

# La reescolarización en Chile: perfiles y experiencias de los estudiantes de la modalidad regular de educación de adultos

Avance de Investigación en Curso

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

Oscar Espinoza  
Dante Castillo  
Javier Loyola  
Juan Carlos Santa Cruz

## Resumen

Hoy en día la educación adquiere una importancia fundamental, en especial la denominada “educación de adultos”. Considerando las consecuencias negativas que la escolaridad incompleta tiene sobre las personas adultas -tanto desde el punto de vista de sus condiciones materiales de vida como de su autoestima-, el presente artículo tiene como objetivo central indagar en los perfiles y en las experiencias de los estudiantes de la principal modalidad de educación de adultos existente en Chile, la modalidad regular. Los resultados muestran que los estudiantes de esta modalidad provienen de familias de escaso capital cultural y con historial de abandono escolar, y que sus motivaciones para retomar los estudios escolares se asocian tanto a factores de carácter práctico -certificación escolar que les permita acceder a mejores empleos- como personales –autorrealización.

**Palabras clave:** Reescolarización, educación de adultos, deserción escolar, Chile, certificación escolar.

## Introducción

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

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

De este modo, considerando la incertidumbre propia de estos tiempos y los requerimientos y desafíos que implica la actual fase de desarrollo que enfrentan los países de la región latinoamericana

y Chile en particular -donde la educación y las calificaciones certificadas cobran cada vez mayor importancia-, se vuelve relevante la denominada “educación de adultos”. Si bien este concepto es bastante amplio (Merriam y Brockett, 2007), aquí se entiende como aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar en algún momento de la trayectoria vital de personas que pueden ser calificadas de adultas (Sarrate, 1997). Dicho lo anterior resulta entonces absolutamente necesario hacerse la pregunta respecto de la pertinencia de los programas dirigidos a esta población impartidos en Chile, en vista de su eventual actualización y reorientación ya sea tanto desde sus aspectos curriculares como desde sus aspectos organizativos y administrativos. En la medida en que estos programas sean pertinentes -vale decir, que respondan efectivamente a los cambios de la sociedad y a las características de sus estudiantes-, ellos estarán entregando los conocimientos y habilidades necesarios para el mejoramiento de las condiciones materiales de vida, así como de la autoestima de una parte importante de la población chilena que no ha concluido sus estudios primarios y/o secundarios.

En términos generales, en la adultez la no-escolaridad y la escolaridad interrumpida son situaciones particularmente sensibles para los individuos afectados, que suelen ser vividas en términos de fracaso personal y estar asociadas a situaciones personales, familiares o sociales ligadas a condiciones de mayor vulnerabilidad, como es un bajo nivel de ingreso. La reescolarización de la población que vio interrumpidos sus estudios tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas como un medio que ayudaría a mitigar algunos de los factores de exclusión dándoles nuevas posibilidades, es decir, contribuyendo a mejorar sus competencias laborales -y con ello sus condiciones de vida materiales- así como su autoestima y autovaloración. Por otra parte, las situaciones, experiencias y/o condiciones de vida que en un momento determinado hicieron imposible la continuación de estudios o que promovieron el abandono escolar son de carácter muy diverso (Rumberger, 2001).

En Chile, actualmente, son tres las modalidades de regularización de estudios o de “segunda oportunidad” que atienden a jóvenes y adultos que por diversas circunstancias no finalizaron la educación primaria y/o secundaria (Mineduc, 2012). Éstas son la “regular”, la “flexible” y la denominada “proyectos de reinserción escolar”, siendo la primera la más importante por contar con el mayor número de beneficiarios. Acometer la evaluación de este tipo de modalidades no es tarea fácil debido, por una parte, a la singularidad de las instituciones y, por otra, a que se trata de experiencias dirigidas a personas adultas. Comprender el devenir y el carácter de la población beneficiaria es urgente pues la evaluación es inherente a la consecución de la calidad y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Sarrate, 1997). Así, y como un primer paso hacia la futura evaluación del programa, el objetivo principal de este estudio es indagar en los perfiles y en las experiencias de los estudiantes de la principal modalidad de educación de adultos existente en Chile, la modalidad regular.

El artículo se encuentra dividido en cinco partes. En primer lugar, se provee información general acerca de la modalidad regular. En segundo término, se aportan antecedentes teóricos relativos a la deserción escolar y a los conceptos de educación de adultos y reescolarización. Luego se expone la metodología del estudio, para posteriormente presentar los principales resultados tanto desde un punto de vista cuantitativo (análisis descriptivo de datos arrojados tras la aplicación de una encuesta) como cualitativo (análisis de contenido de entrevistas y grupos de discusión). Finalmente, se presenta un apartado con las principales conclusiones derivadas de la investigación.

