

Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile*

Espinoza, Óscar; González, Luis Eduardo; Castillo, Dante; Neut, Sebastián
Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile*
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, vol. 17, núm. 2, 2019
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud Cinde - Universidad de Manizales
Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77361136002>
DOI: 10.11600/1692715x.17201

Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile*

Determinants of student retention in “second chance schools”
in Chile

Determinantes da retenção de alunos em “escolas de segunda
oportunidade” no Chile

Óscar Espinoza¹ oespinoza@academia.cl

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile

Luis Eduardo González² legonzalez.fiegehen@gmail.com

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile

Dante Castillo³ dcastillo@estudiospiie.cl

Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, Chile

Sebastián Neut⁴ sgneut@uc.cl

Katholieke Universiteit Leuven, Bélgica

Revista Latinoamericana de Ciencias
Sociales, Niñez y Juventud, vol. 17, núm.
2, 2019

Centro de Estudios Avanzados en Niñez
y Juventud Cinde - Universidad de
Manizales

Recepción: 02 Agosto 2018

Aprobación: 11 Diciembre 2018

DOI: 10.11600/1692715x.17201

CC BY-NC-ND

Resumen (analítico): El artículo busca comprender las percepciones que estudiantes, docentes y directivos tienen respecto de los aspectos que inciden en la retención de adolescentes atendidos en «escuelas de segunda oportunidad» en Santiago de Chile. La información proviene de 56 entrevistas semiestructuradas, aplicadas a tales actores en los Centros de Educación Integrada de Jóvenes y Adultos seleccionados. Las entrevistas fueron sometidas a un análisis narrativo etnográfico y, para su codificación, se utilizó el software Atlas.ti. Los actores identificaron como las condicionantes más importantes la contextualización en la exigencia académica y evaluativa, el acompañamiento afectivo a estudiantes y que la escuela sea acogedora. Finalmente, se vislumbra la necesidad de revisar los procesos de reincisión escolar para un grupo no menor de niños y jóvenes que no se adaptan a condiciones «normales».

Palabras clave: Chile, educación alternativa, educación compensatoria, joven sin escolaridad, retención, abandono escolar (Tesauro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Palabras clave autores: Escuelas de segunda oportunidad, reescolarización.

Abstract (analytical): The purpose of this article is to understand the perceptions that students, teachers and principals have regarding the aspects that affect the educational retention of adolescents who attend “second chance schools” in Santiago, Chile. The information collected for the study comes from 56 semi-structured interviews with students, teachers and principals in each of the selected Integrated Education Centers for Young People and Adults. The transcripts of the interviews were subject to an ethnographic narrative analysis and, for the codification and construction of categories the Atlas.ti software was used with all materials. The actors identified the most important determinants to promote educational retention and avoid students dropping out of school: the academic demands of students; affective accompaniment for students; and that the school is a welcoming. Place Finally, the authors identified the need to review the school reintegration processes for children and adolescents who do not adapt to “normal” conditions in the schools.

Keywords: Chile, alternative education, compensatory education, youth not in school, retention, school drop-outs.

Author's keywords: Second chance schools, re-schooling.

Resumo (análítico): O objetivo do artigo é compreender as percepções que os alunos, professores e diretores têm sobre os aspectos que afetam a retenção de adolescentes atendidos em “escolas de segunda oportunidade” em Santiago, no Chile. A informação vem de 56 entrevistas semi-estruturadas, aplicadas a estudantes, professores e representantes da equipe de gestão em cada um dos Centros de Educação Integrada para Jovens e Adultos selecionados. As entrevistas foram submetidas a uma análise narrativa etnográfica e, para a codificação e construção de categorias, utilizou-se o software Atlas TI. Os atores identificaram como as condições mais importantes para incentivar a retenção e evitar o abandono precoce: a exigência acadêmica e avaliativa, o acompanhamento afetivo aos alunos e o acolhimento da escola. Finalmente, é necessário rever os processos de reinserção escolar para um grupo de crianças e jovens que não se adaptam às condições “normais”.

Palavras-chave: Chile, educação alternativa, educação compensatória, jovens sem escolaridade, retenção, abandono escolar.

Palavras-chave autores: “Escolas de segunda oportunidade”, reeducação.

Introducción

El objetivo del presente artículo es comprender las percepciones que estudiantes, docentes y directivos tienen respecto de los aspectos que condicionarían el éxito o fracaso en la retenión de los y las adolescentes atendidos por las experiencias educativas que en Chile se han denominado «escuelas de segunda oportunidad». El propósito de dichos establecimientos educativos es atender a la población menor de 19 años que no ha alcanzado los 12 años de escolaridad obligatoria (vale decir, los ocho años de enseñanza primaria y los cuatro de educación secundaria), debido a que abandonaron el sistema escolar convencional en algún momento de sus trayectorias. La responsable de este servicio educativo es la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (Epja), del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc).

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.

En Chile, el Ministerio de Educación dispone de tres modalidades, complementarias a la convencional, para atender a la población que no ha podido terminar el proceso de escolarización obligatoria y que, por ende, no cuenta con los 12 años de escolaridad. La modalidad «regular» la implementaron los Centros de Educación Integrada de Adultos (Ceia) y las «terceras jornadas», a cargo de escuelas y liceos que tienen una tercera jornada vespertina orientada a la formación de adultos. Esta primera modalidad cuenta con una normativa específica y con un currículo adaptado a la población adulta. Este currículo y esta normativa regulan el servicio escolar establecido para la población que se encuentra privada de la libertad o en contextos de encierro (cárcel y centros de reclusión de menores de edad). Luego está la modalidad «flexible», cuyo fin es atender las necesidades específicas de la población trabajadora y

activa en el mercado laboral; dicha modalidad cuenta con una normativa adaptada a este público y la implementan entidades privadas y públicas que se registran ante el Mineduc. La tercera modalidad, aún en etapa piloto, tiene como objeto la reinserción educativa de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años en las escuelas y liceos del sistema escolar convencional. Esta modalidad atiende a una población total que no supera los dos mil beneficiarios y solo está presente en algunas ciudades del país.

En este contexto, a lo largo de la presente investigación se denomina «escuelas de segunda oportunidad» a las experiencias educativas que en el marco de la educación de personas jóvenes y adultas (Epja) atienden a niños, niñas, adolescentes y jóvenes menores de 19 años. Ahora bien, considerando que los Ceia, dentro de la modalidad «regular», tienen una cobertura nacional y concentran el mayor número de estudiantes, se decidió analizar la situación de sus estudiantes de hasta 18 años de edad. Lo anterior debido a que, en la actualidad, el 77 % del total de la población que asiste a la oferta Epja lo constituyen menores de 23 años. Es decir, estamos frente a un proceso de «infantilización» de una educación que tradicionalmente se pensó para alfabetizar a población adulta.

