

Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes¹

Oscar Espinoza Díaz¹

Javier Loyola Campos¹

Dante Castillo Guajardo¹

Luis Eduardo González Fiegehen¹

Resumen

Hoy en día nos vemos enfrentados al reto continuo de adaptarnos a las exigencias de un mundo en constante cambio. En este contexto, la educación adquiere una importancia fundamental, en especial los programas dirigidos a la población que por diversas razones no ha concluido sus estudios primarios y/o secundarios, ello considerando las consecuencias que la escolaridad incompleta tiene sobre estas personas. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo central indagar y comparar los perfiles y la evaluación de los estudiantes insertos en tres modalidades de reescolarización existentes en Chile (proyectos de reinserción, modalidad regular y modalidad flexible), esto a partir de los datos arrojados por una encuesta aplicada en Santiago de Chile a una muestra de 523 personas que cursan alguno de estos programas, repartidas en un total de 23 instituciones educativas. La muestra se obtuvo de manera probabilística mediante la técnica de muestreo por conglomerados, y el marco muestral se construyó a partir del total de registros de matrículas provisto por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc). Los resultados -además de arrojar importantes diferencias en cuanto a los perfiles de estudiantes de las tres modalidades- muestran que, si bien las valoraciones y percepciones de estos alumnos respecto de los programas son positivas, quienes se muestran más críticos corresponden a los grupos de mayor vulnerabilidad social.

I- Los autores agradecen el financiamiento de CONICYT a través del Proyecto Fondecyt N° 1121079 titulado *Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena*.

II- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Providencia, Santiago, Chile.

Contactos: oespinoza@academia.cl;
javoloyola@yahoo.com;
dcastillo@academia.cl;
lgonzalez@cinda.cl

Palabras clave

Chile – Reescolarización – Certificación escolar – Regularización de estudios – Reinserción escolar.

Assessment of reschooling programs in Chile: The students' perspective¹

Oscar Espinoza Díaz^{II}

Javier Loyola Campos^{II}

Dante Castillo Guajardo^{II}

Luis Eduardo González Fiegehen^{II}

Abstract

Today we face the ongoing challenge of adapting ourselves to the demands of a changing world. In this context, education becomes crucial, especially the programs aimed at people who, for various reasons, have not completed primary and/or secondary school, considering the consequences that incomplete schooling has on these people. This study aims to investigate and compare the profiles and assessments of students who attend three reschooling programs in Chile (reintegration projects, regular, and flexible modalities), using the data produced by a survey in Santiago, Chile, with 523 people who attend one of these programs, involving twenty-three different educational institutions. The random sample was drawn by cluster sampling technique, and the sampling frame was built up from the total enrollment records provided by the National Coordination of Education for Youth and Adults of the Ministry of Education of Chile. In addition to differences observed between the students' profiles attending the three kinds of reschooling programs, results allow to conclude that assessments and perceptions of students regarding these programs are positive, although participants in the most vulnerable groups appear to be more critical.

Keywords

Chile - Reschooling – School certification – Completion of compulsory schooling – School reintegration.

I- The authors acknowledge funding from CONICYT to the project Fondecyt N° 1121079 named *Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.*

II- Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Providencia, Santiago, Chile.

Contacts: oespinoza@academia.cl;

javoloyola@yahoo.com;

dcastillo@academia.cl;

lgonzalez@cinda.cl

Introducción

En la actualidad nuestros países viven una era de rápidas transformaciones sociales, caracterizada por la difusión masiva de las tecnologías de la información y un vertiginoso proceso de renovación del conocimiento que pone en cuestión los saberes aprendidos. Nos vemos así enfrentados al continuo desafío de adaptarnos a las exigencias de un mundo cambiante, lo que depende en gran medida de la adquisición de nuevos conocimientos que permitan contrarrestar las incertidumbres y, como producto de ello, lograr la tan ansiada inclusión y promoción social (SARRATE, 1997). En este escenario, entonces, la educación adquiere una importancia primordial.

La población más vulnerable frente a los desafíos que se imponen actualmente es aquella que no ha alcanzado un nivel de instrucción elemental, es 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 al mismo tiempo sirvan como base para seguir adquiriendo nuevos conocimientos y saberes, según las necesidades e intereses individuales (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 dichos estudios necesariamente carezcan de estas herramientas. Ahora bien, lo cierto es que la gran mayoría de las veces la falta de una certificación que acredite haber finalizado la etapa escolar trae consecuencias muy negativas, tanto a nivel personal como social, para quienes se encuentran en esta situación (ESPINOZA et al., 2014a).

De este modo, tomando en cuenta la incertidumbre propia de estos tiempos y los requerimientos y desafíos que implica la actual fase de desarrollo que enfrenta América Latina y Chile en particular, deviene fundamental atender a las iniciativas que buscan reinsertar

a adolescentes, jóvenes y adultos dentro del sistema escolar formal. Si bien el concepto de reescolarización es bastante amplio (MERRIAM; BROCKETT, 2007), se entiende aquí como aquellos programas orientados a desarrollar habilidades y contenidos mínimos interrumpidos por procesos de abandono escolar (SARRATE, 1997).

Por otra parte, los programas de reescolarización deben comprenderse desde el punto de vista del derecho a la educación a lo largo de la vida. Si la educación constituye un derecho humano fundamental, el derecho a la educación y al aprendizaje a lo largo de la vida debe ser reconocido. En este sentido, los Estados están obligados a asegurar este derecho para todas las personas, de forma igualitaria y sin discriminación. Así, la educación debe ser pensada como un proceso permanente que acompaña al ser humano durante toda su vida, que no debe ser asociada solamente a ciertos tipos de actividades formativas o una etapa específica de la trayectoria vital de las personas (MERINO FERNÁNDEZ, 2011).

El concepto de *aprendizaje permanente o formación a lo largo de la vida* se ha discutido desde la década del setenta en los países más desarrollados. En el Informe de la Comisión Internacional de Educación sobre la Educación para el siglo XXI de UNESCO, se postula que este proceso de aprendizaje continuo, recibe el nombre de educación a lo largo de la vida, pudiendo considerarse como la clave desde la cual focalizar toda la educación. En este marco, la perspectiva que abre las puertas del siglo XXI, va más allá de la distinción entre formación académica, actualización y reciclaje, reconversión y promoción de adultos. Consecuentemente, se concibe como condición de desarrollo continuo y armónico de la persona (UNESCO, 1996). Esta definición se inserta en el marco de las sociedades de aprendizajes en las cuales todo momento y situación puede ser una ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo (ESPINOZA; GONZÁLEZ, 2011; PACHECO et al., 2005).

