

ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA DE SENAME Y MINEDUC

Recomendaciones para la política pública y buenas
prácticas territoriales





Corrección de Estilo. Unidad de Comunicaciones SENAME

ISBN: 978-956-7530-23-6

Registro de propiedad intelectual: N° 272.964

Primera edición 1.000 ejemplares

Santiago, Chile

Diciembre 2016

Diseño e Impresión:

Impresiones Copygraph SpA.

Servicio Nacional de Menores

Huérfanos # 587

Teléfono (56-02) 23984000

www.sename.cl

EQUIPO INVESTIGADOR

CENTRO DE MEDICIÓN UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE

Flavio Cortés

Master in Media Studies, New School University, New York

Sociólogo, Universidad Católica de Chile

Director de área MIDE Sociedad, MIDE UC

Mariella Concha

Psicóloga, Universidad Católica de Chile

Jefa de Proyectos de MIDE Sociedad, MIDE UC

Consultora

Cecilia Ramírez

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Chile

Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Católica de Chile

Equipo analistas

Diego Carrasco

PhD.© en Psicología y MRes Psychological Methods, University of Sussex, UK

Psicólogo, Universidad Católica de Chile

Analista de datos cuantitativos

Mariella Concha

Psicóloga, Universidad Católica de Chile

Investigadora en terreno y Analista de datos cualitativos

Javiera Ramos

Psicóloga, Universidad de Chile

Investigadora en terreno y Analista de datos cualitativos

CONTRAPARTE TÉCNICA

EQUIPO NACIONAL SENAME PROGRAMA 24 HRS

Responsable

María Alejandra Correa Verdugo
Orientadora Familiar
Magíster en Mediación Familiar, Universidad Central
Coordinadora Nacional Programa 24 horas

Edición y responsable técnica

Andrea Quilodrán Lucero.
Trabajadora Social
Magíster en Psicología, con mención en Psicología Comunitaria. Universidad de Chile

Apoyo técnico

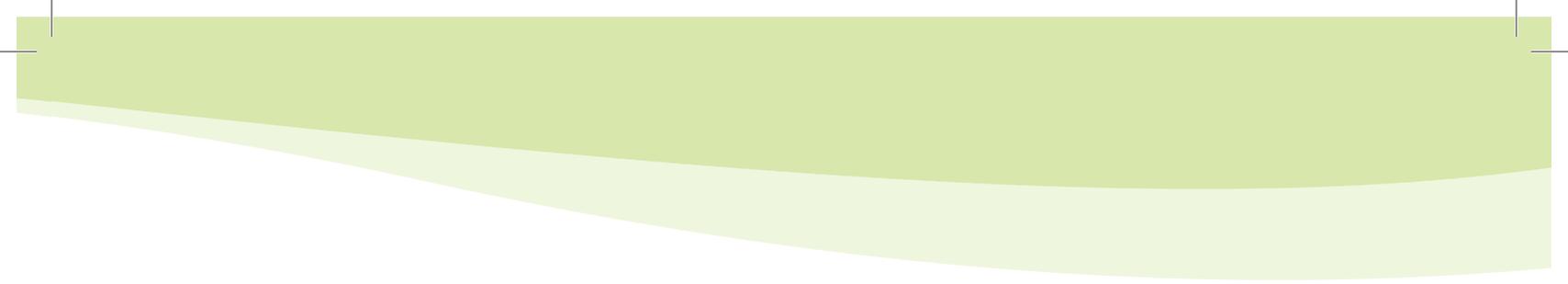
Javiera Romo Neira
Alumna Psicología P. Universidad Católica de Chile

Asesores metodológicos

Marina Carrasco Soto
Antropóloga. Universidad de Chile

Sebastián Bueno Moya
Sociólogo. P. Universidad Católica de Chile

Karla Escobar Parada
Socióloga Universidad de Concepción.



*“La infancia servida abundante y hasta excesivamente por el Estado,
debería ser la única forma de lujo –vale decir, de derroche–
que una colectividad honesta se diera, para su propia honra y su propio goce”.*
“El futuro de los niños es siempre hoy, mañana será tarde”
Gabriela Mistral



PRESENTACIÓN

“La violencia termina cuando la educación empieza”, reza un antiguo proverbio. Sin embargo, los esfuerzos de muchos parecieran centrarse en el castigo o la coerción para modificar las conductas de los niños y adolescentes, y esto es ratificado por las cifras: más de cien mil niños ingresan cada año a programas de protección del Servicio Nacional de Menores (SENAME) por la vulneración de sus derechos. Por ello es que nuestro servicio tiene plena convicción del valor que significa para la vida de cualquier ser humano la educación que reciba en la primera etapa de su vida, siendo la niñez y la adolescencia los períodos más sensibles para que a través del aprendizaje se produzca un normal desarrollo cognitivo y psicosocial del individuo.

En Chile, aproximadamente 126 mil jóvenes se encuentran fuera del sistema escolar¹, hecho que en sí mismo significa una vulneración a sus derechos, impactando en la igualdad de oportunidades que todo niño, niña o adolescente merece. Por esta razón es que el Programa 24 Horas del Servicio Nacional de Menores, que tiene como propósito contribuir a la superación de las situaciones de vulneración y/o a la interrupción de conductas transgresoras en niños, niñas y adolescentes, contempla dentro de su oferta de atención el Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa (PDE). El objetivo de este programa es favorecer las condiciones para la reinserción educativa de niños/as y adolescentes que se encuentren fuera del sistema escolar. De esta manera, el Sename efectúa un vital aporte al ser un garante en el derecho a la educación de un segmento de la población infanto juvenil del país.

Es dentro de este marco en que el servicio –junto al Centro de Medición de Datos de la Pontificia Universidad Católica de Chile (MIDE UC)–, realizó un estudio de caracterización de los jóvenes que son usuarios de programas de reinserción escolar, tanto del Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa del 24 Horas, como del Ministerio de Educación.

Dentro los datos más destacados de este estudio, se obtiene que:

- i. Los participantes de programas MINEDUC y SENAME se caracterizan por ser en su mayoría de sexo masculino (62,6%).
- ii. Tienen en promedio 16 años.
- iii. Promedian 4,2 años de rezago escolar.
- iv. Poseen una media de 1,4 cursos repetidos.
- v. El 12,1 % de esta población, al momento de la encuesta, había sido padre o madre.

Respecto de las diferencias, se puede señalar que los participantes en proyectos SENAME presentan tasas más altas de situación laboral activa, mayor presencia de dificultades de aprendizaje, discapacidad física e intelectual, mayor presencia de diagnóstico de algún trastorno mental, consumo de drogas, experiencias previas de vulneración de derechos y conflictos con la justicia. Estas son solo algunas cifras que arroja el estudio, el cual también recoge las buenas prácticas de los equipos de intervención y desarrolla propuestas de mejoramiento para las políticas públicas de reinserción educativa.

Solange Huerta Reyes
Directora Nacional
SENAME

¹ Centro de Datos del Grupo del Banco Mundial (2014)



AGRADECIMIENTOS

A los equipos e instituciones ejecutoras de Programas de Reinserción Educativa-PDE SENAME que participaron del estudio:

PDE Puente Alto, Fundación León Bloy
PDE Reinserción Educativa, Corporación Municipal de Peñalolén
PDE La Granja, I. Municipalidad de La Granja
PDE Taller Escuela Comunitaria de Pudahuel, ONG Casona de Los Jóvenes
PDE Mario Benedetti de Lo Espejo, Corporación Serpaj
PDE Súmate La Pintana, Fundación Educacional Súmate
PDE Sur Oriente, La Florida, ONG Social Creativa
PDE Redes Recoleta, Fundación Tierra de Esperanza

A lo equipos e instituciones que ejecutan Proyectos de MINEDUC que colaboraron en el estudio:

Proyecto Edúcate, Corporación Chile Derechos
Proyecto Reinserción Educativa Cristo Joven, Fundación Educacional Cristo Joven
Proyecto Todos a la Escuela, Organización Comunitaria Santa Corina
Proyecto Educando para la libertad, Centro Educacional Integrado de Adultos Gladys Lazo
Proyecto taller escuela juvenil de Peñalolén, Corporación Sagrada Familia
Proyecto Reunión de Hermanos, Corporación Municipal de Peñalolén
Proyecto Modelo Casa de Estudio, Corporación Municipal de Puente Alto
Proyecto La otra Escuela, Corporación Municipal de San Joaquín
Proyecto de Reinserción Educativa La Pintana, CIDETS
Proyecto Todos y Todas Vamos a la Escuela, ONG Andares Sur
Proyecto Escuela Comunitaria de Reinserción Escolar, ONG Casona de Los Jóvenes
Proyecto Reconstruyendo tu Camino, I. Municipalidad Estación Central
Proyecto Educativo Fundación DEM 2014, Fundación DEM
Proyecto el Derecho en Educación Inclusiva, Corporación La Caleta
Proyecto Escuelita Comunitaria en el Bosque, Corporación La Caleta

A MINEDUC, particularmente al Equipo de la Coordinación Nacional de Educación de Adulto y Jóvenes, División de Educación General.

Por su colaboración y generosidad, sin ellas no habría sido posible el desarrollo de este estudio.



PRESENTACIÓN	9
AGRADECIMIENTOS	11
INTRODUCCIÓN	15
PRINCIPALES RESULTADOS ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA.....	17
1. Antecedentes del estudio.....	17
2. Estimaciones del número de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela.....	17
3. Diferentes conceptualizaciones para entender la desescolarización	19
4. La desescolarización y las políticas de Estado en Chile	22
5. Caracterización de la población participante en Programas de Reinserción Educativa	25
Metodología.....	25
Características de los y las participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa	25
6. Análisis de los Programas de Reinserción Educativa	32
Metodología.....	32
Etapas y desafíos de gestión en la ejecución de los Proyectos de Reinserción Educativa	33
7. Buenas prácticas que fortalecen el proceso de reinserción educativa	38
Metodología.....	39
Descripción de las Buenas Prácticas en Proyectos de Reinserción Educativa	40
8. Aportando a la construcción de un modelo multidimensional de abordaje para la reinserción educativa.....	43
Dimensiones de la reinserción educativa.....	44
Etapas de un Proyecto de Reinserción Educativa.....	46
9. Recomendaciones a la política pública con miras a un modelo de reinserción educativa	51
Necesidad de Adaptaciones Curriculares.....	52
Detección temprana de niños, niñas y adolescentes en riesgo de desescolarización	54
Reconocer la Heterogeneidad de los Participantes en Proyectos de Reinserción	54
Seguimiento después del Proyecto de Reinserción	56
Condiciones que Favorezcan la Estabilidad de los Equipos Profesionales	56
10. Comentario Final.....	57
BUENAS PRÁCTICAS EN REINSERCIÓN EDUCATIVA.	
RESPUESTAS VIRTUOSAS DE LOS PROGRAMAS A LOS DESAFÍOS DE LA REINSERCIÓN EDUCACIONAL.....	59
Introducción	59
Las Buenas Prácticas y sus Características	59

Reconociendo Buenas Prácticas en programas de reinserción educativa.....	61
Buenas prácticas identificadas en los proyectos de reinserción educativa.....	62
1.Prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje	63
2. Prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal	71
3. Prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto	77
4. Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares	83
Conclusión	88
Referencias	91

INTRODUCCIÓN

La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por Chile en el año 1990 y a partir de entonces se instala como un marco normativo que define estos derechos como el eje central para la acción del Estado en materia de infancia. En su artículo 28, la Convención establece el derecho de todo niño y niña a la educación, enfatizando la obligatoriedad y gratuidad a la educación básica y el derecho al acceso a la educación secundaria.

En este sentido, en Chile, la obligatoriedad de Educación Básica data de 1965, mientras que en el año 2003, bajo el gobierno del presidente Ricardo Lagos, se estableció mediante la ley N° 19.876 promulgada el 7 de mayo de 2003, la Educación Secundaria gratuita y obligatoria para todos los chilenos y chilenas, considerando por tanto 12 años de escolaridad obligatoria², entregando así al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a ésta. De esta forma, **la exclusión de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo constituiría en sí misma una vulneración a sus derechos fundamentales.**

Sin embargo, el Centro de Datos del Grupo del Banco Mundial (2014), señala que el 5,4% de la población de niños, niñas y adolescentes se encuentra fuera del sistema educativo, lo que equivaldría a 126.000 personas. Este documento, presenta la experiencia de trabajo con niños, niñas y adolescentes en situación de vulneración de derechos, con rezago educativo y/o fuera del sistema escolar que participan en los Programas de Reinserción Educativa. Para esto, se diseñó una muestra representativa a fin de identificar las características de la población que participa en dichos Programas de Reinserción Educativa a cargo de SENAME y MINEDUC (n= 511; 233 de SENAME y 288 de MINEDUC), generando un cuestionario de 36 ítems, en su mayoría con preguntas cerradas, que indagó características sociodemográficas, historia laboral, trayectoria y proyección educativa, trastornos de aprendizaje, discapacidad, vulneración de derechos, conflictos con la justicia, salud mental, consumo de drogas, y estructura familiar. Además, se propone reemplazar el concepto de desertor escolar que sitúa principalmente la responsabilidad en el individuo, por el de desescolarización que alude a un enfoque de proceso en el cual intervienen diversos factores. Junto con esto, se realizó un análisis cualitativo –12 entrevistas en profundidad– con los directores y directoras de cada proyecto dependientes de SENAME y MINEDUC, para conocer la opinión de quienes implementan en la práctica los Proyectos de Reinserción, identificando los obstaculizadores y facilitadores que están presentes en su labor. Se elabora un modelo multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa, que consta de dimensiones, etapas y factores, y se establecen recomendaciones a la política pública con miras al modelo planteado. Para finalizar se presentan cuatro buenas prácticas pedagógicas que se realizan en los Programas de Reinserción Educativa –dos de SENAME y dos de MINEDUC– referidas a prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje, prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal, prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto y prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares.

² Ley N° 19876/03. Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. <http://.mineduc.cl/biblio/documento/ley19876.pdf>



PRINCIPALES RESULTADOS ESTUDIO DE CARACTERIZACIÓN DE LOS PROGRAMAS DE REINSERCIÓN EDUCATIVA

1. Antecedentes del estudio

El Estudio de caracterización de los Programas de Reinserción Educativa del MINEDUC y del Programa 24 Horas de SENAME, fue encargado al Centro de Medición de la Universidad Católica de Chile (MIDE UC) al adjudicarse el 12 de junio de 2014 la licitación pública realizada por el Servicio Nacional de Menores. El objetivo general del estudio consistió en “Caracterizar los Programas de Reinserción Educativa del Ministerio de Educación y del Programa 24 Horas de SENAME y sus principales resultados, para aportar al diseño de Modelos de Reinserción Educativa orientado a población de niños, niñas y jóvenes en situación de vulneración de derechos, con rezago educativo y/o fuera del sistema escolar”.

Para cumplir los objetivos del estudio, primero se realizó una estimación a nivel mundial, latinoamericano y nacional sobre la cantidad de niños, niñas y adolescentes que en edad escolar no asisten a la escuela. Luego, se desarrolló conceptualmente en qué consiste y cómo se entiende el fenómeno de la desescolarización, para en seguida presentar las políticas públicas que asumen el problema de la desescolarización en Chile. En cuarto lugar se levantaron las características de la población infanto-juvenil que participa en los Programas de Reinserción Educativa. Junto con ello, se realizó un análisis descriptivo sobre los programas de Reinserción Educativa del SENAME y MINEDUC, abordando las dificultades y facilitadores percibidos en la ejecución de estos, desde la óptica de sus directores y equipos directivos. En quinto lugar se identificaron y levantaron las Buenas Prácticas que los Programas llevaban a cabo. A continuación se elaboraron analíticamente las diferentes etapas y procedimientos que podría seguir un Programa de Reinserción Educativa y se terminó el estudio con

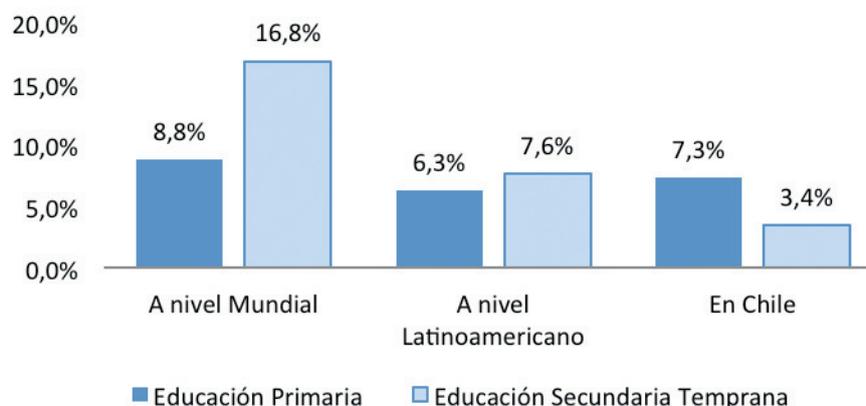
algunas recomendaciones para optimizar estos programas y las políticas públicas asociadas ellos.

2. Estimaciones del número de niños, niñas y adolescentes fuera de la escuela

De acuerdo a las últimas estadísticas entregadas el año 2012 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2014), en el mundo había aproximadamente **121 millones de niños, niñas y adolescentes, entre los 6 y los 15 años, fuera del sistema escolar, lo que representaba el 12,8% del total de dicha población.** Esta estimación está dada por la sumatoria de los 58 millones de personas entre 6 y 11 años fuera de la educación primaria (8,8% de la población de ese tramo de edad) y los 63 millones (16,8% de la población) de los adolescentes fuera del sistema escolar en el primer ciclo de secundaria (entre los 12 y 15 años).

En Latinoamérica, se estima que son alrededor de 6 millones de niños, niñas y adolescentes –entre los 6 y los 15 años– los que están fuera del sistema educativo, lo que equivaldría a un 7% de la población en este tramo etario (UNICEF, 2012; UNESCO, 2014). De este total, aproximadamente 3 millones de niños y niñas (6,3% de la población infantil) –entre 6 y 10 años– se encontraría fuera del sistema escolar en educación primaria. Mientras que en la educación secundaria, la UNESCO (2014) solo establece tasas de no escolarización en su fase temprana (entre los 11 y 15 años) y esta correspondería para el 2012 al 7,6% lo que equivale a 3 millones de personas.

En Chile, de acuerdo a estadísticas entregadas por el Centro de Datos del Grupo del Banco Mundial (2014) para el 2012, habría alrededor de 126.000

Figura 1. Tasa de niños, niñas y adolescentes desescolarizados (elaboración propia)

personas fuera del sistema educativo³, lo que equivale un 5,4% de la población de niños, niñas y adolescentes. Lo anterior debido a que la tasa de niños y niñas fuera de la enseñanza básica alcanzaba un 7,3% que corresponde a 108.000 personas; mientras que la tasa de adolescentes (12-15 años) fuera de la educación secundaria era de un 3,4% que corresponde a 18.000 casos.

En la Figura 1, que se presenta a continuación se puede observar la comparación entre la estimación porcentual de niños, niñas y adolescentes fuera del sistema escolar a nivel mundial, latinoamericano y nacional.

Las tasas de niños y niñas fuera del sistema escolar son calculadas de acuerdo a su contraparte, que es la tasa de matrícula⁴. Es importante mencionar esto debido a que **la tasa de matrícula es la forma más básica de medir la participación en**

el sistema escolar. Sin embargo a medida que los indicadores van profundizando en el tipo de participación que tienen los niños y niñas en el sistema escolar se pueden ver porcentajes más altos de desescolarización. Por ejemplo, en Chile la encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN, 2011), incluye preguntas a una muestra representativa de la población en la que se pregunta por asistencia a programas de estudios. **De acuerdo a esta encuesta, la cantidad de niños, niñas y adolescentes entre 6 y 17 años que señalan estar fuera del sistema educativo es aún mayor: 217.836 sujetos⁵.** En este caso, se consideró un tramo de edad que abarcara los 12 años de escolaridad obligatorios establecidos en el marco legal nacional.

La cifra anterior no se distribuye homogéneamente por grupos de ingresos como se advierte en la Figura 2.

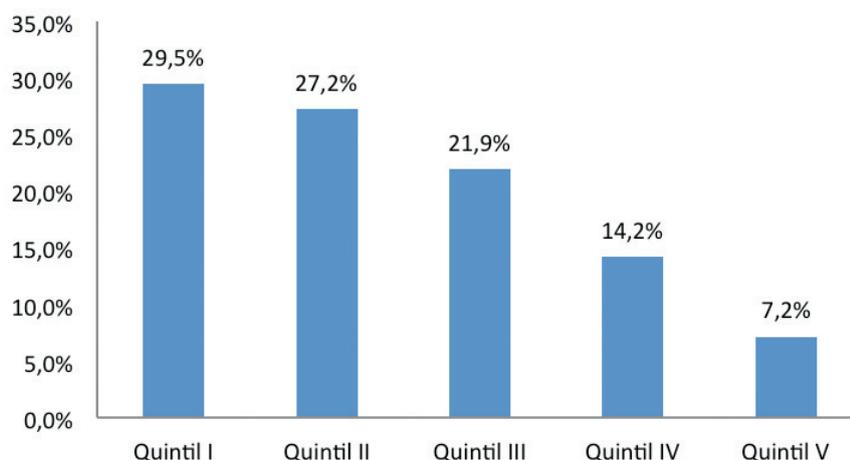
³ Este dato está obtenido en el caso de la educación primaria del motor de búsqueda del Banco Mundial "World Bank Search" (http://search.worldbank.org/data?qterm=drop+out%2C+secondary&_topic_exact%5B%5D=Education). En caso de la educación secundaria, en sus dos primeros años se ha utilizado como fuente Education Statistics (World Bank), December 2014

⁴ Esto quiere decir que la tasa de deserción se calcula a partir de la diferencia entre la tasa de matriculados y tasa de la población en ese tramos de edad.

⁵ Se considera que una persona no asiste a un establecimiento educacional si responde No a las siguientes dos preguntas: e2a "Actualmente, ¿se encuentra participando en algún programa de nivelación de estudios dirigido a personas que no completaron la enseñanza básica o media?" y e3 "Actualmente, ¿asiste a algún establecimiento educacional, jardín infantil, sala cuna u otro programa preescolar no convencional?", del cuestionario Casen 2011.

Figura 2. Distribución de niños, niñas y adolescentes que no asisten a establecimientos de educación, según quintil de ingreso

N Total 217.836



Fuente: CASEN 2011

Según quintil de ingreso⁶, las familias de menores ingresos (Quintil I) son quienes concentran la mayor cantidad de niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo. De esta forma, quienes pertenecen al primer quintil, representan el 30% aproximadamente de la población desescolarizada. Mientras que solo el 7,2% de los niños y adolescentes reportados como desescolarizados pertenecen al tramo de mayores ingresos (Quintil V).

3. Diferentes conceptualizaciones para entender la desescolarización

Son diversas las investigaciones o autores que han analizado el fenómeno de los niños, niñas y adolescentes que, estando en edad escolar, se encuentran fuera del sistema educativo al no asistir de manera sistemática a un establecimiento de educación regular en el sistema formal de educación. Este fenómeno ha sido comprendido teórica o conceptualmente desde dos perspectivas, que se diferencian entre sí, por la responsabilidad que se les atribuye a los niños, niñas y adolescentes por un lado y, por otro, al sistema escolar, en la explicación del fenómeno, configurando de esta manera, dos enfoques muy distintos de comprensión (e intervención). De esta forma, el desencuentro entre el sistema educativo y el niño/a o adolescente se puede entender desde el concepto de “deserción escolar” (Espinoza, Castillo, González y Loyola, 2012;

⁶ Los quintiles, son una forma de clasificar a las familias según su nivel de ingresos, utilizada por el Ministerio de Desarrollo Social en la Encuesta CASEN. Para saber a qué quintil pertenece un grupo familiar, se debe calcular el promedio de ingresos considerando la cantidad de personas que conforman ese hogar. Así, el Quintil I representa a la población con la condición socioeconómica más vulnerable, y el Quintil V a las personas de mayores ingresos del país. Los tramos de ingreso para CASEN 2011, actualizados a agosto de 2014 según IPC, son los siguientes (por persona). Quintil I: ingresos entre \$0 y \$74.969; Quintil II: \$74.970 y \$125.558; Quintil III: \$125.559 y \$193.104; Quintil IV: \$193.105 y \$352.743 y Quintil V: \$352.744 y más.

CEPAL, 2010; entre otros), o desde el de “desescolarización” (UNESCO, 2012).

Bajo la lógica de la **deserción**, el problema se ubica en el individuo y se comprende la salida del sistema educativo desde las características del sujeto desertor y/o desde su contexto extraescolar (social y familiar). En esta concepción, si hay desvinculación escolar, se considera que es el o la estudiante quien no posee –por sus características específicas– las habilidades o apoyo familiar suficiente para responder a las exigencias educativas. De esta forma, se asumiría, que ciertas circunstancias representan en sí mismas una condición de desventaja educativa que el sujeto porta, por lo que en esta lógica, el sistema educativo no se cuestionaría en caso de que un sujeto lo abandone, y consiguientemente no se plantea una crítica respecto al abordaje que este tiene respecto de los niños y niñas. Este prisma, en la comprensión del fenómeno de la “deserción escolar” ha generado investigación ligada al abordaje de diversas causas del fracaso escolar, como por ejemplo capacidades, motivación o incluso herencia genética, los que son factores estrictamente vinculados a los estudiantes (Marchesi & Hernández, 2003).

La segunda óptica, para comprender este fenómeno –que es la que está a la base del presente estudio– corresponde a una perspectiva relacional y estructural, por la cual el fenómeno de la **desvinculación escolar** sería el síntoma de un problema de ajuste entre una persona (el estudiante), y un sistema social (el escolar), y expresaría las dificultades de este último para manejar las diferencias biográficas y personales, como también, las condiciones sociales de sus estudiantes. De este modo, la dinámica y estructura escolar, los actores que forman parte de ella y el tipo de interacciones que se promueven, tendrían responsabilidad directa sobre los factores que favorecen el proceso de desescolarización educativa (CIDE, 2009). Así, la desvinculación escolar, estaría dada por una interacción de múltiples variables entre las que podemos encontrar bajos niveles de aprendizaje; falta de flexibilidad curricular

del sistema frente a contextos que no son los más adecuados para la retención en el sistema escolar; repeticiones reiteradas; problemas económicos de los estudiantes y, frecuentemente abandonos temporales previos; carencia de mecanismos de apoyo en la vida escolar; existencia de lógica escolar de disciplinamiento; falta de relevancia y pertinencia del currículo para la vida juvenil, entre otros. Es decir, la desvinculación educativa sería comprendida considerando situaciones de contexto que entran en interacción con las experiencias del sujeto, que forman parte del conjunto de juicios y factores que terminarán en la desescolarización del individuo (Ramírez, 2013).

En este sentido concebimos la **desescolarización** siguiendo los planteamientos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) como “un proceso de alejamiento y de abandono paulatino de un espacio cotidiano –como es la escuela– que implica también el abandono de ciertos ritos personales, familiares y escolares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal de un niño o joven” (UNICEF, 2000, p. 13).

Cuando se afirma que la desescolarización afecta el desarrollo de la identidad y proyección personal de un niño o niña ello significa que la salida del sistema educativo, además de interrumpir procesos de aprendizaje, afecta el presente y futuro del sujeto, obstaculizando procesos de integración y desarrollo social (como relaciones de pares, socialización, establecimiento de redes, proyecciones laborales, entre otros), acentuando procesos de exclusión social y vulneración de derechos (SENAME, 2012; Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2012; Vega & Villaseca, 2011).

Si bien la desescolarización se ha concentrado especialmente en los grupos con menores ingresos, el fenómeno no está asociado uncausalmente a la pobreza. Sin embargo, la deserción escolar sí tendría efectos en los que se profundizarían aspectos como la exclusión y marginalidad, y se profundizarían nuevas problemáticas que reforzarían la situación de desventaja social, contribuyendo a alimen-

tar círculos viciosos de exclusión y vulnerabilidad (CIDE, 2009; UNESCO, 2009). Lo anterior contribuiría en muchos casos a la reproducción intergeneracional de desigualdades sociales, lo que implica dificultades para el fortalecimiento de sociedades democráticas, oportunidades laborales, calidad de vida, provocando altos riesgos de vivir en pobreza, y dejando a las personas en mayor riesgo de marginación, vulnerabilidad, exclusión social y económica (Ramírez, 2013).

Incluso, autores como Núñez (2003 en UNESCO 2009), describen los procesos de desescolarización directamente como una exclusión, como la pérdida de las posibilidades de articulación y de incidencia en la actualidad de época, quedando la sociabilidad restringida a los límites de un gueto. Se produce una pérdida de dignidad de la persona, una sumisión pasiva a efectos de segregación social (UNESCO, 2009, p.47).

De esta forma, la desescolarización sería una marginalización de los contextos de oportunidad, de las posibilidades de elegir y desarrollar las capacidades y habilidades personales.

La desescolarización, por otro lado, puede comprenderse **como experiencia y como proceso**. Como experiencia, en la medida que refiere a vivencias que les ocurren a niños, niñas y adolescentes, que son sentidas y significadas de modos particulares, como puede ser la experiencia de sentir inadecuación en el espacio educativo, o verse caracterizado como “niño o niña problema” dentro del curso o la escuela. Como proceso, en cuanto, estas experiencias no pueden ser entendidas como situaciones aisladas, sino como modos de interacción particulares y recurrentes entre un sujeto y una institución representada en sus múltiples actores (SENAME, 2012). En este conjunto de interacciones, el sistema escolar favorecerá el levantamiento de ciertos sentidos y significaciones asociados a la desescolarización como la construcción del fracaso escolar, de la responsabilidad individual y familiar en dicho fracaso, y de construcciones de identidad en base a atributos negativos (irresponsabilidad, ejerci-

cio de violencia, falta de respeto a las normas, falta de capacidades y habilidades intelectuales, por ejemplo), (SENAME, 2012, p. 10).

Al considerar la desescolarización como un proceso, se puede identificar que este es un entramado de etapas y acciones que no ocurre de un momento a otro, sino que es paulatino. Este comenzaría con conductas como asistencia intermitente a la escuela, lo cual podría generar la pérdida del año escolar, por ende el rezago y posteriormente desvinculación educativa. Este proceso, se vería potenciado por el hecho que si un estudiante “no participa periódica y sistemáticamente del proceso formativo, pierde la oportunidad de adquirir los conocimientos y habilidades que le permitirán continuar su proceso de manera satisfactoria” (SENAME, 2012, p. 9).

En este sentido, la desescolarización sería el último eslabón de una cadena de fracasos en el sistema educativo para responder a las necesidades de los y las estudiantes. Como señala la UNICEF:

Para llegar ahí, vivió una seguidilla de reveses, probablemente comenzó con una o más repeticiones, siguió con una pérdida de la autoestima, (y) un sentimiento de desesperanza con relación a lo que la educación podía darle (UNICEF, 2000, p. 61).

Así, la desescolarización es un proceso que está claramente asociado con otros fenómenos que predicen la expulsión como es la **repitencia** (UNICEF, 2000; Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002; Jimerson, 2001; Richards, 2006). La repitencia consiste en la retención de los estudiantes en un nivel escolar, sin promoverlo al siguiente curso con el resto de sus compañeros, ya sea por resultados académicos o problemas de conducta (MINEDUC, 2012). La experiencia de repitencia está asociada con la gran frustración que significa para un niño, niña o adolescente volver a empezar de nuevo lo que ya realizó con resultados insuficientes y, en muchas ocasiones, sin contar con las claves explicativas que le permitan enfrentar un proceso de esta naturaleza. Lo anterior, señala Richards (2006) contradice la visión desde el sistema educativo, que concibe la repitencia como un recurso para superar un apren-

dizaje no logrado, necesario para obtener mejores resultados educativos.

Varias repeticiones implican un desfase respecto de la edad promedio del curso al que se pertenece, cuestión que puede culminar en el abandono de la escuela. Una o varias repeticiones implican interrupciones de la trayectoria escolar de personas que sienten y experimentan el peso de la imposibilidad (Richards, 2006, p.4).

De esta forma, la repetición se convierte en una antesala de la desescolarización.

En este sentido, es relevante señalar también el papel que puede tener la existencia de representaciones sociales que intervienen en las relaciones docentes-estudiantes y en las expectativas que se tiene sobre estos. Las representaciones sociales (Moscovici, 1988) proveen de pautas esperadas de conducta o expectativas que ya sea consciente o inconscientemente pueden prefigurar un tipo de relación, originándose, de este modo, la denominada profecía autocumplida, en la que se cumple lo que se espera de otro. Una de estas representaciones es que los estudiantes de estratos sociales bajos tienen dificultades inherentes para aprender, lo que haría más previsible situaciones de repitencia o desvinculación escolar (Richards, 2006). En este sentido, cuando los estudiantes de más bajos recursos tienen dificultades de aprendizaje, repiten o se retiran de la escuela, solo se confirma una preconcepción que ya se tenía, es decir, las cosas ocurren “tal como se esperaba”. Sin embargo, esta preconcepción también influye en el abordaje que se realiza ante situaciones que hacen suponer (y/o prevenir) riesgo de salida del sistema escolar.

Por lo tanto, **la desescolarización no se podría concebir como un hecho aislado, sino que es explicable por razones estructurales, del sujeto, de la escuela y de la interacción que ocurre entre ambos.** En este contexto es que algunos autores (Dubet F. , 2000; Dubet & Martuccelli, 1998; Dubet & Martuccelli, 2000; Duru-Bellat & Van Zanten, 2002) han propuesto entender la desescolarización considerando también aspectos de la

experiencia escolar. Al poner un énfasis en la experiencia escolar, se puede analizar las formas en que se van gestando las oportunidades para los individuos y el proceso mediante el cual se construyen sus aspiraciones sociales, dando un mayor énfasis a los procesos de socialización en la explicación de los fenómenos sociales (Faverau & Moya, 2002).

