Universidad del Desarrollo
Facultad de Gobierno

LOS SIGNIFICADOS DE LA REINSERCIÓN ESCOLAR PARA LOS JÓVENES DESERTORES DEL SISTEMA EDUCACIONAL

Reflexiones a partir de la experiencia de vida de las y los jóvenes de Casas de Estudio de Puente Alto

POR: DANIELA TORRES FAINI

Tesis presentada a la Facultad de Gobierno de la Universidad del Desarrollo para optar al grado de Magíster en Política Educativa

PROFESORA GUÍA:

SRTA. MERY RODRIGUEZ PARRA

Agosto 2017

SANTIAGO

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a mi familia completa, mamá, papá, Claudio, Matte y Simo, porque son ellos quienes dan sentido a mi vida y entrega profesional, y son los que resienten los momentos buenos y malos que nos toca a diario experimentar, con una paciencia infinita, aceptan, apoyan pero además me ayudan a tomar conciencia y a no flaquear, para cumplir con los compromisos y metas establecidas.

Gracias a las diversas personas que componen mis equipos de la Sub Dirección de Formación Integral, porque juntos hemos ido generando esta nueva área, así como hemos ido perfeccionando nuestra querida herramienta de trabajo MAT (Módulo de Atención Temprana), plasmando cada una de nuestras acciones en terreno, haciéndonos cargo de aportar en la vida de cada uno de nuestros jóvenes puentealtinos, así como también hemos sido críticos en ir reflexionando día a día en todo lo que aún tenemos pendiente para generar alertas de prevención más eficientes.

Gracias a Víctor Hoffer y a los profesionales que componen las Casas de Estudio, Angela, Manuel, Miguel, ya que sin ellos, sus aportes, paciencia y cariño, no habría logrado terminar este trabajo. Destaco en ellos su compromiso y entrega en pro de una educación más justa e igualitaria, al trabajar en uno de los escenarios educativos más desafiantes que he vivenciado, similar en complejidad al contexto de las escuelas hospitalarias, ya que requiere de profesionalismo, flexibilidad, creatividad, innovación y una fuerte convicción social para responder de forma oportuna a las necesidades de nuestros jóvenes, pero por sobre todo creer en NUESTROS JÓVENES.

También quiero destacar en ellos su generosidad por compartir sus conocimientos y experiencias en pro de aportar a la educación de los jóvenes, más allá de los egos profesionales, lo cual le hace bien a las organizaciones.

Gracias a mi profesora Mery Rodríguez, quien me dio luces fundamentales para ordenarme y concretar un tema que me apasiona, pero que a su vez te es fácil dispersar, así como recibí sabios consejos para mirar de forma optimista y real el desafío que se viene. Y lo más destacable es que estuvimos ¡¡¡contra el tiempo!!!

Y gracias miles a los chicos y chicas de las casas de estudio de Puente Alto, porque al abrirme sus vidas, es impresionante lo que aprendí de ellos, tanto en lo personal, desde mi rol de madre y mujer, así como en lo profesional, en cuanto a la oportunidad de contribuir en los procesos educativos globales, para evitar nuevas injusticias sociales.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo quiere plasmar un tema profundo que ha dado sentido a la trayectoria profesional de quien investiga en los últimos 4 años, motivándola a generar una serie de acciones e iniciativas para apoyar el trabajo de diversos profesionales que están convencidos que los jóvenes puentealtinos, se merecen una educación de calidad y digna, a pesar de la complejidad de sus vidas y contextos en los cuales están insertos.

Estas acciones se han desarrollado dentro de su lugar de trabajo, la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, a la cual le agradece la confianza y oportunidad para implementarlas, a la luz de los lineamientos del Alcalde Germán Codina P. y del Secretario General René Borgna V.

Aquí se presentan una serie de reflexiones, generadas in situ con los mismos jóvenes que de una u otra forma dejaron el sistema escolar tradicional, pero tuvieron la sabiduría y el coraje de reinventarse para retomar sus trayectorias educativas con metas claras y significativas.

Esta revisión de sus vidas, le ha permitido a su vez mirar y analizar con los equipos del Área Educación, el trabajo que se está realizando y de los nuevos desafíos que se les generan en estos jóvenes para potenciar una verdadera formación integral en ellos, así como generar alertas y prevenir posibles conductas disruptivas o fracasos en los estudiantes que vienen dando fuerza al módulo informático que se ha diseñado para ello.

Al navegar por el marco teórico y relacionarlo con las vidas de los jóvenes de las casas de estudio de Puente Alto, no es de sorprenderse que sus trayectorias escolares NO son resultado de un proceso de DESERCION, sino más bien de un proceso de EXPULSION, fruto de un conjunto de factores externos a ellos, asociados a una diversidad de factores y

efectos sociales, emocionales, entre otros, muchos de los cuales están asociados al proceso interno de las comunidades educativas, no queriendo buscar culpables en este proceso reflexivo, sino por el contrario, que sea sanador, reparador de historias y vidas.

Se comienza conociendo la realidad de los jóvenes desertores en Sudamérica, para luego acercarse a la realidad nacional, hasta llegar a la comuna de Puente Alto, revisando la bibliografía existente así como experiencias exitosas en otros países con realidades similares.

Se intenta caracterizar a estos jóvenes, buscando elementos comunes, para entender el fenómeno de la deserción escolar. Desde este contexto, se permite conocer la historia de ellos, quienes día a día se levantan para lograr sus sueños participando en las actividades que se realizan en las casas de Estudio de Puente Alto y juntos encontrar significados de la reinserción escolar en los jóvenes desertores del sistema educacional formal.

A partir de estas historias, surgen nuevas reflexiones y aportes que se consideran interesantes ser visualizadas en otras investigaciones, e idealmente en futuras políticas públicas en educación, ya que se originan desde la acción, responden a una realidad concreta que es muy diversa a la postura de aquellos que analizan desde el mundo teórico.

Con esta tesis también se levantan temas para el debate de educadores sociales, en cuanto a su rol, desde los principios de la educación, la metodología, el desarrollo de habilidades blandas que debiesen de caracterizarlos para ofrecer nuevas oportunidades educativas a todo joven de Puente Alto.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Antecedentes y propósito de estudio

La evidencia a más de 20 años de que se iniciaran los procesos de reforma educativa en América Latina, muestran cómo el abandono y la deserción escolar siguen afectando principalmente a los estudiantes más pobres y vulnerables de las distintas sociedades. Existen datos preocupantes como:

a. El 80% de los jóvenes latinoamericanos de los segmentos más ricos de la población (quintil de ingresos más altos), finalizan su enseñanza secundaria.
b. Sólo el 20% finaliza su enseñanza secundaria, en el caso de los estudiantes con ingresos familiares del quintil más bajo.
c. En zonas rurales, se acentúa esta brecha llegando a triplicar la tasa entre estudiantes urbanos (CEPAL, 2002- 2007).

Hay teorías sobre la deserción, que identifican y comprenden el origen y dinámica, asociada a la generación de bajos aprendizajes, reprobación de grados, ausencias reiteradas, desmotivación por avanzar y aprender, como *signos predictivos* de un proceso de fracaso escolar, siendo el fin el abandono y la desvinculación definitiva de la escuela (*deserción*) y el sistema escolar, identificando corrientes que hablan de *factores* y causas *fuera del sistema escolar* así como fenómenos que se deben a *factores inherentes a la escuela* como responsables de la deserción (Román, 2013).

Al 2014, en Chile las cifras de deserción escolar son preocupantes, 7 de cada 100 niños dejan la enseñanza básica y 11 de cada 100 adolescentes abandonan la educación media

(Sepúlveda, Santibañez, Díaz, 2014), dato que se agrava en los sectores que tienen menos ingresos. Existen 101.248 niños y adolescentes en edad escolar que no se encuentran asistiendo a algún establecimiento educativo (equivale al 3,1 % en estos rangos etarios). De ellos, 19.447 corresponden a niños y niñas entre 6 y 13 años y 81.801 a jóvenes entre 14 a 17 años (CASEN, 2009). Según género, la tasa de deserción escolar masculina es del 3,3% mientras que en mujeres es del 2,7%, pudiendo estar asociado a factores de empleabilidad y maternidad (MINEDUC, 2013). Es interesante aportar un nuevo grupo de jóvenes nombrados *NI-NI*[1], es un acrónimo español que hace referencia a jóvenes menores de 30 años que ni estudian ni trabajan *NI—NI*.

En Chile, la realidad de los *NINI* representa un 20% (Casen, 2011), convirtiéndose en un grupo de jóvenes en situación de riesgo y vulnerabilidad, que hay que atender tempranamente para evitar otros problemas asociados a criminalidad, adicciones, embarazo adolescente, dependencia familiar, entre otros.

Este grupo *NINI* está formado por 750 mil jóvenes, equivalente al 11% (entre 15 y 29 años, en su mayoría mujeres (87%) versus hombres (13%)), ocupando el 6° lugar en la OCDE con mayor porcentaje de *NINI*, siendo interesante abordar el origen de estas brechas de género debido a la deserción.

Los factores de riesgo sociales, económicos y personales más relevante que contribuyen a la prevalencia de los *NINI* son: 1) Nivel de escolaridad bajo (abandono o deserción escolar), 2) Género, 3) Baja empleabilidad (valor limitado de la educación secundaria), 4) Renta familiar de bajos ingreso socioeconómicos, 5) Problemas de salud o discapacidad, 6) Inmigración (origen étnico y/o religioso), 7) Habitante de zonas apartadas, 8) Paternidad o

[1] Para su uso en inglés se habla de Neet, es decir, aquellos jóvenes sin empleo, educación y capacitación (Not in Employment Education or Training) y/o Freeter, término que alude la combinación de 'freelance' y albeiter' –trabajo parcial—comúnmente utilizada en Japón y países Asiáticos (Avellaneda y Elizondo, 2015).

maternidad en edad temprana y por último, 9) Barreras institucionales o logísticas (Eurofound, 2010).

De acuerdo a la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN 2011, en Chile los jóvenes entre 15 y 24 años que se encuentran inactivos representan a 640 mil jóvenes, es decir, alrededor de un 21% que no estudia ni trabaja, o sea, uno de cada cinco jóvenes entre los 15 a 24 años de edad es un *NINI.* En tanto, su composición etaria es preciso distinguir entre aquellos jóvenes entre 15 a 19 años que debiesen encontrarse en el sistema escolar versus los jóvenes de 20 a 29 años quienes por lo general están en una situación de búsqueda de empleo. Las cifras con menores tasas de inactividad o presencia de *NINI* se encuentra en los jóvenes de más temprana edad (15, 16 y 17 años) quienes no superan el 13%. Sin embargo, las mayores tasas se encuentran en jóvenes de 18 y más años, es decir, entre quienes han abandonado el sistema escolar y se encuentran en la búsqueda de trabajo. Estas diferencias sustanciales son relevantes y preocupantes, entendiendo que prácticamente la mitad de los jóvenes entre los 20 y 24 años de edad que pertenecen a hogares en el quintil de menores ingresos no estudia ni trabaja (Repetto, 2013).

Un factor distintivo ha sido el estrato socioeconómico medio-bajo de los NINI, porque el 57% de los jóvenes *NINI* pertenece al grupo socioeconómico 'bajo' (D y E) y el 37% al grupo 'medio' (C2 Y C3) versus el 4% del grupo socioeconómico 'alto' (ABC1) (Injuv, 2014). Los datos adelantan a pensar que mientras menos sea el ingreso familiar, mayor es la probabilidad de que un joven en ese contexto, ingrese al grupo de *NINI* (Injuv, 2014). Entre las principales razones que mencionan los jóvenes *NINI* para no estudiar ni trabajar se encuentran las dificultades económicas (12,2%), búsqueda de empleo (17,4%), deberes en el hogar (8,9%), paternidad/embarazo (16,5%) y de manera importante la falta de interés (30,5%) y el cuidado del hogar o de otras personas (43,3%) (CASEN, 2011).

Se puede deducir que, en Chile, la inactividad de los jóvenes *NINI* impide que perciban ingresos que les permita mejorar su calidad de vida, manteniendo e incluso, aumentando la brecha de desigualdad, lo cual desemboca en una reproducción de los círculos de vulnerabilidad y pobreza en la que se encuentra esta población, dificultando su ascendencia social.

Estos jóvenes pueden llegar a ser un problema para el sistema de jubilación y pensiones del país, que de por sí ya es crítico, en la medida que el sistema de protección social se sostiene y garantiza el dinero para la jubilación, gracias a los aportes que realiza la población activa. La visión de crecimiento y desarrollo a la que apunta el país, es una visión de alto alcance que implica implementar medidas cuyos resultados y beneficios se percibirán en el largo plazo (Avellaneda y Elizondo, 2015).

Hay una serie de factores que se pudiesen de alguna forma prevenir, que la reforma educacional actual no los contempla, relacionados con inclusión social especialmente en los sectores más vulnerables, así como otros factores de gestión, instrumentos y red de infancia (vulneración de derechos). Lo cual apunta a que debiesen de implementarse acciones de alerta temprana para detectar oportunamente a escolares en riesgo de deserción.

1.2 Delimitación del problema e interrogantes de estudio

La garantía del derecho a la educación implica que todos los niños, niñas y adolescentes del país accedan, permanezcan y cuenten con una educación de calidad que les brinde las oportunidades para desarrollar su personalidad, aptitudes, capacidad mental y física hasta el máximo de sus posibilidades.

Chile, al suscribir los Objetivos de Desarrollo Sustentable2, se comprometió a garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, lo que implica "velar porque todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces" y "eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional" (Metas Objetivo N°4).

La exclusión escolar está directamente vinculada a la población con mayor vulneración social. Dos de cada tres personas entre 6 y 21 años que no se encuentran estudiando ni terminaron su educación obligatoria provienen de familias clasificadas dentro de dos quintiles con menos ingreso. Así mismo, un 70,3% (51.337) presentan algún tipo de pobreza (Monetaria o multidimensional), mientras que un 19,4% (14.142) presentan ambos tipos de pobreza (Casen 2015).

[2] http://www.onu.cl/onu/sample-page/odm-en-chile/ : Los 193 Estados Miembros de las Naciones Unidas consensuaron el documento final de la agenda de desarrollo sostenible "Transformar nuestro mundo: la Agenda de 2030 para el Desarrollo Sostenible", la cual contiene 17 objetivos y 169 metas.

Los estudios dan cuenta que niños, niñas y adolescentes abandonan sus estudios, de los cuales un porcentaje significativo logra reinsertarse al sistema a través de Casas de Estudio o escuelas de segunda oportunidad, modalidades que nacen como acciones gubernamentales reales para que jóvenes retomen y finalicen su trayectoria educativa. El éxito o fracaso de ellos en la escuela y el liceo son procesos complejos donde confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural que se refuerzan y afectan simultáneamente (Espínola y Claro, 2010; Rumberger y Lim, 2008; Goicovic, 2002). Dentro de los elementos que se consideran relevantes al momento de hablar de *deserción*, están las desigualdades económicas, la exclusión social y el carácter estratificado de la oferta educativa, entre otros. Desde este contexto es interesante analizar qué vivencian los jóvenes de las Casas de Estudio de Puente Alto en los establecimientos educacionales formales que los lleva a desertar del sistema escolar.

El principio de igualdad de oportunidades, que nace como una alternativa para resolver la tensión entre la igualdad de los individuos y las inequidades sociales surgidas desde las tradiciones sociales y trayectorias de vida de los sujetos, termina acrecentando y legitimando las desigualdades (Dubet, 2004).

Por otro lado, el hablar de fracaso escolar o *deserción*, implica considerar otros elementos más allá de la repitencia o retraso escolar. Se hace necesario profundizar en las condiciones y factores que la afectan y determinan bajo un enfoque integral y multidisciplinario, sean intrínsecos como externos al establecimiento y al estudiante en cuestión.

El concepto de escuelas de Segunda Oportunidad, se origina en experiencias europeas a fines de los noventa, para abordar una gran cantidad de casos de jóvenes que desertaban del sistema escolar sin tener las suficientes herramientas para acceder a un empleo (Unesco, 2009). En general los modelos de escuelas de Segunda Oportunidad, son similares, realizan

iniciativas experimentales, adaptadas al entorno bio psico social de los jóvenes, estructurando un plan de trabajo más flexible y motivador.

En América Latina, a partir de levantamiento de la UNESCO el año 2009, existen:

a. *Políticas y Programas de Prevención*: el objetivo central de éstas, es que el joven no interrumpa su trayectoria o deserte del sistema, promoviendo acciones al interior de los establecimientos, asociadas a su desempeño escolar, relaciones de convivencia al interior de la escuela, entre otros.

b. *Espacios Educativos alternativos para quienes han interrumpido su trayectoria educativa:* se crean con el fin de ser un puente para el regreso de los jóvenes al sistema educativo formal en cualquiera de sus modalidades para que logren cerrar su trayectoria educativa. Son espacios de tránsito y entrega de herramientas para prepararlos a un nuevo proceso; modelo similar a las escuelas hospitalarias. También desarrollan programas flexibles que responden a las diversas necesidades de los estudiantes y como sostenedores, toman el rol instituciones civiles privadas con apoyo de fondos del Estado. Estas pequeñas comunidades educativas están compuestas por equipos de profesionales diversos, tanto del mundo educacional como social y generan un fuerte arraigo en las comunidades locales donde se insertan.

c. *Escuelas de Segunda Oportunidad*: pueden ser escuelas o modalidades educativas, que atienden a estudiantes o jóvenes y/o adultos quienes se encuentran por algunos años fuera del sistema educativo tradicional, sin completar su proceso escolar obligatorio. Generalmente desarrollan programas tanto de nivelación primaria, secundaria como de capacitación laboral.

En Chile, el Ministerio de Educación, durante las últimas décadas, ha generado diversas políticas públicas a través de sus programas educativos, dirigidas a reinserción escolar, orientadas a asegurar la continuidad de la trayectoria educativa de quienes abandonan la escuela o se encuentran en riesgo de retiro del sistema, trabajando cinco líneas potenciales:

- Atención a condiciones pedagógicas que producen riesgo educativo.
- Generación de sistemas de seguimiento de las trayectorias escolares de estos jóvenes.
- Diseño de alternativas para proceso de escolarización.
- Producción de saber pedagógico.
- Construcción de procesos de inter sectorialidad.

Bajo esta modalidad se destacan dos iniciativas:

- ✓ Fondo Concursable de Reinserción Escolar en Decreto N° 32[3], que establece que el presupuesto público debe considerar fondos para actividades de reinserción escolar, y se destina a proyectos socio educativos para niños, niñas y adolescentes entre 11 y 17 años, que se encuentren fuera del sistema escolar o presenten riesgo de abandono, debido a su intermitencia de su trayectoria educativa, pero asociado a un RBD de establecimiento.
- ✓ La segunda iniciativa se refiere a las Escuelas de Segunda Oportunidad, la cual, al igual que la anterior, nacen de la Ley General de Educación N° 20.370, desde la modificación en la ley N° 20.882, del Presupuestos del Sector Público para el año 2016, explicitándose en el artículo 1° del decreto N° 32, de 2011, del Ministerio de Educación, donde se impulsa esta modalidad o un equivalente, que permita ofrecer garantías de escolarización y continuidad de las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar regular.

[3] Decreto 32, 29-06-2011, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, REGLAMENTA ASIGNACIÓN DE APOYO A LA REINSERCIÓN ESCOLAR. Última Modificación :21-ABR-2016 Decreto 399
URL :https://www.leychile.cl/N?i=1026882&f=2016-04-21&p=

A pesar de las acciones ofertadas por el gobierno, siguen quedando jóvenes sin atención, por lo que se ha generado una Mesa de Organizaciones de la Sociedad Civil, que trabaja en reinserción educativa y escuelas de reingreso, nominada RED POR LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS, integrada por los municipios de Peñalolén, San Joaquín y Puente Alto; las ONGs Caleta Sur, Cristo Joven, Fundación Chaminade, Fundación Súmate del Hogar de Cristo, Vicaría de la Educación, la red de Reinserción Educativa Chile, el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Educación 2020, quienes visualizan la problemática que afecta a estos jóvenes del país, cuyo derecho a la educación se encuentra vulnerado.

A través de esta Red se atienden cerca de 2.500 jóvenes anualmente, es decir sólo al 3% de la población potencial, por ende el Estado de Chile no está garantizando el derecho a educación de todos los niños, niñas y adolescentes del país.