De manera complementaria, y partiendo de la base que existen indicios de que este tipo de programas se encuentran en tensión en relación con las funciones de reescolarización, inclusión y retención (Alvarado et al., 2014; Brusilovsky & Cabrera, 2005; Brusilovsky, Cabrera, & Kloberdanz, 2010; McDermott, Anderson, & Zaff, 2018; Schuller & Watson, 2009; Vallee, 2017), resulta indispensable la necesidad de fortalecer y potenciar las capacidades pedagógicas de estos centros para ofrecer mejores experiencias formativas a los educandos y las educandas (Arancibia, Aracena, Fuica, Quezada, Sepúlveda, & Zambrano, 2010; Day, Mozuraityte, Redgrave, & McCoshan, 2013; Osorio, 2013). En los últimos años se han conducido algunos estudios en Chile que han aportado algunos hallazgos sobre los procesos de reescolarización que tienen lugar en las «escuelas de segunda oportunidad» (Espinoza, Castillo, & González, 2016; Espinoza, Castillo, Loyola, & González, 2017; Espinoza, González, Castillo, & Neut, 2018). Dichos estudios, sin embargo, proveen un acercamiento parcial al problema del abandono temprano del sistema educativo (Espinoza, Castillo, González, Santa-Cruz, & Loyola, 2014b) y al proceso de reinserción de los educandos con miras a concluir su trayectoria escolar.

En Chile, si bien las tasas de finalización de la escuela secundaria convencional son relativamente altas (90 % de los y las jóvenes se gradúa), los y las estudiantes que no la completan provienen casi exclusivamente de los grupos socioeconómicos más bajos. Hasta hace poco, solo una parte de los y las jóvenes menores de 18 años que no egresaban a tiempo de la escuela tradicional había aprovechado programas de «reinserción» o «escuelas de segunda oportunidad», mientras que la mayoría de los y las estudiantes que ingresaron a estos centros alternativos no se graduaron (Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2016). En la misma perspectiva, en un estudio reciente se concluye que más del 50 % de los estudiantes

que asisten a las diferentes modalidades de Epja no finalizan el año escolar (Mineduc, 2015).

Para responder al fenómeno de la «infantilización» y del fracaso escolar en la educación de adultos, en el año 2015 el Ministerio de Educación denominó «centros de segunda oportunidad» a las instituciones ejecutoras que implementaron programas de reinserción educativa (tercera modalidad), dirigida específicamente a los y las estudiantes adolescentes que no asisten a la escuela tradicional (Mineduc, 2015). Con anterioridad, el único programa para niñas, niños y adolescentes que habían dejado la escuela antes de su finalización (Ceia) se diseñó para estudiantes adultos (Mineduc, 2010). Los nuevos centros ofrecen un certificado de egreso en escuelas primarias o secundarias, y las clases se desarrollan tanto durante el día como por la noche, dependiendo de la modalidad. Los programas son intensivos, por lo que en un año calendario los y las estudiantes pueden completar dos grados de la escuela secundaria.

En ese escenario surgen varias preguntas de investigación, tales como cuáles aspectos se asocian al éxito en la permanencia y en el aumento en la tasa de aprobación de los programas de retención y reinserción que se implementan en la Epja, y qué condicionantes identifican quienes asisten y se desempeñan en «escuelas de segunda oportunidad» (población menor de 19 años que asiste a Epja), acerca de los factores de éxito o fracaso de los y las estudiantes.

Marco teórico

El fracaso escolar se puede abordar desde dos perspectivas macro, las cuales se sustentan en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente. Desde el primer paradigma, las principales causales del abandono escolar se atribuyen a la situación socioeconómica (De Witte & Rogge, 2013; Ingram, 2007; Rumberger & Lim, 2008; Rumberger & Thomas, 2000) y al contexto familiar (Espinoza et al., 2016; Preal, 2003), aunque también se mencionan aspectos como la pobreza y la vulnerabilidad (Peña & Toledo, 2017), la búsqueda de trabajo, el origen étnico, la desintegración familiar y las limitadas expectativas de la familia con respecto a la educación (Castillo, 2003; Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2014a; Espinoza et al. 2014b; Foley, Gallipoli, & Green, 2014; Hawkins, Jaccard, & Needle, 2013; Pomerantz, Moorman, & Litwack, 2007;).

Parte importante de la población que asiste a una «escuela de segunda oportunidad» proviene de una experiencia escolar en la que confluyen el fracaso escolar (expresado por la vía de la repitencia, el ausentismo y el bajo rendimiento) y condiciones de carácter psicosocial, que se evidencian en problemas de distinta índole, como situación de calle, consumo de droga, vulneración de derechos básicos, violencia intrafamiliar, explotación comercial e infracción de la ley (Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 2013; Mideplan, 2001, 2006; Salva-Mut, Nadal-Cavaller, & Meliá-Barceló, 2016). A su vez, quienes abandonaron

la escuela regular presentan naturalmente mayores probabilidades de ser absorbidos por dinámicas excluyentes y socialmente desintegradoras, tales como la cesantía, la drogadicción o la falta de participación en organizaciones sociales y comunitarias (Espinoza, Castillo, & González, 2013; Espinoza et al., 2014a; Estrada-Ruiz, 2015; Toledo & Magendzo, 1988). Algunas investigaciones han evidenciado que el clima educacional generado por la familia se asocia directamente con la probabilidad de permanecer en el sistema educativo (Espinoza et al., 2016; Manzano & Ramírez, 2012; Peña, Soto, & Calderón, 2016; Preal, 2003; Salinas-Quiroz, Silva, Cambón, & Fraga, 2017). Además, quienes desertan de la escuela reducen de manera inevitable su capital cultural, situación que más tarde repercute en la educación de sus hijos e hijas, reproduciendo intergeneracionalmente la desigualdad educativa (Entwistle, Alexander, & Olson, 2004; Fernández & Martínez, 2014; Hein & Barrientos, 2004; Unesco, 2013; Unesco-UIS, 2018; Unicef, 2000).

El segundo paradigma se asocia con la perspectiva de los factores intraescolares. En tal sentido, se mencionan como las principales causales que detonan el fracaso y el abandono temprano de los procesos educativos los problemas conductuales, el autoritarismo docente, el adultocentrismo y el bajo rendimiento académico (Espinoza et al., 2014b; Marshall, 2003; Rumberger & Lim, 2008; Santos, 2009). En algunas investigaciones se sostiene que el establecimiento educativo genera las condiciones para provocar el fracaso escolar. Lo anterior encuentra eco en el hecho que no son solo los jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por concurrir a la escuela, sino que esta también de alguna manera los termina «expulsando» (Espinoza, Castillo, & González, 2013; Glewwe, Hanushek, Humpage, & Ravina, 2011; Rumberger & Thomas, 2000).

Más allá de los factores interviniéntes, el fracaso escolar sería el resultado de un proceso asociado con factores de distinta naturaleza y no la consecuencia de un suceso aislado que determine de manera significativa la acción del individuo escolarizado (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Bradley & Renzulli, 2011; D'Alessandre & Mattioli, 2015; Lamb & Markussen, 2011; Rumberger, 2011).

Método

La información sobre la que se basa este estudio proviene de 56 entrevistas semiestructuradas, conducidas durante el año 2016 con varios actores de la comunidad educativa. Las entrevistas se aplicaron a cinco estudiantes, un docente y un representante del equipo directivo en cada uno de los ocho centros de educación integrada de jóvenes y adultos de la Región Metropolitana seleccionados para tal efecto, a saber: Pudahuel, Pedro Aguirre Cerda, San Ramón, Lo Barnechea, Santiago, Lo Prado, San Miguel y Puente Alto. La edad de los y las estudiantes fluctuó entre los 15 y 18 años, y se cuidó mantener la paridad de género en el total de la muestra. La selección de los centros educativos fue hecha de común acuerdo con la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas del Ministerio de Educación, que colaboró con el estudio para velar por

la representatividad cualitativa de los centros educativos, en los ámbitos regional y nacional.

