

Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados

Educational Policy for School Re-entry in Chile: Contributions from the Experience of Young Graduates

Julián Sepúlveda Pavletich¹
Joan Calventus Salvador²

Resumen

La reciente modalidad de Reingreso Escolar en Chile busca ofrecer una alternativa formativa a jóvenes excluidos del sistema educativo. A partir del relato y la experiencia de los propios egresados se busca generar aportes a la política educativa, con base en los objetivos de la modalidad. El análisis de contenido temático de fuentes primarias y secundarias destaca los conceptos de compromiso educativo, flexibilización y personalización, inserción, posibilidades y vínculo al egreso con base en el discurso ministerial y al relato de los mismos estudiantes, generando propuestas con una lógica abajo-arriba que pueda tomar en consideración las necesidades y particularidades de los estudiantes del reingreso escolar. Entre las propuestas se destaca la figura del tutor como facilitador del vínculo entre egresados y los establecimientos, la alternancia educativa como uno de los puentes entre el mundo escolar y laboral, y algunas medidas de vinculación y acompañamiento como forma de apoyo en la educación superior.

Palabras clave: escuelas de reingreso, política educativa, experiencia de jóvenes graduados

¹ Psicólogo, magister en psicología comunitaria. Investigador independiente, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Correo electrónico: juliansepu@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1472-8387>

² Doctor en Educación Profesor Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Correo electrónico: jcalventus@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-6794>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3128](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3128)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

The recent School Re-entry modality in Chile aims to provide a formative alternative for young people who, for various reasons, have been excluded from the educational system. Through the narratives and experiences of the graduates themselves, the goal is to contribute to educational policy based on the objectives of this modality. The thematic content analysis of primary and secondary sources emphasizes the concepts of educational commitment, flexibility, personalization, and integration possibilities, drawing from both ministerial policy and the students' own narratives. The aim is to generate proposals with a bottom-up logic that considers the needs and peculiarities of school re-entry students. Among the proposals, the role of the tutor stands out as a facilitator of the connection between graduates and educational institutions, educational alternation as a bridge between the school and work environment, and various measures of connection and support in higher education.

Keywords: re-entry schools, educational policy, young graduate's experience

Introducción

Hoy en día, y a pesar de los esfuerzos de los Estados por el aumento de la cobertura en educación, el problema de la desescolarización está aún muy presente en América Latina. En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000) refiere que el 37 % de los jóvenes latinoamericanos, entre 15 y 19 años, no terminan el ciclo secundario, produciéndose el mayor número de deserciones en el primer año de la enseñanza media (Peña, 2018). A propósito de lo anterior, se han generado distintos esfuerzos por abordar la exclusión educativa en la región. Así, desde 1991, México ha implementado programas para la inclusión educativa, fundamentalmente en el medio rural e indígena, a través de los Centros de Transformación Educativa, con foco en las necesidades específicas de grupos vulnerados. Por su parte, El Salvador ha implementado desde los 90 estrategias de aulas alternativas, enfocadas especialmente en estudiantes con dos o más años de la edad cronológica que el grado que les corresponde. En Perú se han impulsado políticas de incorporación a personas sin distinción de etnia, religión, sexo u otras formas de discriminación. En Colombia se desarrolla el programa “Volver a la Escuela”, orientado a jóvenes con sobreedad. Experiencias similares a las mencionadas, enfocadas en la inclusión educativa aparecen a lo largo de América Latina, como en Brasil, Paraguay, el programa Aulas Comunitarias en Uruguay o las Escuelas de Reingreso en Argentina (Peña, 2018).

Si bien, en la región la educación media es obligatoria desde hace ya algunas décadas, el número de jóvenes fuera del sistema educativo es aún alto, llegando a más de 180.000 en Chile

(Ministerio de Educación, 2020), si se considera a las personas entre los 5 y 21 años. Específicamente en nuestro país, estos números han ido en aumento, observándose diversos modelos de escuela, considerando las tradicionales, que desde el año 2003 se establecen en 12 años obligatorios (Bellei y Contreras, 2003), las modalidades de educación para jóvenes y adultos y proyectos alternativos, como son el sistema de exámenes libres (Espinoza *et al.*, 2016).