En síntesis, **para abordar el fenómeno de la desescolarización en su múltiple dimensionalidad, también habría que incorporar al análisis las características de las escuelas, así como su organización, funcionamiento, y las relaciones entre docentes y estudiantes, ya que estas tendrían una parte de responsabilidad en el mayor o menor éxito académico de sus alumnos** (e.g. Christle, Jolivette, & Nelson, 2007; Davis & Dupper, 2004; Croninger & Lee, 2001). Es decir, se requiere una comprensión sistémica de la desescolarización, considerando los factores que están dentro y fuera de la escuela, como su interrelación. El conjunto de factores, personales e institucionales, inciden no solo en la decisión de desvinculación escolar sino en los factores previos que podrían haber evitado esta. Identificar estos factores de manera previa y oportuna es entonces crucial para evitar que se produzca la desvinculación de los niños, niñas y adolescentes del sistema educacional. Dada esta multifactorialidad, es relevante que los diversos actores que son parte del sistema escolar, asuman sus compromisos y obligaciones y no solo deleguen en un posible “desertor” o “desertora” todas las responsabilidades de aquella decisión (Ramírez, 2013).

4. La desescolarización y las políticas de Estado en Chile

La Convención sobre los Derechos del Niño fue ratificada por Chile el 14 de agosto de 1990 y a partir de entonces se instala como un marco normativo que define estos derechos como el eje central para la acción del Estado en materia de infancia. En su artículo 28, la Convención establece el derecho de

todo niño y niña a la educación, enfatizando la obligatoriedad y gratuidad a la educación básica y el derecho al acceso a la educación secundaria.

En este sentido, en Chile, la obligatoriedad de Educación Básica data de 1965, mientras que en el año 2003, bajo el gobierno del presidente Ricardo Lagos, se estableció mediante la ley N° 19.876 promulgada el 7 de mayo de 2003, la Educación Secundaria gratuita y obligatoria para todos los chilenos y chilenas, considerando por tanto 12 años de escolaridad obligatoria⁷ y entregando al Estado la responsabilidad de garantizar el acceso a esta. De esta forma, **la exclusión de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo constituiría en sí misma una vulneración a sus derechos fundamentales.**

Pese a lo anterior, perduran en nuestro país, y en América Latina, deficiencias importantes en materia educacional, que se ven reflejadas en la elevada proporción de niños, niñas y adolescentes que quedan tempranamente fuera del sistema escolar y otros que, si bien acceden a Educación Básica, quedan desvinculados del sistema educacional durante la Enseñanza Media, particularmente en los sectores de menores ingresos.

Durante las últimas décadas, una de las preocupaciones fundamentales para la política educativa chilena, ha sido lograr una cobertura educativa para todas las personas entre 6 y 18 años y ese avance se expresa en que “la cobertura de la educación primaria es ahora casi universal, y los índices de logro en educación secundaria, media y superior han aumentado con rapidez” (OCDE, 2011, p. 72).

No obstante, sigue habiendo un número importante de niños, niñas y adolescentes que se ven excluidos de este derecho. En consideración de esta población es que desde el Estado se han elaborado políticas y programas de retención para aquellos que se encuentran en riesgo de quedar fuera del sis-

tema educativo, y tanto el Ministerio de Educación (MINEDUC) como el Servicio Nacional de Menores (SENAME) han diseñado Programas de Reinserción Educativa para quienes se encuentran desvinculados del sistema educativo.

El Ministerio de Educación ha desarrollado desde el año 2003 el Programa de Reinserción Educativa que cuenta, al año 2014, con 42 proyectos de reinserción a nivel nacional. Mientras el Servicio Nacional de Menores desde el año 2010, a través del componente educativo del Programa 24 Horas, cuenta con 8 proyectos de reinserción en la Región Metropolitana⁸. Estos proyectos tienen por objetivo desarrollar estrategias de intervención socioeducativas para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social, a través del apoyo técnico y financiamiento a instituciones ejecutoras públicas o privadas que cuenten con experiencia en atención psicosocial y educativa. El trabajo específico que realizan los Programas de Reinserción Educativa –con niños, niñas y adolescentes que están fuera del sistema educativo y presentan al menos un año de rezago escolar– incluye promover y favorecer la reinserción educativa, a través de la revinculación al sistema educativo formal, o el avance de niveles a través de exámenes libres. Asimismo, se desea potenciar competencias básicas de aprendizaje, específicamente en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación, fortaleciendo, por ejemplo, habilidades de lecto-escritura (SENAME, 2012; MINEDUC, 2014). En la Tabla 1 que se presenta a continuación se resumen las principales características de los Proyectos de Reinserción Educativa del Servicio Nacional de Menores y del Ministerio de Educación.

⁷ Ley N° 19876/03. Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. <http://.mineduc.cl/biblio/documento/ley19876.pdf>

⁸ Este número es hasta el año 2014.

Tabla 1. Características Programas de SENAME y MINEDUC

Categoría	Programa Reinserción Educativa SENAME	Programa Reinserción Educativa MINEDUC
Objetivo general del Programa	“Favorecer las condiciones para la reinserción educativa de niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar, atendidos por los Programas de Intervención Integral Especializada-PIE que forman parte del Programa 24 Horas”	“Desarrollar estrategias de intervención socioeducativas para la población infanto-juvenil en situación de exclusión y vulnerabilidad social, en todo el territorio nacional, con el fin de motivar, preparar y orientar a sus beneficiarios hacia la continuidad de su trayectoria educativa, que les habilite para el logro de los 12 años de escolaridad obligatoria”
Dependencia institucional	Depende del Departamento de Protección y Restitución de Derechos (DEPRODE) de SENAME. Se enmarca dentro del Programa 24 Horas, que está conformado por el trabajo complementario con los Programas de Intervención Integral Especializada (PIE) ⁹	Unidad de Normalización de Estudios y Reinserción Escolar, Ministerio de Educación.
N° proyectos en Región Metropolitana	8	16
Comunas de funcionamiento ¹⁰	La Pintana, La Granja, La Florida, Lo Espejo, Recoleta, Peñalolén, Puente Alto y Pudahuel	Conchalí, Lo Espejo, San Bernardo, El Bosque, San Joaquín, Peñalolén, Puente Alto, Estación Central, Independencia, La Pintana, La Florida y Pudahuel
Cantidad de niños, niñas y adolescentes que atiende	365 cupos disponibles para la Región Metropolitana.	1.014 participantes en la Región Metropolitana
Vías de ingreso al Programa	Derivación desde Programas de Intervención Integral Especializada- PIE 24 Horas	Demanda espontánea
Conformación equipo de profesionales	Los equipos profesionales se integran por: <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordinador(a) • 1 psicopedagogo(a) • 4 profesores o psicopedagogos • 1 terapeuta ocupacional (media jornada) 	Los equipos están conformados por: <ul style="list-style-type: none"> • 1 coordinador(a) • Equipo profesional multidisciplinario para una intervención pedagógica y psicosocial (no se especifica cuántos profesionales se exigen, ni de qué disciplinas)
Presupuesto	9,3 US\$ ¹¹ mensual por cada niño, niña o adolescente atendido/a	\$400.000 anual máximo por niño, niña o adolescente atendido

⁹ Incluso si los sujetos de atención lo requirieran podrían estar siendo intervenidos en Proyectos de Protección Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes con Consumo Problemático de Alcohol y/u otras Drogas (PDC) de Sename, como también en dispositivos de salud mental, dependientes de esa cartera

¹⁰ Vigentes en el año 2014. Para el 2015 y 2016 se continúa la ampliación del programa

¹¹ Valor US\$ Año 2014 \$13.810. Es decir que el presupuesto mensual por niño(a) en los Programas de Reinserción Educativa SENAME, durante el año 2014, equivalía a \$128.433

A continuación se revisan las características de la población participante en los Programas de Reinserción Educativa.

5. Caracterización de la población participante en Programas de Reinserción Educativa

Metodología

Para identificar las características de la población que participa en los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC, se diseñó una muestra representativa (con un $\pm 5\%$ de error y un nivel de confianza de 95%), de dos universos poblacionales, considerando los proyectos SENAME y MINEDUC como poblaciones independientes. De esta forma, se seleccionó aleatoriamente un total de 511 participantes de los proyectos: 223 de SENAME y 288 de MINEDUC (ver Tabla 2). El marco muestral estuvo integrado por 1.674 niños, niñas y adolescentes¹² participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa de la Región Metropolitana, de los cuales 529 asistían a proyectos de SENAME y 1.145 a proyectos de reinserción de MINEDUC.

Para el levantamiento de la información de los niños, niñas y adolescentes de la muestra, y sus familias, se diseñó un cuestionario, compuesto por 36 ítems, los que en su mayoría consistieron en preguntas cerradas con alternativas. El instrumento in-

dagó sobre características sociodemográficas, tales como sexo, edad, parentalidad, y otras relativas a la historia laboral, trayectoria y proyección educativa, trastornos de aprendizaje, discapacidad, vulneración de derechos, conflictos con la justicia, salud mental, consumo de drogas, y estructura familiar. Similares características se levantaron respecto a los adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes, que participan en estos programas.

El levantamiento de los datos, realizado entre el 16 de octubre y el 8 de noviembre de 2014, se hizo a través de la revisión de las fichas de registro sobre los participantes producidos por cada Proyecto de Reinserción Educativa. En dichos registros los equipos profesionales de los proyectos caracterizan a cada participante y a su familia, como parte de la gestión de la intervención. En algunos casos en que la información no estuviera disponible en dichas fichas, se pidió a los miembros del equipo de intervención que trabajaban directamente con los participantes que pudieran proveer la información necesaria.

Se eligió esta técnica de levantamiento de datos dada la dificultad de contacto que conllevaba la aplicación cara a cara de una encuesta a los niños, niñas y adolescentes participantes y sus familias, y fundamentalmente, debido a que dicha información ya había sido recogida por los profesionales de cada proyecto, por lo que sumar otra indagación para levantar datos similares era redundante y podía ser una intervención vulneradora e incluso revictimizante para los niños, niñas y adolescentes participantes de los proyectos.

Características de los y las participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa

Con la finalidad de aproximarse a la determinación de un perfil de participantes de Programas de Reinserción Educativa de MINEDUC y SENAME, a continuación se presenta una tabla resumen en la cual se indican una serie de datos de caracterización.

¹² El marco muestral fue conformado por participantes reportados como vigentes en los 24 Proyectos de Reinserción Educativa presentes en la Región Metropolitana. De estos, 8 corresponden a proyectos dependientes de SENAME y 16 proyectos, dependen de MINEDUC. Las bases de datos de niños, niñas y adolescentes vigentes de Proyectos de Reinserción Educativa de SENAME, considera aquellos registrados como tales entre enero y mayo de 2014, mientras que el listado de participantes vigentes de MINEDUC correspondió a octubre de 2014. Este listado se complementó con el registro de participantes de uno de los proyectos de la Región Metropolitana, que no estaba considerado en las bases previamente indicadas y en ese caso se pidió directamente a dicho proyecto.

Tabla 2. Muestra Programas SENAME y MINEDUC

Proyectos	Muestra Estimada			Muestra Lograda		
	Muestra	Error	Nivel de confianza	Muestra	Error	Nivel de confianza
SENAME	223	5,0%	95%	223	5,0%	95%
MINEDUC	288	5,1%	95%	283	5,1%	95%
Total	511			506		

Tabla 3. Características de participante en Programas SENAME y MINEDUC

PARTICIPANTES	MINEDUC	SENAME	Promedio
Participantes de sexo masculino	60,1%	65,0%	62,6%
Edad promedio de los participantes	15,9	16,0	16,0
Participantes que son madres o padres	13,4%	10,8%	12,1%¹³
Participantes en situación laboral activa	14,1%	20,6%	17,4%
Años de rezago escolar promedio	4,3	4,1	4,2
Número de cursos repetidos promedio	1,3	1,5	1,4
Presencia de dificultades de aprendizaje	28,6%	38,6%	33,6%
Discapacidad (física o intelectual)	4,9%	17,5%	11,2%
Participantes con experiencias previas de vulneración de derechos	51,6%	80,7%	66,2%
-Maltrato psicológico	30,0%	46,6%	38,3%
-Violencia intrafamiliar	21,9%	51,6%	36,8%
-Maltrato físico	18,4%	34,1%	26,3%
-Trabajo infantil	4,9%	12,1%	8,5%
-Abuso sexual	9,0%	3,2%	6,1%
Participantes que han tenido conflictos con la justicia	31,1%	47,1%	39,1%
Participantes diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	35,0%	45,7%	40,4%
Participantes con consumo de drogas	53,0%	68,3%	60,7%

Del análisis de los datos (ver Tabla 3), se desprende que en relación al sexo de los participantes en los Programas de Reinserción, **en su mayoría son hombres (62,6%)**; es decir, 3 de cada 5 participantes pertenecen al sexo masculino, presentándose esta proporción de manera similar en los programas pertenecientes a SENAME y los de MINEDUC. **El promedio de edad de los participantes es de 16 años.** Siendo la distribución de edad entre instituciones bastante similar. La única diferencia entre ambas, es que los proyectos de MINEDUC, tienen algunos participantes menores a 11 años¹⁴.

Respecto de los datos acerca de **parentalidad, el 12,1% de la muestra señaló ser madre o padre.** Considerando los intervalos de confianza de este resultado en comparación con los resultados reportados por INJUV (2013), se puede indicar que, si bien la muestra de participantes de SENAME se encuentra en rangos similares a la población infanto-juvenil chilena, la muestra de MINEDUC presenta mayores índices de parentalidad que lo esperado (Población: 7,8%; MINEDUC: 13,4% versus SENAME: 10,8). Adicionalmente, esta característica no se distribuye simétricamente entre los participantes de los programas. En consonancia con lo reportado en las estadísticas nacionales (INJUV, 2013) la proporción de mujeres que indica tener hijos es mayor que la de los hombres, en este caso las mujeres presentan en porcentaje una tasa equivalente a 8 veces la tasa de parentalidad de los hombres.

En cuanto a la situación laboral, 17,4% de los participantes de los programas de ambas instituciones se encuentra trabajando, donde los hombres tienen el doble de posibilidades de encontrarse trabajando que las mujeres. Al comparar la situación laboral entre instituciones, se observa que los participantes de proyectos SENAME

tienden a encontrarse trabajando en una proporción 1.8 veces mayor que los participantes de los programas de MINEDUC, es decir una proporción cercana al doble. Al focalizarse en las cifras de la población de jóvenes (15 a 19 años) los laboralmente activos en Proyectos de Reinserción del MINEDUC son 14,1% en relación a un 20,6% de los que participan en Proyectos SENAME. Estas cifras pueden aumentar en aproximadamente un 10% si incorporamos a los que, si bien no se encontraban trabajando al momento del estudio, sí habían trabajado anteriormente. En general, los trabajos más mencionados son la atención de público o venta en locales comerciales (15,1%), feriante (14,0%), construcción (11,6%) y la realización de algún oficio como mecánica, repostería o confección de productos (9,3%).

En relación a los **antecedentes educacionales de los participantes, aquellos que son parte de los Proyectos de Reinserción Educativa tienen en promedio 4,2 años de rezago escolar** (con un máximo de 12 años y mínimo de 1 año). El indicador anterior, se construyó considerando como referencia normativa el que todos los niños y niñas que tienen un mínimo de 6 años cumplidos al 31 de marzo deben ingresar a 1° básico, y así sucesivamente en los siguientes niveles.

Dado que en las bases técnicas de los programas de Reinserción Educativa, se señala que el ingreso a estos tiene como criterio principal el que los niños, niñas y adolescentes presenten un nivel de desfase escolar de a lo menos un año, el promedio encontrado se eleva considerablemente sobre el mínimo requerido, acercándose a prácticamente un ciclo completo

En cuanto al curso en que se produjo **con mayor frecuencia la desvinculación del sistema escolar, se observa que esta es en 8° básico**; el cual es señalado en el 28,5% de los casos como el último curso aprobado por los niños, niñas y adolescentes participantes de los programas lo que corresponde con la edad media de desvinculación del sistema educacional que es cercana a los 14 años.

¹⁴ Esto puede deberse a que la vía de ingreso de los programas de SENAME se produce a través de derivaciones de los Programas Integrales Especializados-PIE, quienes por Orientación Técnica atienden principalmente a niños y niñas a partir de los 10 años de edad.

Un factor asociado a la desvinculación escolar, es la retención de cursos o repitencia escolar (Jimerson, Anderson, & Whipple, 2002; Jimerson, 2001). En los Proyectos de Reinserción Educativa se observó una asociación entre el interés en la prosecución de estudios y la frecuencia de repitencias experimentadas por los participantes. En este sentido, si bien 8 de cada 10 niños, niñas y adolescentes en los Proyectos de Reinserción señalan que tienen interés de terminar 4° medio, **a medida que aumenta la cantidad de cursos repetidos, es mayor el porcentaje que manifiesta desinterés en proseguir estudios.** De esta forma, aquellos que no han repetido ningún curso o solo lo han hecho en una ocasión, afirman en aproximadamente un 80% de los casos que proseguirán sus estudios hasta 4° de enseñanza media. Mientras que entre quienes han repetido 3 o 4 cursos, ese porcentaje baja en un 10%. En este sentido, cobra relevancia que del total de los casos que indica que no proseguirán sus estudios, cerca de la mitad señala que esto se debe a falta de interés (SENAME =61,4% versus MINEDUC=49,0%); mientras que otro 20% de estos casos no proseguiría sus estudios porque priorizaría trabajar.

Otro de los aspectos levantados en la caracterización de los participantes a los Programas de Reinserción Educativa fueron algunos **factores de riesgo**, que refieren a diferentes características o circunstancias, de una persona o grupo de personas que presenta algún grado de asociación a la probabilidad de padecer, desarrollar o encontrarse expuestos a un proceso mórbido (Carr, Unwin, & Pless-Mulloli, 2007). Estos factores pueden ser individuales: la edad, sexo, o etnia; pero también pueden ser contextuales: la estructura familiar o las diferencias socioeconómicas (Honjo, 2004). Entre los factores de riesgo que se asocian a la desescolarización, se levantó información sobre dificultades de aprendizaje, presencia de necesidades especiales, experiencias previas de vulneración de derechos, conflictos con la justicia, trastornos relacionados con salud mental y consumo de drogas.

En este sentido se observó que cerca de un tercio (33%) de los participantes en los programas de reinserción, presenta alguna dificultad de aprendizaje. Cuando se compara esta proporción entre las instituciones se observa que los niños, niñas y adolescentes participantes de programas de reinserción de SENAME (38,6%), presentan una mayor tasa de dificultades de aprendizaje que los de MINEDUC (28,6%). De manera similar, el 17,5% (N=39) de los participantes de los proyectos SENAME han sido diagnosticados o evaluados por trastornos del aprendizaje de manera previa al ingreso a los programas de reinserción; mientras que en los proyectos de MINEDUC ello solo alcanza al 8,1% (N=23) de los participantes. Los problemas de aprendizaje más frecuentes son los de dificultades de la lectura (dislexia), seguido de las dificultades del cálculo (discalculia), y finalmente las dificultades de la escritura (disgrafía). Algunos niños, niñas y adolescentes pueden incluso presentar más de un trastorno de aprendizaje y en los datos disponibles se observa que **4 de cada 10 de los participantes, presenta tres tipos de trastorno conjuntamente, y un tercio presenta dos de estos.** Es importante señalar, que la discalculia, dislexia, y disgrafia son trastornos independientes, y que cuando estos se presentan juntos suelen tener efectos aditivos en desmedro del aprendizaje (Bravo, 2002).

Del total de participantes en los Proyectos de Reinserción, el 89,5% **no presenta ningún tipo de necesidades educativas especiales, ni intelectuales ni físicas.** Entre los que si muestran algún tipo de dichas necesidades, la mayor prevalencia es la de tipo intelectual (8,9%), encontrando diferencias significativas entre los niños, niñas y adolescentes pertenecientes a SENAME (14,8%) y MINEDUC (4,2%).

En cuanto a experiencias previas de vulneración de derechos, se observa que el 66,2 % de los niños, niñas y adolescentes las ha vivido. En cuanto a los participantes de proyectos SENAME se aprecia una prevalencia del 80,7%, en

contraposición a los MINEDUC con un 51,6%.

Esta diferencia también se manifiesta en las tasas de maltrato psicológico (SENAME=46,6% versus MINEDUC=30,0%); en las tasas de violencia intrafamiliar (SENAME=51,6% versus MINEDUC=21,9%), en las tasas de maltrato físico (SENAME=34,1% versus MINEDUC=18,4%), las tasas de trabajo infantil (SENAME=12,1% versus MINEDUC=4,9%), y en las tasas de abuso sexual (SENAME=9% versus MINEDUC=3,2%). La mayor presencia de estas conductas en la población SENAME puede deberse a que los participantes de los Programas de Reinserción Educativa entran a estos derivados de los Programas de Intervención Integral Especializada que focalizan su intervención en niños, niñas y adolescentes que han experimentado situaciones de vulneraciones de derechos crónicas.

Del total de participantes en los Proyectos de Reinserción el **39,1% ha experimentado conflictos con la justicia**. En general, la prevalencia de este evento es mayor entre los niños y adolescentes de SENAME (47,1%) que entre los de MINEDUC (31,1%). Cuando se indaga sobre el tipo de falta a la ley, la más frecuente es el robo o hurto (SENAME=33,2% vs MINEDUC=21,9%). De manera similar a la explicación anterior, esta diferencia en las cifras entre instituciones podría deberse a que una de las causales de que los niños, niñas y adolescentes sean sujetos de atención por el Programa de Intervención Integral Especializada reside justamente en la realización de prácticas transgresoras a la norma o comisión de ilícitos.

En cuanto a **temas de salud mental, un 40,4 % de los participantes presenta, según las fichas de caracterización que los Proyectos de Reinserción tienen de los participantes, algún trastorno de salud mental**. En particular, los niños, niñas y adolescentes de los proyectos de SENAME (45,7%) muestran este tipo de trastornos en mayor proporción que los de MINEDUC (35%). Esta diferencia es estadísticamente significativa, sin embargo tal como en las vulneraciones anteriores, el rol del Programa

de Intervención Integral especializada puede ser un sesgo importante para la comparación de ambas poblaciones, ya que en esta instancia se pueden detectar indicadores de trastornos de salud mental y derivar a la instancia especializada como parte de su labor¹⁵. Cuando se observa el desglose de los trastornos de salud mental a nivel general, no se constatan diferencias estadísticamente significativas entre la población SENAME y la MINEDUC. Los trastornos reportados con mayor frecuencia son los conductuales (24,1%), seguido del déficit atencional (20,0%), los trastornos del ánimo (15,8%), y entre los menos frecuentes están el riesgo suicida (4,3%) y los trastornos psicóticos (2,0%).

Respecto al consumo de drogas, aproximadamente 6 de cada 10 de los niños, niñas y adolescentes de ambos programas tienen **antecedentes de consumo de drogas**. En particular, los programas de SENAME (68,3%) acogen a más niños, niñas y adolescentes que consumen drogas, en contraste con MINEDUC (53%). La droga de mayor consumo entre los participantes de ambos programas es la marihuana, donde cerca de la mitad de los participantes (50,8%) posee registros de consumirla. Le sigue en proporción descendente el consumo de alcohol (26,9%), la cocaína (12,6%) y otros fármacos (11,9%).

Respecto de los datos referidos a la familia, el responsable de los niños, niñas y adolescentes, en la mayoría de los casos es uno de los padres (72,5%), seguido de algún familiar (11,9%), mientras un 12,5% se encuentra bajo otra situación de cuidado y el 4,2% menciona no tener una persona responsable a su cargo. Esta distribución se diferencia por tipo de institución, encontrándose 80% de los participantes en programas de SENAME

¹⁵ El Programa de Intervención integral especializada de SENAME tiene como objetivo general hasta el año 2014: "contribuir a la interrupción de situaciones de vulneración de derechos y prácticas transgresoras de niños, niñas y adolescentes en situaciones de alta complejidad provenientes preferentemente del PSI: 24 horas".

bajo la custodia de al menos uno de sus padres, en comparación con el 64.6% de los de MINEDUC. Entre los responsables de los niños, niñas y adolescentes, **la edad promedio es de 44 años** y solo un cuarto de estos **(27,7%) cuenta con 12 y más años de escolaridad**, lo que evidentemente plantea un desafío para el éxito en el mediano y largo plazo a los esfuerzos de reinserción educativa (Davis-Kean, 2005), dado que el nivel educacional de los padres es un importante predictor de los resultados educacionales de los estudiantes.

Del total de responsables, **un 63,3% se encuentra ocupado laboralmente**, del cual el 65,2% trabaja jornada completa, 22,6% en media jornada, 2,4% menos de media jornada y un 9,8% trabaja por temporadas. Asimismo, la **tasa de discapacidad** de los responsables de los niños, niñas y adolescentes **es del 12%**. Además, del total de niños, niñas y adolescentes bajo el cuidado de un familiar, un 22,2% de estos se encuentra bajo el cuidado de un adulto con algún trastorno de salud mental. Esta proporción es mayor entre los individuos pertenecientes a los programas de

SENAME (27%), en contraste a los de MINEDUC (17,4%).

Más adelante se presenta la tabla 4 con algunos datos que caracterizan a los adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes que participan en Programas de SENAME y MINEDUC:

En conclusión, los resultados expuestos permiten afirmar que la población de los Programas de Reinserción es predominantemente masculina (60%), se encuentran en la etapa de la adolescencia (16 años) y pese a su edad, un porcentaje importante se encuentra trabajando (17%), lo que contribuye a un rezago escolar muy notorio que se eleva a 4 años en promedio, siendo el curso donde se presenta el mayor porcentaje de desvinculación escolar, 8° básico. La casi totalidad (90%), de esta población no presenta necesidades físicas o intelectuales especiales pero sí un tercio de ellos son diagnosticados con problemas de aprendizaje (dislexia y discalculia, principalmente).

En relación a otras problemáticas que afectan a los participantes de los Programas de Reinserción, en su mayoría (66%) han sido víc-

Tabla 4. Características de los adultos responsables de los participantes en Programas del SENAME y MINEDUC

ADULTOS RESPONSABLES	MINEDUC	SENAME	Promedio
Edad Promedio (2 años) de adultos responsables	44,7	43,0	44,0%
Adultos responsables con Nivel de Escolaridad de Ed. Media Completa o superior	28,7%	26,6%	27,7%
Participantes que viven con algún familiar	75,3%	91,5%	83,4%
Participantes de quienes el adulto responsable es por lo menos uno de los padres	64,6%	80,3%	72,5%
% de adultos responsables ocupados laboralmente	57,4%	69,2%	63,3%
% de adultos responsables con discapacidad (física o intelectual)	12,7%	11,3%	12,0%
% de adultos responsables diagnosticados con algún trastorno de Salud Mental	17,4%	27,0%	22,2%

timas de vulneraciones relativas a algún tipo de violencia (negligencia, maltrato o abuso) y un porcentaje cercano al 40% ha experimentado problemas con la justicia y similar proporción presenta algún trastorno de salud mental (trastornos conductuales, déficit atencional, trastornos de ánimo, etc.). Existen diferencias que son estadísticamente significativas entre los participantes de los proyectos SENAME y MINEDUC por las cuales se presentan mayores factores de riesgo en la primera de estas poblaciones.

Las diferencias reportadas entre ambas poblaciones, como ya se ha señalado, podría deberse a una mayor experiencia diagnóstica de tales fenómenos en los niños, niñas y adolescentes de los Proyectos de Reinserción de SENAME, dado que estos cuentan con el apoyo del Programa de Intervención integral especializada (PIE), quienes les derivan los casos y donde trabajan profesionales especializados en el ámbito psicosocial que se encargan de diagnosticar vulneraciones de derecho. Por el contrario, en los proyectos de MINEDUC no se cuenta, habitualmente, con duplas psicosociales que estén a cargo de estas funciones, situación que podría sugerir un subdiagnóstico de este tipo de factores y vulneraciones. Una segunda explicación posible es que efectivamente las poblaciones sean distintas y que ello se explicara por la mayor focalización por parte del SENAME en niños, niñas y adolescentes sujeto de vulneraciones y en riesgo psicosocial.

Independiente de cuál sea la explicación, al analizar las diferencias en cuanto a las características encontradas –mediante la técnica estadística de modelos de clases latentes¹⁶– se configuran tres

¹⁶ Los análisis de clases latentes permiten producir porcentajes esperados de cada categoría estimada. De esta forma, considerando las características de los participantes de cada institución, se pueden estimar cuál es la proporción esperada de cada perfil, que se encuentra en cada institución según el modelo empleado. En la Leyenda del gráfico, se incluye la proporción esperada para el total de participantes que pertenece a cada categoría (“retraídos”, “conflictos con la justicia” y “dificultades de aprendizaje”). Esto permite comparar qué perfil es

grupos o perfiles distintos en la población analizada. Estos tres grupos se presentan de manera resumida mediante la Figura 3, presentando para cada grupo las tasas de incidencia esperada por institución (SENAME o MINEDUC).

Los grupos o perfiles identificados en la población de niños, niñas y adolescentes participantes en los Proyectos de Reinserción Educativa son:

- 1) Dificultades de aprendizaje: grupo que se caracteriza por presentar este tipo de dificultades;
- 2) Conflictos con la Justicia: grupo que ha tenido experiencias de conflictos con la justicia, y
- 3) Retraídos: grupo que se caracteriza principalmente por no presentar conductas de exteriorización, tales como la oposición a la autoridad, involucramiento en conductas agresivas, o conflictos con la justicia, pero que parece encontrarse en mayor riesgo de parentalidad temprana.

En contraposición a las diferencias de la población analizada por la institución que desarrolla los Programas de Reinserción, cuando se comparan los niños, niñas y adolescentes de ambas instituciones por factores sociodemográficos, tales como edad, sexo y parentalidad, no se observan diferencias entre los grupos.

Con todo, si la hipótesis generada por los datos levantados en el estudio fuera correcta, es decir, **si la población de los Programas de Reinserción de SENAME tuviera mayores tasas de conflictos con la justicia, dificultades de aprendizaje, mayor vulneración de derechos, así como mayor incidencia en problemas de salud mental y/o consumo de drogas, ello indicaría la presencia de factores de riesgo más evidentes para el abandono escolar y requeriría una lógica de atención más sistemática y profunda que la población de los proyectos MINEDUC.**

el más común entre todos los participantes. Por su parte, cada barra indica como el total de cada categoría, se subdivide en cada institución, permitiendo comparar la incidencia de cada perfil entre las instituciones.

Figura 3. Perfil de población de niños, niñas y adolescentes por institución

Finalmente, un dato que favorece las estrategias de reinserción es que la población analizada muestra una alta tasa de presencia de un familiar adulto (predominantemente uno de los padres), y ello es positivo en cuanto la literatura muestra que la ausencia de los padres suele aumentar el riesgo de desvinculación escolar (Goldschmidt, *et al.*, 1999; Alexander, *et al.*, 1997), pero ello debe ser atemperado por el hecho que sólo un cuarto de estos progenitores ha alcanzado a completar su educación media, lo que supone un esfuerzo extra en las acciones de reinserción, dado que estudios longitudinales plantean que la escolaridad de los padres es un predictor más relevante que el ingreso socioeconómico de la familia, a la hora de explicar la desescolarización (Bratti, 2007).

6. Análisis de los Programas de Reinserción Educativa

Metodología

Uno de los objetivos de este estudio consistió en realizar un análisis cualitativo de los Proyectos de Reinserción Educativa dependientes del MINEDUC y del SENAME, desde la perspectiva de sus organis-

mos ejecutores. Interesaba contar con la opinión de quienes implementan los Proyectos de Reinserción, identificando los obstaculizadores y facilitadores que estaban presentes en su labor en las distintas etapas de los proyectos. Para ello se realizaron 12 entrevistas en profundidad a directores y directoras de Proyectos de Reinserción MINEDUC y SENAME. Esta técnica permitió levantar las opiniones y representaciones de los propios ejecutores de la política de reinserción educacional.

Dado el objetivo señalado, esta indagación se realizó usando una metodología de investigación social cualitativa. Esta metodología se caracteriza por la construcción de un conocimiento empírico con énfasis en la visión de los actores sociales, proveyendo un acercamiento desde dentro del contexto estudiado. De esta forma se orienta al estudio de la significación, siendo un acercamiento comprensivo e interpretativo de la realidad social (Fernández, 2006; Cornejo *et al.*, 2012; Sisto, 2008). Una vez transcrito el material de las entrevistas¹⁷, se realizó un análisis de contenido de los datos elaborando categorías de análisis que permitieran observar en una línea temporal las etapas de los programas SENAME

¹⁷ Las entrevistas fueron transcritas y cargadas en el software para análisis cualitativo Atlas ti, para sistematizar, organizar, y gestionar el análisis.

y MINEDUC, posibilitando con esto establecer comparaciones y diferencias entre ellos. Con lo anterior se pretendió sistematizar y comprender la percepción de los actores en relación a los facilitadores y obstaculizadores en la puesta en marcha de los proyectos.

El análisis que se presenta sigue una estructura transversal en la que, siguiendo la lógica estructural, se abordan los contenidos de los programas. La lógica del análisis, por tanto, intenta dar una mirada que –siguiendo las etapas de la intervención– pueda describir los procesos junto con las valoraciones de los actores en cada una de estas etapas.

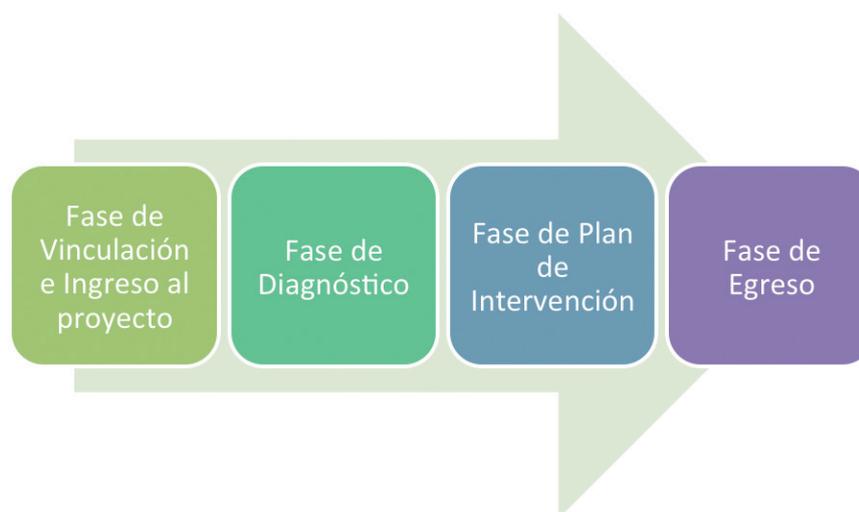
Las etapas de funcionamiento identificadas son comunes a los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC. Sin embargo, al interior de estas etapas, hay elementos que son particulares a cada uno de los proyectos. En este sentido es importante destacar que en el presente documento se muestra una evaluación conjunta a fin de lograr mayor claridad en la exposición, sin embargo obediendo a un marco normativo y propósitos comunes, el modo de funcionamiento de cada uno de los proyectos difiere en su implementación, dependiendo del ejecutor y de la visión que este tenga acer-

ca de los desafíos que enfrenta respecto del sujeto de atención. De esta forma, si bien los proyectos comparten etapas similares en la intervención que realizan con los niños, niñas y adolescentes, la forma en que cada uno las implementa está dada por desarrollos y orientaciones propias, las que cada organismo ofrece como servicios, al participar en las licitaciones públicas, por las que se adjudica la realización del Programa de Reinserción Educativa.

