

# Aproximación cualitativa a los discursos, percepciones y valoraciones de los actores educativos de los Centros Integrados de Adultos<sup>1</sup>

Dante Castillo y Oscar Espinoza

## Resumen

Este trabajo es un primer nivel de análisis del material cualitativo generado en base a entrevistas de coordinadores y estudiantes de Centros de Educación Integrados de Adultos, CEIA. Instituciones que forman parte de una modalidad de Educación de Adultos, EDA, que impulsa el Ministerio de Educación. El objetivo es describir las características de esta modalidad y comparar algunos rasgos centrales en relación a la experiencia escolar de sus estudiantes. El foco está puesto en las vivencias de los actores escolares y en cómo ellos las significan. Los ejes de análisis que articulan el artículo son: características generales de los estudiantes; itinerarios educativos; trayectorias sociales de los estudiantes; iv) procesos de abandono del sistema educativo formal; percepciones sobre el centro educativo, y; opiniones sobre el futuro.

**Palabras claves:** Educación, adultos, experiencias educativas

## Qualitative approaches to discourses, perceptions and evaluation of the educative participants at Centros Integrados de Adultos (Education integrated centers for adults)

## Abstract

This article is a first-level analysis of the qualitative material generated through interviews with coordinators and students from Education Integrated Centers for Adults, which are driven by the Ministry of Education. The objective is to describe the characteristics of this education method and compare some of the core traits in relation to students' experiences. The focus is on the experiences of all educational participants and on how they assess them. The analysis core ideas that organize this article are: general characteristics of students, educational itineraries, social trajectories of students, process of dropping out from the formal education system, perceptions on the educative center, and opinions about the future.

**Keywords:** education, adults, educational experiences.

<sup>1</sup> Esta publicación se basa en los insumos provistos por la investigación que está realizando la universidad UCINF, a través del proyecto FONDECYT N°1121079, denominado Factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar: la evaluación de la experiencia chilena.

## 1. Antecedentes

En la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000 en Nueva York, Chile junto a otras 188 naciones acordaron un conjunto de metas, para ser alcanzadas en el año 2015 (ONU, 2000). En esa ocasión, nuestro país se comprometió a alcanzar la cobertura universal para la enseñanza básica. Una meta que se ve difícil de alcanzar si se considera que estimaciones posteriores han señalado que en países como Argentina, Chile, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Perú y Uruguay (CEPAL, 2005), el 95% de los niños que tenían menos de 5 años concluirían la primaria para el año 2015. Si bien se trata de países que se encuentran próximos al logro de la meta, de todas maneras, se deberán realizar esfuerzos adicionales para responder al compromiso suscrito en el año 2000.

Datos más recientes reafirman que esta realidad también posee un sesgo socioeconómico, siendo menor la cobertura en el quintil más pobre (Casen, 2009). Esto tiene repercusiones significativas para las dinámicas de exclusión/inclusión social, pues quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas (Espíndola y León, 2002; Silver, 2005). Esto obliga a reponer el tema de la reinserción escolar en la agenda de las políticas educativas.

Aunque los porcentajes de deserción en primaria son marginales, anualmente, en términos absolutos se incrementa la cantidad de niños y jóvenes que se desarrollan por “fue-

ra” del tipo de vida cívica que se ha definido en las sociedades democráticas. En el caso de la deserción en la educación secundaria, la encuesta Casen 2009 indica que un 7% de la población juvenil abandona el sistema. Una cifra que, al igual que en el caso de la educación primaria, prácticamente se ha mantenido estable desde el año 2000 (Mineduc, 2008). En términos numéricos, tal como se aprecia en la tabla 1, según la encuesta Casen 2009, más de cien mil niños, niñas y jóvenes en edad escolar, no asistían al sistema escolar formal.

En relación con estas cifras, el Mineduc ha puesto el acento en que el fenómeno de la desescolarización y deserción escolar es una situación multidimensional que no debe entenderse ni reducirse solo a factores que busquen pronosticar aisladamente el abandono (Vega y Sáez, 2011). Por el contrario, se debe estimular la indagación empírica para realizar acciones concretas en el ámbito de reinserción y retención escolar con los niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema, para construir una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Es en el contexto de este desafío que se enmarca esta investigación.

## 2. El problema

Para abordar el desafío de la reinserción educativa, es necesario considerar las características de su público objetivo. En este sentido, es necesario señalar, tal como lo resume la evidencia reciente, que la deserción es un proceso de alejamiento y de abandono paulatino

**TABLA 1**  
**POBLACIÓN EXCLUIDA DEL SISTEMA ESCOLAR SEGÚN TIEMPO DE INASISTENCIA**

EDAD	2 o más años fuera del sistema	Menos de dos años fuera del sistema	TOTAL
6 a 13 años	5.835 (30%)	13.612 (70%)	<b>19.447</b> (1%)
14 a 17 años	21.268 (26%)	60.533 (74%)	<b>81.801</b> (7%)
<b>Total</b>	<b>27.103</b> (27%)	<b>74.145</b> (73%)	<b>101.248</b>

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

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 niño (Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa, 2006).

Hace algunos años MIDEPLAN (2006), señaló que en Chile existía un total de 22.554 niños entre 6 y 13 años que estaba al margen del sistema escolar. Hoy, según las proyecciones de la CASEN 2009, la cifra está próxima a los 20 mil y en el caso del tramo etario de 14 a 17 años, el número se eleva a más de 80 mil jóvenes.

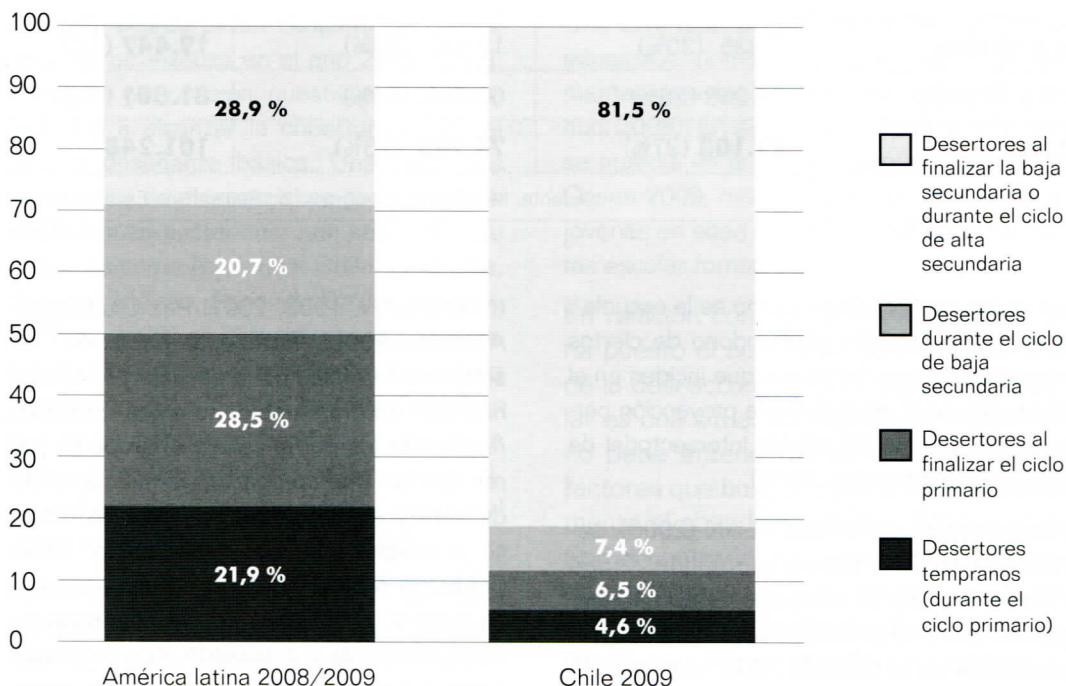
En este contexto, la situación de mayor complejidad para abordar la temática de la reinserción escolar, se produce cuando se conjugan el fracaso escolar (repitencia, atraso, ausentismo, bajo rendimiento) con condiciones de vulnerabilidad psicosocial, expresada en problemáticas tales como: situación de calle, consumo de droga, vulneración de derechos en ámbitos de abuso, violencia intrafamiliar, explotación comercial, infracción de ley, entre otros rasgos

(MIDEPLAN, 1999, 2001; Paz Ciudadana-Adimark, 2002). Para esta población, los sistemas formales de la escuela y la familia han sido en gran medida, o en su totalidad, reemplazados por la calle y el grupo de pares con los que comparten la misma forma de vida y similares experiencias de fracaso y estigma (Toledo y Magendzo, 1988; Schkolnik & Del Río, 2002). Dicha situación se agrava por la falta de una institucionalidad adecuada y articulada, que responda tanto a las necesidades educativas como psicosociales de estos sujetos. Existe un grupo significativo que por su edad o daño psicoeducativo, se encuentra desfasado o desvinculado de las trayectorias educativas existentes y para quienes el sistema educativo no ofrece alternativas reales. Prueba de lo anterior, es la modalidad de "Proyectos de Reinserción Escolar", que el Ministerio de Educación está implementando desde hace algunos años para atender a la población más vulnerable y excluida.

