactar muy negativamente a las estudiantes de la ESO, rompiendo las confianzas desarrolladas. Otra sugerencia que se ha hecho en experiencias internacionales es contar con un mentor para los y las docentes, figura externa al equipo que potencie su labor, revisando las metodologías de enseñanza, entregándoles retroalimentación, colaborando en solucionar sus problemas, dudas y obstáculos, y apoyándoles en el trabajo en equipo (Hogar de Cristo, 2019). Cuando las y los docentes deben trabajar con poblaciones de contextos vulnerables, desde una perspectiva de género que requiere cuestionar las prácticas sociales e institucionalizadas, así como sus propios prejuicios, es importante considerar la sobreexigencia que esto puede implicar, que puede llevar a la o el docente al agotamiento.

II.B.3.v. Mentores/as personalizados/as: Incorporar dentro de las escuelas el rol de mentores/as o tutores/as,

que realicen un acompañamiento personalizado de las estudiantes, ojalá mujeres y que tengan una historia similar a estas últimas, para permitir una identificación con las tutoras que las motive a desarrollar proyectos de vida alternativos. La tarea del tutor o tutora es construir una relación de confianza individual con la estudiante, más allá del contexto escolar, desde la dimensión personal y emocional, transformándose en una figura significativa. Tiene el desafío de conocer el contexto y situación de la estudiante, brindar apoyo para desarrollar el plan de estudios, y mantener vínculo con la familia si es pertinente. Por ello, un consejero/a 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, y tras el egreso, debe reunirse con las jóvenes regularmente durante dos años. Idealmente, cada estudiante debería tener un solo tutor/a durante toda su estadía en la escuela y en el egreso (Hogar de Cristo, 2019). Contar con un “par positivo” que provenga de un contexto similar al de la estudiante, puede ayudar cuando están involucradas en situaciones de marginalidad, pandillas, adicción a drogas o actividades ilícitas (UNESCO, 2009a).

II.B.3.vi. Vínculo docentes-estudiantes: Fomentar un vínculo cercano entre docentes y estudiantes, entendiendo que favorecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje, y hará que las estudiantes se sientan satisfechas con y motivadas en la escuela. Es importante entender el trabajo en ESO como basado en lo afectivo, lo que implica desarrollar una relación de respeto mutuo y confianza, donde el/la docente demuestre empatía y compasión, y la estudiante se sienta reconocida y no estigmatizada. Se deben entregar estrategias a los y las docentes para que puedan establecer relaciones de confianza, que resulten reparatorias para las estudiantes que han tenido una trayectoria de malas experiencias escolares, y apoyarlas/los ante la posible sobrecarga emocional involucrada en su rol. Es fundamental que los y las docentes tengan representaciones equilibradas de las estudiantes a quienes enseñan, y expectativas de aprendizaje altas. Cada día se debe dar un espacio para actividades que fomenten el vínculo y permitan conocer el estado de ánimo de cada estudiante y las situaciones socio-familiares que la disponen para el aprendizaje. En el

trabajo con población infractora de ley o en situación de vulneración de derechos, se recomienda que los programas para niñas y adolescentes ofrezcan ambientes menos restrictivos y autoritarios, y pongan el foco en las relaciones.

II.B.4. Recomendaciones para el Trabajo con las Familias

La literatura demuestra que el éxito escolar es mayor si la estudiante cuenta con el apoyo de algún familiar u otro referente significativo, y percibe que a alguien le importa que asista al colegio. Es importante promover la valoración de la educación por parte de las familias y un involucramiento activo de las familias o adultos/as responsables, fomentando una identidad común y sentido de pertenencia a la comunidad escolar. Se recomienda:

II.B.4.i. Comunicación con la familia: Mantener una comunicación frecuente con las familias de las estudiantes, que se centre en los avances y logros (y no solo en los problemas de las estudiantes), y donde se busque fortalecer la figura de adultos/as responsables como aliados/as pedagógicos, que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las estudiantes, promoviendo una valoración de la educación, pero que sea consciente y empática con las situaciones de las familias. Este contacto requiere en ocasiones que profesores y equipos directivos visiten a las familias en sus hogares para generar vínculos de confianza, trabajar directamente con ellas y empoderarlas en este rol de apoyo escolar. Es posible seguir el ejemplo de programas como “Aulas Comunitarias”, de Uruguay (UNESCO, 2009a) o “Yo me sumo al PDE”, de los programas de reinserción educativa del MINEDUC (SENAME, 2016), que enfatizan el trabajo con las familias a través de la construcción de la figura del “aliado pedagógico”, acercándose al hogar familiar, donde se establecen acuerdos que fortalecen el rol del adulto/a en la educación de los NNA y su valoración de la educación, y se le entregan herramientas para el apoyo material y afectivo de estos/as, incorporando actividades dinámicas y lúdicas. Es importante, en el trabajo con las familias, visibilizar la distribución desigual de las tareas

dentro del hogar de hijos e hijas, que afectan negativamente en el tiempo que las niñas y adolescentes pueden destinar a sus estudios.

II.B.4.ii. Escuelas abiertas: Generar en la escuela distintas actividades abiertas, a las que se invite a los padres y madres. También se puede incluir a los amigos/as de fuera de la escuela en el ambiente escolar, a través de eventos abiertos culturales y deportivos abiertos.

II.B.4.iii. Evaluación caso a caso: Realizar una evaluación caso a caso al promover este involucramiento de padres y madres, ya que existen situaciones de vulneración de derechos de los NNA, donde constituyen un agente disruptivo en vez de facilitador del aprendizaje (potencian la ocupación laboral, no valoran las capacidades de los NNA para el estudio), por lo que también se busca potenciar la idea del estudiante como responsable de su actuar (CPCE, 2016). Existen estudiantes que viven en residencias temporales con otros tutores y tutoras, a los que también se puede involucrar como aliados/as. También existen casos, especialmente de niñas y adolescentes mujeres, que se encuentran en situación de violencia física, psicológica o sexual dentro de sus familias, por lo que, en esos casos, es mejor promover la autonomía de las estudiantes o realizar un trabajo con otros tutores y tutoras, además de apoyar los procesos para la protección de estas.

II.B.5.

Recomendaciones en el Ámbito Pedagógico

II.B.5.i. Incorporar metodologías pedagógicas activas y centradas en las estudiantes: Estas pueden incluir el Aprendizaje Basado en Proyectos o Aprendizaje-Servicio, que permitan que el currículo tenga relevancia contextual, generando aprendizajes significativos, y los productos generen un impacto positivo para la comunidad, además de desarrollar habilidades laborales en las estudiantes.

La desescolarización muchas veces se explica por una desconexión sentida por las estudiantes con el sistema escolar y su orientación curricular, donde las materias no se relacionan con el “mundo real”, por lo que establecer conexiones entre las materias a través de proyectos que articulen y apliquen los contenidos, y permitan soluciones

a problemas concretos de las comunidades de las estudiantes, pueden ser formas de motivarlas.

Las distintas experiencias de reinserción revisadas coinciden en proponer para la ESO el uso de metodologías que pongan a la estudiante al centro del aprendizaje, con aprendizaje personalizado, y reconocimiento de sus conocimientos previos y cultura. Deben ser metodologías innovadoras, entretenidas, inclusivas y empoderadoras (EAEA, 2014).