### **La modalidad regular de educación de adultos en Chile**

Recién en el año 2003 en Chile se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando a 12 años el período de educación obligatoria garantizada por el Estado, que hasta esa fecha era de 8

años<sup>1</sup>. Por esta razón, no obstante los 12 años de educación obligatoria que hoy ostenta este país, la escolaridad promedio de la población apenas supera los 10 años, siendo ligeramente mayor en hombres. Si en 1990 la escolaridad promedio en Chile era de 9 años (6,1 rural y 9,6 urbana), desde el año 2000 a la fecha ésta se ha ido estabilizando en torno a los 10 años (CASEN, 2010). Este comportamiento se explica, en gran medida, por la estabilización de la tasa de asistencia neta en la educación primaria por sobre el 90% desde 1990, y en educación secundaria por sobre el 70% desde el año 2003 (CASEN, 2010).

Lo que está detrás de estos números es que al 2008 poco más de la mitad de la población mayor de 25 años había egresado de la educación secundaria, mientras que en el segmento de 18 a 34 años este porcentaje era superior al 90% (Mineduc, 2008). Dichas cifras dan cuenta de dos realidades disímiles. Por un lado, la existencia de un gran volumen de población adulta que no completó la educación secundaria cuando no era obligatoria. Por otro, la existencia de un segmento de población adolescente excluida del sistema escolar. En la actualidad en Chile existirían más de 100.000 menores en edad escolar que no estarían asistiendo a la escuela (Mineduc, 2013).

Para enfrentar situaciones como las antes señaladas, el sistema educativo chileno prevé diferentes modalidades y programas de reescolarización. En esta perspectiva, la principal modalidad con la que cuenta el sistema educativo chileno para permitir a las personas mayores de 18 años -sin escolaridad o con escolaridad incompleta- iniciar, continuar o completar su formación escolar interrumpida corresponde a la denominada “regular”. Esta modalidad funciona tanto para la educación primaria como para la educación secundaria. Si bien implica una dosis importante de flexibilidad, articulándose de forma tal que las personas puedan iniciar o continuar sus estudios en horarios vespertinos, se exige la asistencia regular a clases. La modalidad regular permite completar los estudios de educación primaria en sólo tres años, y los de educación secundaria en dos<sup>2</sup>.

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

## **Marco teórico**

### **Interrupción de la escolarización**

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

Los factores que originan la deserción escolar se suelen agrupar en dos grandes marcos interpretativos, cuyo énfasis está puesto en variables de índole extraescolar e intraescolar, respectivamente. Entre los factores extraescolares se identifica a la situación socioeconómica y al

<sup>1</sup> Hasta fecha, en Chile solo era obligatoria la educación básica (primaria). En 1920 eran obligatorios 4 años de escolaridad, 6 años en 1929 y 8 años desde 1965.

<sup>2</sup> En Chile la educación primaria consta de 8 niveles (primero a octavo básico), mientras que la educación secundaria de 4 (primero a cuarto medio).

contexto familiar como las principales causales del abandono escolar. Se mencionan la pobreza y la marginalidad, la búsqueda de trabajo, la disfuncionalidad familiar y las bajas expectativas de la familia con respecto a la educación, entre otros desencadenantes (Pomerantz, Moorman y Litwack, 2007; Castillo, 2003; PREAL, 2003; Croninger y Lee, 2001).

Dentro de los resultados más claros y consistentes que ha arrojado la investigación empírica sobre el problema de la deserción escolar a este nivel se ha establecido un fuerte vínculo entre el abandono y el estatus socioeconómico, medido este último normalmente a partir del nivel educacional de los padres y del ingreso del grupo familiar (Rumberger, 2001). Una gran cantidad de estudios empíricos han demostrado que los estudiantes que provienen de familias de bajo estatus socioeconómico presentan mayores probabilidades de desertar del sistema escolar que aquellos insertos en familias de estatus socioeconómico medio y alto (Ingrum, 2007; Rumberger y Thomas, 2000; Goldschmidt y Wang, 1999; Janosz, Leblanc, Boulerice y Tremblay, 1997; Rumberger, 1995; Haveman, Wolfe y Spaulding, 1991; Bryk y Thum, 1989; Rumberger, 1983).

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

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

Por otra parte, dentro de los factores intraescolares se señalan los problemas conductuales, el bajo rendimiento académico, el autoritarismo docente y el adultocentrismo, entre otros elementos, como las principales causales que detonan la deserción temprana desde el sistema (Rumberger y Lim, 2008; Marshall, 2003). Diversos estudios plantean que la escuela “fabrica” el fracaso escolar para muchos de sus jóvenes. Con esto se quiere indicar, por cierto, que la pérdida del valor atribuido a la asistencia y permanencia en un establecimiento educativo también se relaciona con lo que ocurre dentro de la propia escuela. No son sólo los jóvenes los que por su desarrollo personal pierden el interés por asistir a la escuela, sino que ésta también de alguna manera los “expulsa” (Raczinsky, 2002; Schkolnik y Del Río, 2002; Rumberger, 2001).