Durante varias décadas, la política educativa chilena ha tenido como uno de sus gran-

TABLA 2  
 JÓVENES QUE DESERTAN DE LA COHORTE 15 A 19 AÑOS (2008/2009)

**Porcentaje**



Fuente: CEPAL. Tabulaciones encuestas de hogares 2011.

des objetivos asegurar cobertura educativa a todos los niños(as) (Espinoza, 2007; Bellei, 2003). A ello se han ido agregando iniciativas que apuntan a que dicha cobertura esté acompañada de calidad y equidad (MIDEPLAN, 2001b; Cox, 2003; Elgueta, 2004; García-Huidobro, 2004; Román, 2002; Donoso, 2004). Sin embargo, cuando se revisan las tasas de éxito oportuno y tasas de éxito total, se sigue observando que si bien éstas han mejorado en las últimas generaciones, todavía resultan

bastante deficientes, en función de los compromisos que el Estado de Chile ha adquirido con instituciones supranacionales.

Ejemplificador resulta el estudio que muestra que en el período 1992-2002, solo el 54% de niños(as) logra egresar de la educación básica en el período de años correspondiente al ciclo, lo que aumenta a un 83,5% al considerar el período de 10 años de la cohorte establecida (ACHNU, 2006). Por tanto, un 16,5% del total de la cohorte no lograba el objetivo. En

la misma lógica de los estudios de cohorte, en Chile, según estimaciones de CEPAL para la situación educativa de la cohorte 15 a 19 años, 2008/2009, un 11% había abandonado el sistema escolar.

Junto a lo anterior, cuando se analizan los resultados de reescolarización obtenidos por la "Modalidad Regular Adultos", que incluye a los "Centros Integrados de Adultos, CEIA", a los establecimientos escolares adscritos al programa de "Tercera Jornada" y a las "Escuelas Cárceles", el porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo educativo bordea el 60%.

En otras palabras, un porcentaje significativo de las personas que participan de estas modalidades, que bordea el 40% anual, no concluye exitosamente el proceso de formación. Hecho que señala que nos encontramos frente a una población que está desertando de los programas que precisamente están orientados a acoger a los estudiantes que abandonan el sistema educativo formal. En el caso de la Modalidad Flexible, que hasta el año 2009 estuvo a cargo del Programa Chilecalifica, las cifras señalan que en esta modalidad de educación de adultos, entre los años 2003 y 2007, la cobertura promedio anual bordeó las 60 mil personas.

Al menos así se advierte en el gráfico siguiente (gráfico 1), que muestra los porcentajes de estudiantes aprobados en la Educación de Adultos entre los años 2000 y 2009.

No obstante, las tasas de aprobación sobre el total de personas inscritas que inician el proceso de nivelación de estudios, varían desde 46,6% para la cohorte 2002-2003 a

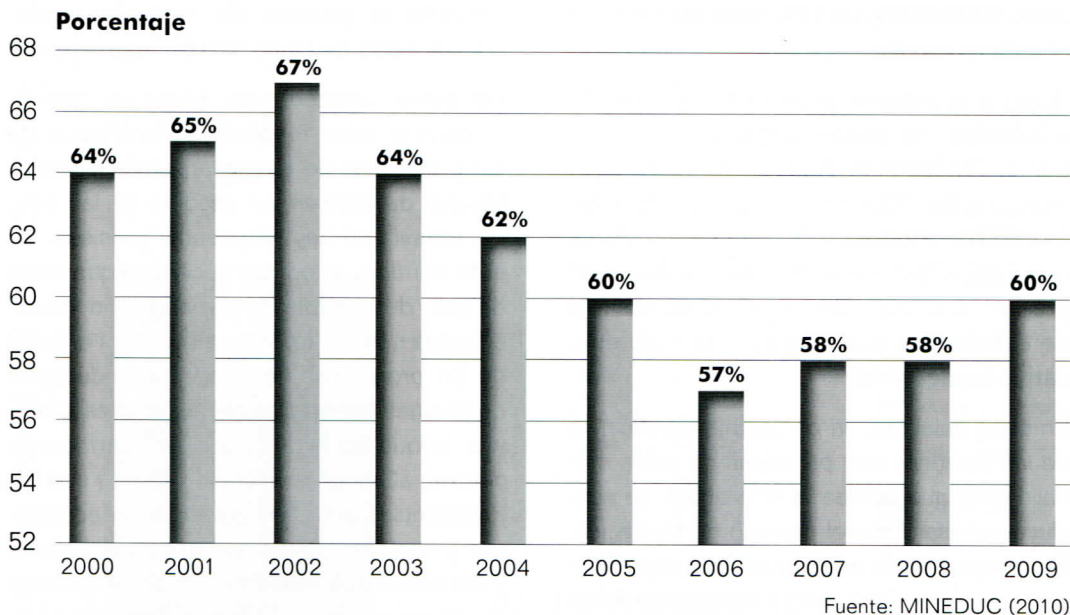
36,4% para la cohorte 2007-2008. Dicho de otra manera, menos del 50% de la población que utilizó esta modalidad completó exitosamente el proceso de reescolarización, (Universidad de Chile, 2010).

De estos antecedentes surge un conjunto de preguntas respecto de la eficacia de los programas de reescolarización y modalidades de reinserción escolar, de las cuales todavía no hay respuestas precisas. En este sentido, la pregunta central que sirve de guía de la presente investigación indica, ¿Cuáles son los factores asociados al éxito de los programas de reinserción educativa de jóvenes desertores del sistema escolar?, y a la que se le asocia otra interrogante central: ¿Cómo se vinculan y cuáles son las implicancias entre las trayectorias educativas y sociales de los desertores escolares y las diferentes modalidades de programas de educación de adultos que dispone el Ministerio de Educación?

### 3. Metodología

La realización de las entrevistas se enmarca en la primera etapa de la investigación, luego que a partir de los insumos proporcionados por una encuesta previa, se seleccionaron las instituciones y los casos específicos para constituir las muestras cualitativas. Estas entrevistas forman parte de las actividades destinadas a la caracterización de las modalidades de Educación de Adultos, que cuentan con el aval del Ministerio de Educación y para, caracterizar desde una perspectiva más comprensiva el perfil de personas que asisten a estas ofertas educativas.

GRÁFICO 1  
ESTUDIANTES APROBADOS EDUCACIÓN DE ADULTOS 2000 A 2009 (%)



Técnicamente, tal como se ha señalado anteriormente, la caracterización de las modalidades y de los estudiantes, incluye la revisión de los registros con los que opera la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, de MINEDUC y posteriormente se triangulará con los insumos que proporcionó la encuesta aplicada en las etapas previas. De esta manera, se construyen los universos y marcos muestrales de los estudiantes que durante el año 2012 estaban matriculados en las instituciones que imparten alguna de las modalidades de los programas de inserción educativa, dentro de la región metropolitana.