La garantía del derecho a la educación implica que todos los niños, niñas y adolescentes del país accedan, permanezcan y cuenten con una educación de calidad que les brinde las oportunidades para desarrollarse integralmente, potenciando sus habilidades y competencias para el siglo XXI.

Otro tema que hoy está muy mencionado, es el que afecta directamente a los niños y jóvenes de la red atención SENAME, de quienes, un tercio de ellos está desescolarizado. Los otros dos tercios si bien tienen acceso a educación, reciben un servicio inestable y/o de mala calidad, siendo sus derechos vulnerados a diario, sin haber cambios concretos y dignos.

Chile no cuenta con una provisión educativa de reingreso para aquellos niños que han sido excluidos del sistema educativo. Para que esto sea efectivo, y se pueda asegurar calidad se

necesita asegurar financiamiento estable y de largo plazo, en base a compromisos de mejora e innovación educativa de las escuelas.

En el contexto de la Reforma Educacional que ha impulsado Chile, la reinserción educativa es un tema al que no se le ha prestado la atención que merece. La matrícula nacional es de 3 millones de niños y jóvenes, de manera que los 80 mil excluidos no son visualizados al momento de la toma de decisiones. La exclusión educativa no es un problema social que se debe evaluar por su dimensión, sino por el impacto profundo que genera en los jóvenes, como la desesperanza, situación de pobreza sin protección, sin oportunidades ni opciones de ser incluidos en la sociedad, facilitándoles a desarrollar su vida en la calle (Red Trayectorias Educativas, 2017).

Se necesita avanzar como país con una política que permita asegurar la provisión educativa especializada para garantizar el derecho a la educación de estos niños, niñas y adolescentes. Para esto se debiesen de implementar más alternativas escolares de calidad que permitan asegurar las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes de todo el país, con mayor flexibilidad curricular, pertinencia de los aprendizajes y mirada de largo plazo. Por otra parte es necesario fomentar la articulación territorial de diversas ofertas educativas para el aseguramiento de trayectorias educativas, que incluya sistemas de alerta temprana, apoyos para la retención escolar, escuelas y aulas de reingreso y apoyos específicos para la reinserción.

1.3 Historia de las Casas de Estudio de Puente Alto

Fuente propia: Material histórico de la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores.
Figura 1- 1

Fuente propia: Material histórico de la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores.
Figura 2- 1

El origen de las Casas de Estudio, se remonta al año 1999, cuando el Área de Atención de Menores, de la Corporación de Puente Alto, encabezado por la profesional Rosa Valdés, genera las primeras acciones, con el desafío de entregar una atención integral a niños y niñas en situación de vulnerabilidad a través del desarrollo de programas especializados, en coordinación con Instituciones gubernamentales y privadas, a través del convenio con JUNJI e Integra para la ampliación de cobertura parvularia.

Respondiendo a la misión de la Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores, se inicia entonces la planificación de análisis y estudio de la realidad de la comuna en relación a las necesidades de niños, niñas y jóvenes de Puente Alto.

Se observó en el año 2000, un número significativo de hermanos de párvulos sin atención escolar; se visitaron los campamentos de la época visibilizando la magnitud del problema, número no menor de niños, niñas y jóvenes fuera del sistema educativo, en circuito de calle y la presencia de una "caleta" en el sector del supermercado Líder, ubicado en San Carlos

con Avenida Concha y Toro. En el 2001, se inician las coordinaciones con Universidades a fin de que alumnos en práctica de pedagogía, pudieran colaborar con el proyecto de nivelación de estudios a través de la modalidad de exámenes libres. Se trabajó en los campamentos Carlos Oviedo, Villa Padre Hurtado, Campamento sector Juanita y en la sede social del sector Vista Hermosa (CINFO de CMPA, 2017).

Esta etapa de levantamiento de información, permitió profundizar en la temática con las connotaciones que significan el circuito de calle, inicio de consumo de droga y otros comportamientos que facilitan el delito, entre otras conductas de riesgo. Se realizó un análisis de las causas de la deserción y sus consecuencias a través de entrevistas a los mismos jóvenes, sus familias e integrantes de la comunidad cercana a ellos.

Este análisis permitió generar un diálogo con el MINEDUC, el cual se encontraba iniciando el Programa de Reinserción Educativa a través de una intervención integral psico socio educativa, programa que existe hasta la fecha.

Este modelo se fue construyendo a través de aciertos y desaciertos, entendiendo que el programa no es mantener el modelo educativo tradicional, sino que por la problemática debe ser un modelo reparatorio psicosocial en el que la Educación esté basada en la formación integral y en el fortalecimiento de habilidades y competencias educativas que les permitan aprobar cursos básicos, sustentados en que la trayectoria educativa de cada niño, niña y joven, de modo individual de acuerdo a su propia realidad.

El Programa Reinserción Educativa, desde el año 2003, se constituye entonces como el modelo de "***Casas Estudios***" convirtiéndose en una alternativa de educación para niños(as) y adolescentes que han manifestado o experimentado historias de fracaso escolar, programa guiado actualmente por la profesional Angela Martínez, junto a un comprometido equipo

psico social: Miguel Gallardo y Manuel Garrido del área Educación más las Directoras de Casas de Estudio y sus duplas de educadores.

Las ***Casas de Estudio*** son espacios habitacionales que se localizan en los territorios donde habitan los estudiantes. En estos espacios los *NNA*[4], integran sus propias biografías, sean estas educativas y/o familiares, lo que permite articular una dinámica socioeducativa que incorpora los elementos de la cotidianidad a los procesos reparatorios, motivando proyectos de vida desde las fortalezas personales como de su entorno. El proyecto a lo largo de su trayectoria es reconocido por su enfoque educativo, a la luz de los principios de la educación personalizada, que releva las relaciones pedagógicas tendientes a la adquisición de aprendizajes en *NNA*, así como al desarrollo de sus habilidades sociales que favorecen la integración psico socioeducativa.

El objetivo central es desarrollar procesos de reinserción socioeducativa en *NNA*, entre los 12 y 18 años, en situación de extrema vulnerabilidad social, otorgando la posibilidad de preparar y orientar a los beneficiarios/as hacia la continuidad de su trayectoria educativa o incorporación a una alternativa de formación educacional a través de elementos facilitadores de la reinserción social, a nivel individual, familiar y comunitaria, con el fin de promover dinámicas de participación, e inclusión social a través de los procesos socioeducativos.

El proceso pedagógico, está destinado a la enseñanza básica, con un trabajo pedagógico multigrado (un profesor y un educador que atienden a los estudiantes de los distintos niveles), complementado con la preparación para la nivelación de estudios tras la inscripción en el Departamento Provincial de Educación (Sub dirección de Formación Integral, CMPA, 2017).

[4] Sigla que simboliza a niños, niñas y adolescentes.

Se financia con aportes permanentes de la Corporación Municipal de Puente Alto y con Fondos Concursables del MINEDUC[5] (temporales) y del GORE[6] (temporales).

Los Beneficiarios se caracterizan por:

- ✓ El 77.8% de los beneficiarios corresponde a hombres, mientras un 28.2% corresponde a usuarias, existiendo una diferencia de 43.6% entre ambos grupos.
- ✓ El promedio de edad (15 años) de los *NNA* se encuentra equiparado en términos de género, no existiendo una diferencia sustancial entre ambos.
- ✓ La mayor deserción de los jóvenes rodea el 5to básico, tanto en hombres como en mujeres.
- ✓ Regularmente se presenta un desfase de 3 a 4 años en 5° básico. Teniendo como promedio de desfase 3.7 años.

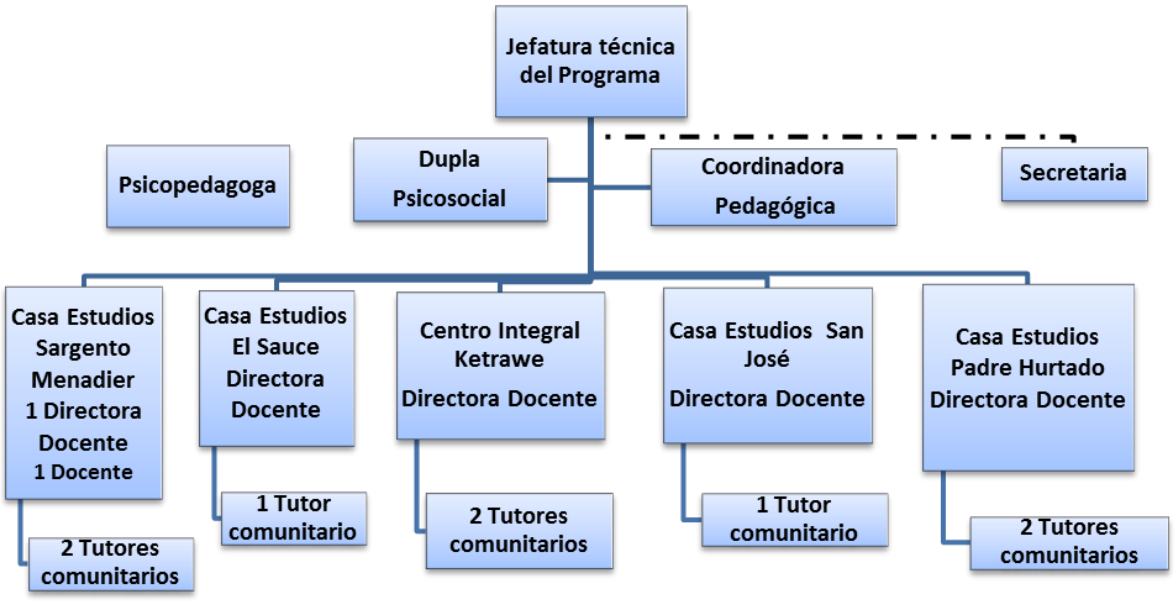
[5] MINEDUC: Ministerio de Educación.
[6] GORE: Gobiernos Regionales son los órganos públicos encargados de la administración superior de cada una de las regiones de Chile, y que tienen por objeto el desarrollo social, cultural y económico de ellas.

A modo de síntesis:

Año	Matrícula	Logros alcanzados
2011	60 Matriculados MINEDUC 40 Fondo Nacional de Seguridad Pública (25 en Reescolarización y 15 de niños con problemas con la justicia)	40 Mujeres reinsertadas 60 Hombres reinsertados
2012	60 niños comprometidos MINEDUC	
2013	130 matrículas 120 niños presentados a MINEDUC 70 niños presentados a GORE	98 inscritos a DEPROV 78 examinados 70 aprobados
2014	131 niños matriculados MINEDUC	37 Mujeres 94 Hombres 80 Examinados 67 Aprobados
2015	140 niños matriculados MINEDUC	60 Mujeres 81 Hombres 127 Inscritos para examinación 111 Evaluados 110 Aprobados
2016	100 estudiantes matriculados MINEDUC (máximo permitido) 118 estudiantes total	51 Mujeres 109 Hombres 149 Inscritos para examinación 110 Examinados 102 Aprobados
2017	126 Inscritos a examinación	

Fuente Propia: Material histórico de la Sub Dirección de Formación Integral, Área Educación, CMPA.
Figura 3 – 1

Actualmente funcionan 5 Casas de Estudio, siendo el organigrama actual:



Fuente propia: Organigrama Unidad Casas de Estudio
Material de la Sub Dirección de Formación Integral, Area Educación, CMPA.
Figura 4 – 1

Fuente propia: Material Histórico de la Sub Dirección de Formación Integral, Área Educación, CMPA
Figura 5 - 1

Fuente propia: Material Histórico de la Sub Dirección de Formación Integral, Área Educación, CMPA
Figura 6 - 1

Para entender de mejor forma qué interesa a la reinserción escolar (objeto de estudio), se considerará como sujeto de investigación a los jóvenes que forman parte de las Casas de Estudio de la comuna de Puente Alto: 117 jóvenes entre 12 a 18 años, quienes desertaron sea de establecimientos corporativos como de otros municipales o particular subvencionados de Puente Ato y comunas aledañas.

Esta investigación mira y conoce por qué los jóvenes desertan y qué los motiva a reinsertarse, a partir de sus experiencias de vida, definiendo factores endógenos como exógenos al sistema educativo y cómo se relacionan con el rol de la familia u otros adultos significativos, la influencia del medio en el cual están insertos, el grupo de pares, experiencias educativas anteriores, experiencias de violencia, las prácticas pedagógicas y culturales de la escuela de origen, rol de la comunidad educativa en relación a sus problemas personales. Y desde ese contexto, generar una reflexión para aportar en el proceso de reinserción psico social escolar y disminuir la deserción escolar, tema de profunda relevancia social, así como de implicancias prácticas en la nueva reestructuración administrativa que está realizando el Área Educación de CMPA.[7]

Dicho lo anterior, el problema de esta investigación se plantea el siguiente cuestionamiento:

¿Cuáles son los significados que asignan los jóvenes desertores a su proceso de reinserción en las casas de segunda oportunidad de la comuna de Puente Alto?

[7] CMPA: Corporación Municipal de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto.

1.4 Justificación del estudio

Actualmente hacer cambios en la calidad de la Educación en Chile, supone muchos desafíos, los cuales son atendidos con más o menos prioridad dependiendo del impacto que genere en los beneficiados directos e indirectos, así como de las voluntades de los involucrados en la toma de decisión. Según el impacto que genere en la sociedad, debiesen de ir entrando en la agenda pública, esperando visibilizar temas de gran relevancia como el abandono escolar o deserción.

Una de las motivaciones de por qué tomar este tema, para quien investiga, justamente pasa por el contexto nacional y Puentealtino, donde las autoridades han puesto énfasis en abordar el tema y generar Programas que fomenten la reinserción de estos jóvenes desertores dentro del sistema escolar, entregando herramientas concretas que permitan en ellos aflorar un espíritu emprendedor e innovador.

Esta investigación, quiere hacer visible el gran esfuerzo que hacen tanto jóvenes como algunas organizaciones, para reinsertarlos al contexto escolar a pesar de la adversidad. Identificar tal como lo menciona la autora Marcela Román (2013) "problemáticas, lógicas, prácticas y subjetividades de las escuelas y los docentes, que actúan en contra de la permanencia o de una trayectoria escolar exitosa", para posteriormente sugerir una propuesta u alternativas oportunas sin importar los estigmas que traiga cada estudiante, para satisfacer su derecho social a la Educación, acercar la brecha de desigualdad del país y reducir la deserción escolar.

También se espera aportar a la construcción de políticas públicas inclusivas, que considere de alguna forma a estas generaciones, poniendo especial énfasis tanto en la inclusión

laboral y capacitación en *NNA* así como la ampliación de la oferta educacional. Lo anterior es de suma relevancia para Chile en materia de integración al mercado laboral así como al fortalecimiento del capital humano y la cohesión social. Es relevante contribuir a entender la problemática de los *NNA* desde una mirada multifocal, integral y articulada, qué significados le dan a la deserción, así como a la *reinserción*, acción de admiración.

Y el segundo elemento esencial de esta investigación, está asociada a identificar estos factores, los cuales serán *predictores y alertas* para evitar conductas disruptivas, delictuales, u otras en nuestra sociedad. Durante ya una década se han generado políticas preventivas, pero muy generales, por ejemplo en la educación pree escolar y en las escuelas, con profesores más cercanos, "modelos", pero para que tenga un resultado positivo se requiere que los mismos jóvenes se sientan identificados en ellas; una intervención personalizada y oportuna, a este tipo de jóvenes puede ser clave para evitar que la deserción se produzca (Dynarski, 2009).

El visibilizar a los estudiantes, sus necesidades, afectos, motivaciones, contextos, cultura, historia, etc., le permite a los establecimientos educacionales tener más herramientas para crecer desde la perspectiva académica, así como lograr mejores resultados desde la formación integral.

Duele reconocer que los sistemas actuales y los establecimientos educacionales, no logren hacer de las trayectorias escolares, procesos exitosos y gratificantes para un importante número de NNA, tema que debiese de interpelar y alertar permanentemente (Román, 2013).

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo General

Reconocer los significados que asignan *NNA* desertores del sistema escolar a su proceso de reinserción psico social escolar en las casas de estudio de la comuna de Puente alto.

1.5.2 Objetivos Específicos

a. **Identificar** las motivaciones que llevaron a desertar del sistema escolar a *NNA* que actualmente participan de las casas de estudio de la comuna de Puente Alto.
b. **Identificar** las motivaciones que tienen los *NNA* que han desertado del sistema escolar para ingresar a una casa de estudio.
c. **Describir** las experiencias que viven los *NNA* durante su estadía en la Casa de Estudio.
d. **Reconocer** las expectativas y proyectos de vidas que tienen los *NNA* de las Casas de estudio de la comuna de Puente Alto.
e. **Reflexionar** en torno a las políticas públicas desarrolladas para la reinserción escolar y las realidades de los *NNA* de las casas de estudios de Puente Alto.

II. MARCO REFERENCIAL

2.1. Teoría del Cambio Social en Educación

"La neutralidad en la escuela es (un efecto social) sutil e indirecto, pues ni los profesores saben muy bien lo que hacen ni los alumnos saben muy bien lo que les están haciendo" (John Dewey)8. Dewey, filósofo y teórico de la educación, conocido por su actitud crítica hacia la sociedad de su tiempo, jugó un papel importante en la educación al darle el rol de agente de cambio para la sociedad.

A partir de sus diversas investigaciones, concluye que la escuela es parte activa en la configuración de un nuevo orden. Tal como lo abordó Dewey, en su publicación que tituló "Educación y Cambio Social" en 1937, el problema "no reside en si las escuelas deben participar en la formación de una nueva sociedad sino en si deben hacerlo ciega e irresponsablemente o empleando toda la inteligencia con la mayor valentía y responsabilidad posibles" (Niebles, 2005).

No es fácil llegar a acuerdo, sobre el rol de la escuela como generador de cambios sociales, pero sí se puede coincidir en la falta de dinámica de la propia escuela para aportar a este proceso. Con este diagnóstico Dewey (1937), quiere demostrar que "la escuela cumple un papel - e importante- en la producción del cambio social", partiendo de la base de que la sociedad y las escuelas no son algo "fijo y uniforme". La escuela constantemente va experimentando cambios, que aportan a mejorar su sistema educativo, sea en su metodología, en la búsqueda de indicadores para lograr la excelencia, el tipo de perfeccionamiento y profesionales que componen los equipos, entre otros elementos.

[8] http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93701003 , Niebles Reales E., La educación como agente del cambio social en John Dewey. Historia Caribe, núm. 10, 2005, pp. 25-33, Universidad del Atlántico, Colombia.

La escuela desde su interior influye de manera "positiva y constructivamente" en las condiciones sociales, evitando las discriminaciones entre las fuerzas sociales que actúan en su seno, permitiendo el "efecto orientativo" de la educación.

Bajo ese contexto, se generan tres propuestas:

(i) Los educadores persisten en actuar de un modo que acentúe la confusión y el desorden existente, con la posibilidad muy clara de que éstos aumenten.

(ii) Los educadores pueden seleccionar las nuevas fuerzas culturales, tecnológicas y científicas y sus proyecciones para prever posibles resultados y determinar que la escuela se una a tales fuerzas.

(iii) Los educadores pueden ser conservadores inteligentes y poner su empeño en convertir la escuela en una fuerza que mantenga intacto el antiguo orden social, frente al impacto de nuevas fuerzas.

La escuela tiene el rol de incentivar el desarrollo de la intuición y el entendimiento (procesos cognitivos) como herramientas efectivas que les sirvan para su vida práctica. Los diversos problemas educativos, pensados bajo esta lógica, permiten abordarlos desde una perspectiva más amplia que trascienda al fondo de los mismos y no se solucionen circunstancialmente (Niebles, 2005).

La escuela sola no puede producir los grandes cambios que de ella se espera. Pero la escuela es "una condición necesaria para la formación de la inteligencia y las disposiciones que resultan imprescindibles para mantener una auténtica transformación del orden social". La idea es que cualquier cambio social se relacione intrínsecamente con un cambio real en los agentes que lo auspician, sean ellos cuales fueren. Aquí la educación juega un papel importante, ya que a ella le corresponde en virtud de su propio e histórico papel ser parte activa en el proceso global de ese cambio propuesto. Esto se facilita en contextos

democráticos, no lo que actualmente se asocia como modelo por las instituciones, los partidos, la legislación, en fin, con el aparato estatal propio de su país, sino como un ideal de democracia que exige al menos la necesidad de una participación personal y voluntaria en el proceso de tomar decisiones y de ejecutarlas.