Los productos elaborados como parte de los proyectos, pueden ser utilizados como materiales educativos que se integren a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, a la vez, permitan difundir la labor de la escuela. Para fomentar la elaboración de productos concretos, con audiencias reales, se pueden desarrollar competencias o exhibiciones al interior o exterior de la escuela, a las que se invite a la comunidad; o publicar textos que recopilen narraciones escritas por las estudiantes, entre otras alternativas (MINEDUC, 2018c). En algunas escuelas, los y las 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.

Una buena práctica identificada en el ámbito pedagógico, y que permite conectar a las estudiantes con su territorio, son los “paseos pedagógicos”, que han sido utilizados por los programas de reinserción educativa del SENAME, y que consisten en visitas guiadas a lugares culturales icónicos en el barrio, expandiendo el conocimiento de la comunidad y vecinos/as, y permitiendo relacionar la experiencia concreta con conceptos más abstractos.

Se puede iniciar el trabajo diario con actividades en espacios distintos a la sala de clases (yoga, talleres artísticos), que permitan el encuentro consigo mismo y el desarrollo de una mejor disponibilidad para el resto del trabajo diario, con apertura a los intereses de las propias estudiantes. También se recomienda intensificar el uso de espacios distintos a la sala de clases, como la sala de computación, o espacios exteriores para cultivo.

Al momento de generar relevancia contextual del currículo de la ESO, es necesario mantener un equilibrio entre asegurar el acceso al conocimiento socialmente valorado y atender las necesidades educativas de grupos específicos, incorporando sus intereses, pero sin desarrollar un “currículo de gueto”, sino incluyéndolos en el currículum común (UNESCO, 2009a).

Otro aspecto importante en términos pedagógicos es desarrollar en las estudiantes, modelos mentales y esquemas de pensamiento, promoviendo la metacognición, como medio para desarrollar la autonomía y autorregulación del aprendizaje. Una de las formas de articular esto es a través del uso de la autoevaluación.

II.B.5.ii. Fomentar el rol ciudadano de las estudiantes:

Es importante incorporar la dimensión ciudadana en el aprendizaje, desarrollando el pensamiento crítico de los y las estudiantes, fomentando su participación activa en su comunidad y sociedad, promoviendo su conciencia de derechos, y promoviendo la organización y liderazgo estudiantil, superando estereotipos de género que dan a las mujeres un rol secundario en la vida pública. El currículo puede incorporar la formación en valores, educación digital, financiera, ambiental, en salud y capacidades cívicas. Otra de las formas de implementar la formación ciudadana puede ser a través de iniciativas de aprendizaje-servicio, que permiten un aprendizaje significativo en conexión con el propio territorio. También se pueden incorporar estrategias recreativas, de expresión artística y crítica de la voz juvenil, con desarrollo de proyectos liderados por las niñas y adolescentes, que contribuyan al afianzamiento de su autoestima, autonomía y capacidad emprendedora.

II.B.5.iii. Evaluación de los aprendizajes: Incorporar evaluación de los ámbitos académico y psicosocial, visibilizando los avances de las estudiantes, con retroalimentación continua e inclusión de formas de autoevaluación. No centrarse solo en las características positivas y logros en el plano académico, como suele hacerse en el sistema escolar regular, sino considerar también las habilidades sociales, ideas innovadoras o compromiso social de las estudiantes. Para poder entregar

retroalimentación continua, los proyectos deben realizarse por etapas, donde cada una tenga una devolución interactiva del proceso. Dada la ocupación laboral y/o responsabilidades familiares de muchas de las estudiantes de las escuelas de reinserción, es recomendable que todo el quehacer escolar se haga durante la jornada, sin darles tareas para realizar en sus casas.

Uno de los problemas que se han registrado en el ámbito de la evaluación es el señalado por Acuña (2016): los sistemas de evaluación y certificación de los aprendizajes en la ESO no serían consistentes con los procesos de aprendizaje, lo que genera en los y las estudiantes experiencias educativas negativas. Si bien las escuelas de reinserción pueden desarrollar sus propios sistemas de evaluación, existen modalidades educativas y programas donde esta queda a cargo de organismos externos. Al trabajar flexibilizando las evaluaciones, ajustándolas de modo de que contribuyan efectivamente a los procesos de aprendizaje, será posible prevenir la desescolarización, tanto en el sistema escolar regular como en los programas de reinserción.

II.B.6.

Recomendaciones en el Ámbito Psicosocial

II.B.6.i. Fortalecer las habilidades sociales y autoestima como componente medular de la ESO:

Las escuelas de segunda oportunidad deben incluir el desarrollo de habilidades sociales, competencias transversales y habilidades para la vida. Algunas de las habilidades que deben reforzarse en las estudiantes son la autonomía, capacidad de razonamiento crítico, autodisciplina, proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que favorecerán el desenvolvimiento en el mundo laboral y la vida en general (Hogar de Cristo, 2019). También es necesario abordar la estigmatización que cargan las estudiantes, revirtiendo la autoimagen devaluada de sí mismas, para lo cual se sugiere brindarles un conjunto de experiencias de aprendizaje y participación que sean satisfactorias y les permitan probar una y otra vez que pueden (UNESCO, 2009a). Esto es más relevante cuando se considera a las mujeres de la ESO, que muchas veces pueden tener historias traumáticas de violencia psicológica,

física o sexual, que repercuten sobre su autoestima. Es importante trabajar el proceso de proyección hacia el futuro, desarrollando expectativas y buscando formas de continuidad educativa o inserción laboral, y fomentar la autoconfianza en sus habilidades de emprendimiento, que tiende a ser menor en las mujeres en comparación con los hombres. Para lograr esto, es importante fomentar un clima que convierta a la escuela de reinserción en un espacio seguro, donde las estudiantes puedan atreverse a probar y equivocarse en el proceso de aprendizaje, y desarrollar progresivamente sus habilidades psicosociales.

II.B.6.ii. Proyectos futuros: Ayudar a las estudiantes a desarrollar proyectos futuros que no estén limitados por estereotipos de género ni por historias previas de fracaso escolar. Para apoyar a las estudiantes a resignificar experiencias negativas pasadas, es posible incorporar el uso de instrumentos de intervención personal que ayuden a elaborar conceptos más abstractos de manera aplicada y concreta, como el “Electrocardiograma” usado en los programas de reinserción educativa del SENAME, que consiste en una representación gráfica de los hitos claves de la propia historia, y de la intensidad de los sucesos positivos y negativos. Estos instrumentos permiten enfocarse en metas concretas y a corto plazo, visibilizando los logros de las estudiantes.

II.B.6.iii. Convivencia Escolar y Disciplina: Es importante que las escuelas de segunda oportunidad consideren el ámbito conductual y disciplinar a la hora de pensar su proyecto educativo, ya que muchas de las estudiantes tienen una historia donde han sido etiquetadas como “con problemas conductuales”, y donde las relaciones con los profesores y profesoras, equipos directivos, o con otros/as estudiantes no siempre han sido armónicas. La convivencia escolar incluye tanto las relaciones entre estudiantes, como las relaciones con docentes y otro personal de la escuela, donde, en muchos casos, los y las estudiantes desescolarizados/as reportan violencia de parte de estos (Hogar de Cristo, 2019). Es por ello que hay que desarrollar políticas de convivencia que generen climas adecuados para el aprendizaje y la participación de todos.