Con la participación de un equipo técnico del Ministerio de Educación, se contó con

las bases de datos que identificaba a las instituciones y las matrículas (cantidades de estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos) de estudiantes asociados a cada modalidad de educación de adultos, por lo tanto, estos registros también permitieron seleccionar los casos que participaron en las entrevistas.

Específicamente, se seleccionaron, por su nivel de representación cualitativa, cuatro instituciones educativas por modalidad, a saber, modalidad "regular", "flexible" y de "proyectos de inserción". Pero, debido a los antecedentes documentales analizados con anterioridad, la modalidad regular fue desagregada en dos tipos de programas, los que imparten cursos en los Centros Integrados de Adultos

y los que son dictados en escuelas y liceos que realizan cursos de nivelación de estudios en tercera jornada vespertina. En el caso de los Centros Integrados de Adultos (modalidad abordada en esta publicación), se entrevistaron a doce coordinadores de programas de educación de adultos, cuatro por modalidad y también se realizaron doce entrevistas grupales a un grupo cualitativamente representativo de estudiantes que asistían a esas mismas instituciones seleccionadas para la entrevista de coordinadores.

Las entrevistas se realizaron en las sedes de las propias instituciones, es decir, visitando doce instituciones educativas de diversas comunas de la región metropolitana, entre los meses de noviembre de 2012 a enero de 2013. Por lo mismo el análisis se realizó entre los meses de diciembre 2012 y febrero del presente año.

## 4. Resultados

### 4.1. La modalidad regular otorgada por los Centros Integrados de Adultos, CEIA

Esta modalidad de “recuperación” de estudios apunta a un público, fundamentalmente, adulto que no ha logrado finalizar los doce años de escolaridad obligatoria. Como se ha indicado anteriormente, la modalidad regular es realizada en los Centros de Educación Integral de Adultos (CEIA), donde buscan nivelar estudios de básica y media en la población adulta que no ha logrado concluir sus estudios satisfactoriamente. La segunda forma que adquiere esta moda-

lidad, es la modalidad regular que se realiza en jornada vespertina en las escuelas y liceos (tercera jornada).

A continuación se analizan las entrevistas grupales a estudiantes y a los coordinadores de las modalidades regulares. Cuando es posible, se establecen las diferencias existentes entre los CEIA y la modalidad de Tercera Jornada.

#### 4.1.1. Características generales de los estudiantes

El rango de edades de los estudiantes que participan de la modalidad regular –en los CEIA y en Tercera Jornada- es amplio, ubicándose entre los 19 y algo más de 70 años. En parte por esto, la condición familiar de los estudiantes es diversa, dividiéndose entre solteros y casados. En general, los casados tienen más de un hijo y los solteros señalan no tener hijos.

El amplio rango de edad que se puede observar en este curso se debe, en opinión del Coordinador de un CEIA de tercera jornada, a que de forma creciente los estudiantes de la escuela de adultos son jóvenes, lo que se explica porque acogen el 20% de menores de edad que les autoriza la ley. En general, los jóvenes han abandonado la educación formal por peleas, bullying y una serie de otros problemas.

Hoy día mayoría de los alumnos de la escuela de adultos son jóvenes, ya no son adultos como eran antiguamente. (Coordinador CEIA)

El nivel de escolarización de las familias de los estudiantes es bajo, habiendo alcanzado,

en su mayoría, solo la educación básica o el nivel medio incompleto. Sólo en un par de casos se mencionan en sus relatos familiares con estudios secundarios terminados y universitarios. Este bajo capital cultural familiar es una característica que también está presente en las otras modalidades analizadas en esta investigación, y es un rasgo propio en la mayor parte de las historias familiares de quienes han pasado por procesos de abandono de sus estudios formales.

Estas modalidades de recuperación de estudios, según la evaluación de los Coordinadores, son altamente demandadas en los sectores donde desarrollan sus actividades. De acuerdo a lo indicado por sus responsables, los centros que dictan esta modalidad poseen una demanda de matrícula que permite cubrir el conjunto de las plazas disponibles por los establecimientos.

Siempre hemos tenido 100% de cobertura de matrícula en este establecimiento porque aquí la demanda es muy alta. (Coordinador CEIA)

De acuerdo a la perspectiva de los coordinadores, el número de estudiantes que accede a esta modalidad es alta, pese a no realizar una campaña oficial de promoción del establecimiento durante las vacaciones. Las acciones que ellos realizan son la entrega de volantes en graduaciones escolares en el propio colegio y en el metro. La mayor parte de los interesados en retomar sus estudios llegan a través de la municipalidad y del boca/oreja.

Nosotros no hacemos campaña de matrícula, entregamos a lo mejor un volante el día de la graduación de 8º

y 4º medio. Durante las vacaciones no hay campaña. En marzo seguimos entregando los mismos volantes acá en el metro y aquí en el colegio. Aun así nosotros tenemos una buena matrícula, mayor que las escuelas de la diurna de acá del sistema municipal. Así que en ese aspecto estamos satisfechos. (Coordinador CEIA)

Un aspecto a destacar de este grupo de estudiantes corresponde a su autoidentificación de clase. Al ser consultados por su situación socioeconómica todos señalan que pertenecen a clase media, aun cuando su trayectoria escolar y la de sus familiares, así como el volumen de capital económico, social y cultural que se les puede imputar, nos indican que pertenecen a un sector social desfavorecido.

#### 4.1.2.- Itinerarios educativos

Los relatos sobre sus experiencias educativas pasadas suelen ser ambivalente, una mezcla de buenos y malos recuerdos. Rescatan de este período la amistad con sus pares y su relación con algunos profesores que manifestaron alguna preocupación por su situación. Guardan malos recuerdos de la estricta disciplina aplicada en los colegios. Esta mala experiencia escolar previa llevó a una de las entrevistadas, que estudió en un colegio rural, a calificar su paso por la educación primaria como "sufrimiento" y en un caso señala haber sufrido bullying por parte de sus compañeros.

"¿Cómo se le puede llamar a eso? Sufrimiento. No me gustó nada, de esos pocos meses que estudié mis recuerdos son malos". (Estudiante CEIA)



En el caso de esta estudiante su experiencia educativa se desarrolla en el sector rural y sólo logra ser retenida en el sistema escolar por dos años más, luego de lo cual es retirada del colegio y comienza a desempeñar tareas domésticas en su hogar. El recuerdo que tiene del colegio lo asocia a la lluvia, el barro y los largos recorridos hasta el colegio. No existen, al menos en su caso, recuerdos satisfactorios o positivos asociados a la experiencia escolar.

Otros estudiantes señalan que repitieron de curso en la enseñanza básica y que se valoró por su familia que era más útil que trabajaran y aportaran en el hogar, sobre todo en los casos en que alguno de los progenitores había fallecido. Descripciones sobre las trayectorias escolares donde se enfatizan las privaciones económicas son más comunes entre los estudiantes mayores que en las de los jóvenes. Incluso, en algunos casos, el abandono y la vuelta a los estudios se produce en más de una ocasión:

“Yo llegué hasta el primero de humanidades. Y ahí quedé, por problemas en mi casa, porque me servía más trabajar que estudiar. Después unos 15 años después volví a retomar el tema, ahí avance un poco y por problemas de trabajo tuve que dejarlo. Ahora no ejerzo ningún trabajo, así que dije que ahora era mi tiempo. Por eso retomé ahora.” (Estudiante CEIA)

#### 4.1.3. Trayectorias sociales

Las trayectorias sociales de los estudiantes

de los CEIA presentan diferencias en función del rango de edad. De este modo, los jóvenes presentan una trayectoria social con ausencia de referentes sociales y comunitarios de importancia. En su tiempo libre, la mayoría de ellos no participa de ninguna organización social o comunitaria. Como lo señala uno de los estudiantes de Cerro Navia: “Yo no estoy integrado a nada, en ninguna junta de vecinos ni nada por el estilo.” Sin embargo, en ocasiones, esta tendencia se invierte, produciéndose participaciones puntuales de los jóvenes en iniciativas sociales o comunitarias. En esos casos, el vínculo con este tipo de espacios es contingente y se acaba una vez que la actividad ha cesado. Como lo ejemplifica la experiencia de una de las estudiantes en ayuda a personas sin hogar.