Lo que ayudaría a resolver el problema de la educación en relación con el cambio social coincide con el problema de averiguar el significado de la democracia en todas sus aplicaciones concretas: económicas, domésticas, internacionales, religiosas, culturales y políticas. Si bien la institución escolar no encarna per se la idea de democracia, lo que sí está en su campo de acción inmediato es la formación de personas que puedan acceder conscientemente al significado (humano) de esa idea de democracia. Es en este marco, en el que la relación entre educación y cambio social, dejaría de ser una pregunta convirtiéndose en una respuesta movilizada, en acción (Niebles, 2005).

Por otro lado, Paulo Freire, consciente de que los sistemas sociales no son perfectos, y que existe una desesperanza generalizada en el ambiente, que afecta directamente a la población más condenada a la marginalidad, a la dependencia del sistema, al hambre, a la falta de trabajo y educación, el rol del educador pasa a ser fundamental para aportar en el crecimiento y formación del ser humano, asumiendo una condición de gran responsabilidad social. En su obra "Educación y Cambio" entiende que el educador es agente necesario para generar el proceso de cambio, estimula contenidos y participación en los seres humanos para que abran caminos a una transformación. Freire puntualiza un criterio al que no se debe renunciar: "El hombre es sujeto de su propia educación, no puede ser objeto de ella", en palabras simples, "nadie educa a nadie". Todos tienen una riqueza y una potencialidad que el educador debe contribuir a que emerja con fuerza (Cuco, 2015). El buscar el aprendizaje en solitario se podría traducir en un tener más que es una forma de ser menos. Esta búsqueda debe hacerse con otros seres que también buscan ser más y en la comunión con otras conciencias, porque si no haría a unas conciencias objetos de otras.

El ser humano descubre en la educación un canal para un nuevo status y desde ese lugar comienzan a exigir más a las escuelas, concepto conocido como "educación de las masas", las cuales exigen tener voz y voto en el proceso político de la sociedad. Visualizan que otros tienen más comodidades que ellos y descubren que la educación les abre una perspectiva. Freire sostiene que una sociedad justa da oportunidad a las masas para que tengan opciones, y no la opción que tiene la élite, sino la propia opción de las masas. La conciencia creadora y comunicativa es democrática. Las convicciones deben ser profundas, pero nunca debe imponerse a los demás; a través del diálogo se tratará de convencer con amor, lo contrario sería sectarismo.

Freire resalta la labor del trabajador social, quien actúa en una realidad que va cambiando, y que debe de estar siempre consciente como hombre, que solamente se puede entender o explicar a sí mismo como un ser en relación con esta realidad, desde su quehacer, que en esta realidad, se da con otros hombres, tan condicionados como él por la realidad dialécticamente permanente y cambiante y de que, finalmente, necesita conocer la realidad en la cual actúa con otros hombres (Cuco, 2015).

El trabajador social que opta por el cambio no teme a la libertad, no prescribe, no manipula, no huye la comunicación, por el contrario, la busca, la vive. Todo su esfuerzo, de carácter humanista, se centra en el sentido de la desmitificación del mundo, de la desmitificación de la realidad. Ve en los hombres con quienes trabaja personas y no "cosas", sujetos y no objetos. Y si en la estructura social concreta, objetiva, los hombres son considerados puros objetos, su opción inicial lo empuja hacia la tentativa de superación de la estructura para que pueda también operarse la superación del estado de objeto en que están por el de sujetos. El trabajador social que opta por el cambio no ve en éste una amenaza.

"El círculo de cultura debe encontrar modos, que le señalará en cada caso la realidad local, de transformarse en un centro de acción política" (Freire, 1990).

2.2. Interaccionismo Simbólico

Una perspectiva teórica y metodológica estrechamente relacionada con la investigación cualitativa y la orientación Verstehen, es el interaccionismo simbólico, cuya pregunta esencial es "¿qué conjunto común de símbolos han emergido para darle sentido a las interacciones de la gente?". Según el interaccionismo simbólico, el significado de una conducta se forma en la interacción social. Su resultado es un sistema de significados intersubjetivos, un conjunto de símbolos de cuyo significado participan los actores. El contenido del significado no es más que la reacción de los actores ante la acción en cuestión. La consciencia sobre la existencia propia se crea al igual que la consciencia sobre otros objetos; o sea, ambas son el resultado de la interacción social. Un yo implica necesariamente la existencia de otros como miembros de la interacción, puesto que se crea y mantiene a través de interacción. El yo o la identidad no es por tanto más que una relación. De allí que en el interaccionismo simbólico no se estudian las cualidades del individuo sino que su relación con los otros. La unidad de investigación mínima es por tanto dos individuos en interacción. Los individuos, en esta perspectiva, no son robots programados por su medio local o dirigidos por sus instintos biológicos. Son en cambio seres con la capacidad de definir por sí mismos las situaciones con las que se encuentran y después actuar en función de esas definiciones de situaciones. Esto tiene consecuencias metodológicas inmediatas: no se puede hacer investigación a nivel macro sino que a nivel micro o básico. El investigador debe tratar de entender cómo la gente categoriza su contexto social, cómo piensan y qué criterios tienen para tomar sus decisiones y actuar de una u otra manera. No se puede en el interaccionismo simbólico usar algún concepto que no

se pueda definir operacionalmente. Herbert Blumer (1969) resume el interaccionismo simbólico en tres tesis que él llama tres premisas simples. La primera es que las personas actúan en relación a las cosas a partir del significado que las cosas tienen para ellos. La segunda dice que el contenido de las cosas se define a partir de la interacción social que el individuo tiene con sus conciudadanos. El tercero implica que el contenido es trabajado y modificado a través de un proceso de traducción y evaluación que el individuo usa cuando trabaja las cosas con las que se encuentra.

A su vez, los principios básicos del interaccionismo son, según Ritzer (1988) los siguientes:

a. Los seres humanos, a diferencia de los animales inferiores, poseen la capacidad de pensar.
b. La capacidad de pensar está moldeada por la interacción social.
c. En la interacción social la gente aprende los significados y los símbolos que les permiten ejercer su capacidad humana distintiva de pensar.
d. Significados y símbolos le permiten a la gente ejecutar acción humana distintiva e interacción.
e. La gente es capaz de modificar los significados y símbolos que ellos usan en la interacción sobre la base de la interpretación de la situación.
f. La gente es capaz de hacer esas modificaciones porque tienen la habilidad de interactuar con ellos mismos, lo que les permite examinar diferentes cursos posibles de acción, determinando las ventajas y desventajas relativas y escoger una.
g. Los modelos de acción y de interacción constituyen grupos y sociedades.

De todo esto se derivan tres aspectos básicos para el interaccionismo simbólico:

i) El foco de atención es la interacción entre el mundo social y el actor social.

ii) Ver tanto al actor social como el mundo social como procesos dinámicos y no como estructuras estáticas.

iii) La gran competencia atribuída al actor para interpretar el mundo social.

Para Blumer (1969) lo importante no es la actitud, como tendencia internalizada dentro del actor, sino el proceso de definición a través del cual el actor le da forma a su acto. El interaccionismo simbólico enfatiza que la sociedad debe ser estudiada a partir de las perspectivas particulares, propias de los miembros de la sociedad. La idea es estudiar la vida social así como sucede, como es concebida por y para los miembros de la sociedad, al mismo tiempo que se rechaza cualquier intento de forzar el entendimiento de la realidad social a través del uso de modelos teóricos predeterminados.

El yo no es innato, sino que es creado socialmente. No es algo pasivo, receptor de estímulos externos, sino que un activo participante en la creación y construcción de la realidad social. Así, un accionar no es un fenómeno aislado sino relacionado. Todas las personas actuantes están no solamente inmersas en un permanente diálogo consigo mismas sino que también en una actividad que tiene por finalidad el predecir y unir líneas de acción y crear relaciones sociales (Blumer, 1969).

Un accionar social es según Mead (1934), uno que abraza el trabajo mancomunado de más de un individuo. Las acciones sociales están construidas en base a interacción social e interpretación. Si los individuos van a colaborar entre ellos y crear objetos sociales, deben orientar su conducta unos hacia los otros. Cada uno debe contar con las eventuales respuestas de los demás ante los actos propios y suponer que los demás harán la misma cosa. Es este proceso de dirección mutua lo que recibe el nombre de interacción social.

2.3. Reforma Educacional en Chile

La educación es un derecho que posee toda persona que reside dentro de un territorio determinado, cuya responsabilidad de regular, vigilar y garantizar las condiciones necesarias para que se desarrolle esto, recae en el organismo técnico-político Ministerio de Educación (MINEDUC), rigiéndose bajo la Ley General de Educación (LGE), sucesora de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Este derecho tiene como objetivo principal garantizar el desarrollo de una persona en las diversas etapas de su vida, lo cual está resguardado por la Constitución Política de la República, correspondiendo esto a una tarea nacional, como lo señala el Ministerio de Educación en 1994 "…es una tarea de carácter prioritario para la democracia. Corresponde al conjunto de la sociedad hacerse cargo de la educación y concebirla como una gran tarea nacional que interesa a los educadores y a los educandos, a las familias, al Estado…".

El sistema escolar chileno siguió un modelo centralizado hasta la década del 1989, cuando se transforma a un modelo descentralizado, se transfirió la administración de los establecimientos escolares, desde el Ministerio de Educación hacia los respectivos municipios del país. Correspondiendo a ellos la responsabilidad de contratar profesores y administrar la infraestructura, quedando el MINEDUC solamente a cargo de funciones normativas, supervisión y evaluación de los colegios y/o escuelas que están en funcionamiento (Cox, 1997).

Uno de los factores que más se han considerado en los últimos años es la calidad en la educación, considerando en ella, desde el año 1990 la regulación de la profesión docente,

para garantizar tanto a los estudiantes como a sus familias la entrega de conocimientos cognitivos necesarios para generar un aprendizaje efectivo, midiéndose esto a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), lo cual permite saber que la calidad promedio del sistema en términos de aprendizaje es baja, con rendimientos que están entre el 45% y 50% de lo que se espera como objetivo mínimo (Agencia de la Calidad, 2017). El SIMCE con sus resultados ha demostrado que existe un aprendizaje precario a nivel general en la educación y que hay una brecha importante entre estudiantes de distinto nivel socioeconómico (Eyzaguirre y Le Foulon; 2001), generando segmentación socioeconómica, donde los que poseen un status alto pertenecen a establecimientos privados sin subvenciones del estado, los intermedio forman parte de establecimientos particulares subvencionados y los de status más bajo, son aquellos que integran los establecimientos municipales completamente financiado por el estado. Por ende, se produce una desventaja tanto en la calidad de la educación entregada como el posible acceso a otro tipo de establecimientos educacionales, ya que, cuando se trata de colegios particulares subvencionados y privados se rigen bajo una serie de normas internas que permiten una selección del estudiante ya sea a nivel cognitivo como a nivel económico, lo que impide el acceso a estudiantes con una formación básica de establecimientos municipales, teniendo que seguir su educación dentro de esta segmentación sin que nadie pueda garantizar una próxima inserción a la educación universitaria.

Otro de los factores que influye en la educación actual, tiene que ver con su financiamiento, el cual en años anteriores era realizado por medio de un presupuesto histórico de gasto de los establecimientos, y en la actualidad se basa en el pago de subvenciones. Esta subvención es entregada por cada uno de los estudiantes que forman parte de la comunidad

educativa de un establecimiento, con el objetivo de "…operar como incentivo económico para el ingreso de gestores privados dispuestos a establecer nuevos establecimientos de educación básica y media…" (Cox, 1992). Siendo esto lo que problematiza aún más el tema de la educación de calidad en la actualidad, debido a que no se considera con gran relevancia la calidad de docentes que pueden integrar el establecimiento educacional, debido a que es necesario que cuenten con habilidades y destrezas que otorguen una enseñanza adecuada, sino que tiene mayor relevancia la cantidad de niños, niñas y adolescentes que se integren al establecimiento, por la entrega de la subvención por cada estudiante matriculado.

Siendo responsabilidad del Estado el regular y fiscalizar aquella calidad, por lo tanto aquellas escuelas de mejor calidad serán las que presenten mayor cantidad de demanda, y al aumentar la demanda crece la cantidad de estudiantes y con esto los subsidios para los establecimientos educacionales. Por lo tanto calidad y cantidad deben ser conjugadas en función de los servicios que otorgan aquellas instituciones a las personas que requieren educación, garantizándoles una enseñanza digna que les brinden capacidades y habilidades para que puedan ser empleadas en lo que implique el desarrollo tanto cognitivo, personal, económico, social, etc.. El sector público en materia educacional, ha ido bajando en sus resultados, así como en captación de matrícula, obteniendo esa brecha de matrículas el sector particular subvencionado combinado con el sector privado.

Pero también existe gran cantidad de población que está en edad escolar que se encuentran fuera del sistema educacional, quedando en evidencia en la encuesta CASEN (2009), 101.248 niños, niñas y adolescentes entre 6 a 17 años que no están asistiendo a un establecimiento educativo, equivalente a un 3,1%, de la población total del rango etario. Es

por esto que el Estado en marco de la reforma que se produce en el año 2003, la cual garantiza 12 años de escolaridad obligatoria para todos, implementó proyectos para responder a la situación de niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y que requieren estrategias para garantizar su integración social y educativa.

En el año 2004, se crea el Fondo Intersectorial de Re escolarización, integrado por el Ministerio de Educación, Ministerio del Interior por medio de CONACE y la división de Seguridad Pública, con el objetivo de explorar y ofrecer alternativas educativas a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar y en situación de alta vulnerabilidad social, lo cual se lleva a cabo en conjunto con la sociedad civil, apoyando iniciativas desarrolladas por organizaciones públicas y privadas.

Este Fondo Intersectorial, ha ido ampliando su cobertura en los últimos años, abarcando una cantidad de niños, niñas y adolescentes importante para que formen parte de lo que esto desarrolla e implica en materia educacional. Pero ciertamente, siguen siendo insuficientes.

Estos fondos se traducen en iniciativas como la re escolarización comunitaria, teniendo como objetivo reforzar el trabajo psicosocial y preventivo en población infanto/adolescente desertora escolar y poner en marcha procesos pedagógicos que permitan a esta población nivelar y certificar estudios.

Estos fondos fueron mejorando y ampliando con los años, llegando en el año 2005, a financiar 24 proyectos a lo largo del país, alcanzando una cobertura de 1.353 niños, niñas y adolescentes.

Se constituye una Mesa Técnica Intersectorial, con el fin de gestionar la postulación de Iniciativas, para evaluar, seleccionar y asignar los recursos que se transfieren desde el Ministerio de Educación y realizar el seguimiento de los proyectos implementados.

En el año 2006 se abarcan 25 proyectos pero distribuidos en diversas regiones alcanzando una cobertura aproximada de 1.470 niños, niñas y adolescentes. Se conforma además la Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (CIRE) que tiene como objetivo generar las bases para el diseño de una política integral, orientada a garantizar el derecho a completar los doce años de escolaridad a los niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema o en riesgo a estarlo, a través de una oferta educativa pertinente, dirigido por el Ministerio del Trabajo y la UNESCO.

A modo de síntesis, se presentan Decretos y Leyes que respaldan y/o han modificado la existencia y financiamiento de los programas de Re escolarización, Reinserción Socioeducativa y/o Escuelas de Segunda Oportunidad, para validar y garantizar el servicio para estudiantes que han desertado del sistema escolar y quieren retomar sus trayectorias educativas:

- El año 2000 se inicia la formalización del derecho de Inclusión escolar considerando las escuelas hospitalarias y otras formas de trabajo, a través del Decreto 1, donde se:

  REGLAMENTA CAPITULO II TITULO IV DE LA LEY Nº19.284 QUE ESTABLECE NORMAS PARA LA INTEGRACION SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD. Plasma en sus artículos que el sistema escolar nacional, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten necesidades educativas especiales, pudiendo hacerlo a través de los establecimientos comunes de enseñanza, los

establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o las escuelas especiales; los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan estas necesidades, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema, como ocurre con los proyectos de integración.

- El año 2003, a través de la Ley N° 19876 de la REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACION MEDIA,

  "La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad."
- En el año 2005, el Decreto 26, del MINISTERIO DE EDUCACIÓN, reglamenta el programa Proyectos de Fortalecimiento plan de 12 años de escolaridad. Se genera un concurso de proyectos que tengan por finalidad apoyar a niños y jóvenes de extrema vulnerabilidad social a fin de lograr su reinserción o incorporación al sistema educacional.
- El año 2006, se seleccionaron y ejecutaron 25 programas atendiendo a 1470 estudiantes.
- El año 2007, se establece el Decreto 1378 que aprueba el reglamento de la Ley Nº 20.084, que establece un sistema de responsabilidad para los adolescentes por infracciones a la ley penal. Con este decreto, se refuerza la idea de la obligación del Estado de entregar alternativas para la Reinserción Escolar. A través de sus artículos, se disponen las reglas para la ejecución y cumplimiento de las medidas y sanciones contenidas en la Ley Nº 20.084, que establece un Sistema de Responsabilidad de los Adolescentes por Infracciones

a la Ley, dejando constancia que estos jóvenes deben contar con asesoría permanente de un abogado y tendrán derecho a acceder a servicios educativos; menciona elementos importantes sobre el marco de la intervención, relacionado al tratamiento de los problemas asociados al consumo de alcohol y drogas en adolescentes infractores de ley. Esto es sólo una parte del proceso global de inserción social, debiendo enmarcarse dentro de un Plan de Intervención Individual aprobado judicialmente y desarrollado por los equipos a cargo de la sanción principal; se explicita establecer sistemas de coordinación con los equipos involucrados en el proceso de intervención y reinserción social del adolescente; atención clínica mediante un abordaje biopsicosocial, en modalidad preferentemente ambulatoria, con un enfoque integral comunitario, que asegure la continuidad del tratamiento y realizada por un equipo interdisciplinario. El Artículo 26 hace mención al personal especializado de desarrollar estos programas, quienes deberán contar con una formación profesional compatible, así como experiencia práctica y recibir una formación que le permita desempeñar sus funciones de manera especializada; especialmente respecto de los nuevos estudios sociales de infancia y las peculiaridades del desarrollo adolescente, las culturas juveniles, los criterios y normas internacionales de derechos humanos y derechos del niño, el enfoque de género, el proceso penal adolescente y la información criminológica vinculada a la ocurrencia de infracciones juveniles a la ley penal, entre otros contenidos relevantes.

El Artículo 31 explicita cómo debiesen de ser los planes de intervención individual, contemplar un tratamiento de rehabilitación por adicción a las drogas o alcohol, con objetivos terapéuticos de calidad y alto estándar de complejidad, metas terapéuticas y plazos definidos. Presentar el consentimiento informado del adolescente y su familia o adulto responsable de su cuidado; generar un contrato terapéutico concordado con el

adolescente y su familia; desarrollo de procedimientos terapéuticos y de rehabilitación con énfasis en la modificación de cada una de las áreas problemas identificadas, los que deberán quedar debidamente registrados en ficha clínica; realizar un plan de seguimiento no inferior a un año desde su egreso. Este plan debe incluir el trabajo conjunto entre el equipo tratante en coordinación con el equipo psicosocial del programa o centro donde cumpla la sanción principal, el que deberá prever los recursos necesarios para dar cumplimiento a este período coincidente con la reinserción del adolescente.

- El año 2011, con el Decreto 32 se establece el apoyo a la reinserción socioeducativa. A través de sus artículos se reglamenta el Programa Presupuestario de la Ley Nº 20.481, Partida 09, Capítulo 01, Programa 03, Subtítulo 24, Ítem 03, Asignación 615,Glosa 11, de la Subsecretaría de Educación, denominado "Reinserción Escolar", en adelante el Programa, que está destinado a financiar iniciativas orientadas a la retención de niños, niñas y jóvenes de la población escolar y a financiar propuestas pedagógicas presentadas por instituciones de carácter educacional, que tengan como propósito lograr la reinserción de niñas, niños y jóvenes que no asisten al sistema educacional y lograr la continuidad de sus trayectorias escolares; se define ***Reinserción Escolar***, como aquellas acciones cuyo propósito es asegurar la continuidad de las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes que por situaciones de diversas índole pedagógico, psicológico, socioeconómico, familiar y/o un determinado contexto, hayan vivido procesos de exclusión escolar y se encuentren fuera del sistema educacional. Los proyectos de reinserción se implementarán mediante una propuesta de trabajo integral que incorpore acciones de re vinculación con un espacio educativo, y un trabajo pedagógico integral, especializado, flexible y pertinente. Estas propuestas, deberán ser contextualizadas y articuladas con los diversos actores que permiten restituir el derecho a la educación y dar continuidad a la trayectoria educativa.

