



Última Década

ISSN: 0717-4691

cidpa@cidpa.cl

Centro de Estudios Sociales

Chile

ESPINOZA DÍAZ, OSCAR; LOYOLA CAMPOS, JAVIER; CASTILLO GUAJARDO, DANTE;
GONZÁLEZ, LUIS EDUARDO

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS
ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD REGULAR

Última Década, núm. 40, julio, 2014, pp. 159-181

Centro de Estudios Sociales

Valparaíso, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19531682008>

- 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

LA EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE: EXPERIENCIAS Y EXPECTATIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA MODALIDAD REGULAR

OSCAR ESPINOZA DÍAZ*

JAVIER LOYOLA CAMPOS**

DANTE CASTILLO GUAJARDO***

LUIS EDUARDO GONZÁLEZ****

RESUMEN

Hoy nos vemos enfrentados al reto continuo de adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio. En este contexto, la educación adquiere una importancia fundamental, en especial los programas dirigidos a la población mayor de 18 años que no ha concluido sus estudios primarios y/o secundarios, ello considerando las consecuencias negativas que la escolaridad incompleta tiene sobre las personas adultas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo central indagar —desde una perspectiva cualitativa— en las experiencias y expectativas de los estudiantes de la principal modalidad de educación de adultos existente en Chile, la modalidad regular. Los resultados muestran que las motivaciones para retomar los estudios escolares se asocian tanto a factores de carácter práctico como personales. Además, se destacan entre los factores de permanencia al interior de esta modalidad la buena convivencia, así como el apoyo brindado por las familias y los profesores.

PALABRAS CLAVE: REESCOLARIZACIÓN, DESERCIÓN ESCOLAR,
CERTIFICACIÓN ESCOLAR

* Doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación de la University of Pittsburgh. Investigador asociado del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y director del Centro de Investigación en Educación (CIE), Universidad UCINF. E-Mail: oespinoza@academia.cl.

** Sociólogo de la Universidad de Chile y Magíster en Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica. Investigador asistente del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad UCINF. E-Mail: jloyola@ucinf.cl.

*** Licenciado en Sociología de la Universidad Arcis y Doctor en Educación © de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Investigador asistente del Centro de Investigación en Educación (CIE) de la Universidad UCINF. E-Mail: dcastillo@ucinf.cl.

**** Doctor en Administración y Planificación Educacional de Harvard University. Director del área de Política y Gestión del Centro Universitario de Desarrollo (CINDA). E-Mail: lgonzalez@cinda.cl.

Los autores agradecen el financiamiento otorgado por el Programa FONDECYT mediante el Proyecto N°1121079 titulado «Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena».

**A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO CHILE:
EXPERIÊNCIAS E EXPECTATIVAS DOS ESTUDANTES
DA MODALIDADE REGULAR**

RESUMO

Hoje enfrentamos o desafio contínuo da adaptação às exigências de um mundo em constante mudança. Neste contexto, a educação adquire uma importância fundamental, em especial os programas dirigidos à população maior de 18 anos que não concluiu o ensino primário ou o secundário, isto considerando as consequências negativas que a escolaridade incompleta tem nas pessoas adultas. Neste contexto, o presente artigo tem por objetivo central indagar —de uma perspectiva qualitativa— nas experiências e expectativas dos estudantes da principal modalidade de educação de adultos que existe no Chile, a modalidade regular. Os resultados mostram que as motivações para retomar os estudos se associam tanto com fatores de caráter prático quanto com os pessoais. Além disso, destacam entre os fatores de permanência no interior desta modalidade a boa convivência, assim como o apoio outorgado pelas famílias e os professores.

PALAVRAS CHAVE: RE-ESCOLARIZAÇÃO, DESERÇÃO ESCOLAR,
CERTIFICAÇÃO ESCOLAR

**ADULT EDUCATION IN CHILE: EXPERIENCES AND
EXPECTATIONS OF STUDENTS IN REGULAR MODE**

ABSTRACT

Today we face the ongoing challenge of adapting to the demands of a changing world. In this context, education is fundamental, especially programs for the population over 18 years old who have not completed primary/secondary school, considering negative consequences that incomplete schooling has on adults. In this context, the main objective of this article is to investigate, from a qualitative perspective, the experiences and expectations of students in the main mode of adult education existing in Chile, the regular mode. The results show that the motivations to resume schooling are associated with both practical and personal factors. In addition, among the important factors to stay within this mode are conviviality as well as the support provided by families and teachers.

KEY WORDS: RE-SCHOOLING, DROPPING OUT, SCHOOL CERTIFICATION

1. INTRODUCCIÓN

ACTUALMENTE NUESTROS PAÍSES ATRAVIESAN un período de vertiginosas transformaciones sociales, caracterizado por la difusión masiva de las tecnologías de la información y un acelerado proceso de renovación del conocimiento que pone en cuestión los saberes aprendidos. Las personas nos vemos así enfrentadas al reto continuo de adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio, lo que depende en gran medida de la adquisición de nuevos conocimientos que permitan contrarrestar las incertidumbres, y como producto de ello lograr la inclusión y la promoción social (Sarrate, 1997). En este escenario, entonces, la educación adquiere una importancia primordial.

Las personas que se encuentran en mayor desventaja frente a los desafíos que se imponen hoy son quienes no han alcanzado un nivel de instrucción elemental, vale decir, un conjunto básico de habilidades y destrezas (lectura, escritura, expresión oral, etcétera) que permitan desenvolverse eficazmente en la vida (trabajar con dignidad, participar de la vida cívica, etcétera), y que a la vez sirvan como base para seguir adquiriendo nuevos conocimientos y saberes, de acuerdo con las necesidades e intereses individuales (García-Huidobro, 1994; Sarrate, 1997). Estos aprendizajes mínimos se asocian a lo que se entrega en la escuela en sus ciclos básico y medio, lo que no quiere decir que quienes no hayan concluido estos estudios necesariamente carezcan de estas herramientas. Ahora bien, no obstante aquello, lo cierto es que la mayoría de las veces la falta de una certificación que acredite haber finalizado la etapa escolar trae consecuencias tremendamente negativas para quienes se encuentran en esta situación, tanto a nivel personal como social.