“Yo una vez el año antes pasado andaba con mi pareja en Mapocho y vimos a unos niños de la calle y le llevamos frazadas y once. Pero fue un hecho particular.” (Estudiante CEIA)

Por el contrario, la experiencia de las personas de mayor edad parece indicar una mayor integración con instituciones o referentes sociales y comunitarios. En este contexto, algunos señalan participar en clubes de adulto mayor o en el pasado haber cooperado con alguna asociación territorial que cooperaba con clubes de adulto mayor.

“Pertenezco a un club de adulto mayor, hace como 4-5 años. Las personas de edad no les gusta mucho hacer nada. Les gusta tomar once, jugar lota.” (Estudiante CEIA)

Cuando son consultados por las relaciones

afectivas al interior de su grupo familiar, la mayor parte señalan que sienten mucho apoyo de parte de familiares directos como son: padres, esposa(o), hija, nieto, cuñadas y abuela. De hecho, este tipo de soporte familiar constituye muchas veces la razón que explica la vuelta a los estudios.

“En mi caso también están orgullosos mis hijos de que uno haya retomado mis estudios, porque son los más entusiastas ellos y para mí es una satisfacción personal terminar lo que estaba inconcluso.” (Estudiante CEIA)

#### 4.1.4. Abandono de la educación formal

Las causas del abandono escolar entre los estudiantes que pertenecen a esta modalidad son variadas. En unos casos, se señala que no pudieron seguir con sus estudios por tener que asumir responsabilidad en su hogar debido al fallecimiento de alguno de los progenitores; otros explican su abandono por razones estrictamente económicas, pues no había dinero en el hogar para los gastos del material escolar; y, finalmente, otros señalan que debido al conflicto estudiantil se vieron obligados a repetir el año o fueron expulsados por el sostenedor municipal, la Corporación Municipal. Estas condiciones, contingentes unas y estructurales otras, motivaron la suspensión de los estudios.

Pese a esta diversidad en los procesos de deserción escolar, las características estructurales de las familias de los estudiantes que han retomado sus estudios en la modalidad regular suelen coincidir en cier-

tos aspectos básicos. En relación con la disposición de capital cultural, económico y social de las familias la distancia entre las familias no suele ser significativa, pese a lo cual, se presentan variados procesos de abandono del sistema escolar.

El proceso de recuperación de estudios entre los estudiantes de las modalidades regulares –CEIA y Tercera Jornada– también suele estar marcada por las dificultades y se mencionan varios intentos previos como antecedentes al actual. En algunos casos, las mismas condicionantes que los hicieron abandonar el sistema escolar en la primera ocasión, les impiden o dificultan retomarlos con posterioridad. De ese modo, la situación económica de las familias y el poco apoyo familiar suele mantenerse en muchos de los casos que han identificado este tipo de causalidad como relevante para explicar su proceso de deserción. Pese a esto, muchos vuelven al sistema bajo esta modalidad sin haber subsanado las dificultades que los hicieron dejar su vida escolar. En ese sentido, la escolarización en las modalidades de educación de adulto no siempre ocurren una vez que se han superado aquellas trabas y, en muchos casos, la integración a la vida adulta, suele agregar nuevas dificultades para un normal tránsito por el sistema educacional.

En el caso de aquellos que abandonaron el colegio por fallecimiento de alguno de los progenitores o por razones económicas señalan que hicieron intentos por volver a estudiar y tratar de compaginarlo con el trabajo o con sus responsabilidades en hogar. Algunos iniciaron estos intentos en varias ocasiones, dejándolo al poco tiempo por el escaso apoyo de su familia padres o parejas y por el es-

trés y pocas facilidades que se le brindaban para trabajar y estudiar a la vez. En el caso de las mujeres los padres veían con malos ojos que realizaran estudios nocturnos.

“Para mí fue fome, yo quería estudiar, en esos tiempos yo quería ser parvularia, me gustaba, me encantaba, pero no se dio la oportunidad, después igual ellos son muy toscos, como que todo lo veían mal, entonces estudiar de noche para ellos era mal, era como andar puro perdiendo el tiempo, dar exámenes libres era puro perder el tiempo y todo eso”. (Estudiante, CEIA)

Luego de abandonar el colegio en su tiempo libre se dedicaron a trabajar. Algunos de ellos viajaron a temprana edad a Santiago a trabajar haciendo aseo, en el ejército, en la industrial textil, en seguridad privada, cocinando y tejiendo a pedido en casa o como garzón. Uno de ellos señala que este último trabajo fue un reto porque tenía que escribir rápido y sacar cuentas lo que le exigió autoeducarse para rendir bien en su trabajo. En el caso de los estudiantes que fueron expulsados de sus colegios como consecuencia del paro estudiantil señalan que han contado con el apoyo y la motivación de sus padres para seguir estudiando.

“Yo cuando supuestamente estudié, a los 12 años, me vine a trabajar directamente a Santiago. De mozo, a hacer aseo, cualquier cosa. Y de ahí me fui de a poquito para arriba. Después más adulto trabajé de garzón, y ahí estuvo lo más exigente porque había que escribir y rapidito. Así que

ahí tuve que aprender solo y me eduqué solo”. (Estudiante CEIA)

En el caso de aquellos que tienen hijos proyectan su experiencia en ellos. Señalan que no quieren que tengan que pasar por lo que ellos pasaron y manifiestan su preocupación por que sus hijos y nietos puedan realizar estudios técnicos o universitarios. Señalan que ellos han insistido, compartiendo con sus hijos y nietos su experiencia luego de haber abandonado los estudios, insistiéndoles que sigan estudiando. Señalan, con orgullo, que algunos de ellos han obtenido becas que les permiten continuar estudios y que han significado un alivio económico a la familia.

Lo que rescatan de su experiencia educativa tiene estricta relación con el ámbito de las relaciones humanas. Recatan la relación de amistad con sus pares y el buen recuerdo que guardan de algunos profesores que los trataron con cariño o que demostraron preocupación por ellos.

“Yo recuerdo a mis compañeros y más que todo, de mis profesores. El profesor contigo es más que un profesor, un amigo. Cuando estaba pasando un momento difícil fue un apoyo”. (Estudiante CEIA)

#### 4.1.5. Percepción 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 destaca 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 los 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. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes, en general, valoran su experiencia en el curso de forma positiva. Señalan 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 a su edad ellos "*no están para perder el tiempo*" y que por eso intentan aprovechar el tiempo al máximo.

Es que nosotros no queremos perder el tiempo, para nosotros es corto. Yo aprovecho mi tiempo al máximo. (Estudiante CEIA)

Yo gané tres premios del curso. Mejor alumna, mejor promedio curso... Cuando me gradué de octavo. (Estudiante CEIA)

Esta percepción de aprovechamiento del curso por parte de los estudiantes mayores es corroborada por los coordinadores del CEIA. Señalan que la disposición de los estudiantes a aprovechar el tiempo que dedican a estudios con responsabilidad tiene su contraparte en que desde esta modalidad se les ofrece un sistema serio de educación y un colegio se-

guro. Esto ha significado trabajar por superar prejuicios en relación al establecimiento educativo donde funcionan provisoriamente e intentar ofrecer seguridad a los estudiantes en comunas donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son altos.

Otra cosa que valora mucho la gente es que nos ven como un sistema más serio. Este colegio cargaba con un prejuicio de ser tácticamente muy fácil sacar un certificado acá. Hoy en día la gente sabe que es un colegio serio y eso ha permitido también que la gente tenga más fidelidad con el establecimiento. (Coordinador CEIA)

La gente considera que este es un colegio seguro, lo que es mucho decir en una comuna donde los índices de delincuencia y vulnerabilidad son tremendamente altos. Nosotros hemos construido un grado de confiabilidad que es nuestro gran capital. (Coordinador CEIA)

En general, los estudiantes valoran positivamente la relación con sus pares en el transcurso del curso. Esta percepción es evidente entre las personas de más edad, quienes aprecian y destacan compartir, ser aceptados y apoyados por compañeros que son 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. (Estudiante CEIA)

A juicio de los coordinadores del CEIA uno de sus objetivos ha sido generar buenas relaciones al interior del aula a partir de la idea de un sistema holístico de trabajo, en el que todos los actores involucrados en el proceso educativo juegan un rol importante y del cual todos se sienten responsables.

Generar un sistema de relaciones en este modelo más funcional achatado, donde no es una estructura piramidal, sino que hay un sistema más holístico de trabajo, donde todos participan un poco. La gente ha logrado entender que una cosa es el error y otra cosa es la responsabilidad y la responsabilidad es colectiva. Aquí igual, pese a todo lo que subyace en esto colegio, que todavía es parte de lo que es municipal, existe un cambio de mentalidad respecto de la responsabilidad. (Coordinador CEIA)

La apreciación positiva de los estudiantes hacia sus pares se extiende también hacia sus profesores. Los estudiantes se sienten acogidos, valorados y respetados por ellos. La relación con los profesores, para muchos de ellos, es uno de los motivos por los que han permanecido en el programa, ya que juegan un rol motivacional central, favoreciendo la permanencia de los estudiantes en el programa.

Aquí los profesores han sido excelentes. Al profesor de matemáticas lo interrumpo todo el rato y al tiro responde con cariño y respeto hacia uno. (Estudiante CEIA regular)

Uno rescata esto porque los profesores son súper acogedores, cuando tu

no entiendes ellos te explican, explican, explican hasta que uno entienda. Es súper grato. (Estudiante CEIA)

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 y la acogida sin importar su condición.

Se siente una confianza tremenda al tener realmente un profesor al frente que te dé pero toda la confianza a uno. Yo llegue en Marzo aquí a estas alturas yo les pondría un 7 a mi situación personal. Me siento muy feliz y contento, ni siquiera me quería tomar vacaciones. (Estudiante CEIA)

La alta valoración de los docentes de la modalidad regular por parte de los estudiantes es explicada por el Coordinador del CEIA por la posibilidad que éstos tienen de adaptar el currículo a las características específicas de los estudiantes que forman parte de esta modalidad.

Está permitido organizar el currículo de una forma distinta. No se trata de que aprendan menos los del D porque son trabajadores, ni que aprendan más los del B porque son jóvenes más entrenados, con una mayor experiencia, sino que por el contrario. Todos aprenden lo mismo, pero con metodologías de trabajo distintas. (Coordinador CEIA)

En este sentido, el Coordinador identifica a los tutores de los cursos como una gran fortaleza de esta modalidad, cuya preocupación más individualizada sobre los estudian-

tes les ha permitido tener una asistencia por sobre el 50% y mantener una retención de porcentajes similares.

La principal fortaleza son los tutores, porque eso ha permitido que nosotros tengamos una asistencia media real del 74%, el sistema de educación de adultos en Chile el promedio es el 54%, eso quiere decir que de casa 10 personas 4 permanecen dentro del sistema. (Coordinador CEIA)

Pese a las dificultades que puede significar, los estudiantes de esta modalidad valoran positivamente la posibilidad de poder compatibilizar los estudios con su presencia en el mundo laboral. Señalan que poder trabajar y estudiar simultáneamente es una gran oportunidad no sólo para terminar sus estudios, gracias a los recursos que la actividad remunerada les reporta, sino que también esta dualidad de actividad les reporta un importante refuerzo motivacional, lo que les permite demostrarse que son capaces de hacerlo y sentirse orgullosos de ellos mismos. Muchos de ellos manifiestan que pasar por esta modalidad ha contribuido a incrementar su autoestima. Muchos de ellos 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. Por eso cuando lo escuché en las noticias partí al tiro, dije ésta es la mía. Es la oportunidad que esperaba toda mi vida. (Estudiante CEIA)

La vida a veces a uno le cierra muchas puertas y uno piensa que ya se cerraron

y no hay nada que hacer, quedémonos donde estamos. Pero da estas oportunidades que ojalá muchos más pudieran aprovechar. (Estudiante CEIA)

En el caso de los 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. Compartir con jóvenes que se encontraban en una situación similar a ellos les permitió compartir su experiencia de vida y sentirse útiles.

Yo me he sentido re bien con estos chiquillos 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 al grupo que sacamos mejores notas. Entonces les contábamos como hacíamos las cosas. En mi curso la brecha generacional fue cero altibajos. (Estudiante CEIA)

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 para plantearse seguir adelante con sus estudios. En este sentido, algunos reconocen que "han vuelto a soñar".

Uno siempre le dice a los chiquillos, 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 fuera. No valió los años de trabajo, empeño, experiencia. (Estudiante CEIA)

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 tener cuarto medio han perdido la posibilidad de acceder a mejores puestos de trabajo. 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 un hándicap que limita sus posibilidades en un mercado laboral que castiga a quien no las 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. (Estudiante CEIA)

También hay estudiantes que han retomado los estudios porque tienen la intención de prose-

guir con sus estudios con el objetivo de alcanzar la profesión con la que han soñado hace mucho tiempo. Para esto el CEIA les ofrece alternativas para prepararse para rendir la PSU.

Aparte de eso la escuela también ofrece otras alternativas como la PSU. Nosotros tenemos alumnos que han quedado en la universidad, dos o tres máximo, pero todos los años hay uno que está quedando en la universidad y ya para nosotros eso es un logro importante. (Coordinador CEIA)

Mi sueño, el que quiero cumplir, es ser parvulario. (Estudiante CEIA)

Los estudiantes con más edad señalan que retomar sus estudios para ellos significa la posibilidad de terminar sus días con un cuarto medio que les permite 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 4° medio. Con eso me siento tranquilo, conforme y puedo vivir el resto de mis días tranquilo. (Estudiante CEIA)

Si bien, como ya lo señalamos, los profesores juegan un rol fundamental en la motivación para seguir adelante con sus estudios, la familia es otro factor 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, más que los chiquillos discriminan ellos. Uno mismo trata de equivalerse delante de ellos. Ya uno cumplió su sueño, en el caso mío de que los chiquillos sean más que uno. Entonces como ya pase esa etapa ahora yo quiero subir a la altura de ellos. (Estudiante CEIA)

Sus familias los apoyan en sus aspiraciones de continuar estudios y valoran la posibilidad que tienen de mejorar sus expectativas laborales. Señalan que este apoyo se suma a la satisfacción personal de haber tomado la decisión de continuar con sus estudios y de estar concluyéndolos con excelentes resultados.

Se sienten orgullosos de uno, que saquen sus cosas. Para ser una persona que pueda trabajar, que nadie te discrimine. Que es importante tener la educación completa. (Estudiante CEIA)

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. (Estudiante CEIA)

Cuando se les interroga sobre los aspectos negativos del curso señalan que si bien valoran la diversidad etaria en los grupos, en un comienzo esto significó un problema para ellos, ya que llegaban algunos muchachos jóvenes que no tenían interés en las clases y que no permitían a los profesores realizar las clases. Señalan que este grupo joven con menor interés poco a poco fue

abandonando el curso, cuando quedaron aquellos que tenían interés y ganas de estudiar el curso mejoró mucho, porque se le permitía al profesor realizar su trabajo.

No es que le hiciéramos bullying, ellos se fueron marginando solitos, porque no encajaban en el sistema de seguir avanzando. De a poco se fueron auto marginando, porque no fueron cumpliendo las metas, que nosotros si íbamos cumpliendo. (Estudiante CEIA)

Relacionan la situación antes descrita a que los cursos en un comienzo eran demasiado numerosos, lo que no le permitía al profesor realizar un seguimiento personal de sus estudiantes. Si bien esto supone un volumen de deserción importante en el curso, en términos de la percepción de los estudiantes que permanecieron en el mismo, las actividades académicas mejoraron ostensiblemente.