En este mismo sentido, el modelo de las escuelas de reingreso busca, en particular, la inclusión de jóvenes excluidos del sistema escolar; la propuesta se oficializó a través del decreto ministerial de 2021 que propone la creación de esta Modalidad de Reingreso, como una alternativa para jóvenes con dos o más años de sobreedad (Ministerio de educación, 2021). Si bien existe el decreto ministerial que les da forma, su funcionamiento es aún nuevo y no existen experiencias de larga data que puedan dar cuenta del cumplimiento de los objetivos que este modelo plantea (Cortés-Rojas *et al.*, 2019).

Por otra parte, en Chile aún se espera la aprobación en el Congreso de la norma que sostiene esta modalidad, a pesar de que las escuelas de reingreso, acogidas actualmente dentro de la educación para jóvenes y adultos, funcionan hace ya algunos años (Hogar de Cristo, 2019).

Así, en la propuesta para la política del reingreso se define como objetivo general de esta modalidad:

Ofrecer una opción para la reinserción educativa a los niños, niñas y adolescentes entre 12 y 21 años que se encuentran fuera del sistema escolar o no han terminado su escolaridad obligatoria, permitiendo que se haga efectivo su aprendizaje y ofreciendo una proyección de futuro para reinsertarse en la sociedad y concretar planes de carrera profesional y un plan de vida en el tiempo (Ministerio de Educación de Chile, 2021, p. 7).

Con ello, se plantean también los cinco objetivos específicos que sostienen la modalidad, en la que se considera el compromiso educativo, el establecimiento de un marco regulatorio que aborde las especificidades de los jóvenes, el reconocimiento de las trayectorias educativas, la flexibilidad y personalización curricular y, por último, la entrega de posibilidades al egreso, que considera inserción en el sistema educativo, la proyección laboral y la personal.

La modalidad de reingreso considera, para los estudiantes de entre 16 y 21 años, cuatro alternativas o subprogramas para el egreso, de los cuales tres se vinculan con el objetivo de proyección laboral, yendo desde un certificado de educación media técnico profesional, a un egreso con certificado en formación de oficios (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Estos planes han sido contruidos con base en tres principios de construcción curricular, a saber, pertinencia, adaptabilidad y eficacia. Respecto de la pertinencia, se plantea que se debe priorizar el desarrollo de aprendizajes esenciales y útiles para la vida, con foco en lo cognitivo y socioemocional. En cuanto a la adaptabilidad, se busca que los planes de estudio sean suficientemente flexibles, mientras que la eficacia plantea que los planes de estudio sean más cortos y atractivos para los estudiantes.

Junto con lo anterior, se plantea que la modalidad debe contar con equipos de profesionales multidisciplinarios desde lo pedagógico, lo socioemocional y los servicios sociales, otorgando un rol relevante a la orientación y al seguimiento de las trayectorias educativas. Así, aparece la figura de un tutor, encargado del acompañamiento permanente del estudiante desde su ingreso hasta más allá del egreso.

Las trayectorias escolares se han definido en dos sentidos, lo que es relevante de tener en consideración ante la emergencia del modelo de reingreso. Estos son las trayectorias teóricas y las reales (Terigi, 2014), en las cuales, en las primeras se espera que un joven ingrese a una edad determinada al sistema educativo, y que año a año vaya progresando en una trayectoria lineal, sin repetir cursos ni abandonando la educación formal, mientras que en la segunda se trata de las trayectorias reales, en las que existen los problemas y las situaciones de vida que incluye repitencia, abandono, falta de compromiso escolar o bajo rendimiento. Esta segunda visión de las trayectorias educativas es la que pone el foco en los niños, niñas y jóvenes en contexto, y que busca también evidenciar la realidad de las condiciones de vida que pueden afectar el compromiso educativo, entendido como aquellos factores de protección ante la repitencia, la deserción y el abandono escolar (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021).