En este contexto, resulta absolutamente necesario atender a los propios perfiles y a la evaluación que los estudiantes hacen de los programas de reinserción educativa que se encuentran cursando, de tal manera que exista la información necesaria en vista de la eventual actualización y reorientación de la oferta existente, ya sea tanto desde sus aspectos curriculares como desde sus aspectos organizativos y administrativos.

En la medida en que estos programas de reescolarización sean pertinentes -vale decir, que estén respondiendo de forma efectiva a las necesidades y expectativas de sus alumnos-, ellos estarán entregando los conocimientos y las habilidades necesarias para la mejora de las condiciones materiales de vida y de la autoestima de una parte importante de la población chilena que no ha concluido sus estudios primarios y/o secundarios, y con ello aumentarán las probabilidades de retención de estos estudiantes al interior del sistema escolar formal.

En general, 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 vinculadas a situaciones personales, familiares y/o sociales de mayor vulnerabilidad, como es un bajo nivel de ingreso. La reescolarización de la población que vio interrumpidos sus estudios escolares -sean estos adolescentes, jóvenes o adultos- tiende a ser percibida por los propios participantes de los distintos programas de reescolarización 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 (ESPINOZA et al., 2014). Por otro lado, 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; ESPINOZA et

al., 2014a; ESPINOZA; GONZÁLEZ; LOYOLA, 2012; ESPINOZA et al., 2012a; ESPINOZA et al., 2012b).

Actualmente en Chile son dos las modalidades de educación de personas jóvenes y adultas que, por diversas circunstancias, no finalizaron la educación primaria y/o secundaria: la modalidad *regular* y la *flexible*. A estas se suman, como otro tipo de programa de reescolarización, los llamados *proyectos de reinserción*, destinados a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar. Acometer la evaluación de estos programas no es tarea fácil debido a la singularidad de las instituciones y experiencias dirigidas a esta población. 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; ESPINOZA et al., 2014b).

Además, esta evaluación es totalmente necesaria por cuanto la reescolarización o reinserción educativa ha sido un tema que tradicionalmente no ha despertado un gran interés académico -en contraste con la deserción escolar infantil y adolescente-, con la consecuencia de que los programas respectivos suelen ser diseñados sin un conocimiento cabal de la población a la que están enfocados, descuidando las trayectorias, necesidades y potencialidades de estas personas.

Así, el objetivo principal de este trabajo es indagar y comparar los perfiles, percepciones y valoraciones de los estudiantes insertos en alguno de los programas de reescolarización existentes en Chile, para de este modo perfeccionar la oferta educativa de estas modalidades de estudio.

El artículo se ha organizado en cinco apartados. En primer lugar, se provee información general acerca de las diferentes modalidades de reinserción educativa. En segundo término, se aportan antecedentes teóricos relativos a los conceptos de educación de adultos y reescolarización. Luego, se expone la metodología del estudio, para posteriormente

presentar los principales resultados derivados del análisis cuantitativo de una encuesta aplicada a estudiantes que concurren a los diferentes programas de reescolarización. Finalmente, se presenta un apartado con las principales conclusiones de la investigación.

Programas de reescolarización en Chile

Recién el año 2003 en Chile, bajo la presidencia de Ricardo Lagos, se estableció la obligatoriedad de la educación secundaria, ampliando a doce años el período de educación obligatoria garantizada por el Estado, que hasta esa fecha era de ocho años¹.

La escolaridad promedio de la población chilena apenas supera los diez años, siendo ligeramente mayor en hombres. Si en 1990 la escolaridad promedio en Chile era de nueve años (6,1 rural y 9,6 urbana), desde el año 2000 a la fecha esta se ha ido estabilizando en torno a los diez años (CASEN, 2010). Este comportamiento se explica, en gran medida, por la estabilización de la tasa de asistencia neta en la educación: por sobre el 90% desde 1990 en el ciclo primario, y por sobre el 70% desde el año 2003 en el ciclo secundario (CASEN, 2010).

Lo que hay tras 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% (CHILE, 2008). Dichas cifras dan cuenta de dos realidades dispares. 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 (CHILE, 2013).

1- Hasta ese momento en Chile solo era obligatoria la educación primaria. En 1920 eran obligatorios cuatro años de escolaridad, seis años en 1929 y ocho años desde 1965.

Para enfrentar situaciones como las antes señaladas, el sistema educativo a cargo del Ministerio de Educación chileno consigna diferentes modalidades y programas de reescolarización. Sus principios orientadores apuntan a la consecución de una mayor inclusión y cohesión social, ofreciendo a los estudiantes una educación pertinente y significativa, que les provea de conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para mejorar su calidad de vida y su participación como ciudadanos y trabajadores (CHILE, 2004; ESPINOZA et al., 2014c).

Específicamente, como se mencionó más arriba, en Chile se puede hablar de tres tipos de programas de reescolarización: la modalidad regular, la modalidad flexible y los programas de reinserción escolar. Dichos programas permiten obtener el certificado de 8° básico (último nivel del ciclo primario), la licencia de educación media (secundaria) humanístico-científica o un título técnico de nivel medio, según corresponda. Estos títulos y certificados son válidos para todos los efectos legales, y permiten además la continuidad de estudios superiores.

De estos programas, el que cuenta con el mayor número de beneficiarios es la modalidad regular. Está destinada a personas jóvenes y adultas que, por distintas razones, no han iniciado o completado su escolaridad primaria o secundaria, pero que tienen tiempo disponible para asistir regularmente a clases. Se subdivide en dos formas dependiendo del tipo de establecimiento en el cual se imparte. Por una parte, considerando la dificultad de estudiar en horarios regulares, se lleva a cabo a través de las llamadas *Terceras Jornadas*, que corresponden a la jornada vespertina de los diversos establecimientos educacionales que durante el día atienden a niños y adolescentes. Paralelamente, todas aquellas personas que poseen tiempo a su disposición durante el día para estudiar pueden iniciar o completar sus estudios en los Centros Integrados de Educación de Adultos (CEIA), establecimientos educacionales dedicados exclusivamente a la atención de jóvenes y adultos.