Etapas y desafíos de gestión en la ejecución de los Proyectos de Reinserción Educativa

Con la finalidad de hacer más inteligible el análisis y reporte de las opiniones de los ejecutores de los proyectos se han distinguido analíticamente diferentes aspectos en los Proyectos de Reinserción Educativa. Fig 4 en primer lugar se distingue la **Eta- pa de Vinculación e Ingreso al Proyecto** donde se considera la forma como el programa invita al niño, niña y adolescente a participar de este. Una segunda dimensión se le denomina **Eta- pa de Diag-**

Figura 4. Etapas de los Proyectos de Reinserción Educativa y desafíos detectados



nóstico y ella comprende cómo el equipo profesional en diálogo con el participante caracteriza su situación, recursos y necesidades. La tercera etapa revisa la estructura del **Plan de Intervención** de los proyectos, y la percepción de los equipos de trabajo **respecto al egreso** de los niños, niñas y adolescentes (ya sea que hayan accedido nuevamente a la educación formal, rendido exámenes libres o realizado cursos de capacitación). Se finaliza esta sección con un **Análisis de los Factores Organizacionales y de Gestión** que afectan el desarrollo de los Proyectos de Reinserción Educativa.

Fase de vinculación e ingreso al Proyecto

Un aspecto que es previo al análisis de las dimensiones y etapas de la intervención que realizan los Proyectos de Reinserción Educativa es el cuestionamiento realizado por los equipos ejecutores de los Proyectos a la noción de deserción escolar. El concepto –se ha señalado previamente– apunta a un sujeto que producto de factores biográficos, personales y familiares, abandona la institucionalidad educativa. Desde la visión de los equipos el fenómeno –por el contrario– no se explica por la voluntad o dinámica propia del estudiante, sino que el sistema educacional no presenta respuestas institucionales al interior de la escuela para hacerse cargo de estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje o aprenden a un ritmo diferente al de la mayoría de los estudiantes, presentan rezago escolar, tienen dificultades conductuales, consumen sustancias adictivas o tienen un débil apoyo parental o familiar para mantenerse escolarizado. La escuela –se señala– no tiene ni los recursos económicos ni las capacidades técnicas para asumir los desafíos de educar a estudiantes que presentan diferencias con el alumno promedio y su misma lógica institucional más cercana al disciplinamiento y muy lejana a la realidad y cultura de los jóvenes que educa, termina por excluir a estudiantes con esas características del sistema educacional.

Debido a la dinámica, en ocasiones, expulsora de las instituciones educativas recién indicada, los Proyectos de Reinserción Educativa –señalan sus directores y equipos profesionales– atienden niños, niñas y adolescentes que, desvinculados de la escuela, presentan, frecuentemente, una actitud hacia la vida escolar de apatía, desinterés o franca animadversión. La escuela como construcción cultural referente de la vida infantil y juvenil al no querer o poder acoger al niño, niña o adolescente con las características señaladas, genera en este, en su grupo familiar o en los pares una convicción estigmatizante de inadecuación o incapacidad como sujeto de aprendizaje. De este modo, se señala, la construcción cultural de la salida del sistema escolar es la de una incapacidad personal por parte del niño o adolescente para aprender y vivir la vida que la mayor parte de sus pares realiza, con un evidente daño a la autoestima y a la percepción de autoeficacia.

Por ende, el primer paso de las instituciones ejecutoras que desarrollan un Proyecto de Reinserción y que es un factor relevante en el éxito del proceso, consiste en la generación de un vínculo básico de confianza por el cual niños, niñas y adolescentes puedan motivarse para volver a realizar una conducta que anteriormente fue poco significativa y/o frustrante. Este vínculo, en el caso de las instituciones ejecutoras del MINEDUC, se realiza de manera previa a su participación en el Proyecto y por ende, su éxito depende en buena medida, de la imagen de la institución ejecutora en el territorio donde los potenciales participantes residen y de la capacidad personal y carisma de quien realiza tal labor. En el caso de los proyectos de SENAME –como se señala con anterioridad– los participantes son derivados por los Programas de Intervención Integral Especializada, quienes realizan la labor de vinculación y motivación con los niños, niñas y adolescentes para incorporarse en un Proyecto de Reinserción Educativa.

Los niños, niñas y adolescentes que son potenciales participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa viven generalmente, desde la perspec-

tiva de los equipos ejecutores, en contextos de vulnerabilidad y riesgo psicosocial; se encuentran en una situación de desescolarización, han experimentado muchas veces la transgresión de sus derechos y ello favorece rasgos de baja autoestima y autoconfianza disminuida. Es por ello que, al tenor de lo señalado por los entrevistados, la generalización de un lazo de confianza personal con una figura referente que brinde contención y apoyo es clave, pues la constitución de esa relación es un factor primordial para que niños, niñas y adolescentes vuelvan a creer en sus propias capacidades cognitivas y puedan resignificar la experiencia educativa de manera de reincorporarse a la escuela o, más en general, transformarse en sujetos de aprendizaje. De esta manera estos participantes pasan de relaciones jerárquicas y verticales a relaciones en que se consideran sus opiniones y derechos, en el contexto de una interacción comunicativa respetuosa y horizontal.

Fase de diagnóstico

Una vez que el equipo profesional del proyecto ha logrado constituir un vínculo con un niño, niña o adolescente, se continúa con la etapa de diagnóstico donde se establecen las características del participante con respecto a diversos factores psicosociales, habilidades sociales, situación escolar o nivel de rezago escolar. Este diagnóstico permitirá diseñar un plan de trabajo individual. En esta etapa los equipos señalan contar con limitados recursos profesionales y un lapso de tiempo muy restringido para lograr un diagnóstico acabado. Particularmente esta dificultad se reporta en las instituciones que realizan Proyectos de Reinserción con MINEDUC, dado que no cuentan de manera estable con un apoyo psicosocial con el cual se pueda desarrollar intervenciones mayores en este ámbito. En el caso de los Proyectos de SENAME se cuenta con psicopedagogos, profesores y terapeutas ocupacionales, quienes desde sus distintos ámbitos de especialización realizan el diagnóstico del niño, niña o ado-

lescente. Sin embargo, es en este período cuando el vínculo de confianza es aún débil y por tanto la realización de la etapa diagnóstica se ve muchas veces entorpecida, se afirma, por inasistencias recurrentes y atrasos. En el caso del MINEDUC se advierte que el diagnóstico por parte de las instituciones ejecutoras puede tener diferentes matices, algunos más centrados en el aspecto educativo y otros más enfocados en las habilidades sociales del participante.

Fase de plan de intervención del niño, niña o adolescente

Una vez realizado el plan de intervención las dificultades reportadas son muy variadas y tienen que ver, entre otras, con la heterogeneidad en el rezago educacional de los participantes, con el requerimiento de conocimientos disciplinares no siempre al alcance del equipo pedagógico, con la dificultad de evitar la rotación de los equipos profesionales de trabajo, con la vinculación con los establecimientos educacionales que permitirán la reinserción y con la modalidad actual de los exámenes libres.

En los Proyectos de Reinserción la situación de escolaridad de sus participantes puede ser muy disímil, lo que impone realidades de aprendizajes escolares heterogéneos y por ello difíciles de abordar, y para las que los profesionales no siempre se encuentran preparados. Junto con ello –se señala– no todos los equipos de intervención tienen las capacidades disciplinarias y pedagógicas para hacerse cargo de los requerimientos de sus estudiantes, particularmente cuando estos demandan conocimientos disciplinares propios de la Enseñanza Media.

Adicionalmente, los proyectos de SENAME enfrentan otro desafío, puesto que los planes de intervención que ha diseñado el Proyecto de Reinserción Educativa pueden ser modificados por demandas que provengan de los Programas de Intervención Integral Especializada y lo educativo puede dejar de

ser el foco de la intervención, dado que el niño o adolescente experimenta problemas psicosociales que requieren un tratamiento prioritario.

Fase de egreso de los niños, niñas y adolescentes

Se suma a estos desafíos el que la reincorporación de los niños, niñas y adolescentes a la escuela se ve en ocasiones entrabada por la dificultad de encontrar establecimientos educacionales dispuestos a acoger a niños, niñas o adolescentes sobre los cuales, como hemos visto, pende un estigma de conflictividad e inadecuación escolar. Si el establecimiento realiza una política de selección declarada o no manifiesta, las posibilidades de matrícula para los participantes de los Proyectos de Reinserción son muy reducidas. Si en el territorio solo existe esa alternativa o escuelas con dificultades en su calidad educacional, se hace necesario que el niño o adolescente realice largos desplazamientos geográficos para ir a la escuela, lo que atenta contra la posibilidad de la reinserción.

En términos de la reinserción en la escuela de los niños, niñas y adolescentes que han participado en Proyectos de Reinserción Educativa el mayor desafío que tienen que enfrentar los equipos profesionales es lograr que ellos resignifiquen la experiencia educativa y su propia identidad como sujetos de aprendizaje de manera que puedan sobrellevar las dificultades que les impone el sistema educacional tradicional. Esto es tanto más imperioso cuando los participantes de los Proyectos han experimentado en estos, una experiencia de aprendizaje y relación social con profesores y tutores que se encuentra a gran distancia de la vivencia escolar típica: los grupos de aprendizaje han sido pequeños, la tutoría personalizada, el ambiente dialógico, respetuoso y democrático y han recibido en muchos casos un constante apoyo psicosocial. Al reincorporarse a la escuela es probable que esas características no se encuentren o, al menos, no se mantengan con la misma intensidad que

en los Proyectos de Reinserción. Por ende, junto con resignificar la experiencia educativa del participante, los equipos profesionales del Proyecto deben hacer su mejor esfuerzo para lograr que un adulto de su familia se responsabilice por apoyar al niño o adolescente en su experiencia escolar.

En el caso del egreso de los niños, niñas y adolescentes hacia la nivelación de estudios mediante exámenes libres las dificultades son las propias de este tipo de evaluación: ocurrencia anual, con una prueba que se estructura localmente por los docentes de la escuela asignada por el MINEDUC para aplicar la evaluación, y con una lógica generalista, en la cual, niños, niñas o adolescentes rinden la evaluación en situaciones escolares muy diversas¹⁸. A diferencia de los estudiantes de la educación formal, los participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa tienen una sola instancia de evaluación sumativa donde se evalúa la totalidad de los aprendizajes esperados en el año; la prueba es estructurada por docentes que nunca han tenido ninguna relación con su experiencia de aprendizaje; y más fundamentalmente, la evaluación no considera, señalan los entrevistados, –en tanto se aplica a un grupo heterogéneo de sujetos con realidades casi diametralmente opuestas– la situación de aprendizaje y de logro educacional de niños, niñas y adolescentes que han visto interrumpidas sus trayectorias educativas. En este último sentido, el Estado chileno supone –se indica– una lógica generalista por la cual el currículo educacional debe ser aprendido sin mayores variaciones por diversos tipos de estudiantes. Todas esas condiciones de evaluación son evidentemente perjudiciales para los participantes de los Proyectos de Reinserción y los ponen paradójicamente, en una situación de mayor dificultad evaluativa que los estudiantes de la educación formal.

¹⁸ Estudiantes de colegios chilenos no reconocidos oficialmente por el Estado, extranjeros residentes en Chile, chilenos que regresan del extranjero y cuyos países no tienen convenio para convalidar estudios y participantes de los Programas de Reinserción Educativa, entre otros.

Por último y respecto de los adolescentes con una edad cercana a los 18 años y que dada su situación de rezago escolar, requieren de desarrollo de habilidades “blandas” prelaborales y/o capacitación en oficios, las instituciones ejecutoras perciben que las dificultades dicen relación con asegurar la colaboración de Organismos Técnicos de Capacitación, de empresas que estén dispuestas a participar y de profesores que enseñen oficios. Todo ello en el contexto de una población inestable que aún no ha definido claramente su opción vocacional por lo que las opciones de capacitación conseguidas pueden presentar durante su desarrollo una disminución en la cantidad de participantes interesados. Adicionalmente, en el territorio donde los Proyectos de Reinserción se llevan a cabo puede existir una débil oferta de este tipo de capacitación.

Desafíos de gestión de los proyectos de reinserción educacional

La temporalidad de los proyectos de reinserción

En términos generales la dificultad capital que encuentran en la gestión de los proyectos las instituciones ejecutoras es que estos obedecen en sus lógicas temporales a la estructura reglamentaria de la Administración Pública con su programación, desembolso y rendición de gasto anual. Esta lógica normativa se condice deficientemente con las dinámicas de los procesos psicosociales y pedagógicos que ocurren en los Proyectos. Los procesos de vinculación y diagnóstico requieren –afirman los equipos profesionales– varios meses y durante ese período los niños, niñas y adolescentes pueden mostrar un débil compromiso con el Proyecto de Reinserción. Dado el alejamiento de estos participantes de la institución escolar y la débil valoración de la escuela y de sus propias capacidades de aprendizaje, se requiere un trabajo psicosocial que preceda a la fase de aprendizaje. En lo referente a esa fase el logro de habilidades escolares

de autodisciplina, focalización y responsabilidad es también de lento desarrollo y lo mismo ocurre respecto del aprendizaje de conocimientos curriculares que, en la medida que el promedio de rezago es de 4 años, si alguna vez fueron impartidos, posiblemente han sido olvidados.

De acuerdo a la opinión de los directivos de los Proyectos el período anual (MINEDUC) o bianual (SENAME) es más funcional a los proyectos de retención escolar donde efectivamente en el curso de ocho meses, que corresponden al transcurso del año escolar, es plausible desarrollar un proceso de apoyo al estudiante para subir su promedio de asistencia y desarrollar sus competencias educativas mediante adecuadas estrategias pedagógicas particularmente en los subsectores de Lenguaje y Matemática, así como trabajar con el niño, niña o adolescente y su familia, condiciones psicoafectivas y orientaciones de vida.

Adicionalmente, se plantea por los equipos profesionales que, tal como hoy están definidos los Proyectos de Reinserción, la definición temporal homogénea no considera los distintos grados de rezago escolar, de disminución de habilidades sociales para la vida escolar y de daño psicosocial. Se arguye que en cuanto más profundo sea el rezago y el daño, y mientras menos apoyo familiar haya, más exigencias habrá de un trabajo dedicado y parsimonioso que sin duda se prolongará, si quiere ser exitoso, más allá del año que actualmente se considera. En síntesis, el tiempo hoy definido para estos proyectos por las instituciones estatales, es considerado un tiempo que homogénea, que trata a todos los niños, niñas y adolescentes por igual, independiente de sus historias personales y trayectorias educativas, estableciendo con ello una tremenda barrera para generar proyectos que respondan a la población con mayores dificultades y rezagos.

Acompañamiento técnico de los proyectos

Aparte de la limitación temporal los equipos profesionales de los proyectos dicen requerir, en el

caso de MINEDUC, de un acompañamiento más sistemático del nivel central para resolver dudas que exceden su campo de experiencia y conocimiento profesional y en los proyectos SENAME se requeriría una mayor asesoría en temas pedagógicos. Complementariamente, tanto desde los Proyectos de Reinserción Educativa de MINEDUC como de SENAME, se plantea que sería de utilidad un espacio compartido de aprendizaje, incentivado desde el nivel central, con las otras instituciones que ejecutan dichos proyectos.

Mantenimiento de equipos profesionales calificados

Un tercer tipo de desafío para las instituciones ejecutoras consiste en la mantención de un equipo de trabajo en condiciones de contratación temporal, rentas no siempre atractivas, y altas exigencias de respuesta profesional y emocional. El mecanismo de licitación anual, para los Proyectos de Reinserción de MINEDUC genera, dicen los entrevistados, una obvia dificultad para generar una acumulación de capital técnico y procesos continuos de formación profesional para la reinserción educativa en los territorios. Los equipos profesionales y sus directivos señalan que los plazos temporales con que trabajan los Proyectos de Reinserción son demasiado acotados y, dado el mecanismo de licitación, la disponibilidad de funciones o cargos recién queda clara cuando el año escolar ya ha comenzado, momento en el cual, gran cantidad de profesionales se encuentran comprometidos con otras responsabilidades laborales. Dado ello, se arguye, que los Programas debería tener una duración al menos bianual, como es el caso SENAME.

Naturaleza de los proyectos de reinserción

Finalmente, una tensión importante que se debe destacar guarda relación con el objetivo principal

que los Programas de Reinserción Educativa tienen. El relato de los equipos ejecutores da cuenta de una tensión conceptual e institucional por la cual los Proyectos de Reinserción se pueden concebir de dos formas: como un espacio transicional o como un tipo de escuela diferente. En el primer sentido el Proyecto de Reinserción es una instancia subsidiaria de la educación formal, cuya misión primordial es reinsertar educacionalmente a los niños, niñas y adolescentes una vez que estos han logrado fortalecer ciertas habilidades y conocimientos que les permitan permanecer en la escuela. En una segunda concepción los Proyectos de Reinserción pueden también entenderse como una alternativa educativa con un estatus distinto a la educación formal, un nuevo tipo de escuela participativa, horizontal, respetuosa de los derechos de la niñez y adolescencia, basada en una pedagogía que dialoga con las necesidades e intereses de niños, niñas y adolescentes que, por distintos motivos y causas, han sido alejados del sistema educativo tradicional. En este último sentido, se trata de una escuela que se asienta como una realidad educacional distinta al sistema educacional formal. Esta tensión no estaría resuelta y mientras unos Proyectos se acercan más a un polo, otros se perciben como precursores de la experiencia internacional de las denominadas “Escuelas de Segunda Oportunidad”.

7. Buenas prácticas que fortalecen el proceso de reinserción educativa

Hasta acá se han presentado la caracterización del fenómeno de la desescolarización tanto en términos generales, como específicos a los programas de reinserción educativa, junto con hacer un análisis de sus componentes constitutivos y de los principales desafíos que los equipos ejecutores distinguen. A continuación, se presenta cómo las instituciones que ejecutan programas de reinserción educativa responden virtuosamente a los desafíos que se les presentan en las diferentes dimensiones de su tra-

bajo. Hemos considerado que el término conceptual que permite detectar estas acciones y desarrollos es el de “buenas prácticas”.

El estudio de las buenas prácticas ha ido en aumento (Armijo, 2004), debido a que identificarlas implica conocer “*aquello que funciona*”. Lo anterior posibilita la difusión de actividades que han tenido buenos resultados, el reconocimiento a los equipos que las llevan a cabo y por último, es una invitación a que otros grupos o instituciones puedan replicar estas prácticas en su quehacer para, tener a su vez, mejores resultados. Sin embargo, como señalan Barzelay y Cortázar (2005) para poder difundir y replicar aquello que funciona, también es necesario conocer “*cómo funciona aquello que funciona*”. Por este motivo es que se han analizado cuatro buenas prácticas desarrolladas por los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC, durante el año 2014 y para ello en este acápite se presentará primero lo que se entiende por “buena práctica” y luego la metodología que se ha usado para levantarlas.

Una buena práctica supone previamente entender que estas son procesos que se definen como “una secuencia de acciones que se desarrolla en el tiempo y en un contexto dado” (Pettigrew 1997 en Barzelay & Cortázar, 2004, p. 9).

Si bien existe una variedad de concepciones acerca de lo que se considera una buena práctica primordialmente su utilización debería garantizar la obtención de buenos estándares de desempeño comparativos. Por lo que las buenas prácticas serían un conjunto de procesos, acciones, interacciones o técnicas, que han obtenido “buenos resultados” y que sobresalen en comparación con otras prácticas sobre el mismo tema. De allí que una buena práctica sea aquella que se erige como “un método superior o una práctica innovativa que contribuye a mejorar el desempeño de un proceso” (Armijo, 2004, p. 5).

En resumen, una buena práctica debe lograr los objetivos propuestos, debe permitir comparabilidad y para ello se debe tener un registro de la forma cómo se estructura y aplica, y en cuanto la prácti-

ca inspira a otras organizaciones a adoptarla, debe presentar una lógica de funcionamiento que permita su operación en otras circunstancias específicas a la que fue creada. Dadas estas características se ha adoptado como buena práctica la definición siguiente: conjunto de acciones dentro de un proyecto de reinserción educativa que han contribuido al “cumplimiento eficaz de las metas planteadas en el proyecto, que cuenta con sistemas de registro, monitoreo y evaluación de resultados, que es innovadora, replicable y sostenible en el tiempo” (PNUD, 2007, p. 9).

Considerando la definición señalada se han especificado criterios que permiten la identificación de **buenas prácticas** (Armijo, 2004; Barzelay & Cortázar, 2004; MINEDUC, 2007; PNUD, 2007; SUBDERE, 2009), y estos criterios han sido usados en las entrevistas con los Directivos de los Proyectos de Reinserción Educativa para que ellos puedan seleccionar cuáles son aquellas que mejor se acercan al concepto utilizado.

Estos son:

Eficacia, identificación de necesidades, incidencia o efecto institucional, sostenibilidad y replicabilidad, las cuales serán explicadas en el apartado referido a buenas prácticas.

Metodología

A partir de esta definición de buenas prácticas y de sus criterios de reconocimiento, se desarrolló una metodología de identificación y levantamiento de buenas prácticas que consistió en dos fases: identificación inicial, entrevista y levantamiento.

Para el levantamiento de buenas prácticas en Proyectos de Reinserción Educativa se trabajó con 11 proyectos (4 dependientes de SENAME y 7 de MINEDUC) los que correspondían al 50% de los Proyectos vigentes durante el año 2014 en la Re-

gión Metropolitana¹⁹. Posteriormente se seleccionaron 4 prácticas destacadas para ser analizadas y reportadas en el estudio.

El producto final del análisis sobre las buenas prácticas identificadas y seleccionadas fue un relato narrativo que contiene una descripción sobre los procesos de la práctica, su modo de implementación, los actores involucrados y los efectos que ha tenido en el proyecto. Estas prácticas están situa-

¹⁹ Un duodécimo proyecto que había sido seleccionado declinó participar debido a que había terminado su período de ejecución. El criterio de selección de estos proyectos consistió en su referencia por parte de los equipos centrales de MINEDUC y SENAME encargados de los Programas de Reinserción Educativa, en tanto las instituciones ejecutoras demostraban una buena calidad de procesos de gestión, como también diversidad de experiencias metodológicas.

das en ámbitos muy diversos por lo que, se seleccionó una por cada área de acción, estas son:

- Prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje
- Prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal
- Prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto
- Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares

En la tabla a continuación se resumen las prácticas desarrolladas según su línea temática, institución mandante y ejecutora.

Línea temática	Institución mandante	Institución ejecutora	Comuna	Buena práctica
Prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje	MINEDUC	Corporación La Caleta	El Bosque	“Paseos Pedagógicos”
Prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal	SENAME	Corporación Municipal de Peñalolén	Peñalolén	“Electrocardiograma: Re-pensar la vida con sus altos y bajos”
Prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto	MINEDUC	Corporación Municipal de San Joaquín	San Joaquín	“Estableciendo una modalidad de trabajo donde retención y reinserción están vinculadas”
Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares	SENAME	Fundación Súmate	La Pintana	“Yo me sumo al PDE: vinculándose con los adultos responsables”

Descripción de las buenas prácticas en Proyectos de Reinserción Educativa

Las buenas prácticas identificadas en el accionar de los equipos ejecutores de los Proyectos de Reinserción Educativa cubren una variedad de ámbitos. En algunos casos, la práctica consiste en vi-

sitas a lugares emblemáticos de la comuna donde residen los participantes del proyecto, y a propósito del conocimiento de murales artísticos que están pintados en las paredes de edificios o figuras del cómic nacional que se encuentran en un parque temático, se enseña sobre géneros literarios y literatura (**“Paseos Pedagógicos”**). En este caso la buena práctica responde al desafío de enfrentar la

falta de relevancia y conexión vital que tiene la educación formal para los niños, niñas y adolescentes que no se encuentran asistiendo a establecimientos educacionales. En estos, la educación formal, con una orientación curricular básicamente cognitiva, y donde los contenidos no necesariamente se vinculan a su experiencia de vida, genera una falta de motivación, en la medida que se enfatizan aprendizajes disciplinares no necesariamente relacionados con significados que para los estudiantes aparecen como relevantes. La investigación ha señalado que el compromiso o involucramiento del estudiante con la escuela y la vida escolar es un factor clave en el fenómeno de desvinculación del estudiante de la escuela (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Archambault *et al.*, 2009) y comprende aspectos conductuales (asistencia, disciplina), afectivos (interés y gusto por el colegio), y cognitivos. Tanto el compromiso cognitivo como afectivo, así como la motivación se pueden facilitar a través de actividades que promuevan el interés activo en el aprendizaje (Stout & Christenson, 2009). En este sentido, los paseos pedagógicos son una práctica que está claramente orientada a reencantar a los adolescentes con la educación en un ambiente más atractivo y cercano a sus intereses. Esto es tanto más relevante cuando Behrendt & Franklin (2014) sostienen que este tipo de prácticas educativas que crean oportunidades de aprendizaje auténtico generan una actitud más positiva hacia el proceso de enseñanza. La situación educativa no descansa solo en el atractivo que su contenido pueda tener para los estudiantes, se requiere a la vez de una cuidada planificación y uso de guías, que permitan que los adolescentes se focalicen en explorar y aprender conceptos claves, logren interactuar con otros pares en un ambiente de aprendizaje, discutan conceptos y, a la larga, desarrollen más conexiones entre los conceptos y la experiencia (Behrendt & Franklin, 2014).

En otra dimensión de intervención un equipo profesional realiza una buena práctica que consiste en el diseño de un instrumento de diagnóstico y monitoreo de avance de la intervención (el “**electrocardiograma**”). Usando esta técnica, el niño,

niña o adolescente grafica, en compañía del profesional que desarrolla la función de tutor, los momentos claves de su propia historia. Partiendo desde una línea central, el niño, niña o adolescente debe ir posicionando los hitos más importantes en su vida, que hayan obstaculizado o hayan sido facilitadores del proceso educativo. Esta técnica de repensar la trayectoria biográfica ayudándose con un gráfico, permite analizar los sucesos de vida entendiendo que el significado no es visto como algo inherente a la situación, sino que se construye a medida que la persona trabaja y comprende lo sucedido (O’Connor, 2003). En este sentido, el “electrocardiograma” es una herramienta que ayuda a los niños, niñas y adolescentes a visualizar y comprender lo que les ha pasado en su vida. De acuerdo a O’Connor (2003), darle sentido a los eventos que nos suceden, particularmente a aquellos negativos, implica un proceso de reestructuración cognitiva, y un subsecuente cambio en nuestros esquemas cognitivos y emocionales. El primero, supone una evaluación de los eventos con el fin de lograr una comprensión mejor y más positiva de los mismos, y el segundo implica ver el evento en el contexto de la propia experiencia de vida dándole un significado personal. Ello, puede favorecer un crecimiento personal caracterizado por una nueva mirada de la vida, nuevas prioridades, metas realistas, nuevas habilidades de afrontamiento, un sentido de coherencia en la vida y una sensación de bienestar caracterizado por la presencia de emociones positivas (Skaggs & Barron, 2005). A la luz del trabajo que se realiza en el Proyecto de Reinserción Educativa, los niños, niñas y adolescentes pueden evaluar cognitiva y emocionalmente lo que les ha sucedido pudiendo obtener una visión mucho más matizada e integrada de su propia experiencia.

En otro sentido, también las buenas prácticas tienen que ver con cómo se estructura la lógica de trabajo que apunta a que **un mismo proyecto asuma el desafío de la retención y reinserción escolar**. En el caso de uno de los proyectos se ha diseñado un dispositivo de retención o Sistema de Alerta Temprana, dirigido, como lo dice su nombre, a retener a los estudiantes que muestran ciertos in-

dicadores de riesgo, como inasistencia, bajas notas, problemas de conducta y otras que podrían aumentar la probabilidad de desvinculación y ante ello se actúa en las escuelas con apoyo tutorial y trabajo escolar de reforzamiento. Junto con lo anterior, en el proyecto se estructura un dispositivo de reinserción o “Escuela Libre” para aquellos niños, niñas o adolescentes que han dejado de asistir a las escuelas, buscando que ellos mantengan una vinculación a la formación educativa, ya sea mediante clases formales donde asisten a un espacio educativo (sin ser estudiantes regulares de una escuela), o tutorías que se realizan en la calle o donde el niño, niña o adolescente se encuentre.

En este sentido, la mirada preventiva es coherente con lo revisado en el acápite conceptual, pues reconoce que la mayoría de los estudiantes que se desvinculan comienzan a hacerlo mucho antes de que efectivamente dejen de asistir a la escuela, y es ahí donde se deben tomar las primeras medidas que eviten el fenómeno. Las ausencias escolares, los problemas conductuales o el deficiente logro de aprendizajes, son todos indicadores de una creciente desvinculación con la escuela (Balfanz, Herzogm, & Mac Iver, 2007). En este sentido el proyecto hace una buena práctica porque realiza una lectura acertada del problema al evaluar indicadores como tasas de ausentismo, bajas calificaciones, problemas de conducta y rezago escolar, con el fin de prevenir un evento que, dadas las circunstancias, es altamente probable que suceda si no se actúa rápidamente. Esta estrategia es ampliamente recomendada por programas orientados a prevenir lo que se denomina típicamente como “deserción escolar” (Balfanz, Herzogm, & Mac Iver, 2007; Institute of Education Sciences, 2008) ya que la identificación e intervención temprana es clave para disminuir las tasas de este fenómeno.

Finalmente, hay buenas prácticas que se dirigen a **generar vínculos y fortalecer los apoyos** con que cuenta el participante del Proyecto de Reinserción Educativa, de modo que pueda potenciar la probabilidad de reincorporarse a la escuela o seguir una trayectoria que le permita una formación edu-

cativa. Es así como en el proyecto destaca el trabajo que se realiza para fortalecer el rol del adulto responsable en el proceso de los niños, niñas y adolescentes. Para ello, se realizan talleres con la finalidad de que los adultos conozcan en detalle las características del Proyecto de Reinserción y las actividades que este realiza, apreciando algunos aspectos del desarrollo de la niñez y adolescencia, como también, que se involucre activamente en el proceso que el niño, niña o adolescente está desarrollando.

Estas buenas prácticas están bien encaminadas porque la investigación ha informado del efecto positivo que pueden tener los tutores, naturales o formales, en apoyar a los niños, niñas o adolescentes. En el caso de los tutores naturales como profesores, miembros de la familia extendida o vecinos, la investigación señala que estos adultos cumplen una función importante en las vidas de los niños, niñas y adolescentes facilitando una actitud positiva hacia la escuela, favoreciendo la menor presencia de problemas conductuales y menor involucramiento con pares que presentan problemas conductuales o con actitudes negativas hacia la escuela (Zimmerman, Bingenheimer, & Notaro, 2002). En el caso del trabajo con la familia de los participantes, la evidencia señala que la valoración de la educación que esta transmite directa o indirectamente al niño, niña o adolescente repercute en su rendimiento. Adicionalmente, diversos estudios han reportado el efecto positivo que tiene el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos o hijas en su desempeño y en las actitudes positivas de estos hacia el colegio (Bogensneider, 1999; Rogers *et al.*, 2009), así como en menores tasas de “deserción escolar” (Rumberger, 1995) y en aspectos como el compromiso, autoeficacia, y motivación intrínseca de niños, niñas o adolescentes (Fan & Williams, 2009; Gonzalez-DeHass, Willems, & Doan Holbein, 2005).

En síntesis, las prácticas que han podido ser levantadas en la investigación cumplen con las características de innovación, eficacia, replicabilidad, tienen efectos institucionales para el proyecto, identifican necesidades sustantivas y contribuyen significativamente a mejorar las condiciones de opera-

ción de los equipos profesionales y el objetivo de que los niños, niñas y adolescentes puedan mejorar sus habilidades y competencias para reintegrarse al mundo escolar o a la formación educativa. En todas las prácticas analizadas, se puede advertir que cada una de ellas converge con lo que señala la investigación científica y ello refuerza su importancia y posibilidades de éxito. Estas prácticas han sido desarrolladas por los equipos profesionales a partir de los desafíos que presenta el trabajo en reinserción educativa y muestran una capacidad de creatividad profesional que testimonia el compromiso y calidad técnica de estos equipos con los niños, niñas o adolescentes participantes de los Proyectos de Reinserción Educativa, y con un enfoque de derechos que garantice su acceso efectivo a la formación educativa.

8. Aportando a la construcción de un modelo multidimensional de abordaje para la reinserción educativa

A partir de lo expuesto en este documento, los Proyectos de Reinserción Educativa pueden ser analizados como un proceso complejo caracterizado por una sucesión de etapas que buscan que un niño, niña o adolescente que se encuentra en una situación de desescolarización logre resignificar la experiencia de aprendizaje, adquirir o recuperar conocimientos y desarrollar habilidades psicosociales de manera que pueda reconcebirse como un sujeto con capacidad de aprendizaje logrando la agencia suficiente para persistir en una trayectoria educativa que lo habilite como una persona autónoma y un ciudadano poseedor de derechos. Este enfoque por el cual niños, niñas y adolescentes les asisten derechos universales, irrenunciables, obligatorios, imprescriptibles, indivisibles e inviolables está en Chile garantizado por la suscripción de nuestro país de la Convención de los Derechos del Niño la que entró en vigencia, con su publicación en el *Diario Oficial*, el 27 de septiembre de 1990. Parte de esos

derechos fundamentales que la Convención consagra es el derecho a la educación²⁰ y en Chile este derecho se ha visto reafirmado por la Ley N° 19.876 que establece la obligatoriedad de la enseñanza media, la Ley N° 20.529 que crea el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y la reforma educacional que es un tema prioritario en la agenda gubernamental. Por ende, en el caso del niño, niña o adolescente que no asiste de manera continua y por largos períodos a la escuela, su derecho a la educación se encuentra conculcado y de allí la imperiosa necesidad de establecer instancias y mecanismos institucionales que favorezcan su exitosa reinserción educativa.