Un segundo elemento de la política propuesta para el Reingreso en Chile es la flexibilidad y personalización educativa. Esta se relaciona con un conjunto de recursos, estrategias que buscan que los aprendizajes tengan sentido y valor personal para los estudiantes. Con ello, se hace énfasis en el reconocimiento identitario de los estudiantes, la estimulación del proceso de aprendizaje y la facilitación del acompañamiento socioeducativo (Esteban-Guitart, *et al.*, 2020). El propósito de la personalización educativa es que los estudiantes puedan dar sentido y valor a las experiencias en el contexto de aprendizaje, considerando la participación y la acción como elementos centrales dentro de aquel proceso (Coll *et al.*, 2020).

Lo que hasta aquí se ha mencionado, guarda relación con los lineamientos propuestos para el establecimiento de las ER como una modalidad alternativa, que pueda aumentar la cobertura en educación, de la mano con resguardar los derechos de los niños, niñas y jóvenes que están excluidos del sistema (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Sin embargo, se ha dejado de

lado la propia voz de las jóvenes y los jóvenes que han sido y son parte de las escuelas de reingreso para la elaboración de la política. Por ello, esta investigación busca ser un insumo para la política educativa, a propósito de la experiencia en comunidad, a partir del análisis del discurso de jóvenes egresados de una escuela de reingreso en Santiago de Chile.

Con base en entrevistas y el posterior análisis de los datos, se proponen lineamientos y reflexiones a partir de lo expresado por los propios jóvenes respecto de su experiencia escolar y posterior inserción en la comunidad, en relación con los objetivos que plantea la modalidad, no solamente en términos de la reintegración educativa, sino que también en cuanto a las posibilidades al egreso, considerando las trayectorias laborales, la continuidad de estudios y la reinserción social. Destacamos, en este sentido, la voluntad política expresada en un estudio que intenciona una lógica de construcción del conocimiento situada, de abajo hacia arriba, que sirva para la consecución de una política pública fundamentada en la práctica de las personas directamente involucradas y beneficiadas con ella (Montenegro, 2001).

De esta manera, el objetivo de esta investigación es identificar qué aportes se pueden hacer a la política educativa del reingreso escolar en Chile desde la experiencia de los jóvenes egresados de esta modalidad.

Metodología

Se realizó una investigación desde un enfoque metodológico cualitativo, que permitiera aproximarnos al conocimiento de las experiencias personales y grupales, así como a los fenómenos sociales (Balcázar Nava *et al.*, 2015). El estudio consideró datos primarios y secundarios. En el primer caso, se puso el foco en las relaciones sociales y los significados subjetivos, desde la experiencia y las prácticas cotidianas (Flick, 2007) de jóvenes egresados/as de una escuela de reingreso. Como datos secundarios se consideró el Decreto 50 del Ministerio de Educación de Chile, por el cual se crea la modalidad educativa de Reingreso (2021). Se aplicó un diseño de carácter fenomenológico e interpretativo, a través del cual conocer, específicamente, la experiencia de vida luego del egreso, compartida por estos jóvenes; así como su relación con la política educativa ministerial en relación con el reingreso.

Nuestro contexto de ocurrencia lo constituyó una escuela de reingreso, ubicada en Santiago de Chile. La población de referencia estuvo constituida por, aproximadamente, 160 estudiantes egresados de dicho establecimiento. En este universo, se deben considerar los cambios de teléfono, domicilio y correo electrónico que limitan el contacto del establecimiento con sus egresados.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional que consideró, como criterio de inclusión, a estudiantes egresados/as en los últimos dos años que hubieran realizado dos cursos en la escuela de reingreso sin haber repetido. Aseguramos así que hubieran cursado toda su enseñanza media en el establecimiento, dado que la modalidad 2x1 que aplica la institución lo permite.

Considerando la dificultad y el escaso vínculo del establecimiento con los egresados, se contactó con 25 estudiantes egresados/as. De ellos/as, finalmente 10 jóvenes (7 mujeres y 3 hombres, una proporción por sexo acorde con la que se observa en el colegio) participaron en las entrevistas. Concretamente se realizaron dos entrevistas grupales, mediante la técnica del grupo de discusión (Ramírez, 2015), junto con dos entrevistas individuales que buscaron profundizar en temas particulares.