La modalidad flexible, por otra parte, está expresamente dirigida a personas jóvenes y adultas que no han iniciado o completado su enseñanza primaria o secundaria, y que por distintos motivos cuentan con poco tiempo para asistir a clases. De otro lado, los proyectos de reinserción escolar tienen como población objeto a niños, niñas y adolescentes que se encuentran fuera del sistema escolar o presentan riesgo de desertar y que requieren atención específica para reingresar al sistema educacional y retomar su trayectoria educativa².

Los resultados académicos de los programas de reescolarización arrojan algunos resultados preocupantes. Así, en la modalidad regular, el porcentaje de estudiantes que aprueba el ciclo educativo es de poco más del 60%, tomando el promedio observado entre los años 2000 a 2009 (CHILE, 2010). En otras palabras, cerca de un 40% deserta. En el caso de la modalidad flexible, las últimas cifras disponibles señalan que, entre los años 2003 y 2007, la cobertura promedio anual bordeó las 60.000 personas; no obstante, las tasas de aprobación para el mismo período varían desde 46,6% para la cohorte 2002-2003 a 36,4% para la cohorte 2007-2008. Es decir, menos del 50% de la población que se incorporó a esta modalidad completó exitosamente el proceso de reescolarización. En los proyectos de reinserción, por su parte, la información reporta que el 50% de los estudiantes avanza un nivel o más en su trayectoria educativa, sin embargo no deja de preocupar que un 26% abandone el programa y otro 20% permanezca en el mismo nivel, vale decir, no avance conforme lo estipula el plan de estudios (CHILE, 2010).

Marco teórico: educación de adultos y reescolarización

Un primer paso para abordar los perfiles y la evaluación que los propios estudiantes hacen de los programas de reinserción que se

2- Para mayor información respecto de las diferentes modalidades y programas, véase <http://www.epja.mineduc.cl/>

encuentran cursando es definir qué es lo que se entiende por reescolarización. Lo cierto es que muchas veces se tiende a confundir este concepto con la educación de adultos. Ahora bien, ¿qué es lo que define la condición de adulto? A este respecto, Merriam y Brockett (2007) señalan que la adultez puede ser entendida como una construcción sociocultural; vale decir, que la definición acerca de quién puede ser considerado un *adulto* y quién no, se construye al interior de una sociedad y cultura particulares, en un momento determinado de la historia.

Son variados los criterios que suelen utilizarse para definir la etapa adulta, incluyendo desde los biológicos hasta los cronológicos³ y los que enfatizan la madurez psicológica o los roles sociales que desempeñan los distintos individuos. Algunos autores sostienen que la edad por sí misma sería un criterio insuficiente para definir la adultez, ya que para que una persona sea considerada como adulta ésta debe autoreconocerse como tal, ello producto ya sea de su estado biológico o legal, de su estado psicológico o de sus formas de comportamiento o roles sociales (SMITH, 1999).

Independiente de cómo se defina la condición de adulto, lo cierto es que el grueso de las definiciones de educación de adultos normalmente 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 (MERRIAM; BROCKETT, 2007). En este último sentido existiría una diferencia entre el aprendizaje de adultos y la educación de adultos propiamente. Mientras el primero se referiría al proceso cognitivo interno del estudiante, incluyendo el aprendizaje no planificado que es parte de la vida cotidiana, la educación de adultos solo contemplaría las actividades diseñadas con el propósito manifiesto de suscitar el aprendizaje en esta población (DESJARDINS; SCHULLER, 2006; MANNIEN, 2010).

Las dificultades que plantea determinar a qué se refiere la educación de adultos no se

3- En Chile prevalece el criterio etario para definir la adultez: es adulta toda persona mayor de 18 años.

limitan únicamente a definir qué se entiende por adulto, sino también a cuáles son los tipos de actividades planificadas específicas que se debiera incluir. Existe cierto consenso respecto de que se refiere a actividades de carácter voluntario dirigidas a un segmento específico de la población, y en cuanto tales sus objetivos y las configuraciones en que se desarrollan es muy vasto (ZOELICK, 2009). En este sentido, cabe destacar que en el campo de la educación de adultos han surgido denominaciones tan variadas como educación permanente, educación continua, educación a lo largo de la vida, educación compensatoria, educación para la tercera edad, etc. (OCDE 2001; 2004; SARRATE, 1997; SCHULLER; WATSON, 2009; UNESCO, 2009a; 2009b). Estos rótulos mantienen relación y son utilizados para denominar diferentes áreas de la educación de adultos.

Una definición largamente aceptada de educación de adultos es la que provee UNESCO (1976), la cual destaca su carácter global, incluyendo 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 los objetivos y demandas formativas -y por ende abarcando la totalidad de niveles e incluyendo una amplia gama de contenidos-. Como señalan Schuller y Watson (2009), dicha definición se vincula con la democratización educativa y cultural por cuanto incluye a los programas de *segunda oportunidad* diseñados para todos aquellos que no han podido completar la educación primaria o secundaria y, en la práctica, los destinatarios a los que se refiere son aquellos que se encuentran en edad post-escolar y han abandonado el sistema formal.

En Chile, los programas de reescolarización están dirigidos a personas que no han completado sus estudios básicos y/o secundarios por haber desertado del sistema escolar formal en algún momento de sus vidas (ESPINOZA; CASTILLO; GONZÁLEZ, 2013), y en este sentido la población que acogen es más amplia por cuanto incluye

desde menores de edad hasta *adultos*, tanto desde el punto de vista cronológico como de sus roles sociales. Esta población compuesta por niños, jóvenes y adultos corresponde a los beneficiarios de los distintos programas de reescolarización en el caso chileno. Dichos programas 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 punto dado de la trayectoria vital de los destinatarios (MERRIAM; BROCKETT, 2007).

Ahora bien, más allá de los objetivos específicos de los diferentes tipos de programas de reescolarización, se entiende que su objetivo es la formación integral de las personas a través del desarrollo de aptitudes, la adquisición de conocimientos y la mejora de competencias técnicas y profesionales, para así posibilitar su mejor inserción social (SARRATE, 1997; OECD, 2000). Algunos propósitos adicionales asociados a este tipo de oferta educativa son: (i) incrementar el nivel cultural de los pueblos por medio de la extensión de la educación elemental; (ii) propiciar la autorrealización personal y la participación social; y (iii) facilitar la integración en el mundo laboral y en el desarrollo satisfactorio de la actividad profesional.