De este modo, considerando la incertidumbre propia de estos tiempos y los requerimientos y desafíos que implica la actual fase de desarrollo que enfrenta Chile —donde la educación y las calificaciones certificadas cobran cada vez mayor importancia—, se vuelve relevante la denominada «educación de adultos». Si bien este concepto es bastante amplio (Merriam y Brockett, 2007), aquí se entiende como aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas (Sarrate, 1997). Dicho lo anterior resulta entonces absolutamente necesario atender a las experiencias de los estudiantes adultos en los programas dirigidos a esta población en Chile, así como tam-

bién a las expectativas de futuro que depositan en ellos, de modo que exista la información necesaria en vista de su eventual actualización y reorientación, ya sea tanto desde sus aspectos curriculares como desde sus aspectos organizativos y administrativos. En la medida en que estos programas sean pertinentes —vale decir, que respondan efectivamente a las necesidades y expectativas de sus estudiantes—, estos estarán entregando los conocimientos y habilidades necesarios para el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, así como de la autoestima de una parte importante de la población chilena que no ha concluido sus estudios básicos y/o secundarios.

En términos generales, en la adultez la «no escolaridad» y la «escolaridad interrumpida» son situaciones particularmente sensibles para los individuos afectados, que suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales de mayor vulnerabilidad, como es un bajo nivel de ingreso.

La «reescolarización» de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas de educación de adultos como un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión, dándoles nuevas posibilidades; es decir, contribuyendo a mejorar sus competencias laborales —y con ello sus condiciones de vida materiales— así como su autoestima y autovaloración. Por otra parte, las situaciones, experiencias y/o condiciones de vida que en un momento determinado hicieron imposible la continuación de estudios, o que promovieron el abandono escolar, son de carácter muy diverso (Rumberger, 2001).

En Chile, actualmente son tres las modalidades de regularización de estudios o de «segunda oportunidad» que atienden a jóvenes y adultos que por diversas circunstancias no finalizaron la educación primaria y/o secundaria (Mineduc, 2012). Estas son la modalidad «regular», la modalidad «flexible» y la denominada «proyectos de reinserción escolar», siendo la primera la más importante por contar con el mayor número de beneficiarios. Acometer la evaluación de este tipo de modalidades no es tarea fácil, debido a la singularidad de las instituciones y experiencias dirigidas a las personas adultas. Sin embargo es urgente, debido a que la evaluación es inherente a la consecución de la calidad y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sarrate, 1997). Así, y como un primer paso hacia la evaluación, el objetivo principal de este estudio es indagar en las experiencias y expectativas de los estudiantes de la principal modalidad de educación de adultos existente en Chile, la modalidad regular.

El artículo se ha organizado en cinco apartados. En primer lugar se provee información general acerca de la modalidad regular. En segundo término se aportan antecedentes teóricos relativos a la deserción escolar y a los conceptos de educación de adultos y reescolarización. Luego se expone la metodología del estudio, para posteriormente presentar los principales resultados derivados del análisis cualitativo de entrevistas y grupos de discusión sostenidos con estudiantes de la modalidad regular. Finalmente se presenta un apartado con las principales conclusiones de la investigación.

2. LA MODALIDAD REGULAR DE EDUCACIÓN DE ADULTOS EN CHILE

Recién en el 2003 en Chile se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando a doce años el período de educación obligatoria garantizada por el Estado, que hasta esa fecha era de solo ocho años.¹ Por esta razón, no obstante los doce años de educación obligatoria, que hoy ostenta nuestro país, la escolaridad promedio de la población apenas supera los diez años, siendo ligeramente mayor en hombres. Si en 1990 la escolaridad promedio en Chile era de nueve años (6,1 rural y 9,6 urbana), desde el 2000 a la fecha esta se ha ido estabilizando en torno a los 10 años (CASEN, 2010). Este comportamiento se explica, en gran medida, por la estabilización de la tasa de asistencia neta en la educación primaria: por sobre el 90% desde 1990, y en educación secundaria por sobre el 70% desde el 2003 (CASEN, 2010).

Lo que está detrás de estas estadísticas es que hacia el 2008 poco más de la mitad de la población mayor de veinticinco años había egresado de la educación secundaria, mientras que en el segmento de dieciocho a treinta y cuatro años este porcentaje era superior al 90% (Mineduc, 2008). Dichas cifras dan cuenta de dos realidades disímiles. Por un lado, la existencia de un gran volumen de población adulta que no completó la educación secundaria cuando no era obligatoria. Por otro, la existencia de un segmento de población adolescente excluida del sistema escolar. En la actualidad en Chile existirían más de 100 mil menores en edad escolar que no estarían asistiendo a la escuela (Mineduc, 2013).

1 Hasta esa fecha, en Chile solo era obligatoria la educación básica. En 1920 eran obligatorios cuatro años de escolaridad, seis años en 1929 y ocho desde 1965.

Para enfrentar situaciones como las antes señaladas, el sistema educativo chileno prevé diferentes modalidades y programas de reescolarización. En este contexto, la principal modalidad con la que cuenta el sistema educativo chileno para permitir a las personas mayores de dieciocho años —sin escolaridad o con escolaridad incompleta— iniciar, continuar o completar su formación escolar interrumpida corresponde a la denominada «regular». Esta modalidad funciona tanto para la educación básica como para la educación secundaria. Si bien implica una dosis importante de flexibilidad, articulándose de forma tal que las personas puedan iniciar o continuar sus estudios en horarios vespertinos, se exige la asistencia regular a clases. La modalidad regular permite completar los estudios de educación básica en solo tres años y los de educación secundaria en dos.

Considerando la dificultad de estudiar en horarios regulares, la modalidad se lleva a cabo mediante las llamadas «terceras jornadas», las que corresponden a la jornada vespertina de los diversos establecimientos educacionales que durante el día atienden a niños y adolescentes. Paralelamente, todas aquellas personas que poseen tiempo a su disposición durante el día para estudiar pueden iniciar o completar sus estudios en los Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIA). Estos centros son establecimientos educacionales dedicados exclusivamente a la atención de jóvenes y adultos. Para acceder como beneficiario al sistema se requiere únicamente demostrar la mayoría de edad y documentar el último nivel de enseñanza adquirido.

3. MARCO TEÓRICO

a) *Interrupción de la escolarización*

En términos generales, la interrupción de la escolarización —tradicionalmente resumida bajo el concepto de deserción escolar— puede ser caracterizada como un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano —como es la escuela—, que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un individuo (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

Los factores que dan origen a la deserción escolar se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extra e intraescolar, respectivamente. Entre los factores extraescolares se identifica a la situación socioeconómica y al contexto familiar como las principales causales del abandono escolar.

Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia respecto de la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz et al., 2007; Castillo, 2003; PREAL, 2003; Croninger y Lee, 2001).

Algunos de los resultados más consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción escolar dicen relación con el establecimiento de un significativo vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido este último tradicionalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar (Rumberger, 2001). Diversos estudios de carácter empírico han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Espinoza et al., 2012; Ingram, 2007; Rumberger y Thomas, 2000; Goldschmidt y Wang, 1999; Janosz et al., 1997; Rumberger, 1995; Haveman et al., 1991; Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1983).

El nexo entre el contexto familiar, la condición de vulnerabilidad y la deserción escolar puede abordarse con el concepto de «capital cultural» (Bourdieu, 1997). Las diferencias de capital cultural, cuando se compara el apoyo escolar que reciben los alumnos de parte de las familias al momento de asistir a clases, no solo se traducen en un buen rendimiento académico, sino que también en un apoyo implícito a la motivación y valoración de la educación, disminuyendo así los factores de abandono. En este sentido, algunos estudios muestran que la probabilidad de permanecer en el sistema educacional, junto a los factores asociados al nivel de ingreso familiar, está relacionada en gran medida con la actitud que se genera a partir del clima educacional que produce la familia (PREAL, 2003).

El fenómeno de la deserción escolar también se desencadena por razones económicas: está ligado a la necesidad de ingresar tempranamente al mundo laboral, para de esta forma satisfacer los requerimientos económicos familiares (Perreira et al., 2006; Warren y Cataldi, 2006; Warren y Lee, 2003; McNeal, 1997). Si bien la inserción laboral temprana puede significar beneficios económicos inmediatos para quienes dejan la escuela, ciertamente la interrupción de los estudios escolares incide negativamente en las oportunidades de bienestar a mediano y largo plazo, ya que los desertores por lo general presentan una situación laboral más precaria y niveles de renta más bajos (Espíndola y León, 2002).

Por otra parte, como factores intraescolares se señalan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros elementos, como las principales causales que gatillan la deserción desde el sistema (Rumberger y Lim, 2008; Marshall, 2003). Diversos estudios plantean que la escuela de una u otra forma «fabrica» el fracaso escolar para muchos de sus jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre al interior de la propia escuela. No solo los jóvenes pierden el interés por asistir en razón de su desarrollo personal, sino que la escuela también de alguna manera los «expulsa» (Espinoza et al., 2012; Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002; Rumberger, 2001). Dentro de los factores de orden intraescolar destacan aquellos vinculados con las propias conductas de los estudiantes al interior de la escuela. Como determinantes de mayores tasas de deserción escolar se mencionan aquí conductas como el ausentismo y la baja participación en actividades extracurriculares (Yin y Moore, 2004; McNeal, 1995) —ambos indicadores de un escaso compromiso con la vida escolar—, y el mal comportamiento y las malas relaciones con profesores y compañeros en la escuela (Ou et al., 2007; Cairns et al., 1989).

Más allá de los factores que explican la interrupción de la escolarización en cada caso particular —sean extra o intraescolares, o una combinación de ambos—, quienes no han concluido la etapa escolar por lo general se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, asociada a empleos precarios, de baja calificación y peor remunerados, además de sufrir la estigmatización producto de este hecho, con todas sus consecuencias desde el punto de vista de la autopercepción y la autoestima.

b) La educación de los adultos

El sistema educativo chileno contempla distintas modalidades y programas de reescolarización dentro del marco de la educación de adultos —entre ellos la modalidad regular— para aquellas personas que en algún momento de sus vidas abandonaron la escuela, ya sea por algunos de los motivos antes señalados u otros.

Al hablar de educación de adultos surge la interrogante respecto de qué es lo definitorio de esta condición. Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción

sociocultural. En este sentido, la respuesta a la pregunta acerca de quién puede o no ser considerado un «adulto» es construida por una sociedad y cultura particular en un momento determinado. Estos autores apuntan que los criterios que se utilizan para delimitar la etapa adulta son diversos. En términos biológicos, por ejemplo, muchas culturas consideran la pubertad como la puerta de entrada a la adultez. Por otra parte, la definición legal enfatiza la edad cronológica, mientras que otras conceptualizaciones ponen el acento en la madurez psicológica o en los roles sociales que desempeñan los diferentes individuos. Smith (1999) sostiene que la edad por sí misma no es criterio suficiente para definir la adultez, ya que para que una persona sea considerada como adulta esta debe autorreconocerse como tal, ello producto ya sea de su estado biológico o legal, de su estado psicológico o de sus formas de comportamiento o roles sociales.

Más allá de la controversia acerca de quién puede o no ser considerado adulto, Merriam y Brockett (2007) señalan que todas las definiciones de educación de adultos normalmente incluyen referencias a dos elementos: i) al estatus «adulto» de los estudiantes, y ii) a la noción de que este campo abarca actividades de carácter planificado. Es en este último sentido que los autores establecen una diferencia entre el aprendizaje de adultos y la educación de adultos propiamente tal. El primero se referiría a un proceso cognitivo interno del estudiante, lo que incluiría el aprendizaje no planificado que es parte de la vida diaria, mientras que la educación de adultos, por el contrario, solo contemplaría las actividades diseñadas con el propósito manifiesto de suscitar el aprendizaje en esta población.

De este modo, considerando las referencias antes mencionadas, Merriam y Brockett (1996) sostienen que la educación de adultos incluye todas aquellas actividades diseñadas y planificadas con el propósito de promover el aprendizaje entre aquellas personas cuya edad, roles sociales o su propia autopercepción los definen como tales. En el caso de Chile, para efectos de políticas públicas, prevalece el criterio etario a la hora de definir quién cabe dentro de la categoría de adulto: es una persona adulta aquella que tiene 18 o más años de edad, lo que al mismo tiempo se constituye como un requisito de ingreso² para el programa de reescolarización que se considera en este estudio (Espinoza et al., 2013a, 2013b; Mineduc, 2012). Ahora bien, esta definición legal puede o no estar asociada a otros elementos definitorios

2 Aunque se consideran algunas excepciones (Mineduc, 2012: 2-3).

de la adultez como son los roles sociales, por ejemplo, el que una persona se encuentre inserta en el mundo laboral, o que tenga hijos, aspectos identitarios, etcétera.

Dimensionar y visualizar qué se entiende por educación de adultos no solo plantea dificultades desde la perspectiva de qué se entiende por población adulta, sino que también en relación con cuáles son los tipos de actividades planificadas que caben dentro de este campo. Existe consenso en que se trata de actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento particular —la población adulta, más allá de cómo se defina esta categoría—, y en cuanto tales sus objetivos y las configuraciones en que se desarrollan es muy amplio (Zoellick, 2009). En este sentido, Sarrate (1997) destaca que en el campo de la educación de adultos han surgido denominaciones tan variadas como educación vitalicia, educación continua, educación compensatoria, educación para la tercera edad, etcétera. Estos rótulos mantienen relación y son utilizados para denominar diferentes áreas de la educación de adultos. Una definición largamente aceptada de educación de adultos es la que provee UNESCO:

La expresión «educación de adultos» designa la totalidad de los procesos organizados de educación, sea cual sea el contenido, el nivel o el método, sean formales o no formales, ya sea que prolonguen o reemplacen la educación inicial dispensada en las escuelas y universidades, y en forma de aprendizaje profesional, gracias a las cuales las personas consideradas como adultos por la sociedad a la que pertenecen, desarrollan sus aptitudes, enriquecen sus conocimientos, mejoran sus competencias técnicas o profesionales o les dan una nueva orientación, y hacen evolucionar sus actitudes o su comportamiento en la doble perspectiva de un enriquecimiento integral del hombre y una participación en un desarrollo socioeconómico y cultural equilibrado e independiente (UNESCO, 1976:124).

Sarrate (1997) extrae algunas consideraciones de esta definición, destacando que tiene un carácter global, incluyendo un vasto conjunto de procesos educativos y actividades —con el requisito de que deben estar organizadas— y admitiendo, asimismo, una pluralidad de métodos y modalidades en función de los objetivos y demandas formativas —y por ende abarcando la totalidad de niveles e incluyendo una amplia gama de contenidos—. Así, la definición de UNESCO da cuenta del programa de reescolarización que es materia específica de esta investigación. Tal como señala la autora, dicha definición se vincula con la

democratización educativa y cultural por cuanto incluye a los programas de «segunda oportunidad» diseñados para todos aquellos que no han podido completar la educación básica o media y, en la práctica, los destinatarios a los que se refiere —los adultos— son aquellos que se encuentran en edad postescolar y han abandonado el sistema formal.

En Chile, los programas de reescolarización, como modalidad específica de la educación de adultos, están dirigidos a personas adultas que no han completado sus estudios básicos y/o secundarios por haber desertado del sistema escolar formal en algún momento de sus vidas (Espinoza et al., 2013c). Merriam y Brockett (2007) apuntan que las distintas modalidades de educación de adultos se pueden diferenciar en función de los objetivos y necesidades que cubren. De este modo, los programas de reescolarización caben dentro de las actividades cuya función puede ser calificada de «remedial» o «compensatoria», por cuanto están orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos en algún punto dado de la trayectoria vital de los destinatarios.

Ahora bien, más allá de los objetivos específicos de los diferentes tipos de programas, Sarrate (1997) señala que, en términos generales, se entiende que el objetivo de la educación de adultos es —según la definición proporcionada por UNESCO— la formación integral de las personas a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y la mejora de competencias técnicas y profesionales, para así posibilitar su mejor inserción social. Esta autora profundiza en las metas de la educación de adultos destacando algunos propósitos que se vinculan de manera directa con los programas de reescolarización, a saber: i) incrementar el nivel cultural de los pueblos por medio de la extensión de la educación básica, entendida esta como el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que permiten desenvolverse eficazmente en la vida cotidiana, así como también servir de base para nuevos aprendizajes (en este sentido, es fundamental para acceder a un puesto de trabajo digno, para permitir el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos, para satisfacer las expectativas personales mediante la adquisición de herramientas mínimas, etcétera); 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.

Knowles (1980) puntualiza un aspecto muy importante que no puede ser obviado: los estudiantes adultos, en general, se encuentran motivados hacia el aprendizaje tanto por factores internos como exter-

nos, siendo los primeros los que tendrían un mayor peso. Las motivaciones externas se vinculan a menudo con cuestiones «racionales» que llevan a los adultos a insertarse en un contexto educativo tal como acontece, por ejemplo, en el caso de los programas de reescolarización. En este caso, una motivación externa podría ser el conseguir el certificado de enseñanza media que eventualmente permitiría acceder a un mejor puesto de trabajo y, por ende, a un salario más alto. Por otra parte, las motivaciones internas se relacionan más bien con la autorrealización y la autoestima, factores que podrían explicar el por qué de ingresar a programas de reescolarización para finalizar estudios que en algún punto de la vida de los adultos quedaron inconclusos.