Las sesiones de cada grupo de discusión se realizaron en una de las salas del establecimiento, conocida por los/as jóvenes y concebida como un espacio de confianza. Su duración fue de aproximadamente 60 minutos, para cada entrevista. Los contenidos tratados fueron grabados con previa autorización de los participantes. En cada sesión y, una vez realizadas las presentaciones de cada una de las personas, se introdujo la pregunta que abrió la dinámica de grupo y conversación: “¿cómo ha sido su experiencia en comunidad luego de su egreso de la escuela de reingreso?”. Esta pregunta se planteó de manera abierta, con la intención de no abrir campos semánticos que fueran ajenos a los participantes. Así, solamente se planificó esa pregunta iniciadora, buscando que los temas fueran apareciendo con base en la conversación, de acuerdo con la metodología de los grupos de discusión (Ramírez, 2015).

La realización de los grupos de discusión permitió identificar informantes clave, a quienes se aplicó entrevistas en profundidad (Canales, 2006). Concretamente, se entrevistó a dos estudiantes. Con estas dos entrevistas individuales se profundizó en algunos de los temas surgidos en las entrevistas grupales.

Los registros de los dos grupos de discusión y las dos entrevistas en profundidad fueron transcritos verbatim. Al corpus textual obtenido se aplicó un análisis temático (Brown y Clarke, 2012), utilizando el software libre Taguette (Rampin, 2022).

En cuanto a los aspectos éticos involucrados en esta investigación, cabe mencionar que la participación de los/as jóvenes en ella fue absolutamente voluntaria. El producto de la investigación, a su vez, busca ser respetuoso y útil para quienes participaron. El trato de la información obtenida respetó la total confidencialidad para la elaboración de los resultados y se contó con el consentimiento informado de cada uno de los/as participantes.

Resultados

El análisis temático permitió obtener una serie de conceptos que, en su mayoría, son compartidos tanto por el Decreto 50 del Ministerio de Educación, discurso político que rige y ordena el funcionamiento de las escuelas de reingreso, como por las opiniones de las jóvenes y los jóvenes egresados. Estos conceptos son expresión y significado de los objetivos de esta modalidad educativa y, al mismo tiempo, de cómo las estudiantes y los estudiantes, a partir de su propia experiencia, dan cuenta en primera persona del cumplimiento (o no) de los mismos. Los conceptos obtenidos a través de nuestro análisis fueron los siguientes:

Compromiso educativo

Este concepto da sustento al Decreto y es mencionado como uno de los antecedentes directos para la elaboración de la política. Se menciona que la deserción escolar aparece como uno de los desafíos relevantes de la educación en Chile, habiendo disminuido constantemente la matrícula. A propósito de lo mismo, también dice que, si bien la deserción es de las más bajas de la región, sigue siendo alta (Decreto 50).

Para ello, y considerando datos de la encuesta Casen (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), se establece que cerca de 5 millones de personas mayores de 18 años no habían completado la educación obligatoria, con un 11 % de los anteriores en edades entre los 18 y los 32 años. Así, la modalidad educativa de reingreso aparece como una opción para la reinserción educativa que busca responder a las necesidades de escolarización de quienes han sido excluidos del sistema educativo. Uno de los elementos centrales de la política educativa respecto al reingreso es el reconocimiento de las trayectorias educativas, favoreciendo a su vez la continuidad de aprendizaje (Decreto 50).

Por su parte y respecto del compromiso educativo, las/os egresadas/os hacen referencia a la experiencia escolar, señalando qué dispositivos e instancias contribuyeron a su permanencia y retorno educacional en la escuela de reingreso. Así, destacan la relación entre los compañeros de curso y otras instancias de socialización como relevantes dentro del compromiso educativo: “a mí me dan ganas de volver a estudiar al colegio” (E1); “yo venía al colegio por los compañeros” (E3).