Por otra parte, en relación a América Latina, ya desde fines de los años setenta se señalaba que los programas de reescolarización debían cumplir, entre otras, una función integradora, toda vez que “la población no educada es considerada como un obstáculo para el desarrollo porque es poco productiva” (BENAVIDES, 1988, p. 16), así como una función liberadora cuyo objeto es entregarle a los adultos herramientas para actuar autónomamente sobre su propia realidad.

En el caso chileno, por medio de estos programas se busca atender a las particularidades de sus beneficiarios considerando, entre otros factores, su menor disponibilidad de tiempo para la formación escolar. Dichos programas enfocan el currículo a la incorporación y reforzamiento de los aprendizajes y contenidos de base (castellano, matemáticas y ciencias) (CHILE, 2004).

Metodología

El presente trabajo se enmarca dentro de un enfoque descriptivo-cuantitativo. La información que sirve de base para el análisis proviene de una encuesta aplicada -durante los meses de octubre a noviembre de 2012- a una muestra de 523 estudiantes que cursan alguno de los tres programas de reescolarización (regular, flexible y proyectos de reinserción escolar) en la ciudad de Santiago de Chile, repartidas en un total de veintitrés instituciones educativas.

La muestra se obtuvo de manera probabilística mediante la técnica de muestreo por conglomerados, y el marco muestral se construyó a partir del total de registros de matrículas provisto por la Coordinación Nacional de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA), del Ministerio de Educación de Chile (Mineduc).

El cuestionario se elaboró para determinar perfiles de estudiantes (tipologías), trayectorias educativas, trayectorias sociales (experiencia laboral, participación social, uso del tiempo libre, e infracciones a la ley), y factores asociados al éxito de los programas de reescolarización (aspiraciones de los estudiantes, tipos de familia, experiencia en programas educativos similares, evaluación del curso, y valoración o percepción de la educación como factor de movilidad social).

Los indicadores consignados en el cuestionario aplicado a la muestra de estudiantes fueron elaborados y validados en el marco de una investigación apoyada por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT), utilizando además como base el instrumento elaborado por el Instituto Nacional de la Juventud.

Resultados

Perfil del alumnado que asiste a los programas de reescolarización

Se advierten importantes diferencias en cuanto al tipo de estudiante que atraen los

diferentes programas de reescolarización en Chile, particularmente en lo que respecta a las variables *género, edad y situación laboral*. Por una parte, quienes asisten a los proyectos de reinserción escolar comparten una serie de características: son mayormente hombres, menores de edad y desempleados. Por otra parte, los asistentes a las modalidades regular y flexible son -más allá de las diferencias internas existentes- en gran proporción mujeres y mayores de edad.

De este modo, mientras en la modalidad regular (CEIA y Tercera Jornada) y flexible casi dos tercios de los encuestados (64%, 66% y 63%, respectivamente) son mujeres, en los proyectos de reinserción se aprecia una situación opuesta con un 64% de participantes hombres. En el primer caso, esto podría estar reflejando una mayor valoración de las mujeres por la educación como factor de movilidad social (inserción en el mercado laboral, acompañamiento a hijos que estén en el sistema educacional, realización personal, entre otros). Ahora bien, las diferencias de participación observadas en la modalidad de proyectos de reinserción, en favor de los hombres, podría estar relacionada a las dificultades de fracaso escolar en la educación primaria que está enfrentando la población escolar masculina más vulnerable (Tabla 1).

Tabla 1 - Estudiantes que asisten a programas de reescolarización según modalidad y sexo (2012)

Modalidad	Sexo		Total
	Hombre	Mujer	
Proyectos reinserción	64,3%	35,7%	100,0
Regular (CEIA)	35,9%	64,1%	100,0
Regular (Tercera)	34,3%	65,7%	100,0
Flexible	36,7%	63,3%	100,0
Total respuestas	48,9%	51,1%	99,8%
No responde			0,2%
Total encuestados			100%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

En cuanto a la estructura etaria del alumnado de las tres modalidades, lo primero que se corrobora es el predominio de población menor de 18 años en los proyectos de reinserción, y de población adulta -mayor de 18- en los demás programas. Esto se refleja en el promedio de edad que se observa en la primera modalidad -menos de 15 años-, cifra considerablemente más baja que la registrada para la modalidad regular y flexible (Cuadro 2). Dicha situación se explica debido a que los proyectos de reinserción desde su origen fueron concebidos con la idea de captar adolescentes desertores del sistema educacional formal.

El análisis etario, por otra parte, permite constatar la presencia de una importante proporción de estudiantes que cursan programas de reescolarización que en teoría no han sido pensados para ellos. Así, alrededor de un cuarto de los alumnos de la modalidad regular (CEIA) es menor de edad, a pesar de que dicha

modalidad fue concebida para personas adultas y que solo debieran aceptarse menores en casos excepcionales. Del mismo modo, un 8% de los inscritos en los proyectos de reinserción son mayores de edad -hay incluso alumnos que superan los 30 años (alrededor del 1%)-, siendo que estos programas están destinados a personas menores de 18 años. Otro aspecto destacable dice relación con el promedio de edad que se observa en la modalidad flexible que sobrepasa los 43 años. Este fenómeno podría explicarse por el énfasis que la política educativa chilena ha impulsado, en el marco de los compromisos suscritos por el gobierno de Chile con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), para contar con una población trabajadora con al menos 12 años de escolaridad. Igualmente, esta evidencia también deja entrever el énfasis economicista que ha venido impulsando el Estado de Chile, incluso en los programas de segunda oportunidad (Tabla 2).

Tabla 2 - Edad de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (2012)

Modalidad	Rango de edad (%)					Promedio edad	Edad mínima	Edad máxima
	-18	18-29	30-45	46-60	+60			
Proyecto reinserción	92,0	7,2	0,8	0,0	0,0	14,8	7	44
Regular (CEIA)	26,7	48,0	14,5	8,9	2,8	26,2	16	72
Regular (Tercera)	13,2	42,6	22,1	8,8	13,2	33,1	15	79
Flexible	0,0	13,3	43,4	30,0	13,3	43,3	18	77
Total respuestas válidas	53,1	26,5	10,9	6,0	3,5	22,8	7	79

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Al considerar la situación laboral de los estudiantes de las tres modalidades, se observa que en términos globales alrededor de dos tercios de los alumnos encuestados manifiesta no encontrarse trabajando. Solo en la modalidad flexible -creada en el 2003 y dirigida expresamente a población trabajadora- más de la mitad de los encuestados (el 58%) declara trabajar. Resulta importante destacar que en el caso de la modalidad de proyectos de

reinserción más del 17% de los adolescentes declaró estar trabajando, situación que podría afectar su permanencia en este tipo de programas. También llama la atención que más del 40% de los participantes en la modalidad flexible declararon no estar trabajando, situación que se contradice con la focalización que el Ministerio de Educación le otorga a esta modalidad (Programa para trabajadores) (Tabla 3).

