



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Espinoza Díaz, Oscar; Castillo, Dante; Gonzalez Fiegehen, Luis; Santa Cruz, Juan Carlos
Educación de adultos e inclusión social en Chile
Psicoperspectivas, vol. 13, núm. 3, 2014, pp. 69-81
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171032365007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Educación de adultos e inclusión social en Chile

Oscar Espinoza Díaz^{abc (*)}, Dante Castillo^{ab}, Luis Gonzalez Fiegehen^{ab}, Juan Carlos Santa Cruz^{ab}

^a Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), Chile

^b Universidad UCINF, Chile

^c Universidad Diego Portales, Chile

(*)oespinoza@academia.cl

RESUMEN

Pese al gran volumen de población con escolaridad incompleta que se observa en la actualidad en Chile, la re-escolarización no ha constituido una prioridad para los gobiernos. El presente artículo analiza el perfil de los estudiantes que frecuentan este tipo de programas y su grado de inclusión social a dinámicas sociales. La caracterización se hizo por medio de una encuesta a beneficiarios de programas de re-escolarización y de un índice de inclusión social. El análisis de estos programas muestra una realidad compleja, con grandes diferencias entre los diferentes tipos de programas y al interior de ellos. Existen personas integradas al sistema, con trabajo estable y familias a su cargo; y otras con mayor vulnerabilidad y en riesgo social. Estas situaciones se traducen en un abanico de problemas sociales, distintos niveles de inserción societal-laboral, y expectativas futuras disímiles. Dicha diferenciación da cuenta de distintos grados de inclusión o exclusión a nivel de sistema, lo cual obliga al Estado a enfrentar la educación de adultos, haciéndose cargo de dicha diversidad, independiente del nivel de vulnerabilidad que esta población presente.

PALABRAS CLAVE

Educación de adultos, re-escolarización, inclusión social, pobreza

Adult education and social inclusion in Chile

ABSTRACT

Despite the large number of people with incomplete schooling currently observed in Chile, back-to-school programs have not been a government priority. This article analyzes the profiles of students that use this type of programs, and the degree to which this leads to social inclusion and dynamics. In order to characterize them, we used a survey filled out by beneficiaries of back-to-school programs and a social inclusion index. The analysis of these programs reveals a complex reality, with large differences, both across the various types of programs and inside them. Some people do integrate into the system. They have a steady job and up bring their families, while some others are more vulnerable and at social risk. These situations map into a wide spectrum of social problems, different levels of societal and job insertion, and unequal future expectations. These differences reveal different degrees of inclusion or exclusion at the system level, which in turn compel the Administration to deal with adult education, facing that there is a diversity of realities, regardless of the level of vulnerability of this population.

KEYWORDS

adult education, back-to-school programs, social inclusion, poverty

Recibido: 3 enero 2014

Aceptado: 22 septiembre
2014

Cómo citar este artículo: Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Feigehen L. & Santa Cruz, J. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. Disponible en <http://www.psicoperspectivas.cl> doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL13-ISSUE3-FULLTEXT-393

Investigación realizada en el marco del programa Fondecyt 1121079 "Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena".

ISSNe 0718-6924

Introducción

En Chile, solo la mitad de la población mayor de 25 años posee escolaridad completa. Extrañamente, el terminar la educación media no está en el centro de ningún debate ni es prioridad de la política pública, a pesar de la importancia que ha adquirido la educación en el debate político nacional. Un debate focalizado más en quienes estudiarán en el futuro o están estudiando en el presente, que en quienes en el pasado no pudieron completar los estudios que hoy son obligatorios.

En este contexto, los temas de re-escolarización¹ o educación a lo largo de la vida, despiertan escaso interés académico y los programas respectivos suelen ser diseñados sobre la base de concepciones basadas más en preconceitos que en un conocimiento cabal del grupo social al que van enfocados, justificándose -la mayoría de las veces- sobre la base de datos demográficos duros. Es más, las políticas específicas en este sentido, y que han dado forma a los programas de re-escolarización, suelen apuntar, por un lado, a la retención escolar de los jóvenes que hoy en día frecuentan el sistema escolar (para evitar engrosar las cifras oficiales de deserción escolar) y, por otro, a la simple alfabetización (habilidades de lectoescritura y matemáticas) y terminación formal de estudios de un segmento reducido de la población adulta. No obstante, dichas iniciativas no consideran las trayectorias, necesidades y potencialidades de esa población ni tampoco el rol que podría jugar la educación de adultos en términos de inclusión social de segmentos vulnerables de la población.

En otras palabras, aunque no se declare expresamente, la completación de estudios suele ser abordada en términos de deserción escolar (adolescente) y las medidas adoptadas por el Estado suelen apuntar a jóvenes en edad productiva que no han terminado sus 12 años de escolaridad obligatoria. Se omite, de paso, que la gran mayoría de la población que no ha terminado cuarto medio, es adulta y mayor de 30 años². Según datos del Mineduc al 2007 menos de 190.000 personas se encontraban completando sus estudios, a pesar de que el volumen de población con escolaridad incompleta ascendía aproximadamente a unos 5 millones de personas (Mineduc, 2008a; Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2012). En otras palabras, la cobertura de los programas de educación

de adulto (EDA) solo alcanzaba al 3,3% del total de potenciales beneficiarios.

En este escenario, uno de los problemas centrales es el desconocimiento que se tiene, no solo del enorme segmento de la población que posee escolaridad incompleta y que no está siendo captada por la institucionalidad vigente, sino también del perfil de alumno que está ingresando a los programas de re-escolarización. Esto último, más allá de los tradicionales descriptores demográficos generales de la población que informan relativamente poco respecto de la visión de mundo, los objetivos vitales y las expectativas de las personas. En otras palabras, podemos llegar a establecer rangos etarios, estructura de género o perfiles ocupacionales básicos, sin embargo no se ha determinado cómo viven y cuáles son los objetivos que persiguen las personas que se matriculan en los distintos programas de re-escolarización.