Algunas propuestas en este ámbito incluyen desarrollar intervenciones de conducta positiva para prevenir los problemas de conducta, donde se comuniquen claramente las expectativas de conducta a las estudiantes, pero con apertura para que estas puedan participar en la fijación de las mismas; y desarrollar formas de justicia restaurativa en las escuelas, que se enfoquen en la mediación y el consenso, por sobre el uso de castigo o sanciones excluyentes de las estudiantes (expulsión de la sala, quedarse después de clases, suspensión, expulsión de la escuela). En estas intervenciones, las estudiantes aceptan su responsabilidad por causar daño a otros y desarrollan formas de repararlo.

Se debe promover la autodisciplina de manera progresiva, con énfasis en el sentido de la norma, y sin ejercer un estilo autoritario, sino poniendo énfasis en el aspecto relacional, e incorporando a las estudiantes en la co-construcción de las normas.

Es fundamental entender las formas de resistencia de las estudiantes, por ejemplo, en relación a las imposiciones estéticas de la escuela, a través de conversaciones que visibilicen cuáles son los significados y prejuicios en nuestra sociedad en torno a la imagen, y cómo las decisiones personales al respecto tienen un componente político. La escuela debe ser capaz de incorporar la mirada de las culturas e identidades juveniles, integrando a las estudiantes en la reflexión en torno a las normas disciplinarias, y llegando a consensos respecto a cuáles son las expectativas conductuales desde la co-construcción, incentivando que las estudiantes puedan apropiarse del espacio educativo como un lugar que les pertenece y generar una identidad compartida.

II.B.6.iv. Generar espacios de recreación, expresión y participación estudiantil: Algunas estrategias que pueden utilizarse incluyen generar espacios de aprendizaje, recreación, deporte, expresión artística y creativa; espacios de diálogo y debate estudiantil en torno a las problemáticas y asuntos de su interés; espacios para el desarrollo de proyectos y servicio a la comunidad, y espacios para la organización como gobierno estudiantil. En estas actividades, es importante no limitar a las

estudiantes y combatir los estereotipos de género en el tipo de actividades que se incluyen.

II.B.7.

Recomendaciones para la Continuidad de Estudios Superiores

II.B.7.i. Orientación vocacional con perspectiva de género: Combatir la influencia de los estereotipos de género en las decisiones de vida y de carrera de las niñas, adolescentes y mujeres, promoviendo un abanico amplio de opciones laborales y profesionales. Es importante que, en este punto, se realice un trabajo en conjunto con las familias, para que puedan mostrar altas expectativas en las estudiantes y no limiten sus opciones. También se pueden mostrar ejemplos de mujeres líderes (ojalá que tengan historias de vida y experiencias similares a ellas) en campos no tradicionalmente de mujeres, como STEM. Se puede invitar a estudiantes egresadas del programa o escuela (o de escuelas similares), que hayan logrado éxito en sus campos de trabajo, para contar su experiencia a las estudiantes.

II.B.7.ii. Mostrar la continuidad de estudios superiores como una opción: Aunque las escuelas tengan un enfoque en la capacitación laboral, es importante que no cierren posibilidades de continuar estudios, de manera de que las estudiantes tengan oportunidades equitativas, y sean ellas quienes tomen decisiones informadas sobre qué hacer una vez que se gradúen de educación secundaria. El contexto actual, de gratuidad educativa en educación superior para estudiantes de los tres primeros quintiles, puede contribuir a cambiar la percepción de las estudiantes con menores recursos económicos respecto a las posibilidades de acceder a la educación superior, por lo que es importante comunicar esta alternativa a las estudiantes.

II.B.7.iii. Apoyo en la navegación de la burocracia: Incorporar en los programas de orientación vocacional, apoyos prácticos para las estudiantes en cuanto a navegar la burocracia institucional para la obtención de beneficios económicos, e informarse de las alternativas de instituciones de educación superior, programas educativos, y sus perspectivas laborales. Se pueden

incorporar visitas a las instituciones de educación superior o a ferias académicas.

II.C.

Recomendaciones para la Capacitación Laboral y en Emprendimiento

II.C.1. Otorgar apoyos para el emprendimiento e inserción laboral: Los/as expertos/as entrevistados/as destacaron a la importancia de abordar las barreras para que el emprendimiento sea una oportunidad laboral real para las participantes de los programas de capacitación. Esto incluye desarrollar un currículo flexible, para que la capacitación faculte para el empleo dependiente o independiente, de acuerdo a las necesidades de las estudiantes y sin forzar una decisión prematura al respecto; ayudas para facilitar el emprendimiento, que permitan escalarlo más allá de los emprendimientos precarios o de subsistencia (especialmente en las mujeres, que enfrentan mayores barreras para emprender), como redes con organizaciones que puedan entregar posibilidades laborales tras la capacitación; y conocer las necesidades del mercado en términos de competencias laborales, integrando a las empresas en el proceso educativo de las estudiantes de la ESO. También es necesario contribuir a modificar las políticas públicas para promover la inserción de la mujer en el ámbito laboral, incluyendo las leyes nacionales en torno a sala cunas, que dificultan la contratación de las mujeres; afinar las evaluaciones de riesgo del sistema financiero con un enfoque de género; permitir acceso a financiamiento de mayor envergadura; potenciar la llegada a redes de comercialización; y fortalecer las oportunidades de capacitación en aspectos técnicos, tecnologías de información y productivas, para potenciar los negocios (Comunidad Mujer, 2016; GEM, 2017; World Bank, 2010). Adicionalmente, es importante establecer coordinación con jardines infantiles en el territorio o incorporar guarderías infantiles en los programas, que idealmente continúen brindando el servicio durante la fase de inserción laboral; como también fortalecer el rol como estudiantes o trabajadoras/emprendedoras de las mujeres, versus su rol materno o asociado a las labores domésticas, así como combatir

posibles sentimientos de culpa asociados a dejar por algunas horas a sus hijos al cuidado de otros, o tener que reorganizar las labores domésticas y compartirlas con otros integrantes del grupo familiar.

II.C.2. Tecnologías de la Información y Comunicación: Incorporar en los currículos de manera intensiva el uso de TIC, tanto como herramientas para el aprendizaje y como parte de las competencias laborales, en especial, en los programas orientados al emprendimiento, donde aspectos como el marketing requieren del dominio de estas habilidades. Siendo la tecnología uno de los ámbitos de desempeño más masculinizados, es necesario intencionar su inclusión en los programas de ESO dirigidos a mujeres, trabajando la percepción de capacidades y autoconfianza al respecto.

II.C.3. Orientación vocacional: Incluir programas de orientación vocacional que permitan a las estudiantes conocer oficios y profesiones en distintos ámbitos, y las perspectivas laborales de cada uno, para promover una toma de decisiones no guiada por los estereotipos de género. Una iniciativa que se puede incorporar, siguiendo el ejemplo de “El Proyecto Personal”, en Marruecos, es la realización de un portafolio con un proyecto vocacional, luego de conocer distintos caminos laborales a través de visitas a lugares de trabajo y charlas de profesionales, y de analizar las necesidades del mercado (UNICEF, 2019).