En consideración de los hallazgos cuantitativos del estudio, los aportes de los equipos ejecutores, como también la revisión teórica sobre la materia, se propone, un esquema de aproximación a un Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa, (figura 5).

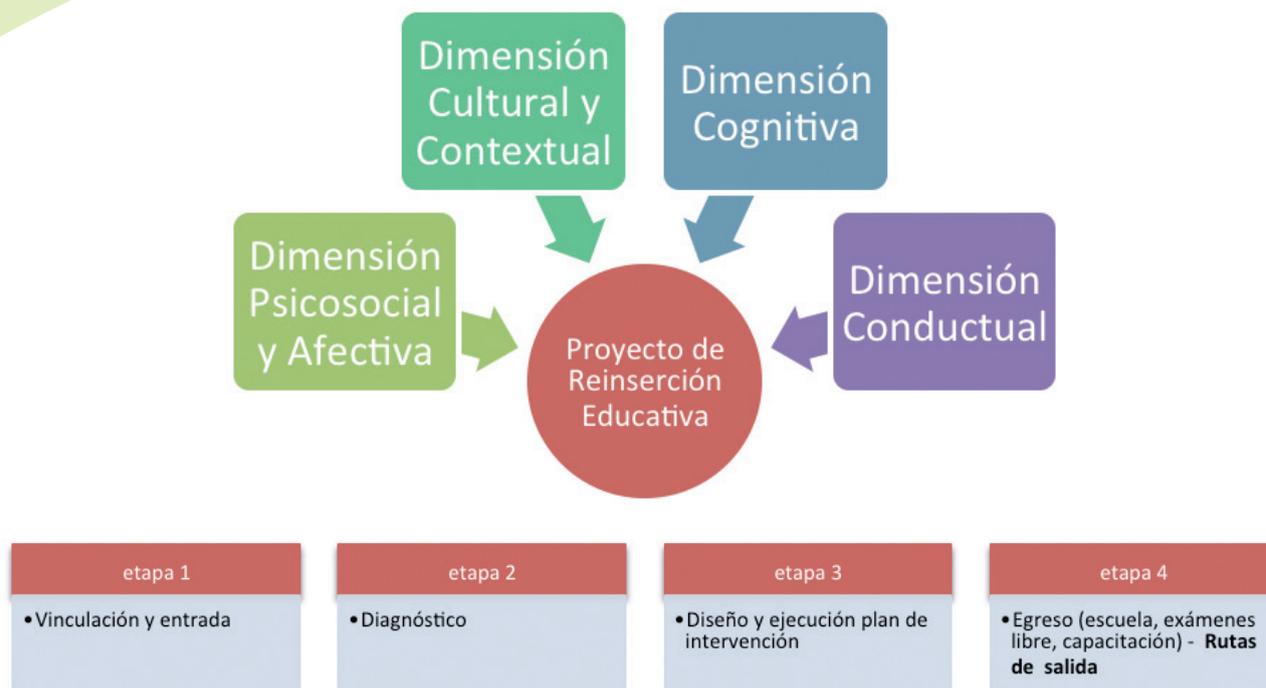
En primer lugar, los Proyectos de Reinserción Educativa tendrían que considerar la multidimensionalidad del fenómeno de desvinculación escolar, esto en los ámbitos: psicosocial-afectivo, cultural-contextual, cognitivo y conductual.

En relación a las fases de intervención que requeriría desarrollar los proyectos con sus sujetos participantes, se pueden distinguir cuatro etapas: la de vinculación y entrada al proyecto; la de diagnóstico; la de diseño y ejecución del plan de actividades; y la de egreso.

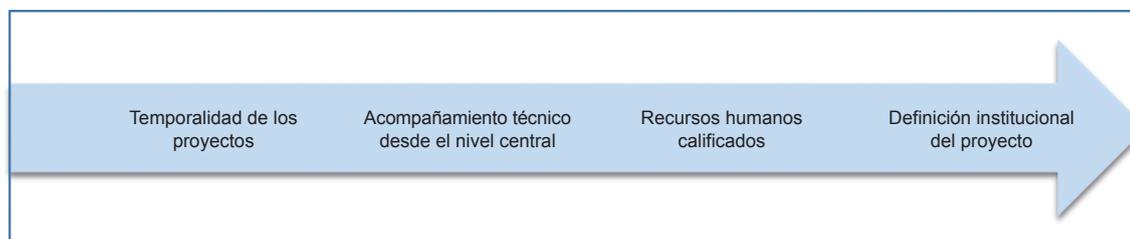
Para llevar a cabo la ejecución del proyecto existen factores organizacionales y de gestión administrativa que caracterizan su quehacer y entre los más relevantes, que se debería considerar, en consideración a la experiencia de los equipos ejecutores, se encuentran, la temporalidad del proyecto, los recursos humanos calificados con que este cuenta, el apoyo técnico que recibe del nivel central y la definición institucional que como misión educativa realiza el equipo de ejecución.

²⁰ Artículos 28 y 29 de la Convención de los Derechos del Niño

Figura 5. Modelo Multidimensional de abordaje para la Reinserción Educativa



Factores de gestión de un Proyecto de Reinserción Educativa



Fuente: *Elaboración propia*

Dimensiones de la Reinserción Educativa

Aspectos culturales y contextuales: representaciones y valoraciones sociales

Un Proyecto de Reinserción Educativa debe hacerse cargo de una dinámica multidimensional que involucra aspectos culturales, psicosociales, cognitivos y conductuales.

En esta primera dimensión se encuentran las valoraciones (Foley, Gallipoli, Green, 2009) y representaciones sociales (Chaib, Danermark y Selander, 2011), que poseen sobre la educación y la escue-

la el niño, niña o adolescente, su grupo familiar y los pares que constituyen su grupo de referencia. ¿Es la educación concebida como un instrumento de desarrollo de valores y actitudes, formación ciudadana, movilidad social, o simplemente no existen las condiciones para que ella pueda ser aprehendida como un espacio institucional que es referente en algún sentido significativo para la vida personal o familiar?

Esta dimensión requiere una detenida capacidad de diagnóstico para detectar los recursos que se puedan activar para construir un significado de la educación como positiva, relevante y pertinente para el participante del Proyecto de Reinserción. En esta línea se deben diseñar estrategias y dinámicas de apoyo que complementen los recursos existentes o que busquen estos más allá del círculo familiar inmediato si no existiera la posibilidad de recurrir a su apoyo.

Esto apunta también a detectar cuales son los andamiajes sociales (Bruner, 1978) que pueden vehiculizar una visión de la educación como parte del proyecto biográfico. En otras palabras, esta dimensión supone identificar la valoración y las representaciones sociales que posee el niño, niña o adolescente y su familia, acerca de la escuela, con el propósito de activar las redes de apoyo que pudieran sostener, apoyar y orientar el esfuerzo educativo del niño, niña y adolescente.

Aspectos psicosociales y afectivos: actitudes relacionadas con el logro educativo

En esta dimensión, como se ha señalado previamente al examinar algunas buenas prácticas de los Proyectos de Reinserción, se pueden identificar algunas actitudes relacionadas con el logro educativo entre ellas, la autoestima y la percepción de autoeficacia. La participación de niños, niñas y adolescentes en la tarea educativa se verá afectada además por la existencia de las expectativas que

otros actores tengan sobre el logro escolar del estudiante, en la medida que las expectativas generan un tipo específico de conductas de refuerzo (positivo o negativo) que incide sobre el comportamiento del niño, niña o adolescente (Rosenthal, R. y Jacobson, L., 1968). Es así como las expectativas de los docentes tendrán un efecto en el largo plazo en el desempeño escolar de los estudiantes. Pero el aspecto psicosocial no se remite solo a los docentes o tutores sino que el apoyo de la familia también aparece como significativo (Román, S., Cuestas, P.J. y Fenollar, P., 2008). Estas actitudes serán particularmente influyentes en los primeros años de educación cuando la constitución de la identidad como sujeto de aprendizaje se encuentra en proceso y se nutre de un andamiaje de confianzas interpersonales y modelamientos de acuerdo a figuras referentes particularmente en la familia²¹ pero que también podrían ser figuras extrafamiliares que se preocupan y apoyan los esfuerzos escolares de niños, niñas y adolescentes.

Se ha denominado esta dimensión como psicosocial pues la autoestima y las expectativas de autoeficacia son dimensiones psicológicas que conllevan una valoración del sí mismo, de manera generalizada en el caso de la autoestima, y relacionada con el desempeño en tareas específicas, en el caso de la autoeficacia. Ambas dimensiones tienen implicancias motivacionales, como lo revela la amplia literatura científica en el ámbito del sí mismo (Baumeister & Finkel, 2010; Taylor & Brown, 1988, Caprara & Cervone, 2000), así como en el ámbito del desempeño (Bandura, 1997, 2001).

La investigación sobre ambos conceptos ha revelado que están relacionados con importantes dinámicos psicosociales en términos de su origen e impacto en las relaciones interpersonales, intragrupal e intergrupales.

²¹ El concepto de andamiaje fue introducido por Jerome Bruner (1978) para dar cuenta de la estructura de apoyo que los maestros y los padres dan a los niños y niñas durante el proceso de aprendizaje.

Aspectos cognitivos: habilidades y contenidos curriculares

La dimensión cognitiva refiere a las habilidades y los contenidos curriculares básicos que el niño, niña y adolescente debe manejar de acuerdo al nivel educacional en que se encuentra; junto con ello en esta dimensión se presentan las metodologías de enseñanza que permitan superar las limitaciones de la clase lectiva y que efectivamente generen un clima de aprendizaje, y la forma como se abordan los contenidos curriculares vinculándolos a las necesidades y situaciones de vida de los participantes, haciéndolos así relevantes y pertinentes. En la discusión sobre aspectos curriculares en las buenas prácticas de los Proyectos de Reinserción se señalaba que en este ámbito era necesario que los equipos docentes de los proyectos desplegaran el interés activo en el aprendizaje (Stout & Christenson, 2009), en la medida que el tipo de prácticas educativas que crean oportunidades de aprendizaje auténtico generan una actitud más positiva hacia el proceso de enseñanza (Behrendt y Franklin, 2014). Siendo esencial establecer conexiones claras entre los conceptos y la experiencia.

Aspectos conductuales relacionados con la escolaridad

Por último los aspectos conductuales tienen que ver con hábitos y la programación del tiempo de estudio, el uso del tiempo libre, y con las modalidades habitualizadas de relación con pares y otros actores (familiares o miembros de una comunidad escolar). Al diferenciar esta dimensión del aspecto actitudinal se sigue a Ronis, Yates y Kirscht (1989) quienes plantean que las conductas recurrentes pueden estar más determinadas por hábitos que por variables actitudinales. Las conductas que favorecen el aprendizaje escolar deben basarse en comportamientos consistentes y la forma como esto ocurre de manera más expedita es a través de la habituali-

zación o rutinización de la conducta. Estos hábitos conductuales si no se han formado previamente o se han debilitado por el período de desescolarización que han experimentado los participantes en los Proyectos de Reinserción Educativa se deben incorporar, primero como dinámicas que requieren una atención explícita y después, conforme se internalizan, deben dar paso a rutinas que orienten la vida cotidiana de niños, niñas y adolescentes. Si estos hábitos se han formado previamente se deben reforzar para la reinserción en el mundo escolar.

Estas cuatro dimensiones que deben ser abordadas conjuntamente en un Proyecto de Reinserción Educativa se organizan en un proceso de intervención que distingue diferentes etapas, las que a continuación se presentan.

Etapas de un proyecto de reinserción educativa

Se han identificado seis etapas en la intervención de un Proyecto de Reinserción Educativa, las que de manera consecutiva debieran ir abordando las distintas dimensiones presentadas en la Figura 6.

La invitación

La primera etapa de la vinculación del niño, niña o adolescente desescolarizado al Proyecto de Reinserción Educativa ocurre cuando es contactado por un profesional del Proyecto invitándolo a participar de este programa. Debido a la experiencia de alejamiento de la escuela, su previa vivencia en esta y, en algunos casos, las condiciones familiares y psicosociales presentes, suponen que esta invitación deberá superar probablemente una barrera de apatía y desconfianza, por lo tanto se requerirá que la acción convocatoria se haga cargo de esas actitudes, mostrando una alternativa de educación que supere la ofrecida por la institución escolar formal y que efectivamente apele a un significado relevante para

el niño, niña o adolescente. En ese sentido la invitación suscita y requiere, si desea ser realmente una invitación donde el sujeto libremente decida, un quiebre actitudinal por parte del niño, niña o adolescente desescolarizado (de la desconfianza y reticencia de la experiencia escolar previa a una expectativa de una experiencia educativa distinta). La aceptación de la invitación a participar en un Proyecto de Reinserción Educativa por parte de un niño, niña o adolescente desescolarizado equivale a hacer una apuesta que se distancia de su vida cotidiana sin que tenga claro

exactamente cuál es la promesa que se le hace por parte de quienes realizan la invitación, y cuáles serán los resultados del proceso en el cual se va a embarcar. Por ello, en tanto la decisión de participar en un Proyecto de Reinserción Educativa está marcada por la incertidumbre, serán factores decisivos para incorporarse, la legitimidad percibida de quien realiza la invitación, el potencial atractivo de la experiencia a la que se invita y la sintonización con un significado subyacente que parezca atractivo.

Figura 6. Etapas de un Proyecto de Reinserción Educativa



El diagnóstico

La segunda etapa del proceso es el diagnóstico que conforme a la multidimensionalidad ya mencionada supone un análisis complejo. Ello demanda identificar y caracterizar las representaciones sobre la escuela y la educación del participante, su grupo familiar o figuras referentes; la identificación de las redes de apoyo con que cuenta; las características psicosociales que presenta; la situación de desescolarización en que se encuentran con el consiguiente diagnóstico de conocimientos y habilidades escolares; y finalmente los comportamientos que se pueden advertir. La duración de esta etapa es variable y debiera depender de factores como la complejidad de la situación de vida que el niño, niña

o adolescente presenta, su compromiso para participar en un proceso donde se establece un diálogo continuo entre él y el equipo profesional del proyecto, y los mismos recursos que este dispone²². Debido a que se trata de una invitación a participar de un proyecto vital este proceso requiere una dinámica conversacional de definición de expectativas, metas y normas en las que el significado se construye a medida que la persona trabaja discursivamente con otro referente –en este caso el profesional del

²² Hay que precisar que en los programas SENAME este diagnóstico sería parte de un proceso más integral que se realiza en conjunto con otros programas en el cual está participando el niño/a o adolescente y su familia, por ende el diagnóstico consideraría una perspectiva más psicosocial.

equipo o tutor— y comprende lo sucedido en su vida (O'Connor, 2003). En este sentido el diagnóstico es un relato construido intersubjetivamente que permite una lectura de los acontecimientos pasados y que en virtud de esa lectura se identifican expectativas vitales las que permiten plantearse objetivos y metas específicas. El hecho de que esas expectativas sostengan un cambio biográfico está dado por la motivación al cambio, o sea, por el estado interno de disponibilidad o deseo de cambio que está influido por factores externos e internos, y sujeto a cambios en el contexto temporal y situacional. En lo que respecta a las situaciones internas, se sabe que las experiencias personales, las necesidades de bienestar, la autoconcepción y valía propia, el sistema de creencias, los afectos y emociones son algunos de los factores que influyen en la motivación de las personas para iniciar y/o mantener alguna modificación en su comportamiento (Miller y Rollnick, 2013). Este diagnóstico no es solo establecido en una relación diádica entre profesional y participante sino también a este concurrirán la familia o adultos responsables del niño, niña o adolescente y en el caso de los Proyectos de Reinserción Educativa de SENAME se incorporan también la opinión de los profesionales intervinientes de los otros programas como el Programa de Intervención Integral Especializada (PIE), el Programa para niños, niñas y adolescentes con consumo problemático de alcohol y drogas (PDC) o el equipo de salud mental.

El diseño de un plan de intervención

En consideración a la información diagnóstica, se diseña en esta etapa un plan de intervención que establece objetivos y una serie de actividades que se llevarán a cabo con el propósito de que un niño, niña o adolescente en situación de desvinculación escolar pueda, en un lapso temporal específico, superarla, reinsertándose en la escuela o siguiendo una trayectoria de formación educativa que fortalezca sus capacidades y habilidades como sujeto capaz de aprender y a la cual pueda consagrar sus esfuer-

zos siendo esta parte fundamental de su identidad personal. Esta etapa de planificación tiene como uno de sus desafíos más manifiestos la heterogeneidad en la situación de entrada de los niños, niñas y adolescentes del Proyecto de Reinserción Educativa, por lo que el tiempo de duración del programa como el tipo de actividades a realizar, así como el tipo de salida del Proyecto diferirán de acuerdo al perfil de la población participante. En consideración al levantamiento de buenas prácticas, esta planificación debe contemplar actividades lectivas, motivacionales, extracurriculares, y tutorías dirigidas a la exploración de la identidad y a un favorecimiento de las actitudes que favorecen la autoconcepción de los participantes como sujetos de aprendizaje. La planificación de las actividades tiene además que considerar el despliegue de las capacidades de los participantes y por ende debe admitir flexibilidad y una constante capacidad de diagnóstico por parte del equipo del proyecto. En el caso de los proyectos SENAME el plan de intervención involucra a otros programas institucionales y lo educativo es parte de una atención más general que apunta a una restitución integral de derechos de los niños, niñas y adolescentes participantes. El conjunto de actividades planificadas debe incorporar la participación de los padres o de adultos responsables involucrándolos en el Proyecto de Reinserción Educativa de manera que se refuerce la permanencia en estos de los participantes junto con una resignificación de la educación para todo el grupo familiar.

La ejecución de las tareas y actividades programadas

En esta fase las clases, talleres, actividades extracurriculares o tutorías se deben organizar en una secuencia que considere las características, ritmos de aprendizaje y desarrollo de cada uno de los participantes, como de los diferentes grupos de niños, niñas y adolescentes existentes en el Proyecto de Reinserción. Son aspectos a considerar para la organización de los diferentes grupos de participantes

el nivel de rezago escolar, la edad de los participantes y las dificultades específicas de aprendizaje.

En tanto los procesos de desarrollo y aprendizaje son dinámicos, la programación de actividades debe ser revisada periódicamente (por ejemplo, bimensualmente), y ajustada de acuerdo al ritmo de aprendizaje y desarrollo de cada participante.

En relación al tipo de actividades que el proyecto puede llevar a cabo estas pueden distinguirse en curriculares, las que usando métodos didácticos que promuevan la participación y el interés de los participantes, enseñen los contenidos de los programas de los niveles correspondientes. Un segundo tipo de actividades son las tendientes a resignificar la actividad educativa como parte de la definición vital del niño, niña o adolescente. Tutorías, actividades grupales de reflexión o talleres son el tipo de actividades que promueven y sustentan la consecución de este objetivo. En tercer lugar, los Proyectos de Reinserción Educativa deben generar dinámicas de involucramiento afectivo de los niños, niñas y adolescentes. La acogida de los tutores a través de un diálogo personalizado así como dinámicas grupales que generen un espíritu de cuerpo y de apoyo interpersonal son técnicas que favorecen la identificación y el sentido de pertenencia y propósito.

En la medida que los Proyectos de Reinserción Educativa se enfrentan a una realidad en la que constantemente deben estar evaluando los logros de aprendizaje y la integración de los participantes, deben tener actividades sistemáticas de monitoreo y retroalimentación para ajustar sus prácticas a los requerimientos de niños, niñas y adolescentes participantes.

La evaluación del plan de intervención

Esta etapa corresponde a las actividades que indagan si las metas programáticas individuales han sido logradas, en qué medida lo han sido y cuáles son los pasos a seguir. Dependiendo de los diagnósticos que se han realizado, la planificación

de actividades y la realización de estas, la evaluación indicará qué tipos de pasos se deben adoptar. Por cierto, en este punto es necesario explicitar que los niños, niñas y adolescentes en situaciones de desescolarización no constituyen una realidad unívoca u homogénea. Existen diferentes grados de dicha desescolarización y de disminución de las habilidades y conocimientos que permiten a un sujeto tener capacidad para desenvolverse con propiedad en el mundo escolar. No es lo mismo la situación de un niño, niña o adolescente que haya permanecido uno o dos años fuera del sistema educacional de uno que tiene cuatro o más años de desescolarización. También, se presentan vulneraciones de derechos asociadas a complejidades diversas y, por cierto, mayor o menor distancia cultural a los significados y representaciones que dan cuenta del valor de la educación en el mundo contemporáneo. En otro sentido, también los niños, niñas y adolescentes tiene diferentes niveles de capacidad para sobreponerse a situaciones traumáticas o estresantes, distintos grados en que despliegan su voluntad para dar respuesta a dichas situaciones, y diversidad de potencialidades y recursos, tanto de ellos como de las redes a las que pertenecen y en las cuales pueden apoyarse, para reinsertarse educacionalmente y generar una trayectoria de formación educativa.

Por ende, **las rutas de salida de los Proyectos de Reinserción Educativa pueden ser muy variadas y se diferencian analíticamente en las siguientes:**

Reinserción escolar

Reincorporación a la educación formal una vez que el niño, niña o adolescente ha logrado con la ayuda del Proyecto de Reinserción Educativa resignificar el esfuerzo escolar, lograr mejores habilidades y conocimientos y poseer una autoimagen más fuerte. Esta reincorporación puede ser a escuelas de enseñanza básica o media o a escuelas de educación de adultos, dependiendo del rezago escolar

y la edad del participante en el Proyecto²³. Parte de la acción de reinserción puede consistir en que el participante rinda exámenes libres para validar estudios y después de aprobarlos se reintegre al mundo de la escuela.

Validación de estudio

En este caso el Proyecto busca la validación de estudios para acortar la brecha educativa y con ello, favorecer la revinculación con la escuela en mejores condiciones. Si no es posible, por diversas razones, que el participante retorne a la escuela a dar exámenes libres le permitiría a los niños y niñas conseguir una nivelación de sus estudios. En algunos casos esta es una salida que ocurre porque no se ha logrado desarrollar la de reinserción escolar (en este sentido es una salida de segundo orden); en otros casos desde el inicio del proyecto en la fase diagnóstica se apuesta por este tipo de cierre.

Formación educativa que prepare para la empleabilidad

En esta salida el participante no está en condiciones y/o no desea, por la cantidad de años desescolarizado y la edad que tiene, volver a la escuela y requiere una formación en habilidades blandas de empleabilidad y en oficios, junto con probablemente una nivelación de estudios que los habilite para el mundo del trabajo. El Proyecto de Reinserción Educativa sin hacerse cargo de la necesidad específica de formación técnica, pero sí de la nivelación de estudios, prepara al participante de edad cercana a los 18 años para que este defina que su formación

educativa ocurrirá en una instancia posterior de formación para el trabajo.

Mantenimiento del acompañamiento

Al culminar el plan de intervención acordado originalmente, se evalúa que no se han cumplido los resultados esperados y, por lo tanto, se requiere rediseñar el plan, extendiendo los plazos de permanencia de los niños, niñas y adolescentes en el proyecto; teniendo que postergar los caminos anteriormente señalados. En estos casos se debe actualizar el diagnóstico, realizar una evaluación del proceso de intervención y concordar con el niño o la niña y su familia un nuevo acuerdo de participación.

La delimitación de rutas de salida obedecerá al diagnóstico inicial individual, como a los seguimientos que se hagan a lo largo del proceso y, principalmente, a la evaluación final del equipo a cargo del Proyecto de Reinserción Educativa.

El seguimiento

La última etapa del Proyecto de Reinserción Educativa consistiría en el seguimiento del niño, niña o adolescente una vez que este haya egresado del proyecto y optado por una de las rutas ya señaladas. La duración, características y propósitos de la etapa de seguimiento dependerá de la opción de egreso y de cómo se evalúe la condición del niño, niña y adolescente. Esta función idealmente debería ser realizada por quien hizo la función de tutor del participante en el Proyecto de Reinserción Educativa y tiene como objetivo, asistir y orientar al niño, niña o adolescente de manera que pueda persistir en la opción adoptada, particularmente en el caso de reingreso al sistema educacional y de concordar decisiones que fortalezcan su inserción en una trayectoria educacional o laboral según sea el caso. Esta etapa se debería prolongar por un período de al menos un año con momentos de encuentro quincenales en sus primeras fases para pasar a contactos mensuales posteriormente. El tutor debería evaluar

²³ Los directores de establecimientos educacionales en la educación de adultos en la modalidad regular pueden autorizar el ingreso de jóvenes a Educación Básica con una edad inferior a 15 años y a Primer, Segundo y Tercer nivel de Educación Media con una edad inferior a 17 años por razones inherentes a situaciones tales como retraso pedagógico, egresar de un proyecto de reinserción educativa u otras de carácter socioeconómicas que justifiquen el ingreso a dicha modalidad (Decreto 445 del Ministerio de Educación del 30 de enero del 2015).

en conjunto con el niño, niña o adolescente si se requiere medidas adicionales de soporte o incluso el reingreso a un Proyecto de Reinserción Educativa.

9. Recomendaciones a la política pública con miras a un modelo de reinserción educativa

Existe un extendido acuerdo que la política pública dirigida a extender la cobertura, mejorar la calidad y asegurar la equidad de la educación constituye un aspecto clave del desarrollo, en tanto ello permitiría el mejoramiento de las condiciones económicas, sociales y culturales de nuestras sociedades. Se plantea que el mejoramiento en los niveles educacionales de la población se encontraría asociado positivamente a factores como la productividad, movilidad social, reducción de la pobreza, construcción de la ciudadanía y la identidad social, y en síntesis, al fortalecimiento de la cohesión social (ECOSOC, 2011).

Desde otra perspectiva se ha esgrimido que el éxito económico descansa crucialmente en el capital humano y que la educación es clave en su formación. Las personas con mejor educación tienden a gozar de mejores ingresos y en una era de globalización creciente con una demanda incesante por capacidades tecnológicas y conocimiento, la importancia del capital humano solo tenderá a crecer y con ello la relevancia de una educación pertinente y de buena calidad. Adicionalmente, dado el ritmo de la innovación y el cambio tecnológico será necesario continuar adaptando nuestras competencias y habilidades a lo largo de nuestras vidas, lo que demanda un proceso de formación continua (Keeley, B., 2007).

En concordancia con la importancia atribuida a la educación, las diferentes sociedades han realizado incesantes esfuerzos para ampliar la cobertura de los sistemas educacionales y se puede observar un incremento en la cobertura educativa. Es así como en América Latina y el Caribe ya se había al-

canzado en general una situación positiva hacia el 2000²⁴, con una tasa neta ajustada de matrícula en educación primaria de 94% (UNESCO, 2013).

Sin embargo, estos indudables avances han estado aparejados en nuestra región con una estratificación de los resultados del aprendizaje y el logro educativo en los sistemas educacionales. Esta desigualdad se ve reflejada en una clara segmentación y estratificación de la calidad y eficiencia de la educación que el sistema educacional provee (ECOSOC, 2011). La inequidad existente significa que hoy en día no es suficiente garantizar el acceso a la escuela a través de leyes de escolaridad obligatoria en todos sus niveles (preescolar, primaria y secundaria), sino que el derecho a la educación consiste en la capacidad que tengan los niños, niñas y adolescentes de todos los grupos sociales y cualesquiera sean sus diferencias y especificidades, de aprender a través de una educación de calidad. Ello se traduce en que se puede acceder al sistema educacional sin discriminación de ningún tipo, a que la educación entregada sea pertinente y de calidad, y que el sistema educacional permita adaptabilidad de manera de responder de manera flexible a las necesidades particulares de los estudiantes (UNESCO, 2013).

Al respecto habría que precisar que ese derecho se encuentra amenazado por la ya mencionada estratificación del sistema educacional, y porque este todavía no logra que todos los niños, niñas y adolescentes terminen sus ciclos de educación. La tasa promedio de conclusión de la enseñanza primaria en América Latina hacia el 2010 es de 90,2% para quienes tenían, en el momento de levantamiento de la encuesta de hogares, entre 15 y 19 años (UNESCO, 2013) y si bien es un avance importante respecto de la cohorte 30 a 34 años que solo terminó dicho ciclo en un 81,6%, sigue habiendo un grupo significativo que no termina ni el nivel más básico de

²⁴ Que sin embargo no ha variado en la última década. Mientras en la educación secundaria en el mismo período la tasa neta de matrícula pasó de 67% a 72%.

educación. Este mismo indicador al nivel de la región es mucho más preocupante cuando se constata que para la cohorte de 20 a 24 años el año 2010 un 46,5% no había cursado totalmente la educación secundaria (en Chile ese porcentaje es del 20%).

La preocupación porque todos los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer su derecho a la educación es lo que ha animado a los Programas de Reinserción Educativa analizados en este estudio. Como se ha señalado anteriormente en el apartado número tres (“Diferentes conceptualizaciones para entender la desescolarización”), y como reafirma la CEPAL y PREAL los factores explicativos de la desvinculación escolar son múltiples: refieren a variables vinculadas a la situación económica y al contexto familiar del estudiante, y a factores intraescolares como los niveles de preparación y experiencia de los docentes, las relaciones y expectativas que tienen sobre los estudiantes, el tiempo dedicado a la instrucción, la organización de la escuela, la relevancia y pertinencia curricular, el tipo de evaluación y promoción de los estudiantes, entre otros (CEPAL, 2010; PREAL, 2007).

Dada la naturaleza multidimensional del fenómeno se distinguirán en estas recomendaciones diferentes niveles de propuesta, unas más generales dirigidas a aspectos del sistema educacional y otras orientadas específicamente a los Proyectos de Reinserción Educativa.

Como es evidente respecto de la escuela y los niños, niñas y adolescentes en riesgo de desvincularse de ella, existen múltiples desafíos que tienen que ver con recursos financieros, capacitación profesional de los docentes para trabajar con grupos específicos de la población escolar, disponibilidad de tiempo de trabajo pedagógico, atención y respeto hacia la cultural juvenil, liderazgo y normas internas de la escuela, etc. Esta sección apuntará solo en el currículo y en la capacidad de la escuela de detectar población en riesgo de desescolarización y actuar para evitar este fenómeno.

Necesidad de adaptaciones curriculares

En toda la educación, pero particularmente en la orientada a niños, niñas y adolescentes que buscan reincorporarse a la escuela, se deben realizar cambios en el currículo para el logro de una mayor identidad y una formación más integral por la cual el niño o adolescente encuentre mayor sentido a su participación en el sistema escolar. Para ello debe existir un diálogo permanente entre el currículo y el objetivo de una educación de calidad, siendo esto posible a partir de la reflexión que ligue “qué se enseña” y “para qué se enseña”. Por lo tanto, la pertinencia y relevancia es la posibilidad de darle una nueva comprensión al currículo superando la de “un proceso de transmisión de saberes eruditos organizados en asignaturas escolares” por una lógica más inclusiva que integre en el currículo escolar todas las “manifestaciones que tienen que ver con las propias características de los individuos, su contexto familiar y comunitario” (Pinto, 2007). De este modo el sistema educativo debería propender a superar el carácter solamente *contenidista* del currículo, para incluir temáticas asociadas al desarrollo de otras habilidades de los estudiantes, así como la promoción de una mayor vinculación entre materias según disciplinas. Sería positivo entonces que el currículo educativo propendiera al desarrollo de habilidades o capacidades para el desempeño social efectivo de los estudiantes, desarrollando competencias como resolución de conflictos o trabajo en equipo. Para ello se deben generar prácticas educativas que crean oportunidades de aprendizaje auténtico las que favorecen, como lo indica Behrendt y Franklin (2014), una actitud más positiva hacia este proceso, al basarse en tareas conectadas con el “mundo real”. De este modo, los estudiantes logran percibir las como significativas y alineadas con sus intereses personales promoviendo el compromiso o ‘engagement’ cognitivo y psicológico (Christenson & Thurlow, 2004).

La posibilidad de un tratamiento del currículo más flexible puede realizarse manteniendo los aprendizajes que se consideran básicos e imprescindibles,

pero adaptando diversas formas en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos. De esta manera se empezarían a superar las acciones del sistema escolar tendientes a una “homogeneización que invisibiliza las diferencias sociales, culturales e individuales de los estudiantes” (Duk y Loren, 2010).

En este sentido, parece alentador que el Ministerio de Educación en la licitación para el concurso de proyectos de reinserción escolar de febrero de 2015 enfatice la necesidad de generar nuevas prácticas institucionales que en las escuelas eviten lo que el Ministerio denomina “deserción” diseñando en ellas estrategias de trabajo educativas que restituyan competencias personales, educativas y sociales a través de planes de trabajo pertinentes y que respondan a las características específicas y necesidades educativas de los estudiantes participantes.

El avance anterior, tendría que complementarse con un cambio en la forma como el Ministerio de Educación permite la aprobación de cursos por parte de niños, niñas y adolescentes que participan en los Proyectos de Reinserción Educativa. Actualmente, ello ocurre a través del mecanismo de exámenes libres para menores de 18 años.

Estos exámenes son elaborados²⁵ por el establecimiento educacional designado como entidad examinadora por el Ministerio, de acuerdo con los planes y programas vigentes para el respectivo curso o nivel a validar. El proceso examinador no distingue para el caso de los participantes de Proyectos de Reinserción Educativa ninguna adaptación que considere su situación de desvinculación escolar, así la evaluación y promoción se rige por los respectivos reglamentos de evaluación del nivel correspondiente. Más aún, el examen se rinde en conjunto con estudiantes de establecimientos educacionales no reconocidos por el Estado, como también, con niños y adolescentes que han realizado estudios en el extranjero, entre otros.

Pareciera lógico, por el contrario, que niños, niñas y adolescentes largamente desvinculados de la escuela, que en promedio presentan 4 años de rezago escolar, como lo muestra este estudio, debieran ser evaluados considerando adaptaciones curriculares que expresaran contenidos pertinentes al contexto sociocultural y al proceso de enseñanza que han experimentado en los Proyectos de Reinserción Educativa. Junto con ello, la instancia evaluativa en procesos de reinserción debería estar vinculada al proceso de enseñanza-aprendizaje pues en la actualidad los exámenes libres son instancias totalmente desconectadas a todo el proceso vivido por niños, niñas y adolescentes que buscan reconstituirse como sujetos de aprendizaje.