Mediante el análisis del perfil de los estudiantes que frecuentan este tipo de programas y de sus itinerarios sociales, el presente artículo tiene como objetivo establecer en qué medida los programas de re-escolarización convocan e integran a estudiantes con mayores o menores condiciones para el logro de inclusión social en la perspectiva de proveerles las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política del país. Es decir, se busca determinar en qué medida las condiciones de vida y el entorno que rodea a los beneficiarios de los programas de reescolarización, los hace más o menos vulnerables a caer en dinámicas sociales de marginalidad y exclusión social.

Lejos de cualquier juicio de valor o intención determinista, las condiciones de vida y el entorno de los beneficiarios son relevantes toda vez que, en una sociedad altamente burocratizada, tecnocratizada y socialmente segmentada como la nuestra (Penna, 2010), una menor adaptabilidad a las normas sociales actúa en la práctica como factor de exclusión social. Lo que es imprescindible tener presente para diseñar programas pertinentes y para ofertar cursos que respondan a las necesidades concretas de la población que no ha terminado su educación.

Antecedentes

En el año 2003, Chile estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando a 12 años la educación obligatoria garantizada por el Estado que hasta esa fecha era de 8 años. Mientras en 1990 la escolaridad promedio de los chilenos era de 9 años, desde el 2000 a la fecha se ha ido estabilizando en torno a los 10 años (Ministerio de Desarrollo Social, 2012). Este comportamiento se explica por la estabilización de las tasas de asistencia neta en la

¹ Concepto utilizado por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) para definir a los programas educativos que atienden a personas adultas y jóvenes que buscan completar los 12 años de escolaridad obligatoria en el sistema escolar

² La mayoría de la población con escolaridad incompleta estudió en un momento en el cual la Educación Media no era obligatoria.

educación primaria desde 1990 (sobre el 90%) y en la educación secundaria desde 2003 (sobre el 70%) (Ministerio de Desarrollo Social, 2012).

Al 2008 poco más de la mitad de la población mayor de 25 años había egresado de la educación secundaria, mientras que en el segmento 18 a 34 años este porcentaje se alzaba por sobre el 90% (Mineduc, 2008a). Dichas cifras dan cuenta de dos realidades muy disímiles: por un lado, existe un gran volumen de población adulta, más o menos integrada al mundo del trabajo, que no completó la educación secundaria cuando no era obligatoria; por otro, la existencia de un segmento de población adolescente excluida del sistema escolar que no está ingresando al mundo del trabajo. En Chile existirían más de 100.000 menores en edad escolar que no estarían asistiendo a la escuela (Mineduc, 2013).

Para enfrentar las situaciones arriba descritas, el sistema educativo chileno prevé diferentes programas y modalidades de re-escolarización y educación de adultos. Ahora bien, la educación de adultos se plantea teóricamente sobre la base de principios que apuntan a una mayor inclusión y cohesión social que dé a los adultos una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades (...) necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores [por medio de una] educación que considere las diversas esferas en que se desarrolla la vida de los adultos (...), que se conecte con su realidad, necesidades y exigencias” [y que los prepare para enfrentar un] mundo globalizado, en que la información y el conocimiento crecen en forma acelerada, y donde cada persona debe prepararse constantemente (Mineduc, 2004, pp. 1-8).

Principios de los cuales se desprenden objetivos fundamentales, verticales y transversales y de ellos contenidos mínimos obligatorios, planes de estudios, ámbitos de formación y programas de re-escolarización.

Por desgracia, no se observan indicios de que los principios enunciados, que debieran orientar la política de educación de adultos, se traduzcan en acciones concretas. Los programas de re-escolarización tienden a limitarse a la reproducción de contenidos básicos, de acuerdo a una lógica de alfabetización tradicional, estandarizando a la población en función de la obtención del diploma de Educación Secundaria.

Los principales programas de re-escolarización con que cuenta el sistema educativo chileno son tres: la Modalidad Regular, la Modalidad Flexible y los Programas de Reinserción³ Escolar. Dichos programas

permiten obtener el certificado de 8° Básico, la licencia de Educación Secundaria Humanístico-Científica o un título técnico de nivel medio, según corresponda.

La modalidad de educación de adultos más importante en Chile es la Regular. Su población objetivo son los mayores de 18 años que deseen completar su escolaridad en forma gratuita. En esta modalidad, los beneficiarios pueden completar sus estudios primarios en tres años y los secundarios en dos años⁴. Esta modalidad se subdivide, a su vez, en dos dependiendo del tipo de establecimiento en la cual se imparta. Por un lado, existe la Tercera Jornada en la que los alumnos/as asisten a clases por la noche; y por otra, están los Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA) que ofrecen cursos en horarios diferentes durante todo el día. La modalidad regular está destinada a personas adultas y jóvenes que no han completado su escolaridad básica o media, pero que tienen tiempo disponible para asistir regularmente a clases (Mineduc, 2008b). La modalidad flexible, por su parte, ha sido pensada expresamente para trabajadores que no cuentan con tiempo disponible para dedicarle a sus estudios.

Adicionalmente, los programas de la modalidad de Reinserción Escolar tienen como población objetivo a niños y jóvenes que “producto de una situación de vulnerabilidad social y de una historia de fracaso escolar, enfrenta dificultades para continuar y mantener estudios en el sistema educativo formal” (Mineduc, 2013, p. 1).

Si bien, las distintas modalidades han sido pensadas para públicos diferentes, de acuerdo al Decreto N° 6 del 2007, cada una de éstas exige los mismos requisitos para matricularse: 15 años cumplidos para cursar la Educación Básica y 18 años para la Educación Media. Sin embargo, en casos justificados (de acuerdo al criterio del Director de cada establecimiento) se puede autorizar el ingreso de personas de edad inferior a la exigida, siempre que el volumen de estos alumnos no supere el 25% del total de matriculados (Mineduc, 2010).

período determinado, para luego insertarlos a los establecimientos educacionales formales de educación básica y media (<http://www.mineduc.cl>).