II.C.4. Alianzas con empresas: Desarrollar alianzas con empresas para generar prácticas laborales para las estudiantes (que idealmente puedan extenderse tras terminado el periodo de práctica), especialmente con aquellas en ámbitos tradicionalmente masculinizados, integrando a sus profesionales en las actividades de capacitación para las estudiantes, con modelos de rol cercanos. De esta forma, podrán comunicar a las estudiantes en forma concreta y específica qué implica el cargo, además de permitir a los equipos educativos, un sondeo respecto a las necesidades del mercado, para integrar esas competencias de manera más intencionada en los programas (*Réseau E2C France*, 2020; *E2O España*, 2020). 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 la estudiante la está realizando, para prepararlas para el mundo laboral (Hogar de Cristo, 2019). En la medida de lo posible, el asegurar un contrato en las empresas en que las participantes realicen sus prácticas, sería un incentivo importante y permitiría subsanar la posible discriminación en la búsqueda de empleo por razones de género o clase social, entre otras. Es posible pensar en desarrollar todavía más las alianzas con las industrias y empresas que estén buscando diversificar su personal, por ser actualmente áreas altamente masculinizadas, como la minería o programación.

II.C.5. Incentivos: Incorporar incentivos para las estudiantes en las distintas etapas del proceso educativo, y en distintos formatos. Estos pueden incluir: bonos, sueldos por las prácticas laborales o proyectos comunitarios realizados, fondos concursables internos para el emprendimiento (que incluyan mentorías, además de los fondos monetarios), alianzas con organizaciones o clientes que faciliten el escalar los emprendimientos, o entrega de herramientas, entre otros. Con estos incentivos, puede aumentar el atractivo de participar en los programas de ESO para las mujeres, para quienes, muchas veces, estudiar implica hacer los arreglos necesarios respecto a sus roles domésticos y maternos. Algunos de los programas de capacitación laboral en Chile tienen fondos concursables internos para que sus estudiantes puedan desarrollar sus emprendimientos en la etapa inicial, como también desarrollan programas colectivos que conectan a las emprendedoras con clientes. Ambas son iniciativas que se pueden incorporar dentro de las escuelas de segunda oportunidad, como forma de generar incentivos para las estudiantes.

II.D. Recomendaciones para la Articulación de la Sociedad Civil en la ESO

II.D.1. Establecer alianzas entre Estado, empresas y fundaciones: Buscar activamente establecer alianzas con empresas y fundaciones que puedan apoyar el trabajo de la ESO y la articulación de la inserción laboral con el

proceso educativo, generando financiamiento privado para las escuelas además del estatal, y estableciendo convenios para charlas de profesionales, visitas y prácticas en distintas empresas, fondos concursables de emprendimiento, becas para continuidad de estudios superiores para las estudiantes, o financiamiento de investigación y evaluaciones de los programas de reinserción. Se sugiere contactar a empresas o fundaciones que estén especialmente motivadas por promover la igualdad de género, para que las alianzas les permitan cumplir con su misión y/o lineamientos de responsabilidad social empresarial.

II.D.2. Promover una apertura de la escuela a la comunidad y fomentar el voluntariado: Promover distintas acciones que permitan el trabajo voluntario de los/as vecinos/as y comunidad en la escuela, tales como su visualización y captación de nuevas estudiantes; que participen como educadores populares o contando acerca de su experiencia profesional a las estudiantes; o ayudando en el desarrollo de actividades de la escuela abiertas a la comunidad. Incorporar el conocimiento y capacidad de organización de las bases comunitarias puede ser una estrategia efectiva para la ESO, que requiere hacer un trabajo de los prejuicios en torno a los y las estudiantes al insertarse en el territorio, generando instancias abiertas a la comunidad.

II.D.3. Establecer alianzas con las organizaciones que trabajan con mujeres en el territorio: es importante conocer y fortalecer la relación con las instituciones jurídicas, de salud física y mental, protección social, cultura, entre otros ámbitos, para hacer derivaciones de las estudiantes y poder hacer un seguimiento de las mismas, estableciendo relaciones de confianza con las y los monitores de esas organizaciones. Muchas de estas organizaciones habrán venido trabajando por años las problemáticas presentes en los barrios, por lo que tienen mayor conocimiento de estas. En contextos de conflictividad y violencia social (narcotráfico, prostitución infantil, desempleo, desnutrición, crimen organizado, entre otros), se requiere una mayor coordinación de las redes y apoyos sociales que modifiquen el contexto de vulnerabilidad, por lo que las escuelas de reinserción insertas en

esos contextos deben preocuparse especialmente de trabajar de forma sistémica.

II.D.4. Realizar actividades de aprendizaje-servicio con las estudiantes que beneficien a la comunidad y permitan una inserción territorial de la escuela: En este ámbito, se puede considerar los ejemplos del programa *YouthBuild*, que trabaja en la construcción de casas para los mismos vecinos, o de las escuelas de segunda oportunidad de Europa, que desarrollan proyectos intergeneracionales de enseñanza de nuevas tecnologías por parte de los y las estudiantes a adultos/as mayores (Hogar de Cristo, 2019).

II.E. Recomendaciones para la Academia

II.E.1. Promover la Investigación-Acción Participativa dentro de las escuelas de segunda oportunidad: Considerando el carácter piloto de las escuelas de segunda oportunidad en Chile, y la innovación que significa crear escuelas de segunda oportunidad con perspectiva de género, con enfoque laboral y dirigidas a mujeres, se releva la importancia de generar conocimiento al respecto y difundirlo. Por ello, es importante integrar dentro del diseño mismo de las escuelas, iniciativas de investigación-acción participativa, lideradas por las mismas estudiantes, docentes o equipos directivos. Las características de este tipo de investigación son: el ser realizada por los mismos actores de una organización o comunidad, y no por un investigador/a sobre o acerca de ellos; ser deliberada y sistemática (a diferencia de lo que podría ser un proceso reflexivo espontáneo sobre la propia práctica); y estar orientada hacia alguna acción o ciclo de acciones para resolver una problemática particular dentro del contexto o los/as participantes mismos (Herr & Anderson, 2015). Además de aportar al mejoramiento de sus prácticas, la investigación-acción participativa puede contribuir a un círculo virtuoso, donde las escuelas participen en conferencias o competencias con otras escuelas —nacionales e internacionales— para presentar los resultados de proyectos realizados y difundir las buenas prácticas. Los equipos de trabajo pueden seleccionar a

representantes, que aprenderán a presentar proyectos, participarán en reuniones con otros/as estudiantes o docentes, generarán sentido de pertenencia, y fomentarán sus habilidades comunicacionales, sintiéndose orgullosos/as de su trabajo y escuela (Hogar de Cristo, 2019).

II.E.2. Establecer alianzas entre la ESO, universidades y otras organizaciones que realicen investigación: ello permitirá fomentar el desarrollo de investigación sobre la educación de segunda oportunidad. Es importante que el trabajo que realicen estos centros académicos, mantenga los lineamientos participativos señalados por la investigación-acción participativa, relevando los conocimientos de los actores en terreno, en vez de imponer desde arriba las investigaciones y soluciones.

II.E.3. Investigar los factores que inciden en la desescolarización: Se debe fomentar la investigación de las razones de la exclusión educativa para poder prevenirla, considerando los factores intraescolares y extraescolares. En este sentido, las poblaciones cautivas que se encuentran en las escuelas de segunda oportunidad, pueden entregar información muy relevante para este tipo de investigación.