Este proceso tanto debería centrarse en la adaptación curricular donde se relevaran los contenidos nucleares de los respectivos cursos o niveles junto con una pertinencia sociocultural de los temas, como en la misma impartición del instrumento evaluativo se debiera considerar la experiencia de aprendizaje desarrollada en los Proyectos de Reinserción Educativa, siendo las formas que adopte la evaluación cercanas a la evaluación formativa y sumativa que se ha desarrollado en estos proyectos. En este sentido, no es del todo evidente que la evaluación de todo un proceso formativo ocurra en una sola instancia final. Más bien, como ocurre en la educación formal, la evaluación final debería tener una proporción importante de la nota de aprobación del curso o nivel pero no puede corresponder a toda esa nota, porque ello en vez de apoyar la instancia formativa la invalida e impone sobre el evaluado una exigencia que es, paradójicamente, más demandante que aquella que les permite aprobar un curso a los estudiantes de la educación formal. Adicionalmente, este examen debería ocurrir en un contexto cercano para el niño, niña o adolescente participando en el Proyecto de Reinserción Educativa ya sea en los espacios formativos en que estos se han llevado a cabo o en escuelas de este territorio. Para que ello ocurriera los exámenes de evaluación podrían ser validados por el Ministerio bajo las condiciones que acá se han delineado o podría

²⁵ Decreto Exento 2272 del 14 de noviembre del 2007, Ministerio de Educación.

haber profesores supervisores que en conjunto con los docentes de los Proyectos de Reinserción Educativa aplicaran estas evaluaciones.

Detección temprana de niños, niñas y adolescentes en riesgo de desescolarización

Se ha señalado en este estudio que la desvinculación de niños y adolescentes de la escuela es un proceso gradual donde confluyen una multiplicidad de factores pero que se expresa en el ámbito escolar en ausentismo, bajas calificaciones, problemas conductuales y rezago escolar (Balfanz, Herzogm, & Mac Iver, 2007). La experiencia de los Programas de Reinserción Educativa y la investigación educacional aconsejan que las escuelas tengan un dispositivo de diagnóstico por el cual puedan reconocer los signos que indican una probabilidad de riesgo de desvinculación escolar diferenciada por categorías de estudiantes. Este dispositivo debe estar instalado institucionalmente en la dinámica funcional de la escuela y debe descansar en una capacidad de recolección de datos de manera sistemática para generar una información válida y confiable. La experiencia del Proyecto de la Corporación Municipal de San Joaquín denominado “La Otra Escuela” por el cual se instala un Sistema de Alerta Temprana es aleccionadora al respecto.

Una vez que una escuela identifica un grupo de estudiantes en riesgo de desvinculación es prioritario que formule una planificación del trabajo escolar que se apoye en los recursos existentes en el establecimiento educacional, considerando al equipo docente, los mismos niños y niñas, las familias, como también los recursos que proporciona la Ley de Subvención Escolar Preferencial, entre otros.

Se podría implementar un sistema de tutorías orientada al fortalecimiento de la motivación por mantenerse en la escuela, al refuerzo de aprendizajes y a otros aspectos que se requiera, según la situación en la que se encuentra y las característi-

cas de los niños, niñas y adolescentes en riesgo de desescolarización. Este rol de tutor o de acompañamiento, podría ser desarrollado por compañeros (Zambrano y Durán, 2013), o bien se puede recurrir a monitores que se contraten en función de Programas de Mejoramiento. En esa tarea de apoyo y retención no pueden quedar excluidas las familias o adultos responsables de los estudiantes en riesgo de desescolarización, en relación a las cuales sería conveniente establecer talleres motivacionales y de orientación que relevaran la vinculación con sus hijos e hijas y la valoración del logro educacional, de modo de propender al apoyo en el esfuerzo educativo de sus niños o adolescentes. Dichos estudiantes requieren que sus padres valoren su educación y que presenten expectativas positivas de su rendimiento académico; de este modo se sentirán más interesados y comprometidos con los desafíos académicos (Fan & Williams, 2009).

Finalmente, si fuera necesario es importante que la escuela sea capaz de desarrollar un trabajo en red que le permita considerar soportes comunitarios y/o institucionales, de manera de responder de manera integral a las problemáticas que pudieran afectar a sus estudiantes y que podrían incidir en un proceso de desescolarización.

Reconocer la heterogeneidad de los participantes en proyectos de reinserción

En referencia a las sugerencias que surgen del análisis de los Proyectos de Reinserción Educativa la primera proposición se relaciona con la etapa inicial de todo Proyecto: el diagnóstico de la población participante. Se advierte a partir de las entrevistas a los directivos de los equipos ejecutores y al análisis de los datos de caracterización de la población que existe una heterogeneidad de situaciones en el ingreso de niños, niñas y adolescentes con variabilidad de realidades en las diferentes dimensiones involucradas (factores educativos, psicoso-

ciales y culturales). La situación de desvinculación educacional puede entenderse como un continuo desde realidades que denotan un menor grado de alejamiento de la lógica e institucionalidad escolar, a otras donde se presenta una gran brecha que además se mantiene a lo largo de varios años.

Por ende, todo Proyecto debe caracterizar a su población en una multiplicidad de dimensiones construyendo grupos diferenciados de participantes. La construcción de esta tipología no tendría como afán lo meramente descriptivo o analítico, sino que es la base para establecer “rutas” por las cuales un sujeto se reconstituye como sujeto de aprendizaje y define una estrategia educacional futura.

Estas rutas deberían definir distintos tipos de planificación en el Proyecto con diferentes salidas una vez concluido este. Diferentes rutas definen también distinta temporalidad, provisión y complejidad de recursos profesionales. Para un niño, niña o adolescente con rezago de un solo nivel educacional la provisión de recursos puede ser drásticamente diferente a quien tiene cuatro años de rezago. Un modelamiento de rutas, recursos y estrategias puede constituir un mapa efectivo que eleve los niveles de éxito en la reinserción educacional, en tanto se asume una labor diferenciada por complejidad del desafío.

Un aspecto complejo para emprender esta labor de categorización y planificación reside en los aspectos metodológicos. Se requiere para asegurar una lógica unívoca y datos válidos, una explicitación de los criterios y los instrumentos utilizados, así como las dinámicas empleadas con los participantes en el diagnóstico. Junto con ello es necesario el uso estandarizado de un set de instrumentos diagnósticos y un previo acuerdo sobre cuáles son los criterios que hacen a un grupo poblacional diferente de otro, y cómo a cada grupo le correspondería una determinada ruta de desarrollo típica. Finalmente, se requiere el acuerdo sobre un cierto patrón de disposición de recursos y estimaciones temporales de cuánto duraría un proceso de intervención de acuerdo a tipo de grupo participante. Ciertamente, esa definición debe hacerse sobre la

información hoy disponible, la opinión técnica de los equipos profesionales de los Proyectos y sobre todo la directriz técnica de SENAME y el Ministerio de Educación. Esta posibilidad de categorización y diferenciación debería ser potenciada en el mediano plazo por análisis de tipos de trayectorias escolares y su relación con la probabilidad de desvinculación escolar (Janosz *et al.*, 2000; Janosz *et al.*, 2008) pues la trayectoria educativa futura de los niños, niñas y adolescentes se estructura a partir de la trayectoria pasada y los tipos de desvinculación de la vida escolar que experimentaron.

La anterior afirmación acerca de que los tiempos de intervención de un Programa de Reinserción Educativa varían respecto del nivel de complejidad de la situación a que responden lleva a la conclusión evidente que es complejo a priori establecer un plazo fijo único de duración de un Proyecto de Reinserción. Las condiciones administrativas de los programas deben estar en consonancia, entonces, con los requerimientos de los plazos de intervención que presentan los usuarios. En algunos casos la delimitación temporal de un Proyecto de Reinserción podrá extenderse por el plazo de un año escolar, pero en otros se requerirá un tiempo mucho mayor para llevar a cabo de manera exitosa el proceso de reinserción educativa en las dimensiones pedagógicas, psicosociales y culturales. Consecuentemente se debería habilitar para cualquier programa de este tipo un ordenamiento administrativo que estableciera desde un comienzo las condiciones para que el programa pudiera extenderse por más de un año²⁶. En el caso de los proyectos de Reinserción de SENAME esa posibilidad existe pero ello no ocurre en el contexto administrativo de los proyectos del Ministerio de Educación, con lo cual se produce una tensión en la implementación que afecta las condiciones para trabajar exitosamente en la reinserción de los casos donde la desvinculación escolar es más severa.

²⁶ Dado los procesos involucrados el equipo de investigación estima que dos años en el mínimo necesario para este tipo de proyectos tengan vigencia en un territorio determinado.

Seguimiento después del proyecto de reinserción

El grado de una política pública orientada a la Reinserción Educativa, tendría que contemplar un conjunto de resultados posibles que se expresan en que los niños, niñas y adolescentes retornen a la escuela; sigan una trayectoria de formación de oficios técnicos o similares; o rindan exitosamente exámenes libres pudiendo certificar uno o varios niveles educacionales. En el primer y segundo caso, el impacto de la política consiste no en el mero acto de inscripción del niño, niña o adolescente en una instancia educativa, sino en la mantención de este por el tiempo necesario para realizar un proceso educativo que termine con la adquisición de conocimientos y habilidades, que sean reconocidos institucionalmente a través de los respectivos mecanismos de certificación.

Por ello, se recomienda diseñar e instalar una función de seguimiento que permita la orientación y apoyo una vez que el niño o adolescente ha terminado su participación en el Proyecto de Reinserción y escogido una opción educacional o de formación. Esa función debería permitir un constante monitoreo que dé cuenta de las dificultades que puede encontrar el sujeto en su reinserción educativa y se adelante a una eventual involución mediante trabajo en red o tutoría personal. Particular atención debería poner esta función de seguimiento a padres, parientes, docentes u otros en los que el niño, niña o adolescente pueda tener una figura de referencia. Esta función, actualmente inexistente en los Proyectos de Reinserción, permitiría elevar el grado de éxito al advertir antes de su plena emergencia de problemas o desafíos no resueltos, adoptando medidas de ajuste o refuerzo que vayan en apoyo del estudiante.

Adicionalmente, como cualquier programa social, los Proyectos de Reinserción requieren después de su término una función de seguimiento que permita recabar datos que proporcionen las bases para la caracterización de su impacto. En la medida

que los procesos educativos son de larga duración la evaluación de impacto de estos Proyectos requiere un análisis longitudinal de datos que se extienda por un período importante de años. Este tipo de análisis, permitiría detectar las metodologías de enseñanza más exitosas y los proyectos que cumplen de mejor forma sus objetivos.

Condiciones que favorezcan la estabilidad de los equipos profesionales

Los Proyectos de Reinserción Educativa exigen de los equipos profesionales y directivos que los ejecutan una variedad de recursos, competencias y conocimientos. Por un lado, tienen que hacerse cargo de participantes que han tenido una experiencia biográfica de vulneración de derechos, en la cual uno de los derechos conculcados lo constituye el acceso a la educación. Por ende, estos equipos requieren profesionales con conocimiento psicosocial, experiencia de trabajo con población infanto-adolescente, familiaridad con la situación sociocultural de niños, niñas y adolescentes que provienen de sectores populares, y una capacidad pedagógica que sea capaz de enfrentar el desafío de reencantar a los participantes con la experiencia educativa, una vez que esta ha sido abandonada, sumado a los necesarios conocimientos disciplinares. Por esta razón, la composición del equipo profesional de un Proyecto de Reinserción debe ser multidisciplinaria y con una experiencia en trabajo en niñez y adolescencia en el ámbito educacional y comunitario.

Dada esta complejidad y variedad de recursos necesarios, sería recomendable que los organismos estatales establecieran condiciones administrativas que propendieran a un trabajo de mediano plazo que facilitara el reclutamiento y la permanencia de profesionales con las características indicadas. El establecimiento de convenios marcos que privilegien instituciones que hacen un trabajo de reinserción educativa de calidad junto con la definición

de un horizonte temporal de los proyectos que se extienda más allá de un año, pueden ser respuestas adecuadas al respecto, ayudando a contrarrestar el hecho de que los proyectos tienen siempre una delimitación temporal dada por su condición de ser financiados a través de fondos concursables. Asimismo la extensión temporal puede facilitar la contratación de docentes que en los niveles de Enseñanza Media requieren tener especialización disciplinaria.

10. Comentario final

Los Proyectos de Reinserción Educativa se enmarcan en el esfuerzo de asegurar que todo niño, niña o adolescente tenga el derecho a acceder a la educación, y además que esta educación sea de calidad, es decir, que permita aprendizajes socialmente relevantes y pertinentes a las necesidades y características de los estudiantes y de los contextos sociales en que se desenvuelven (OREALC/UNESCO, 2007). Una educación de calidad permitirá el despliegue de las potencialidades de las personas y sentará las bases para su desarrollo permitiéndoles acceder a un empleo digno, salud y participación social y política (OREALC-UNESCO, 2009). En la medida que un niño, niña o adolescente se desescolariza, le es arrebatado ese derecho y el objetivo de los Proyectos de Reinserción consiste en evitar esa situación que tiene graves consecuencias personales tanto para su desarrollo presente como para sus expectativas futuras.

Al tener ese objetivo los Proyectos de Reinserción se orientan por la idea de una educación inclusiva que considere y responda a las diversas necesidades de todos los estudiantes por medio de prácticas inclusivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En rigor, los Proyectos de Reinserción buscan hacerse cargo, en la medida de sus posibilidades, de la dinámica de desvinculación de estudiantes por parte de un sistema educacional que no es flexible ni permite opciones y oportuni-

des diversificadas para hacerse cargo de las distintas necesidades educacionales de los niños, niñas y adolescentes, considerando los contextos en los cuales viven. Responder a este desafío significaría una transformación drástica pues como señala Rosa Blanco “la atención a la diversidad, condición esencial de una educación de calidad, requiere cambios sustantivos en las actitudes y creencias, en el currículo, las prácticas pedagógicas, las relaciones interpersonales, la formación de los docentes, los sistemas de evaluación, y la organización de los sistemas educativos y de las escuelas” (OREALC-UNESCO, 2009, p.22).

Algo de esta respuesta se advierte en una entrevista al Jefe de la División de Educación General del Ministerio de Educación, Gonzalo Muñoz y publicada en un diario de circulación nacional, en la que este plantea que se está trabajando en formalizar una modalidad de colegios como “las escuelas de segunda oportunidad (las que) partirán como una iniciativa piloto que probablemente –dice– transformaremos en una modalidad –como la educación especial o la de adultos–, para ofrecer una alternativa estable y pertinente para esta población (la de niños, niñas y adolescentes desescolarizados)”²⁷.

El desarrollo de esta iniciativa permitiría en el caso chileno empezar a superar la estructuración de un sistema educativo que no admite flexibilidad ni adaptaciones curriculares y tampoco permite “múltiples puntos de entrada y salida, diversos itinerarios de aprendizaje, alternancia o combinación entre educación y capacitación, estudio y trabajo” (Torres, 2005, p. 34).

Al institucionalizarse las denominadas “Escuelas de Segunda Oportunidad” con propuestas curriculares y de evaluación propias, con la posibilidad de certificar estudios y con modalidad de asistencia y participación, organización horaria y sistema de promoción específicos, se asumiría en la estructuración escolar y en la impartición de los contenidos curriculares los intereses, necesidades, realidades

²⁷ Diario *La Tercera*, lunes 23 de marzo de 2015, página 24.

y características de los niños, niñas y adolescentes participantes (UNESCO, 2009).

Sin embargo, **un cambio como el señalado supone un proceso de compleja implementación e incluso si se llevara a cabo, los Proyectos de Reinserción seguirían constituyendo el espacio transicional que acoge a niños, niñas y adolescentes que se han mantenido desescolarizados por un largo período de tiempo posibilitándoles el regreso al sistema educativo formal para completar la escolaridad obligatoria.**

Como ha quedado registrado en este estudio los Proyectos de Reinserción Educativa son espacios educativos flexibles que logran una práctica pedagógica pertinente a los intereses y al contexto sociocultural de los niños, niñas y adolescentes desescolarizados, realizando una labor de tutoría y

apoyo personalizado que busca potenciar los recursos personales y las redes sociales de apoyo de los participantes, invitándolos a una práctica educativa que los considera como sujetos de derechos, y al hacerlo potencian sus posibilidades de hacerse cargo de sus proyectos educativos personales.

La posibilidad de significar la educación como un derecho y una herramienta sustantiva permitirá en los participantes de los Proyectos la expansión de las posibilidades de desarrollo emocional y social, la adquisición de aprendizajes duraderos, como también, el desarrollo de competencias y habilidades, que favorecerán su participación laboral en empleos de calidad y su integración a la sociedad como ciudadanos conscientes de sus derechos y del ejercicio activo y comprometido de estos.

BUENAS PRÁCTICAS EN REINSERCIÓN EDUCATIVA. RESPUESTAS VIRTUOSAS DE LOS PROGRAMAS A LOS DESAFÍOS DE LA REINSERCIÓN EDUCACIONAL

Introducción

En esta sección se analiza cómo las instituciones que ejecutan Programas de Reinserción Educativa responden virtuosamente a los desafíos que se les presentan en las diferentes dimensiones de su trabajo y se ha considerado que el término conceptual de “buenas prácticas” permite detectar estas acciones y desarrollos virtuosos.

El estudio como ya fue señalado en el punto siete referido a buenas prácticas ha ido en aumento (Armijo, 2004), debido a que identificar dicha buena práctica implica conocer *“aquello que funciona”*. Lo anterior posibilita la difusión de actividades que han tenido buenos resultados, el reconocimiento a los equipos que las llevan a cabo y por último, es una invitación a que otros grupos o instituciones puedan replicar estas prácticas en su quehacer para, a su vez, tener mejores resultados. En este sentido, como señalan Barzelay y Cortázar (2005), para poder difundir y replicar aquello que funciona, también es necesario conocer los procesos involucrados en aquello que funciona, o en otras palabras, conocer *“cómo funciona aquello que funciona”*.

Por este motivo es que, en el presente apartado, se da cuenta de lo que se entenderá por Buenas Prácticas, la metodología utilizada para levantarlas y, finalmente, se presentan cuatro, las cuales fueron desarrolladas por los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC, durante el año 2014, en la Región Metropolitana.

Las buenas prácticas y sus características

Consideraremos una buena práctica como un proceso en tanto este es “una secuencia de acciones que se desarrolla en el tiempo y en un contexto dado” (Pettigrew 1997 en (Barzelay & Cortázar, 2004, p. 9).

Si bien existe una variedad de concepciones acerca de las “buenas prácticas”, para que esta noción sea de utilidad su definición debe ser genérica y aplicable a distintos ámbitos de acción. Primordialmente, entonces, dicha buena práctica debería garantizar la obtención de buenos estándares de desempeño comparativos. Por lo tanto, serían un conjunto de procesos, acciones, interacciones o técnicas, que han obtenido “buenos resultados” y que sobresalen en comparación con otras prácticas sobre el mismo tema. Estas, permiten comprender con mayor claridad los procesos y acciones desarrolladas en diversos espacios organizacionales, logrando focalizar su mirada en aprender o imitar las “buenas ideas” que subyacen a esas prácticas. De allí que una buena práctica sea aquella que se erige como “un método superior o una práctica innovativa que contribuye a mejorar el desempeño de un proceso” (Armijo, 2004, p. 5).

En este sentido, la noción de “buenas prácticas” remite a un juicio de valor sobre estas; es una comparación con respecto a otras prácticas de similares características, que por alguna razón sobresale, es digna de ser difundida sirviendo de inspiración para los diseñadores y ejecutores de políticas públicas.

Delimitar qué se entiende por “buenas prácticas” no es una tarea fácil, puesto que esta tarea involu-

cra la evaluación (tanto de procesos como de resultados) para superar intuiciones, conjeturas y basar el juicio en aspectos objetivables (indicadores) que sean comparables entre prácticas o proyectos.

Según la SUBDERE (2009), las buenas prácticas generarían dos tipos de resultados, los que en la mayoría de las veces estarían directamente relacionados: resultados de proceso y resultados de efecto. Los primeros “se refieren a nuevas dinámicas, estilos de trabajo, conformación de equipos comprometidos, formas de tomar decisiones, prioridades y objetivos, etc., que se ponen en marcha en el contexto de la iniciativa en curso”. A su vez los resultados de efecto “se refieren a los cambios que el proceso gatilla y que se pueden apreciar como consecuencia de la iniciativa en cuestión” (SUBDERE, 2009, p. 2). En este estudio se considerarán como buenas prácticas las que generen ambos tipos de resultados descritos, tanto de proceso como de efecto.

Junto a lo anterior, una característica de las buenas prácticas es que se trata de una experiencia reconocible y comunicable (MINEDUC 2007, p. 9), y que se vuelve una referencia para el quehacer de un equipo, permitiendo alcanzar consensos acerca de las formas más adecuadas de cómo hacer las cosas.

Una buena práctica puede ser entonces una iniciativa innovadora para solucionar efectivamente (con buenos resultados y sostenibles en el tiempo) una situación problema, implementada de un modo singular, y adaptada a las particularidades del entorno y de la institución en la que se desarrolla (MINEDUC 2007). La práctica por tanto sería merecedora de reconocimiento y hasta cierto punto recomendable para su replicabilidad en otros contextos. No obstante, los resultados positivos que una “buena práctica” pueda tener en un contexto determinado, el sentido de estudiar su diseño y funcionamiento no es el de establecer recetas a replicar sin una evaluación de por medio, sino que es necesario que la buena práctica sea analizada críticamente para examinar en detalle qué puede ser replicado y qué requiere adaptación o incluso omisión.

Dado lo anterior es que los principales objetivos que se persiguen con el estudio de las buenas prácticas es la “difusión de las experiencias en la perspectiva de contar con elementos de comparación y mejoramiento del desempeño para el conjunto de la administración pública en los niveles en que se aplique” (Armijo, 2004, p.2). Mientras que, por otro lado, la difusión de buenas prácticas también tiene el potencial de generar una instancia de reconocimiento público, que releve y prestigie la actividad desarrollada en una instancia particular (Armijo, 2004).

Considerando las definiciones anteriores, se consideraron como buenas prácticas un conjunto de acciones dentro de un Proyecto de Reinserción Educativa que han contribuido al “cumplimiento eficaz de las metas planteadas en el proyecto, que cuenta con sistemas de registro, monitoreo y evaluación de resultados, que es innovadora, replicable y sostenible en el tiempo” (PNUD, 2007, p. 9). Para la identificación de las buenas prácticas durante el presente estudio se construyeron criterios de inclusión. Estos criterios han sido reportados en la literatura como elementos distintivos de buenas prácticas (Armijo, 2004; Barzelay & Cortázar, 2004; Chile, Ministerio de Educación, 2007; PNUD, 2007; SUBDERE, 2009). El establecimiento de criterios de inclusión mínimos facilita la identificación de buenas prácticas por los miembros de los equipos de los Proyectos y adicionalmente contribuye a establecer parámetros equiparables entre las distintas prácticas seleccionadas:

Eficacia: una práctica eficaz es aquella que logra o supera los objetivos planteados para los participantes o beneficiarios descritos. Además se espera que sus resultados sean verificables a través de indicadores (ya sea cualitativos y/o cuantitativos) u otros mecanismos de monitoreo y evaluación.

Identificación de necesidades: la práctica debe ser capaz de demostrar que responde a una necesidad previamente analizada, a la que responden por medio de la intervención.

Incidencia o efecto institucional: una buena práctica constituye una experiencia que provoca un efecto positivo en la dinámica de funcionamiento del proyecto, modificando formas tradicionales de trabajo o interacción. El cambio producido afecta a actores, procesos y/o a las relaciones entre actores.

Sostenibilidad: la experiencia es sostenible si su efecto se vuelve permanente en el proyecto, constituyéndose en una nueva normalidad para el mismo o bien, debido a su incidencia, se produce una serie de transformaciones favorables que promueven su aplicación.

Replicabilidad: las prácticas implementadas puedan ser adaptadas en otros ámbitos, permitiendo realizar un modelamiento de la acción con independencia de las variables particulares o casuística del contexto en el cual se insertan.

Innovación: el carácter innovador de la práctica es fundamental, las buenas prácticas se definen como una experiencia inédita o renovada que se distingue de otras prácticas preexistentes, comunes o recurrentes.

Reconociendo buenas prácticas en programas de reinserción educativa

Como se mencionó al inicio del apartado, identificar una buena práctica implica conocer “aquello que funciona”, sin embargo para poder difundir y replicar aquello que funciona, como fue señalado en acápi-tes anteriores también es necesario conocer “cómo funciona aquello que funciona” (Barzelay y Cortázar, 2005). El cómo funciona, lo que se refiere a los procesos involucrados en la práctica, está lejos de encontrarse descrito en un documento oficial o en un proyecto que define el proceder de manera normativa para una organización por lo que una buena práctica solo puede apreciarse como proceso, es decir, como una secuencia de acciones que se desarrollan en el tiempo y en un contexto dado.

En este sentido, adentrarse al estudio de una práctica, permite que aquello que usualmente se describe como una variable, sea descrito como un proceder, una acción, una actividad susceptible de ser adoptada por una organización humana como una actividad de gerencia (es decir, que es intencionada, controlada, y claramente definida en su proceder).

La naturaleza procesual de las prácticas exige que estas sean estudiadas como un todo, es decir, holísticamente, por ello la metodología de investigación utilizada en el presente estudio fue desde la lógica cualitativa, pues esta permite investigar fenómenos contemporáneos dentro de su contexto natural y considerar sus múltiples dimensiones y características (Yin 1994).

A partir de esta definición mínima de buenas prácticas en materia de reinserción, se desarrolló una metodología que consistió en dos fases:

1. Identificación inicial: La primera fase contempló la identificación y selección de buenas prácticas por parte de los directivos y equipos profesionales de cada Proyecto de Reinserción Educativa. Para ello, el equipo investigador desarrolló un documento donde se señalaron los criterios para identificar conceptualmente una buena práctica y se diseñó un formulario donde se indicó la información necesaria para poder reportar la práctica seleccionada.

2. Entrevista y levantamiento: Un integrante del equipo investigador, colaboró en el levantamiento y descripción de la práctica, realizando entrevistas en profundidad a quienes fueran actores clave en la implementación de esta. Se registraron entrevistas, documentos y fotografías que pudieran ser ilustrativas de las acciones realizadas, generando como producto un relato que describía densamente la puesta en marcha de la práctica. La información levantada fue presentada a los equipos de los proyectos para su revisión y colaboración en la adecuación del relato.

Para la realización de la entrevista en profundidad, se diseñó una pauta de entrevista narrativa

(Jovchelovitch & Bauer, 2000). El método narrativo utilizado para el análisis descriptivo de las buenas prácticas identificadas consistió en una “aproximación procesual a la realidad social centrada en la acción, que organiza el flujo de ocurrencias en función del sentido global del proceso bajo estudio” (Abbott 2001 en Barzelay y Cortázar, 2005, pág. 21). El producto del esfuerzo narrativo es un relato que representa una experiencia y que conecta los acontecimientos que la conforman en función del efecto que tienen sobre la experiencia global. En otras palabras, un relato que organiza en una secuencia coherente los acontecimientos que forman parte de un proceso, en función de su contribución al desarrollo global del mismo (Polkinghorne, 1988). Mediante el análisis narrativo se organizaron todos los eventos, tratando de que la historia que se relata tenga una secuencia coherente y logre dar cuenta del proceso. Esta organización secuencial de los eventos constituye la “trama” del relato, que viene a ser así el hilo conductor que da sentido a los acontecimientos. En este sentido, los eventos y la trama son los instrumentos fundamentales con los que se elabora un relato (Polkinghorne 1988).

De esta forma, el producto final del análisis sobre las buenas prácticas identificadas y seleccionadas fue un relato narrativo que contiene una descripción densa sobre los procesos involucrados en la práctica, su modo de implementación, los actores involucrados y los efectos que ha tenido en el proyecto y en los participantes de este.

El objetivo al presentar estas prácticas, consiste en colaborar en la difusión de iniciativas exitosas pudiendo ser compartidas por otros proyectos y así fortalecer prácticas existentes en el ámbito de la Reinserción Educativa.

Buenas prácticas identificadas en los proyectos de reinserción educativa

Todas las prácticas aquí contenidas son iniciativas producto del trabajo comprometido de los

equipos de profesionales de estos proyectos que atienden a niños, niñas y adolescentes en una labor de restitución de sus derechos fundamentales como es el acceso a la educación. Durante el estudio se levantaron Buenas Prácticas en 11 Instituciones ejecutoras de Proyectos de Reinserción Educativa²⁸, las cuales –como ya fue señalado– fueron identificadas por los directivos y profesionales a cargo de la ejecución de los proyectos y trabajadas conjuntamente con el equipo investigador en base a los criterios definidos que caracterizaban las Buenas Prácticas²⁹.

Las buenas prácticas que las entidades ejecutoras reportaron se situaron en ámbitos muy diversos por lo que, para facilitar su lectura, se han clasificado en cuatro áreas de acción:

1. Prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje

En esta área se agruparon las Buenas Prácticas que abordan formas creativas para lograr aprendizajes significativos en los y las participantes de los proyectos.

2. Prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal

Se refiere a aquellas prácticas en que el equipo ejecutor crea o diseña instrumentos metodológicos que les permiten optimizar el proceso de intervención³⁰.

²⁸ Se trabajó con 4 instituciones ejecutoras de SENAME y 7 instituciones ejecutoras de MINEDUC. En el duodécimo caso no se pudo realizar el levantamiento completo de información de la entidad ejecutora dado que esta estaba cerrando el Proyecto de Reinserción Educativa y no accedió a la entrevista de buenas prácticas. De las prácticas levantadas, se seleccionó una por cada ámbito de acción.

²⁹ Los criterios con que se definió una buena práctica eran eficacia, identificación de necesidades, incidencia o efecto institucional, sostenibilidad, replicabilidad e innovación.

³⁰ No se considera en este tipo de instrumentos el registro administrativo de información.

3. Prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto

En esta categoría se incluyen aquellos proyectos que reportaron como Buena Práctica, una lógica que va más allá de la optimización del funcionamiento del proyecto; en estos casos el equipo ejecutor ha introducido mejoras sustantivas que afectan la estructura, dinámica y forma de funcionamiento de un Proyecto de Reinserción.

4. Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares

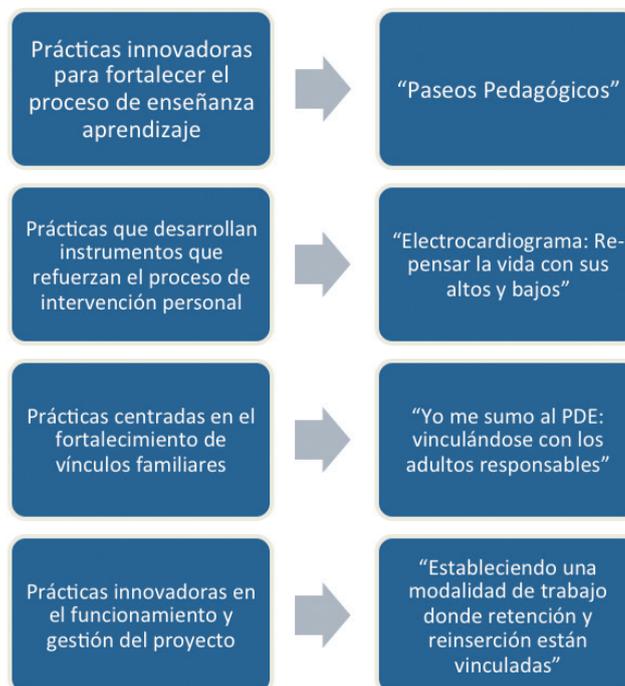
En esta área se agruparon las acciones que mejoraron la participación de los participantes en los programas de reinserción educativa, basadas en fortalecimiento de vinculación entre el equipo y los participantes o sus familias.

De las prácticas levantadas, se seleccionaron una por cada ámbito de intervención, las cuales se exponen en la figura 7.

1. Prácticas innovadoras para fortalecer el proceso de enseñanza aprendizaje

En esta área se agrupan las Buenas Prácticas que crean maneras innovadoras de lograr aprendizajes significativos en los participantes del Proyecto, al vincular la enseñanza a experiencias de vida con significados que aparezcan como relevantes para los participantes. La práctica que acá se presenta es llevada a cabo por la **Corporación La Caleta**, se desarrolla en el Proyecto de Reinserción Educativa apoyado por el **Ministerio de Educación ubicado en la comuna de El Bosque** y ha sido denominada como **“Paseos Pedagógicos”**.

Figura 7. Buenas prácticas seleccionada por ámbito de acción



PASEOS PEDAGÓGICOS

Introducción

La Escuelita Comunitaria El Bosque o “Aprendo Caleta” es un Proyecto de Reinserción Educativa que está a cargo de la Corporación La Caleta, una organización no gubernamental que desde 1985, trabaja con niños, niñas y adolescentes de sectores populares con la misión de “profundizar y fortalecer políticas infanto-juveniles desde la base y con perspectiva global”. Es así que sus principios orientadores son el fortalecimiento de la organización y la participación infanto-juvenil; el desarrollo socio-cultural y dinamización comunitaria; la promoción de la educación y sensibilización comunitaria; y el abordaje psicosocial y trabajo en red.

La Caleta desarrolla trabajo territorial en tres comunas de la Región Metropolitana: Población La Legua de Emergencia en la comuna de San Joaquín; la Población Yungay en la comuna de La Granja; y la Población San Andrés, Paula Jaraquemada y Villa 4 de Septiembre en la comuna de El Bosque.

El Proyecto de Reinserción Educativa denominado “Aprendo Caleta” que fue analizado corresponde al de la comuna de El Bosque. Específicamente, se emplaza en la Población Paula Jaraquemada, espacio que, en palabras del psicólogo del programa, está “en tierra de nadie”, ilustrando con ello la despreocupación de las instituciones locales por este espacio y su población.

Este proyecto “Aprendo Caleta” trabaja con niños, niñas y adolescentes que, en términos generales, viven en contextos de vulnerabilidad social (microtráfico de drogas, violencia comunitaria, comercio sexual, entre otros) y que han tenido una participación intermitente en el proceso educativo, presentando con ello un desencantamiento respecto al rol que puede tener la educación en sus vidas.

¿Por qué nace esta práctica?

Los Paseos Pedagógicos, buscan responder a las siguientes problemáticas:

- 1) Escasa motivación de los participantes: Existe un reconocimiento que las negativas experiencias educativas que tuvieron con la educación formal, junto también a la frecuente falta de involucramiento de las familias por dicho proceso, devinieron en una falta de motivación de los niños, niñas o adolescentes por la educación. En otras palabras, no ven su educación como un objetivo prioritario de vida, lo cual dificulta tanto la adherencia como la participación de estos adolescentes en todo tipo de proyecto vinculado a la educación.
- 2) Dificultad para el abordaje de contenidos curriculares formales: En línea con lo anterior, las malas experiencias educativas previas generan un rechazo de los estudiantes por didácticas educativas convencionales. Esto dificulta la enseñanza de contenidos curriculares formales, por lo que surge la necesidad de generar didácticas innovadoras que permitan el aprendizaje.
- 3) Existencia de segregación territorial: De acuerdo a lo que sostiene el coordinador del proyecto, el territorio en donde el Proyecto de Reinserción se inserta, se caracteriza por encontrarse en una situación de abandono por parte de las instituciones, encontrándose sobreestigmatizado y segregado espacialmente. Junto a ello, también se afirma que existe un grado de desconexión de los niños, niñas y adolescentes con respecto a su propio territorio, lo que trae consigo una falta de identificación y apropiación de este.

¿En qué consisten los Paseos Pedagógicos?

Estos paseos son salidas organizadas a sectores aledaños donde se lleva a cabo el programa,

con el fin de generar un reconocimiento territorial de los participantes de su espacio local, situando esa experiencia en el marco de un proceso de aprendizaje. El año 2014 el programa logró realizar dos salidas pedagógicas: una visita al Parque del Cómic³¹ y otra al Museo de Cielo Abierto que se ubica en avenida Departamental³². Cada una de estas salidas contó con la participación de los 25 adolescentes pertenecientes al proyecto.

En palabras del coordinador del proyecto, los Paseos Pedagógicos se centran **“en reconocer tu espacio como uno, poder tomarlo, re significarlo**, que te puede permitir el proceso de tu propio desarrollo”.

Esta misma idea es reforzada por la profesora encargada de las salidas pedagógicas, quien comenta que lo que se busca es “sacar la práctica pedagógica desde los espacios cerrados, **vinculando con ello a los chicos con su medio**”.

Pero no se trata solo de apropiarse del espacio local, también se busca que los paseos se constituyan como oportunidades de aprendizaje significativo en los participantes, lo que permitiría motivar y reencantar a estos con su proceso educativo. Tal como señala el coordinador: “otro [objetivo] que tiene que ver con esta lógica también de aprendizaje significativo y motivar a aprender y que hay espacios que hay cerca tuyo y que te sirven para aprender y que tú también igual puedes ir al colegio y motivar a los profesores, que es aquí no más y no es tan caro, que no es difícil salir, que **ellos también sean agentes constructores de educación**”.

De esta forma, el objetivo de los paseos apunta más allá de la propia motivación y reencantamiento,

buscando situar a los niños, niñas y adolescentes como participantes del proceso de aprendizaje, haciéndolos con ello, actores de las acciones educativas que se busca desplegar.

La tercera característica que tienen las salidas pedagógicas es que constituyen una actividad “abierta a la comunidad”, es decir, no se restringe únicamente a los niños, niñas y jóvenes pertenecientes al Proyecto de Reinserción Educativa. En palabras del coordinador del proyecto: “[...] **los Paseos Pedagógicos son espacios para toda la comunidad**, no son espacios solamente... [son] para toda la comunidad de la Caleta, todo niño o niña o también tenemos grupos de trabajo u otros puedan participar ahí, pero tienen que hacer la guía. No es un tema de que vayan a ver cómo lo está haciendo con la guía”.

De esta forma, incorporan a la comunidad en el desarrollo de la actividad, solicitándoles que realicen la actividad programada en su totalidad, lo que implica la realización del trabajo pedagógico que les corresponde hacer a los participantes.

Se podría inquirir sobre la relevancia pedagógica de una actividad que consiste en un paseo por barrios y calles de la comuna, y que a primera vista podría considerarse una actividad extracurricular, más cercana a una actividad de esparcimiento que a una destinada a un conocimiento disciplinario. Sin embargo, esta aprensión se ve refutada cuando se constata que los Paseos Pedagógicos son planificados en función de la malla de contenidos con la que se trabaja en los talleres pedagógicos del proyecto de reinserción. En relación a esto, la profesora encargada de las salidas pedagógicas comenta: “de lo que se trata es de **sacar el ‘mayor jugo’ posible a la actividad, desde todos los ramos posibles**”. Refiriéndose con esto, a que la actividad es una instancia aprovechada desde la perspectiva de todas las asignaturas incluidas en el proyecto. A modo ilustrativo, la profesora comenta que la salida al Museo a Cielo Abierto comprendió las asignaturas de Historia, Lenguaje y Artes. Desde el ramo de Lenguaje, se utilizó uno de los murales que plasma-

³¹ Este parque temático se sitúa en la Gran Avenida entre las calles María Auxiliadora y Alcalde Pedro Alarcón (paraderos 6 al 8) en la comuna de San Miguel. El proyecto fue inaugurado oficialmente el 2006 teniendo 97 viñetas en cerámica de personajes de historietas chilenas y cuatro grandes estatuas representativas del cómic nacional.

³² Esta es una exposición de 40 murales gigantes y otros de menor tamaño reunidos en más de 4.000 m² pintados por más de 70 artistas, muralistas y graffiteros en los edificios de la población San Miguel, en la comuna del mismo nombre.



Participantes y profesor del Proyecto de Reinserción Educativa durante el paseo pedagógico

ba mitos y leyendas chilenas para abordar el área de géneros literarios y a partir de los contenidos de la asignatura de Artes, por otra parte, se trabajaron las corrientes artísticas a partir de los estilos que tenían cada uno de los murales. En otras palabras, se utilizaron los murales tanto en los contenidos que expresaban como en su estética e historia de la instalación.

Similar fue el caso de la visita al Parque del Cómic, donde se trabajó el género del cómic desde la asignatura de Lenguaje y el estilo artístico desde las Artes.

Dado el carácter pedagógico de la iniciativa, cada Paseo Pedagógico contempla la participación de un profesor o profesora que está a cargo de toda la actividad, y es dicho profesional quien planifica los tiempos de cada una de las actividades, de modo de poder compatibilizar las distintas asignaturas que se abordan. Además de este docente coordinador, participan en el paseo los profesores encargados de las asignaturas para las cuales se

contemplan actividades durante la visita. En el caso del paseo al Museo del Cómic, por ejemplo, asistieron los profesores de Lenguaje y Comunicación, Artes e Historia y Ciencias Sociales, y cada uno de ellos se hizo cargo del grupo que le correspondía según asignatura.

La planificación de la salida contempla que previo a la actividad, se les entrega a los estudiantes los contenidos que se tratarán en la salida, los cuales serán reforzados durante la visita y junto con ello, se les provee de las guías temáticas o cuadernillos de trabajo que se usarán en terreno como un instrumento de soporte y orientación de los contenidos que van a ser presentados. Estas guías se construyen diferencialmente en función del nivel en el que se encuentran los participantes del Proyecto de Reinserción, es decir, respecto de la evaluación psicopedagógica que se hizo a inicios del proyecto, donde se definieron los grupos pedagógicos; y del contenido curricular con el que se está trabajando.

Luego de esto, los participantes y los profesores se trasladan al lugar de la visita, donde el o la docente que está a cargo de la coordinación de la actividad, entrega las instrucciones generales de la visita a todos los participantes. Luego de ello, los asistentes se dividen en grupos, quedando cada uno de estos a cargo del profesor encargado del contenido que se pretende cubrir. De este modo los profesores realizan el recorrido y trabajan junto con los estudiantes los contenidos de la asignatura en relación a los íconos urbanos que están visitando.

Finalmente, como corresponde a una actividad pedagógica, se realiza una evaluación de los distintos contenidos trabajados durante la salida. En un nivel se realiza una medición cuantitativa, donde se revisan las guías temáticas desarrolladas por los participantes y se les asigna una nota que queda registrada en dichas guías o cuadernillos. Por otra parte, cada uno de los grupos que asistieron a la salida se reúne a conversar sobre la actividad, donde se aborda qué significó para cada uno de ellos y cómo la evalúan.

Una evaluación procedimental corresponde al equipo del proyecto, el cual analiza en sus reuniones de planificación los Paseos Pedagógicos en cuanto a la lógica de intervención y acción. En dicho espacio de trabajo se conversa respecto a los acontecimientos ocurridos durante la salida, el comportamiento de los adolescentes, qué aspectos constituyeron aciertos y qué aspectos debiesen ser mejorados en futuros paseos.

¿Qué es lo que hace a los “Paseos Pedagógicos” una buena práctica?

Las salidas pedagógicas desarrolladas por “La Caleta El Bosque” constituyen una Buena Práctica en la medida que responden al desafío de enfrentar la falta de relevancia y conexión vital que tiene la educación formal para los niños, niñas y adolescentes que no se encuentran asistiendo a

establecimientos educacionales. En estos jóvenes la educación formal con una orientación curricular básicamente cognitiva, y donde los contenidos no necesariamente se vinculan a su experiencia de vida, generan una falta de motivación, en la medida que se enfatizan aprendizajes disciplinares no relacionados con significados, que para los estudiantes aparecen como relevantes.

Los estudiantes que se desvinculan lo hacen gradualmente, distanciándose de sus normas y expectativas, pierden el interés, reducen su esfuerzo y su compromiso, hasta que se retiran de la vida escolar (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007). La investigación ha señalado que el compromiso o involucramiento del estudiante (*student engagement*) con la escuela y la vida escolar, es un factor clave en el fenómeno de desvinculación del estudiante de la escuela (Balfanz, Herzog, & Mac Iver, 2007; Archambault *et al.*, 2009) y comprende aspectos conductuales (asistencia, disciplina), afectivos (interés y gusto por el colegio), y cognitivos (disposición a aprender) (Archambault *et al.*, 2009). En este sentido el reencantar a los niños, niñas y adolescentes con la educación y el aprendizaje es un aspecto que debe ser abordado por un programa orientado a jóvenes que han tenido experiencias educativas negativas. Estos aspectos son importantes puesto que la evidencia señala que tanto el interés como la motivación intrínseca están asociadas a más compromiso cognitivo, más aprendizaje y niveles de logro más altos (Pintrich, 2003). Un estudiante motivado está más dispuesto a invertir tiempo y perseverar en la tarea en cuestión.

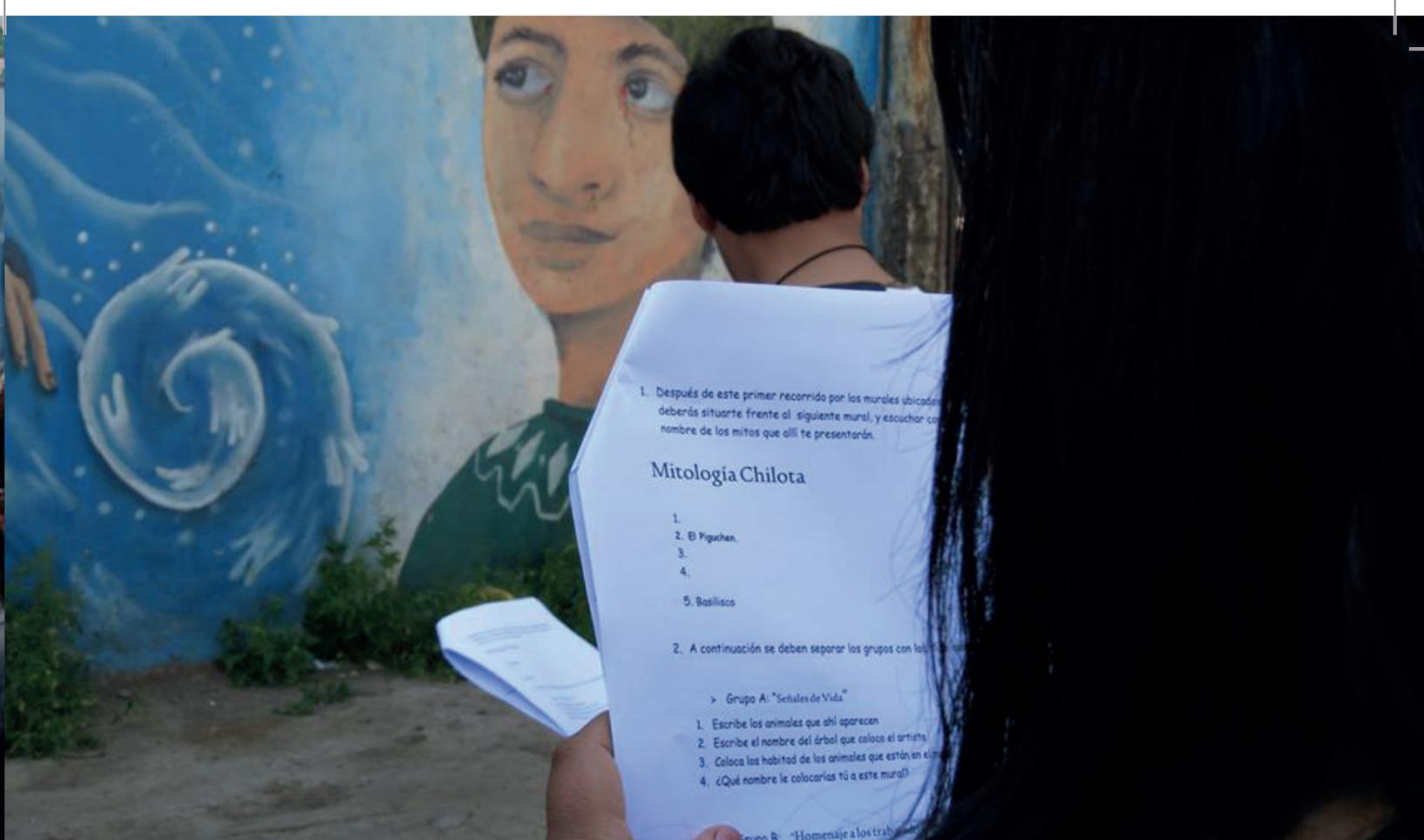
Tanto el *engagement* o compromiso cognitivo como afectivo, así como la motivación se pueden facilitar a través de actividades que promuevan el interés activo en el aprendizaje (Stout & Christenson, 2009). Tareas que sean auténticas, conectadas con el “mundo real”, que los estudiantes perciben como significativas y que están alineadas con sus intereses personales promueven el *engagement* cognitivo y psicológico (Christenson *et al.*, 2008). En este sentido los Paseos Pedagógicos son una práctica



Docente de La Caleta mostrando a los participantes del programa los murales del Museo de Cielo Abierto. En el mural se representa al grupo musical chileno “Los Prisioneros”.

que está claramente orientada a reencantar a los adolescentes con la educación en un ambiente más atractivo y cercano a sus intereses. Behrendt & Franklin (2014) sostienen que este tipo de prácticas educativas, que crean oportunidades de aprendizaje auténtico, generan una actitud más positiva hacia el aprendizaje y los temas que son tratados durante el terreno. El aprendizaje experiencial permite desarrollar el interés y la curiosidad, así como la motivación por el aprendizaje. Actividades de este tipo son particularmente beneficiosas para estudiantes que han experimentado dificultades escolares, como aquellos que participan en los Paseos Pedagógicos, ya que les otorga una oportunidad única de conectar la nueva experiencia con sus experiencias previas ayudándolos a mejorar su conocimiento y a aumentar su interés por aprender (Behrendt & Franklin, 2014).

En este sentido **los Paseos Pedagógicos son consistentes con los objetivos de reinserción educacional en tanto vinculan contenidos disciplinares a experiencias vitales que son significativas para los estudiantes:** por ejemplo, el mundo del cómic que es una narrativa relevante desde la infancia y la adolescencia, o los murales que realzan el escenario urbano de una población que los participantes puedan reconocer como parte de su propia realidad. Se produce así una expansión de la capacidad de interpretación y significación. Ya no se ve sólo una muralla pintada, sino que puede relacionarse el motivo allí dibujado con un género literario o con una figura mitológica del cuento chileno, resignificando con ello la experiencia urbana y revistiendo de tangibilidad a un conocimiento disciplinar que de otra forma, probablemente, sería prontamente olvidado. Lo mismo ocurre en el Paseo



Participantes del programa leyendo la guía temática del paseo frente a mural que plasma mitos y leyendas chilenas del Museo a Cielo Abierto

del Cómic donde por ejemplo, la imagen icónica de uno de los personajes del dibujante e historietista chileno Themo Lobos puede dar origen a una elaboración de los mitos y de los tipos de narrativa que existen.

Por otro lado, se destaca que en esta práctica existe una identificación de necesidades que no se remiten sólo a la resignificación del proceso de aprendizaje; actividades como los Paseos Pedagógicos permiten que los adolescentes expandan su conocimiento de su propia comunidad y de sus vecinos, comprendiendo de manera muy concreta el valor de estos recursos (Behrendt & Franklin, 2009; Nabors, Edwards, & Murray, 2009). **La exploración del espacio urbano permite además, aminorar los efectos de la segregación espacial y exclusión social que existe en nuestras ciuda-**

des, por la cual a los niños, niñas y adolescentes de sectores más vulnerables se les dificulta contar con recursos que les permitan explorar el territorio y apropiarse de éste, significándolo con prácticas juveniles. Por ende, el conocimiento del territorio permitirá también conocer los recursos que este provee y en este sentido **los Paseos Pedagógicos constituyen herramientas que dotan de significado al espacio urbano y permiten una expansión del conocimiento que los participantes del Programa poseen sobre su realidad y fortalecen su identidad y arraigo con el territorio.**

En la práctica ello contribuye a la expansión de lo que un sujeto puede considerar como propio, como dotado de sentido, y con ello representa una oportunidad para desarrollar capacidad de incidir en el

espacio urbano, ya sea ocupando el espacio público con prácticas propias, como a la vez utilizar los recursos que este provee. La utilización significativa del espacio público potencia una visión de lo público (agencias, espacio, mobiliario) como un lugar de derechos que permiten la construcción de identidades locales y expande las posibilidades de disfrute, como también de cuidado, de un ámbito que pertenece a todos.

Las salidas pedagógicas también corresponden a un modo de intervención eficaz y consistente. Como ya se ha señalado, las salidas pedagógicas no están diseñadas sólo como una actividad puramente lúdica, sino que se enmarcan en una lógica de trabajo que potencia la figura de los espacios educativos. La eficacia de los Paseos Pedagógicos está dada por una cuidadosa preparación que se ve enmarcada por instrumentos de soporte (las Guías Temáticas), aprovecha el trabajo multidisciplinario (varios docentes trabajando a la vez con los estudiantes y en referencia al espacio local visitado), y concluye con un ejercicio de evaluación de estos tanto sumativa como formativa, mientras que desde el punto de vista de la gestión, el equipo de trabajo realiza una evaluación procedimental. En definitiva, **los Paseos Pedagógicos cuentan con una preparación minuciosa, aprovechan al máximo la oportunidad generada y se enmarcan en una clara dinámica pedagógica.** Estos aspectos son necesarios de destacar, puesto que la evidencia señala que el rol de los profesores o encargados de estas prácticas pedagógicas es central para aprovechar al máximo la experiencia. Por ejemplo, una cuidada planificación y el uso de guías, permiten que los adolescentes se focalicen en explorar y aprender los conceptos clave que puedan interactuar con otros pares en un ambiente de aprendizaje, discutir conceptos y, a la larga, desarrollar más conexiones entre los conceptos y la experiencia (Behrendt & Franklin, 2014).

Adicionalmente, se reconoce en esta práctica un efecto institucional que repercute positivamente en el proyecto. La experiencia de aprendizaje ex-

periencial trasunta la impronta que tiene el equipo de trabajo y permite la mayor motivación en los participantes generando adherencia e interés por proseguir una trayectoria educativa, favoreciendo así el objetivo fundamental del Programa. Además, al tratarse de una actividad que combina lo educativo con lo lúdico, **se configura un espacio donde se refuerzan los lazos entre los participantes y los miembros del equipo.** Esto contribuye a generar una identidad colectiva (“los niños, niñas y jóvenes de La Caleta”) que promueve el empoderamiento de los participantes con respecto al proyecto, contribuyendo al aumento de la adherencia a este.

La sostenibilidad de esta actividad está dada por los beneficios que reporta en el ámbito pedagógico y de motivación, así como por una clara estructuración de funciones y roles con un fuerte trabajo en equipo, como por un costo de la actividad que es menor en relación a su impacto positivo.

Finalmente, **los paseos pedagógicos innovan en la forma como se realiza típicamente el proceso de enseñanza de aprendizaje escolar,** en la medida que subvierte la pedagogía expositiva clásica, incorpora el espacio urbano y sus íconos como una oportunidad de aprendizaje multidisciplinario y sitúa al participante del programa como un actor del proceso de aprendizaje.

Del mismo modo, **se trata de una experiencia que podría ser replicada por otros programas, en tanto la lógica de la actividad es claramente distinguible:**

- 1) Identificación en el territorio de lugares icónicos provistos de significado cultural que puedan dar origen a múltiples lecturas o decodificaciones de significado;
- 2) Preparación de la actividad desde el punto de vista del aprendizaje disciplinario relevando los contenidos curriculares pertinentes;
- 3) Estructuración de los grupos de participantes de la visita desde el punto de vista de niveles y temas de aprendizaje;

- 4) Preparación de los instrumentos de evaluación que se aplicarán;
- 5) Preparación de la logística de la visita;
- 6) Realización de la visita; y
- 7) Desarrollo de las actividades evaluativas (sumativa, formativa y procedimental).

2. Prácticas que desarrollan instrumentos que refuerzan el proceso de intervención personal

La Buena Práctica que se describe en esta sección corresponde al trabajo del Proyecto de Reinserción Educativa de la Corporación Municipal de Peñalolén y responde a la necesidad constatada por el equipo del proyecto de contar con instrumentos que les permitieran intervenir de una forma más efectiva en el trabajo con los niños, niñas y adolescentes participantes, particularmente en el trabajo diagnóstico que con ellos se hacía. La práctica elegida fue denominada “**Electrocardiograma: Re-pensar la vida con sus altos y bajos**”.

EL ELECTROCARDIOGRAMA: RE-PENSAR LA VIDA CON SUS ALTOS Y BAJOS

Introducción

El Proyecto de Reinserción Educativa de la Corporación Municipal de la comuna de Peñalolén funciona en dependencias del Centro Educacional Erasmo Escala y al momento del estudio el Proyecto contaba con 55 plazas o cupos subvencionados por SENAME.

Este Proyecto Educativo tiene por objetivo general, generar condiciones para la reinserción educativa de niños, niñas y adolescentes que se encuentren fuera del sistema escolar y que son atendidos por los Proyectos de Intervención Integral Especializada,

que forman parte del Programa 24 Horas del SENAME. Es decir, trabajan con niños, niñas y adolescentes entre 12 y 18 años, quienes presentan más de un año fuera del sistema escolar, o bien, más de un año de desfase escolar (de acuerdo a edad y último curso aprobado).

Al momento del levantamiento de información sobre la buena práctica, el equipo de trabajo del Proyecto estaba conformado por la coordinadora del proyecto, cuatro profesores, una terapeuta ocupacional, una psicopedagoga, una coordinadora técnica pedagógica y la secretaria.

El Proyecto de Reinserción Educativa de Peñalolén se fundamenta –de acuerdo a su misión– en una concepción de educación humanizadora que aspira a que los y las estudiantes se reconozcan como sujetos de cambio, interviniendo su realidad, y poniendo en práctica las herramientas adquiridas durante su trayectoria en el Proyecto. De este modo, es la intención del equipo ejecutor construir con los niños, niñas y jóvenes, procesos de enseñanza-aprendizaje que reconozcan las necesidades socioculturales y territoriales de los estudiantes. El profesional se posiciona entonces como un facilitador del proceso educativo, generando condiciones para educar en valores como la colaboración, diálogo, respeto y empatía y, al mismo tiempo, promueve procesos de autoafirmación, confianza y conocimiento crítico de la realidad.

¿Por qué nace esta práctica?

El equipo de trabajo del proyecto realiza periódicamente reuniones técnicas en las que se reflexiona acerca de las prácticas profesionales y se revisan las orientaciones conceptuales del trabajo con los niños, niñas y adolescentes participantes del proyecto. A través de investigaciones bibliográficas que se exponen al resto del equipo y discusiones grupales, se fortalecen miradas comunes dentro del equipo, en temáticas como el “educador de calle”, el concepto de resiliencia o la entrevista motivacional.

De esta manera, estas reuniones técnicas permiten –según la coordinadora del equipo–:

“además tener una base más teórica de nuestro trabajo, un eje común en lo pedagógico y las metodologías que tenemos que usar con nuestros chiquillos, porque **las metodologías tradicionales no son tan adecuadas para la realidad de nuestros chiquillos que funcionan mejor con material concreto** [en esta instancia identificamos que] respecto a los niños había el problema de no tener nada concreto en como poder plasmar algo tan importante para nosotros como el proceso, el avance de los niños”.

Específicamente en esta instancia se detectó que hacía falta contar con instrumentos que apoyaran la labor de los profesionales, facilitando la vinculación y la reflexión de los niños, niñas y adolescentes respecto de su propio proceso, y a su vez, que pudieran dejar registro y evidencia de los avances en el proceso de intervención que ellos tenían.

Así, se identificó la necesidad de contar con herramientas que, orientadas a procesos de autorreflexión de los niños, niñas y adolescentes, generaran mayor apertura y una mejor respuesta de estos, facilitando la vinculación de ellos con los profesionales del equipo. En este sentido, la necesidad de contar con nuevos instrumentos de evaluación de procesos, se originó en el trabajo directo con los participantes del proyecto y también consideró las características particulares que se necesitaban abordar. De esta forma, es que el equipo de profesionales decidió desarrollar instrumentos que les permitieran generar, según palabras de la coordinadora del equipo: “una intervención en profundidad, que no sólo dependiera de la conversación del profesor con cada niño, sino que se plasmara en algo más concreto que nos ayudara a identificar si esto había tenido un impacto o no”.

Como se indica en la cita anterior, se requería contar con elementos concretos que permitieran incentivar un proceso reflexivo, ya que al anclar la conversación en este tipo de estímulos, los niños, niñas y adolescentes mostraban mayor atención e

interés. En este sentido se señala que **“el elemento visual o más concreto es de gran importancia para nuestros chiquillos porque en la conversa de repente se van, no te están escuchando, o dicen que sí, o lo que uno quiere escuchar, pero cómo concretamente uno podía evaluar si había tenido un impacto o si habían reflexionado**, era algo muy abstracto, desde la impresión del profesional, entonces era una debilidad y esto nos sirve para mostrar los avances de los procesos”.

Por otra parte, la coordinadora del proyecto señala que si bien el proyecto contaba con indicadores de éxito para dar cuenta a SENAME del trabajo realizado, había aspectos del trabajo con los niños, niñas y adolescentes que quedaban invisibilizados en este reporte. Particularmente, los indicadores requeridos no incluían aspectos tales como sociabilidad, mejora de conductas de los participantes hacia sí mismos y otros factores que dieran cuenta de avances en el proceso interventivo. Según la coordinadora del Proyecto de Reinserción Educativa, como equipo necesitaban “no solamente evaluar si pasó o no de curso, que ahí va a haber un documento oficial que diga que fue promovido de curso, [pero] ahora estos instrumentos nos van a mostrar concretamente que el joven tuvo avances, que si bien tuvo retrocesos, se va a ver que tuvo un proceso en que definitivamente avanzó”.

El trabajo para dar respuesta a **las dos necesidades identificadas –dar cuenta de avances en el proceso de intervención y facilitar el proceso de reflexión de niños, niñas y adolescentes–**, comenzó con una revisión por parte de algunos profesionales acerca de la existencia de instrumentos atingentes. Sin embargo, no se tuvo éxito en la búsqueda, por lo que decidieron desarrollar ellos mismos, como equipo, sus propios instrumentos. Ello se ve reflejado en el siguiente párrafo: “no había nada, no encontramos nada concreto, que dijera ‘este instrumento pueden usar’, sino que fue en base a la creatividad, del compromiso de los profesores en elaborar los instrumentos en base a



Participantes y Equipo de Profesionales del Proyecto de Reinserción Educativa de la Corporación Municipal de Peñalolén.

lo que necesitábamos y también en base a lo que queríamos lograr”.

Durante las reuniones técnicas el equipo del proyecto elaboró el instrumento que se denominó “Electrocardiograma”.

En qué consiste el instrumento denominado “Electrocardiograma”

El objetivo del Electrocardiograma consiste en que mediante la gráfica por parte de niños, niñas y adolescentes de los momentos más “altos” y “bajos” de su vida se pueda generar un proceso reflexivo que permita diagnosticar e identificar los aspectos potenciadores y obstaculizadores de sus vidas, para poder así imple-

mentar una propuesta que, basada en la educación, contribuya al cambio biográfico.

El Electrocardiograma es un gráfico que se asemeja, con las cimas y depresiones que el niño, niña o adolescente registra acerca de su vida, al monitoreo de los latidos del corazón. El tutor del niño, niña o adolescente lo invita a trazar su propio gráfico, señalando los momentos claves de su propia historia. Partiendo desde una línea central, el niño, niña o adolescente debe ir posicionando los hitos más importantes de su vida, que hayan obstaculizado o hayan sido facilitadores para el proceso educativo.

Los puntos más altos indican un suceso positivo en su vida y del centro hacia abajo es un elemento obstaculizador en su proceso educativo. A su vez, cada hito debe ser posicionado más hacia arriba o

abajo, según corresponda, indicando cuán positivo o negativo es dicho hito en la vida del niño, niña o adolescente en la medida que se alejan de la línea central. Luego, cuando se termina de situar los hitos, se unen los puntos formando así, un electrocardiograma de hitos vitales.

Es a partir de esta gráfica que posteriormente el profesional reflexiona con el o la participante, facilitando este proceso, con preguntas tales como: “¿por qué este suceso está situado más arriba que este otro?” o ¿por qué este proceso fue tan importante en tu vida?”.

La aplicación del instrumento se lleva a cabo en una sesión individual con el educador a cargo del niño, niña o adolescente. Allí se le explica a este, de qué se trata el ejercicio y qué es un hito biográfico; particularmente se orienta la conversación a que el participante identifique aspectos clave de su vida y para ello se debe, por parte del educador, generar un clima de confianza en que el niño o adolescente rememore esos momentos biográficos con las emociones asociadas a ellos. El educador o la educadora tienen la función de facilitar el proceso de construcción mnémica, por el cual el o la entrevista identifica los hitos a registrar.

Luego, en un segundo momento reflexivo, el o la educadora invitan al niño, niña o adolescente a describir las características de personalidad que se mantienen hasta el momento de la entrevista y cuáles han cambiado en el intertanto. Junto con ello, se analizan las consecuencias positivas y negativas de las acciones y decisiones que el entrevistado ha tomado en su vida. Por cierto, en esta evaluación también se reflexiona sobre la dinámica que este ha experimentado en su participación en el Proyecto de Reinserción y los aspectos positivos que ha podido obtener de esta.

Finalmente, la actividad concluye a partir de una tercera reflexión, en la que el participante evalúa e identifica qué aspectos de su personalidad quiere modificar y qué decisiones debería adoptar en su vida.

El Electrocardiograma se está aplicando desde el segundo semestre del año 2014 y su utilización depende de que el profesor o profesora estime su necesidad, en razón de las características del participante.

Al momento de la entrevista el equipo profesional del proyecto está promoviendo que se aplique el instrumento a todos los participantes que ingresen en dos instancias temporales: al inicio y al cierre de los procesos. El objetivo al aplicar el instrumento al final de un proceso de un año, año y medio y a veces hasta dos años, es que el niño, niña o adolescente pueda constatar de la manera más tangible posible, los avances que experimentó en el curso de este período, junto con una reflexión de los momentos previos a su participación en el Proyecto. Se favorece entonces que el participante genere interpretaciones de por qué se produjo su proceso de desvinculación de la escuela, qué significados asocia a ese fenómeno y cuáles son los sentidos atribuidos a un esfuerzo de reescolarización.

¿Qué constituye al “Electrocardiograma” como una buena práctica?

Una de las características que llama la atención de la experiencia del Proyecto de Reinserción Educativa de Peñalolén es la capacidad del equipo de intervención de desarrollar una reflexión sistemática sobre su quehacer profesional. Esta reflexión se realiza sobre la base de la detección de requerimientos que presenta la población participante. De este modo el equipo ha desarrollado distintos instrumentos de trabajo que optimizan la calidad de la intervención.

En el caso específico del “Electrocardiograma” la necesidad detectada por el equipo profesional consiste en una práctica de autorreflexión poco habitual en los niños, niñas o adolescentes participantes. Al tenor de una de las opiniones de la

Coordinadora del proyecto: “los chiquillos no tienen mucha capacidad reflexiva, no se acuerdan de su infancia, por las mismas vulneraciones [experimentadas] deben bloquear etapas de su vida que son duras. Entonces no piensan mucho en proyecciones futuras ni en lo que pasó, pero no reflexionan mucho lo que les pasó, y entonces vuelven a repetir errores”

Junto con ello, los profesionales del equipo consideran que el ejercicio metacognitivo de revisión de los eventos biográficos supone una determinada habilidad de abstracción que es difícil de demandar en ciertas etapas del desarrollo evolutivo.

Por ello el “Electrocardiograma” es un “apoyo para los profesores, [ya que permite] abordar los temas de evaluación o problematización, [con un] instrumento más didáctico y visual, [lo que] les hace más fácil pensar o reflexionar sobre sus avances y retrocesos”.