⁴ La Educación Básica consta de 3 niveles: a) 1° a 4° año, ejecutado en 10 horas de clases semanales, distribuidas en 2 sectores de aprendizaje, Lengua Castellana y Comunicación, y Educación Matemática; b) 5° y 6°; y 7° y 8°. Los niveles Segundo y Tercero consideran 16 horas de clases semanales, distribuidas en 4 sectores de aprendizaje: Lengua Castellana y Comunicación, Educación Matemática, Estudios Sociales y Ciencias Naturales. Si se incluye la formación optativa en oficios se llega a un total de 22 horas semanales. La Educación Media o Secundaria, por su parte, consta de 2 niveles: a) 1° y 2°; y b) 3° y 4°. Cada nivel considera un total de 26 horas semanales de clases presenciales, distribuidas en 20 horas de Formación General, 4 horas de Formación Instrumental y 2 horas de Formación Diferenciada (Mineduc, 2010).

³ Aun cuando no se entrega una definición formal, el concepto de reinserción lo usa el Mineduc, para identificar a los programas educativos que atienden a la población infantil y juvenil durante un

Marco Teórico

La primera interrogante que surge al enfrentar la necesidad de diseñar planes y programas para la educación de adultos es ¿qué define la condición de adulto? Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción sociocultural. Es decir, que la definición respecto de quién puede ser considerado un adulto se construye al interior de una sociedad específica y cultura particular en un momento determinado de la historia.

Son variados los criterios que se suelen utilizar para definir en qué consiste la etapa adulta, incluyendo, por ejemplo, los criterios biológicos, cronológicos⁵, y/o relacionales, dependiendo de los roles asignados y de la madurez psicológica de los individuos. Algunos autores sostienen que la edad, por sí misma, sería un criterio insuficiente para definir la adultez, toda vez que para considerar adulta a una persona, ésta debería auto-reconocerse como tal, producto de su estado fisiológico o legal, de su estado psicológico, de sus formas de comportamiento o los roles sociales que asume (Smith, 1999).

Por su parte, el grueso de las definiciones de Educación Formal de Adultos hacen referencia a dos elementos: (i) el estatus adulto de los estudiantes y (ii) la noción de que se trata de actividades de carácter planificado (Merriam & Brockett, 2007). En este sentido, existiría una diferencia entre el aprendizaje de adultos y la educación de adultos propiamente tal. Mientras el primero se referiría al proceso cognitivo interno del estudiante, incluyendo el aprendizaje no planificado que es parte de la vida cotidiana, la educación de adultos solo contemplaría las actividades diseñadas expresamente con el objetivo de suscitar el aprendizaje de estas personas (Desjardins & Schuller, 2006; Manninen, 2010).

Existe cierto consenso en la definición de las actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento específico de la población, las cuales tienen objetivos muy vastos (Zoellick, 2009). Respecto de esto último, en América Latina ya desde fines de los años setentas, se señalaba que la educación de adultos debía cumplir, entre varias otras, una función integradora a la sociedad, toda vez que “la población no educada es considerada como un obstáculo para el desarrollo porque es poco productiva” (Benavides, 1988, p.16); y una función liberadora, con el objeto de otorgarle herramientas para actuar autónomamente sobre su propia realidad. Se argumentaba, además, que era

recomendable apuntar a la superación del carácter invasor de los programas educativos y los modelos curriculares tradicionales, formulados por organismos centrales, tales como el Ministerio de Educación (Benavides, 1988).

En las últimas décadas ha surgido una amplia variedad de denominaciones que van desde la educación a lo largo de la vida, la educación continua, o educación compensatoria para la tercera edad, entre otras (Sarrate, 1997). Sin embargo, todas ellas se basan en la definición, ampliamente aceptada, de educación de adultos que desarrolló la UNESCO en la Conferencia de Nairobi de 1976 (UNESCO, 1977). Esta definición se vincula con la democratización educativa y cultural, instalándose como una segunda oportunidad para aquellos que, por diversos motivos, no pudieron completar la educación primaria o secundaria en el sistema formal y se encuentran en edad post-escolar (Sarrate, 1997).

Otros conceptos son los de Aprendizaje Permanente o Formación a lo Largo de la Vida, los que se han discutido desde la década del setenta en los países más desarrollados. En el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la Educación para el siglo XXI de UNESCO, se postula que este proceso de aprendizaje continuo, recibe el nombre de Educación a lo largo de la vida, pudiendo considerarse como la clave desde la cual focalizar toda la educación. En este marco, la perspectiva que abre las puertas del siglo XXI, va más allá de la distinción entre formación académica, actualización y reciclaje, reconversión y promoción de adultos. Consecuentemente, se concibe como condición de desarrollo continuo y armónico de la persona (UNESCO, 1996). Esta definición se inserta en el marco de las sociedades de aprendizajes en las cuales todo momento y situación puede ser una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (Espinoza & González, 2011; Pacheco, Brunner, Elacqua & Salazar, 2005).

En esa perspectiva, el Banco Mundial ha desarrollado en paralelo el concepto de Educación Continua de Adultos (Fretwell&Colombano, 2000) como parte integral del Aprendizaje Permanente, que podría producir importantes beneficios individuales para quienes concurren a programas de re-escolarización, contribuyendo de ese modo al desarrollo económico y de capital humano de los países. Cabe destacar que el Aprendizaje Permanente contempla la inserción de los adultos a las universidades con el objetivo de ofrecer oportunidades reales de Aprendizaje Adulto para todos (Organization for Economic Cooperation and Development [OECD], 2003, 2007a; Manninen, 2010; Schuller & Watson, 2009).

⁵ En Chile, por ejemplo, toda persona mayor de 18 años es considerada legalmente adulta.