Tabla 3 - Estudiantes de programas de reescolarización según modalidad y situación laboral (2012)

Modalidad	Trabaja	No trabaja	Total
Proyectos reinserción	17,3%	82,7%	100,0%
Regular (CEIA)	48,0%	52,0%	100,0%
Regular (Tercera)	42,9%	57,1%	100,0%
Flexible	58,6%	41,4%	100,0%
Total respuestas	34,0%	66,0%	94,5%
No responde			5,5%
Total encuestados			100%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

A su vez, al considerar únicamente a la población que declara estar trabajando, se constata, como era de esperar, que la modalidad flexible recibe una población bastante particular y diferenciada respecto de los demás programas de reescolarización. En la modalidad flexible, de aquellos que manifiestan poseer un trabajo (59%, Cuadro 3), la inmensa mayoría (88%) cuenta con jornada completa, muy por sobre los porcentajes registrados para la modalidad regular, esto es, 68% para la regular tercera jornada y 61% para la regular CEIA. Paralelamente, resulta interesante advertir la existencia de una importante proporción de beneficiarios de los proyectos de reinserción y de la modalidad regular (CEIA) que declaran trabajar por horas (sobre el 28% en ambos casos) (Tabla 4).

Tabla 4 - Estudiantes de programas de reescolarización por modalidad y jornada de trabajo (2012)

Modalidad	Jornada de trabajo			Total
	Completa	Medio día	Por horas	
Proyectos reinserción	28,6%	42,9%	28,6%	100,0%
Regular (CEIA)	61,3%	10,0%	28,8%	100,0%
Regular (Tercera)	68,0%	24,0%	8,0%	100,0%
Flexible	88,2%	5,9%	5,9%	100,0%
Total respuestas válidas	58,0%	19,1%	22,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Conforme establecen las cifras consignadas en la tabla 5, los beneficiarios de la modalidad flexible en comparación con las otras modalidades cuentan con más jornadas completas de trabajo y gozan de una mayor seguridad laboral: el 63% dispone de contrato de trabajo, muy por encima de los estudiantes-trabajadores de la modalidad regular CEIA (44%). La presencia de abultados porcentajes de estudiantes que señalan tener trabajos de media jornada o esporádicos (por horas), y que casi la mitad de ellos no estén en posesión de un contrato de trabajo, es un indicador claro de las condiciones de precariedad en que se desarrolla la actividad laboral de buena parte de la población estudiada. Esto podría explicarse, en el caso chileno, por dos motivos: en primer lugar por la condición de vulnerabilidad en que se encuentra la población pobre no escolarizada para enfrentar contexto la inserción laboral; y, en segundo lugar, por el estímulo que el modelo de desarrollo económico chileno le ha otorgado a las actividades laborales independientes o por cuenta propia.

Tabla 5 - Estudiantes de programas de reescolarización por modalidad y relación laboral (2012)

Modalidad	Relación laboral			Total
	Con contrato	Sin contrato	No sabe	
Proyectos reinserción	28,6%	60,0%	11,4%	100,0%
Regular (CEIA)	62,2%	35,4%	2,4%	100,0%
Regular (Tercera)	44,0%	52,0%	4,0%	100,0%
Flexible	62,5%	37,5%	0,0%	100,0%
Total respuestas válidas	51,9%	43,7%	4,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Por su parte, se confirma el hecho que los estudiantes que cursan la modalidad regular y la modalidad flexible en su mayoría tienen hijos y poseen familias a su cargo, a diferencia de los beneficiarios que concurren a los proyectos de reinserción, donde este porcentaje es mínimo

(4,2%). Ahora bien, sobre este particular hay algunos aspectos que vale la pena relevar. Por ejemplo, en la modalidad regular son las mujeres quienes mayoritariamente tienen hijos y no los hombres, mientras que en la modalidad flexible se tiende a la paridad. Un aspecto destacado, en este sentido, es que de las mujeres que señalan tener hijos menos de la mitad declara trabajar, mientras que de los hombres que dicen ser padres sobre el 80% declara tener trabajo. Con

todo, lo más destacable de las cifras dice relación con el alto porcentaje de mujeres beneficiarias de los programas de reescolarización que declaran tener hijos respecto de los hombres. Esta situación supone, obviamente, que los hombres estarían en mejores condiciones para abordar con mayores probabilidades de éxito sus estudios, develando al mismo tiempo la inequidad de género que también se observa en el sistema educativo chileno (Tabla 6).

Tabla 6 - Estudiantes de programas de reescolarización por modalidad, según tenencia de hijos (2012)

Modalidad	Hijos	Sexo		Total
		Hombre	Mujer	
Proyectos reinserción	Sí	2,0%	8,1%	4,2%
	No	98,0%	91,9%	95,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Regular (CEIA)	Sí	15,4%	66,4%	47,8%
	No	84,6%	33,6%	52,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Regular (Tercera)	Sí	26,1%	79,5%	61,2%
	No	73,9%	20,5%	38,8%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Flexible	Sí	81,8%	73,7%	76,7%
	No	18,2%	26,3%	23,3%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%
Total respuestas	Sí	11,1%	50,0%	30,9%
	No	88,9%	50,0%	69,1%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Evaluación de los cursos

En este apartado se revisan las percepciones y valoraciones de los estudiantes de las distintas modalidades respecto de diferentes aspectos de los programas de reescolarización que se encuentran cursando. Se busca abarcar las dimensiones fundamentales de la experiencia educativa de estos estudiantes en las diferentes modalidades de estudio. Así, se contemplan las percepciones y valoraciones de los estudiantes respecto de los equipos educativos de los

establecimientos educacionales, ya que son ellos quienes tienen la labor de apoyarlos y resolver los problemas que puedan presentarse. Por otra parte, se consideran los compañeros de curso, ya que las opiniones en este punto estarían dando cuenta del clima escolar existente. Por último, se atiende a aspectos relacionados con la infraestructura de los establecimientos donde se desarrollan los programas de reescolarización, considerando que estas cuestiones afectan directamente la experiencia educativa de los alumnos.