II.E.4. Incorporar una perspectiva de género en la investigación: es importante que esta se incorpore desde la concepción de las investigaciones, desagregando los datos por sexo, para visibilizar las problemáticas que afectan particularmente a las mujeres en el ámbito de la desescolarización y reinserción educativa, y en la inserción laboral, y las brechas existentes al respecto.

II.E.5. Mejorar las evaluaciones de los programas de ESO e incluir diversos indicadores: Para la evaluación de los resultados de las escuelas, combinar indicadores cuantitativos y cualitativos, evaluaciones internas y externas (a cargo de ministerios u otras instituciones) y evaluar el impacto sobre las estudiantes tanto a corto como a largo plazo. Para medir el éxito de una escuela de reingreso, se pueden considerar las tasas de asistencia, permanencia, graduación, como las de inserción laboral o educativa de las egresadas del

programa. Además, se pueden medir aspectos como la satisfacción con el funcionamiento del proyecto (bienestar subjetivo) o con el aprendizaje; la autoconfianza y el comportamiento de las estudiantes; la tasa de delincuencia, embarazo adolescente, consumo problemático de drogas y las condiciones de habitabilidad al ingreso y egreso de los programas. También se puede incluir la satisfacción de los/las docentes y familiares.

II.E.6. Difundir el conocimiento para impactar en las políticas públicas: Desarrollar alianzas y *advocacy* (incidencia) para que el conocimiento obtenido de la investigación pueda impactar en el desarrollo de políticas públicas para la ESO, difundiendo especialmente el nuevo conocimiento obtenido en las experiencias de escuelas de segunda oportunidad desde una perspectiva de género, dirigida a mujeres, y con un enfoque laboral. La investigación sobre la ESO puede permitir difundir su potencial y concientizar a los diversos actores (formuladores de políticas públicas, empresas o particulares que puedan entregar financiamiento o apoyos, profesionales en distintos campos relacionados) acerca de su importancia. Es importante que el conocimiento obtenido en la investigación vaya informando de manera continua las políticas públicas y lineamientos para la ESO desde la institucionalidad.

REFERENCIAS

The background of the page features a large, stylized letter 'R' that spans across the top and bottom sections. The top section is a solid blue color, and the bottom section is a solid purple color. The 'R' is rendered in a lighter shade of blue in the top section and a lighter shade of purple in the bottom section, creating a cohesive visual design.

Acción Educar (2019). *Proyecto de Ley de Presupuesto 2020: Distribución del Gasto en Educación*. Disponible en línea en: <https://accioneducar.cl/>

Acuña, V. (2016). Situación y Desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha.

Agencia de Calidad de la Educación (2020) *¿Qué es el Simce? Gobierno de Chile*. Disponible en línea en: <http://www.simce.cl/>

Ainscow, M. (1995). *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.

Almonacid, C., Luzón, A. & Torres, M. (2008). Cuasi Mercado Educativo en Chile: El Discurso de los Tomadores de Decisión. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 16(8).

Anderson, G., & Grinberg, J. (1998). Educational administration as a disciplinary practice: appropriating Foucault's view of power, discourse, and method. *Educational Administration Quarterly*, 34(3), 329-353.

Armijo, M. (2004). *Buenas prácticas de gestión pública en América Latina*. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España.

Arroyo, C. & Pacheco, C. (2018). *Los Resultados de la Educación Técnica en Chile*. Comisión Nacional de Productividad, Santiago, Chile.

Azúa, X. (2016). Aprender a ser mujer, aprender a ser hombre. La escuela como reproductora de estereotipos. En *Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago, Chile.

Banco Mundial (2020). *Gasto público en educación*. Disponible en línea en: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS>

Bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el Concurso de Proyectos de Escuelas de Reingreso, año 2016 (23 de Julio, 2016). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1y76v>

BCN (2020). *Guía legal sobre: Ley General de Educación*. Disponible en línea en: <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Bellei, C. (2011). *Presentación ante la Comisión de Educación del Senado acerca del Proyecto de ley que prohíbe aportes estatales a entidades que persigan fines de lucro en la educación*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.

Bellei, C. & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.

Bolívar, A. (2013). Cambio y liderazgo educativo en tiempos de crisis. *OGE*, 4 (Mayo-Junio).

Bonder, G. (2013). La equidad de género en las políticas educativas: una mirada reflexiva sobre premisas, experiencias y metas. En *Área Género Sociedad y Políticas (Comp.), Educar con/para la igualdad de género: aprendizajes y propuestas transformadoras*. Buenos Aires: Ediciones Sinergias.

Boniolo, P. & Najmias, C. (2019). Abandono y rezago escolar en Argentina. Una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30(3), 217-247.

Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Bowers, A., Sprott, R. & Taff, S. (2013). Do we know who will drop out? A review of the predictors of dropping out of high school: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 77-100.

Bradley, C. & Renzulli, L. (2011). The complexity of non-completion: Being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545.

Caine, V., Lessard, S., Steeves, P. & Clandinin, J. (2013). Narrative understandings of lives lived in (and out of) schools. En K. Tilliczek & B. Ferguson, *Youth, Education and Marginality*, 197-217.

Castillo, D., Santa Cruz, E. & Vega, A. (2018). Estudiantes migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, 49.

CASEN (2017). *Resultados Casen 2017*. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Chile.

CEAAL (2018). Pronunciamiento sobre la Educación de Personas Jóvenes y Adultas EPJA En el marco de la II Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe Cochabamba, Bolivia, 25 y 26 de julio de 2018. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 6.

Centro de Estudios de la Niñez (2014). *La reintegración educativa: Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo*. Santiago: Lom.

Comisión Europea (2001). *Second Chance Schools. The results of a European pilot project*. Italy.

Comisión Nacional de Productividad (2018). *Formación de Competencias para el Trabajo en Chile*. Santiago, Chile.

Comunidad Mujer (2016). *Género, Educación y Trabajo. La brecha persistente*. Programa Género, Educación y Trabajo, Chile.

Consejo Nacional de Educación (2019). *Tendencias de Matrícula de Pregrado Educación Superior 2019*. Chile.

Constitución política de la República de Chile (1980). Ministerio Secretaría General de la Presidencia, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1uva9>

Convención de la UNESCO contra la Discriminación en Educación (1960). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Convención Internacional sobre la Protección de los Derechos de todos los Trabajadores Migratorios y de sus Familiares (1990). Oficina del Alto Comisionado, Organización de las Naciones Unidas. Disponible en línea en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/cmw.aspx>

Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (1979). Oficina del Alto Comisionado, Organización de las Naciones Unidas. Disponible en línea en: <https://www.ohchr.org/en/hrbodies/cedaw/pages/cedawindex.aspx>

Convención sobre los Derechos del Niño (1990). UNICEF. Disponible en línea en: <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Convenio N° 138 sobre la Edad Mínima (1973). Dirección del Trabajo, Chile. Disponible en línea en: <https://www.dt.gob.cl/legislacion/1624/w3-article-88330.html>

Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo (14 de Octubre, 2008). Ministerio de Relaciones Exteriores, Chile. Disponible en línea en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf

Convenio N° 182 de la Organización Internacional del Trabajo sobre la prohibición de las peores formas de trabajo infantil y la acción inmediata para su eliminación (17 de Noviembre de 2000). Ministerio de Relaciones Exteriores, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1vxu8>

Cortés, L., Portales, J. & Peters, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Saberes Educativos*, 3, 143-151.