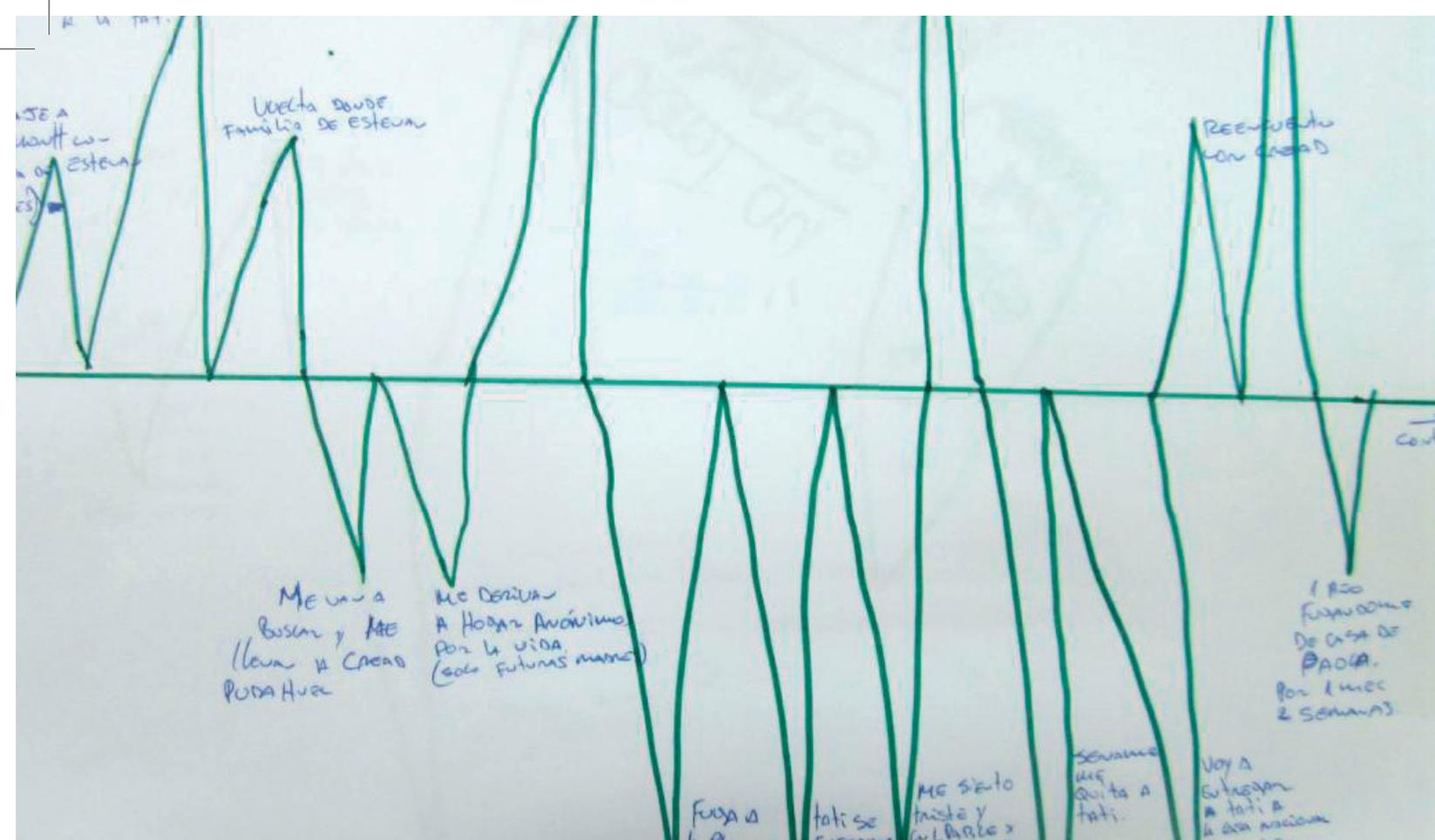
El instrumento diseñado constituye una acción innovadora en tanto deliberadamente adapta la gráfica biológico-médica para ilustrar la experiencia biográfica, a partir de constatar la ausencia de otras herramientas que sean utilizadas en dicho sentido. **La gráfica propuesta no es sólo la representación de sucesos vitales, sino que expresa una dinámica de continuidad, donde los sucesos se leen hilados unos con otros, en una dinámica generativa que permite sentar por parte del niño, niña o adolescente hipótesis de causalidad o al menos de coexistencia, que se configuren como marcos interpretativos de las experiencias vividas.** Pero, por cierto, no se trata de un instrumento puramente descriptivo o meramente analítico, sino de **una herramienta que a partir de la descripción-interpretación permite arribar a decisiones transformativas y de responsabilización.** En este sentido, la coordinadora del Proyecto relata que: “problematizar la situación de un joven, fue una reflexión súper potente para él mismo, cómo era su vida, que subía y bajaba, o que estaba muy cargada a lo negativo, entonces es súper potente

como instrumento”. “Ellos mismos dicen que no se habían dado cuenta de sus logros” hasta verlos reflejados en su gráfica personal.

En la psicología clínica la investigación que explora el sentido que le damos a los eventos de nuestra vida (*meaning-making research*) es un proceso tanto cognitivo (ej., causalidad, comparación) como emocional (ej., valor positivo o negativo), e implica comprender dichos eventos y sus consecuencias. De esta manera, el significado no es visto como algo inherente a la situación, sino que se construye a medida que la persona trabaja y comprende lo sucedido (O’Connor, 2003). En este sentido, el “Electrocardiograma” se transforma en un potente instrumento que ayuda a los niños, niñas y adolescentes a visualizar y comprender lo que les ha pasado en sus vidas. De acuerdo a O’Connor (2003), darle sentido a los eventos que nos suceden, particularmente a aquellos negativos, implica un proceso de reestructuración cognitiva, y un subsecuente cambio en nuestros esquemas cognitivos/emocionales. El primero supone una evaluación de los eventos con el fin de lograr una comprensión mejor y más positiva de los mismos, y el segundo implica ver el evento en el contexto de la propia experiencia de vida dándole un significado personal.

Los efectos positivos de darle sentido a aquello que nos ocurre en la vida pueden ser un sentimiento de crecimiento personal caracterizado por una nueva mirada de la vida, nuevas prioridades, metas realistas, nuevas habilidades de afrontamiento, un sentido de coherencia en la vida y una sensación de bienestar caracterizado por la presencia de emociones positivas (Skaggs & Barron, 2005). A la luz del trabajo que se realiza en el Proyecto de Reinserción Educativa, los niños, niñas y adolescentes pueden evaluar cognitiva y emocionalmente lo que les ha sucedido pudiendo obtener una visión mucho más matizada e integrada de su propia experiencia.

Adicionalmente, el instrumento permite no sólo una mirada longitudinal, como línea de tiempo, sino



El instrumento desarrollado, Electrocardiograma

que podría ser empleado como una metodología de trabajo, en la que se puedan identificar y reflexionar los logros que los niños, niñas y adolescentes van teniendo en aspectos tales como la sociabilización, es decir, la forma de relacionarse con sus pares, lo que para los profesionales del equipo es “tan importante como pasar de curso, es el desarrollo de una habilidad social, o formas de relacionarse no violentamente, estar trabajando y en una relación de pareja estable”

Al tenor de los positivos resultados que el instrumento ha tenido, el equipo del proyecto plantea adoptarlo formalmente a contar del año 2015, haciéndolo una práctica sostenible en el tiempo al constituirse como uno de los elementos de diagnóstico y trabajo sistemático.

Los desafíos de trabajar con niños, niñas o adolescentes que requieren una mirada autorreflexiva

sobre circunstancia, experiencias y decisiones muchas veces difíciles y dolorosas, se ven facilitados si se cuenta con una técnica que permita asumir de mejor manera la narrativa del proceso. El equipo del Proyecto de Reinserción Educativa de Peñalolén ha generado esa herramienta y el uso de esta, permite una práctica que puede ser replicada para facilitar el trabajo con otros niños, niñas o adolescentes que puedan tener características similares. La relación de hechos, la interpretación de estos, y la lectura de cómo transformar las decisiones personales y las circunstancias que les toca vivir, puede contribuir en los niños, niñas o adolescentes a una mayor capacidad de empoderamiento, por la cual la educación se vuelva a constituir en una acción con significado vital. Al mismo tiempo, el “Electrocardiograma” permite sostener una conversación significativa entre educador y participante, fortaleciendo vínculos de

confianza y, al unísono, se constituye en un espacio donde la intervención misma puede ser significada, en el sentido de cómo ella contribuye al proceso de empoderamiento.

3. Prácticas innovadoras en el funcionamiento y gestión del proyecto

Esta área agrupa aquellos proyectos que reportan como Buena Práctica, una lógica de estructuración que les ha permitido tener buenos resultados en el trabajo de reinserción educativa, como también, en retención escolar. En el caso específico a analizar, la Corporación Municipal de San Joaquín diseña una práctica denominada: “Estableciendo una modalidad de trabajo donde retención y reinserción están vinculadas” que en las páginas siguientes se caracteriza.

ESTABLECIENDO UNA MODALIDAD DE TRABAJO DONDE RETENCIÓN Y REINSERCIÓN ESTÁN VINCULADAS

Introducción

El Proyecto de Reinserción Educativa como buena práctica depende de la Corporación Municipal de San Joaquín y en su aspecto de retención escolar funciona en cada uno de los establecimientos educacionales públicos de la comuna, mientras que su dimensión de reinserción escolar tiene su espacio de trabajo, denominado “Escuela Libre”, en la Escuela Pública Juan XXIII, ubicado en la población homónima.

Formalmente, participan 150 niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la comuna, con los cuales se trabaja en dos grandes modalidades: aula y calle. La modalidad “aula” contempla un número aproximado de 40 niños, niñas y adolescentes, los cuales asisten a espacios pedagógicos

similares a otros establecimientos educativos. Por otra parte, la modalidad “calle” atiende a aquellos que no presentan adherencia a asistir y participar en los espacios educativos; por lo tanto, se trata de una modalidad basada en el trabajo en terreno, donde se visita a los participantes y se generan los espacios educativos en el contexto territorial donde estos se encuentran.

En líneas generales, la población con la que trabaja el proyecto, se caracteriza por estar inserta –según el equipo del proyecto– en un contexto de violencia, la cual abarca desde la violencia intrafamiliar y vecinal hasta la propia violencia policial que se vive en la población. En relación a esto, la coordinadora del programa señala que “el territorio en términos descriptivos, en la formalidad, es llamado ‘barrio crítico’ por el nivel de violencia, por la presencia policial, por el tráfico de drogas, la presencia de armas es como bien fuerte. Presencia policial armada, allanamientos, una o dos veces a la semana suceden aquí en este territorio, entonces el nivel de... como de, como le llaman acá ‘veleidad’ presente en el territorio es importante. No necesariamente por un tema de constitución agresiva del territorio, sino más bien, como respuesta a lo que se vive permanentemente”.

En base a lo anterior, el proyecto busca trabajar la temática de la Reinserción Educativa desde la mirada del Enfoque de Derechos. En otras palabras, lo que se busca es que los jóvenes ejerzan su derecho a la educación, estando integrados al sistema educativo formal o recibiendo una opción educativa fuera de este.

¿Por qué nace esta práctica?

La práctica que se revisará a continuación consiste en una lógica de trabajo y de organización de la intervención, enfatizando la labor del proyecto desde la retención, para luego activar el dispositivo de reinserción en caso que se requiera. La intención del equipo del proyecto es poner el foco en la reten-

ción, buscando que cada estudiante logre mantenerse inserto en la escuela y por ende, se propone un flujo de trabajo diferente a la generalidad de los otros proyectos de reinserción educacional. En este caso **se promueve una mirada preventiva que busca evitar que el estudiante se desvincule del sistema educacional, antes que una reactiva, que solo se activaría una vez que el niño, niña o adolescente ya no se encuentra asistiendo a la escuela.**

En términos generales, esta lógica de trabajo busca responder a dos necesidades relacionadas entre sí. Una corresponde a las características propias de las escuelas municipales en la comuna de San Joaquín, las cuales han tenido dificultades para mantener a sus estudiantes. Dicha dificultad, a juicio del equipo de trabajo, tiene que ver con que **los establecimientos educacionales municipales no poseen las herramientas, ni los recursos adecuados para trabajar con los niños, niñas o adolescentes, considerando sus diferencias y complejidades, lo que hace que sus especificidades no puedan ser abordadas y terminen siendo excluidos del sistema educativo.**

En base a lo anterior es que la presente práctica, en tanto lógica de trabajo, se plantea como objetivo garantizar y generar dispositivos que desarrollen permanencia en el sistema educativo. Este objetivo se plantea desde el enfoque de derechos que garantiza por parte del Estado y la sociedad, el ejercicio del derecho a la educación a todos los niños, niñas y adolescentes. Este punto resulta bastante relevante, en tanto lo que se entiende por “permanencia” no es, necesariamente, que el participante se mantenga inserto en la escuela de origen. Por “permanencia” se entiende que el estudiante se mantenga inserto en el sistema educativo, sea cual sea la modalidad en la cual esté. En palabras del equipo: “no necesariamente se trata de devolver o retener al chico en la escuela, sino de mantenerlo en el sistema [educativo]”.

Lo anterior no resulta baladí, pues **se concibe y se busca posicionar al dispositivo de reinserción como una alternativa educativa válida que debiera ocupar un mismo estatus que el de escuelas formales.** En otras palabras, esto implica comprender el dispositivo de reinserción como parte del sistema educativo integral.

Respecto a cómo se gestó la práctica, el equipo comenta que esta lógica de trabajo constituyó una labor bastante intuitiva. En primer lugar, cabe mencionar que los dispositivos de retención y reinserción nacen de manera separada, operando en un comienzo de manera autónoma y sin mayor grado de comunicación entre sí. En el caso del dispositivo de retención o Sistema de Alerta Temprana (SAT), este se crea en el marco de la intervención que se realiza en la Población La Legua (Plan Iniciativa Legua). Así, durante el año 2011, se constituye una Mesa Territorial de Casos que permitiría contar con un sistema intersectorial que coordine y otorgue convergencia técnica a las distintas intervenciones implementadas en el territorio y luego de un pilotaje durante el 2012, el Programa adquiere su actual estructura e inserción institucional bajo el alero de la Dirección de Educación. El objetivo del programa es, ante las altas tasas de deserción educativa, responder a la necesidad de las escuelas municipales de San Joaquín de retener a sus estudiantes.

El dispositivo de reinserción o “Escuela Libre” surge desde la necesidad de la comuna de hacerse cargo de aquellos niños, niñas y adolescentes entre 8 a 18 años que dejan de asistir a las escuelas, y por tanto no se encuentren insertos en el sistema de educación formal. Esta población puede asistir a clases en la Escuela Libre para rendir los exámenes necesarios para reingresar a la educación formal regular o terminar su trayectoria escolar.

Tal como se mencionó previamente, ambos dispositivos nacieron de manera separada, operando de manera autónoma. Sin embargo, al poco tiempo de funcionamiento, se comenzaron a establecer coordinaciones entre los equipos de los distintos



Niños y niñas trabajando en talleres del Proyecto de Reinserción Educativa de la Corporación Municipal de San Joaquín.

programas, las cuales “se dieron de manera natural y lógica” según afirma la coordinadora del equipo. Dichas coordinaciones se fueron profundizando cada vez más, hasta llegar al punto en que se comenzó a trabajar en conjunto, pudiendo el equipo de Reinserción Educativa trabajar también al interior de las escuelas. En palabras de la coordinadora del equipo: “[...] nos dimos cuenta que esto tenía más necesidades de coordinación que lo que habíamos imaginado”.

Dados los resultados que tuvo el trabajo en conjunto y la mirada hacia lo preventivo, es que se tomó la decisión de fusionar los dos equipos en uno solo, el cual trabajara el flujo retención-reinserción como un todo, a contar de marzo de 2015.

Descripción de la lógica de trabajo Retención-Reinserción

La lógica de trabajo del Proyecto de Reinserción/ Retención comienza con el establecimiento de contacto con las escuelas de la comuna. Este contacto se realiza entre los equipos psicosociales de la escuela y del proyecto. A partir de dicho vínculo, comienza a operar un **equipo de “monitoreo”**, el cual **está encargado de detectar a los estudiantes que estén en riesgo de desvincularse del establecimiento**. La detección se hace por medio de un trabajo coordinado con la escuela. Así, el establecimiento educacional, en conjunto con el equipo de monitoreo, genera un listado de los estudiantes que presentan una mayor tasa de ausentismo en el

establecimiento educacional. Una vez confeccionado el listado, se entrega al equipo de intervención, el cual realiza una focalización de la lista o “despeje”, como ellos le llaman. Esta focalización consiste en establecer una categorización de los estudiantes por “fases” en función de los porcentajes de inasistencia. Con ello se puede visualizar a aquellos que presentan una situación más crítica respecto a la asistencia. En ese momento, se correlacionan dichos indicadores con otras variables, tales como:

- Extraedad, que se refiere al desfase entre edad y curso en el que se encuentra
- Problemas de conducta
- Nivel de calificaciones obtenidas

A partir del cruce de estas variables con los niveles de inasistencia se obtiene la focalización de los participantes, lo cual orienta de mejor modo el dispositivo de intervención a aquellos estudiantes que se encuentran en mayor situación de riesgo de abandono de la escuela.

Una vez identificado (focalizado) el grupo de estudiantes con mayor riesgo de desvincularse de su establecimiento educacional, comienza la intervención propiamente tal. Dicha intervención en retención se orienta en dos líneas:

- Intraescuela: Se trabaja de manera coordinada con los equipos psicosociales, equipos directivos y técnico-pedagógicos. Esta línea de intervención se orienta a generar estrategias conjuntas con la escuela que permitan asegurar que los estudiantes focalizados puedan permanecer en dicha institución.
- Extraescuela: Se establece relación con las distintas redes existentes y aquellas que potencialmente podrían acoger al estudiante. Se toma contacto y se trabaja con las familias y al mismo tiempo se establecen relaciones con instituciones y organismos locales en relación al niño, niña o adolescente en cuestión (Oficina de Protección de Derechos –OPD–, Consultorios, Red de Infancia, entre otros).

Desde el dispositivo de retención se trabaja con cinco escuelas municipales, las cuales también se categorizan según su nivel de criticidad, el que es definido por cuántos estudiantes del total muestran un porcentaje de asistencia que se considera de riesgo. En total, se menciona que se trabajó con un listado cercano a los 400 estudiantes.

Cabe destacar también que, durante todo el proceso de la intervención, el equipo de monitoreo sigue trabajando para prevenir que el participante siga faltando o que, básicamente abandone el proceso de intervención. Este proceso consiste en el establecimiento de vínculos con estudiantes críticos y sus familias; apoyo pedagógico realizando reforzamiento con los estudiantes y diálogo con profesores de las asignaturas críticas, y desarrollo de espacios grupales semanales para niños, niñas y adolescentes (sobre habilidades escolares, habilidades blandas, proyección personal, etc.).

Por otra parte, el equipo de monitoreo va actualizando el listado de estudiantes que se tenía en un comienzo. Esta actualización se hace cada quince días o cada mes en función de las contingencias. Por lo tanto, es ahí donde se va cotejando el comportamiento de la asistencia de los jóvenes focalizados, como también se pueden constatar la aparición de nuevos casos críticos.

Lo revisado anteriormente corresponde a la fase de Retención o Sistema de Alerta Temprana (SAT). Ahora bien, **en caso que el estudiante no adhiera a ninguna de las intervenciones y termine desvinculándose de la escuela, comienza a operar el dispositivo de reinserción.**

El área de Reinserción Educativa o “Escuela Libre” trabaja en dos grandes modalidades:

- Trabajo en aula, y
- Trabajo en calle.

El primero corresponde a un tipo de intervención que se asemeja a las clases formales, donde los estudiantes asisten a un espacio educativo, teniendo un horario de clases, cursos y materias con las que trabajar (de 16.00 a 19.30 horas de lunes a jueves).

La segunda modalidad consiste en un trabajo que se asemeja más a una tutoría. En esta, los tutores asisten a las casas de los estudiantes o al espacio donde se encuentren (en muchos casos, la calle) y ahí se genera el traspaso de contenidos educativos.

El hecho de que un participante forme parte de una modalidad u otra depende de la adherencia a la intervención. Si este no adhiere a la lógica de trabajo en aula, se lo inserta en la modalidad asistida en calle. El objetivo último de ambas modalidades va a ser siempre el lograr que el o la participante culmine su trayectoria educativa ya sea retornando a la escuela en la que estaba matriculado o validado estudios mediante exámenes libres.

Tal como se mencionó en el apartado anterior, **el interés del equipo de trabajo es entender el dispositivo de reinserción como una alternativa educativa a las escuelas tradicionales; en otras palabras, hacer del dispositivo de reinserción una forma de educación que se incluya como opción al interior del sistema educativo.**

En línea con lo anterior es que el equipo comenta que, a contar del año 2015, ellos constituirán una experiencia piloto de “Escuela de Segunda Oportunidad”³³. Sobre esto, la coordinadora del equipo comenta que se trata de una figura que se comenzó a desarrollar en Europa, la cual apunta a brindar educación a la población desescolarizada, al mismo tiempo que otorgarles un oficio. Dichas experiencias se han ido adaptando al contexto latinoamericano en función de las particularidades de cada contexto. En el caso de la experiencia piloto que se implementará desde marzo, el equipo afirma que tienen pensado implementar un dispositivo pedagógico que mantenga las modalidades de aula y calle, y que además brinde orientación vocacional. En otras palabras, mostrarles a los y las participantes, distintas áreas de desempeño profesional, acompañándolos

en el proceso de exploración de sus propias habilidades. Todo esto con el fin de promover que los niños, niñas y adolescentes logren establecer una proyección de sus vidas a futuro.

Una práctica que vincula innovadoramente retención y reinserción

El Proyecto de Reinserción/Retención Educativa tiene **dos particularidades significativas**: por un lado **vincula el trabajo de retención con el de reinserción considerando correctamente que la acción de desvincularse de la escuela es un proceso dinámico que tiene antecedentes que pueden ser detectados antes que el hecho mismo acaezca**, y de allí prevenirse; y en segundo lugar instala, también muy adecuadamente, la acción de prevención en la misma institucionalidad escolar, haciendo una identificación de cuál es el grupo de más alto riesgo y estableciendo una acción en relación a este, mientras el niño, niña y adolescente es aún estudiante.

Adicionalmente, el proyecto **considera a la población que ya se ha desvinculado como un grupo no homogéneo al que se le puede ofrecer una atención diferenciada con una mayor o menor vinculación a la lógica de aula de clases del sistema educacional formal**. En esa línea el proyecto concibe una institucionalidad que permita una acción formativa que no necesariamente se enmarque en la típica institucionalidad escolar, sin dejar por ello de perseguir una formación educativa.

En relación al primer aspecto, el equipo de trabajo del proyecto considera que vincular las lógicas de trabajo de retención con la de reinserción constituye, en sí, una práctica innovadora que permite flexibilidad en función del cumplimiento del objetivo que el niño, niña o adolescente no pierda su derecho a acceder a la educación. En otras palabras, el trabajo no se rigidiza en una única modalidad de acción, sino que más bien se trata de un trabajo

³³ En el marco de las políticas educativas municipales.

reflexivo, donde de acuerdo a los diagnósticos que se realizan se adapta la lógica de acción a los requerimientos de la situación.

El foco de atención del programa, entonces, no refiere a la condición de escolarizado o no de un niño, niña o adolescente sino a las necesidades de un sujeto que ya sea como parte del sistema educativo o desvinculado de este, requiere un apoyo para mantener su condición de aprendizaje y de formación educativa. De este modo la lógica de vinculación de retención con reinserción busca lograr la mayor eficacia en el objetivo final: prevenir la desvinculación del estudiante del sistema educacional o lograr que el niño, niña o adolescente, incluso si ya no está ligado a la escuela, siga teniendo oportunidades de formación educacional. Este es un aspecto relevante puesto que, si bien no hay estudios en Chile acerca de la efectividad de estos programas alternativos a la escuela, resulta razonable sostener que es mejor que un niño, niña o adolescente mantenga alguna vinculación con el sistema educativo en vez de alejarse totalmente. En Estados Unidos existe evidencia en relación a lo que algunos llaman programas de segunda oportunidad (Tyler & Lofstrom, 2009). Según estos resultados, para estudiantes que se desvinculan del sistema escolar con un mal rendimiento académico contar, por ejemplo, con una certificación de GED³⁴, es mejor que salir definitivamente del sistema. Si bien este certificado no es igual que haber terminado normalmente el colegio, mejora las oportunidades de los jóvenes en el mercado laboral en comparación con aquellos que no tienen ningún tipo de certificación (Song & Patterson, 2011; Tyler & Lofstrom, 2009).

Un segundo aspecto, que contribuye a la formalización y sostenibilidad del proyecto es que este se inserta en la institucionalidad escolar lo cual au-

menta sus expectativas de permanencia. Así es favorecido por el hecho de que quien lleva a cabo la iniciativa es la Corporación Municipal, por lo tanto, facilita que los equipos del proyecto puedan establecer relaciones de cooperación con las escuelas y las organizaciones del territorio. La posibilidad de insertarse al interior de la escuela permite al equipo del proyecto comprender la lógica del sistema escolar en toda su complejidad, pudiendo con ello establecer de mejor manera las necesidades que se deben abordar. Todo lo anterior, desde la perspectiva privilegiada de trabajar en conjunto con la escuela y no como una entidad aparte y desconectada, paralela al mundo de la escuela.

Esta integración se manifiesta en que la lógica de retención (diagnóstico-focalización-apoyo) se ha incorporado a los instrumentos de planificación de las escuelas. En relación a ello, la trabajadora social del equipo comenta: “la idea era que cada escuela desarrollara sus propias estrategias de retención, pero consideramos que esto es un primer paso. Esperamos que en algún minuto la línea de reinserción forme parte de la labor misma de los colegios”.

En otras palabras, el equipo del proyecto considera que **la meta a largo plazo es promover que las propias escuelas generen sus mecanismos de retención, asumiendo y visibilizando con ello que es un deber de la escuela responder a los requerimientos de los distintos tipos de estudiantes que existen, reconociendo realidades y necesidades distintas y respondiendo concordemente con una atención específica y diferenciada.** En relación a esa dinámica, lo que se ha logrado hasta el momento es un primer paso por el cual las escuelas incorporen al programa dentro de su planificación como área de retención.

En este sentido, la mirada preventiva es adecuada pues reconoce que la mayoría de los estudiantes que se desvinculan comienzan a hacerlo mucho antes que efectivamente dejen de asistir a la escuela, y es ahí donde se deben tomar las primeras medidas que eviten el fenómeno. Las ausencias escolares, los problemas conductuales o el deficiente

³⁴ La sigla corresponde a **General Educational Development Test** (Prueba de desarrollo de educación general) que es una evaluación que se rinde en Estados Unidos y Canadá para certificar que se han aprendido los requisitos necesarios del nivel de escuela básica cuando no se cuenta con un diploma de aprobación de ese nivel.

logro de aprendizajes, son todos indicadores de una creciente desvinculación con la escuela y una alta probabilidad de que finalmente el estudiante termine su adscripción a ésta (Balfanz, Herzogm, & Mac Iver, 2007). Se hace una lectura acertada del problema al evaluar indicadores como la tasas de ausentismo, las bajas calificaciones, los problemas de conducta y la extraedad, con el fin de prevenir un evento que, dadas las circunstancias, es altamente probable que suceda si no se actúa rápidamente. Esta estrategia es ampliamente recomendada por programas orientados a prevenir lo que se denomina típicamente como “deserción escolar” (Balfanz, Herzogm, & Mac Iver, 2007; Institute of Education Sciences, 2008) ya que la identificación e intervención temprana es clave para disminuir las tasas de este fenómeno.

Por otra parte, también se reconoce como logro, la visibilización y reconocimiento institucional a nivel local de las lógicas de retención-reinserción, el hecho de que el proyecto es parte del quehacer de la Corporación Municipal y se encuentra inserto en las redes de niñez y juventud de la comuna. Un desafío mayor, en opinión del equipo, consistiría en que se diseñara una política comunal de retención y reinserción educativa.

Parte de esta política sería el reconocimiento de que no es aceptable como ocurre hoy en día como dice la coordinadora del equipo, “hablar de que el niño se retiró [de la escuela] como si eso sea naturalmente aceptable”.

Esta realidad, donde se encuentra naturalizada la idea de que es responsabilidad de un niño, niña o adolescente “retirarse” de la escuela, hace también que la escuela tenga dificultad –afirma el equipo del proyecto– para visualizar el dispositivo de reinserción como una alternativa educativa.

Sin embargo, pese a estas dificultades, en la comuna de San Joaquín existen los mecanismos, y el Proyecto de Reinserción/Retención así lo atestigua, para establecer relaciones de trabajo que apunten a que la comunidad educativa reconozca la especificidad de sus estudiantes y de acuerdo a ella genere

mecanismos diferenciados para mantener la función educativa.

Este es un paso preliminar y testimonia las posibilidades de las potencialidades que tendría el establecimiento de un sistema institucional complejo donde formen parte del sistema educacional – como lo señala dicho equipo – escuelas de segunda oportunidad que atiendan a aquellos niños, niñas y adolescentes que no han podido acoger el sistema educacional tradicional.

4. Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos familiares

En esta área se identifican Buenas Prácticas centradas en el fortalecimiento de vínculos que mejoran la participación de los niños, niñas y adolescentes en el Proyecto de Reinserción Educativa. La Buena Práctica que se presenta en esta sección se denomina “Yo me sumo al PDE: vinculándose con los adultos responsables” y es desarrollada por la Fundación Súmate, perteneciente al Hogar de Cristo, en la comuna de La Pintana, en el marco del Programa 24 Horas de Sename.

La Fundación Súmate tiene por misión “garantizar el derecho a aprender de niñas, niños y jóvenes con alto potencial de desarrollo, que viven en contextos de vulnerabilidad social, impulsando su integración y mantención en el sistema de educación formal, en un clima de reconocimiento de su dignidad”. Asimismo su visión se enfoca en lograr que los niños, niñas y adolescentes en vulnerabilidad social vean reconocido su derecho a aprender en establecimientos educacionales que se perfeccionan permanentemente para su inclusión en la educación formal.

El Proyecto de Reinserción Educativa se emplaça en la comuna de La Pintana, su propósito principal es favorecer las condiciones para la reinserción educativa, “nuestro objetivo no es que el chico vaya a tomar exámenes libres o que el chico vaya a pasar de curso, el objetivo nuestro es que el chico pueda

retomar la experiencia enriquecedora de estar en el ámbito educativo, en la escuela”.

En el año 2014, contaba con una cobertura de 55 niños, niñas y adolescentes, donde la edad promedio de los participantes era de 16 años. La derivación de los casos es a través de los Programa de Intervención Integral Especializada, abarcando todo el territorio de la comuna, es decir, los sectores de Santo Tomás, Centro y El Castillo.

Los niños, niñas y adolescentes con los que trabajan el Proyecto de Reinserción Educativa y la Fundación, presentan un perfil de alta complejidad mostrando un nivel importante de desescolarización junto con ello, en algunos casos, consumo problemático de drogas. Adicionalmente, se constata una sociabilidad con grupos de pares relacionados con la infracción de ley, que si bien cuentan con la presencia de un adulto significativo, presentan dificultades para asumir su rol de cuidado y protección.

Para el Proyecto de Reinserción Educativa La Pintana, el trabajo de intervención debe ir acompañado de un importante proceso de vinculación inicial, junto con un diagnóstico que les permita conocer la situación educativa de entrada de los participantes. A partir de eso, dependiendo de las características particulares de cada niño o niña, se definen las líneas de acción que pueden ir desde una etapa previa de alfabetización o bien se consideran alternativas de reinserción más bien formales, como el ingreso a escuelas tradicionales de educación formal; cursos 2x1 en Centros de Educación Integral de Adultos; inserción en sistemas 2x1 de escuelas de la Fundación Súmate, las cuales trabajan con estudiantes con similares características; o rendición de exámenes libres.

El equipo de profesionales está conformado por el Director de Proyecto, asistente social; Jefe Técnico, psicólogo educacional y profesor de lenguaje. Junto con ello existen tres duplas de intervención, una de alta complejidad educativa conformada por un psicopedagogo y un terapeuta ocupacional y dos restantes conformadas por un psicopedagogo y un profesor. Además, durante el año cuentan con

profesores voluntarios de la Fundación Súmate, los cuales ayudan a reforzar ciertas áreas de aprendizaje, como matemática e inglés.

La práctica levantada en este Proyecto se denominó “Yo me sumo al Proyecto de Reinserción Educativa: vinculándose con los adultos responsables”, donde el objetivo principal es poder llevar a cabo un trabajo con la familia, involucrándolos en la experiencia educativa que están realizando sus hijos.

¿Por qué surge esta práctica?

En este caso, la vinculación levantada como buena práctica tiene relación con el involucramiento de un adulto responsable en el trabajo que realiza el Proyecto de Reinserción Educativa, para que de esta forma, desde el ámbito familiar, se incentive la participación del niño, niña o adolescente en el proyecto.

La necesidad de generar este involucramiento obedece a que el equipo de atención directa diagnostica que en general los participantes que forman parte del proyecto cuentan con relaciones parentales débiles y poco comprometidas con el proceso educativo y el desarrollo integral de sus hijos e hijas. En muchos casos los participantes cuentan con una figura significativa, sin embargo, esto no se traduce en la participación responsable y activa de este adulto en la educación del niño, niña o adolescente. Por el contrario, de acuerdo a lo descrito por los profesionales, muchas veces perciben a sus padres como una figura “lejana y desentendida” del proceso que están viviendo.

Si bien el equipo profesional del Proyecto de Reinserción Educativa de La Pintana debe realizar retroalimentaciones mensuales a la familia del participante respecto a avances o retrocesos en la participación en el proyecto y en el desarrollo educativo, permanecía la sensación de que no se profundizaba en este proceso y no se les hacía realmente parte de la experiencia y de lo que significaba para los niños, niñas ya adolescentes asistir al Proyecto de

Reinserción; en definitiva, se trataba más de un proceso administrativo que de una dinámica que efectivamente permitiera comprender los significados y motivaciones que experimentaban los participantes. En palabras de uno de los miembros del equipo, *“podíamos ir a la casa y decirles, Juan está yendo al colegio y tiene esta nota y está mal con la asistencia, pero quedaba ahí, no había una mayor profundización para que ellos pudieran entender por qué era importante que el niño fuera a la escuela”*.

A partir de esto, al equipo se le hace cada vez más relevante contar con una participación más comprometida por parte de un adulto responsable, que se hiciera parte del proceso y que de a poco, en forma autónoma se interesara en las necesidades educativas de su hijo o hija, lo que se expresa en la siguiente frase: *“necesitábamos que el adulto se preocupe, si lo llaman de la escuela que se haga presente, que no lo golpee porque hizo la cimarra, porque es parte del proceso, pero para que lo entiendan tiene que trabajarlo”*.