A su vez, en el Artículo 3º se hace la diferencia y define Retención, como un conjunto de acciones educativas desplegadas por o en estrecha articulación con los equipos profesionales de los establecimientos educativos cuyo propósito sea garantizar la permanencia de niñas, niños y jóvenes dentro del sistema educacional, asegurando la continuidad de sus trayectorias educativas. Estos proyectos deben implementar una propuesta de trabajo integral con mecanismos de prevención oportuna ante situaciones de retraso por causas de inasistencias, bajas calificaciones, desmotivación, así como problemas de convivencia no resueltos, articulando los instrumentos de gestión escolar, las estrategias de gestión pedagógica y los diversos mecanismos y recursos de apoyo con los que cuenta cada establecimiento.

Luego el Artículo 4º define **Propuesta de Trabajo Integral** como aquella que contemple definiciones y acciones que aseguren continuidad de la trayectoria educativa de niñas, niños jóvenes; realicen respuestas mediante innovaciones pedagógicas, acciones psicosociales y otro tipo de acciones de carácter pertinente; que requieran de la articulación, coordinación, trabajo integrado y multidisciplinario de diversos actores para abordar las causales del proceso de ***abandono*** del sistema escolar.

El Artículo 5º define quiénes pueden participar en el o los concursos: instituciones de carácter educacional, que tengan por finalidad la reinserción educativa de la población escolar que no asiste al sistema educacional y/o que presenten iniciativas orientadas a la retención escolar de niños, niñas y jóvenes de la población escolar.

Es deber del Ministerio de Educación elaborar las Bases Administrativas y Técnicas, que contengan las condiciones, modalidades, metodología y orientaciones para la presentación de los proyectos del Programa, así como los mecanismos de evaluación y selección de los proyectos, la adjudicación, los plazos y condiciones de ejecución de los mismos.

- Entre los años 2014- 2015, se trabaja en el Decreto 445, que fija las directrices para la incorporación (de acuerdos a la edad) a los sistemas de educación especial, adecuaciones curriculares y aceleración curricular.
- El año 2015, con la Resolución Exenta N° 927, se aprueban las bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de reinserción escolar del año venidero.
- En el año 2016, con la Resolución Exenta N° 1025, se aprueban las bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de reinserción escolar del año venidero.
- En el año 2016, con el Decreto N° 399, se modifica el Decreto Nº 32, del 2011, del Ministerio de Educación, que reglamenta asignación de apoyo a la reinserción escolar.
- En el mismo año 2016, con la Resolución Exenta N° 3033, se aprueban las bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación de proyectos para el concurso de proyectos de escuelas de reingreso del año en curso.
- En el año 2017, la Resolución Exenta N° 1517, aprueba las bases administrativas, técnicas y anexos para la licitación del concurso de proyectos de reinserción educativa y escuelas de reingreso del año en curso.

  Se permite rectificar la nómina de participantes sólo una vez por semestre, justificando las causas de quienes no continúen en el proyecto.
- Con el Decreto N° 792 se aprueban las bases especiales para fondo concursable proyecto de reinserción educativa integral, para escuelas de reinserción en sectores de alta complejidad.

2.4. Realidad de la Deserción y Reinserción Escolar en Chile

La ***deserción***, como fenómeno, tiene costos individuales para los desertores, así como costos sociales y económicos enormes. Entre estos se incluyen fenómenos como incrementos en la criminalidad, caídas en el crecimiento económico, menores beneficios intergeneracionales (de padres a hijos), mayor gasto social en salud, menor cohesión social y menor participación en actividades cívicas y políticas (OCDE, 2010).

Son tan importantes estos costos, que países como Suiza y Australia han establecido targets de política explícitos respecto a sus tasas de graduación de secundaria y, para lograr dicha mejora, han implementado reformas significativas a la política educacional (Markussen & Sandberg, 2011). La Unión Europea también se ha pronunciado respecto a este tema y ha planteado como objetivo, en su Estrategia Europa 2020, la reducción del abandono escolar a menos del 10%. La **reducción de la deserción** es también uno de los cinco puntos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en materia de educación y formación (Brunello & Paola, 2014).

Mientras, en Europa tienen esta mirada futurista de prevención, en Chile la reinserción educativa es un tema invisible como política pública; los esfuerzos realizados hasta el momento son insuficientes en el país. Actualmente está todo centrado en la reforma educacional, dejando fuera este ámbito que muestra un lado complejo de la sociedad.

Desde el 2015 hasta la fecha, la glosa presupuestaria de educación de adultos y reinserción educativa se ha visto reducida a razón de mil millones de pesos por año, pese a que los niños y jóvenes excluidos del sistema escolar son casi 80 mil en todo el país. Se han redistribuido recursos dentro de la glosa, sin inyectar **financiamiento extraordinario** de

forma permanente, lo que afecta a las organizaciones en sus procesos de gestión y mirada a largo plazo.

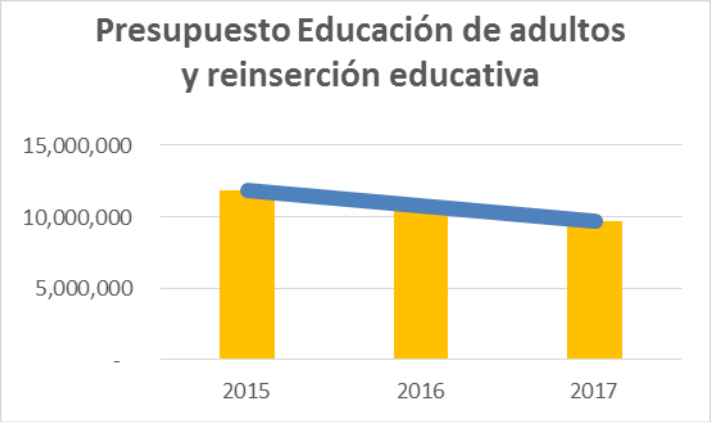
El actual sistema educativo no posee una oferta de educación pública que considere programas especializados que aseguren las herramientas necesarias para la superación de la exclusión del sistema escolar. No existen políticas públicas efectivas que logren la modalidad de reinserción por parte del Estado. En el modelo público actual, por la forma de asignar según la asistencia, los establecimientos, incluídos los programas de reinserción reciben una subvención de $80.000 pesos por estudiante, cuando el costo promedio de cada NNA atendido en estas Escuelas de segunda Oportunidad, es desde los $250.000. Es decir, se origina una brecha de $170.000 pesos por alumno, la cual además es incierta cada año. Este financiamiento se complementa con fondos concursables anuales e inestables, y que resultan visiblemente insuficientes.

El Hogar de Cristo, a través de la Fundación Súmate, junto a otras organizaciones, entre ellas, las Casas de Estudio de CMPA de Puente Alto, cuentan con escuelas o casas de estudio, cuyo objetivo es apoyar la reinserción educativa brindando educación integral a jóvenes que han sido excluidos del sistema educacional, asegurando que la vivencia escolar y las herramientas entregadas les permitan aportar a la construcción de un país más justo para ellos, sus familias y entorno. El año 2010, se conformó la Red por las Trayectorias Educativas junto a otras organizaciones de la SCO y UNICEF, quienes hasta la fecha, siguen trabajando juntos con el objetivo de desarrollar y ejecutar pilotos monitoreados por el MINEDUC para avanzar hacia el modelo de escuela de reingreso. Se debe de seguir avanzando en la Modalidad de Reingreso como un gran paragua que contenga la diversidad

de experiencias y proyectos educativos pertinentes a la realidad de estos NNA excluidos, sin repetir la rigidez de la actual Escuela Regular (Red Trayectorias educativas, 2017).

INCIDENCIA PRESUPUESTARIA						
Partida	Capítulo	Programa	Asignación	Monto presupuestado 2015 (Miles de $)	Monto presupuestado 2016 (Miles de $)	Proyecto presupuestado 2017 (Miles de $)
9: MINEDUC	1: Subsecretaría de Educación	3: Mejoramiento de la calidad de la educación	902: Educación de adultos y reinserción escolar	$ 11.845.000	$ 10.738.110	$ 9.727.316

Disminución de los últimos tres años en la glosa presupuestaria para reinserción educativa.
Fuente: Red Trayectorias educativas, 2017
Figura 1-2



Disminución de los últimos tres años en la glosa presupuestaria para reinserción educativa.
Fuente: Red Trayectorias educativas, 2017

Figura 2-2

2.5. ¿Quiénes son los *NINI* y qué Factores de riesgo social, económico y personal más relevantes contribuyen a la prevalencia de los *NINI*?

En América Latina, los jóvenes *NINI*, uno de cada cinco jóvenes del continente, representando más de 20 millones de personas entre 15 y 24 años de edad, vive en estas condiciones.

Se habla de tres razones que debiesen los gobiernos latinoamericanos considerar en relación a los *NINI*:

a. Contribuye a la transmisión intergeneracional de la desigualdad. Casi el 60% de los *NINI* de la región provienen de hogares pobres o vulnerables localizados en el 40% inferior de la distribución del ingreso y el 66% de los *NINI* son mujeres. Este desequilibro, junto con el efecto negativo de largo plazo que el ser *NINI* tiene sobre el desempeño en el mercado laboral, tiende a perpetuar la transmisión de la disparidad de género y de ingresos de una generación a la siguiente, obstruyendo la movilidad social y la reducción de la pobreza en la región.
b. En algunos contextos, está vinculado a la delincuencia y a la violencia. En Colombia, México y América Central, donde la proporción de *NINI* está por encima del promedio regional, el problema se agrava por la presencia generalizada del crimen organizado. En estos entornos, el problema de los *NINI* puede estar vinculado al crimen y a la violencia, lo que aumenta los riesgos para los jóvenes y la sociedad en su conjunto.
c. En toda la región, la proporción de niños y personas mayores en relación con la población en edad de trabajar llegará pronto a un mínimo histórico. Tal y como ya se ha demostrado en otras regiones del mundo, bajas tasas de dependencia crean oportunidades económicas sustanciales. Pero para aprovechar este momento propicio, América Latina debe formar el

capital humano entre una población de jóvenes cada vez más numerosa y proporcionarle oportunidades en el mercado laboral. Si no lo hace, el creciente número de *NINI* puede frenar, por completo, las ventajas del dividendo demográfico en la región.

El perfil típico del *NINI* en América Latina es una mujer que no ha terminado la educación secundaria y vive en un hogar urbano pobre o vulnerable. Las mujeres representan dos tercios de la población *NINI* de la región y en este grupo el factor de riesgo más importante asociado a la condición de *NINI* es el matrimonio antes de los 18 años y el embarazo durante la adolescencia.

Por otro lado, son los hombres los que han contribuido al incremento en el número de *NINI* en la región. A medida que las mujeres se han incorporado al mercado de trabajo, en un contexto en el que la creación de empleos es limitada, a ellos les resulta más complicado obtener trabajo. Durante los últimos 20 años, aumentaron tanto la proporción como el número absoluto de hombres *NINI.*

Normalmente el camino que lleva a ser *NINI*, sobre todo entre hombres, es la deserción escolar temprana para empezar a trabajar, seguida del desempleo. Al abandonar la escuela antes de terminar el bachillerato, los jóvenes por lo general carecen de las habilidades necesarias. Pero también ocurre lo contrario: cuando una parte importante de la población no acumula capital humano, puede obstaculizar el crecimiento económico del país y la reducción de la pobreza. Los jóvenes que abandonan la escuela y dejan de acumular capital humano tendrán salarios más bajos y peores perspectivas de empleo, patrones que pueden arruinar toda su vida laboral. Si no logran encontrar trabajo remunerado después de dejar la escuela, el desempleo empeora sus problemas.

A menudo, los *NINI* pierden varios años de experiencia laboral, por ende, de ingresos, por lo que no pueden invertir en salud, educación y en otros gastos relacionados con una vida

estable. Para la mayor parte de los jóvenes, esta etapa del ciclo de vida se caracteriza por el cambio, la vulnerabilidad y el desarrollo de la autoestima y del sentido de pertenencia. Es probable que necesiten el apoyo de una supervisión y orientación especializadas. En resumen, para los jóvenes que están fuera del sistema educativo y del mercado laboral puede ser especialmente difícil durante estos años afrontar los retos de la vida y desarrollar todo su potencial (Grogger, 1997; Jacob y Lefgren, 2003).

III. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Orientación Metodológica

Esta Investigación se define como cualitativa, porque busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigará) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad (Mertens, 2005). Uno de los objetivos propuestos, fue estudiar el proceso de interpretación que los estudiantes, jóvenes desertores hacen de su "realidad", buscando los distintos significados que le asignan al proceso de reinserción escolar así como la labor de las Casas de Estudio. Se centra en el punto de vista de ellos y desde ahí comprender, qué significado le dan a la reinserción escolar, asociado a sus proyectos de vida, apoyándose en la observación, el diálogo constante y participativo con los jóvenes dentro de su contexto, con una metodología interpretativa-participante.

Sobre esta idea Blumer (1937), plantea que la investigación cualitativa es la única forma real de entender cómo la gente percibe, entiende e interpreta el mundo.

Solamente a través de un estrecho contacto e interacción directa con la gente, en un contexto de investigación naturalística y de análisis inductivo, podrá el interaccionista simbólico entender el mundosimbólico de la gente que está siendo estudiada. Para complementar y analizar de mejor forma, se visualizó el tipo de trayectorias escolares de

los estudiantes abordados, cruzando bases de datos del SIGE, de CINFO[9] y de la plataforma MAT 2.0[10] de la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto, entre los años 2014 al 2017, para posteriormente describir y caracterizar a la población potencial de las Casas de Estudio de Puente Alto, según tramo de edad, género, índice de vulnerabilidad, nivel socio económico, participación en Programas de Formación Integral, nivel de estudio de los padres, entre otros aspectos.

3.2. Tipo de Investigación

Este estudio cualitativo es de tipo comprensivo y/o interpretativo, ya que lo que interesó es el estudio de los significados, intenciones, motivaciones y expectativas de las acciones humanas, desde la perspectiva de las propias personas que las experimentan; con la intención de describir los contextos y las circunstancias en las que tienen lugar, para a partir de ellos interpretar y comprender tales fenómenos.

A su vez se define como un estudio multi casos (desde el contexto de estudio y las fuentes de datos hasta los procedimientos de recogida y análisis), elaborando categorías para facilitar el análisis cualitativo, con el fin de considerar convergencias y divergencias entre casos. Se estableció un análisis comparativo (casos paralelos), pero también se estudiaron las peculiaridades que caracterizan a cada caso comprendiendo e interpretando las singularidades de cada contexto. Stake (1994), hace la definición de caso colectivo cuando se quiera realizar un estudio conjunto e intensivo de varios casos al mismo tiempo ya que

[9] CINFO: Sigla que denomina al Centro de Información de la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto.

[10] MAT 2.0 : Sigla que representa al Módulo de Atención Temprana, sistema informática que registra todas las atenciones y apoyo que reciben los beneficiados de la Sub Dirección de Formación Integral de la CMPA.

permite robustecer o hacer más convincentes los argumentos presentados. Según Coller, en el año 2000, presenta dos estrategias de análisis de comparación de casos: la *técnica de la ilustración* (casos se usan para ilustrar una hipótesis) y la *comparación analítica* (se observa y comparan varios casos por similitud o por diferencias), al establecer similitudes se habla de variables o fenómenos de convergencia. Mientras que en al comparar por diferencias, se explica por variables de divergencias.

La metodología de la investigación se fundamentó en un enfoque holístico-inductivo-ideográfico, es decir, estudió la realidad en su globalidad, sin fragmentarla y contextualizándola; las categorías, explicaciones e interpretaciones se elaboraron partiendo de los datos y no de las teorías previas, y se centró en las peculiaridades de los sujetos más que en el logro de leyes generales (Arnal, del Rincón y Latorre, 1992).

3.3. Características de la población y de la muestra

Para entender de mejor forma qué motiva la reinserción escolar (objeto de estudio), se consideró como sujeto de investigación a la población conformada por jóvenes matriculados en las Casas de Estudio de la comuna de Puente Alto: 117 jóvenes entre 12 a 18 años, quienes desertaron sea de establecimientos corporativos como de otros municipios, o particular subvencionados de Puente Ato y comunas aledañas, que llevaran al menos 1 año participando en ellas.

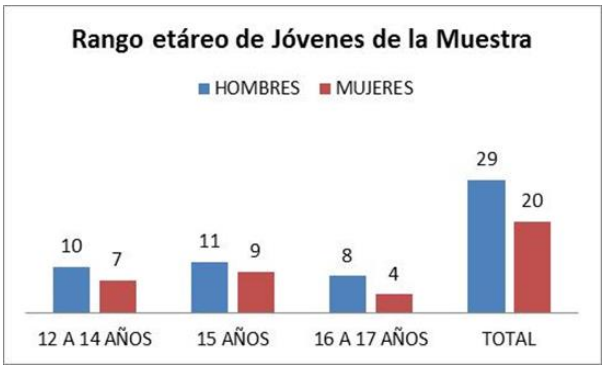
Tal como lo señala Mertens (2005), en el muestreo cualitativo se comenzó con la identificación de ambientes propicios, luego de grupos y, finalmente, de individuos. La

investigación cualitativa, por sus características, requiere de muestras más flexibles, las que se van evaluando y redefiniendo permanentemente.

Se definió una *muestra* conformada por un total de 50 estudiantes, siendo los criterios muestrales los siguientes:

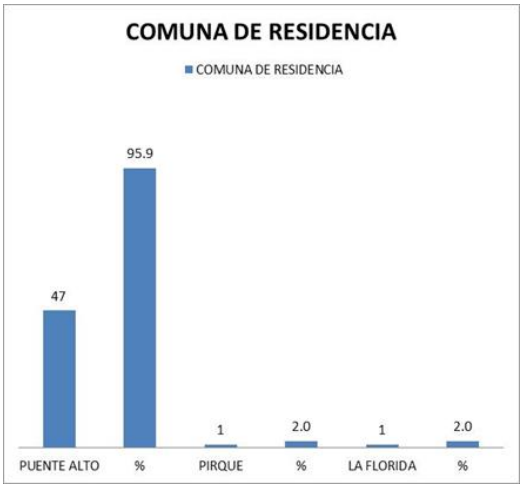
- ✓ Estudiantes matriculados al menos 1 año en las Casas de Estudio de Puente Alto, que se sumaron de forma voluntaria al FOCUS.
- ✓ Idealmente 50% mujeres.
- ✓ Idealmente 50% hombres.
- ✓ Se escogieron duplas por género, según ciclo escolar.

Finalmente la muestra se conformó por 29 hombres (59%) y 20 mujeres (41%); de ellos, prácticamente el 100% reside en la comuna de Puente Alto, tal como lo muestra la gráfica, considerando los siguientes tramos etáreos:



Rango etáreo de Jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material de Sub Dirección de Formación Integral, CMPA.

Figura 1 - 4

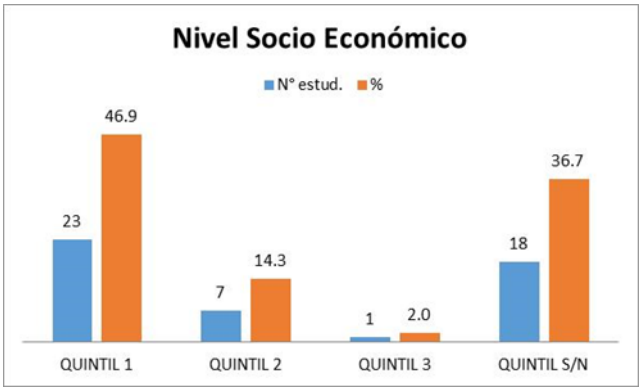


Comuna de Residencia de Jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material de Sub Dirección de Formación Integral, CMPA.

Figura 2 – 4

Fuente MAT 2.0

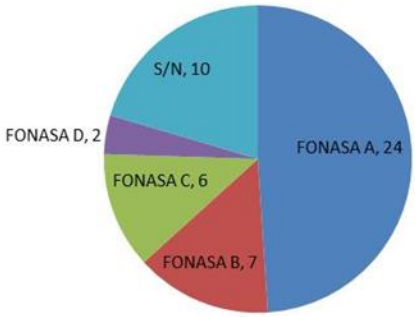
En cuanto a su nivel Socio Económico, se puede decir que prácticamente el 50% está dentro del Quintil 1, siguiendo con un 15% aproximadamente el Quintil 2, resaltando su índice de vulnerabilidad. Llama la atención el alto porcentaje de estudiantes S/N, es decir sin información, lo que da cuenta de no estar inscritos en los programas sociales, ni estar registrados en los beneficios corporativos.