Sobre el director o encargado del establecimiento donde realizan sus estudios (Tabla 7), los estudiantes tienen, en general, una buena valoración. Ahora bien, la valoración de los asistentes a la modalidad flexible es mucho

mejor que la de los alumnos de los proyectos de reinserción y los de la modalidad regular, lo que podría estar indicando una mayor cercanía de los directivos hacia los estudiantes en el caso de este programa.

Tabla 7 - Valoración que tienen los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) del director o encargado del establecimiento (2012)

Valoración del director o encargado del establecimiento	Modalidad				Total
	Proyectos de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	59,7%	38,4%	53,0%	65,5%	51,5%
Bueno	24,4%	43,5%	30,3%	31,0%	32,5%
Regular	10,4%	14,7%	13,6%	3,4%	12,0%
Malo	1,4%	1,7%	1,5%		1,4%
Muy malo	4,1%	1,7%	1,5%		2,6%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Sobre la valoración de los docentes o monitores, la percepción de los estudiantes de los proyectos de reinserción y de la modalidad flexible y regular en tercera jornada en términos generales puede calificarse como buena; sin embargo, los alumnos de los CEIA de la modalidad regular tienen una valoración mucho más crítica de este estamento. De hecho, casi un 20% de los estudiantes que asisten a los CEIA ubican a sus profesores en la categoría *regular*

y un 37% en la opción *muy bueno*, lo que los distingue bastante de la percepción del resto de los programas de reescolarización (Tabla 8). Este hecho puede ser interesante de analizar por cuanto los CEIA corresponden a instituciones donde prácticamente toda la dotación de profesores está constituida por docentes que forman parte del sistema escolar regular, y en este sentido podrían estar experimentando una sobrecarga de trabajo, perjudicando así su desempeño.

Tabla 8 - Valoración de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) de los profesores o monitores (2012)

Valoración de los profesores o monitores	Modalidad				Total
	Proyecto de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	58,5%	37,1%	65,6%	73,3%	52,7%
Bueno	27,7%	41,7%	26,6%	23,3%	32,3%
Regular	9,8%	19,4%	6,3%	3,3%	12,4%
Malo	1,3%	1,7%			1,2%
Muy malo	2,7%		1,6%		1,4%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Profundizando en la percepción que tienen los estudiantes sobre la labor de los profesores, también se solicitó su opinión respecto de la capacidad que se percibía en los docentes para escucharlos. Es decir, aquí se trata de un aspecto más bien psicosocial de la

labor docente. En este punto, los asistentes a los programas de reescolarización disminuyen su valoración hacia la labor docente, pero de manera mucho más significativa en el caso de la modalidad regular que se imparte a través de los CEIA (Tabla 9).

Tabla 9 - Valoración de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) de la capacidad de los profesores para escucharlos (2012)

Valoración de la capacidad de los profesores para escuchar a los estudiantes	Modalidad				Total
	Proyectos de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	60,3%	28,3%	52,2%	73,1%	48,3%
Bueno	22,9%	37,6%	35,8%	19,2%	29,8%
Regular	11,7%	27,2%	7,5%	7,7%	16,5%
Malo	2,3%	4,0%	3,0%		2,9%
Muy malo	2,8%	2,9%	1,5%		2,5%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Aunque en general se mantiene la buena valoración que tienen los estudiantes de los docentes y monitores, destaca que respecto de su capacidad para resolver problemas sólo el

24% de los alumnos que participan de los CEIA los evaluó como *muy bueno*. Estos porcentajes para el resto de las modalidades se encuentra cerca o supera el 50% (Tabla 10).

Tabla 10 - Valoración de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) acerca de la capacidad de los profesores para resolver problemas (2012)

Valoración de la capacidad de los profesores para resolver problemas	Modalidad				Total
	Proyecto de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	53,5%	24,4%	49,3%	70,4%	43,6%
Bueno	28,6%	41,1%	32,8%	22,2%	33,2%
Regular	13,4%	28,6%	16,4%	7,4%	18,8%
Malo	2,8%	3,6%			2,5%
Muy malo	1,8%	2,4%	1,5%		1,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

A su turno, los otros profesionales que participan del proceso de enseñanza aprendizaje (como asistentes sociales o psicólogos, por ejemplo) obtienen una valoración menor de parte de los estudiantes de los distintos programas de reescolarización. En efecto, solo

en el caso de los estudiantes de la modalidad flexible se observa que sobre el 50% los evalúa como *muy buenos* (Tabla 11). Con todo, estas opiniones no permiten sostener que se está en presencia de una valoración negativa de estos profesionales.

Cuadro 11 - Valoración de los estudiantes de programas de reescolarización (según modalidad) de los otros profesionales del establecimiento donde estudian (2012)

Valoración de los otros profesionales del establecimiento	Modalidad				Total
	Proyectos de inserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	40,3%	25,0%	37,9%	68,2%	35,7%
Bueno	32,2%	47,6%	46,6%	27,3%	39,4%
Regular	20,4%	24,4%	12,1%	4,5%	20,0%
Malo	3,8%	2,4%	1,7%		2,8%
Muy malo	3,3%	0,6%	1,7%		2,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

En relación a la percepción que poseen los estudiantes sobre sus compañeros de clases, esta no puede ser calificada como negativa; al contrario, este aspecto se encuentra bien valorado en todos los programas. No obstante, los estudiantes de los proyectos de inserción y de los CEIA son los que comparativamente muestran las valoraciones más críticas, por cuanto

en ellos se concentra el mayor porcentaje de respuestas en la categoría regular (22% y 24%, respectivamente) (Tabla 12). En el caso de los CEIA esto podría explicarse por las características de la institución oferente que es una escuela abocada exclusivamente a la escolarización de adultos, mientras que en el caso de los proyectos de inserción las estrategias de intervención se enmarcan en un modelo de escuela tradicional o clásico.