Para la elección de los sujetos se implementó un muestreo cualitativo estructural, seleccionándose un conjunto de individuos que según sus atributos representaran la heterogeneidad de discursos posibles en relación con el problema abordado. Dicho tipo de muestreo supone que se hace una selección intencionada de los individuos en virtud de posiciones conectadas dentro de una estructura o cadena de los atributos de los entrevistados. Para los efectos de esta investigación, es útil porque permite estudiar estructuras sociales jerarquizadas. De esta manera, quedaron excluidos los y las estudiantes que no se ajustaban a los criterios de selección (en particular, aquellos con edad inferior a 19 años) o que en forma voluntaria declinaron participar en el estudio. Las características o rasgos de los sujetos entrevistados permitieron representar cualitativamente la diversidad de los discursos observables entre los y las jóvenes que concurren a los Ceia, evitando una participación sesgada que afectara la interpretación de los resultados.

El modelo de entrevista semiestructurada consiste en la determinación previa de una pauta temática que permita dirigir el enfoque de la conversación. No obstante, durante la entrevista cabe la posibilidad de que emergan otros asuntos asociados al estudio. El instrumento que se aplicó a las y los estudiantes, docentes y equipo directivo contempló las siguientes dimensiones: principales atributos de los itinerarios educativos de los y las estudiantes, atributos y características de las trayectorias sociales de los y las estudiantes, efectos e importancia percibida en el proceso de reescolarización, condicionantes de la permanencia en las «escuelas de segunda oportunidad», factores y condicionantes para la retención de estudiantes en la institución escolar, y valoraciones y proyecciones respecto del proceso de reescolarización.

Las entrevistas se sometieron a un análisis narrativo etnográfico, el que permitió reconstruir la experiencia en retrospectiva, a partir del cual se organizan eventos, episodios y objetos en un todo significativo, identificando con ello los procesos que dan curso y cuenta del sentido construido (Chase, 2005). Para la codificación y construcción de categorías se utilizó el software Atlas.ti.

Para resguardar la identidad de cada entrevistado o entrevistada, la identificación genérica de cada actor se señala después de cada cita, especificando su rol dentro de la institución escolar (en el caso de los y las estudiantes, cada uno se asocia a un número de 1 a 5 por institución), la comuna en la que esta se inserta y el sexo (M: Masculino y F: Femenino).

Resultados

Con el objeto de comprender las percepciones que estudiantes, docentes y directivos tienen respecto de los aspectos que inciden en la retención de adolescentes atendidos en «escuelas de segunda oportunidad» en Santiago de Chile, se sistematizó la información para identificar dimensiones o categorías relevantes. A continuación se organizó la

presentación de los antecedentes recabados en las entrevistas en torno a tres dimensiones o categorías de análisis: a) las causas que detonan la deserción escolar en la escuela tradicional; b) los rasgos que caracterizan los itinerarios educativos de los jóvenes antes del ingreso a las «escuelas de segunda oportunidad», y c) los factores que determinan el éxito en la retención de los estudiantes que concurren a las «escuelas de segunda oportunidad».

Causas de la deserción escolar antes del ingreso a las «escuelas de segunda oportunidad»: la visión de los actores

Los sujetos estudiados otorgan centralidad a dos dimensiones que permitirían comprender la deserción escolar: el contexto social en el cual se insertan los y las estudiantes y sus trayectorias escolares previas. Ambas resultan decisivas, como se espera demostrar, para comprender por qué el o la estudiante termina por acceder a las «escuelas de segunda oportunidad» como última instancia para alcanzar la certificación de estudios que avale el término exitoso ya sea del nivel primario o el secundario.

Contexto social

La comprensión que los y las estudiantes, docentes y directivos tienen respecto de los aspectos que incidirían en la retención y permanencia en los centros educativos no puede estudiarse sin dimensionar el contexto social más amplio en el que se desenvuelven y que impacta, de manera directa, en la vida social que se visualiza en las «escuelas de segunda oportunidad». De hecho, la inmensa mayoría de los y las estudiantes -si es que no todos- están insertos en un contexto social de vulneración de derechos y viven en condiciones muy difíciles, cuando no deplorables. En efecto, la situación económica familiar de los educandos y educandas es, en la mayor parte de los casos, bastante precaria o, de plano, apremiante. Esto queda en evidencia en las siguientes alocuciones:

Mi mamá [es la única que trabaja en la casa], entonces igual se ven difíciles las cosas de repente (estudiante 2 - Puente Alto - F).

Mis papás pelean, pero por la plata más que nada, porque no les alcanza. Entonces alegan (estudiante 4 - San Ramón - F).

De hecho, en muchas ocasiones los mismos escolares se ven compelidos a compartir su condición de estudiantes con la de trabajadores (la mayoría de las veces trabajando de manera informal), tal como se aprecia en los siguientes testimonios:

Económicamente, (...) mi mamá está mal igual. Por eso quiero entrar a trabajar (estudiante 5 - Pedro Aguirre Cerda - M).

Ahí todos nos ayudamos en la parte de la familia. Yo también estudio y trabajo. Trabajo algunas veces en las noches en la panadería (estudiante 4 - Pudahuel - M).

Un tercer aspecto que incide en la configuración personal y la trayectoria social de los y las estudiantes corresponde a las situaciones de

vulnerabilidad que se viven dentro de sus familias. Los y las estudiantes entrevistados manifiestan, en su mayoría, un malestar generalizado, realzando dificultades y conflictos de relaciones intrafamiliares, ausencia de los progenitores, abuso de alcohol y drogas, y episodios de violencia en el interior de los hogares tanto verbal como física. Las siguientes citas ilustran esta situación:

Mi mamá trabaja en... ni me acuerdo dónde trabaja. Sí [trabaja] tanto tiempo [que] no sé, no la veo hace harto tiempo ya (estudiante 3 - Lo Prado - F).

Mi mamá igual estuvo media chalá [loca] de la cabeza [es decir, con problemas mentales].

Entonces me sacaba la cresta [esto es, me golpeaba rudamente], literalmente, cuántos años, once, doce. Me agarraba el pelo, me pegaba combos (estudiante 2 - Puente Alto - F).

[Falté al colegio] por problemas familiares. No quería ir, no quería ir, entonces no iba. Falleció una prima, la mataron. Eso fue en enero y también estuve en depresión cuatro meses (estudiante 3 - Lo Barnechea - M).

Un infierno todos los días en la casa. A veces prefiero andar leseando [es decir, jugando], irme para el parque, salir con mi pololo o irme para donde mi tía para no estar ahí. El olor [de las drogas] ya no lo siento, porque es como que ya para mí es normal. Todo el día [mis hermanos están] consumiendo [algún tipo de droga], todo el día volados [esto es, drogados] (estudiante 3 - Pedro Aguirre Cerda - F).

Docentes y miembros del equipo directivo corroboran lo anterior, tal como queda en evidencia en los siguientes fragmentos:

Si no están acá van a estar drogándose, o quedando embarazada, o embarazando a la polola, o robando. Y hay otros que están acá y que, en verdad, no se relacionan con los papás (docente - San Miguel - F).

Entonces la pregunta de tu familia, tu papá, tu mamá. Vivo con mi mamá, no está mi papá; mi papá es alcohólico, mi mamá es alcohólica. Mi mamá trabaja todo el día, yo paso solo en la casa, o tenía malas juntas. Esas son las explicaciones que ellos dan de por qué están en una situación determinada (directivo - San Ramón - M).