Nivel Socio Económico de Jóvenes de la Muestra
Fuente Propia: Material de MAT 2.0

Figura 3 - 4

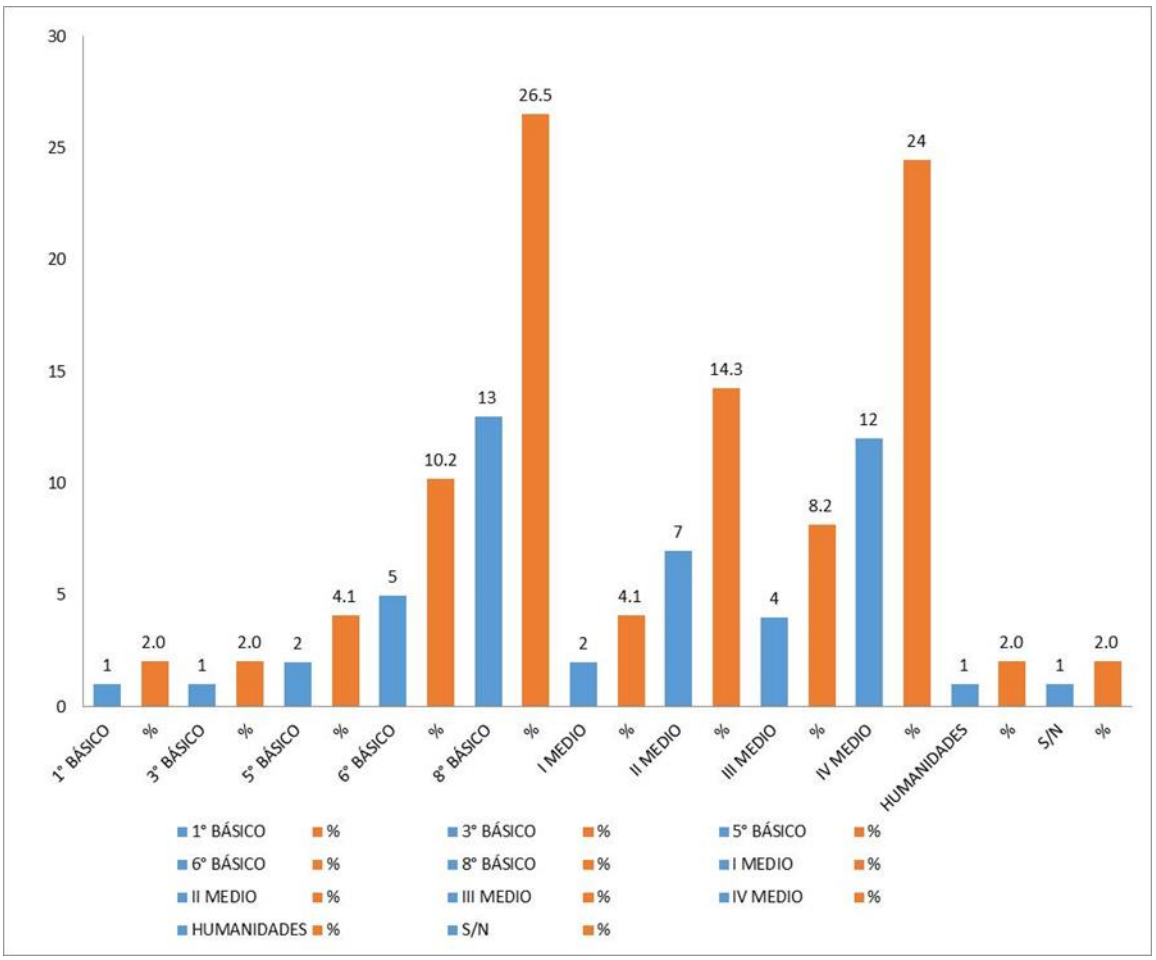
Sus familias, a nivel de salud, están asociadas a:



Nivel de Salud de Familias de Jóvenes de la Muestra
Fuente Propia: Material de MAT 2.0

Figura 4 – 4

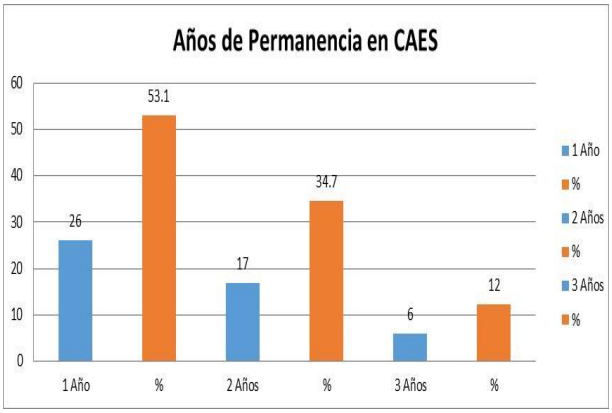
Siendo interesante dimensionar que el nivel de estudios alcanzados por sus padres, superó el 8° básico:



Nivel de Estudio de padres de Jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material de MAT 2.0

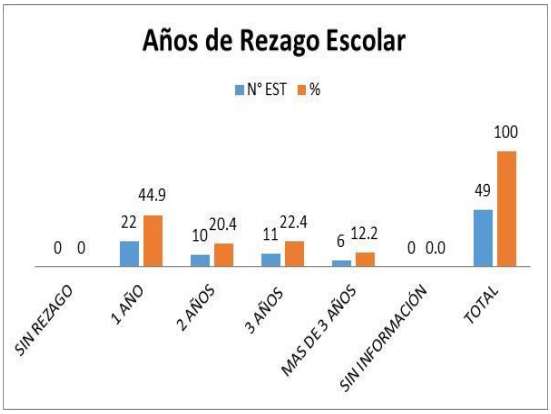
Figura 5 – 4

En relación a su trayectoria escolar, los jóvenes seleccionados de la muestra, el 53% llevan al menos un año en las Casas de Estudio, siguiendo un 35% con 2 años y un 12% lleva 3 años dentro de los Programas de Casa de Estudio. El 45% de la muestra, presenta un desfase o rezago escolar de 1 año, el 20% con 2 años, un 22% con 3 años y el 12% con más de 3 años.



Años de Permanencia en CAES de Jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material de MAT 2.0

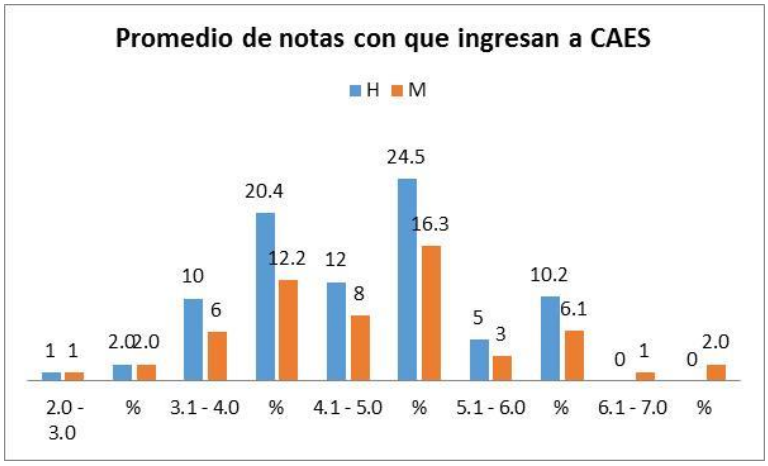
Figura 6 - 4



Años de Rezago Escolar de Jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material de MAT 2.0

Figura 7 – 4

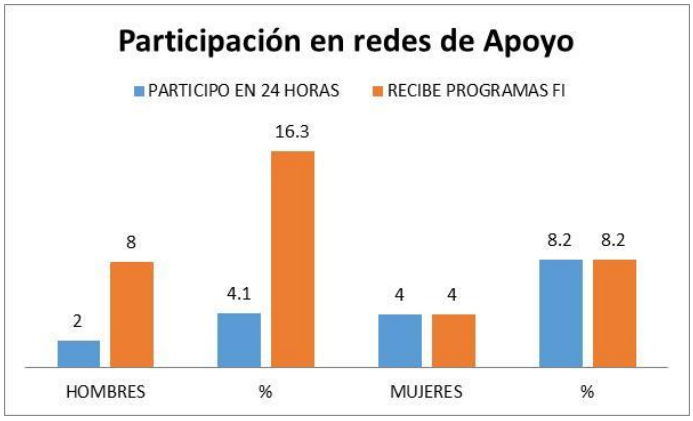
Aquí se puede observar el promedio de notas con las que ingresan a las Casas de Estudio, a pesar del desfase, es decir la última nota certificada por el Ministerio de Educación. Hay 2 casos de jóvenes, a los cuales al momento del levantamiento de información, no se logró obtener su nota de egreso, correspondiendo al 4%.



Promedio de Notas con que ingresan jóvenes de la Muestra
Fuente propia: Material MAT 2.0

Figura 8 – 4

Al revisar su trayectoria de vida, en relación a la participación en Redes de apoyo, en su paso por Atención de 24 Horas de OPD, sólo el 12% ha sido atendido. Así como, el haber contado con redes de apoyo durante su transcurso escolar anterior, apenas el 24% ha sido beneficiado.



Participación en redes de apoyos de jóvenes de la muestra
Fuente propia: Material MAT 2.0

Figura 9 – 4

3.4. Técnica de recolección de datos e instrumentos

El Instrumento seleccionado y utilizado fue el *Focus groups*. Herramienta que se traduce en la realización de una reunión para conversar e intercambiar información entre el entrevistador y los entrevistados, con apoyo de bitácora de anotaciones, para no romper el ambiente que se genere en la conversación.

Se desarrolla a través de preguntas y respuestas, logrando una comunicación y construcción conjunta de significados respecto a una tema (Janesick, 1998), en los cuales los participantes conversan en torno a uno o más temas en un ambiente relajado e informal, bajo la conducción del especialista. Se busca generar y analizar la interacción ente ellos (Barbour, 2007).

El formato y naturaleza de la sesión o sesiones depende del objetivo y las características de los participantes y del planteamiento del problema, considerando como tiempo mínimo 35-40 minutos.

Se reunió a un grupo de estudiantes y se trabajó con ellos conceptos, asociados a motivos que causaron la deserción, razones de por qué reinsertarse, experiencias significativas en casas de estudio y expectativas a futuro o proyectos de vida personales. Lo que se buscaba era analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente.

Lo primordial fue recolectar los datos, en ambientes naturales para los participantes en las salas de las mismas Casas de Estudio.

No se habló de variables, sino de conceptos generales como emociones, vivencias, etc., las cuales no fueron controladas ni manipuladas.

Ya presentado el contexto, se comenzó a contactar a los participantes potenciales y a recolectar datos, usando como método el Focus Group (5 focus, uno en cada casa de estudio), para posteriormente:

- ✓ Confirmar la muestra o modificarla.
- ✓ Caracterizar la muestra, estructurando y organizando los datos existentes y transcripción del material, con apoyo de una bitácora de análisis para documentar el proceso, más el complemento de software computacional MAT 2.0.
- ✓ Recolectar los datos cualitativos pertinentes (el mismo investigador, mediante diversos métodos o técnicas, recogió los datos, persona responsable de observar, entrevistar, revisar documentos, conducir sesiones, las cuales fueron grabadas con apoyo de celular, para luego ser transcritas por profesional externo).
- ✓ Se generaron conceptos, categorías, temas, hipótesis y/o teoría fundamentada en los datos.

Bitácora utilizada:

Resumen	Anotación de la Observación Directa de los Focus
Casa Estudio Ketrawe Jueves 8 de Junio 2017 12:00 a 13:30 horas	Al llegar al lugar, los estudiantes estaban emocionados por participar, cumpliendo con traer firmada la carta del apoderado. Al momento de la presentación, fueron tensos los primeros minutos, nerviosismo por quién hablaba primero. Una vez ya iniciado el diálogo, generalmente primó la voz de los hombres, quienes fueron mayoría en el grupo que llegó al Focus. No se logró concretar el 50% de representación de género. A pesar de la diferencia, las mujeres pronto comenzaron a sumarse. Hubo una niña que no quiso hablar, siendo los mismos chicos quienes la protegían en cuanto a su no comunicación justificando: "porque ella tiene muchos problemas, ha sufrido demasiado…". Cuando se acabó el Focus, la misma niña al despedirse le pide a la investigadora, si podía volver y repetir el Focus pero sola, a lo cual ella accedió, esperando hacerle la entrevista personal la primera semana de agosto (dado que luego estaban las vacaciones de invierno). Lamentablemente por factor tiempo hasta la fecha no se ha logrado realizar la entrevista.

	Los jóvenes mostraron durante la sesión, ganas de expresar y aportar, sea porque les motivaba el tema, como porque estaban faltando a la clase… se notó ese aspecto de forma divertida. Dentro del Focus, hubo hombres que no lograron plasmar sus ideas, quizás por falta de confianza para hacerlo, observando que eran jóvenes bastante introvertidos. Al finalizar la sesión, los mismos estudiantes invitaron a la investigadora a jugar ping pong y compartir con ellos. Luego la investigadora fue invitada a un café junto a las adultas encargadas de la Casa, con quienes brevemente comentó a grandes rasgos lo que fue la experiencia. A su vez, fueron felicitadas por el trabajo que hacen, porque los niños habían argumentado estar felices y plenos dentro de la Casa, sin dar testimonios ni ejemplos de ello, por confidencialidad.
Casa Estudio Padre Hurtado	Al comenzar la segunda entrevista, fue inevitable comparar con la primera experiencia. Resultó interesante comentar a los estudiantes que ya se había hecho una intervención con otros jóvenes y que había sido una experiencia agradable, lo cual hizo sacar varias sonrisas en sus rostros, facilitando la generación de un buen clima. Ya en el transcurso de la entrevista, hubo momentos en que

Viernes 9 de Junio 2017 12:00 a 13:30 horas	la investigadora asociaba las historias de los estudiantes con su vida personal. Se hizo difícil alejarse del rol de adulto, sobre todo al detectar los momentos en que los adultos cometieron una serie de errores que marcaron a estos jóvenes.
Casa Estudio San José de la Construcción Lunes 12 de Junio 2017 10:00 a 11:30	Al llegar se repite la buena acogida vivenciada en las otras Casas, por parte de los jóvenes y de los profesionales a cargo de la Casa. Se preparó el espacio, los mismos jóvenes ayudaron a ordenar las mesas, ofrecieron té a la investigadora y una vez ya acomodados todos, los profesionales de la Casa, se retiraron a otra sala para quedar el grupo listo para realizar el Focus.

Casa Estudio El Sauce Lunes 12 de Junio 2017 12:00 a 13:30	La llegada a la Casa de estudio, en cuanto a la acogida fue muy similar, pareciera ser una tradición acoger al invitado ofreciendo un té. Los estudiantes se sentían realmente dueños de casa. La profesional a cargo, deja solos a los jóvenes con la investigadora, para comenzar el Focus, una vez confirmado que estuvieran cómodos. Se observa lo reducido y simple del espacio, dentro de un sector complejo como es Bajos de Mena. El sector que rodea la Casa no facilitó un goce estético, hubo que pasar por una poza de agua y esquivar la gran cantidad de basura que botan los mismos vecinos fuera de la Casa de estudio, quedando sensación de descuido y falta de respeto comunitaria, aceptada colectivamente. A pesar del impacto estético del lugar, ya entrando a la pequeña Casa se nota otro ambiente, los jóvenes reciben a sus visitas con alegría, siendo nuevamente los participantes más hombres que mujeres.
	Para cerrar la aplicación de los Focus, se confirma que es tradición de las Casas de Estudio, que reciban a sus visitas con la ceremonia del té. Generaron el espacio y ambiente de encuentro, a partir del té. Se acomodó al grupo participante en una salita de estar, dentro de la misma Casa, con cómodos sillones, mientras se esperaba la finalización

Casa de Estudio Sargento Menadier Martes 13 de Junio 2017 11:00 a 12:30	de la clase. De a poco fueron entrando los estudiantes con su autorización firmada por el apoderado, repitiéndose el mismo contexto de las otras Casas, fueron más demostrativos los hombres en hablar que las mujeres. Esa Casa antiguamente fue un centro del SENAME, habiendo testimonios que dan cuenta de los conflictos que hubo en ese período con los vecinos, dada la violencia de las conductas de los jóvenes internados. Ese pasado dificultó los inicios de la gestión de Directora de la Casa de Estudio cuando comenzó con el proyecto, debiendo generar diversas estrategias para sensibilizar a los vecinos y hacerlos partícipes del proyecto. Con el paso del tiempo fueron demostrando el serio trabajo que realizan y cómo los chicos van cambiando en pro de un futuro mejor, logrando actualmente que los mismos vecinos se sumen en actividades planificadas por la Casa. Mientras se desarrollaba el focus, se generó un momento emocionante, cuando uno de los jóvenes relató su experiencia personal, que era desconocida por los mismos compañeros, notándose inmediatamente cómo entre ellos, logran ser un potente factor protector. Fue una experiencia significativa y fortalecedora para la investigadora el estar con estos jóvenes.

3.5. Descripción de las técnicas de análisis de datos

El analizar las experiencias de vida de los estudiantes, es central para la mirada de la metodología de las ciencias sociales, tanto por la importancia teórica que logra el discurso, como por la correcta interpretación que los refleje lo más fiel posible, exigiendo un serio análisis, usando como estrategia el análisis de discurso.

A lo anterior se agrega la opacidad de los discursos, ya que se sabe que el lenguaje no es transparente, los signos no son inocentes, que la connotación va con la denotación, que el lenguaje muestra, pero también distorsiona y oculta, que a veces lo expresado no refleja directamente lo pensado y a veces sólo es un indicio de algo más profundo.

No basta explicar la comunicación humana como un proceso de codificación y decodificación pues ésta tiene un componente fuertemente inferencial (Grice 1975, Sperber y Wilson 1994), lo que significa que a menudo importa más la inferencia que los signos provocan que el significado literal de ellos, o sea, las palabras significan mucho más de lo que dicen.

Desde una perspectiva más bien política, existe otro elemento explicativo respecto de la importancia que ha adquirido lo discursivo y sus correspondientes metodologías de análisis en las Ciencias Sociales. Fraser (2003) llama "las luchas a favor del reconocimiento de la diferencia" y que tienen relación con las batallas políticas que se comenzaron a dar a partir de los '80 en torno a temas emergentes como la sexualidad, género, etnicidad, etc. O sea, a dinámicas centradas en las nociones de identidad y cultura que comienzan a desplazar a otras, como las de redistribución igualitaria, estructura social o la de clase. Evidentemente, en la problemática cultural e identitaria el lenguaje juega un rol central, mucho más

prominente que en la problemática de clase social. Y en la búsqueda de explicaciones y soluciones, el discurso es señalado, a menudo, como un lugar donde los prejuicios, estereotipos, representaciones negativas, se re-producen.

¿Por qué analizar el discurso?

Porque permite la participación y tiene injerencia en la constitución de la realidad social. Es lo que se conoce como la concepción activa del lenguaje, que le reconoce la capacidad de hacer cosas (Austin, 1982) y que, por lo mismo, permite entender lo discursivo como un modo de acción. Desde este contexto, lo social como objeto de observación no puede ser separado ontológicamente de los discursos que en la sociedad circulan. Estos discursos, además y a diferencia de las ideas, son observables y, constituyen una base empírica más certera que la introspección racional. Lo anterior permite afirmar que el conocimiento del mundo no radica en las ideas, sino en los enunciados que circulan. Este paradigma le reconoce al lenguaje una función no sólo referencial (informativa) y epistémica (interpretativa), sino también realizativa (creativa), o, generativa (Echeverría 2003).

Hay dos importantes consideraciones que justifican y explican el análisis de los discursos que se producen y circulan en nuestra sociedad: por un lado, son una práctica social (Fairclough 1992, 1995), es decir, nos permiten realizar acciones sociales, por lo mismo, resulta importante analizar los discursos y así tratar de leer la realidad social; y por otro, dada la opacidad que acompaña naturalmente a los procesos discursivos, el análisis no sólo es útil, sino que se hace necesario.

Se analizaron entonces los discursos, entendiéndolos como síntomas, no como espejos que necesariamente reflejan de manera transparente la realidad social, ni los pensamientos o intenciones de las personas.