Se alude, también, el vínculo con la institución como un elemento relevante para la continuidad de estudios y la permanencia: “este colegio es muy comprometido con los alumnos más que nada, si no vienes van y te buscan” (E4). En el mismo sentido, aparece la recomendación o la mención del establecimiento de egreso como un factor común entre los discursos de los

egresados, fortaleciendo a su vez el compromiso educativo del grupo: “a mi igual me sirvió, y de hecho igual le recomendé el colegio a mi prima” (E5); “cuando me preguntan por un colegio bueno para recomendar, yo siempre les digo: este” (E3).

Flexibilidad y personalización

Un elemento diferenciador de las escuelas de reingreso es la presencia, en los establecimientos, de un equipo multidisciplinario que entrega tutorías y apoyo psicosocial a los estudiantes, a la vez que deben regirse por las orientaciones y los criterios establecidos por el Ministerio de Educación, aplicando las adecuaciones pertinentes según los requerimientos de aprendizaje de las estudiantes y los estudiantes (Decreto 50).

Así, la flexibilidad y personalización del currículum aparecen mencionados entre los objetivos de la política educativa que da forma al reingreso escolar. Así, ésta es descrita como “una nueva modalidad que se plantea como un marco educativo flexible, que permita a los estudiantes transitar entre la educación escolar, la formación y el empleo”. También se menciona que la modalidad “se acompaña de una orientación hacia la flexibilidad e integración, permitiendo la adecuación del proceso educativo a la diversidad de realidades” (D50).

Cuando atendemos al discurso estudiantil, se observan muestras de esta flexibilidad en las modalidades de enseñanza-aprendizaje, junto a experiencias de aprendizaje no tradicionales: “aquí en el colegio son bien creativos la verdad, siempre nos ponían a hacer trabajos” (E4); “yo tuve que hacer maquetas en historia, sobre la conquista” (E4). En este mismo sentido: “Yo fui a empresas de alimentos para que pudiéramos ir por lo que nosotros estábamos estudiando, y poder estudiar, así como hacer los currículum y cosas así” (E7); “fui a la nieve, a Fantasilandia³, subimos cerros, salimos a empresas, a paseos” (E6).

Respecto de la adecuación de la experiencia académica, los egresados se pronuncian positivamente: “aquí te dan la práctica, la enseñanza, todo eso” (E3); “banquetería es bueno, porque la tía que hacía enseña bien” (E4), o que “me llevé superbién acá, los profes igual superbuena onda, hay todos los recursos como para salir adelante” (E7).

Inserción

En relación con este concepto, el Decreto 50 menciona que uno de los objetivos de la Modalidad Educativa de Reingreso es “entregar distintas posibilidades de egreso e inserción en el sistema educativo, tanto en términos de protección laboral como personal”, junto con el acceso

³ Parque de diversiones en Chile.

a programas diferenciados de formación, tanto científico-humanista, técnico-profesional, de oficio, o a través de la certificación de competencias laborales.

Este concepto engloba otros tres: inserción laboral, inserción en el sistema educativo e inserción social.

Respecto de la inserción laboral, los egresados mencionan que es uno de los principales desafíos de la vida adulta, en cuanto “han sido muchos cambios después de salir del colegio, tener un trabajo” (E2); o que “entras a la vida de adulto, tienes pega⁴, tienes que tener plata, ser responsable, tener un lugar donde vivir y varias cosas que cumplir” (E3); junto con una experiencia que resulta en que “con suerte una pega que no te convence” (E5).

Así, la experiencia de inserción laboral es descrita en términos de que “había poca pega y mala, sin contrato, recién saliendo del colegio” (E4); y que “nuestra vida siguió así normal como siempre, había que buscar trabajo o seguir estudiando” (E2). Por otra parte, se menciona la dificultad de encontrar trabajo: “yo salí, busqué pega, estuve harto tiempo pasándolo mal igual, no había nada” (E1); y que “las cosas están difíciles, está todo más caro, buscar pega es lo único que se puede, es lo único que queda” (E3).