Cabe señalar que a muchos de los niños, niñas y jóvenes que asisten a estas «escuelas de segunda oportunidad» los han remitido en algún momento de su vida (por problemas de índole familiar, consumo de drogas o la comisión de algún acto delincuencial) a centros de reclusión o al Servicio Nacional de Menores (Senamer)¹. Así lo reflejan los siguientes testimonios de docentes y directivos.

Y me encontré con ocho alumnos que el Senamer venía a tirar acá, y sin ninguna responsabilidad. El Senamer los deja y se va. No hay un apoyo (docente - Pedro Aguirre Cerda - M).

Unos vienen del Senamer, dado que tienen la obligación de estar matriculados con una asistencia más o menos regular en un centro educacional (directivo - Lo Prado - M).

Desde chicos que están con problemas delictuales (...) Tenemos muchos infractores de ley aquí. Ellos tienen claro que para no caer detenidos nuevamente deben venir acá al colegio (directivo - Santiago - F).

Comprensión de los actores en torno a los itinerarios educativos previos al ingreso a las «escuelas de segunda oportunidad»

Para responder la pregunta por la percepción acerca de los aspectos que permitirían retener a los y las estudiantes en las «escuelas de segunda oportunidad» y, como consecuencia de ello, finalizar con el egreso exitoso, hay que escrutar las trayectorias previas, evidentemente marcadas por el fracaso escolar. Lo primero que se observa a partir de lo declarado en las entrevistas es la presencia de conductas de desmotivación y desinterés por parte de estos estudiantes cuando asistían a establecimientos educativos convencionales:

El año antepasado me salí de la escuela a mitad de año y dejé de estudiar (...). Tuve que pedirles permiso a mis papás, pero fue una decisión de flojera, no quería estudiar (...) No estudiaba, no tomaba atención; no me importaba eso, realmente (estudiante 1 - Pedro Aguirre Cerda - F).

Sí [dejé el colegio] unos dos meses antes que terminara el año, lo abandoné por la desmotivación que tenía de estudiar; ¿cachas? [entiendes]. Porque (...) entrar a una sala de clases y escuchar hablar a la profesora, escuchas cómo te habla y cuestiones así, entonces no era muy motivante (estudiante 4 - San Miguel - M).

Este fenómeno da como resultado situaciones de bajo rendimiento académico o de reiteradas inasistencias, lo que termina induciendo la repitencia del año escolar por parte de quienes incurren en tales conductas. Esto queda reflejado en los siguientes testimonios de algunos estudiantes:

[Repetí] porque no iba a la escuela. Tampoco hice las pruebas que tenía que hacer (estudiante 2 - San Ramón - F).

[Repetí] por inasistencia. No me daban ganas de ir tampoco, me quedaba dormida... Cosas así (estudiante 2 - San Miguel - F).

Otra de las cuestiones que los y las estudiantes asocian al fenómeno de la repitencia y el fracaso escolar se relaciona con el cambio de las dinámicas que se dan en la enseñanza primaria con respecto a la enseñanza secundaria, debido a que en esta última enfrentarían mayores exigencias y dificultades. Lo anterior queda de manifiesto en los siguientes relatos:

En la básica [primaria] sí [me iba bien, pero] cuando pasé a la media [secundaria] ahí fue donde quedé repitiendo, y de ahí me vine para acá (estudiante 3 - Lo Prado - M).

Después me metí a la media [secundaria], y la media es más complicada, es como obvio, pero había más atados. Me ponía a pelear con cabras [compañeras], no las soportaba, nada (estudiante 3 - San Miguel - F).

En primero medio sí [me fue mal], porque yo tuve un cambio de octavo básico a primero medio... Siempre han dicho que de octavo a primero es un cambio muy grande. Entonces a mí se me empezó a complicar (estudiante 1 - Puente Alto - M).

No menos importante resulta ser otro aspecto sensible al que se refieren los y las estudiantes, el cual se vincula con la dimensión estrictamente conductual. Ellos destacan en sus propias interpretaciones la presencia de

inquietud mayor que la normal, desorden e incluso agresividad, tal como puede observarse en los siguientes extractos:

Sí [me echaron], pues era muy conflictivo. No me portaba mal siempre. Siempre he sido así, desde chico he sido maldadoso (estudiante 5 - Lo Prado - M).

En séptimo y octavo básico me portaba mal, era súperatrevida, buena para pelear. En tercero, cuarto y quinto [básico] era súpermata y todo, pero ya en séptimo y octavo era atrevida y todo eso (estudiante 2 - San Miguel - F).

En la misma perspectiva, directivos y directivas reproducen en alguna medida tal visión, como se desprende de las siguientes citas:

Son chicos, básicamente, que han tenido problemas conductuales (directivo - Lo Barnechea - M).

Después están los otros chiquillos, que los han sacado de otras escuelas... y que también han salido por lo mismo, porque transgreden la norma, porque responden mal (directivo - Puente Alto - F).

Otros aspectos asociados con la dimensión intraescolar que explicarían el abandono temprano de las escuelas y que emergen a partir de las entrevistas es la relación conflictiva que se establece con algunos docentes, tal como queda refrendado a continuación:

También me fui de ese colegio por el profesor, porque podría haber hecho el segundo [medio] allá, y acá hacer tercero y cuarto. Pero no, preferí cortar lazos (estudiante 1 - Puente Alto - M).

Yo no podía hacer educación física y los profes me decían «ay, eres súpermentirosa, porque tú sí puedes hacer»... Eran muy flaites [ordinarios] o me ignoraban también (estudiante 2 - Lo Prado - F).

Finalmente, en el contexto de los factores ajenos a la propia institución educativa vinculados al abandono escolar cabe destacar que muchas de las dificultades que atraviesan estos y estas estudiantes en sus itinerarios escolares está relacionada con el escaso y a veces nulo apoyo que reciben de sus propias familias, cuestión vinculada generalmente a la baja importancia que estas le atribuyen al proceso educativo. Los jóvenes y las jóvenes señalan al respecto:

Como que no tengo mucho el apoyo de él [mi papá] porque no vive conmigo (estudiante 5 - San Miguel - F).

Pucha, a mi mamá no le importaba nada: si repetíamos, repetíamos; si pasábamos de curso, pasábamos. Y siempre necesité ayuda, cuando chica, porque había cosas que no entendía y nadie era capaz de decirme si era así o así. Nadie era capaz de decirme «no, ven, lee conmigo»; eso yo siempre se lo he sacado en cara (estudiante 2 - Puente Alto - F).

Percepciones en torno al éxito en la retención de estudiantes en las «escuelas de segunda oportunidad»

Entre los aspectos que los y las estudiantes ponderan como positivos en este tipo de establecimiento se cuenta el apoyo que brindan los docentes (que se manifiesta en un acompañamiento más personalizado) para

responder adecuadamente a las demandas académicas que se consignan en el plan de estudios, la exigencia académica y la diversidad de métodos evaluativos que emplean los profesores. Al respecto, algunos entrevistados relatan:

Sí [me gusta este colegio], porque igual te ayudan harto, te dan las posibilidades de poder pasar [de curso]. Si uno no pasa es porque se las farreó no más, te dan todas las posibilidades para poder pasar (estudiante 3 - Lo Barnechea - M).

[Los profesores y las profesoras] bien, son supersimpáticos, tienen mucha paciencia, [ayudan] harto (...) Cuando te va mal en la prueba, te hacen trabajos para que subas la nota (estudiante 5 - Lo Barnechea - M).

El acompañamiento y el apoyo en el campo didáctico, pero también en el emocional, que brindan los y las docentes a los educandos y las educandas, aparece, sin lugar a dudas, como un elemento decisivo tanto para la retención de los y las estudiantes como para su trayectoria educativa. Referente a la dimensión didáctica y pedagógica, los y las jóvenes relatan que los profesores y las profesoras son pacientes y no dudan en insistir en los temas trabajados hasta que todos comprendan:

Que igual son buena onda los profesores, te dan harto apoyo en las materias. Si no entiendes, te la explican varias veces; si tienes problemas, ayudaban caleta [es decir, mucho] (estudiante 4 - San Miguel - M).

Los profesores te ayudan, explican bien las cosas y se dan el tiempo de explicarles a todos (estudiante 5 - Lo Prado - M).

En el ámbito de lo netamente pedagógico, los y las docentes señalan que el ingreso de jóvenes a los Ceia ha requerido, por parte de ellos, reformular estrategias pedagógicas para el desarrollo de las clases. En este sentido, según sus declaraciones se observa que esta reformulación de estrategias son el resultado más bien de iniciativas personales que de procesos formales de capacitación docente para el trabajo con esta población. Así lo expresan los y las docentes en las siguientes citas:

Yo llevo (los contenidos) a su realidad (...). Por ejemplo, poesía mural, la lirica popular, el canto popular, el *hip hop*, que también tiene poesía, escuchamos algunos reguetones y así fuimos acomodando la materia a los chiquillos. Porque a ellos les gusta mucho aprender, pero si uno les está pasando materia todo el rato se te van, no te pescan y por eso uno tiene que ser bien didáctico (docente - Pudahuel - F).

Es que en el tiempo que llevo siendo profesora básica en las salas de clases te encuentras con muchos niños que no aprenden y no todos son iguales. Entonces, a raíz de eso, me decidí por estudiar educación diferencial para entender más el tema de inclusión, el tema de integración, poder perfeccionarme más con los chicos que no aprendían. Eso fue lo que me motivó (docente - Lo Barnechea - F).

En este mismo contexto de lo académico, la oferta de talleres con especialidades (o de oficios) que ofrecen los centros se constituye en un aspecto altamente valorado que favorece la permanencia y continuidad de estudios para un número significativo de estudiantes que ve en estos una alternativa viable de crecimiento personal, tal como se observa en las siguientes declaraciones:

Este liceo tiene la especialidad de alimentación colectiva; ahí me gustó al tiro [de inmediato], porque me gusta cocinar y me enfoqué más en estos estudios (estudiante 2 - Pudahuel - M).

Aquí los viernes hay talleres de peluquería y gastronomía (...) y a mí desde chiquitita me gusta cortar el pelo (estudiante 2 - San Ramón - F).

La incorporación de los y las jóvenes a las «escuelas de segunda oportunidad», y su posterior permanencia en ellas, también se ve favorecida por el menor número de horas presenciales en aula que exigen estos establecimientos, en comparación con las escuelas tradicionales. Así, mientras la jornada completa en la escuela tradicional se ve como un factor de expulsión del sistema de educación formal, la jornada del Ceia, en cambio, se percibe de manera positiva debido a que exige menos horas presenciales en el establecimiento. Tal situación queda de manifiesto en las siguientes opiniones:

Nunca me gustó estudiar en un colegio normal, por el horario, porque de las ocho a las cinco de la tarde igual es mucho. Sí, me aburría y no me gustaba ir a la escuela (estudiante 2 - Pedro Aguirre Cerda - F).

[Este colegio], como es liceo de jóvenes y adultos, tiene menos exigencias de horarios que los liceos normales y menos ramos por decirlo así. Me gustó y aparte que enseñan lo justo y necesario, no enseñan en exceso (estudiante 2 - Pudahuel - M).

[Lo que me gustó de este colegio fue] más que nada el horario, eso como que me gusta. Por ejemplo, si fueran más horas no vendría, no me darían ganas. Pero como es tan poquito rato, es como cero daño, entonces me gusta por eso (estudiante 4 - San Ramón - F).

Como se puede inferir de los relatos anteriores, la dimensión estrictamente pedagógica es vinculada con otra más emocional, que emerge como una dimensión central para comprender de mejor manera por qué los y las jóvenes optarían por permanecer en los centros educativos, tal como se desprende de los siguientes relatos de los jóvenes:

Eran muy fríos en la otra escuela [acá]. Los profesores son muy cariñosos, alientan [lo noto] en el calor humano que dan y alientan mucho a los alumnos. Tenemos confianza con los profesores (estudiante 2 - San Ramón - F).

En mi otro colegio los profesores no ponían atención a los niños. Aquí no. Aquí se preocupan por mí, por los niños, y por eso me gusta este colegio (estudiante 4 - Lo Barnechea - F).

Las cosas positivas, los profesores. Yo encuentro que los profesores son todos simpáticos, ellos te entienden (estudiante 5 - San Ramón - F).

Tal interpretación se corrobora en el imaginario que presentan docentes y equipo directivo. De hecho, para estos, una de sus principales funciones corresponde a la de acompañar afectivamente a sus estudiantes, cuestión que se convierte en uno de los factores de éxito más importantes en materia de retención. Sobre el particular, sostienen:

La mayor función que hacen los profesores acá es encantar a los alumnos, poder llegar a ser cómplices con ellos, para poder ahí generar [lazos], porque ellos son muy de piel (docente - Lo Barnechea - F).

Acá no pueden existir profesores que trabajen como si estuvieran en la educación formal, que digan «ya, aprendemos y ahora prueba, y se acabó», no. (...) Se tiene que entregar mucho el afecto y de ahí los profesores siempre estamos superclaros con ellos (docente - Lo Barnechea - F).

Los y las docentes vinculan tal necesidad afectiva y de contención emocional a partir de las carencias socioemocionales que presentan sus estudiantes:

Las características de estos niños es que son totalmente diferentes, pues no hay apoyo de los papás. La mayoría de los padres tienen algún tipo de conflicto con la justicia, entonces prácticamente ellos llegan acá sin ningún apoyo, sin nada. Uno ahí pasa a ser el familiar más directo, entonces es cosa de empezar a apoyarlos ahí (docente - San Ramón - M).

Dentro de su condición de vulnerabilidad, el espacio de escuela es un espacio que los acoge y es un factor protector, y aunque no quieren reglas, ellos quieren que la escuela las ponga a veces (directivo - Santiago - F).

Curiosamente, a pesar de que resulta bastante consensuada la idea de que la escuela debe ser acogedora y no autoritaria, esto no se identifica con la necesidad que manifiestan los y las estudiantes respecto de tener reglas impuestas por sus autoridades. Incluso muchos docentes piensan que los y las estudiantes demandan ese orden:

Entonces para ellos [es importante] sentirse involucrados, [ser] parte de un sistema [escolar], a pesar de que no vengan con uniforme, es importante. Tienen salas de clases, el profesor les hace pruebas, a veces les revisan los cuadernos, les ponen notas (docente - Lo Barnechea - F).