Se optó por una investigación guiada por un objetivo general y no sujeta a una hipótesis. Por ende, es menos lineal (por eso se habla de una investigación guiada y no atada), porque no se quiere comprobar un postulado, sino que la meta es cumplir con el objetivo general. Es ese logro el que permite dar respuesta a la pregunta de investigación y –bajo la condición de que el objetivo esté bien formulado– lo que genera nuevo conocimiento (Hurtado, 2004).

El proceder fue *inductivo*, se procedió empíricamente guiada por una pregunta y un objetivo general y, mientras se avanza se logra una construcción teórica.

IV. RESULTADOS

4.1. ANALISIS CUALITATIVO

4.1.1. Introducción

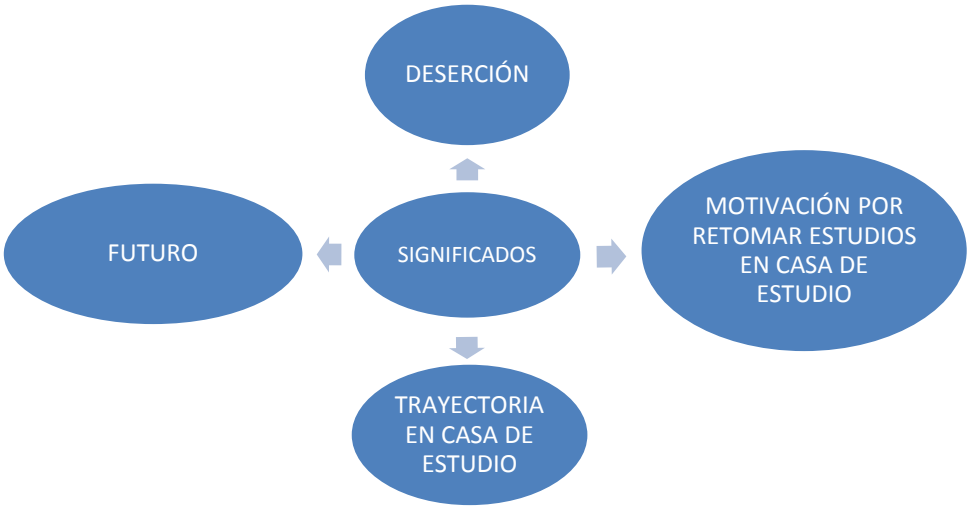
La unidad de análisis, fueron los SIGNIFICADOS. Según Lofl and et al. (2005) se debe de ir de lo micro a lo macroscópico, del nivel individual al social. Los significados son los referentes lingüísticos que utilizan los actores humanos para aludir a la vida social como definiciones, ideologías o estereotipos. Los significados van más allá de la conducta, se describen, interpretan y justifican; además son compartidos por un grupo, teniendo una función de reglas y normas en ciertos contextos, así como en otros pueden ser confusos o poco articulados; pero ello, en sí mismo, es información relevante para el análisis cualitativo.

Para lograr recoger la mayor información posible que dé cuenta de la historia de estos jóvenes, se desarrolló un instrumento cualitativo, aplicado a una muestra de estudiantes.

La metodología fue la realización de 5 Focus Group a un grupo representativo de estudiantes de cada Casa de estudio, que considerara entre 8 a 12 jóvenes, entre 12 a 18 años de edad, previa preparación del ambiente para que fuera acogedor, en un espacio limpio y luminoso.

El trabajo de terreno se realizó entre la semana del Lunes 29 de Mayo del 2017 al Viernes 2 de Junio del 2017, generando un espacio de diálogo, libre de prejuicios donde pudieran desenvolverse sin temor a ser juzgados y señalados por sus situaciones familiares y/o personales, u otras.

Los temas que se abordaron están representados en este esquema:



4.2. DESERCIÓN

4.2.1. Motivaciones para la deserción

Al analizar las historias, y establecer comparaciones de sus experiencias de vida, se identifica que *deserción* no es el significado correcto de lo que experimentaron, si no bien ellos definen este proceso como *expulsión* por parte de los establecimientos educacionales, identificando diversas razones, algunas comprendidas por ellos pero otras las identifican como procesos injustos del sistema.

El dejar el sistema educativo lo asocian a factores internos del establecimiento como:

- Postura decidida de las escuelas por sacarlos, siendo el motivo principal el mal comportamiento reiterado y/o impulsividad no controlada.
- Involucramiento en hechos de violencia dentro del aula, hacia compañeros o profesores.
- Abuso de poder de los adultos que tienen algún rol de autoridad en el establecimiento educacional.

- Repitencias varias tanto en un mismo establecimiento como en otros, quedando desfasados en años.

Al profundizar en el origen de estos comportamientos, coinciden que están asociados a momentos de aburrimiento en clases, consideran que los profesores simplemente se limitan a escribir en la pizarra, a pedirles que transcriban libros, mientras los docentes ven su celular, sin prestar atención a lo que pasa dentro del aula. Se repite en las Casas de estudio la frase:

"…estás chatos del sistema…" (E. F. 1 Casa Ketrawe, E. F. 3 Casa San José de la Construcción, E. F. 4 Casa El Sauce). [11]

Este aburrimiento se atribuye a que se pierde mucho tiempo en la escuela, sin hacer nada, los profesores faltan mucho y no hay preparación de clase de reemplazo.

"…Porque no hay nada entretenido, si las clases son todas aburridas. Yo llegaba a la sala y el profe nos ponía a escribir como tres páginas del libro y se ponía a hablar con su polola…" (E. F. 1 Casa Ketrawe)

Hacen mención, al describir las actitudes del profesorado, de cierta forma indiferentes al contexto escolar, develando hechos complejos como:

[11] De ahora en adelante, se resguarda la confidencialidad de los entrevistados en los Focus, por ello se usará E. F. para referirse a las entrevistas que fueron diferenciadas, según FOCUS del 1 al 5, esta forma de denominar a los entrevistados vela por cuidar la cláusula de confidencialidad estipulada en el consentimiento informado.

"...Si llevaban pistolas y cuchillos y no hacían nada, podía estar cargando la pistola ahí mismo en la sala y los tíos no decían nada, se iban para otro lado..." (E.F. 2 Casa Ketrawe)

"...Pasa en hartos colegios porque yo cuando fumaba marihuana, habían traficantes dentro del colegio y todo, yo les decía hermano véndame un pito y vendían marihuana en todo el colegio..." (E.F. 2 Casa Ketrawe)

Coinciden sus experiencias de vida, en que los problemas conductuales están asociados a situaciones familiares como la separación de los padres, o las opciones que toman los padres por quedarse con sus parejas en vez de estar con ellos, la ausencia de algunos de los padres por estar en la cárcel, entre otros.

Otro factor común de las experiencias vividas, está asociadas a su autoestima. Se cansaron de sentir la humillación por parte de los profesores, dentro de ambientes estresantes y abusivos, a tal punto que no se atreven a hacer preguntas por temor al ridículo. Mencionan el excesivo autoritarismo por parte de ellos, llegando en algunos casos a la violencia física y psicológica con apretones de hombros, tirones de oreja, ser amarrados en sillas, recibir tirones de patillas, mientras el resto de la comunidad está consciente y en conocimiento de ello, sin generar acciones de frenar estas malas prácticas

"...Lo que más me gustaba era jugar a la pelota y me castigaban con eso..." (E.F. 1 Casa Ketrawe)

"…Había una tía que te pegaba en las manos… A mí me amarraba a la silla porque me decía que yo era muy revoltosa. Me amarraba en la silla, me ponía la mochila en la parte de atrás y la cruzaba y me rompía hasta la mochila porque después tenía que cortármela con la tijera…" (E. F. 3 Casa San José de la Construcción)

Otra acción que vivieron en común es la estigmatización hacia ellos, tachándolos de

"… ladrón…" (E.F. 1 Casa Ketrawe y E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

Hablando mal de sus familias con o sin fundamentos en presencia de ellos así como la aceptación del bullying recibido por parte de los mismos compañeros.

El temor al bullying de sus compañeros, así como a la estigmatización por parte de los docentes, hace que ellos no interfieran y se vayan aislando dentro del aula.

Otro elemento esencial, asociado al clima educativo, que los une, es que definen a los adultos lejanos con actitudes más de índole punitivas que reparadoras:

"…Poco acogedores y no empatizan con tus problemáticas…" (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"… Les da lo mismo lo que a uno le pase…" (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

"…No te escuchan…" (E.F. 1 Casa Ketrawe, E.F 2 Casa Padre Hurtado, E.F. 3 Casa San José de la Construcción, E.F. 4 Casa El Sauce y E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

"... Me llevaban a la oficina, me tuvieron todo el día en la oficina y después al otro día me retiraron los papeles..." (E.F.3 Casa San José de la Construcción)

Si los docentes los veían llegar al establecimiento con consumo de alguna sustancia (mencionan que inician su consumo a partir de los 10 años de edad), estando más sensibles para incurrir en problemas conductuales, en vez de ser contenidos o atendidos por algún profesional psicosocial, eran inmediatamente sancionados y suspendidos.

En relación a este espacio de atención, coinciden que vivieron momentos de estigmatización hacia ellos, en cuanto a su rebeldía, por parte de los docentes o de quienes ejercían algún tipo de cargo de autoridad. Reconocen que la búsqueda de este espacio de diálogo nacía desde la rabia, lo que los definía como irrespetuosos.

La acción que tienen al alcance, es comenzar a faltar a clases, para evadir ese dolor.

Los jóvenes también definen que las inasistencias en algunos casos, van asociadas a los cambios reiterados de casa, proceso que no es comprendido por las escuelas y no generan una etapa de adaptación y nivelación de estudio, así como un proceso socio emocional para comprender lo que el estudiante está viviendo.

De las experiencias escuchadas hay sólo un caso de una estudiante que deserta realmente del sistema escolar, convencida por querer cuidar a su madre que está enferma.

Se destacan dos casos de estudiantes que desertan del sistema tradicional de escuela, en búsqueda de un sistema más pequeño y respetuoso, como son las Casas de Estudio, motivados por sus mejores amigos.

Al revisar los significados que dan los jóvenes, a este momento, en sus relatos se nota la falta del Sistema por "velar para que todas las niñas y todos los niños terminen los ciclos de

la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados escolares pertinentes y eficaces" y "eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional" (Metas Objetivo N°4).

A su vez, se nota o al menos los NNA no las evidencias, la ausencia de acciones asociadas a un encargado de Convivencia, entendiendo que desde el año 2016 se hace oficial que las escuelas apliquen la POLÍTICA NACIONAL DE CONVIVENCIA ESCOLAR. Estos estudiantes entendiendo, que son jóvenes que están fuera del sistema hace más de 1 año, quizás no fueron beneficiados o atendidos por esta política.

Se puede concluir que sus significados están cargados de mensajes de exclusión social, falta de igualdad de oportunidades y de relaciones de convivencia al interior de la escuela no manejadas.

4.2.2. Acciones de escuelas para evitar la deserción

En el proceso mismo, no logran identificar acciones concretas de las escuelas para cuidarlos y evitar esta salida. Definen que las escuelas están felices al momento de que se van, argumentando que estas:

"…No tendrán más problemas..." (E.F. 1 Casa Ketrawe, E.F. 4 Casa El Sauce, E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

Ellos incurren en estas faltas, pero no visualizan procesos reparatorios integrales para evitar que se repitan estas conductas o al menos conocer qué les está pasando.

Al reiterar la pregunta, logran identificar acciones como:

"…Yo tenía una psicóloga, no me acuerdo ni de su cara igual fue hace harto, pero ella igual me apoyó harto, ella me conversaba de que por qué hacía eso, cómo lo podíamos cambiar, era como un poquito más como una amiga…" (E.F. 1 Casa Ketrawe)

"...A mí cuando estaba en el sur, porque acá en Santa Cruz no, siempre fue del otro colegio del antiguo, ahí sí me apoyaron más, por parte de la psicóloga y la directora…" (E.F. 4 Casa El Sauce)

"…Sí tía, a mí sí me daban explicaciones pero nunca las tomé, el inspector del patio que yo le decía don Mocho… Era pulento, me corregía lo que hacía y si me equivocaba me decía y si decía algo malo me lo corregía…" (E.F. 4 Casa El Sauce)

"…La profesora Angélica que era la única que me quería de ese colegio, yo hacía algo malo y ella me conversaba y me decía lo que tenía que hacer y lo que no, me daba consejos para que yo mejorara…" (E.F. 3 San José de la Construcción)

En los significados que dan los NNA en cuanto a las acciones que realizan las escuelas para evitar la deserción, preocupa que no mencionen los jóvenes, toda la batería de programas reparatorios que ofrece el Ministerio, sea a través de la SEP, del PIE, de JUNAEB vía

PARE o HPV, etc. Solamente lo asocian a ciertas personas, como acciones desde la buena voluntad, pero no como protocolos de acción.

4.2.3. Personas de apoyo o factor protector dentro del Establecimiento

Al presentar este tema, se notó cierta dificultad para definir quién o qué factores protectores identifican dentro del establecimiento, se menciona la presencia de dolor y pena vivido por ese período. Las personas que se mencionan y reiteran son los profesionales asociados al área psico social. Mencionan y agradecen los apoyos de psicólogos dentro de las escuelas, así como de los Directores de los establecimientos. No se menciona a los profesores jefes u otros que tengan más horas con ellos, es decir profesores de asignaturas, inspectores, jefes de ciclo…, quienes se supone que están más presentes o los conocen por más tiempo. No hay reconocimiento de la importancia de vínculos sociales y de apoyo.

Al igual que en el punto anterior, cabe destacar que en los significados que dan los jóvenes, no mencionen ni relacionan las diversas ayudas que generan los programas especializados para ello, como son Habilidades para la Vida de JUNAEB (HPV), el Programa de retención escolar para jóvenes en condición de embarazo también de JUNAEB (PARE).

"…Los del área… había un área en el colegio que era los que mandaban a todo el colegio pero no se presentaban eran los que, no era como la cara del colegio, entonces los únicos que nos escuchaban eran los inspectores. No los profesores, los inspectores eran los que decían a los del área las reglas… (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

"… Yo tenía un tío que le tenía mucho cariño a él y cuando yo tenía mucha pena me sentaba en la cuestión de cemento y él llegaba al lado mío y siempre me daba consejos y él no era profe y me decía que yo tenía que portarme bien. Yo lo veía a él todos los días por que sonaba el timbre y yo me quedaba escondido y en el patio no había nadie… (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

En relación a sus significados, queda manifiesto que la escuela actualmente no está cumpliendo un papel importante en la producción del cambio social, influyendo de manera "positiva y constructivamente" en cada estudiante. Es aquí donde se debiese de ver en su máxima realización al educador como agente necesario para generar el proceso de cambio en ellos, pero en sus frases, por el contrario, ellos hacen explícito que salen del sistema con una desesperanza y exclusión social, que vulnera sus derechos esenciales.

4.2.4. Reacción de Familias al momento de desertar

Las familias, en general, se angustiaron en un principio o enrabiaron, a veces terminando en un golpe, castigo o amenazándolos que serían trasladados a otras zonas con abuelos, quienes son más rigurosos en las normas y establecimientos de límites.

"…Me dijeron que yo era un mentiroso porque creían que no iba a defender a mi compañero y como nunca le contaba lo que me pasaba y venían los profesores y los directores y decían que yo me portaba mal y como ellos no tenían mi palabra y solo tenían las palabras de los profesores y directores les creían y ellos creían que yo por no decir lo que pasaba…" (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

"...Mi mamá me dio un golpe..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

Pero luego, los apoyaron, evitando que siguieran sufriendo, buscando nuevas alternativas para que retomaran su trayectoria educativa.

"...Mi papá me intentó ayudar, no me retó tanto y más que nada me intentó apoyar era como semi justificable el tema de vivir con mi mamá, con mis abuelos y con todos y me intentó apoyar me ayudó e hizo lo imposible hasta que llegó acá..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"...A mi mamá yo le conté porque le había pegado a la tía y no me dijo nada, me dijo que estaba bien porque a la final ella no podía venir y pegarme a mí, me apoyó porque al fin y al cabo no iba a dejar que me pasaran a llevar..." (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

4.3. MOTIVACIÓN POR RETOMAR ESTUDIOS

4.3.1. Ingresar a una casa de estudio de segunda oportunidad.

Al buscar la definición de reinserción, se llega a la conclusión que en la gran mayoría de los casos, es por una profunda convicción personal.

"...Sin estudios no se es nadie..." (E.F. 4 Casa El Sauce)

"... hasta para sacar la basura tienes que tener Cuarto Medio..." (E.F. 4 Casa El Sauce)

Otras frases que ellos mismos definen, para dar una valoración al momento de retomar su trayectoria educativa, está testimoniada en estos estudiantes:

"...Estudiar te hace ser quien eres..." (E.F. 4 Casa El Sauce)

"...Estudiar te valora, te hace ser mejor persona..." (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

"...A las personas con estudios le dan huevos...". (E.F. 4 Casa El Sauce)

Hay otros que toman la decisión por motivación de sus padres, quienes buscan las casas de estudio como oportunidad real:

"...Es que a todos les gustaría ser alguien en la vida y sobretodo que tus padres se sientan orgullosos porque igual es fome decepcionar a tus papás, porque igual ellos piensan que hacen las cosas mal..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"...Ellos se sienten como culpables..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

Los sentimientos que se asocian a esta decisión se relacionan con sentirse orgullosos con su decisión, ya sea personal, o guiada por sus padres, a quienes no quieren defraudar ni hacer sentir culpables por sus fracasos anteriores.

Razones que motivan a retomar la trayectoria educativa

Todos toman esta decisión, como forma de surgir, como vía de escape del contexto en el que están insertos (como le pasa a los chicos de El Sauce, que están en la zona de Bajos de Mena, en la Población Yungay). Coinciden en estar aburridos de venta de drogas y peleas, y toda la problemática que conlleva, en un sistema que es corrupto y viciado, desesperanzados sin visualizar mejoras; mencionan estar decepcionados tanto ellos como sus familias, siendo el estudio una alternativa válida y quizás la más importante para conseguir recursos e insertarse en un lugar mejor.

"... El que quiere puede..." (E.F. 4 Casa El Sauce)

"... Limpieza es viveza..." (E.F. 4 Casa El Sauce)

"... Tengo que demostrarle a ella que puedo para darle un futuro mejor, no me puedo quedar todo el día en casa mientras ella está en el jardín...". (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

Entran a las Casas de estudio con convencidos de que pueden terminar su educación escolar básica, pero con el desafío y angustia de lograr la Media y una carrera:

"...es raro, ¡¡¡pero lo quiero tanto!!!..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"…A mí sí, pero quiero hacer primero y segundo y para tercero entrar a un colegio normal para sacar mi cuarto medio, eso es lo que quiero yo, porque igual es bonito vivir la experiencia de cuando uno ya se va a graduar y eso, sacar el puntaje de la PSU para poder estudiar algo…" (E. F. 2 Casa Padre Hurtado)

Llegan a las Casas de estudio, sea derivados desde la Corporación, como aplanando calles, al ver el cartel y jóvenes como ellos realizando actividades interesantes. Otros llegan recomendados por amigos que tuvieron la oportunidad de estar en las Casas de estudio, siendo buenos motivadores.

"… Mi mamá empezó a buscar y fue a puente y le hablaron de una Corporación. Mi mamá fue allá y habló sobre mi caso; cuántos años yo llevaba sin estudiar y después yo fui a una charla allá mismo con los tíos del área. Me acuerdo que estaba el tío Manuel y el que andaba en la moto y al otro día ya estaba en la casa de estudio, tenía que venir a estudiar… (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

Escogen estar en las casas de estudio por la comodidad del horario, entran tarde y salen temprano y coinciden en al darle el sentido a esta etapa:

"… Nosotros igual estamos aquí porque quisimos cambiar algo, que nos escucharan, que estuvieron más atentos a nosotros…" (E.F. 2 Casa Ketrawe)

4.4. TRAYECTORIA EN CASA DE ESTUDIO

4.4.1 Las experiencias durante su estadía en la Casa de Estudio.

Grado de satisfacción actual en Casas de Estudio

La respuesta es transversal a todos, se sienten felices y valorados como personas, respetados en su diversidad. Es común en ellos, agradecer el trato que les brindan los profesionales de las Casas:

"... Las tías motivan, dan consejos y nos apoyan..." (E. F. 4 Casa El Sauce)

Definen este paso por la Casa de estudio como una etapa de Fortalecimiento emocional y pedagógica, entendiendo que este proceso implica esfuerzo y una renuncia constante a muchos contextos que son atractivos pero no beneficiosos.