El curso inicial eran 40 personas, quedamos 15. No venían con las ganas de estudiar, se iban porque no les gustaba, se agarraban con los profes. (Estudiante CEIA)

En ocasiones, esto se soluciona mediante la agrupación de los estudiantes en función de los perfiles de edad o de intereses. Esto busca generar una mayor homogeneidad al interior de los cursos, aun cuando no siempre es posible, y se organizan cursos de una diversidad en el tipo de sujetos que los coordinadores y los propios estudiantes los perciben como un factor de difícil resolución pedagógica.

En opinión del coordinador del CEIA en la educación de adultos se produce un fenómeno de decantamiento de la matrícula



debido a diversas situaciones que viven los estudiantes, en general, vinculados a problemas laborales, familiares y problemas con la justicia. Por ello subraya el aporte social del programa, en tanto, ofrece el apoyo de una orientadora a familias que tienen problemas similares a los de las escuelas diurnas.

Se genera un aporte social importante, aquí hay familias que tienen los mismos problemas que en las escuelas diurnas, claro que son mayores de edad, pero atendemos, tenemos una orientadora, una profesora que tiene 14 horas de orientación. (Coordinador CEIA)

Las recomendaciones que los estudiantes realizan para el mejoramiento de esta modalidad de enseñanza son variadas. En relación con los aspectos curriculares, plantean que el tiempo total del curso es insuficiente. Junto con ello, critican los talleres desarrolladas en esta modalidad, sugiriendo que se disminuyan las horas de taller que deben cursar a la semana, que se revisen los temas de éstos y que cuenten con el material necesario para poder desarrollarlo.

A veces tenemos muchas horas de taller, dos veces a la semana es mucho, yo creo que basta con un día. (Estudiante CEIA)

No sé, que vean el tema del taller. Los compañeros del año pasado estaban ilusionados con el taller. Decían: Mañana vienen los técnicos a instalar las máquinas y todos se alegraban. Y no pasó nada. (Estudiante CEIA)

Señalan la necesidad de contar con libros

especializados en la educación de adultos y que este curso les entregue elementos para su salida laboral.

Libros, sé que hay libros especiales para la educación de adultos. No llegan libros. Y mejorar la infraestructura para prepararnos para la salida laboral. Sería bueno que estos cursos nos prepararan para la salida. En ese sentido, que nos apoyen para la salida en el caso que no entren a la Universidad. (Estudiante CEIA)

También subrayan la necesidad de contar con una sala de computación que les permita manejar las distintas herramientas que proporciona la tecnología y de un laboratorio de biología que complemente los conocimientos teóricos entregados en las clases y que les permita asimilar los conocimientos desde la práctica.

Podrían implementar una sala de computación. Creo que eso nos hace falta. Este año teníamos que hacer todo a mano o hacer afuera los Power Point, Word, etc. (Estudiante CEIA)

Nos hace falta para biología un laboratorio para ver los tejidos, las células. Tanto para alumnos como profesores. (Estudiante CEIA)

El coordinador del CEIA señala que hay algunos objetivos que no se han logrado debido a que no tienen un establecimiento propio, lo que ha generado algunos conflictos con el director a cargo del establecimiento educacional.

Nuestra principal dificultad es no tener un establecimiento propio, eso

implica que nosotros tenemos que coordinar y coexistir con otro director que entiende el servicio público como una suerte de patronazgo, o de feudalismo, y este colegio trabaja desde la perspectiva del servicio al otro. En ese choque de visiones nosotros hemos siempre sido como los "convidados de piedra", los allegados del sistema. (Coordinador CEIA)

En esta misma línea identifica una serie de dificultades que han afectado directamente a los estudiantes y profesores que han cursado esta modalidad entre ellas están:

Yo no puedo usar sala de profesores habiéndola, no puedo usar sala de computación teniéndola, nuestros profesores están en una especie de bodega. Ha habido cierto maltrato laboral detrás de esto. (Coordinador CEIA)

...son siete computadores para 500 alumnos, el profe tiene que hacer maravillas para poder trabajar con todos esos alumnos. A veces el curso hay que dividirlo en dos grupos: hoy día trabajo con este grupo y el resto del curso se queda haciendo otra actividad en sala de clase y después se cambian. Más encima que los computadores son antiguos nosotros los ganamos en un proyecto, eran ocho y se robaron uno. No hemos tenido aporte de equipo a pesar de que se han hecho los reparos, se han hecho las solicitudes a la corporación no han llegado, del ministerio tampoco han llegado porque yo sé que del ministerio llegan al colegio. En ese sentido estamos un poco solos, estamos medio

abandonados. (Coordinador CEIA)

De esta forma, y coincidiendo con los estudiantes, el coordinador de CEIA señala que uno de sus principales problemas tiene que ver con la infraestructura y falta de recursos, porque les ha impedido disponer de servicios para los estudiantes trabajadores que son parte de esta modalidad pueden complementar, por ejemplo, contenidos teóricos con prácticas computacionales.

Poca disposición del uso de la infraestructura y eso es una tremenda dificultad a la hora de poder disponer de servicios para las personas que vienen del trabajo y quieren salir adelante, que tiene el mismo derecho que cualquier otro a educarse. Es un tema transversal, no es sólo de este colegio, es de todos los sistemas municipales. La falta de recursos es una tremenda dificultad, en dos años yo todavía no tengo un teléfono en mi oficina, lo que ya pasa a ser negligente. (Coordinador CEIA)

...nosotros como profesores, no tener una oficina, a veces no nos desplegamos como queremos, tenemos que estar ahí cuatro personas en una oficina donde tenemos que hacer nuestras reuniones, donde se atiende público. Entonces también es dificultoso poder trabajar así. Tú ves que aquí estamos en un comedor, no estamos en una oficina porque no está. Tampoco tenemos un teléfono que sea del colegio, tenemos que ocupar el del liceo. (Coordinador CEIA)

Señalan que si bien cuenta con orientadores hay algunos estudiantes que necesitan un seguimiento más personalizado porque tienen serios problemas de aprendizaje o sufren alguna discapacidad. Manifiestan que a pesar de no contar con los recursos necesarios realizan un esfuerzo por acoger a estos estudiantes y apoyarlos en sus recorridos educativos.

Tenemos alumnos con déficit, alumnos que tienen capacidades intelectuales menores y sin embargo no tenemos los profesionales para que atiendan a esos alumnos y nosotros no le cerramos las puertas. Nosotros hace cuatro años atrás tuvimos un alumno no vidente y ese es uno de nuestros alumnos que quedó en la Universidad de Chile, es un músico extraordinario y con todas sus limitaciones el alumno salió adelante. (Coordinador CEIA)

Los coordinadores de CEIA recomiendan al ministerio de Educación una mayor vinculación con los colegios que imparten educación para adultos y una supervisión del trabajo que se realiza con estas personas.

El ministerio tiene que estar más cercano, la dirección nacional que hoy en día se llama dirección de normalización de estudios, siento yo que con ese nombre solamente ya les ha hecho perder el foco de la vinculación que tiene que tener con los CEIA. (Coordinador CEIA)

...una mayor supervisión de cómo se implementa esta política pública, porque estos colegios de tercera jor-

nada son una modalidad y requieren el mismo tratamiento constitucional que las otras modalidades de educación, por lo tanto ahí el ministerio debe tener una actitud más responsable. (Coordinador CEIA)

...si hubiese contacto de parte del ministerio habría muchas cosas que pasan en este colegio que dejarían de pasar porque obviamente habría más supervisión a base del sostenedor y no existe. Porque es inconcebible que un colegio que no tiene sala de profesores, ni sala de computación, ni tiene teléfono, no reciba su subvención, eso es lo mínimo que debe tener. (Coordinador CEIA)

Finalmente, recomiendan tomar atención en las consecuencias positivas que tiene que un adulto decida estudiar en su entorno familiar. Sus hijos se sienten más motivados a estudiar en muchos casos junto a ellos. En relación a esto los propios estudiantes nos relatan algunos casos en los que tuvieron que recurrir a sus hijos o nietos para poder realizar alguna tarea o para comprender mejor algún contenido de los revisados en clases.