Cuando tú empiezas a pedir cuadernos, que tengan un cierto comportamiento, que tienen que rendir una prueba, que hay asistencia, se van, y después se dan cuenta de que les hacía falta esa exigencia y se devuelven. Hemos tenido incluso jóvenes que se fueron a otros establecimientos y retornaron con nosotros, [que señalaban] «no me gustó porque no me exigían». Son los chiquillos los que demandan, [son] más demandantes en esa área (docente - Santiago - M).

Así mismo, dentro del ámbito conductual/emocional, la percepción que tienen tanto docentes como directivos es que la presencia de adultos en el aula es un factor relevante para generar cambios positivos en los y las jóvenes menores de 18 años, en cuanto al comportamiento y la actitud que hay que asumir frente al proceso pedagógico en los Ceia. Así lo manifiestan algunos maestros y directivos:

Al final, los chiquillos terminan amoldándose a la gente mayor. ¿Por qué? Porque ellos los motivan (docente - Lo Prado - F).

Los adultos también han aprendido a aceptarlos, han aprendido a darles un buen consejo o alguna orientación [a los jóvenes] (directivo - Lo Prado - M).

Es interesante que se mezclen alumnos jóvenes y adultos, porque de alguna manera los adultos regulan a los más jóvenes (directivo - San Ramón - M).

La realización de actividades extraescolares se constituye también en un elemento catalizador de la convivencia interna que estimula la permanencia de niños y jóvenes en estos centros escolares. En tal sentido, tanto los directivos como los y las docentes plantean la relevancia que adquiere el desarrollo de actividades complementarias a las acciones escolares tradicionales de aula, poniendo el acento en actividades de tipo recreativas que tengan como propósito promover habilidades blandas, generar procesos de integración al establecimiento y motivación para la continuidad del proceso formativo. Lo anterior queda plasmado en las siguientes percepciones:

Por ahí va un poco la dinámica que trato de imponerle a este liceo, en términos de que los estudiantes tienen que tener la posibilidad de recrearse, tener educación y tiempo libre.

Tenemos 40 horas de talleres de tiempo libre, en el área deportiva, cultural, recreativa, científica, etc. (directivo - Pudahuel - M).

Lo primero que hice fue conversar con la coordinadora extraescolar y potenciar esa área (...) No hay ninguna cuestión más viable que la educación de tiempo libre para desarrollar personas. La filosofía de la educación extraescolar es esa (directivo - Pudahuel - M).

Acá se les hace incluso actividades físicas. Antes la educación física no estaba en la educación de jóvenes y adultos, pero ahora sí está. Entonces eso es súperbueno para ellos, porque también se ha generado ese espacio de hacer deporte, de competir con otros colegios (docente - Lo Barnechea - F).

Están los tacataca, las mesas de ping-pong (tenis de mesa), la malla de voleibol, cosas que no estaban consideradas anteriormente, y ahí uno nota el cambio. Al principio fue la mesa de ping-pong; como ellos tomaban tiempo, después se instalaron los tacataca, de los que son de 20 jugadores, cosa que jueguen hartos. Tuvieron un éxito increíble... El patio tiene un ruido que no existía antes. Se encontró una necesidad y se respondió a esa necesidad (docente - Santiago - M).

Discusión

En relación con las analogías que este trabajo puede tener con estudios en los que se abordan temas similares, es interesante considerar el hecho de que, tal como se advierte en los resultados, los procesos que conducen al fracaso escolar se construyen a partir de un conjunto amplio de factores (intra y extraescolares), tal como ocurre en otras experiencias educativas (Day et al., 2013; Rumberger, 2011). También vale la pena consignar que existe una población que reúne rasgos similares, pero no entra en esta dinámica del fracaso y la deserción escolar. No hay que olvidar que dichos fenómenos se producen en contextos sociales, escolares y familiares dinámicos, en los que la confluencia de factores de distinta índole, así como las relaciones que se establecen entre ellos, es fundamental para el futuro escolar de esta población. En esa perspectiva se debe tener presente que, dados la naturaleza, alcance y resultados derivados del estudio, no es posible afirmar con certeza qué sujetos no desarrollarán procesos de abandono escolar o, por el contrario, cuáles no intentarán retornar al sistema escolar de manera cíclica.

Lo que sí puede aseverarse, a partir de los relatos de los y las jóvenes que concurren a los centros Epja, es que tal como ocurre, por ejemplo, en el proceso del fracaso escolar en la enseñanza primaria y secundaria en la escuela tradicional, esta clase de transiciones -de situación de abandono a un estado de integración escolar y viceversa- se producen con una frecuencia mayor que la esperada. De hecho, entre los y las estudiantes que declararon haber dejado de estudiar en el primer año en los centros Epja, más de la mitad había intentado volver al año siguiente para retomarlos. Este resultado es coherente con un estudio del Ministerio de Educación desarrollado en fecha reciente (Mineduc, 2010). Tal como sostienen Tyler y Lofstrom (2009), y en consonancia con los resultados aquí esbozados, el abandono temprano del centro educativo es el resultado de la interacción entre los atributos de los y las estudiantes y aspectos asociados con el ambiente que ofrece la escuela.

Claro está que no siempre se retorna a la modalidad anterior, y también que no se puede asegurar que esta nueva fase de reincorporación al mundo escolar vaya a concluir con éxito. De ahí la importancia de estudiar y analizar estos procesos de entrada y salida de estudiantes jóvenes que asisten a los programas de educación de jóvenes y adultos, pues al identificar determinados patrones y conductas será factible asegurar mejores condiciones para que aquellos que quieren retomar sus estudios lo hagan con éxito.

Indudablemente, sin restarles mérito a los resultados provenientes de un análisis cualitativo, estos deberían triangularse con insumos que provengan de otros enfoques metodológicos. En otras palabras, una de las limitaciones del presente estudio para impactar en el rediseño de políticas o en la definición de determinadas estrategias educativas se relaciona con la generalización que se pueda hacer de estos resultados. No obstante, en el aula y en las interacciones cotidianas que se manifiestan entre los actores escolares, principalmente docentes y estudiantes, estos hallazgos recobran vigor y pertinencia.

En efecto, tanto los y las docentes como los equipos directivos de establecimientos educativos Epja encontrarán relatos y significaciones que los interpelarán en sus prácticas docentes.

Junto a lo anterior, los resultados dejan de manifiesto algunos de los elementos que operan como dinámicas o acciones protectoras que contribuyen a la permanencia de los y las jóvenes y que permiten responder al objetivo del estudio. Al respecto, cabe indicar la relevancia que tiene la propia institución escolar, en su doble vertiente. Por un lado, por medio de acciones no formalizadas, mediante el trato cotidiano y constante de afecto y preocupación para con el y la estudiante. Por otra parte, se advierten factores protectores formales, instituidos en el procedimiento o en determinadas actuaciones aprendidas por el centro educativo, en caso de enfrentarse a señales de abandono escolar. La propia experiencia de los y las docentes y de las instituciones, atendiendo a este tipo de alumnado, facilita que esta clase de prácticas se lleve adelante. Llamadas por teléfono, visitas a los hogares, recuperación de clases, reforzamiento, supervisión del cumplimiento de estándares,

etc., son algunos de los elementos formales que constituyen la política de prevención del abandono. Pese a esto, se debe tener presente que, desde la subjetividad de los alumnos y las alumnas, esta preocupación y estos procedimientos no están suficientemente institucionalizados en los centros educativos y están lejos de ser reconocidos como pasos positivos en el camino de aumentar su protección.

Conclusiones

El objetivo del presente artículo es caracterizar y comprender las percepciones que los principales actores de la comunidad escolar (estudiantes, docentes y directivos) tienen en torno a los factores que estarían incidiendo en la retención de adolescentes atendidos en «escuelas de segunda oportunidad» en Santiago de Chile. Este es un asunto de crucial importancia si se considera que en el análisis tradicional de las políticas públicas para esta población escolar ha predominado un análisis de tipo macro-estructural; este ha privilegiado el estudio de la realidad escolar a partir de variables económicas (uso eficiente de los recursos) y el cumplimiento de determinados estándares de calidad (medido a través de un conjunto de pruebas estandarizadas), en lugar de atender las necesidades (económicas y psicosociales, entre otras) y requerimientos de la población más vulnerable. En ese escenario, los programas de reinserción -que operan con recursos humanos, financieros y de infraestructura muy limitados- no hacen más que perpetuar las desigualdades de un sistema escolar altamente segmentado tanto en términos sociales como económicos. Con esto se dificulta la permanencia de los educandos y las educandas en los centros educativos, al tiempo que se atenta contra el cumplimiento de sus expectativas.

En el «micromundo» que constituye la realidad cotidiana de las «escuelas de segunda oportunidad», existe un imaginario que los actores -tanto masculinos como femeninos- comparten en torno a los aspectos que explicarían el éxito en la retención de sus estudiantes. Por un lado, se reconoce la existencia de una dimensión pedagógica que incidiría en la retención de los y las jóvenes. Al respecto es fundamental, de acuerdo con los testimonios recogidos, el apoyo que brindan los profesores y las profesoras para contextualizar las demandas académicas de conformidad con las necesidades y posibilidades de los educandos y las educandas, así como aplicar estrategias docentes y evaluativas que tengan un impacto efectivo en los y las jóvenes. En el ámbito pedagógico, los y las docentes señalan que el ingreso de jóvenes a esta clase de establecimientos ha requerido reformular estrategias pedagógicas para el desarrollo de las clases. La oferta de talleres con especialidades (o de oficios), a su turno, también se percibe como un elemento central en la retención. De igual manera, la carga horaria ofrecida por los centros es positiva, debido a que exige menos horas presenciales.

La dimensión emocional representa otra arista clave que determina la continuidad de los y las estudiantes en los centros educativos. De hecho, para los profesores y las profesoras, así como para los directivos, uno de

sus más importantes roles corresponde al acompañamiento afectivo de sus pupilos, cuestión que se interpreta como uno de los principales elementos que explicarían la retención. Al respecto se comparte el pensamiento de que la escuela debe ser acogedora y no autoritaria. Esto, sin embargo, no se identifica con la estructuración de una institución sin reglas o con pocas instancias de control; por el contrario, muchos docentes piensan que los mismos estudiantes demandan una autoridad legítima y consensuada.

Los actores -tanto masculinos como femeninos- reconocen dos cuestiones adicionales: por una parte, docentes y directivos perciben que la presencia de adultos en el aula es un aspecto relevante para generar cambios positivos en los estudiantes menores de 18 años; por otra parte, la comunidad percibe que el desarrollo dentro de la institución de actividades extraescolares genera sentido de pertenencia al establecimiento y motiva la continuidad del proceso formativo.

Como se desprende del análisis efectuado, en el proceso de recontextualización pedagógica propio de las «escuelas de segunda oportunidad» la dimensión afectiva, en opinión de los y las estudiantes, los profesores y las profesoras, así como directivos y directivas, se constituye en un pilar central para explicar la retención de los y las estudiantes. Esto implica un desafío no menor para generar una mejor planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje. En todo caso, a lo largo de la investigación se muestra la necesidad urgente de revisar los procesos de reinserción escolar para un grupo no menor de niños, niñas y jóvenes que no se adaptan a las condiciones «normales»; este podría incidir en una trayectoria social aún más compleja en la adultez, aunque también ponderar sus eventuales efectos positivos, ya que la «escuela vulnerable» parece incluso que estuviera respondiendo de un modo menos promisorio al objetivo central de la integración social al que apela la política pública de escolarización. Si bien el objetivo del artículo no ha sido responder a un interrogante tan complejo y amplio como el de si las «escuelas de segunda oportunidad» cumplen o no el propósito de la reinserción escolar (cuestión que, de todos modos, se intenta responder a posteriori dentro del proyecto en el cual se inserta el siguiente artículo), se puede vislumbrar una idea que debiera estar en la base de toda política pública en este contexto: que las escuelas tienen que responder oportuna y eficientemente a los requerimientos, necesidades y expectativas de todos los actores que dan vida al proceso escolar. Esto implica, por lo pronto, superar el análisis academicista y la implementación de políticas educativas de corte tecnocrático que han prevalecido en el campo escolar desde el retorno a la democracia en Chile.

En síntesis, a partir de los resultados alcanzados, se puede inferir que para mejorar la retención de los estudiantes que asisten a las «escuelas de segunda oportunidad» es indispensable considerar sus subjetividades para así pasar de un sistema de alerta temprana a un sistema de «atención» y alerta temprana.

Referencias

- Alvarado, K., Carrasco, M., Díaz, C., Faivovich, A., Paredes, C., Videla, G., & Vivanco, S. (2014). La reintegración educativa: los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación. Santiago de Chile: LOM. Recuperado de: <http://opcion.cl/wpcontent/uploads/2014/03/LaReintegracionEducativa-CENOPCION.pdf>
- Arancibia, B., Aracena, M., Fuica, M., Quezada, L., Sepúlveda, M., & Zambrano, V. (2010). Evaluación de una intervención didáctica basada en estrategias para la comprensión de textos expositivos en estudiantes de un Centro Integral de Adultos. *Enunciación*, 15(1), 105-117. <https://doi.org/10.14483/22486798.3110>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32, 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Bradley, C. L., & Renzulli, L. A. (2011). The complexity of non-completion: being pushed or pulled to drop out of high school. *Social Forces*, 90(2), 521-545. <https://doi.org/10.1093/sf/sor003>
- Brusilovsky, S., & Cabrera, M. E. (2005). Cultura escolar en educación media para Adultos: una tipología de sus orientaciones. *Convergencia*, 38, 277-311.
- Brusilovsky, S., Cabrera, M. E., & Kloberdanz, C. (2010). Contención: una función asignada a las escuelas para adultos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 32(1), 25-39.
- Castillo, D. (2003). Desertores de la educación básica: reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, 37, 69-90.
- Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (2013). *A paso lento... Análisis de los avances del cumplimiento de la Confintea VI*. Lima: Autor.
- Chase, S. E. (2005). Narrative inquiry. En N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 651-681). Thousand Oaks: Sage.
- D'Alessandre, V., & Mattioli, M. (2015). *¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Comentarios a los abordajes conceptuales sobre el abandono escolar en el nivel medio*. Cuaderno Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 21. Madrid: OEI.
- Day, L., Mozuraityte, N., Redgrave, K., & McCoshan, A. (2013). *Preventing early school leaving in Europe: Lessons learned from second chance education*. Bruselas: European Commission. Recuperado de: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2013/second-chance_en.pdf
- De Witte, K., & Rogge, N (2013). Dropout from secondary education: All's well that begins well. *European Journal of Education*, 47(4), 1-20. <https://doi.org/10.1111/ejed.12001>
- Entwistle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S (2004). Temporary as compared to permanent high school dropout. *Social Forces*, 82(3), 1181-1205. <https://doi.org/10.1353/sof.2004.0036>