"...porque si no las supero yo ¿Quién? Las cuestiones que yo quiero yo tengo que ganármelas..." (E.F. 2 Casa Ketrawe)

Elementos que se valoran de las Casas de Estudio

Valoran el apoyo constante e incondicional de las tías y profesionales que trabajan en las Casas de estudio, en la forma de hacer las clases así como en los espacios de participación en ellas.

"… Nunca nos han tratado mal, nunca nos han levantado la voz, eso sí nos tienen mucha, mucha paciencia…" E.F.4 Casa El Sauce)

".. aquí se siente más el apoyo de los profes, como que se preocupan de uno, van a las casas, lo visitan…" (E.F. 1 Casa Ketrawe)

Es un sentimiento común que les gusta la forma de resolución de conflictos y tiempos para hablar de la vida y de las diversas necesidades que se les presentan en su día a día. Les gusta que los profesionales estén preocupados de ellos y de sus familias, entrando a sus casas, con las visitas domiciliarias.

Se desarrollan actividades entretenidas y les encanta la ceremonia del té, este desayuno colectivo que preparan en conjunto.

"… Acá nos esperan, nos enseñan, nos entienden…" (E.F. 4 Casa El Sauce)

Se sienten como en una GRAN FAMILIA, lo que les da ánimo para venir día a día y estar con sus amigos.

"… Es que aquí es muy distinto a los colegios normales, aquí uno puede tomar así como igual usted toma té en la casa así y conversamos, entre todos nos apoyamos, la casa estudio es como una familia a parte de la casa de uno" (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

Rescatan el respeto a la diversidad, sentimiento encontrado hacia los establecimientos tradicionales ya que ahí si eres distinto te marginan y maltratan. Y ponen como ejemplo a destacar el respeto a la diversidad sexual.

"…Aquí todos somos iguales, eso es lo que me gusta, porque cuando llegué tenía ese miedo porque todos eran diferentes. A la tía no le importaba como tú eras, en los colegios tú eres diferente y se hacen los grupos y el que es diferente lo dejan de lado, entonces aquí todos andan juntos…" (E.F. 3 San José de la Construcción)

"…En la calle y en la casa te ven como un delincuente más y aquí no, aquí te respetan como eres, en la calle te miran y te dicen que eres un delincuente porque te vistes con camisas anchas o porque no estás estudiando y este espacio que hay aquí te lo respetan..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

Concluyen que es mejor estar en una casa de estudio que en un CEIA.

También hay momentos agotadores, con límites y normas, pero entienden que les hacen bien para su desarrollo integral como persona.

"…En los colegios andan como cárceles, encierran todo y como que anda todo tirado y todos tiene ganas de pelear y uno al final cae en lo mismo. Aquí por lo menos desde que llegué yo no he tenido problemas con nadie, bueno con… pero con… lo solucionamos al tiro, él le había gritado algo a una cabra y yo pensé que me lo había gritado a mí y nos pusimos alegar y le dije a la tía. La tía me dijo que los problemas no se solucionaban a

combo, se solucionaban hablando. Y así lo solucionamos… (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

Logran en este proceso hacer la diferencia y cómo la droga les afecta en diversos aspectos, así como el por qué acceden a ella.

"…Es como para escaparse de los problemas, es la única forma de olvidar, pero te metes más en problemas…Sólo se te olvida cierto tiempo, por una hora… Mientras dura el efecto, pero después el golpe es más fuerte porque te afecta y destruyes a los que te están rodeando…" (E. F. 2 Casa Padre Hurtado)

Ellos definen este espacio como un lugar humilde, valioso, que permite lograr sus estudios en armonía, distinto a lo que ocurre en ciertos establecimientos que parecen cárceles con todo cerrado o tapado.

"…Algo humilde, no hay que tener tanto lujo, si lo que quieres hacer es estudiar…" (E.F. 2 Casa Ketrawe)

Tipo de relación entre compañeros

Se respetan a pesar de ser muy distintos y de traer cada uno sus propios conflictos. Han aprendido que a través del diálogo se resuelven los problemas, reduciéndose notablemente los casos de violencia, llegando incluso a molestarles cuando sucede uno entre ellos.

"…La experiencia es bacán porque somos todos amigos y unidos… Nos reímos todos…"

(E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

"…Es que en el colegio no existe ese respeto que se tiene aquí, el respeto hacia tus compañeros. Yo quiero a todos mis compañeros, puede que tenga diferencias con unos pero igual los quiero a todos…" (E.F.5 Casa Sargento Menadier)

"…A parte que a uno le dan ganas de venir y pasar tiempo con los amigos, uno cuenta un chiste y se ríen todos…" (E.F. Casa 3 San José de la Construcción)

En estos significados que dan los jóvenes, sí se visualiza el rol del educador consciente de su rol para generar cambios en ellos y de velar por su formación Integral. A través de los ejemplos se visualizan las acciones de las Casas de Estudio para establecer sistemas de coordinación con los equipos involucrados en el proceso de intervención y reinserción social del adolescente; atención clínica mediante un abordaje biopsicosocial, con un enfoque integral comunitario, que asegure la continuidad de su trayectoria educativa, realizada por un equipo interdisciplinario.

Elementos que se extrañan de las escuelas tradicionales

Mencionan como elementos que añoran, los beneficios que entrega el estar en un colegio como el Pase escolar así como las colaciones que entrega JUNAEB.

"…Yo del colegio echo de menos el pase escolar…" (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"...Igual cuando salgo es como que tengo que comprarme un boleto porque no tengo bip, igual gasto plata, a mi lo que me gustaría es que se validara el pase escolar y es difícil..."

(E. F. 2 Casa Padre Hurtado)

"...Las colaciones, el derecho al desayuno no es tanto porque a la final cada uno pone lo que puede pero con todo igual estamos justos..." (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

Se menciona también como elemento común el uso de uniforme y socializar con sus compañeros:

"... Extraño el uniforme, salir al recreo a jugar con los compañeros, a reírte, jugar a la pelota en el colegio..." (E. F. 4 Casa El Sauce)

Así como al ponerse más nostálgicos, extrañan el no vivir procesos formales como todo joven, hablan "vivir el paso a paso de tu juventud".

"...Yo lo que extraño es como más gente, como vivir el paso a paso de tu vida, porque igual uno se salta muchos pasos en la juventud..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

"...Quiero hacer primero y segundo, para que en tercero pueda entrar a un colegio normal para sacar mi cuarto medio, eso es lo que quiero yo, porque igual es bonito vivir la

experiencia de cuando uno ya se va a graduar y eso, sacar el puntaje de la PSU para poder estudiar algo..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

Acá toman conciencia de lo que perdieron, pero a su vez valoran mucho más lo que tienen hoy y lo que están logrando.

"...Hasta que llegué acá y me percaté de todo lo que perdí, entonces igual como que encuentras más cosas aquí que en el colegio y tomas conciencia de lo que estás haciendo, entonces igual no es bueno y yo le digo a mis primas acá estoy feliz pero a mí me gustaría estar en un colegio..." (E.F.2 Casa Padre Hurtado)

4.5. FUTURO

Reconocer las expectativas y proyectos de vidas que tienen los NNA de las Casas de estudio de la comuna de Puente Alto.

Grado de satisfacción actual, mirando hacia el futuro

Es una respuesta generalizada, cuando recuerdan su proceso, se sienten orgullosos de su decisión, de lo que han logrado, para continuar con sus estudios y toman conciencia de cuidar el proceso en el que están.

"...Yo ahora valoro que hay que mantenernos en el sistema..." (E.F. 1 Casa Ketrawe)

Coinciden que quieren ser "alguien en la vida", lo que se logra con la finalización del proceso escolar. Se han reinventado y generado expectativas para su futuro a corto plazo terminar la Media y a largo plazo lograr una carrera (prevencionista de riesgo, educadora de párvulos, astrónomo) o un oficio (futbolista, mecánico).

"… Seguir estudiando y ser alguien en la vida, porque de nada sirve que estudies si después no lo vas a ocupar, así como si te compraras algo para no ocuparlos porque a la final si uno viene al colegio uno siempre va tener una meta, cuando te descarrilas no quieres estudiar y no hacer nada, uno tiene una meta fija y sabe que si por lo más mínimo mal que haga va a romper su meta y no va poder llegar a ella…" (E.F. 3 Casa San José de la Construcción)

"…Yo lo que espero de la vida, es sacar mis estudios y ponerme a trabajar y comprarme un Volvo como el que tiene usted, ir a dar una vuelta a la playa, irme a otro país; Salir de este pantano, porque esto es un pantano, una selva donde anda cualquier gárgola… Sí esta es la selva de cemento tía…" (E.F. 4 Casa El Sauce)

"…Uno cuando grande va poder hacer todo y decir fue bacán estudiar y vas hacer alguien, imagínate si tiene un esposo y le sale mal y vives de él y si uno tiene su carrera le dice ándate yo vivo sola, yo tengo trabajo..." (E.F. 3 Casa san José de la Construcción)

Otros sueñan con lograr una casa, tener su propio taller de mecánica o negocio.

Varios coinciden que una meta significativa es entrar al Servicio Militar, para sacar una carrera y tener experiencia "porque allá enseñan valores y límites", cosa que en los colegios no pasa.

"... Sí tía, mi familia viene como de otra familia de locos, pero ¿sabe qué me gustaría ser a mí cuando grande? militar... igual pueden ser intachables." (E.F. 4 Casa El Sauce)

"...No es así para tomar armas ni nada, porque si uno quiere tomar armas sale a la calle no más, pero es por la experiencia, nos enseñan valores...(E.F. 2 Casa Ketrawe)

Sus metas apuntan a hacer felices a sus padres:

"...Lograr ser mejor que ellos..." (E.F. 2 Casa Ketrawe)

"...igual a mí me gustaría ser un apoyo para mi mamá porque mis hermanos mayores usted los ve y no son nada, están metidos en las drogas así en todas las drogas que usted se pueda imaginar, usted se las pregunta a ellos y las han probado, ellos se drogan encima de nosotros y eso igual es fuerte..." (E.F. 2 Casa Padre Hurtado)

Esperan poder darles un futuro mejor a sus respectivos hijos. Y también están aquellos que quieren sacar sus estudios para tener dinero y conocer el mundo a través de los viajes.

Están muy conscientes de que no quieren que sus hijos vivan el circuito de calle, el cual es duro y peligroso.

Y coinciden que logrando etapas de estudios se puede alcanzar un buen trabajo y aportar económicamente a sus padres.

Les encantaría que las Casas de estudio ofrecieran Media, porque están seguros que tendrían más apoyo y aprenderían de forma más profunda.

"... Sería pulento tía que pudiera haber media acá..." (E.F. 2 Casa Ketrawe)

Actualmente, la Ley N° 19876 de la reforma constitucional establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación Media se extenderá hasta cumplir los 21 años, lo cual es un contexto que debiese de permitir a las Casas de Estudio avanzar en esa línea. La gran dificultad es el presupuesto y los Fondos estables para poder responder a esta necesidad.

También los jóvenes hacen manifiesto que quisieran conseguir los mismos beneficios de una escuela tradicional, como son el pase escolar y el acceso a alimentación formal (JUNAEB).

Sueñan que los adultos y profesores de las escuelas tradicionales aprendan a escuchar a los jóvenes, acogerlos y respetarlos en su diversidad y no hacerlos sentir que son menos que ellos.

En esta mirada hacia el futuro, hay algunos que anhelan volver a un establecimiento tradicional, para estar con más amigos y vivir el proceso de graduación o simplemente usar uniforme.

"… Yo no me siento preparado pero me gustaría volver…" (E.F. 2 Casa Sargento Menadier)

Otros coinciden que a través de la educación pueden soñar salir del barrio en el cual están sumergidos.

"…A parte de mucha droga, muchos fumones, muchas peleas, hubo una vez una semana que nadie podía salir a la calle porque se estaban dando tiros todos los días, una semana completa día y noche…" (E.F. 4 Casa El Sauce)

Así como juntos se apoyan y coinciden en aconsejar a otros jóvenes que están en proceso de desertar, que se reenfoquen, que busquen nuevas formas de estudiar, que maduren para enfrentar el proceso escolar como todo joven, evitando desertar.

"…Que busquen nuevas salidas de estudiar, que no se distraigan tan fácil…" (E.F. 5 Casa Sargento Menadier)

Los y las adolescentes hacen énfasis en lo importante que resulta recibir un buen trato por parte de los y las docentes, resaltando el apoyo, la confianza, la paciencia, el respeto, la comprensión, la atención, valores que sí están presentes en la Casa de Estudio, transformando a este espacio, en un lugar acogedor y seguro que permite aprendizajes significativos.

La dedicación de las y los educadores en las salas para la resolución de inquietudes cuando los temas son poco comprendidos por los estudiantes hacen que ellos se sientan menos

invisibilizados, esto comparado con las pocas oportunidades que sentían que tenían en los colegios tradicionales para expresar sus opiniones y realizar preguntas por temor a ser ridiculizados.

Rescatan como gran diferencia entre escuelas tradicionales y estar en Casas de Estudio, la Metodología de las clases y el apoyo psicosocial y/u orientación psicológica (contención).

Se denota una urgencia por trabajar en los proyectos de vida de los participantes a corto, mediano plazo, estos enfocados a su reinserción como sujetos autónomos, capaces e integrales que pueden desarrollarse y tener un accionar como agentes de cambio en un contexto social problemático.

Existe una idea de vulnerabilidad interiorizada (Receptores vulnerables) en los adolescentes que denota la falta de herramientas para afrontar las situaciones problemáticas, la posibilidad de resignificarse como agentes de cambio.

V. REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES

Reflexionar en torno a las políticas públicas desarrolladas para la reinserción escolar y las realidades de los NNA de las casas de estudios de Puente Alto.

5.1. Reflexiones finales

Después de analizar las historias de los jóvenes, tal como se comentó anteriormente, se puede concluir que lo que le ha sucedido a estos jóvenes colectivamente, no es resultado de un proceso de deserción escolar, sino más bien de un "circuito de exclusión", concepto que se refiere a personas que vive una trayectoria escolar que está marcada por vías de estancamiento como son la repitencia, sancionados reiteradas veces por problemas conductuales, afectados por problemas familiares muy potentes, dificultad para adquirir habilidades y competencias, necesidad de aportar a las familias económicamente, ausencia de adultos como modelos significativos, entre otras, lo cual no les permite avanzar y son sacados del sistema escolar, pero además con el reconocimiento por parte de ellos, que la comunidad no hizo o no fue eficiente en generar acciones de prevención y apoyo, para evitar esta salida.

Se habla de una **persona excluída "… aquel que se encuentra fuera de ese espacio y tiempo común"[12],** procesos cuyas razones son multicausales y no de única responsabilidad de quien vive la exclusión.

Entendiendo que el Estado se hace cargo de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos, lo que implica "velar por que todos los *NNA* terminen los ciclos de la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir

[12] Morales,P., Valencia, M., Insunza, M., Pollarolo, F. Valverde, F. "Diagnóstico para la Formulación de un Programa de Prevención de Consumo de Drogas, dirigido a Adolescentes Desertores del Sistema Escolar", CONACE, ACHNU, Stgo., Chile, 2003.

resultados escolares pertinentes y eficaces" y "eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional" (UNESCO, 2015), a partir de las historias y significados logrados por los jóvenes de las Casas de estudio, esto no está sucediendo.

Actualmente las escuelas de Segunda Oportunidad o experiencias de reingreso y reinserción financiadas desde le MINEDUC son la alternativa más eficaz de restituir el derecho a la educación de estos niños y niñas, las cuales están respondiendo a las garantías que el Estado debiese de hacerse cargo, pero no alcanzan a cubrir la demanda actual. Para que se llegue a más jóvenes urge asegurar financiamiento estable y de largo plazo, en base a compromisos de mejora e innovación educativa de las escuelas. Estas acciones concretas, deben de ser resultado de políticas educativas permanentes, que se haga cargo del tema como tal, responsabilizándose de mantener a los estudiantes dentro del sistema escolar, con la calidad y dignidad que se merecen, diseñando programas de RETENCIÓN, que implementen una propuesta de trabajo integral con mecanismos de prevención oportuna ante situaciones de retraso por causas de inasistencias, bajas calificaciones, desmotivación, así como problemas de convivencia no resueltos, articulando los instrumentos de gestión escolar, las estrategias de gestión pedagógica y los diversos mecanismos y recursos de apoyo con los que cuenta cada establecimiento.

Desde ahí que es clave visualizar a estos estudiantes, caracterizarlos, para generar sistemas de alertas tempranas, antes de que el estudiante se vaya, antes de que sea demasiado tarde, siendo momentos claves el proceso de MATRICULA, el traspaso de curso entre profesores jefes y los consejos semestrales.

Para ello, es necesario pensar en una institucionalidad específica y en herramientas concretas desde la informática, como es una software de alerta temprana, que cruce las diversas bases de datos e información que forma parte de la vida de estos estudiantes, para luego, al visibilizarlos, generar planes personalizados pare ese estudiante y su familia.

Ciertamente ante la realidad y complejidad que viven las escuelas, sobre todo aquellas que están en sectores de alta vulnerabilidad, con violencia no controlada, presencia de narcotraficantes, consumo de drogas y alcohol sin control, obliga a que las escuelas y las casas de estudio descubran “otra forma de pensarse".

Desde el generar un diseño de propuestas de aprendizaje de índole personalizado, más flexible, más modular, adecuada a la realidad de cada estudiante, comunidad y con apoyo de las redes del territorio local.

Al mirar en el trabajo interno de las comunidades educativas, así como el trabajo de los profesionales de las corporaciones, desde sus unidades transversales, se requiere hacer nuevas y atingentes descripciones de cargo de los psicólogos SEP, PIE de las mismas escuelas, así como de las duplas psico sociales, que puedan atender y acompañar desde la misma escuela el desarrollo integral de los estudiantes, liberarlos de una serie de funciones administrativas en las cuales están cayendo y levantar el foco de acompañamiento y reparación emocional de los estudiantes.

Generar alianzas con las instituciones de Salud Mental y crear un sistemas de Protección Territorial, para conectar todos los recursos disponibles en el territorio, para evitar el abandono escolar, basados en la reparación, entendiendo que hay una serie de necesidades no cubiertas desde las familias y que hoy son DEBER de la comunidad educativa, ya que

las redes externas no son suficientes o no cuentan con estándares de calidad que nos garanticen un buen destino (véase lo que hoy pasa con SENAME).

La deserción, se debe de visualizar como el resultado de múltiples factores (mala experiencia escolar, la falta de capacidad, percepción de un mercado de trabajo que valora poco la educación, la mentalidad inmediatista, mal ambiente social, influencia del grupo de pares, etc.). En consecuencia, las intervenciones destinadas a reducir este fenómeno tienen que abordar una serie de aspectos diferentes, dado que manejar todos estos factores juntos es particularmente difícil, muchas políticas existentes tienden a centrarse sólo en algunos de los factores detonantes (Brunello & Paola, 2014).

A su vez, hay que comprender que las escuelas de segunda oportunidad o casas de estudio, no son comunidades terapéuticas, ni centros de acogida o centros abiertos, o rehabilitación. Sobre todo en los casos de alto consumo de drogas y alcohol. Su foco debe estar en generar COMPETENCIAS, OPORTUNIDADES LABORALES E INCENTIVAR LA CREATIVIDAD E INNOVACIÓN. Estas escuelas deben de restituir el derecho de todo joven a educarse, a aprender y ser alguien en la vida. Deben de incorporar la formación laboral en el proceso de reinserción educativa, dar espacio a la formación de oficios, entregando herramientas de empleabilidad que le permitan enfrentar de mejor forma su proyecto de vida, que es más rápido que un estudiante que forma parte del sistema tradicional.

Al escuchar a estos jóvenes, dan ganas de volver atrás y revertir acciones que tanto daño generaron. Pero también vale la pena preguntarse ¿qué estamos haciendo mal, para que las escuelas tradicionales expulsen a estos chicos del sistema? Y estas mejoras considerarlas en

las nuevas políticas públicas de educación. Es responsabilidad de la escuela visibilizar a cada estudiante que compone la comunidad educativa y entregar las herramientas y competencias pertinentes a los adultos que la componen, porque la historia demuestra que el desarrollo integral es hoy la mejor alternativa para fortalecer el derecho a la educación de todo niño, niña y adolescente, desde la etapa PRE ESCOLAR. No basta con generar programas reparatorios a los jóvenes en la MEDIA, es muy tarde, se debe de comenzar este proceso (siendo su objetivo central la prevención), desde los primeros años, idealmente haciendo un trabajo coordinado con los jardines infantiles.