Junto con estos factores de orden intraescolar existen otros más vinculados a las propias conductas de los estudiantes al interior de la escuela. Como determinantes de mayores tasas de deserción escolar se mencionan aquí ciertos comportamientos, tales como: el ausentismo y la baja participación en actividades extracurriculares (Yin y Moore, 2004; McNeal, 1995) -ambos indicadores de un escaso compromiso con la vida escolar-, y el mal comportamiento y las malas relaciones con profesores y compañeros en la escuela (Ou, Mersky, Reynolds y Kohler, 2007; Cairns, Cairns y Neckerman, 1989).

Más allá de los factores que explican la interrupción de la escolarización en cada caso particular -sean extra o intraescolares, o una combinación de ambos-, quienes no han concluido la etapa escolar generalmente se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, asociada a empleos precarios, de

baja calificación y peor remunerados, además de sufrir la estigmatización producto de este hecho, con todas sus consecuencias desde el punto de vista de la autopercepción y la autoestima.

### **La educación de adultos**

El sistema educativo chileno, como ya se ha mencionado, contempla distintas modalidades y programas de reescolarización dentro del marco de la educación de adultos -entre ellos la modalidad regular- para aquellas personas que en algún momento de su trayectoria vital abandonaron la escuela, ya sea por algunos de los motivos antes señalados u otros.

Cabe señalar que al hablar de educación de adultos surge la pregunta respecto de qué es lo que define esta condición. Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción sociocultural. En este sentido, la respuesta a la pregunta acerca de quién puede ser considerado un “adulto” es construida por una sociedad y cultura particular en un momento determinado (Merriam & Brockett, 2007; Yuni & Urbano, 2010). Estos autores apuntan que los criterios que se utilizan para delimitar la etapa adulta son variados. En términos biológicos, por ejemplo, muchas culturas consideran la pubertad como la puerta de entrada a la adultez. Por otra parte, la definición legal enfatiza la edad cronológica, mientras que otras conceptualizaciones ponen el acento en la madurez psicológica o en los roles sociales que desempeñan las diferentes personas. Smith (1999) sostiene que la edad por sí misma no es criterio suficiente para definir la adultez, ya que para que una persona sea considerada como adulta ésta debe auto-reconocerse como tal, ello producto de su estado biológico o legal, de su estado psicológico o de sus formas de comportamiento o roles sociales.

Más allá de la controversia acerca de quién puede o no ser considerado un adulto, Merriam y Brockett (2007) señalan que todas las definiciones de educación de adultos usualmente incluyen referencias a dos elementos: (i) al estatus “adulto” de los estudiantes, y (ii) a la noción de que este campo abarca actividades de carácter planificado.

Para diversos autores la educación de adultos incluye todas aquellas actividades diseñadas y planificadas con el propósito de promover el aprendizaje entre aquellas personas cuya edad, roles sociales o su propia auto-percepción los definen como tales (UNESCO, 2010; Yuni & Urbano, 2010; Ferreyra, 2012). En el caso chileno, para efectos del diseño e implementación de políticas públicas, prevalece el criterio etario a la hora de definir quién cae dentro de la categoría de adulto: es una persona adulta aquella que tiene 18 o más años de edad, lo que al mismo tiempo se constituye como un requisito de ingreso para los programas de reescolarización (Espinoza, Castillo y González, 2013 *a*, 2013 *b*, 2013 *c*; Mineduc, 2012). Ahora bien, esta definición legal puede estar asociada, aunque no necesariamente, a otros elementos definitorios de la adultez como son los roles sociales, -por ejemplo, el que una persona se encuentre inserta en el mundo laboral, o que tenga hijos- aspectos identitarios, etc.

El establecer qué se entiende por educación de adultos no sólo plantea dificultades desde el punto de vista de qué se entiende por población adulta, sino que también en cuanto a cuáles son los tipos de actividades planificadas específicas que caen dentro de este campo. Existe consenso en que se trata de actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento particular -la población adulta, más allá de cómo se defina esta categoría-, y en cuanto tales sus objetivos y las configuraciones en que se desarrollan es muy vasto (Zoellick, 2009; UNESCO, 2010). En este sentido, Sarrate (1997) destaca que en el campo de la educación de adultos han surgido denominaciones tan variadas como educación vitalicia, educación continua, educación compensatoria, educación para la tercera edad, etc. Estos rótulos mantienen relación y son utilizados para designar diferentes áreas de la educación de adultos. Una definición ampliamente aceptada de educación de adultos es la que provee UNESCO (1976):

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

Sarrate (1997) extrae algunas consideraciones de esta definición, destacando que tiene un carácter global, abarcando un amplio conjunto de procesos educativos y actividades -con el requisito de que deben estar organizadas- y admitiendo, asimismo, una pluralidad de métodos y modalidades en función de objetivos y demandas formativas -y por ende englobando la totalidad de niveles e incluyendo una amplia gama de contenidos-. Así, la definición de UNESCO da cuenta del programa de reescolarización que es materia específica de este estudio. Tal como señala la autora, dicha definición se vincula con la democratización educativa y cultural por cuanto incluye los programas de “segunda oportunidad” para todos aquellos que no han podido completar la educación básica o media, y en la práctica los destinatarios a los que se refiere -los adultos- son aquellos que se encuentran en edad post-escolar y han abandonado el sistema formal.

Los programas de reescolarización, como modalidad específica de la educación de adultos, están dirigidos a una población particular: aquellas personas adultas que no han completado sus estudios básicos y/o secundarios por haber desertado del sistema escolar formal en algún momento de sus vidas. Merriam y Brockett (2007) y Ferreyra (2012) señalan que las distintas modalidades de educación de adultos se pueden diferenciar en función de los objetivos y necesidades que cubren. Así, los programas de reescolarización caben dentro de las actividades cuya función puede ser calificada de “remedial” o “compensatoria”, por cuanto están orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos en algún momento de la trayectoria vital de los destinatarios.

Ahora bien, más allá de los objetivos específicos de los diferentes tipos de programas, Sarrate (1997) apunta que en términos generales se entiende que la meta de la educación de adultos es -de acuerdo con la definición proporcionada por UNESCO- la formación integral de las personas a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y la mejora de competencias técnicas y profesionales, de modo de posibilitar su mejor inserción social, así como propiciar la autorrealización personal y la participación social.

Knowles (1980) puntualiza un aspecto muy importante respecto de los estudiantes adultos que dice relación con la motivación que ostentan para aprender gatillada tanto por factores internos como externos, siendo los primeros los que tendrían un mayor peso en el caso de ellos. Las motivaciones externas se vinculan a menudo con los motivos “racionales” que llevan a los adultos a insertarse en un contexto educativo. Por ejemplo, en el caso de los programas de reescolarización, una motivación externa podría ser el conseguir el certificado de enseñanza media que eventualmente permitiría acceder a un mejor puesto de trabajo y, por ende, a un salario más alto. Por otra parte, las motivaciones internas tienen que ver más bien con la autorrealización y la autoestima, factores que podrían explicar el por qué de ingresar a programas de reescolarización para terminar estudios que en algún punto de la vida de los adultos quedaron inconclusos.

## **Metodología**

La información sobre la que se basa este trabajo proviene de: (i) una encuesta aplicada a alumnos de la modalidad regular; y (ii) de diferentes entrevistas en profundidad y grupos de discusión realizados con estos estudiantes. Para la construcción de la muestra a la que fue aplicado el cuestionario se hizo uso de la información contenida en los registros de la Unidad de Normalización de Estudios del Ministerio de Educación chileno. Sobre la base de dicha información se estableció el universo de los estudiantes matriculados en las instituciones que imparten la modalidad regular en la Región Metropolitana de Santiago durante el año 2012, calculándose una muestra estadísticamente representativa. El instrumento fue aplicado, entre octubre y noviembre de 2012, a una muestra compuesta por un total de 252 alumnos.

## Resultados

### Análisis cuantitativo

#### Características generales

Se encuestó a un total de 252 estudiantes, de los cuales la mayor parte son de sexo femenino (64,5%). El promedio de edad de la muestra es de 28,12 años, siendo la media de las mujeres superior por 6,35 años respecto de la de los hombres (Tabla I). Por otra parte, poco más de la mitad de los encuestados (51,6%) de la modalidad regular declara tener hijos, lo que es reflejo de las responsabilidades familiares -asociadas a un rol propiamente “adulto” (Smith, 1999)- que tienen gran parte de estos estudiantes (Tabla II).

**Tabla I. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según sexo y promedio de edad**

Sexo	Porcentaje	Promedio de edad
Femenino	64,5	30,36
Masculino	35,5	24,01
Total	100	28,12

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla II. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según tenencia de hijos**

Hijos	Porcentaje
Tiene hijos	51,6
No tiene hijos	48,4
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

#### Situación laboral

Un porcentaje algo menor al 50% (46,7%) de los encuestados declara estar trabajando, lo que revela la presencia de una alta tasa de desempleo entre los estudiantes de la modalidad regular, quizás en parte por la dificultad de encontrar trabajo lo que podría explicarse por el hecho de no poseer la certificación que acredita la finalización de la etapa escolar (Tabla III).

**Tabla III. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según condición laboral**

Condición laboral	Porcentaje
Trabaja	46,7
No trabaja	53,3
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Por otro lado, del total de quienes declaran encontrarse trabajando la mayor parte lo hace con jornadas laborales extensas -por más de medio día (61,2%)- y con contrato de trabajo (58%). Más allá de esto, el que existan porcentajes importantes de alumnos de esta modalidad que señalen trabajar por horas (24,1%) y sin contrato (38,7%) revela que existe un importante grado de precariedad en la situación laboral de muchos de ellos (Tablas IV y V).

**Tabla IV. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según tipo de jornada laboral**

Jornada laboral	Porcentaje
Más de medio día	61,2
Medio día	14,7
Por horas	24,1
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

**Tabla V. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según tipo de relación laboral**

Relación laboral	Porcentaje
Con contrato	58
Sin contrato	38,7
No sabe	3,4
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

#### Experiencia educativa

Al observar la Tabla VI destaca el hecho que el 84,9% de los encuestados abandonó los estudios en algún nivel del ciclo primario. De este porcentaje el 26,8% alcanzó a aprobar el último nivel de la enseñanza primaria (octavo básico), vale decir, llegó a completar este ciclo.



**Tabla VI. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según último nivel escolar aprobado**

Último nivel aprobado	Porcentaje
No asistió	0,9
Primero básico	6,8
Segundo básico	18,2
Tercero básico	5
Cuarto básico	14,5
Quinto básico	3,6
Sexto básico	6,4
Séptimo básico	3,6
Octavo básico	26,8
Primero medio	2,3
Segundo medio	7,7
Tercero medio	4,1
Cuarto medio	0
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

Confirmando lo que señalan diversos estudios empíricos, a saber, que existe una relación entre el bajo nivel de escolaridad de la madre y una mayor posibilidad de haber desertado, se observa en la Tabla VII que el 74,4% de las madres de los estudiantes de la modalidad regular no completó la enseñanza media, vale decir, no finalizó su etapa escolar. De este modo, los alumnos encuestados provienen de familias de bajo capital cultural y donde existe un historial de deserción, por eso no es extraño que presenten itinerarios educativos similares a los de sus madres (Tabla VII).

**Tabla VII. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según nivel educacional alcanzado por la madre**

Nivel educacional alcanzado por la madre	Porcentaje
No fue a la escuela	10,6
Básica Incompleta	26,4
Básica Completa	18,7
Media Incompleta	18,7
Media Completa	20,3
Superior Incompleta	1,6
Superior Completa	3,7
Total	100.0

Fuente: Elaboración propia.

Destaca el hecho de que para un porcentaje importante de los encuestados (30%) esta no es la primera vez que participan de un curso de similares características para completar su enseñanza escolar, lo que revela las grandes ansias que muchas de estas personas tienen por concluir sus estudios primarios y/o secundarios (Tabla VIII).

**Tabla VIII. Estudiantes matriculados en la modalidad regular según participación en cursos similares**

Participación en cursos similares	Porcentaje
Sí	30,0
No	70,0
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

### **Análisis cualitativo**

#### Percepciones y valoraciones sobre la modalidad regular

La percepción de los estudiantes sobre esta modalidad de estudios es positiva, aun cuando las opiniones han sido recabadas en el grupo de quienes permanecieron al interior del programa. La mayor parte de ellos resalta que su participación en este espacio educativo formal ha constituido un proceso de crecimiento personal. Señalan que sentir que “saben más” ha significado para ellos tener más confianza en sí mismos y no sentirse discriminados frente a las personas con las que se relacionan en los distintos ámbitos de su vida:

“Positivo, porque uno crece como persona. Uno se siente más importante al ya saber más”

Así, los estudiantes en general hacen una buena valoración de su experiencia en el curso. Declaran que han obtenido buenas notas y que los ha motivado mucho la entrega de premios por sus buenos promedios, asistencia, etc. En el caso de los alumnos de mayor edad, agregan que en esta etapa de su vida ellos “no están para perder el tiempo” y que por eso intentan aprovecharlo al máximo:

“Es que nosotros no queremos perder el tiempo, para nosotros es corto. Yo aprovecho mi tiempo al máximo”

“Yo gané tres premios del curso. Mejor alumna, mejor promedio curso... Cuando me gradué de octavo”

En general, los estudiantes también valoran positivamente la relación con sus pares dentro del contexto de su curso. Esta percepción es evidente entre las personas de más edad, quienes aprecian y destacan el compartir, el ser aceptados y apoyados por compañeros menores que ellos, tal como se ilustra a continuación:

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

La apreciación positiva de los estudiantes hacia sus pares se extiende también hacia sus profesores. Ellos se sienten acogidos, valorados y respetados por ellos. La relación con los profesores para muchos

estudiantes es uno de los motivos por los que han permanecido en el programa, ya que éstos juegan un rol motivacional de gran importancia, tal como se evidencia en el siguiente testimonio:

“Uno rescata esto porque los profesores son súper acogedores, cuando tú no entiendes ellos te explican, explican y explican hasta que uno entienda. Es súper grato”

Los estudiantes señalan que venían de vivir con el estigma de no haber terminado sus estudios, y que lo primero que les transmitieron sus profesores fue la confianza en que ellos eran capaces:

“Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que te dé pero toda la confianza a uno... Me siento muy feliz y contento, ni siquiera me quería tomar vacaciones”

Muchos estudiantes manifiestan que pasar por esta modalidad ha contribuido a incrementar su autoestima. Varios sentían que la vida no les iba a dar ninguna oportunidad para mejorar, a pesar de que tenían ganas de hacerlo:

“[Es importante] tener el orgullo y oportunidad de poder estudiar a esta altura... Es la oportunidad que esperaba toda mi vida”

“La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron y no hay nada que hacer... Pero da estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar”

En el caso de los estudiantes más adultos, destacan la buena relación con sus pares y el apoyo mutuo frente a los distintos desafíos que se les iban planteando en el desarrollo del curso. Estar con jóvenes que se encontraban en una situación similar a la de ellos les permitió compartir su experiencia de vida y sentirse útiles, tal como puede observarse en la siguiente cita:

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

Los estudiantes de mayor edad señalan que han intentado apoyar a sus compañeros más jóvenes compartiendo con ellos su experiencia de vida y motivándolos a ser responsables y seguir adelante con sus estudios. Estudiar para ellos es una oportunidad para mejorar sus condiciones de vida y pensar en la posibilidad de seguir estudiando. En este sentido, algunos reconocen que “han vuelto a soñar”, acotando:

“Uno siempre le dice a los chicos que ha caminado ya en la vida. *Ppucha* que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da rabia, porque a mí por lo menos me tocó. Yo estuve en un trabajo por años y por el lado mío pasó una persona que venía con título y yo chao para afuera. No valieron los años de trabajo, empeño, experiencia”

Los elementos que identifican como motivantes para retomar sus estudios son variados. Algunos señalan que volver a estudiar significa para ellos tener la posibilidad de acceder a mejores trabajos y a una mejor remuneración. Cuentan que por no haber finalizado la etapa escolar han perdido la posibilidad de acceder a mejores puestos laborales. Otros señalan que optaron por esta modalidad para obtener una licencia de conducir que les permita trabajar en medios de transporte o en otras áreas

donde se requiera algún servicio vinculado al manejo de vehículos. Es común el discurso que justifica la participación en el programa por la necesidad de mejorar sus credenciales en el contexto de un mercado laboral cada vez más competitivo. No contar con la escolarización obligatoria se transforma en una gran limitación en la medida en que en el mercado laboral se castiga a quien no la tiene:

“Uno necesita tener los estudios para poder trabajar. Te exigen el cuarto medio. Lo hice más por el tema de emprender y poder trabajar”

También hay estudiantes que han retomado los estudios porque tienen la intención de seguir estudiando y así obtener una profesión:

“Mi sueño, el que quiero cumplir, es ser parvulario”

Los estudiantes con más edad señalan que retomar sus estudios para ellos significa la posibilidad de terminar sus días con la certificación escolar que les permita concluir una etapa de su vida que estaba incompleta. En este caso no se advierte la instrumentalidad que se observa en quienes lo hacen para mejorar su empleabilidad. Para ellos existe una razón más vinculada con su identidad y autoestima:

“Mi sueño, a esta edad, es cumplir el cuarto medio. Con eso me siento tranquilo, conforme y puedo vivir el resto de mis días tranquilo”

Si bien, como ya se señaló, los profesores juegan un rol fundamental en la motivación que brindan a los estudiantes para seguir adelante con sus estudios, la familia es otro factor muy importante. En el caso de los estudiantes mayores es muy importante que sus familias se sientan orgullosas de ellos, ya que consideran que eleva su propia condición de padres, sienten que son más respetados y menos discriminados por sus hijos y el medio en el que se desenvuelven:

“En el caso de mis hijos, muy contentos de que pueda terminar mis estudios. Digamos le eleva la condición del papá a los hijos... Uno mismo trata de equivalerse delante de ellos. Ya uno cumplió su sueño, en el caso mío de que los chicos sean más que uno. Entonces como ya pasé esa etapa ahora yo quiero subir a la altura de ellos”

“Los míos están orgullosos de mí, porque tomé sola la decisión de terminar mis estudios y después de eso voy a estudiar Odontología. Así que es importante terminar la educación secundaria”.

#### Opiniones sobre el futuro

Las expectativas a futuro son dispares dependiendo de la edad de los estudiantes. Algunos manifiestan que su experiencia en el curso los ha motivado a continuar estudiando, porque se sienten capaces de seguir adelante y hacer realidad su sueño de estudiar una carrera técnica o universitaria que les permita ser profesionales y poder desempeñarse en aquello que estudien. Esta perspectiva de continuación de estudios suele ser, sin embargo, bastante difusa, quedando la mayor parte de las veces en una declaración de intenciones y aspiraciones, más que en la definición concreta de un proyecto personal a futuro:

“[Me gustaría] seguir una carrera, tener una profesión. Poder trabajar en lo que uno estudia”

“Seguir estudiando, porque si uno quiere ser parvulario tiene que seguir estudiando. Me gustaría hacer hartas cosas, me encantan los niños. Me gustaría trabajar ayudando a los niños, ayudar a los abuelitos, a las personas que lo necesitan”

“En mi caso no esperan algo, pero sí podría tratar de ver una carrera. Me gustaría pese a la edad. como un desafío personal, seguir una carrera”

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

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

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

## **Conclusiones**

A la luz de los resultados es posible señalar que los estudiantes de la modalidad regular corresponden a personas que en su mayoría dejaron la escuela en el ciclo primario, y en este sentido repiten el patrón observado en sus familias, en particular en sus madres, quienes tampoco terminaron este nivel de enseñanza. Se está hablando así de personas de escaso capital cultural, cuya falta de certificación escolar les ha afectado desde el punto de vista laboral, como muestra el que un gran porcentaje declare no encontrarse trabajando. Además, entre quienes trabajan se observa un importante grado de precariedad laboral, por cuanto muchos lo hacen por horas y sin contrato. El desempleo y el empleo precario asociado a bajas remuneraciones por cierto puede llegar a afectar a estos estudiantes desde el punto de vista del cumplimiento de sus responsabilidades propiamente adultas, especialmente considerando que gran parte de ellos son padres.

Ciertamente existe una voluntad en los estudiantes de la modalidad regular por terminar sus estudios escolares, como lo muestra el que para muchos la presente experiencia en este programa de reescolarización no sea la primera. En los relatos de los estudiantes se percibe que los motivos para concluir la etapa escolar responden tanto a factores externos como internos. Por un lado, hay quienes estudian para obtener una certificación que les permita insertarse de mejor forma en el mundo laboral, mientras otros lo hacen fundamentalmente por el desafío personal que significa terminar aquello que había quedado inconcluso. En este último sentido, la reescolarización se vincula de manera fundamental con la autoestima y la autorrealización de los sujetos -especialmente para los estudiantes de mayor edad-, y no debe ser vista exclusivamente como un medio práctico para obtener un mejor trabajo y, por ende, remuneraciones más altas. Las motivaciones que empujan a las personas a retomar sus estudios escolares responden a una mezcla de ambos factores.

Por otra parte, un aspecto fundamental a destacar es que la permanencia de estos estudiantes en la modalidad regular depende fuertemente de la buena convivencia escolar y del apoyo de sus respectivas familias, así como de los docentes al interior del propio programa. Estos apoyos resultan tremendamente importantes para retener a los estudiantes en el sistema, y de este modo evitar otra

experiencia de deserción. Así, estas dimensiones constituyen aspectos fundamentales a reforzar para el éxito de este tipo de experiencias educativas.

### Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI.
- Bryk, A.S. y Thum, M. (1989). The effects of high school organization on dropping out: an exploratory investigation. *American Educational Research Journal*, vol. 26, n° 3, 353-383.
- Cairns, R., Cairns, B. y Neckerman, H. (1989). Early school dropout: configurations and determinants. *Child Development*, vol. 60, n° 6, 1437-1452.
- CASEN (2010). *Educación: Encuesta CASEN 2009*. Santiago: Mideplan.
- Castillo, D. (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, n° 37, 69-90.
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa (2006). *Programa intersectorial de reescolarización: construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos/UNESCO. Recuperado de: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion\\_escolar\\_chile\\_flamey.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf)
- Croninger, R.G. y Lee, V.E. (2001). Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teachers College Record*, vol. 103, n° 4, 548-581.
- Espíndola, E. y León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, n° 30, 39-62.
- Espinoza, O., Castillo, D. y González, L.E (2013 a). Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: una aproximación desde las cifras. *Documento de Trabajo PIIE*, n° 1, 1-40.
- (2013 b). Perfiles de estudiantes de las modalidades de educación de adultos: percepciones y valoraciones. *Documento de Trabajo PIIE*, n° 2, 1-62.
- (2013 c). Caracterización de programas de reinserción escolar y de nivelación de estudios en Chile: modalidad regular. *Documento de Trabajo PIIE*, n° 3, 1-6.
- Ferreira, H. (2012). *Educación de Jóvenes y Adultos: Políticas, Sujetos y Contextos. Aportes para enriquecer el debate en el campo de la educación permanente*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- García-Huidobro, J.E. (1994). Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. En UNESCO/UNICEF. *La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo*. Santiago: UNESCO/UNICEF.
- Goldschmidt, P. y Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, vol. 36, n° 4, 715-738.
- Haveman, R., Wolfe, B. y Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, vol. 28, n° 1, 133-157.
- Ingrum, A. (2007). High school dropout determinants: The effect of poverty and learning disabilities. *The Park Place Economist*, vol. 14, 73-79.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B. y Tremblay, R. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 26, n° 6, 733-762.
- Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall/Cambridge.
- Macneal, R.B. (1995). Extracurricular activities and high school dropouts. *Sociology of Education*, vol. 68, n° 1, 62-80.

- (1997). Are Students Being Pulled Out of High School? The effect of adolescent employment on dropping out. *Sociology of Education*, vol. 70, n° 3, 206-220.
- Marshall, T. (2003). *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Seminario Internacional Abriendo Calles, Santiago, noviembre.
- Merriam, S.B. y Brockett, R.G. (1996). *The Profession and practice of adult education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- (2007). *The profession and practice of adult education: an introduction*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Mineduc (2008). *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Santiago: Mineduc, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto.
- Mineduc (2012): *Guía Ayuda Mineduc/Educación de Adultos*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: [http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_adul.pdf](http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf)
- Mineduc (2013): *Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013*. Santiago: Mineduc, División de Educación General, Reinserción Escolar.
- Ou, S.R., Mersky, J.P., Reynolds, A.J. y Kohler, K.M. (2007). Alterable predictors of educational attainment, income, and crime: Findings from an inner-city cohort. *Social Service Review*, vol. 81, n° 1, 85-128.
- Perreira, K.M., Harris, K.M. y Lee, D. (2006). Making it in America: High school completion by immigrant and native youth. *Demography*, vol. 43, n° 3, 511-536.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. y Litwack, S.D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 3, 373-410.
- PREAL (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. *Formas y Reformas de la Educación*, año 5, n° 14, 1-4. Recuperado de: [http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion\\_Escolar.pdf](http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion_Escolar.pdf)
- Raczynski, D. (2002). *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsivos y protectores*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.
- Rumberger, R.W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, vol. 20, n° 2, 199-220.
- (1995). Dropping out of middle school: a multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, 583-625.
- (2001). *Why students dropout of school and what can be done*. Dropouts in America: How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention?, Boston, enero. Recuperado de: <http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>
- Rumberger, R.W. y Thomas, S.L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, vol. 73, n° 1, 39-67.
- Rumberger, R.W. y Lim, S.A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, n° 5.
- Sarrate, M.L. (1997): *Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias*. Madrid: Narcea.
- Schkolnik, M. y Del Río, F. (2002). *Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena*. Seminario 12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile, Santiago, marzo.
- Smith, M.K. (1999). Adult Education. En *The encyclopedia of informal education*. Recuperado de: <http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>.
- UNESCO (1976). *Resoluciones*. Actas de la Conferencia General de la UNESCO, XIX Reunión, Nairobi, 26 de octubre-30 de noviembre. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038S.pdf>
- UNESCO (2010). *Informe Mundial Sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Hamburgo:

Unesco Institute for Lifelong Learning.

- Warren, J.R. y Cataldi, E.F. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*, vol. 21, n° 1, 113-143.
- Warren, J.R. y Lee, J.C. (2003). The impact of adolescent employment on high school dropout: Differences by individual and labor-market characteristics. *Social Science Research*, vol. 32, n° 1, 98-128.
- Yin, Z.N. y Moore, J.B. (2004). Re-examining the role of interscholastic sport participation in education. *Psychological Reports*, vol. 94, n° 3c, 1447-1454.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2010). Educación de adultos mayores: Teoría, investigación e intervenciones. Córdoba: Editorial Brujas
- Zoellick, E. M. (2009): *Philosophical orientation to adult learning: a descriptive study of Minnesota environmental education practitioners* (Tesis de maestría). University of Minnesota Duluth. Estados Unidos.