4. METODOLOGÍA

El presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque descriptivo-cualitativo. Se busca indagar en las experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular desde un punto de vista subjetivo. Para ello se hace uso de la técnica cualitativa del análisis de discurso a partir del relato de los propios estudiantes. Así, la información sobre la que se basa este trabajo proviene de entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados entre octubre y noviembre de 2012, con estudiantes de la modalidad regular matriculados en centros de estudios de la Región Metropolitana. El listado de personas matriculadas se obtuvo de los registros de la Unidad de Normalización de Estudios del Mineduc. Se efectuaron dos grupos de discusión con estudiantes de esta modalidad, estos se realizaron en establecimientos educacionales de las comunas de Cerro Navia y Lo Prado. Las personas participantes de los grupos focales —seis en total en cada caso— fueron seleccionadas de tal manera de que hubiera una cantidad equivalente de hombres y mujeres, así como diferentes edades representadas.

5. RESULTADOS

a) Experiencias sobre la modalidad regular

La percepción de los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, aun cuando las opiniones han sido recabadas en el grupo de quienes permanecieron al interior del programa. La mayor parte de ellos destaca que su participación en este espacio educativo formal ha constituido un proceso de crecimiento personal, acotando que ahora

sienten que «saben más». Existe consenso entre los beneficiarios del programa de que su paso por este ha permitido que adquieran más confianza en sí mismos, así como también les ha ayudado a no sentirse discriminados frente a las personas con las que se relacionan cotidianamente en los distintos ámbitos de su vida.

Positivo, porque uno crece como persona. Uno se siente más importante al ya saber más (Joaquín, 25 años).

Los estudiantes, en general, valoran su experiencia en el curso de manera favorable. Señalan que han obtenido buenas notas y que los ha motivado mucho la entrega de premios por sus buenos promedios, asistencia, etcétera. En el caso de los alumnos de mayor edad, agregan que en la etapa de su vida en que se encuentran ya «no están para perder el tiempo», y que por eso intentan aprovecharlo al máximo:

Es que nosotros no queremos perder el tiempo, para nosotros es corto. Yo aprovecho mi tiempo al máximo (Mario, 71 años).

Yo gané tres premios del curso. Mejor alumna, mejor promedio curso... cuando me gradué de octavo (Luisa, 62 años).

Comúnmente los estudiantes también valoran de manera positiva la relación con sus pares en el transcurso del programa. Esta percepción es evidente entre las personas de más edad, quienes aprecian y destacan la posibilidad de compartir, ser aceptados y apoyados por compañeros que son menores que ellos:

Para mí ha sido muy positivo y lo valoro mucho. El compañerismo ha sido lo más positivo, la entrega de los profesores, la comprensión hacia el alumno. No hubo desunión ni desigualdad, ha sido parejo para todos (Mario, 71 años).

La apreciación positiva de los estudiantes hacia sus pares se extiende también hacia sus profesores. Los estudiantes se sienten acogidos, valorados y respetados por ellos. La relación con los profesores es, para muchos de ellos, uno de los motivos por los que se han mantenido en el programa. Los docentes juegan así un rol motivacional central, favoreciendo la permanencia de los estudiantes en el curso.

Aquí los profesores han sido excelentes. Al profesor de matemáticas lo interrumpo todo el rato y al tiro responde con cariño y respeto hacia uno (Joaquín, 25 años).

Uno rescata esto porque los profesores son súper acogedores, cuando tú no entiendes ellos te explican, explican, explican hasta que uno entiende. Es súper grato (Flor, 19 años).

Los estudiantes señalan que previo a su ingreso al programa venían de vivir con el estigma de no haber terminado sus estudios. En ese marco, y una vez integrados al programa, lo primero que les transmitieron sus profesores fue la confianza en que ellos eran capaces de lograr sus metas y de aprender. Junto con ello, destacan la acogida que se les dio desde un comienzo sin importar su condición ni su procedencia. Sobre el particular se acota:

Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que le dé pero toda la confianza a uno. Yo llegué en marzo y después de varios meses yo les pondría un 7. Me siento muy feliz y contento, ni siquiera me quería tomar vacaciones (Joaquín, 25 años).

Pese a las dificultades que enfrentan a diario, los estudiantes de esta modalidad valoran la posibilidad de poder compatibilizar los estudios con su presencia en el mundo laboral. Plantean que poder trabajar y estudiar simultáneamente es una gran oportunidad no solo para terminar sus estudios —gracias a los recursos que la actividad remunerada les provee—, sino que también esta dualidad de actividades les reporta un importante refuerzo motivacional, lo que les permite demostrarse que son capaces de hacerlo y sentirse orgullosos de ellos mismos. La mayoría de los estudiantes manifiestan que pasar por esta modalidad de reescolarización ha contribuido a incrementar su autoestima. Muchos de ellos sentían que la vida no les iba a dar ninguna oportunidad para mejorar, a pesar de que tenían ganas de hacerlo. En esa perspectiva, se manifiesta:

[Es importante] tener el orgullo y oportunidad de poder estudiar a esta altura. Por eso cuando lo escuché en las noticias partí al tiro, dije esta es la mía. Es la oportunidad que esperaba toda mi vida (Luisa, 62 años).

La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron y no hay nada que hacer, quedémonos donde estamos. Pero da

estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar (Mario, 71 años).

Como ya se dijo, en el caso de los estudiantes de mayor edad ellos destacan la buena relación con sus pares y el apoyo mutuo frente a los distintos desafíos que se les iban planteando durante el desarrollo del curso. Compartir con jóvenes que se encontraban en una situación similar a ellos les permitió compartir su experiencia de vida y sentirse útiles.

Yo me he sentido re bien con estos chiquillos jóvenes y de repente me siento útil cuando me piden ayuda. No es que yo sepa más, pero de repente puedo decirles cuando lo están haciendo mal, me hacen consultas. No es por nada, pero nosotros fuimos el grupo que sacamos mejores notas. Entonces les contábamos cómo hacíamos las cosas. En mi curso la brecha generacional fue cero altibajos (Luisa, 62 años).

Dichos estudiantes señalan que han intentado apoyar a sus compañeros más jóvenes compartiendo con ellos su experiencia de vida y motivándolos a ser responsables y seguir adelante con sus estudios. Para estos estudiantes, el hecho de estudiar representa una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida, así como también a muchos los ha llevado a plantearse el seguir estudiando. En este sentido, algunos reconocen que «han vuelto a soñar».

Uno siempre le dice a los chiquillos, uno que ha caminado ya en la vida, pucha que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da rabia, porque a mí por lo menos me tocó vivirlo. Yo estuve en un trabajo por años y por el lado mío pasó una persona que venía con título y yo chao... para fuera. De nada valieron los años de trabajo, empeño y experiencia que tenía (Mario, 71 años).

Si bien los profesores juegan un rol fundamental en la motivación para seguir adelante con sus estudios, la familia es otro factor de gran importancia. Para los estudiantes de mayor edad resulta fundamental que sus familias se sientan orgullosas de ellos, ya que consideran que eleva su propia condición de padres y sienten que son más respetados y menos discriminados por sus hijos y el medio en el que se desenvuelven.

En el caso de mis hijos, están muy contentos de que yo pueda terminar mis estudios. Digamos que le eleva la condición del papá a los hijos.

Uno mismo trata de igualarse ante ellos para que no te discriminen. Ya uno cumplió su sueño, en el caso mío de que los chiquillos sean más que uno. Entonces como ya pasé esa etapa, ahora yo quiero subir a la altura de ellos (Mario, 71 años).

A estos estudiantes sus familias los apoyan en sus aspiraciones de continuar estudios y valoran la posibilidad que tienen de mejorar sus expectativas laborales. Señalan que este apoyo se suma a la satisfacción personal de haber tomado la decisión de terminar la escuela.

Se sienten orgullosos de uno, que saquen sus cosas. Para ser una persona que pueda trabajar, que nadie te discrimine. Que es importante tener la educación completa (Flor, 19 años).

Cuando se les pregunta a los estudiantes sobre los aspectos negativos del curso señalan que, si bien valoran la diversidad etaria en los cursos, en un comienzo esto significó un problema, ya que llegaban algunos alumnos jóvenes que no tenían interés en las clases y que no permitían a los profesores realizarlas con normalidad. Agregan que este grupo joven con menor interés poco a poco fue abandonando el curso, de modo que cuando quedaron aquellos que sí tenían interés y ganas de estudiar el curso mejoró mucho, porque se le permitía al profesor realizar su trabajo.

No es que le hiciéramos *bullying*, ellos se fueron marginando solitos, porque no encajaban en el sistema de seguir avanzando. De a poco se fueron automarginando, porque no fueron cumpliendo las metas que nosotros sí íbamos cumpliendo (Luisa, 62 años).

Relacionan la situación antes descrita a que los cursos en un comienzo eran demasiado numerosos, lo que no le permitía al profesor realizar un seguimiento personal de sus estudiantes. Si bien esto supone un volumen de deserción importante en el curso, en términos de la percepción de los estudiantes que permanecieron en el mismo las actividades académicas mejoraron ostensiblemente.

El curso inicial eran cuarenta personas, quedamos quince. No venían con las ganas de estudiar, se iban porque no les gustaba, se agarraban⁴ con los profes (Joaquín, 25 años).

4 Agarrarse, chilenismo que significa discutir.

Las recomendaciones que los estudiantes realizan para el mejoramiento de esta modalidad de enseñanza son variadas. En relación con los aspectos curriculares, plantean que el tiempo total del curso es insuficiente. Junto con ello, critican los talleres desarrollados en esta modalidad, sugiriendo que se disminuyan las horas de taller que deben cursar a la semana, que se revisen los temas de estos y que cuenten con el material necesario para poder llevarlo a cabo de buena forma.

A veces tenemos muchas horas de taller, dos veces a la semana es mucho. Yo creo que basta con un día (Flor, 19 años).

No sé, que vean el tema del taller. Los compañeros del año pasado estaban ilusionados con el taller. Decían: mañana vienen los técnicos a instalar las máquinas y todos se alegraban. Y no pasó nada (Joaquín, 25 años).

Por otra parte, plantean la necesidad de contar con libros especializados para la educación de adultos y que este curso les entregue mayores elementos para su salida laboral.

Libros, sé que hay libros especiales para la educación de adultos. No llegan libros. Y mejorar la infraestructura para prepararnos para la salida laboral. Sería bueno que estos cursos nos prepararan para la salida. En ese sentido, que nos apoyen para la salida en el caso que no entren a la universidad (Flor, 19 años).

b) Expectativas de futuro

Los elementos que identifican como motivadores para retomar sus estudios inconclusos son variados. Algunos beneficiarios postulan que volver a estudiar significa tener la posibilidad de acceder a mejores trabajos y por ende a una mejor remuneración. Relatan que por no tener cuarto medio han perdido la posibilidad de acceder a mejores puestos laborales. Otros mencionan que optaron por esta modalidad para obtener una licencia de conducir que les permita trabajar en medios de transporte o en otras áreas donde se requiera algún servicio vinculado al manejo de vehículos. De este modo, resulta común el discurso que justifica su participación en el programa por sus expectativas asociadas a mejorar sus credenciales en el contexto de un mercado laboral cada vez más competitivo. No contar con la escolarización obligatoria se transforma en un *handicap* que limita las posibilidades en un mercado laboral que castiga a quien no las tiene.

Uno necesita tener los estudios para poder trabajar. Te exigen el cuarto medio. Lo hice más por el tema de emprender y poder trabajar (Flor, 19 años).