Nosotros tenemos un estudio longitudinal de nuestros estudiantes con la relación de sus hijos en los puntajes SIMCE. Toda nuestra evidencia dice que nuestros alumnos que egresan de cuarto medio, curiosamente hacen que sus hijos tengan mejores resultados en el SIMCE también. No es algo que nosotros hayamos descubierto, esto es algo que estaba en los factores de efectividad escolar que fueron estudiados hace

40 años atrás. (Coordinador CEIA)

#### 4.1.6. Opiniones sobre el futuro

Las expectativas a futuro son dispares dependiendo de la edad de los estudiantes. Algunos de los entrevistados manifiestan que su experiencia en el curso los ha motivado a continuar estudiando, porque se sienten capaces de seguir adelante y hacer realidad su sueño de estudiar una carrera técnica o universitaria que les permita ser un profesional y poder desempeñarse en aquello que estudien. Esta perspectiva de continuación de estudios suele ser, sin embargo, bastante difusa, quedando la mayor parte de las veces en una declaración de intenciones y aspiraciones, más que en la definición concreta de un proyecto personal a futuro. El uso de condicionales al relatar sus planes de futuro –de preferencia, “me gustaría”-, demuestra la escasa concreción de estos planes. Se debe tener presente, sin embargo, que los jóvenes que mencionan su deseo de proseguir estudios a futuro son quienes no han desertado del programa.

[Me gustaría] Seguir una carrera, tener una profesión. Poder trabajar en lo que uno estudia. (Estudiante CEIA)

Seguir estudiando, porque si uno quiere ser parvulario tiene que seguir estudiando. Me gustaría hacer muchas cosas, me encantan los niños. Me gustaría trabajar ayudando a los niños, ayudar a los abuelitos, a las personas que lo necesitan. (Estudiante CEIA)

Creo que el próximo año voy a pro-

bar y voy a dar la PSU. Me gustaría iniciar la carrera de Derecho. (Estudiante CEIA regular, C. Navia)

Cumplir mi sueño de estudiar odontología. (Estudiante CEIA)

En mi caso no esperan algo, pero si podría tratar de ver una carrera, me gustaría pese a la edad. Como un desafío personal, seguir una carrera. (Estudiante CEIA)

Por el contrario, para los más adultos su meta estará cumplida cuando hayan concluido su enseñanza media, esto tiene relación con que este tipo de estudiante siente que por fin podrá ver concluida una etapa que aún permanecía inconclusa y que siempre quisieron ver cerrada. Otros señalan que este curso les permitirá aspirar a mejores trabajos y a realizar otras funciones en su actividad laboral actual.

Mi futuro no esta tan lejos, me quedan cuatro años aún. Con 74 años. (Estudiante CEIA)

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

Los estudiantes entrevistados valoran la educación como la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida y de crecer como persona. Para ellos ha sido importante demostrarse a sí mismos que son capaces de superar satisfactoriamente un curso, lo que los llena de orgullo a ellos y sus familias, y de generar las condiciones para acabar con

la discriminación, laboral y social, a la que se han sentido expuestos gran parte de su vida por no haber completado sus estudios. También destacan que hoy sienten más cercana y accesible la posibilidad de educarse y poder acceder por medio de becas a carreras técnicas o universitarias.

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

Los coordinadores de esta modalidad señalan que para ellos es muy satisfactorio constatar que los estudiantes tienen expectativas de continuar con sus estudios luego de concluir su cuarto medio y que esto se debe al trabajo de seguimiento permanente que realizan para prevenir la deserción y para motivarlos a seguir adelante a pasar de los problemas que se les puedan presentar en el proceso educativo. Para ello no sólo buscan profesores que tengan experticia en la educación de adultos y que puedan servir de contención a estos estudiantes sino que también utilizan otros medios administrativos como son el seguimiento de su asistencia, a través de llamadas telefónicas después de cierta cantidad de ausencias de los estudiantes, constituyen grupos de referencia con sus compañeros y la visita domiciliaria.

Tenemos un sistema, con el fin que los alumnos se mantengan en el sistema, que consiste en lo siguiente: si un alumno falta tres días seguidos nosotros llamamos por teléfono al tutor primero y si no nos contesta llamamos por te-

léfono al alumno. Si no logramos tomar contacto, porque acá en esta comuna la mayoría sólo usa celulares de prepago y que se los roban entonces los teléfonos que nos entregan en marzo no son los mismos en junio, lo que nosotros hacemos con el grupo de referencia del compañero es tratar de contactar a este alumnos. Si al noveno día este alumno no es contactado con nosotros, nosotros vamos a la casa del alumno, o del tutor en su defecto, para ver qué pasó con él. (Coordinador CEIA)

Otro mecanismo utilizado para retener a los estudiantes con necesidades especiales ha sido la constitución de un programa de reinserción social educativa que permita que los estudiantes no se encuentren de golpe con el sistema regular, donde podrían fracasar, y puedan pasar antes por un programa de integración que les permita posteriormente integrarse a sistema regular.

Mi interés particular era por un lado atender estas demandas de alumnos de la escuela especial municipal, generamos este proyecto de reinserción social educativa por un lado, pero también mi intención era ver la forma de proyectar y formar un programa de integración que no estaba en el escenario de la educación regular. Al ministerio le costó mucho aceptar esta idea. Finalmente logramos instalarla dentro del ministerio y recién en el 2010 el ministerio nos permite tener un programa PIE, con siete alumnos en ese entonces. Estos alumnos eran obviamente lo que provenían de escuelas

especiales que después de un año de intervención, en conjunto con la escuela especial de origen y nosotros, ellos recién ahí pasaban al programa regular y pasaban a este programa de PIE. (Coordinador CEIA)

Nuevamente, los coordinadores señalan que estos esfuerzos por mantener motivados a los estudiantes en esta modalidad y lograr que permanezcan en el sistema se topa con la falta de recursos.

Situación que no es fácil de implementar cuando faltan más de 50 en un proceso, porque implica recursos que no tenemos. De hecho las llamadas telefónicas que hacemos a celulares las hacemos desde nuestros propios celulares. (Coordinador CEIA)

#### 4.1.7. A modo de conclusiones preliminares

Considerando que este artículo es parte de una investigación en curso, de manera preliminar se puede sostener que los programas de educación modalidad regular – en su variante ofrecida por los Centros de Educación Integrados de Adultos, CEIA, presentan ciertas regularidades que es preciso indicar. De acuerdo a lo señalado en las entrevistas, la tipología de estudiantes de estas modalidades está cambiando, accediendo en la actualidad un significativo porcentaje de jóvenes. Esta mayor diversidad ha generado ciertas dificultades con los estudiantes mayores de edad, lo que ha tratado de ser

subsanoado mediante la agrupación de estudiantes en función de sus rangos de edad. Pese a ello, existe un importante abandono entre los más jóvenes. En cualquier caso, la media de edad, de acuerdo a lo manifestado por los coordinadores, está descendiendo y no se advierte una reestructuración acorde a este desafío de sus estrategias pedagógicas y una mayor dotación de recursos humanos y materiales disponibles.

Un elemento común de los estudiantes, con independencia de la edad, es su bajo capital cultural, social y económico. Si bien esto no siempre se condice con el tipo de representación de sí mismos que ellos construyen, de acuerdo a la cual, ellos pertenecerían a la clase media. Los efectos de esta disonancia entre la percepción subjetiva y la realidad estructural de ellos y sus familias, están por estudiarse; sin embargo, se debe tener presente que la existencia de una distancia significativa entre la identidad de clase y el volumen real de capital del que disponen es también un proceso identificable en la sociedad en su conjunto. En los diferentes casos observados se advierte una débil integración a actividades y organizaciones sociales y comunitarias, aunque esta característica es más común en el caso de los estudiantes más jóvenes.

La mayor parte de los estudiantes de esta modalidad han sido previamente desertores del sistema de educación formal. Los procesos específicos en cada uno de los casos responden a causalidades diferentes, algunos de los cuales son a consecuencia de razones de orden estructural relacionados con la carencia de capital económico y cultural.

También se advierte una débil valoración, en el momento de la deserción, de la necesidad y utilidad de las credenciales educativas para su incorporación en el mercado laboral. Por último, también se encuentran procesos que surgen principalmente, aunque no únicamente, en causas de orden escolar, fundado en dinámicas expulsoras de los propios establecimientos escolares.

La percepción de los estudiantes y de los coordinadores sobre estas modalidades regulares es ambivalente. Manifiestan una opinión positiva sobre la relación de los estudiantes con los profesores y entre los pares –pese a las dificultades generacionales indicadas-. También se destaca positivamente el hecho de terminar la educación

pues, por un lado, mejora la autoestima y permite cumplir una aspiración de los sujetos; y, por otro, contribuye a mejorar la empleabilidad de los sujetos en el contexto de un mercado laboral crecientemente competitivo. Se destaca, por último, el grado de estructuración pedagógica y la posibilidad de adaptación curricular.

Pese a esto, también se mencionan carencias y dificultades, las que suelen estar relacionadas con un déficit de institucionalización, lo que se expresa en problemas de infraestructura, personal y financiamiento suficiente. Algo que desde la perspectiva de los sujetos difiere bastante de la condición en la que encuentran los establecimientos públicos de la educación formal.

## Bibliografía

- **ACHNU** (2006). La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?. En Foro Nacional Educación de Calidad para Todos. Santiago.
- **Almonacid**, C. y **Arroyo**, M. (2001): "Educación, trabajo y exclusión social", en P. Gentili (edit.): *A Ciudadanía Negada*, Buenos Aires: CLACSO..
- **Aransáez**, S. (2002): "Una gestión local que asume el derecho a la educación de niños y jóvenes", Dirección de Educación, Corporación de Desarrollo Social de Cerro Navia. En Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago, 2002.
- **Ball**, S. J. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175.
- **Bellei**, C. (2003). Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000. In L. Cariola, C. Bellei & I. Núñez (Eds.), *Veinte años de políticas de educación media en Chile*: IIFE-UNESCO.
- **Bourdieu**, P. (1997): *Capital Cultural, Escuela y Espacio Social*, México: Siglo XXI Editores.

- **Campos**, N. (2000). *Historia de la educación obligatoria en Chile. 1810-1997*. Santiago: Fundación Claude Bernard de Chile.
- **Castillo**, D. (2003). Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la práctica. *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, Año XIV, N° 37, Junio, pp.69-90.
- **CEPAL** (2005). "Objetivos de Desarrollo del Milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe". Santiago: CEPAL.
- **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.
- **Cox**, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX. Santiago: Ed. Universitaria.
- **Dazarola**, P. (1999): *Estudio Cualitativo de la relación entre Deserción Escolar e Incorporación Temprana al Mundo del Trabajo en la Región de Los Lagos*, Programa Liceo para Todos, Santiago: MINEDUC.
- **Donoso**, S. (2004). Reforma y Política Educacional en Chile 1990 -2004: El neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, XXXI (1), 113-135.
- **Dubet**, F. (2005): La escuela de las oportunidades, Barcelona: Gedisa.
- **Egaña**, L. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago: DIBAM.
- **Elgueta**, S. (2004). Liceos ejemplares en contexto de pobreza. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 109-144.
- **Espíndola**, E. y **León**, A. (2002): "Educación y Conocimiento: Una nueva mirada", *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 30, Diciembre 2002.
- **Espinoza**, O. (2007). Solving the Equity/Equality Conceptual Dilemma: A New Model for Analysis of the Educational Process. *Educational Research*.
- **Espinoza**, Oscar; **González**, Luis E; **Castillo**, Dante & **Santa Cruz**, Eduardo (2010): Experiencias de los desertores y percepciones de los estudiantes de Cerro Navia acerca del abandono escolar: Efectos, implicancias y proyecciones, Documento de Trabajo N° 3, Santiago: PIIE.
- **Espinoza**, V. (2000): *Ciudadanía y Juventud. Análisis de los perfiles de la oferta demanda de las Políticas Sociales ante la nueva realidad juvenil*, Santiago: Fondo para el Estudio de las Políticas Públicas, Instituto de Estudios Avanzados, Universidad de Santiago de Chile.



- **Fiabane**, F. (2002): “Los desertores de Educación Básica: ¿quiénes son?”, PIIIE. Ponencia en Seminario “12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile”, Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- **García Huidobro**, J. E. (2000): “La Deserción y el fracaso Escolar”, en UNICEF (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago: UNICEF.
- **García-Huidobro**, J. E. (2004). Políticas educativas y equidad en Chile. *Persona y Sociedad*, 18 (3), 95-106.
- **Hein**, A. & **Barrientos**, G. (2004). Violencia y delincuencia juvenil: Comportamientos de riesgo autoreportados y factores asociados [En línea]. Santiago, Fundación Paz Ciudadana. Disponible en: <http://www.pazciudadana.cl/jovenes.php>
- **INE** (2003). CENSO de Población, 2002. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.
- **Littlewood**, P. (2005). Escolarización exclusiva. In J. Luengo (comp.): *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación* (pp. 67-90). Barcelona: Ediciones Pomares.
- **Marshall**, G. y **Correa**, L. (2001): *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*, Documento Interno, Santiago: Dep. de Salud Pública y Dep. de Estadística Pontificia Universidad Católica de Chile.
- **Marshall**, T. (2003). Algunos factores que explican la deserción temprana. En Seminario Internacional “Abriendo Calles”. Santiago: CONACE-SENAME.
- **Martín Criado**, E. (2010): *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- **MIDEPLAN** (2006). Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar su enseñanza media: Principales Tendencias. Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (2001a): *Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes*, Documento N° 19, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (2001b): *Situación de la Educación en Chile 2000*, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEPLAN** (1999): *Estudio de la Población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos educacionales*, Santiago: MIDEPLAN.
- **MIDEDUC** (2008) Indicadores de la Educación en Chile. Santiago: MINEDUC.
- **ONU** (2000): “Declaración del Milenio”. Asamblea General de las Naciones Unidas. Nueva York. Septiembre de 2000.
- **Ottone**, E. (2001): “La Equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta educativa”, en Martinic, S. y Prado, M. (2001): *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*, Santiago: PREAL-CIDE.

- **Paz Ciudadana-Adimark** (2002): *Perfil del Desertor Escolar*, Santiago: Paz Ciudadana-Adimark.
- **PREAL** (2003). Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar. En Serie Políticas Año 5, N° 14. Santiago. Disponible en <http://www.preal.org>
- **Raczynski**, D. (2002): *Proceso de Deserción Escolar en la Educación Media. Factores Expulsores y Protectores*, Santiago: INJUV.
- **Román**, M. (2002). Política Educativa para Grupos Vulnerables. Chile 1990-2000. CIDE.
- **Schiefelbein**, E. (1998): *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*, Santiago: JUNAEB.
- **Schkolnik**, M. y **Del Río**, F. (2002): "Trabajo Infante-Juvenil y Educación: Diagnóstico de la realidad chilena, Dep. de Estudios, Ministerio del Trabajo y Previsión Social. En Seminario "12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile", UNICEF-JUNAEB-PIIE, Santiago..
- **Silver**, H. (2005). Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social. In J. Luengo (comp.) (Ed.), *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación* (pp. 43-66). Barcelona: Ediciones Pomares.
- **Tedesco**, J. C. (2001): "Desafíos Políticos de las reformas de la Educación", en Martinic, S. y Prado, M. (2001), op. Cit.
- **Toledo**, I. y **Magendzo**, S. (1988): *Deserción y Soledad*, Santiago: PIIE.
- **UNICEF** (2000): *Educación, Pobreza y Deserción Escolar*, Santiago: UNICEF.
- **Universidad de Chile** (2010). "Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica". Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- **Van Zanten**, A. (2003). Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13 (2), 107-123.
- **Vega**, A. & **Sáez**, F. (2011). "Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo". Santiago: Mineduc.
- **Wolff**, L., **Schiefelbein**, E. & **Schiefelbein**, P. (2002). Primary education in Latin America. The unfinished agenda. Technical Paper Series N° EDU-120. Washington, D.C: Interamerican Development Bank.