Covacevich, C. & Quintela-Dávila, G. (2014). *Desigualdad de género, el currículo oculto en los textos escolares chilenos*. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.

CPCE (2016). *Estudio niños/as, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad*. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.

Declaración Universal de Derechos Humanos (1948). Organización de las Naciones Unidas. Disponible en línea en: <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Decreto con Fuerza de Ley N° 2 (1998). Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezaf>

Decreto N° 683 (2000). Reglamenta Programa Especial de Nivelación Educación Básica y Media para Adultos. MINEDUC, Chile.

Decreto N° 265 (2002). Modifica Decreto N°98, de 1997, que aprobó el reglamento general de la Ley N° 19.518, que fijó el Estatuto de Capacitación y Empleo. Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezb0>

Decreto N° 330 (2002). Reglamenta Programa Especial de Educación Básica y Media. MINEDUC; Subsecretaría de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezaj>

Decreto N° 2169 Exento (2003). Modifica Decreto Supremo N° 683 de 2000. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezak>

Decreto N° 26 (2007). Reglamenta programa debominado Proyectos de Fortalecimiento Plan 12 Años de Escolaridad. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezav>

Decreto N° 131 Exento (2007). Aprueba reglamento de evaluación y promoción escolar para Educación Básica y Media de adultos. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezar>

Decreto N° 584 Exento (2007). Aprueba plan y programas de estudio para la enseñanza básica de adultos. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezb1>

Decreto N° 211 (2009). Modifica Decreto N° 131, de 2003, que modificó y fijó el texto refundido del Decreto N° 683, de 2000 en la forma que señala, y fija nuevo texto refundido. MINEDUC; Subsecretaría de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezap>

Decreto N° 257 (2009). Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la Educación de Adultos y fija normas generales para su aplicación. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezaz>

Decreto N° 1000 Exento (2009). Aprueba plan y programas de estudio para la educación media de adultos. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezb2>

Decreto N° 32 (2011). Reglamenta Asignación de Apoyo a la Reinserción Escolar. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezab>

DEMRE (2019). *IDEEM: Informe de Desempeño de los Estudiantes de Enseñanza Secundaria*. Chile.

DIPRES (2020). *Proyecto de Ley de Presupuestos para el Año 2020 Ministerio de Educación*. Chile.

- Dubet, F. (2014). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Duperé, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I. & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85(4), 591-629.
- Dussaillant, F. (2017). Deserción Escolar en Chile. Propuestas para la Investigación y la Política Pública. *Análisis*. Centro de Políticas Públicas, Universidad del Desarrollo.
- E2O España (2020a). *Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad*. Disponible en línea en: <https://www.e2oespana.org/>
- E2O España (2020b). *Competencias Transversales 2020*. Informe Ejecutivo sobre Buenas Prácticas de E2O. Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad.
- EAEA (2019a). *Adult Education in Europe 2019. A civil society view*. European Association for the Education of Adults.
- EAEA (2019b). *Manifesto for Adult Learning in the 21st century: The power and joy of learning*. European Association for the Education of Adults.
- Educación Pública (2020). *El Sistema de Educación Pública*. Disponible en línea en: <https://educacionpublica.cl/>
- Egaña, L., Solar, R. & Wormal, G. (2007). *Elaboración de Proyecto Educativo, Planes y Programas de Estudio para Adolescentes en Centros Privativos de Libertad de SENAME*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE, Santiago, Chile.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., Loyola, J. & González, L. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, XVIII(1), 136-150.
- Espinoza, O., Loyola, J., Castillo, D. & González, L. (2014). La educación de adultos en Chile: Experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. *Última década*, 40, 159-181.
- Espinoza, Ó., Loyola, J., Castillo, D., & González, L. E. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educacao E Pesquisa*, 42, 969–986.
- Espinoza, Ó., González, L. & McGinn, N. (2019). *Second opportunity centers in Chile: Are their teachers effective?*
- Espinoza, Ó., González, L. E., Castillo, D. & Neut, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27.
- Espinoza, Ó., González, L. E., McGinn, N. & Castillo, D. (2020a). What factors predict the engagement of dropouts in alternative secondary high schools in Chile? *Improving Schools*, 23(1), 47–67.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: textual analysis for social research*. Nueva York: Routledge.
- FONIDE (2016). *Caracterización y prejuicio acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Universidad Diego Portales.
- Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. New York: Vintage Books.

Freeman, J., Simonsen, B., McCoach, D., Sugai, G., Lombardi, A. & Horner, R. (2015). An Analysis of the Relationship Between Implementation of School-wide Positive Behavior Interventions and Supports and High School Dropout Rates. *The High School Journal*, 98(4), 290-315.

Fundación Súmate (2020). *Historia*. Disponible en línea en: <https://www.hogardecristo.cl/sumate/nuestra-obra/historia/>

GEM (2017). *Mujeres y actividad emprendedora en Chile 2017*. Universidad del Desarrollo.

GEM (2018). *Reporte Nacional de Chile 2018*. Global Entrepreneurship Monitor, Universidad del Desarrollo.

González, C. (2010). *Programa Intersectorial de Reescolarización: Un análisis sociocultural de experiencias educativas en la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología. Escuela de Antropología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

González, E. (2016). Efectos de la educación sexista en la vida de las mujeres. En Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago, Chile.

Greenleaf (2020). *What is Servant Leadership*. Robert K. Greenleaf Center for Servant Leadership. Disponible en Línea en: <https://www.greenleaf.org/what-is-servant-leadership/>

Guerra, M. & Pizarro, O. (2011). *Mujeres y creación de empresas de alto impacto: Comprendiendo diferencias y su aporte a la economía*. Centro de Estudios Empresariales de la Mujer, Universidad del Desarrollo. Santiago, Chile.

Guerrero, E., Hurtado, V., Azua, X. & Provoste, P. (2007). *Material de apoyo con perspectiva de género para formadores y formadoras*. MINEDUC, Chile.

Guerrero, P. (2014). *Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminadoras de las mujeres en contexto escolar*. Disponible en línea en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/ge-esc.pdf>

Herr, K. & Anderson, G. (2015). *The Action Research Dissertation*. Washington D.C.: Sage Publications.

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

Hormazábal, R. & Hormazábal, M. (2016). Derribando paradigmas patriarcales en la educación. Experiencia en jardines infantiles de Temuco. En Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago, Chile.

INJUV (2018). *9na Encuesta Nacional de Juventud*. Ministerio de Desarrollo Social y Familia, Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2016). *Segmentación horizontal del mercado del trabajo. Caracterización de la ocupación por sexo*. Departamento de Estudios Sociales y Departamento de Estudios Laborales, Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2017). *Estadísticas vitales sobre maternidad y paternidad adolescente*. Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis de Resultados Censo 2017*. Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2018b). *Enfoque Estadístico: Género e Informalidad Laboral*. Chile.

Instituto Nacional de Estadísticas (2019). *Ocupación y desocupación*. Chile.

Julio, C. (2010). Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial Chilena. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2), 119-135.