Las políticas púbicas en educación, deben de considerar este contexto y aprender de otras experiencias que se han generado para evitar la deserción, como lo han sido las de prevención, de intervención o de compensación (EU, 2013). Entre las políticas de prevención más destacadas en la literatura se encuentra el acceso a la educación temprana de calidad. Esto es particularmente efectivo para niños de estratos vulnerables.

Otra estrategia preventiva es el desarrollo de un currículo relevante y atractivo, la existencia de trayectorias educacionales, los esfuerzos de apoyo para la integración de migrantes, una transición suave entre ciclos educativos (en Chile, la transición de básica a media), y la disponibilidad de educación técnica de alta calidad. Otras políticas preventivas son las que buscan incrementar la participación de los padres en las escuelas, y hacerlos partícipes del proceso educacional de sus hijos, la educación continua del staff, las aproximaciones a la enseñanza que enfatizan la importancia de las relaciones positivas y cariñosas entre profesores y alumnos, que potencian la generación de vínculos protectores y habilidades blandas. Otra política preventiva es la del desarrollo de sistemas tempranos de planificación de carrera, en los que se provee a los estudiantes con toda la información que necesitan, junto con servicios de consejería.

En cuanto a las políticas de intervención se puede aprender el potencial que tienen para identificar necesidades emergentes en los estudiantes y entregar el apoyo necesario, para evitar la deserción. Éstas incluyen sistemas de detección temprana (como actualmente lo está haciendo la Corporación de Educación, Salud y Atención de Menores de Puente Alto), desarrollo de redes de apoyo al interior de las escuelas, foco en necesidades individuales del estudiante, el PROGRAMA DE EXTENSION HORARIA, apoyo a equipo de gestión de las escuelas sea por el equipo Técnico Pedagógico como de los Programas Transversales, acompañamiento y apoyo a profesores, empoderamiento a las familias y educación a la familia sobre la implicancia de la deserción, entre otras acciones (CINFO CMPA 2017 Y MAT 2.0, 2017).

Ya centrándonos en lo más íntimo del estudiante, es clave, identificar las personas que componen las familias de los estudiantes, ya que muchas veces ellos deben dejar de estudiar por hacerse cargo de otros familiares. Los establecimientos educacionales, deben acercarse a los estudiantes, darles diversas oportunidades y herramientas, ser flexibles, acorde a la realidad de cada uno, especialmente los más vulnerables, generando horarios especiales, guías o tutorías de modo de prevenir.

Estos jóvenes también dejan ver que los establecimientos educacionales, cada vez cierran más los espacios de encuentro y diálogo, con las frases célebres "cállate", dejando a los chicos que se quieren expresar como "discutidores o insolentes". Cuánto tiempo destinan las escuelas tradicionales para escuchar a los estudiantes?, sus dudas, inquietudes variadas, más allá de la comprensión de una materia?

Llama la atención la cantidad de jóvenes que desde temprana edad son caracterizados como hiperactivos y derivados a especialistas de Salud, antes de probar diversas estrategias dentro y fuera del aula, desde aquí la importancia de dar mayor protagonismo a los

profesionales del área social que se encuentran en las escuelas y trabajar en Red con el Área de Salud y otras organizaciones.

Prácticamente todos los estudiantes de escuelas de segunda oportunidad son repitentes, por ende, la repitencia en sí es la antesala del abandono escolar, para lo cual se debiese de hacer un trabajo intencionado con aquellos estudiantes que repiten, para que no se dañe su autoestima y vean cómo se rearman y dan continuidad a su trayectoria escolar, para lo cual cada escuela debiese de generar protocolos y programas PERSONALIZADOS para cada estudiante que ingresa, desde el momento de la matrícula y en los traspasos de curso entre cada profesor jefe, así como un encuentro desde los establecimientos educacionales a otro, tal como si fuera una burbuja.

En las historias de estos estudiantes, que vienen de contextos complejos, se pone de manifiesto cómo el barrio y la complejidad de éstos, marcan las vidas de los estudiantes, para la cual, la escuela debe de hacer un fuerte trabajo para conocer ese contexto y ver cómo aporta, así como se debe de exigir a los gobiernos comunales y locales que fiscalicen para generar ambientes sanos, aumentando la vigilancia, espacios recreativos como plazas y áreas verdes, actividades masivas familiares culturales, acercar programas de Salud y prevención, entre tantas otras iniciativas, para que las familias hagan un buen uso del barrio, evitando la delincuencia, violencia, drogadicción y otros problemas repetitivos de las tribus urbanas.

Todo joven que sale de una Casa de Estudio y se reinserta a una escuela, liceo u otras Institución educativa que le permita continuar con su trayectoria escolar, debe de seguir un proceso de monitoreo, por los profesionales del centro, durante al menos 1 año.

Tanto los establecimientos educativos tradicionales como los programas de reinserción o escuelas de segunda oportunidad, debiesen de contemplar explícitamente el

acompañamiento afectivo de jóvenes que han interrumpido su proceso escolar, o hayan presentado alguna repitencia, a través del desarrollo de procesos de fortalecimiento personal, que involucre autoestima, entregar herramientas de comunicación efectiva tanto con su familia como con la comunidad educativa donde está inserto, para dar un futuro digno a su trayectoria educativa.

A modo de conclusión, las instituciones educativas necesitan referentes que les permitan tomar distancia de sí mismas y observar, con mayor detención, este tipo de situaciones, que hacen parte de la cotidianidad de su alumnado. "La problemática de los niños, adolescentes y jóvenes, especialmente la de aquellos que se encuentran en situación de pobreza, trasciende los marcos puramente escolares. La escuela por sí sola, tampoco puede abarcar la compleja realidad en la que están inmersos sus estudiantes, por lo tanto se torna necesario desarrollar alternativas articuladas y asociaciones entre instituciones educativas y organismos gubernamentales y de la sociedad civil que contribuyan a fortalecer redes sociales, proporcionar marcos pedagógicos adecuados a la realidad de cada comunidad, que sustente aprendizajes con sentido y posibiliten a los jóvenes la construcción de un proyecto de vida mejor"[13]

[13] Croce, A., Escuela y Comunidad, Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, Argentina, 2000

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE). Volumen 11, número 2.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia Y cambio en la Educación, vol. 7 nº 4.
- Blanco, R. (2009). Experiencias educativas de Segunda Oportunidad, Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. OREALC-UNESCO, Santiago, Chile.
- Julio, C. (2010). Educandos fuera del sistema escolar: Derecho conculcado y un compromiso pendiente en la Educación Especial chilena. En Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva v. 4, nº 2. Universidad Central. Chile.
- Alvarado, P., Carrasco, F., Díaz, C., Faivovich, K., Paredes, S., Videla, B., Vivanco, Z., (2013). La reintegración educativa, los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación, Universidad Central, Chile.
- Avellaneda, D., Elizondo, N., (2015). El fenómeno de los jóvenes ni-ni en Chile, Centro de Estudios del Desarrollo, Santiago, Chile.
- De Hoyos, R., Rogers, H., Székely, M., (2016). Ninis en América Latina, Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial.

- Mead, G., (1934). "Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist". Chicago, Universidad de Chicago, Press.
- Blumer, H., (1969). "Symbolic Interaction: Perspective and Method". Englewood Cliffs N.J: Prentice Hall.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista Lucio M., (2010), METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN, McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, México, 5° Edición.
- Centro de Estudios MINEDUC (2013) Medición de la deserción escolar en Chile. Serie Evidencias, No15.
- Richards C.,_(2017), El desafío de aprender… El desafío de enseñar, relatos para una educación más justa, Santiago, Chile.
- http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93701003 :

  La educación como agente del cambio social en John Dewey

  Historia Caribe, núm. 10, 2005, pp. 25-33,

  Universidad del Atlántico

  Colombia
- http://centroestudios.mineduc.cl/tp_enlaces/portales/tp5996f8b7cm96/uploadImg/File/A15N2_Desercion.pdf
- http://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n41/art06.pdf
- https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/1976-242/re24206.pdf?documentId=0901e72b8181e396
- http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1K6XH9QJQ-1HB851T-2M6

- http://derechoepja.org/wp-content/uploads/2015/05/freire-paulo_educacicion-y-cambio.pdf
- http://www.revistaeducacion.mec.es/re354/re354_20.pdf
- http://educacion.uc.cl/listado-de-noticias/591-escuelas-de-segunda-oportunidad-restituyen-derecho-de-los-jovenes-a-aprender
- http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf
- http://www.onu.cl/onu/sample-page/odm-en-chile/
- http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Dinamias.pdf
- Ley 20084, 07-12-2005, **MINISTERIO DE JUSTICIA,** Título: ESTABLECE UN SISTEMA DE RESPONSABILIDAD DE LOS ADOLESCENTES POR INFRACCIONES A LA LEY PENAL https://www.leychile.cl/N?i=244803&f=2011-08-13&p=
- Decreto 1, 11-02-2000, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: REGLAMENTA CAPITULO II TITULO IV DE LA LEY Nº19.284 QUE ESTABLECE NORMAS PARA LA INTEGRACION SOCIAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, https://www.leychile.cl/N?i=155849&f=2000-02-11&p=
- Ley 19876, 22-05-2003, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: REFORMA CONSTITUCIONAL QUE ESTABLECE LA OBLIGATORIEDAD Y GRATUIDAD DE LA EDUCACION MEDIA, https://www.leychile.cl/N?i=210495&f=2003-05-22&p=
- Decreto 26, 25-06-2005, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: REGLAMENTA PROGRAMA DENOMINADO PROYECTOS DE

FORTALECIMIENTO PLAN DE 12 AÑOS DE ESCOLARIDAD, https://www.leychile.cl/N?i=239450&f=2007-10-20&p=

- Decreto 1378, 25-04-2007, MINISTERIO DE JUSTICIA, Título: APRUEBA REGLAMENTO DE LA LEY Nº 20.084 QUE ESTABLECE UN SISTEMA DE RESPONSABILIDAD DE LOS ADOLESCENTES POR INFRACCIONES A LA LEY PENAL, https://www.leychile.cl/N?i=260404&f=2012-10-26&p=
- Decreto 32, 29-06-2011, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: REGLAMENTA ASIGNACIÓN DE APOYO A LA REINSERCIÓN ESCOLAR, https://www.leychile.cl/N?i=1026882&f=2016-04-21&p=
- Decreto 445, 30-01-2015, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: MODIFICA DECRETO Nº 332, DE 2011, QUE DETERMINA EDADES MÍNIMAS PARA EL INGRESO A LA EDUCACIÓN ESPECIAL O DIFERENCIAL, MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE ADULTOS Y DE ADECUACIONES DE ACELERACIÓN CURRICULAR, https://www.leychile.cl/N?i=1074321&f=2015-01-30&p=
- Resolución 927 EXENTA, 07-03-2015, MINISTERIO DE EDUCACIÓN; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Título: APRUEBA BASES ADMINISTRATIVAS, TÉCNICAS Y ANEXOS PARA LA LICITACIÓN DE PROYECTOS PARA EL CONCURSO DE PROYECTOS DE REINSERCIÓN ESCOLAR, https://www.leychile.cl/N?i=1075320&f=2015-03-07&p=
- Resolución 1025 EXENTA, 26-02-2016, MINISTERIO DE EDUCACIÓN; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Título: APRUEBA BASES ADMINISTRATIVAS, TÉCNICAS Y ANEXOS PARA LA LICITACIÓN DE

PROYECTOS PARA EL CONCURSO DE PROYECTOS DE REINSERCIÓN ESCOLAR, https://www.leychile.cl/N?i=1087925&f=2016-02-26&p=

- Decreto 399, 21-04-2016, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Título: MODIFICA DECRETO Nº 32, DE 2011, DEL MINISTERIO EDUCACIÓN, QUE REGLAMENTA ASIGNACIÓN DE APOYO A LA REINSERCIÓN ESCOLAR, https://www.leychile.cl/N?i=1089628&f=2016-04-21&p=
- Resolución 3033 EXENTA, 23-07-2016, MINISTERIO DE EDUCACIÓN; SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN, Título: APRUEBA BASES ADMINISTRATIVAS, TÉCNICAS Y ANEXOS PARA LA LICITACIÓN DE PROYECTOS PARA EL CONCURSO DE PROYECTOS DE ESCUELAS DE REINGRESO, AÑO 2016, https://www.leychile.cl/N?i=1092903&f=2016-07-23&p=
- Resolución 792 EXENTA, 06-06-2017, MINISTERIO DEL INTERIOR Y SEGURIDAD PÚBLICA; INTENDENCIA REGIONAL XIII REGIÓN METROPOLITANA, Título: APRUEBA BASES ESPECIALES PARA FONDO CONCURSABLE PROYECTO DE REINSERCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL, https://www.leychile.cl/N?i=1103698&f=2017-06-06&p=

VII. ANEXOS

7.1. Instrumento de Consentimiento para Autorización de Información

Consentimiento para Autorización de Información, imágenes y Protección de datos

Yo, _____ RUT Nº _____ en Representación de mi hijo(a) _____ Rut Nº _____ ambos domiciliados en _____,

Autorizo a mi hijo(a) para que participe en la Investigación *"¿Cuáles son los significados que tiene para jóvenes desertores de las Casas de Estudio (o escuelas de Segunda Oportunidad) de Puente Alto la reinserción escolar?"*, a través de un Focus y Entrevista, realizada por la profesional Daniela Torres Faini, Rut N° 8.828.499-2, material fundamental para la obtención de su Título de Magister.

Esta información, será de utilidad, al momento de mejorar los procesos de gestión y toma de decisión en el ámbito de políticas públicas en educación, ya que será la voz y opinión de nuestros jóvenes, reflejando su trayectoria escolar.

Autorizo entonces a Daniela Torres Faini, para obtener y analizar la información, resguardando la confidencialidad e integridad de mi hijo(a) y a exhibir la imagen de mi hijo(a) con fin promocional del material de investigación, respetando la Ley N°19.628 sobre Protección a la Vida Privada o Protección de Datos de Carácter Personal.

La autorización a que se refiere este instrumento es de carácter gratuito, irrevocable e indefinido para todos los efectos legales.

_____ Firma de Apoderado

_____ Firma Daniela Torres Faini

7.2. Pauta de Entrevista Focus Group

Pauta Entrevista para Focus de Estudiantes

Objetivo del instrumento:
Conocer al trabajar con ellos, en su rol de grupo de estudiantes, conceptos, experiencias, emociones, creencias, sucesos y temas que han sido significativos durante su trayectoria educativa, que son comunes. Desde ahí analizar la interacción entre los participantes y cómo se construyen significados grupalmente.

Se les agradecerá su participación en este Focus, resaltando lo importante que es su voz para mejorar la labor profesional de los involucrados en los diversos Programas que componen el Area Educación.

Cada integrante se presenta, nombre y edad, para dar paso a una conversación abierta guiada por temas ejes, desde los cuales se espera generar sub diálogos.

POR QUÉ DESERTARON

1. ¿Qué los motivó a desertar?
2. ¿Sus escuelas hicieron algo para evitar que desertaran?
3. ¿Qué personas de esas escuelas fueron apoyo para evitar que desertaran?
4. ¿Cómo reaccionaron sus familias con la decisión de desertar?

POR QUÉ DECIDIERON VOLVER A UNA CASA DE ESTUDIO
MOTIVACIÓN POR RETOMAR ESTUDIOS EN CASA DE ESTUDIO

1. ¿Qué o quienes los motivaron a retomar sus estudios, a tomar esta decisión?
2. ¿Cómo se sienten con esta decisión?
3. ¿Por qué tomaron esta decisión?

SU EXPERIENCIA EN LAS CASAS DE ESTUDIO

1. ¿Cómo se sienten hoy aquí?
2. ¿Qué destacan o valoran de estar acá en estas Casas de Estudio?
3. ¿Qué elementos son los que más valoran de estas casas? (Infraestructura, relación con adultos, material, actividades extra complementarias, etc.)
4. ¿Pueden describir la relación con los distintos compañeros?
5. ¿Pueden describir la relación con los distintos profesionales que intervienen en casas de Estudio?
6. ¿Hay algo que echen de menos?
7. ¿Algo que no les gusta de estar acá?
8. ¿Qué hay que mejorar en las Casas de estudio? ¿Por qué?
9. ¿Se sienten apoyados por sus padres en este desafío?

PROYECTO DE VIDA

1. ¿Hoy con todo lo que han vivido, se sienten fortalecidos?
2. ¿Qué expectativas tienen para futuro?
3. ¿Se sienten preparados para ese momento?
4. ¿Qué opinan sus padres?

5. ¿Quieren darnos un mensaje constructivo a todos los adultos que estamos trabajando en educación?

Tabla de contenido

Introducción (Pág. 4)

I. **Planteamiento del Problema** (Pág. 6)

1.1. Antecedentes y propósitos del estudio (Pág. 6)

1.2. Delimitación del problema e Interrogantes del estudio (Pág. 10)

1.3. Historia de las Casas de Estudio de Puente Alto (Pág. 16)

1.4. Justificación del estudio (Pág. 23)

1.5. Objetivos generales y específicos (Pág. 25)

II. **Marco Referencial** (Pág. 26)

2.1. Teoría del Cambio Social en Educación (Pág. 26)

2.2. Interaccionismo Simbólico (Pág. 30)

2.3. Reforma Educacional en Chile (Pág. 33)

2.4. Realidad de la Deserción y Reinserción Escolar en Chile (Pág. 43)

2.5. ¿Quiénes son los NINI y qué Factores de riesgo social, económico y personal más relevantes contribuyen a la prevalencia de los NINI? (Pág. 46)

III. **Marco Metodológico** (Pág. 49)

3.1. Orientación Metodológica (Pág. 49)

3.2. Tipo de Investigación (Pág. 50)

3.3. Características de la población y de la muestra (Pág. 51)

3.4. Técnica de recolección de datos e instrumentos (Pág. 57)

3.5. Descripción de las técnicas de análisis de datos (Pág. 64)

IV. **Resultados** (Pág. 67)

4.1. **Análisis Cualitativo** (Pág. 67)

4.1.1. **Introducción** (Pág. 67)

Descripción de las técnicas análisis de datos

4.2. **Deserción** (Pág. 68)

Identificar las motivaciones que llevaron a desertar del sistema escolar a *NNA* que actualmente participan de las casas de estudio de la comuna de Puente Alto.

4.3. **Motivación por retomar estudios en casa de estudio** (Pág. 77)

Identificar las motivaciones que tienen los *NNA* que han desertado del sistema escolar para ingresar a una casa de estudio.

4.4. **Trayectoria en casa de estudio**

Describir las experiencias que viven los *NNA* durante su estadía en la Casa de Estudio. (Pág. 81)

4.5. **Futuro**

Reconocer las expectativas y proyectos de vidas que tienen los *NNA* de las Casas de estudio de la comuna de Puente Alto. (Pág. 87)

V. **REFLEXIONES FINALES Y RECOMENDACIONES**

Reflexionar en torno a las políticas públicas desarrolladas para la reinserción escolar y las realidades de los *NNA* de las casas de estudios de Puente Alto. (Pág. 93)

VI. **Referencias bibliográficas** (Pág. 101)

VII. **Anexos** (Pág. 106)

7.1. Instrumento de Consentimiento para Autorización de Información (Pág. 106)

7.2. Pauta de Entrevista Focus Group (Pág. 92)

Anexo n° 1: Formulario de entrega de monografías para grado académico o título profesional a Biblioteca

Identificación del documento (tesis, tesina, memoria, reportaje)

Título: "Los Significados de la reinserción escolar para los jóvenes desertores del sistema educacional"
Temas (2 a 5 palabras o conceptos): Razones de la Deserción, importancia de retomar la trayectoria educativa, proyectos de vida futuro.

Identificación del alumno(s)

Nombre del Alumno:	RUT
Daniela Torres Faini	8.828.499-2

Universidad del Desarrollo

Facultad: GOBIERNO
Carrera:
Título / Grado:
Profesor

Autorización del alumno(s)

Mediante el presente formulario autorizo a la Biblioteca de la Universidad del Desarrollo, a publicar la versión electrónica del documento identificado, en un catálogo público a través de su portal WEB.

Alumnos:

Si autorizo [x] No autorizo [ ]

Firma alumno 1	Firma alumno 2	Firma alumno 3

Aprobación de la Carrera o Programa

Si autorizo [ ] No autorizo [ ]

Nombre del Director o Coordinador	Firma

Ciudad _____ Fecha _____