Por otra parte, también hay estudiantes que han retomado los estudios porque tienen la intención de seguir estudiando con el objetivo de alcanzar la profesión con la que han soñado hace mucho tiempo. Para esto el CEIA les ofrece alternativas para preparar la rendición de la Prueba de Selección Universitaria (PSU). Así, algunos de los entrevistados manifiestan que su experiencia en el curso los ha motivado a continuar estudiando, porque se sienten capaces de seguir adelante y hacer realidad su sueño de estudiar una carrera técnica o universitaria que les permita ser un profesional y poder desempeñarse en aquello que estudien.

[Me gustaría] Seguir una carrera, tener una profesión. Poder trabajar en lo que uno estudia (Joaquín, 25 años).

Espero cumplir mi sueño de estudiar odontología (Francia, 18 años).

Yo saliendo de aquí quiero ganar una beca para así financiar la carrera, ya que son hartos años y cara. Mi idea es sacar beca y trabajar. Así quiero estudiar la carrera de odontología y trabajar al mismo tiempo (Francia, 18 años).

En mi caso [mis hijos] no esperan algo, pero sí podría tratar de ver una carrera, me gustaría pese a la edad. Como un desafío personal, deseo seguir una carrera (Fernando, 70 años).

Seguir estudiando, terminar la básica, media y si se puede llegar a la universidad, rico sería. Si me va bien y termino, lo haría. Ahora dispongo del tiempo, ya crío hijos, nietos. Tengo el tiempo como para estudiar (Luisa, 62 años).

Los estudiantes de mayor edad, asimismo, señalan que retomar sus estudios para ellos ha significado la posibilidad de obtener un cuarto medio que les permitirá concluir una etapa de su vida que estaba incompleta y que deseaban cerrar. En este caso no se advierte la instrumentalidad que se observa en quienes lo hacen para mejorar su empleabilidad. Para ellos existe entonces una razón más vinculada con su identidad y autoestima.

Mi sueño, a esta edad, es cumplir el cuarto medio. Con eso me siento tranquilo, conforme y puedo vivir el resto de mis días tranquilo (Mario, 71 años).

En general, los estudiantes valoran la educación como la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y de crecer como persona. Para ellos ha sido importante demostrarse a sí mismos que son capaces de superar satisfactoriamente un curso, lo que los llena de orgullo a ellos y a sus familias, y de generar las condiciones para acabar con la discriminación, laboral y social, a la que se han visto expuestos gran parte de su vida por no haber completado sus estudios escolares. También destacan que hoy sienten más cercana y accesible la posibilidad de educarse y poder acceder por medio de becas a carreras técnicas o universitarias.

En mis años no había posibilidad. El que llegaba a la universidad era porque tenía plata. Ahora no, hay becas, hay ayuda social. Hay incentivos para poder decir ahora se puede. Con cuarto medio ahora se puede estudiar cualquier carrera (Luisa, 62 años).

6. CONCLUSIONES

Un primer hecho a destacar es que la modalidad regular de educación de adultos constituye un espacio institucional heterogéneo, donde producto de una concepción amplia de la «adulthood», definida según un criterio estrictamente cronológico, conviven personas de edades variadas, desde jóvenes a personas propiamente adultas —de acuerdo con lo que tradicionalmente entendemos como «ser adulto»—, con motivaciones y expectativas muchas veces distintas, pero con el rasgo común de querer finalizar sus estudios primarios y/o secundarios tras haber abandonado el sistema educacional formal en algún momento de sus vidas.

Más allá de la diversidad y heterogeneidad que exhibe el estudiante que concurre a la modalidad regular, la experiencia de los estudiantes al interior de dicha modalidad, a todas luces puede calificarse como positiva, destacándose el hecho de que la permanencia depende fuertemente de la buena convivencia escolar y del apoyo de sus respectivas familias, así como de los docentes al interior del propio programa. Estos apoyos resultan tremendamente importantes para retener a los estudiantes en el sistema, y de este modo evitar otra experiencia de deserción. Así, estas dimensiones constituyen aspectos fundamentales a reforzar para el éxito de este tipo de experiencias educativas.

En los relatos de los estudiantes se percibe que los motivos para concluir la etapa escolar responden tanto a factores externos como internos. Por un lado, hay quienes estudian para obtener una certificación que les permita insertarse de mejor forma en el mundo laboral, en especial los estudiantes más jóvenes, en los que se observan así motivaciones de carácter más bien práctico para la conclusión de sus estudios escolares. Por otro lado, están quienes cuya motivación está ligada fundamentalmente al desafío personal que significa terminar aquello que había quedado inconcluso, en este caso en particular los estudiantes de mayor edad. En este último sentido, la reescolarización se vincula de manera fundamental con la autoestima y la autorrealización de los sujetos, y no debe ser vista solo como un medio práctico para obtener un mejor trabajo y, por ende, remuneraciones más altas. Las motivaciones que empujan a los jóvenes y adultos a retomar sus estudios escolares responden a una mezcla de ambos factores, aunque las razones relacionadas con la autoestima y autorrealización se encuentran presentes en mayor grado en los estudiantes de edad avanzada, mientras que una visión más «instrumental» de la certificación de enseñanza secundaria prevalece en los estudiantes más jóvenes. Por otra parte, la misma experiencia dentro del programa lleva a muchos de los estudiantes a pensar en la posibilidad de seguir estudios postescolares.