- Kennedy-Lewis, B. (2015). Second chance or no chance? A case study of one urban alternative middle school. *Journal of Education Change*, 16, 145-169.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. & Dussailant, F. (2014). Trayectorias educacionales e inserción laboral en la Enseñanza Secundaria Técnico Profesional. *Estudios Públicos*, 134, 7-58.
- Lenos, S. & Krasenberg, J. (2017). *Drop-outs and going back to school*. RAN Centre of Excellence, European Commission.
- Ley Nº 19.408 Modifica Artículo 203 del Código del Trabajo (29 de Agosto, 1995). Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1vnnv1>
- Ley Nº 19.876 Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación secundaria (22 de Mayo, 2003). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2e0ms>
- Ley Nº 20.189 Modifica el Código del Trabajo, en lo relativo a la admisión al empleo de los menores de edad y al cumplimiento de la obligación escolar (12 de Junio, 2007). Ministerio del Trabajo y Previsión Social, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1v5yn>
- Ley Nº 20.356 sobre violencia escolar (17 de Septiembre, 2011). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1uvxm>
- Ley Nº 20.370 Ley General de Educación (2 de Julio, 2010). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1uxh9>
- Ley Nº 20.609 Establece medidas contra la discriminación (24 de Julio, 2012). Ministerio Secretaría General de Gobierno, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1uyqt>
- Ley Nº 20.595 Crea el ingreso ético familiar que establece bonos y transferencias condicionadas para las familias de pobreza extrema y crea subsidio al empleo de la mujer. Ministerio de Desarrollo Social, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2g83j>
- Ley Nº 20.845 de Inclusión Escolar (8 de Junio, 2015). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1uv1u>
- Ley Nº 21.091 Sobre Educación Superior (21 de Noviembre, 2019). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/25b7u>
- Ley Nº 21.128 Aula Segura (27 Diciembre, 2018). Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/28adj>
- Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media. En Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago, Chile.
- López, N., Opertti, R. & Vargas, C. (2017). *Youth and changing realities. Rethinking secondary education in Latin America*. UNESCO Education Sector.
- Martin, R. & Osberg, S. (2007). *Social Entrepreneurship: The case for definition*. Stanford Social Innovation Review. Graduate School of Business.
- Memoria Chilena (2020a). *El Ministerio de Educación y el Estado docente (1927-2006)*. Disponible en línea en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-100612.html>
- Memoria Chilena (2020b). *Descentralización de la Educación*. Disponible en línea en: <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-93243.html>

Méndez, E. (2019). *Acerca de la Educación de Adultos en Chile*. Iberoamérica Social. Disponible en línea en: <https://iberoamericasocial.com/acerca-de-la-educacion-de-adultos-en-chile/>

MERCOSUR (2006). *Proyecto Hemisférico "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar". Prevención del fracaso escolar en el MERCOSUR: las experiencias de las organizaciones de la sociedad civil*. Buenos Aires, Argentina.

MINEDUC (2005). *La deserción escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?* Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2015a). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Unidad de Equidad de Género, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2015b). *Bases Curriculares 7º Básico a 2º Medio*. Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2016). *Reporte nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad de recursos en las escuelas*. Centro de Estudios MINEDUC, División de Planificación y Presupuesto, Chile.

MINEDUC (2018a). *Informe final de Evaluación: Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Subvención Escolar Pro Retención*. Subsecretaría de Educación, Chile.

MINEDUC (2018b). *Caracterización de Asistencia Escolar*. Centro de Estudios MINEDUC, Chile.

MINEDUC (2018c). *Resumen Ejecutivo Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa de Beca de Apoyo a la Retención Escolar*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

MINEDUC (2018d). *Resumen Ejecutivo Evaluación Programas Gubernamentales (EPG). Programa de Apoyo a la Retención Escolar*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas.

MINEDUC (2018e). *Propuesta para contribuir al mejoramiento de la calidad y pertinencia de los procesos pedagógicos que se desarrollan en establecimientos educacionales, ubicados al interior de Centros de Internación Provisoria y de Régimen Cerrado de SENAME*. Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2019a). *Cómo articular los instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar*. División de Educación General, MINEDUC, Chile.

MINEDUC (2019b). *Estadísticas de la Educación 2018*. Centro de Estudios MINEDUC, Chile.

MINEDUC (2020a). *Política Nacional de Convivencia Escolar*. Disponible en línea en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/09/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>

MINEDUC (2020b). *Subvenciones destinadas a los alumnos*. Disponible en línea en: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvenciones-destinadas-los-alumnos-4>

MINEDUC (2020c). *EPJA Modalidad Regular: A quién está dirigida*. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/a-quien-esta-dirigida/>

MINEDUC (2020d). *EPJA Modalidad Regular: Planes y Programas de Estudio*. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>

MINEDUC (2020e). *EPJA Modalidad Regular: Cómo se evalúa*. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/como-se-evalua/>

MINEDUC (2020f). *EPJA Modalidad Flexible: A quién está dirigida*. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/a-quien-esta-dirigida/>

- MINEDUC (2020g). *EPJA Modalidad Flexible: Cómo se evalúa*. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/como-se-evalua/>
- MINEDUC (2020h). *Curriculum Nacional*. Disponible en línea en: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc_hc
- MINEDUC (2020i). *Educación Intercultural*. Disponible en línea en: <http://peib.mineduc.cl/>
- MINEDUC (2020j). *Cada día cuenta*. Disponible en línea en: <http://cadadiacuenta.mineduc.cl/>
- MINEDUC (2020k). *Documento de Trabajo: Medición de la exclusión escolar en Chile*. Centro de Estudios, MINEDUC, Chile.
- MINEDUC (2020l). *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar*. División Educación General, Ministerio de Educación, Chile.
- MINEDUC (2020m). *Presentación Prevención de la Deserción Escolar*. Ministerio de Educación, Chile.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). *Informe ODS- Género. Diagnóstico social y análisis de políticas públicas en Chile en materia de avances para la Igualdad de Género*. División Observatorio Social-División de Políticas Sociales, Subsecretaría de Evaluación Social, Chile.
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (2020). *Tratados Internacionales*. Disponible en línea en: <https://www.derechoshumanos.gob.cl/ddhh/sistema-universal-de-ddhh/tratados-internacionales-y-convenciones/tratados-internacionales>
- Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2020). *Programa contra el Trabajo Infantil y Protección al Adolescente Trabajador*. Disponible en línea en: <https://www.mintrab.gob.cl/trabajo-infantil/>
- Mizala, A. & Torche, F. (2012). Bringing the schools back in: the stratification of educational achievement in the Chilean voucher system. *International Journal of Educational Development*, 32, 132-144.
- Mizala, A., Martínez, F. & Martínez, S. (2015). Pre-service Elementary School Teachers' Expectations about Student Performance: How their Beliefs are affected by their Mathematics Anxiety and Student's Gender. *Teaching and Teacher Education*, 50, 70-78.
- Morin, A., Marsh, H., Maiano, C., Nagengast, B & Janosz, M. (2013). School life and adolescents' self-esteem trajectories. *Child Development*, 84(6), 1967-1988.
- Muñoz-García, A.L. & Lira, A. (2020). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Santiago: Ediciones Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Muñoz, M. (2020). *Frente a la deserción escolar: Una segunda oportunidad para los jóvenes*. Revista Educar. Grupo Educar. Disponible en línea en: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-191/frente-a-la-desercion-escolar-una-segunda-oportunidad-para-los-jovenes/>
- OAS (2020). *Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer*. Disponible en línea en: <https://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-61.html>
- Objetivos y metas de desarrollo sostenible (2015). Organización de las Naciones Unidas. Disponible en línea en: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/sustainable-development-goals/>
- OCDE (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. Disponible en línea en: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/revision-de-politica-s-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page3

OCDE (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. Directorate for Education, OECD.