Tabla 12 - Valoración de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) de sus compañeros de curso (2012)

Valoración de los compañeros de curso	Modalidad				Total
	Proyectos de inserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	39,8%	37,6%	52,4%	33,3%	40,3%
Bueno	29,4%	33,5%	33,3%	63,3%	33,5%
Regular	22,2%	24,1%	14,3%	3,3%	20,7%
Malo	4,1%	2,4%			2,7%
Muy malo	4,5%	2,4%			2,9%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Junto con la valoración por los actores escolares, la encuesta aplicada también incluyó preguntas acerca de otros aspectos que completan el contexto en que se desarrolla la experiencia académica de los estudiantes de los distintos programas de reescolarización. De esta manera, para determinar las características de la infraestructura de las instituciones a

cargo de los programas de reescolarización, se preguntó por la calidad de las salas de clases. En esa perspectiva, los estudiantes que asisten a los CEIA son los únicos que valoran de forma claramente negativa este aspecto: el 21% de las opiniones se agrupa en las categorías *malo* y *muy malo*, y el 38,3% en la opción *regular* (Tabla 13).

Tabla 13 - Valoración de los estudiantes que asisten a programas de reescolarización (según modalidad) de las salas de clases (2012)

Valoración de las salas de clases	Modalidad				Total
	Proyectos de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	42,7%	8,6%	30,9%	35,7%	28,7%
Bueno	39,2%	32,0%	42,6%	50,0%	37,8%
Regular	14,1%	38,3%	20,6%	14,3%	23,5%
Malo	2,6%	14,3%	5,9%		7,0%
Muy malo	1,3%	6,9%			3,0%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Más baja aun es la valoración que los estudiantes de los CEIA hacen de los laboratorios de computación existentes en los establecimientos donde estudian: solo el 19% califica este aspecto ya sea como *bueno* o *muy bueno*, en contraste

con la opinión de los estudiantes de las otras modalidades, las que en general tienden a ser positivas (Tabla 14). Esta situación permite concluir que los laboratorios no reunirían las condiciones óptimas para el trabajo del estudiantado.

Tabla 14 - Valoración de los estudiantes de programas de reescolarización (según modalidad) de los laboratorios de computación (2012)

Valoración de los laboratorios de computación	Modalidad				Total
	Proyectos de reinserción	Regular (CEIA)	Regular (Jornada)	Flexible	
Muy bueno	33,7%	3,4%	23,5%	16,7%	20,3%
Bueno	26,3%	15,9%	47,1%	61,1%	26,7%
Regular	19,4%	35,2%	21,6%	11,1%	25,2%
Malo	7,4%	23,4%	7,8%	11,1%	13,6%
Muy malo	13,1%	22,1%			14,1%
Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia (Datos Encuesta Proyecto Fondecyt N°1121079).

Conclusiones

La evaluación de los distintos programas de reescolarización existentes en Chile conforma la presencia de diferentes perfiles de estudiantes y valoraciones de las modalidades. Por ejemplo, la modalidad proyectos de reinserción atiende al grupo etario más juvenil (menores de 18 años), siendo además por el tipo de focalización del programa, la población de mayor vulnerabilidad social y educativa. No obstante, es urgente que el gobierno actual (liderado por Michelle Bachelet) reflexione y decida si este grupo etario debe mantenerse incluido en los

programas de educación de adultos propiamente tal, considerando que en Chile existe un currículum único para la educación de adultos. ¿En ese marco, cabe preguntarse si es posible que esta población dadas sus características sea incorporada en una estrategia similar a al que atiende a población adulta?

Los estudiantes de los CEIA, por su parte, corresponden a la población más heterogénea, donde conviven alumnos jóvenes con adultos e incluso adultos mayores. Ambos grupos etarios se diferencian por las valoraciones de los cursos, siendo los más jóvenes bastante más críticos. En cuanto a los estudiantes de la modalidad

regular en tercera jornada, corresponden a un grupo similar al de los estudiantes adultos de los CEIA. Esta semejanza se refleja, además, en sus valoraciones de los cursos, que tiende a ser positiva. En el caso de los estudiantes que asisten a la modalidad flexible, es posible sostener que su perfil es el más homogéneo en relación a las otras modalidades.

En general, las percepciones y valoraciones de los estudiantes de todas las modalidades de educación de adultos existentes en Chile son positivas en relación a los atributos de los distintos programas. Destaca el hecho que los estudiantes de los CEIA son los que muestran opiniones más críticas en comparación con el resto de las modalidades. Esto, indudablemente, se relaciona con los rasgos escolarizados y escolarizantes que tradicionalmente ha tenido esta modalidad. Por ejemplo, es el único programa que se implementa exclusivamente en establecimientos escolares y es atendido exclusivamente por profesores titulados. No constituye una modalidad que se distinga sustancialmente de la educación formal.

Por otra parte, tomando en cuenta las valoraciones y declaraciones de los beneficiarios de los programas de reescolarización, se aprecia que la matrícula es predominantemente femenina, con excepción de los proyectos de reinserción que apuntan a la población adolescente, pese a que las mujeres asistentes a los diversos programas son las que tienen más responsabilidades familiares (como por ejemplo, el tener hijos) lo que torna más demandante su proceso educativo. Esto podría llevar a suponer que las mujeres tienen una mayor valoración o

más expectativas del rol que juega la educación es sus trayectorias de vida.

Si bien las evidencias presentadas revelan que la modalidad regular (focalizada por el Ministerio de Educación en población trabajadora) es la que presenta la mejor valoración, cabe preguntarse si acaso estos resultados dan cuenta de un acierto en las políticas públicas orientadas a fortalecer el enfoque de educación a lo largo de la vida, o si se explican por la urgencia que Chile le otorga al concepto de inversión en capital humano, en la perspectiva de la teoría del capital humano.

La expresión educación a lo largo de la vida plantea una serie de interrogantes. Se ha dicho que para comprender el sentido de los programas de reescolarización debe concebirse la educación como un proceso permanente, no limitado a una determinada etapa de la vida. Ahora bien, ¿la realidad de los centros educativos que imparten programas de reescolarización o de segunda oportunidad se ajustan a lo que la idea de educación a lo largo de la vida requiere? En otras palabras, ¿estos centros y programas están respondiendo a las necesidades y expectativas de sus estudiantes, los cuales requieren de un trato diferenciado por tratarse de personas que por diversas razones vieron interrumpido su proceso escolar en algún momento de sus vidas?

El Estado de Chile y sus agentes deben reflexionar en el futuro respecto de los alcances que los enfoques de la educación a lo largo de la vida y de formación de capital humano tienen en los programas ministeriales de educación de adultos.