La mayoría de los países de la OECD han realizado esfuerzos para generar programas destinados a desertores de la educación secundaria con el objetivo de facilitar su inserción laboral. Un ejemplo, es la implementación de programas de educación técnico profesional, dando énfasis, de esta forma, a la educación para el trabajo. Otra iniciativa es la de extender el aprendizaje escolar más allá de lo cognitivo, incorporando el desarrollo de habilidades y competencias, así como el reconocimiento de aprendizajes previos. Una tercera iniciativa se orienta a mejorar las trayectorias de los jóvenes, tanto en su propia especialidad como entre especialidades, facilitando la transferencia vertical y horizontal en los procesos educativos e incorporando la formación dual que combina educación y trabajo. Una cuarta iniciativa dice relación con la incorporación del sistema de créditos transferibles que permite la certificación de conocimientos acumulativos a lo largo de la vida laboral (OECD, 2007b).

En este sentido, los programas descritos anteriormente constituyen una modalidad específica de educación de adultos, los cuales se focalizan en una característica específica compartida por una población heterogénea: la interrupción de la escolarización de personas adultas que no completaron sus estudios básicos y/o secundarios. Sus objetivos básicos apuntarían en tres direcciones: (i) incrementar el nivel cultural de la población por medio de la extensión de la educación básica, (ii) propiciar la autorrealización personal y la participación social y (iii) facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional. Estos tres objetivos también pueden resumirse en la noción de inclusión social entendida como el proceso que busca asegurar que la población en riesgo de pobreza y de exclusión social tenga las oportunidades y recursos necesarios para participar integralmente en la sociedad, obteniendo un nivel de vida que se considere normal en la sociedad en la que ellos viven (Marlier, Atkinson, Cantillon & Nolan, 2007; Espinoza, Castillo & González, 2013).

En el caso chileno, estos programas buscan atender a las particularidades de los adultos, considerando, entre otros factores, su menor disponibilidad de tiempo para la formación escolar. En ese plano, los programas de re-escolarización enfocan el currículo a reforzar los lenguajes de base (castellano, matemáticas y ciencias), teniendo como objetivo final favorecer la empleabilidad de los adultos (Mineduc, 2004).

Metodología

Este artículo, de características metodológicas cuantitativas y con un diseño no experimental de corte transversal, se elaboró en base a los hallazgos alcanzados a partir de una encuesta administrada a una

muestra probabilística por conglomerado. Aleatoriamente, se eligió una muestra representativa de 523 estudiantes que asisten a programas de educación de adultos en la ciudad de Santiago de Chile, estratificando en función de las tres modalidades de educación de adultos que existen en la actualidad en el país. El marco muestral de estudiantes se construyó sobre la base del total de registros de matrículas provistos por la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación.

El cuestionario fue aplicado entre octubre y noviembre del año 2012 a estudiantes en 23 instituciones educativas de diversas comunas de Santiago de Chile, que asisten a tres programas de regularización de estudios: (i) modalidad regular; (ii) flexible y (iii) proyectos de reinserción escolar.

El estudio se enfocó en identificar el o los perfiles de los beneficiarios de estas iniciativas, utilizando como base el instrumento elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud (INJUV). Esta encuesta es un instrumento de análisis cuantitativo que se aplica desde 1994, cada tres años. Su finalidad es actualizar el diagnóstico nacional en juventud, a partir de aproximadamente 100 ítems orientados a medir educación, trabajo, participación social, representaciones valóricas y discriminación.

Paralelamente, se complementó el análisis con un índice de inclusión social que busca determinar en qué medida los programas de re-escolarización atraen a personas con mayores o menores atributos para ser integradas socialmente, de manera tal de disponer de las oportunidades y los recursos necesarios para participar plenamente en la vida económica, social y política del país.

El índice de inclusión social fue expresado en una escala de 0 a 12 puntos. A partir de los puntajes que se obtuvieron se creó un índice sumatorio que consideró las siguientes variables: edad del alumno, tenencia de hijos a cargo, situación laboral, tipo de contrato, tipo de jornada laboral, y la escolaridad de la madre. A razón de, mientras más cercano a 12 puntos menor es el nivel de inclusión social, y mientras más cercano a 0, mayor será dicho nivel.

Resultados

Respecto del perfil de estudiantes que están atrayendo los programas de re-escolarización en Chile (Tablas 1, 2, 3) se advierten importantes diferencias entre las diferentes modalidades de re-escolarización. Al analizar las variables género, edad y situación laboral, se observa una nítida distinción en dos grandes grupos. Por un lado, aquellos beneficiarios que asisten a proyectos de reinserción responden a una tipología bien particular (preferentemente hombres, menores de edad

y desempleados) y, por otro, el resto de los participantes (pese a sus diferencias internas), presenta varias cosas en común, por ejemplo, suelen ser mujeres y mayores de edad.

En las modalidades regulares (CEIA y Tercera Jornada) y la modalidad flexible casi dos tercios de los encuestados (35,9%, 34,2% y 36,7%, respectivamente)

son mujeres, mientras que en los proyectos de reinserción se aprecia una situación diametralmente opuesta, con un 64% de participantes hombres (Tabla 1). Dicho contraste se esconde detrás de la aparente paridad de género que se observa al verificar la representatividad promedio que registran las tres modalidades de re-escolarización: 49% de hombres y 51% de mujeres.

Tabla 1

Estudiantes que asisten a programas de re-escolarización según modalidad y género

Modalidad	Género				Total	
	Masculino		Femenino			
Proyecto Reinserción	155	64,3%	86	35,7%	241	46,1%
Regular CEIA	65	35,9%	116	64,1%	181	34,6%
Regular Tercera Jornada	24	34,3%	46	65,7%	70	13,9%
Flexible	11	36,7%	19	63,3%	30	5,7%
Total respuestas	255	48,9%	267	51,1%	522	99,8%
No responde					1	0,2%
Total encuestados					523	100%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Al analizar la estructura etaria del alumnado (Tabla 2), lo primero que se corrobora es el predominio de población menor de 18 años en los proyectos de reinserción y de población adulta en los demás programas. Esto último se refleja en el promedio de edad de esta modalidad (menos de 15 años), cifra considerablemente más baja que la observada en las restantes modalidades (Tabla 2). El análisis etario permite constatar la presencia de un importante volumen de personas que asisten a programas de escolarización, que en teoría no han sido pensados para ellos. En efecto, alrededor de un cuarto de los alumnos de la Modalidad Regular CEIA es menor de edad, a pesar de que esta ha sido 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 (Tabla 2). El análisis de variables descriptivas parece confirmar el argumento de que la interrupción de la escolarización no ocurre, preferentemente, para ingresar al mundo del trabajo como señala buena parte de la literatura sobre deserción escolar (Sapelli & Torche, 2004; Espíndola & León, 2002), sino por otros motivos (Espinoza, Castillo, González & Loyola, 2012; Jiménez, 2010). En efecto, en términos globales, dos tercios de los alumnos encuestados manifiestan no trabajar. Únicamente, en la modalidad flexible, creada en 2003 y diseñada expresamente para trabajadores, más de la mitad de los encuestados (58%) declara estar trabajando. Paralelamente, sobre un 40% de los encuestados de las modalidades regulares señalan encontrarse trabajando, mientras en los proyectos de reinserción, casi un 83% declara no trabajar (Tabla 3).

Tabla 2

Edad de los estudiantes que asisten a programas de re-escolarización

Modalidad	Rango de edad (%)					Total	Edad promedio	Edad mínima	Edad máxima
	← 18	18-29	30-45	46-60	60 →				
Proyecto Reinserción Regular CEIA	92,0%	7,2%	0,8%	0,0%	0,0%	100%	14,8	7	44
Regular Tercera Jornada Flexible	26,7%	48,0%	14,5%	8,9%	2,8%	100%	26,2	16	72
Regular Tercera Jornada Flexible	13,2%	42,6%	22,1%	8,8%	13,2%	100%	33,1	15	79
Regular Tercera Jornada Flexible	0,0%	13,3%	43,4%	30,0%	13,3%	100%	43,3	18	77
Total respuestas válidas	53,1%	26,5%	10,9%	6,0%	3,5%	100%	22,8	7	79

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Tabla 3

Estudiantes de programas de re-escolarización según modalidad y situación laboral

Modalidad	Trabaja		No trabaja		Total	
		%		%	Nº	%
Proyecto Reinserción Regular CEIA	39	17,3%	186	82,7%	225	43,0%
Regular Tercera Jornada Flexible	85	48,0%	92	52,0%	182	34,8%
Regular Tercera Jornada Flexible	27	42,9%	36	57,1%	70	13,4%
Regular Tercera Jornada Flexible	17	58,6%	12	41,4%	30	5,7%
Total respuestas	168	34,0%	326	66,0%	494	94,5%
Sin respuesta					29	5,5%
Total encuestados					523	100%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Si el análisis de los datos se circunscribe solo a las respuestas de los encuestados que declaran encontrarse trabajando, de acuerdo a la jornada de trabajo que desempeñan y la relación contractual que mantienen con su empleador, la situación se complejiza bastante (Tabla 4). Por ejemplo, en el caso de los beneficiarios inscritos en los proyectos de reinserción, queda claro que estos reciben una población muy distinta a la del resto de las modalidades; en la cual del 17% que dice trabajar, la mayoría lo hace en condiciones precarias y sin seguridad laboral, dos tercios lo hacen sin contrato de trabajo y menos de un tercio posee jornada completa.

A su vez, el análisis de las condiciones de trabajo revela además que la modalidad flexible también recibe una población bastante particular y diferenciada respecto de los demás programas de re-escolarización (Tabla 3). En la Modalidad Flexible, de aquellos que manifiestan poseer un trabajo (58,6%), la inmensa mayoría (88%) lo hace en jornada completa (Tabla 4), lo cual está muy por sobre las demás modalidades: 68% Regular Tercera Jornada, 61,3% Regular CEIA y 28,6% Reinserción (Tabla 4). Paralelamente, resulta interesante advertir en la Tabla 4 la existencia de un importante volumen de beneficiarios de los programas de Reinserción y la Modalidad Regular (CEIA) que solo trabajan por horas (sobre el 28%, respectivamente).

Tabla 4*Estudiantes de programas de re-escolarización por modalidad y jornada de trabajo*

Modalidad	Jornada de trabajo			Total
	Completa	Medio día	Por horas	
Proyecto Reinserción	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
Regular CEIA	61,3%	10,0%	28,8%	100,0%
Regular Tercera Jornada	68,0%	24,0%	8,0%	100,0%
Flexible	88,2%	5,9%	5,9%	100,0%
Total respuestas válidas	58,0%	19,1%	22,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Los beneficiarios de la Modalidad Flexible no solo cuentan, en mayor proporción, con jornadas completas de trabajo, sino que también, como muestra la Tabla 5, gozan de la seguridad de contar mayormente con contrato de trabajo (62,5%), por encima de la Modalidad

Regular CEIA (44%) y los Proyectos de Reinserción (28,6%), respectivamente. Los participantes de los Proyectos de Reinserción son, por ende, quienes poseen las peores condiciones laborales, toda vez que el 60% declara trabajar sin contrato y un 11,4% incluso desconoce la relación laboral que mantiene con su empleador (Tabla 5).

Tabla 5*Estudiantes de programas de re-escolarización por modalidad y relación laboral*

Modalidad	Relación laboral			Total
	Con contrato	Sin contrato	No sabe	
Proyecto Reinserción	28,6%	60,0%	11,4%	100,0%
Regular CEIA	62,2%	35,4%	2,4%	100,0%
Regular Tercera Jornada	44,0%	52,0%	4,0%	100,0%
Flexible	62,5%	37,5%	0,0%	100,0%
Total respuestas válidas	51,9%	43,7%	4,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

La presencia de abultados porcentajes de beneficiarios que señalan tener trabajos de media jornada o esporádicos (por horas) y que casi la mitad de ellos no estén en posesión de un contrato de trabajo es un indicador claro de las condiciones de precariedad en que se desarrolla el trabajo por parte de una proporción importante de la población estudiada. Tal precariedad se transforma rápidamente en vulnerabilidad, si consideramos que dos tercios de los encuestados declaran no trabajar.

Por su parte, los estudiantes que asisten a la modalidad regular y la modalidad flexible, en su mayoría tienen

hijos y poseen familias a su cargo, a diferencia de los beneficiarios que concurren a los Proyectos de Reinserción, en el cual es mínimo el porcentaje de alumnos con hijos (4,2%) (Tabla 6). Ahora bien, sobre este particular, hay algunos aspectos que vale la pena relevar. Por ejemplo, que en las modalidades regulares sean las mujeres quienes mayoritariamente tienen hijos y no los hombres, mientras que en la modalidad flexible se tienda a la paridad. Un aspecto destacado, en este sentido, es que 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.

Tabla 6

Estudiantes de programas de re-escolarización por modalidad, según tenencia hijos

Modalidad	Hijos	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Proyecto Reinserción	Sí	2,0%	8,1%	4,2%
	No	98,0%	91,9%	95,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Regular CEIA	Sí	15,4%	66,4%	47,8%
	No	84,6%	33,6%	52,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Regular Tercera Jornada	Sí	26,1%	79,5%	61,2%
	No	73,9%	20,5%	38,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Flexible	Sí	81,8%	73,7%	76,7%
	No	18,2%	26,3%	23,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Total respuestas	Sí	11,1%	50,0%	30,9%
	No	88,9%	50,0%	69,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Un aspecto relevante, considerado como factor decisivo en la educación de las personas, dice relación con la escolaridad de la madre (Behrman & Rosenzweig, 2002). En este sentido, es altamente significativo que casi un quinto de los encuestados de la modalidad regular Tercera Jornada (19%) y un 7% de la modalidad Regular CEIA provengan de hogares cuya madre es analfabeta. Ello evidencia, ciertamente, trayectorias educativas familiares en las cuales la baja escolaridad o interrupción de la escolarización serían fruto de la reproducción social. Ahora bien, más allá de este caso extremo, resulta elocuente que estamos frente a un fenómeno que permite aventurar la hipótesis de la correlación entre la baja escolaridad de la madre y la interrupción de la escolarización del alumno. En casi todas las modalidades de re-escolarización, más de un tercio de las madres de los encuestados no llegó a octavo básico. Contrario a lo que podría suponerse, el

porcentaje más alto de madres que no terminaron la Educación Básica no se observa en jóvenes que concurren a los Proyectos de Reinserción (31%). Por el contrario, dicha tendencia se advierte en las modalidades restantes (Flexible, Regular CEIA y Regular Tercera Jornada), en las que dicho porcentaje se alza por sobre el 34%, 36% y 39%, respectivamente (Cuadro 7). Esta situación puede explicarse por varias razones, entre las cuales puede mencionarse la menor edad de las madres de los alumnos que concurren a los Proyectos de Reinserción respecto de los beneficiarios de las demás modalidades, lo cual implica que terminaron sus trayectorias educativas más recientemente, en una época (desde la década de los ochentas en adelante) en que los índices de escolarización habían subido.

Tabla 7*Estudiantes de programas de re-escolarización según modalidad y nivel de escolaridad de la madre*

Modalidad	Escolaridad de la madre						%
	Sin Educación	Ed Básica incompleta	8º Básico	Ed Media incompleta	4º Medio	Ed Superior	
Proyecto Reinserción	3,1%	28,0%	19,0%	19,0%	25,6%	5,2%	100,0%
Regular CEIA	7,3%	28,7%	18,0%	18,0%	23,6%	4,5%	100,0%
Regular Tercera Jornada	19,1%	20,6%	20,6%	20,6%	11,8%	7,4%	100,0%
Flexible	0,0%	34,6%	15,4%	26,9%	15,4%	7,7%	100,0%
Total respuestas válidas	6,8%	27,5%	18,6%	19,3%	22,4%	5,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Este último elemento se vuelve relevante toda vez que la escolaridad de la madre es considerada por el Mineduc un factor decisivo en la formación y en el desempeño futuro de los individuos. En otras palabras, la evidencia encontrada sugiere que el segmento de la población con escolaridad incompleta considerado de mayor vulnerabilidad (los participantes de los Proyectos de Reinserción) estaría teóricamente mejor preparados para enfrentar el devenir que los beneficiarios de la Modalidad Regular, que presentarían una menor vulnerabilidad. ¿Cómo explicar esta aparente contradicción?

La respuesta va en dos direcciones, por un lado, los jóvenes de los Proyectos de Reinserción, muchos de los cuales están bajo custodia o se encuentran siendo monitoreados por el Servicio Nacional de Menores (Sename) constituirían efectivamente un grupo particularmente vulnerable respecto de su grupo etario. No obstante, respecto del universo completo de población con escolaridad interrumpida son parte de un segmento de la sociedad que posee mayor familiaridad con las tecnologías de la información y la lógica de la sociedad de la información (Castells, 2000). Por otro lado, este dato estaría revelando que estos jóvenes poseerían habilidades y capacidades que no estarían siendo adecuadamente identificadas e integradas en los programas de re-escolarización. Esto podría permitir hipotetizar que los programas de re-escolarización, caracterizados por una tendencia asistencialista, podrían estar desaprovechando una serie de características y potencialidades que, tal vez, podrían resultar decisivas en pos de una mayor inclusión en la sociedad. Por esa razón, sobre la base de distintas

variables consultadas en la encuesta se decidió construir un índice que determine al interior de los programas de re-escolarización, los niveles de integración o inclusión social que se observa en esta población.

Ahora bien, partiendo de la base que, independiente del nivel de inclusión social que tenga un individuo, en la actualidad, poseer escolaridad incompleta constituye en sí un factor de riesgo. Sin perjuicio de lo anterior, se construyó un índice de inclusión social en el que se asume que el valor máximo implica un bajo nivel de inclusión, pero no una plena integración a la sociedad. Ello, dado que quien ha visto interrumpir su escolaridad se encuentra, per se, en una condición de desventaja respecto de los demás. Desventaja que se expresa tanto en términos materiales (salarios inferiores, dificultad para encontrar trabajo) como psicosociales (inseguridad, baja autoestima). Los puntajes obtenidos fueron agrupados en cuartiles de acuerdo al grado de inclusión (Bajo, Medio Bajo, Medio Alto y Alto), tal como se aprecia en la Tabla 8.

De esta forma, es posible corroborar que la mayor parte de los beneficiarios de los programas de re-escolarización encuestados poseen índices de inclusión social medios o bajos. Al respecto, cabe mencionar que se aprecia un comportamiento dispar al interior de las distintas modalidades, lo cual nos habla de una población cuya heterogeneidad esconde grados variables de vulnerabilidad. Así, por ejemplo, los inscritos en la Modalidad Flexible son quienes muestran los índices más altos de inclusión social, mientras que masivamente los estudiantes de las modalidades

regulares se concentran en los rangos intermedios, con una leve mayor propensión a mostrar índices más bajos

en la Tercera Jornada.

Tabla 8

Índice de inclusión social según modalidad (%)

Modalidad	Cuartiles				Total
	Alto	Medio Alto	Medio Bajo	Bajo	
Proyecto Reinserción	14,5%	48,1%	30,7%	6,6%	100%
Regular CEIA	3,3%	41,8%	51,6%	3,3%	100%
Regular Tercera Jornada	7,1%	38,5%	48,5%	5,7%	100%
Flexible	20,0%	40,0%	40,0%	0,0%	100%
Total	9,9%	44,2%	40,9%	5,0%	100%

Fuente: Elaboración propia. Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079: Factores asociados al éxito de los Programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

Consistentemente con lo ya expresado, casi un 15% del segmento nominalmente más vulnerable asociado a los alumnos de Proyectos de Reinserción presenta un índice mayor de inclusión social respecto de otras modalidades. Lo anterior viene a confirmar que el segmento teóricamente más vulnerable (Proyecto de Reinserción) presenta características que, potencialmente, lo hacen estar mejor preparado para integrarse en la sociedad contemporánea que otros grupos con escolaridad incompleta de mayor edad, como por ejemplo, los beneficiarios de la Modalidad Regular. La clave está en que estos jóvenes vienen de hogares en los cuales la escolaridad de la madre es mayor, lo que se traduce en mayor capital cultural respecto de los hogares con madres analfabetas o que solo alcanzaron la educación básica permitiéndoles insertarse, con una mayor variedad de herramientas, en la sociedad, aun cuando algunos de ellos lo hagan a través de mecanismos reñidos con la ley o las normas socialmente aceptadas como legales.

Discusión y conclusiones

Tal como queda de manifiesto en el punto anterior, una mirada panorámica de los beneficiarios de los programas de re-escolarización muestra una amplia variedad de perfiles de alumnos entre las distintas modalidades de re-escolarización. La Modalidad Flexible tiende a congregar a personas mayoritariamente de género femenino, preferentemente de entre 30 y 45 años y con hijos a su cargo. Si bien esta modalidad atrae a un alto número de personas que no están trabajando, es la que presenta el mayor porcentaje de personas activas ocupadas y estos, en su mayoría, poseen jornada completa y contrato de trabajo. Es decir, son personas que, a pesar de sus carencias educativas,

se encuentran en gran medida integradas a la sociedad en términos productivos y sociales, independiente de la situación de precariedad que simbólicamente arrastran al tener escolaridad interrumpida. En cierto modo, es la modalidad cuyo nicho de población está constituido por la mayor parte de la población adulta que no ha terminado la escolaridad. Un rasgo que se opone a la tendencia observada en los otros programas de re-escolarización que concentran mayoritariamente a población juvenil.

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 éste. 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 o infractoras de la ley. Es decir, esta modalidad tiende a acoger al sector más vulnerable y de riesgo de la población adolescente.

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, de todos modos recoge a personas que podrían haber sido reclutadas por los proyectos de reinserción. Dentro de esta modalidad, la Tercera Jornada, siendo la más tradicional y difundida de los programas de re-escolarización, recibe a una población que es bastante heterogénea, aunque mayormente adulta y con hijos a su cargo. Es, además, la modalidad que presenta trayectorias educativas familiares de menos escolaridad

en comparación con las anteriormente nombradas, situación que se traduce en menores competencias para integrarse a la sociedad.

Ahora bien, los perfiles de los estudiantes, en términos etarios, ocupacionales y familiares, adquieren relevancia en la medida que estos reflejan experiencias, necesidades y expectativas diferentes. Ello es trascendente, no solo a la hora de analizar los principales factores que inciden en la exclusión del conjunto de la población con escolaridad incompleta, que potencialmente podrían acceder a los programas disponibles (en especial de la población más vulnerable); sino también porque dicha variedad de población implica necesidades disímiles.

Los programas de re-escolarización son una de las instancias sociales donde se reúnen, en condiciones de relativa igualdad, grupos sociales heterogéneos, cuya interacción social en otros contextos tiende a ser asimétrica o normalmente no se relacionarían. En ese sentido, se trata de una población en la que se mezclan personas con diferentes grados de vulnerabilidad y condiciones con el fin de integrarse socialmente. Por ejemplo, personas que se caracterizan por presentar una bajo nivel de inclusión social con otras que están en situación de riesgo de exclusión social; o con personas mayormente integradas a los ritos legitimados por la sociedad contemporánea (trabajadores remunerados, con contrato, jefes de hogar). Es decir, si bien los distintos perfiles de población se tienden a congregarse más en unas modalidades que en otras, de todos modos pueden llegar a confluir en el mismo programa de re-escolarización personas disímiles, independiente de cuán integrados socialmente estén o cuán cercanos o alejados se encuentren de los ritos de la cultura escolar (Heckman, 1993).

Lo anterior viene a confirmar que detectar adecuadamente las diferentes necesidades de una población heterogénea, con mayores o menores grados de inclusión social en el ordenamiento social y jurídico que en común tienen solo el no haber terminado su educación obligatoria, es clave a la hora de pensar en entregar herramientas para disminuir los factores de riesgo de exclusión social. Pero aún más relevante es que la toma de conciencia respecto a este asunto se traduzca en orientaciones claras de parte del Mineduc materializadas en los Planes y Programas de re-escolarización. En este sentido, los programas de re-escolarización debieran formar parte de una política mayor de educación a lo largo de la vida que busque integrar a la población desde su diversidad y necesidades, y que trascienda la mera alfabetización.

