

# **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

Autores: Óscar Espinoza, Luis Eduardo González, Dante Castillo y Javier Loyola

## **Resumen**

Hoy en día la denominada “educación de adultos”, dirigida a la población sobre 18 años que no ha concluido sus estudios primarios y/o secundarios, adquiere una importancia fundamental, ya que son precisamente estas personas quienes se encuentran en mayor desventaja para enfrentar los desafíos e incertidumbres propios de la era actual. 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-, la presente ponencia 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.

**Palabras clave:** reescolarización, educación de adultos, deserción escolar.

## **1.- Introducción**

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 nuestros países 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).

En Chile actualmente son tres las modalidades de regularización de estudios o de “segunda oportunidad”, las cuales 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 a la singularidad de las instituciones y experiencias dirigidas a las personas adultas, sin embargo

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 evaluación, el objetivo principal de este estudio 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.

La ponencia se encuentra dividida en cuatro partes. En primer lugar 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.

## **2.- Marco teórico**

### **2.1. 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 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, la 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).

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.

## 2.2. La educación de adultos

El sistema educativo chileno contempla distintas modalidades y programas de reescolarización dentro del marco de la educación de adultos -entre ellos la modalidad regular- para aquellas personas que en algún momento de 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. 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 estos 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. En el caso chileno, para efectos 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 definatorios 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). 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) 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.

### 3.- 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.

### 4.- Resultados

#### 4.1. Análisis cuantitativo

##### 4.1.1. 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.

##### 4.1.2. Situación laboral

Un porcentaje algo menor al 50% (46,7%) de los encuestados declara tener trabajo, 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 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.

#### 4.1.3. 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 muchos 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

No	70
Total	100

Fuente: Elaboración propia.

#### 4.2. 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:

“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:

“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:

“Yo me he sentido re 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”:

“Uno siempre le dice a los chicos, uno que ha caminado ya en la vida, *pucha* que da rabia cuando un muchacho pasa en los trabajos por al lado tuyo y no tienen el espíritu, no tienen nada pero pasan porque tienen un estudio. Eso a uno le da rabia, porque a mí por lo menos me tocó. 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 motivación 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”

## **5.- 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.
- 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 expulsores 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>
- 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.
- 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.