Por otra parte, respecto de la inserción en el sistema educativo, como uno de los objetivos de la modalidad, se plantea la continuidad de estudios y el ingreso a la educación superior. A propósito de esto, se menciona que “yo quería salir y estudiar medicina veterinaria, pero vamos de a poco porque aquí no dimos la prueba de transición universitaria” (E8); o, en el mismo sentido: “trabajé como seis meses en hartas cosas, se supone que este año iba a estudiar y todo, y con la cuestión de la PSU⁵ no” (E5).

De todas maneras, la experiencia de inserción en el sistema educativo es descrita como compleja, teniendo que equilibrar la vida laboral y los estudios, lo que se refleja en que “a veces todos dicen pero puedes estudiar y trabajar, pero a veces algunas personas les da el tiempo y a otras no” (E3); y que “puedes estar lo más bien estudiando y trabajando, pero lamentablemente va a llegar un día en que te va a ir todo en contra (E3), junto con la posibilidad de que se pueda sobrellevar, como se menciona en que “yo soy estudiante y estoy trabajando, pero trabajo los fines de semana” (E5).

⁴ Expresión chilena que refiere a trabajo.

⁵ Prueba de selección universitaria en Chile.

Por último, los egresados refieren la inserción social en relación a diversos contextos personales o laborales. Respecto de las relaciones interpersonales y la inserción social, se menciona que “yo la verdad lo paso encerrada en mi pieza” (E4); o “encerrada en mi pieza con mi perrito y que nadie me moleste” (E2). Con ello, y las dificultades de establecer relaciones se menciona que “lo mío es de mi casa al trabajo, de mi casa a la comida a mi pieza” (E6).

Respecto de la inserción social en contexto laboral, se dice que “hablar en el trabajo y hablar lo justo y necesario” (E8); o que “los malentendidos y malas influencias en el trabajo es lo que más se dan” (E2); ya que “en los trabajos la gente confunde la amabilidad con coquetear” (E7). Respecto de otros espacios de inserción social, se menciona la iglesia, en la medida en que “los domingos van unos mormones y otros son de una iglesia y van con los niños a hablarles y hacen actividades” (E3); pero se menciona que “la verdad, yo no sé a dónde pertenezco, pero yo creo que a donde más me gusta estar a mí. En mi casa, ir a la iglesia” (E8).

Posibilidades al egreso

Otro de los objetivos de la modalidad de reingreso es abrir un abanico de posibilidades al egreso, lo que se conecta a su vez con la inserción en todos sus sentidos. El concepto de las posibilidades al egreso se refiere a las distintas alternativas que existen en términos de proyección laboral o personal desde la institucionalidad, considerando el acompañamiento del establecimiento educativo a los egresados (Decreto 50).

Una de las características de la modalidad es la formación en oficios, lo que se menciona desde la experiencia de egresadas/os: “el año que estudié gastronomía todos queríamos poder trabajar en lo que hacíamos” (E4); “yo tenía un sueño que era estudiar gastronomía, pero veía las cosas económicas que iban mal, entonces pensé con cabeza fría y dije ya, voy a voy a buscar pega” (E6).

Respecto de sus posibilidades laborales al egresar, estos/as jóvenes se refieren en tono crítico: “salí con el este [grado] de gastronomía, pero igual no sirve de nada porque salís como ayudante de cocina” (E5); y que, con la formación recibida, la posibilidad que se tiene es “buscar pega, no sé, como a un Doggis” (E5). En este mismo tono, refieren: “cuando yo iba a postular a gastronomía, un amigo me dijo no, te van a tener lavando cualquier plato y se van a aprovechar de ti por solamente ser ayudante de cocina” (E9); “enseña bien, enseña bastante bien, pero más que nada lo único que aprendí, yo por lo menos, fue a lavar platos” (E7).

Vínculo al egreso

Un último concepto que surge en las entrevistas es el del vínculo al egreso, entendido como la relación sostenida que tiene la institución con los egresados, siendo este un elemento referido explícitamente en la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación, e implícitamente, en el Decreto 50, a través de la figura de la tutoría: “[estos establecimientos educacionales] deberán contar dentro de su dotación, con un equipo multidisciplinario que entregue tutorías y apoyo psicosocial a estos estudiantes” (D50).