Por último, resulta altamente importante y necesario adoptar una mirada más integradora e inclusiva, de manera de no segregar aún más a la población que no ha finalizado su escolaridad, independiente de los

diferentes grados de vulnerabilidad que ésta presente o del nivel de inclusión social que ella pueda tener. Desde esa perspectiva, el objetivo de las futuras políticas educacionales debiera ser avanzar en la integración de esta diversidad, de modo flexible y en función de

objetivos que excedan la mera escolarización formal. Solo de ese modo será posible alcanzar el objetivo de lograr mayor inclusión social que, como ya se ha indicado, debiera inspirar a la futura política de educación de adultos. Ello supone, inevitablemente, revisar los fundamentos y alcances de los actuales programas de re-escolarización, tarea que debiera ser asumida por el Mineduc en el corto plazo si realmente se quiere o pretende dar un salto cualitativo que permita a los potenciales beneficiarios de estos programas alcanzar la formación que ellos necesitan y que la sociedad demanda.

En otras palabras, lo que el país necesita es un sistema que propicie el aprendizaje a lo largo de la vida, que brinde oportunidades de actualización a toda la población y no solo a la que concurre a los programas de re-escolarización. Sin esa plataforma, difícilmente podremos salir del subdesarrollo y menos aún ofrecer oportunidades de reinserción a nuestros niños, jóvenes y adultos.

Referencias

- Benavides, L. (1988). Teoría y metodología de la educación de adultos. Estado de la cuestión. *Revista Iberoamericana de Educación de Adultos*, 11(1), 11-22.
- Behrman, J. & Rosenzweig, M. (2002). Does increasing women's schooling raise the schooling of the next generation? *American Economic Review*, 92, 323-334.
- Castells, M. (2000). Globalización, sociedad y política en la era de la información. *Bitácora* 4(1), 42-53.
- Desjardins, R. & Schuller, T. (2006). Understanding the social outcomes of learning. En R.Desjardins & T. Schuller (Eds.), *Measuring the effects of education on health and civic engagement* (pp.11-18). Paris: OECD.
- 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, O. & González, L.E. (2011). Experiencias y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile. *Revista Calidad en Educación*, 34(julio), 125-163.
- Espinoza, O., Castillo, D. & González, L.E. (Editores) (2013). *Políticas públicas para fomentar la equidad y la cohesión social en el sistema*

- educacional: Escenarios, dilemas y desafíos. Santiago de Chile: LOM.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 28(1), 136-150.
- Fretwell, D. & Colombano, J. (2000). Adult Continuing Education: An integral part of Lifelong Learning. Disponible en http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079911871/Adult_Continuing_Edu.pdf
- Heckman, P. E. (1993). School restructuring in practice: Reckoning with the culture of school. *International Journal of Educational Reform* 2(3), 263-271.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2012). *Chile: Proyecciones y Estimaciones de Población. Total País: 1950-2050*. Santiago de Chile: INE-CELADE. Disponible en http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/familias/demograficas_vitales.php
- Jiménez, J. (2010). Círculos de conocimiento: Reinserción educativa a través de las Tecnología de Información y Comunicación –TICs (Tesis doctoral inédita). Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Manninen, J. (2010). Wider benefits of learning within liberal adult education system in Finland. En M. Horsdal (Ed.), *Communication, collaboration and creativity: Researching Adult Learning* (pp.17-35). Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Marlier, E., Atkinson, A.B., Cantillon, B. & Nolan, B. (2007). *The EU and social inclusion: Facing the challenges*. Bristol: Policy Press. doi: [9781861348845.001.0001](https://doi.org/10.9781861348845.001.0001)
- Merriam, S.B. & Brockett, R.G. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Ministerio de Desarrollo Social (2012). *Educación: Encuesta CASEN 2009*. Disponible en http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/2013_04_01_Educacion_CASEN_2011.pdf
- Ministerio de Educación (2004). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media de Adultos*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2008a). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación (2008b). *El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la Educación de Adultos (AEA)*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación (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.
- Ministerio de Educación (2013). *Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013*. Santiago de Chile: Mineduc. División de Educación General.
- Organization for Economic Cooperation and Development (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. Disponible en <http://www.oecd.org/education/innovation-education/18466358.pdf>
- Organization for Economic Cooperation and Development (2007a). *CERI –Understanding the social outcomes of learning*. París: OECD.
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2007b). *Lifelong learning and human capital*. París: OCDE.
- Pacheco, P., Brunner, J. J., Elacqua, G. & Salazar, F. (2005). *Nuevas competencias, exigencias, profesionales y life long learning*. Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Penna, N. (2010). Tecnocracia, crecimiento económico e identidad: Esbozos sobre cambios estructurales en la sociedad chilena post-dictadura. *Revista Pléyade*, 3(6), 172-204.
- Sapelli, C. & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41, 173-198.
- Sarrate, M. L. (1997). *Educación de adultos: Evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Schuller, T. & Watson, D. (2009). *Learning through life: Inquiry into the future for lifelong learning*. Leicester, UK: National Institute of Adult and Continuing Education.
- Smith, M.K. (1999). *Adult Education. The encyclopedia of informal education*. Disponible en <http://infed.org/mobi/andragogy-what-is-it-and-does-it-help-thinking-about-adult-learning/>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1977). *Actas de la XIX reunión de la Conferencia General* (Vol. 1: Resoluciones). París: UNESCO.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. París: UNESCO.
- Zoellick, E. M. (2009). *Philosophical orientation to adult learning: A descriptive study of Minnesota environmental education practitioners* (Tesis de magister inédita). University of Minnesota at Duluth, Estados Unidos. Disponible en <http://dcommons.d.umn.edu/bitstream/10792/131/1/Zoellick,%20Erin.pdf>