OCDE (2015). *Education at a glance: Chile Country Note*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2018). *Education at a glance: Chile Country Note*. Paris: OECD Publishing.

OCDE (2019). *Education at a glance: Chile Country Note*. Paris: OECD Publishing.

OHCHR (2020). *Human rights treaty bodies*. Disponible en línea en: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/Pages/TreatyBodies.aspx>

Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (27 de Mayo, 1989). Ministerio de Relaciones Exteriores, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1vm47>

Palestro, S. (2016). Androcentrismo en los Textos Escolares. En Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), *Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación*. Santiago, Chile.

Pateti, Y. (2007). Escuela y corporeidad femenina: La cuestión del género en el desarrollo motor de la mujer. *Educere*, 11(38), 455-460.

Perticará, M., & Bueno, I. (2009). Brechas salariales por género en Chile: un nuevo enfoque. *Revista CEPAL*, 133-149.

Ramírez, T., Díaz, R. & Salcedo, A. (2016). *El uso de los términos Abandono y Deserción Estudiantil y sus consecuencias al momento de definir políticas institucionales*. Sexta Conferencia Latinoamericana sobre el abandono de la Educación Superior, Escuela Politécnica Nacional.

Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press.

Réseau E2C France (2020). *Association nationales des Écoles de la 2e chance*. Disponible en línea en: <https://reseau-e2c.fr/>

Resolución N° 3033 Exenta Aprueba Bases Administrativas, Técnicas y Anecos para la Licitación de Proyectos para el Concurso de Proyectos de Escuelas de Reingreso (2016). Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1y76v>

Riedemann, A. (2008). La educación intercultural bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.

Rise up (2019). *Girls' Voices Curriculum*. Disponible en línea en: <https://riseuptogether.org/girls-voices-curriculum-2019/>

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.

Sahlberg, P. (2006). Raising the bar: How Finland responds to the twin challenge of secondary education. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1).

Scott-Jones, D. (2002). The complexities of gender and other status variables in studies of schooling. *Human Development*, 45, 54-60.

Selamé, T. (2004). *Mujeres, Brechas de Equidad y Mercado de Trabajo*. Santiago de Chile: PNUD.

SENAME (2011). *Bases Técnicas Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa. Programa Vida Nueva*. Gobierno de Chile.

SENAME (2016). *Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC*. Santiago, Chile.

SENAME (2019). *Orientaciones Técnicas para Concurso de Proyectos. Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE) Programa 24 Horas.*

Departamento de Protección de Derechos, Servicio Nacional de Menores, Chile.

SENCE (2020). *Sence +Capaz Mujer Emprendedora.*

Stratta, F. & Barrera, M. (2009). *El tizón encendido. Protesta social, conflicto y territorio en la Argentina de la postdictadura.* Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

Subsecretaría de Educación (2016a). *Resumen Ejecutivo Evaluación Programas Gubernamentales. Programa Reinserción Escolar.* MINEDUC, Chile.

Subsecretaría de Educación (2016b). *Informe Final de Evaluación. Programa Reinserción Escolar.* MINEDUC, Chile.

Subsecretaría de Prevención del Delito (2012). *Informe Final de Evaluación Programa Vida Nueva SENAME, Ministerio de Justicia.* Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Chile.

Subsecretaría de Prevención del Delito (2016). *Informe Final Estudio de Género y Factores de Riesgo Socio Delictual en el Programa de Atención Integral Familia (PAIF) 24 Horas.* Ministerio del Interior y Seguridad Pública, Chile.

Subsecretaría de Telecomunicaciones de Chile (2017). *IX Encuesta de Acceso y Usos de Internet.* Chile.

Tyler, J. & Lofstrom, M. (2009). *Finishing High School: Alternative Pathways and Dropout Recovery. The Future of Children, 19(1), pp. 77-103.*

UFM Secretariat (2020). *Mediterranean New Chance (MedNC).* Disponible en línea en: <https://ufmsecretariat.org/project/mednc-new-chance-mediterranean-network/>

UNESCO (2005). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el Caribe. Hacia un estado del arte. Informe Regional de América Latina y el Caribe para la Conferencia de Seguimiento a Confintea V, Bangkok, Septiembre de 2003.* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.

UNESCO (2009a). *Experiencias educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina.* Santiago: SDL.

UNESCO (2009b). *Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Investigación Iluminativa. Plataforma Educativa MERCOSUR Chile-Uruguay.* Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2018). *Out-of-school children and youth.* UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2019). *Combining Data on Out-of-school Children, Completion and Learning to Offer a More Comprehensive View on SDG 4.* UNESCO Institute for Statistics.

UNESCO (2020). *Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza 1960.* Disponible en línea en: http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=12949&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNICEF (2019). *Every Child Learns. UNICEF Education Strategy 2019-2030.* Disponible en línea en: <https://www.unicef.org/media/63036/file/EdStrategy-2019-2030-CountySolutions-Morocco.pdf>

UN Women (2019). *The value of intersectionality in understanding violence against women and girls (VAWG) July 2019.* Women's Programme on Ending Discrimination and Violence against Women, UN Women.

UN Women (2020). *Women's Empowerment Principles (WEPS).* Disponible en línea en: <https://www.weps.org/about>

United Nations (2020). *When children take the lead: 10 child participation approaches to tackle violence*. Office of the Special Representative of the Secretary-General on Violence against Children.

Vadeboncoeur, J. & Velloso, R. (2016). Re-creating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 7(2), 307-323.

Valenzuela, J.P. (2008). *Evolución de la segregación socioeconómica de los estudiantes chilenos y su relación con el financiamiento compartido*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación, Ministerio de Educación Chile.

World Bank (2010). *Women's Economic Opportunities in the Formal Private Sector in Latin America and the Caribbean. A focus on Entrepreneurship*. Washington, D.C., United States.

World Bank (2019). *A Second Chance to Education*. World Bank Group.

World Economic Forum (2020). *Global Gender Gap Report*. Geneva, Switzerland.

Yannoulas, S. (2005). *Perspectivas de género y políticas de formación e inserción laboral en América Latina*. Buenos Aires: Red Etis IIPE: IDES.

Youthbuild (2020). *About Youthbuild*. Disponible en línea en: <https://www.youthbuild.org/about-youthbuild>

Zamorano, F. (2018). Análisis, diagnóstico y propuesta de mejora del "Programa 24 Horas" de la Subsecretaría de Prevención del Delito de Chile, desde una perspectiva de política pública de prevención del delito. *Revista Estado, Gobierno y Gestión Pública*, 32, 187-264.



www.unwomen.org
www.lac.unwomen.org
 [@onumujereschile](https://www.instagram.com/onumujereschile)
 [@ONUMujeresChile](https://twitter.com/ONUMujeresChile)
www.tuoportunidad.org