SANTIAGO (CHILE), OCTUBRE 2013

RECIBIDO: NOVIEMBRE 2013

ACEPTADO: JUNIO 2014

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOURDIEU, PIERRE (1997): *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- BRYK, A. S. y M. THUM (1989): «The Effects of High School Organization on Dropping Out: An Exploratory Investigation». *American Educational Research Journal*, Vol. 26, N°3.
- CAIRNS, R., B. CAIRNS y H. NECKERMAN (1989): «Early School Dropout: Configurations and Determinants». *Child Development*, Vol. 60, N°6.
- CASEN (2010): *Educación: encuesta CASEN 2009*. Santiago: MIDEPLAN.
- CASTILLO, DANTE (2003): «Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica». *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* N°37.
- COMISIÓN INTERSECTORIAL DE REINSERCIÓN EDUCATIVA (2006): *Programa intersectorial de reescolarización: construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos/UNESCO.
- CRONINGER, R. G. y V. E. LEE (2001): «Social Capital and Dropping Out of High School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance». *Teachers College Record*, Vol. 103, N°4.
- ESPÍNDOLA, ERNESTO y ARTURO LEÓN (2002): «La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional». *Revista Iberoamericana de Educación* N°30.
- ESPINOZA, ÓSCAR; DANTE CASTILLO y LUIS EDUARDO GONZÁLEZ (2013a): «Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: una aproximación desde las cifras». *Documento de Trabajo PIIE* N°1.
- , ——— y ——— (2013b): «Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: percepciones y valoraciones». *Documento de Trabajo PIIE* N°2.
- , ——— y ——— (2013c): «Caracterización de programas de reinserción escolar y de nivelación de estudios en Chile: modalidad regular». *Documento de Trabajo PIIE* N°3.
- , ——— ; JAVIER LOYOLA y LUIS EDUARDO GONZÁLEZ (2012): «Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile». *Revista Iberoamericana de Educación* N°60(4).
- , ———, LUIS EDUARDO GONZÁLEZ y JAVIER LOYOLA (2012): «Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile». *Revista de Ciencias Sociales* (RCS), Vol. XVIII, N°1. Maracaibo: Universidad de Zulia.
- , ———, ———, ——— y EDUARDO SANTA CRUZ (2012): «Factores intraescolares asociados ao abandono escolar no Chile: um estudo de caso». *Revista Lusófona de Educacao* N°20. Lisboa: Universidad Lusófona de Humanidades y Tecnologías.

- GARCÍA-HUIDOBRO, JUAN EDUARDO (1994): «Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos». En UNESCO/UNICEF: *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- GOLDSCHMIDT, P. y J. WANG (1999): «When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis». *American Educational Research Journal*, Vol. 36, N°4.
- HAVEMAN, R.; B. WOLFE y J. SPAULDING (1991): «Childhood Events and Circumstances Influencing High School Completion». *Demography*, Vol. 28, N°1.
- INGRUM, ADRIENNE (2007): «High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities». *The Park Place Economist* Vol. 14.
- JANOSZ, M.; M. LEBLANC, B. BOULERICE y R. TREMBLAY (1997): «Disentangling the Weight of School Dropout Predictors: A Test on Two Longitudinal Samples». *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 26, N°6.
- KNOWLES, M. S. (1980): *The Modern Practice Of Adult Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- MAC NEAL, R. B. (1995): «Extracurricular Activities and High School Dropouts». *Sociology of Education*, Vol. 68, N°1.
- (1997): «Are Students Being Pulled Out of High School? The Effect of Adolescent Employment on Dropping Out». *Sociology of Education*, Vol. 70, N°3.
- MARSHALL, T. (2003): *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Seminario Internacional Abriendo Calles, Santiago.
- MERRIAM, S. B. y R. G. BROCKETT (1996): *The Profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2007): *The Profession And Practice Of Adult Education: An Introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- MINEDUC (2008): *Indicadores de la educación en Chile 2007-2008*. Santiago: MINEDUC, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto.
- MINEDUC (2012): *Guía Ayuda Mineduc/Educación de Adultos*. Santiago: MINEDUC.
- (2013): *Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013*. Santiago: MINEDUC, División de Educación General, Reinserción Escolar.
- OU, S. R.; J. P. MERSKY, A. J. REYNOLDS y K. M. KOHLER (2007): «Alterable Predictors of Educational Attainment, Income, and Crime: Findings From an Inner-City Cohort». *Social Service Review*, Vol. 81, N°1.
- PERREIRAA, K. M.; K. HARRIS y D. LEE (2006): «Making It in America: High School Completion by Immigrant and Native Youth». *Demography*, Vol. 43, N°3.

- POMERANTZ, E. M.; E. A. MOORMAN y S. D. LITWACK (2007): «The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better». *Review of Educational Research*, Vol. 77, Nº3.
- PREAL (2003): «Deserción escolar: un problema urgente que hay que abordar». *Formas y Reformas de la Educación*, Año 5, Nº14.
- RACZYNSKI, D. (2002): *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- RUMBERGER, R. W. (1983): «Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background». *American Educational Research Journal*, Vol. 20, Nº2.
- (1995): «Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools». *American Educational Research Journal*, Vol. 32, Nº3.
- (2001): *Why students dropout of school and what can be done. Dropout in America: How Severe is the Problem? What do we know about intervention and prevention?* Boston.
- y S. L. THOMAS (2000): «The Distribution of Dropout and Turnover Rates Among Urban and Suburban High Schools». *Sociology of Education*, Vol. 73, Nº1.
- y S. A. LIM (2008): «Why Students Drop Out Of School: A review of 25 years of research». *California Dropout Research Project* Nº5.
- SARRATE, M. L. (1997): *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.
- SCHKOLNIK, M. y F. DEL RÍO (2002): *Trabajo infantojuvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena*. Seminario 12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile, Santiago.
- SMITH, M. K (1999): «Adult Education». En *The Encyclopedia of Informal Education*.
- WARREN, J. R. y E. F. CATALDI (2006): «A Historical Perspective on High School Students' Paid Employment and Its Association with High School Dropout». *Sociological Forum*, Vol. 21, Nº1.
- y J. C. LEE (2003): «The Impact of Adolescent Employment on High School Dropout: Differences by Individual and Labor-Market Characteristics». *Social Science Research*, Vol. 32, Nº1.
- YIN, Z. N. y J. B. MOORE (2004): «Re-examining the role of interscholastic sport participation in education». *Psychological Reports*, Vol. 94, Nº3c.
- ZOELLICK, E. M. (2009): «Philosophical Orientation To Adult Learning: A Descriptive Study of Minnesota Environmental Education Practitioners» (Tesis de Maestría). University of Minnesota, Duluth.