Referencias

- BENAVIDES, Luis. Teoría y metodología de la educación de adultos. Estado de la cuestión. **Revista Iberoamericana de Educación de Adultos**, Madrid, v. 11, n. 1, p. 11-22. 1988.
- CASEN – Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. **Educación**: Encuesta CASEN 2009. Santiago: Mideplan, 2010.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica**. Santiago de Chile: Departamento de Ingeniería Industrial; Universidad de Chile, 2010.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008**. Santiago de Chile: Mineduc, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto, 2008.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media de adultos**. Santiago de Chile: Mineduc, 2004.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013**. Santiago de Chile: Mineduc. División de Educación General, Reinserción Escolar, 2013.
- DESJARDINS, Richard; SCHULLER, Tom. Understanding the social outcomes of learning. In: OCDE - Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. **Measuring the effects of education on health and civic engagement**. Paris: OECD, 2006. p. 11-18.
- ESPINOZA, Oscar et al. Deserción escolar en Chile: un estudio de caso en relación a factores intraescolares. **Educación y Educadores**, Bogotá, v. 17, n. 1, p. 32-50. 2014b.
- ESPINOZA, Oscar et al. Educación de adultos e inclusión social en Chile. **Revista Psicoperspectivas**, Valparaíso, v. 13, n. 3, p. 69-81. 2014c.
- ESPINOZA, Oscar et al. Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 60, v. 4, p. 1-16. 2012a.
- ESPINOZA, Oscar et al. Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: un estudio de caso. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 20, p. 31-48, 2012b.
- ESPINOZA, Oscar et al. La educación de adultos en Chile: experiencias y expectativas de los estudiantes de la modalidad regular. **Última Década**, Valparaíso, n. 40, p. 159-181, jul. 2014a.
- ESPINOZA, Oscar; CASTILLO, Dante; GONZÁLEZ, Luis Eduardo. Caracterización de programas de reinserción escolar y de nivelación de estudios en Chile: modalidad regular. **Documento de Trabajo PIIIE**, Santiago de Chile, n. 3, p. 1-6, 2013.
- ESPINOZA, Oscar; GONZALEZ, Luis Eduardo. Experiencias y aspectos a considerar para la implementación de un sistema de información de apoyo para el aprendizaje a lo largo de la vida en Chile. **Revista Calidad en Educación**, Santiago de Chile, n. 34, p. 125-163, jul. 2011.
- ESPINOZA, Oscar; GONZÁLEZ, Luis Eduardo; LOYOLA, Javier. Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. **Revista de Ciencias Sociales**, Maracaibo, v. 18, n. 1, p. 136-150. 2012.
- GARCÍA-HUIDOBRO, Juan Eduardo. Los cambios en las concepciones actuales de la educación de adultos. In: UNESCO/UNICEF. **La educación de adultos en América Latina ante el próximo siglo**. Santiago de Chile: UNESCO/UNICEF, 1994. p. 14-50.
- MANNINEN, Jyri. Wider benefits of learning within liberal adult education system in Finland. In: HORDSAL, Marianne (Ed.). **Communication, collaboration and creativity: researching adult learning**. Odense: Syddansk Universitetsforlag, 2010. p. 128-144.
- MERINO FERNÁNDEZ, José. La educación a lo largo de la vida: un proceso inherente a la naturaleza humana, necesidad y demanda social. **Quaderns d'Ànimació i Educació Social**, Sagunto, n. 14, 2011. Disponible en: <<http://quadernsanimacio.net/ANTERIORES/catorce/Merino.pdf>>. Acceso: 11 abr. 2014.

MERRIAM, Sharan; BROCKETT, Ralph. **The profession and practice of adult education: an introduction.** San Francisco: John Wiley & Sons, 2007.

OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. **From initial education to working life: making transitions work.** París: OCDE, 2000.

OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. **Lifelong Learning: policy brief.** París: OCDE, 2004.

OCDE – Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos. **Lifelong learning for all: policy directions.** París: OCDE, 2001.

PACHECO, Paula et al. **Nuevas competencias, exigencias profesionales y life long learning.** Santiago de Chile: Universidad Adolfo Ibáñez, 2005.

RUMBERGER, Russell. **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 2001. Disponible en: <<http://www.civilrightsproject.ucla.edu/research/dropouts/rumberger.pdf>>. Acceso en: 20 mar. 2014.

SARRATE, María Luisa. **Educación de adultos: evaluación de centros y experiencias.** Madrid: Narcea, 1997.

SCHULLER Tom; WATSON, David. **Learning through life.** London: NIACE, 2009.

SMITH, Mark. Adult education. In: THE ENCYCLOPEDIA OF INFORMAL EDUCATION. [s. L.]: [s. n.], 1999. Disponible en: <<http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>>. Acceso en: 15 jun. 2014.

UNESCO. **Experiencias educativas de segunda oportunidad.** Investigación Iluminativa. [s. L.]: Plataforma Educativa MERCOSUR Chile-Uruguay. UNESCO/OREALC, 2009b. Disponible en: <http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/CHILEURUGUAY.pdf>. Acceso en: 12 nov. 2014.

UNESCO. **Global Report on Adult Learning and Education.** Hamburg: UIL, 2009a.

UNESCO. **Learning: the treasure within: Report to UNESCO of the international Commission on Education for the Twenty-first Century.** París: UNESCO, 1996.

UNESCO. Resoluciones. In: REUNIÓN DE LA CONFERENCIA GENERAL DE LA UNESCO, 19., 1976, Nairobi. **Actas...** Nairobi: [s. n.], 1976. Disponible en: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001140/114038S.pdf>>. Acceso en: 8 abr. 2014.

ZOELLICK, Erin. **Philosophical orientation to adult learning: a descriptive study of Minnesota environmental education practitioners.** 2009. 99 p. Tesina (Maestría) – Master of Education in Environmental Education, College of Education and Human Service Professions, University of Minnesota Duluth, Minnesota, 2009.

Recibido en: 16.11.2014

Aprobado en: 22.06.2015

Oscar Espinoza Díaz es doctor en Política, Planificación y Evaluación en Educación, University of Pittsburgh (USA). Es investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) y del Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales.

Javier Loyola Campos es magíster en Ciencia Política, Universidad Católica de Chile e investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Dante Castillo Guajardo es doctor en Educación y licenciado en Sociología, Universidad Academia de Humanismo Cristiano-Universidad de Lyon y investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).

Luis Eduardo González Fiegehen es doctor en Planificación y Administración Educativa, Harvard University e investigador del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE).