

Programas de Reinserción Educativa para jóvenes desertores implementados por organismos de la sociedad civil

Avance de Investigación en Curso

Grupo de Trabajo N°8: Desigualdad, Vulnerabilidad y Exclusión Social

Oscar Espinoza*
Dante Castillo*
Eduardo Santa Cruz Grau*

Resumen:

Esta ponencia es un avance de investigación en curso, que busca describir y analizar los Programas de Reinserción Educativa para jóvenes desertores, o en condición de elevada vulnerabilidad, implementados por organismos de la sociedad civil. Mediante metodología cualitativa, se entrevistaron a estudiantes y coordinadores de cuatro programas. Los resultados indican una positiva valoración por parte de los estudiantes de estos espacios, en especial la dimensión psicosocial y las relaciones interpersonales, sin embargo, la dimensión pedagógica no tiene similar peso. No existe una transformación de representaciones e imaginarios fuertemente cosificados que permita romper con la representación naturalizada de la pobreza y vulnerabilidad de estos estudiantes. Los programas poseen una débil institucionalización y carecen de recursos para poder plantearse desafíos de mayor magnitud con estos niños y jóvenes.

La presente ponencia presenta los hallazgos de un proyecto de investigación FONDECYT, patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de Chile, que busca evaluar la política educativa nacional de educación de adultos, analizando sus diferentes modalidades y el perfil de estudiantes que asiste a este tipo de oferta educativa. Esta investigación surge de la constatación que todavía existen dificultades para que una parte de la población escolar complete exitosamente el ciclo obligatorio de 12 años. Este fenómeno se concentra en aquellos grupos sociales con menor capital económico, cultural y social (Casen, 2009), lo que consolida las dinámicas de exclusión/inclusión social en nuestra sociedad (Espíndola y León, 2002).

Educación de adultos y programas de reescolarización en Chile

Durante varias décadas, la política educativa chilena ha tenido como uno de sus grandes objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños(as) (Espinoza, 2010). A ello se han ido agregando iniciativas que apuntan a que dicha cobertura esté acompañada de calidad y equidad (Cox, 2003; García-Huidobro, 2004; Donoso, 2004). Si bien Chile se encuentra próximo a la meta de obtener cobertura universal en educación obligatoria, se ve difícil que logre alcanzarla para el 2015, tal cual se había comprometido en la Cumbre del Milenio. La deserción en educación primaria presenta valores relativos poco significativos –cercano al 1%, mientras que lo hace un 7% en educación secundaria. Según la encuesta Casen 2009, más de cien mil niños, niñas y jóvenes no asistían al sistema escolar formal.

Tabla 1
Población excluida del sistema escolar según tiempo de inasistencia

Edad	2 o más años fuera del sistema	Menos de dos años fuera del sistema	Total
6 - 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	19.447(1%)
14 - 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	81.801(7%)
Total	27.103 (27%)	74.145 (73%)	101.248

Fuente: MINEDUC – Programa de Reinserción Escolar (2011).

La deserción escolar es un proceso multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega y Saez, 2011). Como muestra la evidencia reciente, la deserción es un proceso de alejamiento y de expulsión paulatina de la escuela, lo que implica también el abandono de ciertos ritos personales y familiares que inciden en el desarrollo de la identidad y la proyección personal (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

En este contexto, la situación de mayor complejidad para abordar la reinserción escolar se produce cuando se conjugan el fracaso escolar con condiciones de vulnerabilidad psicosocial (MIDEPLAN, 2001). Para esta población, los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma (Toledo y Magendzo, 1988; Schkolnik & Del Río, 2002). En estos contextos, los menores no desarrollan procesos de identificación con los órdenes instrumental y expresivo de la escuela (Bernstein, 1988), lo que facilita procesos de extrañamiento y disociación respecto de las instituciones escolares (Bonal et al., 2010).

En la actualidad existen tres modalidades de educación para quienes han abandonado el sistema de escolar formal, o se encuentran en riesgo inminente de hacerlo. La primera es la *Modalidad Regular* de educación de adultos, donde históricamente personas mayores de 18 años han iniciado, continuado o completado su formación escolar, tanto en educación primaria como en secundaria. Excepcionalmente, pueden ingresar menores de edad. Los establecimientos, en su mayoría municipales, son gratuitos, pueden funcionar en horarios diurnos y vespertinos, deben asistir regularmente a clases y cumplir con los planes y programas elaborados por el Mineduc o solicitar la aprobación de los suyos. En esta modalidad, la educación primaria se puede completar en sólo tres años, y la educación secundaria en dos. Esta modalidad se desarrolla en dos tipos de instituciones ejecutoras, los Centros Educativos Integrales de Educación (CEIA) y establecimientos escolares mediante una “tercera” jornada escolar.

La segunda es la *Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios (MFNE)*, de carácter semi-presencial, se implementa en diversos horarios, frecuencia y duración de las clases, en función de las necesidades y perfiles de los beneficiarios. Utiliza estrategias pedagógicas que consideran los conocimientos previos y ritmos de aprendizaje de los participantes, facilitando su reincorporación al sistema educativo. El servicio educativo se ofrece en lugares cercanos al domicilio o al trabajo de los estudiantes, y los cursos son realizados por diversas entidades ejecutoras públicas y privadas.

La tercera modalidad, los *Proyectos de reinserción*, se implementa desde 2001 y busca atender a niños y jóvenes desertores escolares o en riesgo de desertar entre 8 y 18 años de edad, provenientes de los grupos más vulnerables de la población chilena. Esta modalidad impulsa y subvenciona proyectos socioeducativos personalizados, implementados por instituciones ejecutoras públicas y/o privadas sin fines de lucro (Fundaciones, Corporaciones, Departamentos Municipales, ONG’s, entre otras), que cuenten con experiencia en atención psicosocial y educativa. Mediante una labor educativa, se espera que estas instituciones motiven, preparen y orienten a sus beneficiarios hacia la continuidad de sus estudios y el posterior término de los 12 años de escolaridad obligatoria. Nuestro interés está puesto en esta última modalidad.

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

Método

El estudio es de carácter exploratorio, posee un diseño longitudinal y considera el seguimiento durante tres años a una muestra de jóvenes en proceso de reinserción escolar de la cohorte de 2012. La edad de los estudiantes entrevistados de esta modalidad va desde los 10 a los 18 años. En la investigación general se ha considerado la combinación de perspectivas metodológicas, pero en esta ocasión se presentan sólo los resultados cualitativos del primer año de trabajo en terreno.

La muestra corresponde a estudiantes y coordinadores de 4 instituciones de la modalidad de *Proyectos de Reinserción* gestionadas por instituciones de la sociedad civil. El objetivo de este estudio es conocer las trayectorias educacionales, familiares y sociales de un grupo de estudiantes que se encuentran en proceso de reescolarización, desde la perspectiva de los propios jóvenes como de los coordinadores de dichos cursos. Junto con eso, se espera determinar las representaciones sociales que ambos grupos de sujetos construyen sobre esta modalidad de reescolarización.

Caracterización de los estudiantes del programa de reescolarización

Los estudiantes que participan de esta modalidad de reinserción escolar provienen de contextos socioeconómicos pobres. Su posición en la estructura social se define a partir de la carencia personal y familiar de capital económico, social y cultural. Los barrios y contextos sociales próximos en los cuales viven se caracterizan por la segregación, la pobreza y, en parte debido a esto, por una fuerte estigmatización. Los estudiantes de esta modalidad se describen a sí mismos como pobres. Como lo señala uno de ellos: “Aquí todos somos pobres, nadie que sea rico, si no nos quedamos aquí”. En este grupo, la identidad social y la *representación de sí mismos* no difiere sustantivamente de sus condiciones estructurales (Bourdieu, 2000).

Los contextos familiares de los estudiantes entrevistados son diversos, aun cuando se observa en el caso de los menores de edad que aún viven con sus padres u otros familiares, un bajo grado de control y supervisión por parte de adultos significativos. Muchos de ellos provienen de hogares monoparentales y otros viven en hogares de menores bajo tuición del Estado o de instituciones subvencionadas estatalmente.

El *capital cultural institucionalizado y objetivado* de las familias de los estudiantes suele ser bajo. La mayor parte de sus familiares han llegado a la educación secundaria, pero solo algunos la ha concluido y, en muy contadas ocasiones, han continuado estudios superiores. Sin embargo, carecen de información precisa sobre las trayectorias educacionales de sus familiares, como señala un estudiante del programa de Pudahuel: “*Mi mamá y mi papá no sé hasta qué curso llegaron, porque a mi papá prácticamente no los conozco y a mi mamá la conozco pero no hablo mucho con ella.*”. Una condición común es la coexistencia de trayectorias educacionales heterogéneas al interior de las familias. Esto se aprecia en la siguiente cita:

Mi papá llegó a 4º medio, mi mamá también. Mi abuela no estudió, llegó como a 2º básico, 3º en esos años. Mi tata no sé, no lo conozco. Mis hermanos la más chiquitita recién está estudiando, el Ale también está estudiando, el Hugo es el único que va en la universidad, está estudiando técnico jurídico. Mis otros hermanos son todos unos vagos, “unos drogadictos y unos ladrones”.

(Estudiante reinserción Pudahuel)

Al ser consultados por el uso del tiempo libre, los estudiantes, en general, señalan participar en redes sociales y jugar con consolas, estar con amigos o jugar fútbol en la calle y ver televisión. Existe un uso poco estructurado del tiempo libre, a diferencia de los estudiantes mayores de otras modalidades, donde el tiempo libre escasea. Es lo que Bonal et al. (2010: 46), clasifican como *ocio abandonado*, que se caracteriza por pasar el día en la calle o en casa, pero sin ningún tipo de

control, supervisión o regulación, lo que sitúa a estos menores en una condición de fuerte vulnerabilidad..

Difícil identificación con el orden expresivo del mundo escolar

Las trayectorias escolares de los menores de esta modalidad educativa son complejas, caracterizadas por interrupciones en el proceso y conflictos con los valores, normativas, estructura educacional y agentes adultos de los establecimientos. Les cuesta identificarse con el orden expresivo de los establecimientos donde les ha tocado estar escolarizado. Del mismo modo, les resulta difícil “aceptar y compartir los códigos de comportamiento institucional y responder a las expectativas del buen alumno” (Bonal et al., 2010: 47). Este desapego con el mundo escolar se expresa en constantes entradas y salidas del sistema escolar.

Yo estudiaba aquí adentro y me fui porque hacía mucho la cimarra y al tiro me cambiaron de colegio. Igual aquí yo tenía hartos privilegios porque al principio daba exámenes libres, eso fue el año pasado, y me inscribí un año en el colegio y hacía la cimarra y me fui. Después me inscribieron en un instituto de cocina básica y también hacía la cimarra. (Estudiante reinscripción Pudahuel)

En general, su relación con los profesores de colegios anteriores era conflictiva. Se llegan, incluso, a narrar escenas de violencias –en ambas direcciones- y maltratos verbales. Es el caso de un estudiante del programa de Pudahuel: “*mi profesora me pegó y no la aguanté, le pegué y me vine para acá*”. En estos casos, la respuesta de las instituciones escolares es la expulsión o traslado del alumno a otros establecimientos. Existen casos de alumnos que fueron enviados a la educación especial, algo que es cuestionado por los coordinadores de estos programas de reinscripción, señalando que respondería a una estrategia de exclusión de los más conflictivos por parte sus antiguas escuelas antes que una adecuada clasificación de sus capacidades intelectuales.

Muchos transitaban por la educación especial como los chicos que eran un problema para la escuela, lo más óptimo para el profesor para que no molestara es evaluarlo, clasificarlo dentro de un rango de deficiencia y mandarlo a la escuela especial donde supuestamente van a generar los soportes y derribar las barreras de aprendizaje para los chicos, pero si uno los evalúa en realidad no tienen deficiencia, no tienen. (Coordinador reinscripción Pudahuel)

Un rasgo común de las experiencias previas de los estudiantes de esta modalidad, también desde la perspectiva de los coordinadores, es la fuerte tensión existente entre, por un lado, las características básicas de la institución y su “gramática escolar” (Tyack y Cuban, 2001), y por otro, las disposiciones y hábitos que ellos portan desde sus familias y contextos sociales de procedencia (Bourdieu, 2000). Dada esta disonancia, ni la escuela cuenta los recursos humanos y materiales adecuados, ni tampoco existe un entorno dispuesto a mantenerlos en el sistema. Esta versión de la deserción y exclusión de estos alumnos es clara en la siguiente cita:

...con profesores que están sobrepasados, sobrecargados, que no son capaces de adaptarse a las capacidades educativas individuales que tiene cada uno entonces muchos de ellos deciden dejar el colegio y obviamente la escuela no hace nada por retenerlos, por generar espacios. Son estudiantes que cargan con el estigma de ser “alumnos problemas”. Este etiquetamiento los empuja a abandonar el sistema educacional. (Coordinador reinscripción Pudahuel)

Al preguntárseles por qué dejaron la escuela, los estudiantes dieron distintas razones. Unos fueron expulsados del sistema por mala conducta, otros indicaron su mala relación con profesores y autoridades escolares, y los últimos señalaron que se aburrían en clases. Agregan que a ningún niño le gusta ir a la escuela, por lo que consideran que su actitud frente a la educación es normal. Uno de ellos, respondió con una pregunta que grafica la posición frente a la escuela por parte de este grupo de niños: “*¿A qué cabro chico le gusta la escuela?*”. Las razones de orden económico, vinculadas con limitaciones estructurales y económicas, no parecen estar influyendo de modo directo en los

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

procesos de abandono escolar. Las razones orden estructural son importantes para comprender la inadecuación entre los centros escolares y las disposiciones personales y cualidades exigidas como básicas para una adecuada trayectoria de la vida escolar.

De estas razones escolares, mediadas y amplificadas por la acumulación de carencias y déficit de capitales en ciertos sectores o escuelas, la más relevante de todas parece ser la relativa a la normatividad de las instituciones escolares y los problemas en las relaciones interpersonales con cuidadores, docentes y otros menores.

Le falté el respeto a la directora. (...) Porque yo estudiaba fuera, de aquí afuera. Y me dijo “ladrona y drogadicta”, a mí y a mis compañeros que iban conmigo, que era el pololo de ella y un amigo que se fugó. Yo era presidenta de curso y la vieja viene y dice “todos los del SENAME (Servicio Nacional de Menores) son unos ladrones y unos drogadictos” entonces me paré y le tiré el plato, porque estábamos todos almorzando, y le dije “vieja conchetumare te voy a matarte”, me desenfrené, llamaron a alumnos y me echaron. (Estudiante reinserción Pudahuel)

En un contexto discursivo general de desconfianza y crítica, los estudiantes señalen que se sentían abusados, no valorados, rechazados y excluidos del sistema escolar. En el caso de quienes provienen de hogares de menores, indican que ese rechazo también lo vivían en otros espacios sociales distintos a la escuela. Esto pone de relieve la serie de discriminaciones que los han afectado durante de su vida, y que no sólo tienen que ver con situaciones estrictamente escolares.

Nosotros tuvimos el privilegio de salir, algunos de nuestra casa, a la Teletón. Había un caballero y nosotras, con la polola de él, le dijimos que éramos del SENAME y empezó a correrse, nos tratan como si fuéramos una peste, piensan que les vamos a robar o no sé, eso piensan a lo mejor. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Sobre la valoración familiar de la educación, los propios estudiantes señalan que sus familias miran con buenos ojos que estén estudiando, aunque a veces sienten que su entorno familiar no tiene mucha confianza de que ellos terminen el programa en el que están inscritos. En otros casos manifiestan desconocer la valoración de su familia en relación a la educación. No lo saben porque, como se mencionó en el punto anterior, han cortado relaciones con sus familias o porque tienen la percepción de que a sus familias les da lo mismo lo que hagan.

Las opiniones sobre el futuro en el caso de los menores entrevistados suelen ser bastante vagas y realizan pocas precisiones sobre qué les gustaría ser en el futuro. En ese sentido, muchos señalan que en el futuro les gustaría “trabajar no más”, obtener buenos ingresos pecuniarios y, en contadas ocasiones, formar una familia. Pese a eso, las expectativas de los menores suelen estar referidas a proyectos de limitado poder simbólico en la sociedad, mencionando, principalmente, oficios técnicos, algunos de los cuales requieren continuidad de estudios.

Percepciones sobre el programa de reinserción

La percepción de estudiantes y coordinadores sobre la modalidad de reinserción es ambivalente, destacando aspectos negativos y positivos de una experiencia sumamente compleja para quienes la viven. Un primer aspecto a mencionar es que estos espacios son considerados por muchos como una última oportunidad al interior del sistema escolar, como un espacio de contención psicosocial. En ese contexto, lo pedagógico no aparece en un lugar protagónico a diferencia de otros aspectos vinculados con mantener a los menores en el sistema.

Esta dimensión de contención se traduce en el discurso de los estudiantes en una especial valoración de las relaciones establecidas con su grupo de pares. De hecho, la valoración de los talleres aparece

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

supeditada a la existencia de relaciones interpersonales que tiendan a suplir la carencia del entorno familiar.

He aprendido a valorar a mis amigas, a saber quiénes son verdaderamente mis amigas. He aprendido de talleres también, con Nicol fuimos al taller de amasandería y nos graduamos. Me he dado cuenta realmente de a la gente que verdaderamente le importo, me doy cuenta de que aquí están las personas que yo quiero y considero mi familia. (Estudiante reinserción Pudahuel)

Entre los aspectos positivos del curso también se mencionan el trato establecido con los profesores, de quienes se dice que son buenas personas, que los apoyan, se preocupan de ellos y los entienden. La relación entre estudiantes y profesores también es calificada como positiva por los coordinadores del programa.

Igual es difícil, porque ellos son súper demandantes, son agotantes igual. Agotan, pero igual te das cuenta que ellos igual te quieren y es gratificante verlos bien, cuando te abrazan y saludan. Creamos círculos de respeto y desde ahí empezar a trabajar con ellos. Lamentablemente esto debería hacerse en todas las salas, como en otros lugares, otros colegios se hace. (Coordinador reinserción El Bosque)

Otro aspecto donde coinciden las percepciones de estudiantes y coordinadores se refiere a la necesidad de adaptar los ritmos de trabajo y las exigencias académicas a la variabilidad de las disposiciones de los estudiantes. Para los estudiantes, esto es un rasgo positivo del programa, que evidencia preocupación y atención, algo diferente a lo experimentado por ellos comúnmente. Por lo mismo, valoran el trato respetuoso, la comprensión y la preocupación del equipo a cargo de la implementación de la modalidad y del trabajo diario con ellos.

Cuando necesitas decirle algo o preguntarle algo, ahí está el tío Gino, te trata de ayudar lo que más puede, cualquiera de los tíos que están ahí te tratan de ayudar hasta lo que más pueden. El tío Gino se ha jugado conmigo acá en el colegio, porque nadie me ha pescado cuando necesito algo de un trabajo y ahí está el tío Gino “ven, no importa, vamos al tiro”, peleaba porque me den los trabajos hasta que me los conseguía. (Estudiante reinserción El Bosque)

Esta percepción de adecuación y flexibilidad pedagógica, es corroborada por los coordinadores, aunque ellos parecen asumirlo como un rasgo consustancial a la modalidad y al tipo de alumnado con que trabajan, antes que como una característica per se positiva.

Somos flexibles dentro de lo académico, si el niño no quiere estudiar por algún motivo, se hace otra cosa, no se hace la clase, se conversa, se tocan otros temas. (Coordinador Reinserción Erasmo Escala)

Lo anterior tiene relación con los objetivos de intentar fomentar un espacio lo más parecido a una escuela tradicional, pero adecuándose a las necesidades y características particulares de los estudiantes que forman parte de esta modalidad.

La idea es que desde las experiencias previas y la realidad que tiene ellos, que vayan comparando y haciendo ese quiebre educativo desde lo que saben y de lo que se les está planteando para que lo puedan aprender de verdad. (...) Lo más cercano a un colegio amigable, amistoso, que los acepta cómo son, que es flexible en cuanto a horario, que no hay lista, no hay asistencia. (Coordinador Reinserción Pudahuel)

Otro aspecto que es valorado positivamente tiene que ver con la entrega de herramientas para aprender a desarrollar la autocontención y mejorar en su capacidad para expresar lo que sienten. Como señala una de las alumnas del programa de El Bosque: *“Me han ayudado a expresarme mejor, a calmarme cuando estoy súper enojada, me enseñan a aguantarme las situaciones, ver qué situaciones son buenas cuáles son malas”*. Cuando es posible, este trabajo también involucra a las familias:

Hacemos reuniones permanentemente con las familias, para ir integrándolos en el trabajo. El trabajo de integración lo hace el psicólogo y el psiquiatra con la familia. Ellos requieren de un apoderado, pueden ser sus padres o familias o un amigo cercano, que los puede ayudar. Además tenemos una red de tutores, donde cada uno de las personas que integra el proyecto, cada alumno tiene un tutor. (Coordinador Reinserción Las Condes)

Entre la oferta de talleres, los estudiantes destacan peluquería, manicure, amasandería, danza, sexualidad entre otros. Si bien, se menciona la utilidad de los talleres, la preferencia de los estudiantes por estos espacios parece estar más relacionado con su menor estructuración formal y la cercanía que se produce con profesores y pares:

En el taller a mí me gusta todo porque me comprenden y si yo les digo algo me tratan de dar la mejor solución, entonces no puedo decir nada en contra de ellos, son súper bacanes. (Estudiante reinserción El Bosque)

Pese a estos aspectos destacados de la modalidad, existe un conjunto de dimensiones cuestionadas, en particular por los coordinadores, quienes suelen ser más críticos que los estudiantes. Por ejemplo, se menciona que existen pocos recursos para realizarles un seguimiento en terreno a los alumnos cuando se ausentan de las clases.

Los chicos vienen y hay harta adhesión pero quizá los obstaculizadores es que no tenemos la capacidad de hacer seguimiento ni tanto terreno. Básicamente si un chico no viene nosotros lo llamamos, intentamos ir a verlos pero no siempre está, o viven en poblaciones donde no podemos entrar solos tampoco. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Otro elemento de tensión se produce entre las ONG's y los responsables de la supervisión por parte del Mineduc. Existiría una oposición entre el discurso social comunitario y una visión pedagógica anquilosada, de fuerte disciplina y que exige un control severo de la disciplina en el aula. Pese a esto, este mismo grupo habría logrado crear un espacio de relativa autonomía.

Entonces nosotros no hemos podido entablar una comunicación sana y que nos permita avanzar con la inspección. Yo creo que esa es una gran falencia, porque ellos tienen el poder. Entonces no hemos logrado conversar y decirles a ellos que no estamos de acuerdo y bueno ella tampoco lo está. Nosotros estamos con el discurso social, el comunitario. Ella es un obstáculo, igual nos ha respetado porque el grupo nuestro alzó la voz, le dijimos que nos permitiera actuar a nosotros, que nos diera nuestro espacio y tiempo. (Coordinador reinserción El Bosque)

Otros problemas tienen relación con la falta de medios y condiciones mínimas para realizar el trabajo con los jóvenes. Esta debilidad estructural de estos programas de reinserción que se debe a la carencia de recursos, y a estar en un estatus inferior al resto de las modalidades de educación. También se indica como una dificultad añadida la doble dependencia, por un lado, para la definición general y programática de la modalidad con la administración central; por otro, para los aspectos administrativos con el municipio. En un contexto de fuerte restricción económica en la que

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

se desarrollan estas modalidades, esta disociación de la relación administrativa, y de la misma rendición de cuentas, genera trabas y limitaciones para su funcionamiento.

No tenemos la misma subvención que una escuela, no tenemos la misma garantía laboral que puede tener una escuela, no tenemos CRA, no tenemos sala de computación, no tenemos JUNAEB sí nos aporta con colación pero es una colación fría, tampoco es alimentación como la que le da a los colegios. La subvención es la básica, no tenemos derecho a SEP, no tenemos derecho a integración, no tenemos la educación docente, ni secretaria, ni inspectores, ni nada de eso. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Un último problema señalado por los coordinadores se refiere a la falta de reconocimiento a la labor del programa y la escasa expectativa existente sobre el futuro de estos alumnos. Esto se expresa, por ejemplo, en que no se facilitan los medios para que los alumnos, pese a las dificultades, puedan siquiera pensar en continuar estudios. Por ejemplo, no existen becas para dar la prueba de selección universitaria.

Hay un problema preciso que no tenemos becas, hay muchos que están inscriptos para la PSU, van a dar la PSU el próximo lunes y martes. Pero ya montamos como un apoyo de los sacerdotes, ellos eran los que efectivamente entregaban las becas, la plata. No sé lo que ocurrió después con el asunto de la corporación, ellos ahora están en otra comuna, están en Lo Prado, se fueron, era difícil aceptarlos. (Coordinador reinserción Cerro Navia)

Las principales recomendaciones recogidas en las entrevistas a los coordinadores están referidas a mejorar el estatus y proyecciones de la modalidad. La primera sugerencia se refiere a la necesidad de desarrollar una estrategia integral por parte de los diferentes entes públicos, que sea contextualizado y respetuoso de los menores.

La punta del iceberg quizá es la deserción escolar, pero para abajo ellos deberían hacer un trabajo con el ministerio social, con SENAME, con consejo de la cultura, apostando a generar un modelo único de intervención integral. (...) La idea es articular a nivel central un modelo de intervención que sea integral, garante de derecho, que sea pertinente y significativo para los chicos y las familias. Generar una mesa de trabajo con más instituciones públicas o privadas que trabajen la temática. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Los coordinadores también demandan mayor acompañamiento técnico con el fin de generar una mayor articulación de los entes capacitadores y asegurar una mayor preparación de los profesionales que trabajan en terreno.

Yo creo que falta más acompañamiento técnico. Mas jornadas de encuentros con los equipos para compartir experiencias, generar lineamiento de trabajo, capacitaciones a los equipos. En temas que atraviesan lo educativo: diagnóstico y modelos de intervención para los cabros, educación inclusiva, necesidades educativas especiales, creación de material, investigación acción. Falta mucho porque los profesionales no salen como preparados para esta línea de intervención. (Coordinador reinserción Pudahuel)

Por último, también se demanda mayor estabilidad y continuidad de las ONG en este trabajo.

Lo he dicho en varias ocasiones, no es que uno esté vieja, pero postular todos los años por el proyecto es algo que cansa. La incertidumbre de si uno se va a ganar el proyecto, si va a salir todo el dinero todos los años. Hemos estado sin libros y materiales muchas veces. Y nosotros

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

no manejamos mucho esas cosas, entonces desde la incertidumbre es mucho. (Coordinador reinserción El Bosque)

Conclusiones

Las características de esta modalidad de reinserción son específicas en relación con el tipo de alumnado y con su inserción institucional. En relación con los estudiantes que asisten a estos cursos, corresponden, en su mayoría, a niños y jóvenes. Todos ellos pertenecen a contextos sociales fuertemente desfavorecidos, de familias diversas, pocas de ellas nucleares y con un bajo capital cultural, económico y social. La trayectoria educacional de estos alumnos tiende a reproducir trayectorias similares desarrolladas por algunos de sus padres, hermanos u otros parientes. La diferencia estriba en que las causalidades derivadas directamente de las condiciones económicas y de la urgencia por aportar con ingresos pierden fuerza en esta generación. Aumenta, por ende, la vivencia de una fuerte distancia entre el mundo escolar y sus propias experiencias de vida. Sienten que la institución escolar no es un espacio que los acoja, convirtiéndose en un mecanismo expulsor, que no ofrece experiencias atractivas, que respondan a sus intereses y necesidades.

Respecto del programa de reinserción, la valoración de los estudiantes suele ser positiva en lo que se refiere a los profesores de la modalidad y a sus propios compañeros. Ven positivamente que los ritmos y contenidos del curso, en la práctica, se adapten a sus necesidades y deseos. Ellos lo viven como una menor exigencia. Esta apreciación es compartida por los propios coordinadores. Sin embargo, para estos últimos, la adaptabilidad curricular es una necesidad por el tipo de alumnado, aun cuando no lo deseable. La consecuencia directa es una menor expectativa sobre el futuro de estos menores, lo que viene a refrendar la visión negativa sobre el mismo que poseen los estudiantes. La labor de contención psicosocial aparece como la principal tarea cotidiana de estos profesores, algo que es valorado por los estudiantes, y que es complementado con ciertos talleres que apuntarían a entregar ciertas herramientas para un futuro ingreso al mundo laboral. Las expectativas de los estudiantes son consistentes con esta mirada restringida sobre el futuro.

Los resultados de esta fase de la investigación muestran que la modalidad de reinserción escolar implementada por organismos de la sociedad civil muestran las debilidades estructurales de las instituciones que prestan estos servicios; en especial, la carencia de recursos financieros y humanos, lo que disminuye la eficacia de esta política pública. Por otra parte, no logran modificar representaciones e imaginarios fuertemente cosificados en parte significativa de los menores con alto riesgo de exclusión. En ese sentido, los resultados sugieren la existencia de profundas limitaciones en el proceso de integración escolar a poblaciones que poseen condiciones de educabilidad altamente deficitarias y que carecen de disposiciones, estructuras normativas y expectativas que sean coherentes con las dominantes en los sistemas educativos.

Bibliografía

Bernstein, B. (1988). *Poder, educación y conciencia*. Santiago: CIDE.

Bonal, X. et al. (2010). *Ser pobre en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée De Brouwer,

Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX*. Santiago: Universitaria.

Donoso, S. (2004). *Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis*. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113-135.

(*) Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE – Centro de Investigación en Educación, CIE-UCINF.

Espinoza, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. En *Globalisation, Comparative Education and Policy Research*, Volume 10, 2010, pp 127-143.

García Huidobro, J. E. (2000). “La Deserción y el fracaso Escolar”, en UNICEF (2000): Educación, Pobreza y Deserción Escolar. Santiago: UNICEF.

MIDEPLAN (2001a): Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes. Documento N° 19. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.

Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002): “Trabajo Infanto-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena, Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. Ponencia en Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”. Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.

Toledo, I. y Magendzo, S. (1988): Deserción y Soledad. Santiago: PIIE.

Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Vega, A. & Sáez, F. (2011). Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo. Santiago: Mineduc.