- Espinoza, Ó., Castillo, D., & González, L. E. (Eds.) (2013). *Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema educacional: escenarios, dilemas y desafíos*. Santiago de Chile: LOM .
- Espinoza, Ó., Castillo, D., & González, L. E (2016). Educación de adultos y formación ciudadana: el caso chileno. *Revista Lusófona de Educacao*, 34(34), 27-46.
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., & Loyola, J. (2014a). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Revista Estudios Pedagógicos*, XL(1), 97-112. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052014000100006>
- Espinoza, Ó., Castillo., D., González, L. E., & Loyola, J. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-986. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201605142856>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., González, L. E., Santa Cruz, E., & Loyola, J. (2014b). Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación a factores intraescolares. *Revista Educación y Educadores*, 17(1), 32-50. <https://doi.org/10.5294/edu.2014.17.1.2>
- Espinoza, Ó., Castillo, D., Loyola, J., & González, L. E. (2017). Educación de adultos en Chile: percepciones y valoraciones de sus beneficiarios. *Revista Brasileira de Educacao*, 22(71), 1-27. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227176>
- Espinoza, Ó., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2018). Expectativas educacionales de estudiantes que concurren a escuelas de «segunda oportunidad»: la experiencia chilena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1171-1193.
- Estrada-Ruiz, M. J. (2015). Las jóvenes que desertan de la educación media: virajes y puntos de no retorno. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 995-1008. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13231190214>
- Fernández, M., & Martínez, J (2014). *Increasing inequalities: Recent school failure trends in Spain. Working Paper*. Madrid: Universidad Carlos III, Fundación Juan March. Recuperado de: <http://earchivo.uc3m.es/bitstream/10016/18324/IC3JM-2014-286.pdf?sequence=3>
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D (2014). Ability, parental valuation of education and high school dropout decision. *Journal of Human Resources*, 49(4), 906-944. <https://doi.org/10.1353/jhr.2014.0027>
- Glewwe, P., Hanushek, E. A., Humpage, S., & Ravina, R. (2011). *School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. Working Paper Nº 17554*. Cambridge: National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w17554>
- Hawkins, R., Jaccard, J., & Needle, E. (2013). Nonacademic factors associated with dropping out of high school: Adolescent problem behaviors. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(2), 58-75. <https://doi.org/10.5243/jsswr.2013.5>
- Hein, A., & Barrientos, G. (2004). *Violencia y delincuencia juvenil: comportamientos de riesgo autorreportados y factores asociados*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana. Recuperado de: <http://www.pazciudana.cl/jovenes.php>

- Ingrum, A. (2007). High school dropout determinants: The effect of poverty and learning disabilities. *The Park Place Economist*, 14, 73-79.
- Lamb, S., & Markussen, E. (2011). School dropout and completion: An international perspective. En S. Lamb, R. Teese, J. Polesel, & N. Sandberg (Eds.), *School dropout and completion* (pp. 1-18). Dordrecht: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>
- Manzano, D., & Ramírez, J (2012). Interrelación entre la deserción escolar y las condiciones socioeconómicas de las familias: el caso de la ciudad de Cúcuta. *Revista de Economía del Caribe*, 10, 203-232.
- Marshall, T. (2003). *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Seminario Internacional «Abriendo Calles». Conace-Sename, Santiago de Chile, Chile.
- McDermott, E. R., Anderson, S., & Zaff, J. F. (2018). Dropout typologies: Relating profiles of risk and support to later educational re-engagement. *Applied Developmental Science*, 22, 217-232. <https://doi.org/10.1080/1088691.2016.1270764>
- Mideplan. (2001). *Deserción escolar e inserción laboral de los jóvenes, Documento Nº 19*. Santiago de Chile: Mideplan.
- Mideplan. (2006). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: principales tendencias*. Santiago de Chile: Mideplan.
- Mineduc. (2010). *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica*. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Mineduc. (2015). *Resultados adjudicación de proyectos de reinserción 2015. Epja Mineduc*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Osorio, J. (2013). Desafíos docentes en la educación de jóvenes y adultos en Chile: hacia una agenda de conversaciones para el diseño e implementación de nuevas políticas. *Temas de Educación*, 19, 57-65.
- Peña, J., Soto, V., & Calderón, U. (2016). La influencia de la familia en la Deserción escolar: estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 881-899.
- Peña, M., & Toledo, C. (2017). Ser pobre en el Chile neoliberal: estudio discursivo en una escuela vulnerable. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 207-218. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1511225012016>
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373-410. <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Preal. (2003). Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar. *Serie Políticas*, 5(14). Recuperado de: <http://www.preal.org>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping Out*. Boston: Harvard University Press.
- Rumberger, R. W., & Lim, S. A. (2008). *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. Los Ángeles: California Dropout Research Project.

- Rumberger, R. W., & Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39-67. <https://doi.org/10.2307/2673198>
- Salinas-Quiroz, F., Silva, P., Cambón, V., & Fraga, S. (2017). Asistencia intermitente y deserción en Educación Inicial. Testimonios de madres uruguayas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 913-925. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1115080812>
- Salva-Mut, F., Nadal-Cavaller, J., & Melià-Barceló, M. A. (2016). Itinerarios de éxito y rupturas en la educación de segunda oportunidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1405-1419. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1417090915>
- Santos, H. (2009). *Dinámica de la Deserción Escolar en Chile. Documento de Trabajo CPCE Nº 3*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación, Universidad Diego Portales.
- Schuller, T., & Watson, G. (2009). *Learning through life*. Londres: Niace.
- Toledo, I., & Magendzo, S. (1988). *Deserción y Soledad*. Santiago de Chile: Piie.
- Tyler, J., & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: alternative pathways and dropout recovery. *Future Child*, 19(1), 77-103. <https://doi.org/10.1353/foc.0.0019>
- Unesco. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos, 2015*. Santiago de Chile: Unesco.
- Unesco, & UIS. (2018). *One in five children, adolescents and youth is out of school*. París: Unesco. Recuperado de: <http://uis.unesco.org>
- Unicef. (2000). *Educación, pobreza y deserción escolar*. Santiago de Chile: Autor.
- Vallee, D. (2017). Student engagement and inclusive education: Reframing student engagement. *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 920-937. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1296033>

Notas

* Artículo de Investigación. Este artículo se deriva de un estudio de mayor escala titulado «Factores que inciden en el desarrollo de una oferta educativa para atender la continuidad educativa de niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema escolar formal y que son atendidos por las ‘escuelas de segunda oportunidad’», financiado por el Proyecto Fondecyt N.º 1161433. El estudio está en desarrollo y se inició en marzo de 2016. Área: Ciencias de la Educación. Subárea: Educación general.

Para Espinoza, O., González, L. E., Castillo, D., & Neut, S. (2019). Condicionantes citar de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. este Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 17(2), artículo 27. doi:10.11600/1692715x.17201

1 El Senname es el organismo del Estado a cargo tanto de menores en situación irregular como de niños que han delinquido, que están todos mezclados. La situación que viven a diario los internos es precaria, incluso en algunos casos con resultado de muerte de menores.