Es así como en el año 2013 surge la primera aproximación para abordar la temática, solicitando a la Fundación que una psicóloga desarrollara el tema a través de talleres que trabajaran el valor de la educación en el proyecto de vida de la persona. Esta experiencia se transformó en un incentivo para que en el año 2014 el equipo se propusiera llevar a cabo una experiencia piloto de trabajo con familia, a través de talleres y actividades que abarcaban cuatro instancias, buscando “sumar” a los adultos responsables al proceso vivido por sus hijos o hijas.

Actividades de vinculación de la práctica

Si bien el desarrollo de la práctica fue un proceso que se conversó y planificó en equipo, la responsabilidad principal de la ejecución de las actividades recayó en el terapeuta ocupacional.

En esta experiencia piloto se seleccionaron 7 adultos responsables, todas mujeres siendo, seis

de ellas madres de los participantes y una, tutora, responsable de uno de los participantes en el Proyecto. Se dio prioridad a aquellos casos de mayor complejidad, es decir aquellos niños, niñas y adolescentes que presentan mayor desfase escolar, mayor conducta infractora o menor adherencia al proyecto.

El objetivo consistió en integrar a los adultos a través de actividades dinámicas y lúdicas, evitando que estas actividades se transformaran en sesiones expositivas. De este modo, el trabajo con los adultos participantes se llevó a cabo entre los meses de septiembre y diciembre del 2014 y se ejecutó a través de cuatro sesiones.

En la sesión inicial de “vinculación y presentación” se dio a conocer el proyecto en términos generales, los objetivos del trabajo que se llevaba a cabo con los niños, niñas y adolescentes, el trabajo específico que realizaban, además de presentar al equipo de profesionales del proyecto. De acuerdo a lo que señala el jefe técnico del proyecto, resultaba fundamental poder transmitir, que si bien el objetivo final del proyecto consistía en lograr la reinserción educativa y encontrar la mejor alternativa educacional, esto requería de un proceso, donde previamente era necesario conocer las características específicas de cada niño o niña, para posteriormente desarrollar un trabajo con él, que lo hiciera sentirse preparado para las exigencias del contexto educativo.

Así, resultaba necesario darles a conocer el trabajo coordinado que el proyecto realizaba con la red del Programa 24 Horas, ya sea Programa de Intervención Integral Especializada (PIE) o Programa de Protección Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes con Consumo Problemático de Alcohol y/u otras Drogas (PDC), con el fin de que los consideraran como alternativas con las que pudieran contar y poder utilizar a nivel familiar.

Al finalizar la sesión se le pidió a cada participante realizar un taller manual para diseñar un mosaico con reciclajes de *compact discs*, siendo el objetivo entregarlo a alguna persona que era significativa para dichos adultos. En su gran mayoría las participantes en la sesión lo entregaron a sus hijos o hijas, pues en



Padres y apoderados de participantes en el Proyecto de Reinserción Educativa asistiendo a taller.

palabras de un miembro del equipo, “para ellas era una forma de decir, por ustedes estamos acá”.

La segunda sesión, se coordinó en conjunto con el Programa de Protección Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes con Consumo Problemático de Alcohol y/u otras Drogas, siendo el objetivo abordar la problemática y los efectos del consumo de drogas en el área educativa. Para esto, junto con los profesionales del Proyecto de Reinserción Educativa, se contó con el apoyo de un Técnico en Rehabilitación y el director del Programa de Protección Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes con Consumo Problemático de Alcohol y/u otras Drogas. La actividad fue acogida positivamente por las participantes y les permitió reflexionar respecto a la situación de sus hijos o hijas con el consumo y la relación entre ellas y sus niños o niñas. Uno de los profesionales del equipo señala, que “salió mucho el hecho de que mamás fueron consumidoras y que

finalmente sus hijos siguen como el mismo patrón y es eso lo que ellas desearían cambiar”.

Asimismo, esta instancia permitió reconocer la complejidad del ciclo de vida que atraviesan los niños, niñas o adolescentes y de la necesidad de estar presentes en forma constante en sus vidas, poniendo límites, reglas y contención.

En la tercera sesión, se planificaron actividades de esparcimiento y sociabilidad como una manera de reconocer y retribuir el compromiso de las participantes con la experiencia que sus hijos estaban viviendo. Este compromiso está graficado en las siguientes palabras de un miembro del equipo: “se comprometieron con nosotros, participaron, se movilizaron, se organizaron para venir, para que cuidaran a sus hijos”.

Para ello se organizó un paseo al cine, “la idea era sacarlas de la rutina, de la comunidad donde

están insertas y las llevamos a ver una película al Cine Hoyts de La Reina”.

Posterior a esta actividad se llevó a cabo un asado en las oficinas del proyecto, con el fin de generar una instancia de cierre, donde se generara un trato amigable y cercano: “la idea es que no nos vieran solo como los profesionales”.

Finalmente, se decidió realizar un reconocimiento en el marco de la ceremonia de egreso que anualmente realiza el Proyecto de Reinserción Educativa. En esta instancia a los adultos responsables de los niños, niñas y adolescentes participantes, se les hizo entrega de un diploma, a modo de destacar su compromiso con las actividades propuestas. En esta oportunidad los niños, niñas o adolescentes pudieron ver la motivación de sus madres con la actividad y el vínculo que generaron con el proyecto.

Reconociendo la importancia de los adultos significativos

El equipo del Proyecto de Reinserción Educativa de La Pintana afirma que para que los participantes puedan lograr avances y se comprometan con lo educativo es necesario que la familia tenga un rol activo y comprometido en el esfuerzo educacional del niño, niña o adolescente. Para lograr esa vinculación se busca generar estrategias de acercamiento, invitando al adulto responsable a que sea parte de la dinámica de reescolarización o formación educativa del participante dando la posibilidad de fortalecer el vínculo padre/madre-hijo(a) y generar involucramiento en el proceso. Como señala uno de los profesionales del Proyecto “ser protagonistas junto con sus hijos”.

En esta línea el proyecto “Yo me sumo al Proyecto de Reinserción Educativa” se constituye en una buena práctica porque el involucramiento de la familia le permite a los niños, niñas y adolescentes darse cuenta que no están solos en el trabajo que están llevando a cabo, situación que los hace sentir acompañados y apoyados: “no es solamente él el que está haciendo el esfuerzo, también es el esfuerzo por parte de

la mamá, entonces él visualiza que la mamá también está haciendo algo y no es solo una observadora pasiva”.

Lo relevante de esta práctica es que reconoce a la familia o a un miembro significativo como un agente fundamental en la vinculación del joven con su proceso de reescolarización o formación educativa. Según Scott-Jones (1995) las interacciones en la familia no solo afectan el desarrollo intelectual de los niños, sino también sus respuestas frente a la instrucción en contextos académicos. En este sentido, la familia cumple diversas funciones que afectan el desempeño del niño y su relación con la escuela. La evidencia señala que la valoración de la educación que la familia transmite directa o indirectamente al niño repercute en su rendimiento y, de esa manera, los estudiantes que provienen de familias con una alta valoración de la educación tienen un mejor desempeño escolar. En esta línea, es más probable que estudiantes que perciben que sus padres valoran su educación y tienen altas expectativas en relación a su desempeño académico se sientan interesados, comprometidos y confiados hacia desafíos de carácter académico (Fan & Williams, 2009). Asimismo, estudios sobre el compromiso escolar de los estudiantes indican que es más probable que aquellos jóvenes que ven su educación como relevante y útil para alcanzar sus objetivos tengan un mejor desempeño en el colegio y permanezcan en el sistema educativo hasta graduarse (Perry, 2008).

Adicionalmente, diversos estudios han reportado el efecto positivo que tiene el involucramiento de los padres en la educación de sus hijos en su desempeño y en las actitudes positivas de estos hacia el colegio (Bogensneider, 1999; Rogers *et al.*, 2009), así como en menores tasas de “deserción escolar” (Rumberger, 1995) y en aspectos como el compromiso, autoeficacia, y motivación intrínseca de los jóvenes (Fan & Williams, 2009; González-De-Hass, Willems, & Doan Holbein, 2005).

Considerando la evidencia señalada previamente, la participación de las madres en esta práctica no solo implica un acompañamiento efectivo del jo-

ven, sino que también transmite, directa o indirectamente, que ellas valoran la educación de sus hijos y están haciendo un esfuerzo para que el joven vuelva a incorporarse al sistema educativo.

Este tipo de vinculación se espera por parte del equipo que permanezca una vez que el participante se ha reescolarizado; así “esto ayuda a que la mamá sea participe del proceso educativo, si el chico se inserta en el colegio, que acuda a las reuniones, que acuda una vez a la semana, que esté presente en el colegio, que sepa en qué colegio está, quién es su profesor, quién es su directora, que sepa que nosotros no somos su apoderado, que no dejen todo en nuestras manos”.

De hecho, desde ya el equipo plantea que se observan cambios en la conducta de los adultos: “muchas veces nosotros llevábamos las alternativas, ahora ellos también se están moviendo, están buscando, y te preguntan si el colegio es recomendable para su hijo”.

Aparte de los resultados en el mediano y largo plazo este tipo de estrategia permite fortalecer el vínculo profesional con el niño o la niña y con el adulto responsable, beneficiando directamente el proceso de intervención, principalmente a través de la generación de un clima de confianza en que profesionales y adultos de la familia trabajan convergentemente para lograr que los participantes puedan retomar su trayectoria educacional. Este clima, es tanto más necesario en cuanto las familias de los participantes han experimentado frecuentes procesos de “intervención”, lo que muchas veces genera agotamiento y rechazo hacia los profesionales, “al crear un vínculo y al generar la confianza con ellos generas un plus para la intervención, entonces ya no te ven como el profesional que viene y se lleva al niño, te ven como el profesional que está trabajando con él y al cual ellos también pueden acudir para ir involucrándose más en este proceso”.

Las actividades que ha llevado a cabo el equipo profesional de este proyecto pueden ser replicadas por otros Proyectos de Reinserción Educativa y constituyen un aspecto central en el reforzamiento

de un lazo entre estudiante y padre, madre o apoderado que es vital para el éxito del esfuerzo educativo.

Conclusión

Los Proyectos anteriormente seleccionados presentan buenas prácticas resaltadas desde distintos puntos de vista: innovación, metodología, lógica de estructuración y foco en las relaciones. Una pregunta común, más allá de los criterios que las constituyen en buenas prácticas, es su potencial de éxito y el fundamento del mismo. Vale decir, la pregunta es si los Proyectos de Reinserción analizados generan opciones de incidir en la trayectoria escolar de niños, niñas y adolescentes cuando su desvinculación de la institución educativa ya se ha producido.

Bellei y Fiabane (2003) indican que la desvinculación de un niño, niña o adolescente de la escuela es un proceso referido a un problema complejo y multicausado. A partir de ello derivamos como factor de éxito en el caso de los Programas de Reinserción, el que generen formas de trabajo, escenarios o condiciones que se hagan cargo de la multidimensionalidad del fenómeno. Por ejemplo, si consideramos tanto factores escolares, como extraescolares, o de vulnerabilidad personal, familiar, así como eventos y factores gatillantes o detonantes –usando una categorización de Hein (2004)– habrá más opciones de incidir en la trayectoria educacional de los niños, niñas y adolescentes.

En particular, en el caso específico de este estudio, se observa que todos los Proyectos de Reinserción Educativa abordan de algún modo aspectos personales y socioemocionales, más que lo meramente educativo, sean estos, entre otros, los vínculos, la autoestima, los apoyos sociales, o la motivación.

Concordante con lo anterior es la perspectiva que considera la **educabilidad** como un punto de partida que obliga a considerar modalidades no escolares cuando justamente la escuela ha fracasado. La **educabilidad** es entendida como “la delimitación de condiciones, alcances y límites que posee potencialmente

la acción educativa sobre sujetos definidos en situaciones definidas” (Baquero, 2001). Si bien esta es una pregunta para el sistema escolar en general, se hace más urgente para abordar el problema específico de personas que experimentan la desvinculación de este, obligando a que se dispongan otros modos, dispositivos o instancias al menos paralelos al escolar, que se desarrollen en una modalidad nueva, aprovechando otros puntos de apoyo como el grupo de pares, la comunidad, la familia, el aprendizaje con tutores, como también revisando y adecuando de manera permanente nuevas metodologías que reencanten a los niños, niñas y adolescentes con el aprender, entre otros. Son estas estrategias, las que son exploradas por los Proyectos de Reinserción Educativa analizados.

Adicionalmente, una evaluación del éxito potencial de estos proyectos se puede realizar a partir de la idea de “trayectoria de formación” propuesta por Bourgeois (2000), quien aborda la educación desde los ángulos cognitivos, motivacionales y psicosociales. Es así como el potencial éxito de los Proyectos de Reinserción descansaría en el involucramiento del sujeto participante en el proceso de formación. Como indica Gallardo (2012), construir sentido identitario con la formación, es decir ligar mediante narrativas personales las actividades de aprendizaje con el desarrollo del sí mismo, tendría una relación directa con el involucramiento en el aprendizaje (Barbier, Bourgeois, De Villers, & Kaddouri, 2006).

Lo interesante es que al aplicar los preceptos de Bourgeois al mundo escolar la formación puede ser mejor entendida como un proceso constituido por una trayectoria de formación, una trayectoria biográfica y una trayectoria identitaria, las que se entrelazan y estimulan tanto para inhibir como para estimular el aprendizaje y el cambio.

Entendemos la trayectoria de formación como las acciones y cambios en el desarrollo de la formación del sujeto; la trayectoria identitaria como la economía de su imagen de sí mismo y su evolución; y la trayectoria biográfica como el curso de los eventos que se producen en su vida. El entrelazamiento de estas trayectorias permite visualizar mejor cómo la motivación,

el compromiso, el paso de la intención a la acción, el modo en que se produce el aprendizaje, en fin, el involucramiento, constituye una mediación para cada sujeto de un modo específico y singular. De aquí se desprende que toda trayectoria organiza estos planos, y en el evento de una desvinculación, esto puede resultar más evidente y problemático. Habrá que tomar en cuenta para ello que la trayectoria no se ha iniciado en el momento en que el niño, niña o adolescente ha dejado de asistir a la escuela sino mucho antes, y que esa desvinculación tampoco constituye un corte definitivo, sino que está situada en un “momento” en la trayectoria de formación del sujeto.

Un problema que Bourgeois (2009) aborda es la capacidad de la tensión identitaria para promover el involucramiento efectivo y la motivación del sujeto con la actividad de formación. Un sujeto ante una tensión identitaria, es decir, ante un conflicto entre las distintas imágenes de sí (imágenes individuales y sociales, actuales y posibles, etc.) puede responder, dependiendo del tipo de tensión que sea, mediante la huida o negación, o mediante el compromiso con la actividad formativa.

Es por ello que revelar la tensión identitaria puede ser un buen comienzo para remover de su lugar a un sujeto que ha dejado o se ha visto impelido a dejar entre paréntesis su proceso de formación educativa. Esto es lo que posibilita, por ejemplo, el Proyecto de Reinserción que al utilizar el recurso diagnóstico denominado “Electrocardiograma”, problematiza el recorrido personal por la trayectoria del sujeto, permitiendo una evaluación y autoevaluación y confrontando las imágenes de sí mismo actuales y potenciales.

Tal como indica Bourgeois (2009, p. 4) “la intensidad y las modalidades de involucramiento del sujeto con la actividad de formación están en función del sentido que la actividad toma para él, ligado a su dinámica identitaria”. En línea con lo anterior, el uso del instrumento denominado “Electrocardiograma” genera también la oportunidad de experimentar una tensión identitaria y ser acompañados en ese proceso, a partir de la misma actividad pedagógica. Bourgeois (2009) entiende que todo proceso de formación

es un encuentro con el “otro”. El otro que está en los textos y que trae nuevas ideas, el otro que nos habla en la sala, el otro como los compañeros del esfuerzo educativo, el otro imaginado presente en el material de estudio. Formarse es eminentemente ese encuentro más allá del sí mismo. En el caso de los “Paseos Pedagógicos”, el potencial éxito se puede observar a partir del diseño de la actividad misma. El “otro” que se encuentra en estos Paseos es “otro” –artista creador, dibujante de cómic– que se puede reconocer, y también respecto del cual se pueden identificar los niños, niñas y adolescentes. La dinámica identitaria podrá movilizarse pudiendo ser potencialmente activada a través de la imagen del “otro” como un otro social que comparte el mismo territorio y en ese movimiento, puede surtir el efecto de encuentro con una imagen positiva de sí mismo, que se involucre en la actividad y por tanto en la formación.

El encuentro con el “otro” en la formación, puede producir un desplazamiento en el sujeto que se forma, alterando su proyecto inicial (quizás “no estudiar”), encontrando algo en la formación que antes ni siquiera se vislumbraba. Así, la actividad pedagógica puede llegar a dotar de sentido la formación. De este modo, las interacciones sociales que ocurren en relación a la formación, por ejemplo nuevas relaciones con actores familiares (por ejemplo, una madre que comienza a poder ayudar a su hijo o hija a estudiar), o derechamente nuevos actores –tutores por ejemplo– generan nuevas oportunidades de motivación e involucramiento.

En el caso de la buena práctica “Yo me sumo al PDE: vinculándose con los adultos responsables”

todo el diseño de las actividades pedagógicas se realiza a partir del marco mayor de un vínculo social, en base a tutorías individuales, y también a un grupo que se busca integrar y cohesionar, de modo que todas las interacciones pueden abrir y potenciar procesos motivacionales. Este proyecto, junto al de “Estableciendo una modalidad de trabajo donde retención y reinserción están vinculadas” constituyen también buenos ejemplos de foco en el “proceso” formativo, y en claves que puedan incidir en la trayectoria del sujeto, mediante el apoyo familiar o mediante múltiples acciones de apoyo social y que sobre todo, generan nuevas oportunidades de articular el proceso formativo con procesos personales y sociales que tendrán incidencia en la pregunta fundamental: ¿Por qué estudiar?

En síntesis, en cada uno de los Proyectos de Reinserción Educativos analizados se constata una orientación con mayor o menor énfasis en replantear la trayectoria identitaria mediante una relectura de la biografía para dar origen a un quiebre que permita una nueva trayectoria de formación. Los recursos usados varían de un proyecto a otro y pueden ir desde el diálogo que revisa los acontecimientos de vida, hasta la vinculación o revinculación con otros referentes significativos, pasando por la creación y reconocimiento del sí mismo por los otros.

Cualesquiera sean los mecanismos adoptados se constata un trabajo que va más allá de lo pedagógico para adentrarse en una resignificación de la práctica educativa que dé sustento a un identidad que considere a lo formativo como un aspecto definitorio de la biografía.

REFERENCIAS

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. D. R., & Horsey, C. S. (1997). From First grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87-107. doi:10.1126/science.135.3503.554
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early highschool dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
- Armijo, M. (2004). *Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*. Madrid, España. Recuperado en <http://www.uimunicipalistas.org/proyectoexce-lencia/scripts/download.php?doc=43>
- Balfanz, R., Herzog, L., & Mac Iver, D. (2007). Preventing student disengagement and keeping students on the graduation path in urban middle-grades schools: Early identification and effective interventions. *Educational Psychologist*, 42(4), 223-235.
- Banco Mundial (2014). *Education Statistics [archivo de datos]*. Recuperado el 20 de Septiembre, 2014 desde <http://databank.worldbank.org/data/views/variableSelection/selectvariables.aspx?source=education-statistics--all-indicators>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (see article). New York: Worth Publishers.
- Bandura, A. (2001), Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía*, IV(9),71-85.
- Barbier, J.M., Bourgeois, E., De Villers, G. y Kad-douri, M. (eds.) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*. Paris: L'Harmatta.
- Barzelay, M., y Cortázar, J. C. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*. Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES). Banco Interamericano de Desarrollo. Washington D.C.: <http://preval.org/files/2202.pdf>
- Baumeister, R. & Finkel, E. (2010). *Advanced Social Psychology: The state of the science*. New York: Oxford
- Behrendt, M. y Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environment & Science Education*, 9, 235-245.
- Bellei y Fiabane (2003). *Doce años de escolaridad obligatoria*. Santiago, Chile: LOM Editores.
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 718-733
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, J.-C. Ruano-Borbalan (Sous la direction de) *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.
- Bratti, M. (2007). Parents' income and children's school drop-out at 16 in England and Wales: Evidence from the 1970 British Cohort Study. *Review of Economics of the Household*, 5, 15-40. doi:10.1007/s11150-007-9001-6
- Bravo Valdivieso, L. (2005). *Lenguaje escrito y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bruner, J. 1978. 'The role of dialogue in language acquisition' en A. Sinclair, R., J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (eds.) *The Child's Concept of Language*. New York: Springer-Verlag
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37.
- Caprara, G. & Cervone, D. (2000). *Personality: determinants, Dynamics and Potentials*. Cambridge, UK: Cambridge University Press

- Carr, S., Unwin, N., & Pless-Mulloli, T. (2007). *An Introduction to Public Health and Epidemiology* (2th ed.). New York: McGraw-Hill Open University Press.
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. (2009). *Estudio de Sistematización de Intervención 2005-2007 de Proyectos de Re-Escolarización Contratados por el Ministerio de Educación desde la percepción de sus beneficiarios y principales agentes de intervención*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- Chaib, M., Danermark, B. y Selander, S. Eds. (2011). *Education, Professionalization and Social Representation*. New York: Routledge
- Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004) School dropouts: Prevention, considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spangers, D., y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 1099 – 1120). Washington, DC: National Association of School Psychologists.
- Christle, C. A., Jolivet, K., & Nelson, C. M. (2007). School Characteristics Related to High School Dropout Rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325–339. doi:10.1177/07419325070280060201
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2010). Cap. 2. La educación frente a la reproducción de la desigualdad y la exclusión: Situación y desafíos en América Latina. En *Panorama Social en América Latina*. Naciones Unidas. CEPAL.
- Cornejo, M., Besoain, C., Carmona, M., Faúndez, X., Mendoza, F., Carvallo, M., Manosalva, A. (2012). Trayectorias, discursos y prácticas en la Investigación Social Cualitativa en Chile [94 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 13(2), Art. 17. Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1202171>.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *The Teachers College Record*, 103(4), 548–581. doi:10.1111/0161-4681.00127
- Davis, K. S., & Dupper, D. R. (2004). Student-Teacher Relationships: An overlooked factor in school dropout. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 9. doi:10.1300/J137v09n01_12
- Davis-Kean PE (2005) .The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *J Fam Psychol*. 19(2):294-304.
- Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. France: Éditions de l'Aube.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. España: Losada.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DuBois, D. L., Holloway, B. E., Valentine, J. J. & Cooper, H. (2002). Effectiveness of mentoring programs for youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 157-197
- Duk, C. y Loren, C. (2010). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 4(1), 187-210. Recuperado el 2 de agosto de 2015, desde <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>
- Duru-Bellat, M., & Van Zanten, A. (2002). *Sociologie de l'école*. París: Armand Colin.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18, 136-150.
- Fan, W. & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students's academic self-efficacy, engagement, and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74.
- Favreau, A., & Moya, M. (2002). *Etnografía sobre deserción escolar en la comuna de Lo Espejo*. Santiago: Corporación "Caleta Sur".

- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: Conocimientos situados y acción política. [52 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 38. Obtenido de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604380>.
- Foley, K., Gallipoli, G. y Green, D.A.(2009). Ability, parental valuation of education and the high school dropout decision. *IFS working papers*, 9(21). Recuperado en <https://www.econstor.eu/dspace/bitstream/10419/47470/1/613877349.pdf>
- Gallardo, G. (2012) *Articulaciones de sentido identitario con la formación construidas por jóvenes estudiantes secundarios en dos liceos de nivel socioeconómico medio bajo de la Región Metropolitana. Un contraste desde el rendimiento SIMCE*. Tesis para optar al grado de magíster en Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Católica de Chile. Descargado el 26 de junio 2015: http://www.academia.edu/3430973/Gallardo_G._2012._Articulaciones_de_sentido_identitario_con_la_formaci%C3%B3n_construidas_por_j%C3%B3venes_estudiantes_secundarios_en_dos_liceos_de_nivel_socioecon%C3%B3mico_medio_bajo_de_la_Regi%C3%B3n_Metropolitana._Un_contraste_desde_el_rendimiento_SIMCE
- Goldschmidt, P., & Wang, J. (1999). When Can Schools Affect Dropout Behavior? A Longitudinal Multilevel Analysis. *American Educational Research Journal*, 36(4), 715–738. doi:10.3102/00028312036004715
- González-DeHass, A., Willems, P. P., Doan Holbein, M. F. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational Psychology Review*, 17(2), 99-123.
- Heinn, A. (2004) *Estudio exploratorio descriptivo de caracterización de factores de riesgo asociados al abandono escolar y sus encadenamientos, en jóvenes de escasos recursos de 12 a 20 años, pertenecientes a tres centros urbanos*. Memoria para optar al título de Psicólogo. Facultad de Ciencias Sociales. Escuela de Psicología, Universidad de Chile.
- Honjo, K. (2004). Social epidemiology: Definition, history, and research examples. *Environmental Health and Preventive Medicine*, 9(5), 193–9. doi:10.1007/BF02898100
- Institute of Education Sciences. (2008). *Dropout prevention: IES practice guide*. Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Instituto Nacional de Juventud. (2013). *7ma Encuesta Nacional de Juventud 2012. Santiago, Chile: Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile*. Recuperado de http://www.injuv.gob.cl/portal/wp-content/files_mf/septimaencuesta-nacionaljuventud2.pdf
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout, *Journal of Social Issues*, 64(1), 21-40
- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B., y Tremblay, R. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples, *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jimerson, S. R. (2001). Meta-analysis of Grade Retention Research: Implications for Practice in the 21st Century. *School Psychology Review*, 30(3), 420–437.
- Jimerson, S. R., Anderson, G. E., & Whipple, A. D. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441–457. doi:10.1002/pits.10046
- Keeley, B., (2007). *Human capital. How what you know shapes your life*. Organisation for Economic Co-Operation and Development. Recuperado en: <http://www.oecdbookshop.org/get-it.php?REF=5L4W96X1PSWG&TYPE=browse> 05/08/15 14:36
- Klassen, R. (2002). Writing in early adolescence: A review of the role of self-efficacy beliefs. *Educational Psychology Review*, 14(2), 173-203.

- Marchesi, A., & Hernández, B. (2003). *El fracaso escolar una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza.
- McCardle, P., Chhabra, V., & Kapinus, B. (2008). *Reading research in action*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Miller, W. & Rollnick S. (2013). *Motivational Interview. Helping People Change*. The Guilford Press. New York.
- MINEDUC (2012). *Normas y Derechos para Escolares*. Guía Ayuda Mineduc / Normas y Derechos para Escolares 11 Mayo 2012. Recuperado en www.ayudamineduc.cl/Estatico/docs/informacion/info_guia/guia_norm.pdf 06//09/15 13:08
- Ministerio de Desarrollo Social. (2011). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. (CASEN). Estadísticas de Educación*. Chile. Consultado el 20 de noviembre de 2014 desde <http://observatorio.ministeriodesarrollo-social.gob.cl/casen/casen-documentos.php?c=87&a=2011>
- Ministerio de Educación. (2007). *Buenas Prácticas de Inclusión Juvenil y Retención Escolar: Orientaciones para la Gestión. División de Educación General. Enseñanza Media*. Chile. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/txt806.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Bases Administrativas Técnicas y Anexos para el Concurso de Proyectos de Reinserción Educativa orientadas a la Población Infante Juvenil en Situación de Exclusión y Vulnerabilidad Social, en todo el territorio nacional*. Santiago, Chile
- Moscovici, S. (1988). "Notes towards a description of social representations". *Journal of European Social Psychology*, 18 (3): 211–250;. doi:10.1002/ejsp.2420180303
- Nabors, M.L., Edwards, L.C., & Murray, R.K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education*, 129(4), 661-667.
- O'Connor, M. (2003). Making meaning of life events: Theory, evidence, and research directions for an alternative model. *Omega*, 46(1), 51-57.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de Derechos Humanos*. Santiago, Chile.
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago, Chile.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). Mejores políticas para el desarrollo. Perspectivas OCDE sobre Chile. *OECD Publishing*. Recuperado de <http://www.oecd.org/chile/47496842.pdf>
- Pajares, F. (2003). Self efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing. A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19(2), 139-158.
- Perry, J. C. (2008). School engagement among urban youth of color: Criterion pattern effects of vocational exploration and racial identity. *Journal of Career Development*, 34, 397–422.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Pinto, R. (2007). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2007). *Buenas Prácticas en la protección de programas sociales*. México. Recuperado de: http://www.programassociales.org.mx/biblioteca/Buenas_Practicas_en_la_Proteccion_de_Programas_Sociales.pdf
- Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe. (2007). *Políticas Educativas para la niñez trabajadora. Hacia la*

- erradicación del Trabajo Infantil en Centroamérica y República Dominicana*. PREAL-PrimerAprendo: Santiago, Chile.
- Ramírez, C. (2013). *Aportes al estudio de la deserción escolar: la lógica de las decisiones*. Santiago, Chile.
- Richards, C. (2006). *Historia desertores: las vidas detrás de las cifras, ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "Prevención de la deserción escolar, reinserción e inclusión educativa"*, Noviembre 2006, MINEDUC-UNIFEC, Santiago, Chile. Publicada en <http://www.redinnovemos.org/content/view/713/107/lang,sp>
- Rogers, M. A., Theule, J., Ryan, B. A., Adams, G. R., & Keating, L. (2009). Parental involvement and children's school achievement. Evidence for mediating processes. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(1), 34-57.
- Román, S., Cuestas, P.J. y Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, other's expectations, family support, learning approaches and academic achievement, *Studies in Higher Education*, 33:2, 127-138.
- Ronis, D. L., Yates, J. F., y Kirscht, J. P. (1989). Attitudes, decisions, and habits as determinants of repeated behavior. En A. R. Pratkanis, S. J. Breckler, & A. G. Greenwald (eds) *Attitude, Structure and Function*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Rumberger, R.W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583-625
- Scott-Jones, D. (1995). The family-school relationships model. In B.A. Ryan, G.R. Adams, T.P. Gullotta, R.P. Wessberg, and R.L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: theory, research and practice*. (pp. 3- 28). Thousand Oaks, CA: Sage
- Servicio Nacional de Menores. (2012). *Bases Técnicas para concurso de Proyectos. Programa de Protección Especializada en Reinserción Educativa. Programa Vida Nueva. Chile*. Santiago, Chile.
- Sisto, V. (2008). La Investigación como una Aventura de Producción Dialógica: La Relación con el Otro y los Criterios de Validación en la Metodología Cualitativa Contemporánea. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 7 (1), 114-136.
- Skaggs, B. G. & Barron, C. R. (2006). Searching for meaning in negative events: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing* 53(5), 559-570.
- Song, W. & Patterson, M. B. (2011). *Young GED credential recipients in the 21st century: A snapshot from NLSY97*. Recuperado de <http://www.gedtestingservice.com/uploads/files/65ac6701af08236038e4ef3dd0ca4eef.pdf>
- Stout, K. E. & Christenson, S. L. (2009). Staying on track for high school graduation: Promoting student engagement. *The Prevention Researcher*, 16(3), 17-20.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Subsecretaría de Desarrollo Regional. (2009). *Bases conceptuales. Sistema de identificación y estímulo de Buenas prácticas. Para el desarrollo de los territorios. Departamento de Estudios y Evaluación. División de Políticas y Estudios*. Chile. Santiago.
- Taylor, S.E.; Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193-210
- Tolan, P. H., Henry, D. B., Schoeny, M. S., Lovegrove, P., & Nichols, E. (2014). Mentoring programs to affect outcomes of youth at risk: A comprehensive meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 10(2), 179-206.
- Torres, R.M. (2005). *12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica, Fe y*

- Alegría*. Recuperado desde: <http://www.feyalegría.org/images/acrobat/12TesisParaElCambio.pdf>
- Tyler, J. H. & Lofstrom, M. (2009). Finishing high school: Alternative pathways and dropout recovery. *The Future of Children*, 19(1), 77-103.
- United Nations Children's Fund. (2000). *Seminario "Educación, pobreza y deserción escolar"*. Santiago, Chile.
- United Nations Children's Fund. (2012). *El avance hacia la escolarización de todos los niños se estanca, pero algunos países muestran el camino a seguir* (Documento de Política 14 / boletín 28). Montreal, Canadá. Recuperado en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/fs-28-out-of-school-children-sp.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad: Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Recuperado desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2012). *Education at a Glance 2012: Highlights*. OECD Publishing. Recuperado de DOI: 10.1787/eag_highlights-2012-en
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2014). Indicadores de educación [Archivo de datos]. Recuperado de <http://data.uis.unesco.org/Index.aspx?queryid=120>
- United Nations, Economic and Social Council. (2011). *Challenges for Education with Equity in Latin America and the Caribbean. Draft Report 6*. Recuperado el 5 de agosto de 2015 en <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/challenges-buenos-aires.pdf>
- Vega, A., & Villaseca, F. (2011). *Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo*. Santiago: MINEDUC.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C.M., Spicer, P., & The Voice of Indian Teens Project Team. (2009). A Longitudinal Study of Self-Esteem, Cultural Identity, and Academic Success Among American Indian Adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 38-50.
- Woelfel, J. & Haller, A. (1971). Significant others: The self-reflexive act and the attitude formation process. *American Sociological Review*, 36(1), 74-87.
- Zambrano y Durán, 2013, La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva educacional*, 52(2), 54-176 <http://grupsderecerca.uab.cat/grai/sites/grupsderecerca.uab.cat/grai/files/PERSPECTIVA%20EDUCACIONAL%20VALDEBENITO&DURAN.pdf>
- Zimmerman, M. A., Bingenheimer, J. B., & Notaro, P. C. (2002). Natural mentors and adolescent resiliency: A study with urban youth. *American Journal of Community Psychology*, 30(2), 221- 243

Notas

- 1 Incluso si los sujetos de atención lo requirieran podrían estar siendo intervenidos en Proyectos de Protección Especializada para Niños, Niñas y Adolescentes con Consumo Problemático de Alcohol y/u otras Drogas (PDC) de Sename, como también en dispositivos de salud mental, dependientes de esa cartera
- 2 Vigentes en el año 2014. Para el 2015 se sumarían 11 comunas y el 2016 8 más.
- 3 Valor USS Año 2014 \$13.810. Es decir que el presupuesto mensual por niño(a) en los Programas de Reinserción Educativa SENAME, durante el año 2014, equivalía a \$128.433
- 4 Se excluyen las participantes que al momento del levantamiento de datos se encuentran embarazadas.