Es así como los egresados señalan: “más encima te siguen ayudando, aunque estés afuera del colegio te siguen llamando” (E5); “con una pega te ayudan, con un dato, básicamente este colegio te ayuda a restablecerse” (E8). Como producto de esto, aparece una instancia extraescolar, una red de egresados: “para integrar más personas, que conozcan lo que hacemos nosotros” (E5); “uno tiene un poco de experiencia, así que puede aconsejar para que no se desvíen” (E3).

De esta red se menciona la contención y el apoyo en actividades recreativas, buscando mantener el vínculo con los egresados. Se dice de la instancia que “a veces, cuando no tenemos la posibilidad de tener plata para poder salir a algún lado, es como... salgamos, te compartían y compartías con personas nuevas” (E3); y “hay uno [grupo] que es en la semana en el colegio, para que nuevos egresados se integren al grupo” (E2).

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, en la experiencia de los jóvenes egresados existen conocimientos, aprendizajes y desafíos que evidencian la relevancia de poder apoyar el diseño de la política educativa con la voz de los propios sujetos que la viven. Así, los conceptos de compromiso educativo, flexibilidad y personalización, inserción en sus distintos niveles, posibilidades y el vínculo al egreso dan espacio para profundizar y generar acciones que respondan también a las necesidades particulares de los egresados. A continuación, se consideran los resultados obtenidos como fundamento para plantear algunas propuestas situadas y respetuosas con la lógica de abajo-arriba, para nutrir el modelo de reingreso en Chile.

Discusión

La propuesta del reingreso, como nueva modalidad educativa que responde al fenómeno de la deserción y desescolarización, comienza a ser reconocida por egresados/as de este sistema escolar, destacando su compromiso educativo con las personas que por él transitan: “No eres un número más en su lista, sino que eres importante para los profesores” (E4). Es decir, se destaca la dimensión relacional y personal a través de la que se expresa este compromiso. Un compromiso que, a su vez, guarda estrecha relación con la flexibilidad y personalización

que caracterizan esta nueva modalidad de educación y que se observa encarnada en la figura de la tutoría: “Aquellos establecimientos educacionales que impartan la modalidad establecida en este decreto deberán contar dentro de su dotación, con un equipo multidisciplinario que entregue tutorías y apoyo psicosocial a estos estudiantes” (D50).

En relación con esta dimensión interpersonal, los estudiantes y las estudiantes egresados/as destacan como muy positivo el vínculo establecido entre ellos (red de egresados) y con la institución educativa (escuela de reingreso). Posiblemente se trata de un factor de protección muy significativo para ellos y ellas, tanto durante su permanencia en el centro como al egresar, en cuanto se dice que “básicamente en este colegio te ayudan a reestablecerte” (E4).

En este sentido, un buen aporte para esta práctica educativa del reingreso sería la formalización e institucionalización de algún dispositivo de acompañamiento a estudiantes, como es la figura del tutor, que se define en la propuesta de modelo del reingreso (Mineduc, 2021) y puede ocupar un lugar central. Desde el relato de los estudiantes, el vínculo con el establecimiento y los compañeros aporta en que “te siguen ayudando, aunque estés fuera del colegio te siguen llamando” (E7), llevando a generar y fortalecer una comunidad de egresados que opere como una red de apoyo, un espacio para compartir experiencias y sentidos comunes. El modelo del programa PACE tiene elementos similares en este sentido, aportando con acompañamiento y guía desde las IES y estudiantes, lo que ha significado un aumento en la adhesión a los programas de estudio (Rojas, 2022). Un rol similar podría encontrarse en los tutores (Cooper *et al.*, 2019).

Uno de los aspectos más críticos en nuestros resultados tiene que ver con la inserción. Ello debido a que la nueva modalidad educativa de reingreso debiera estar aportando en el tránsito “entre la educación escolar, la formación y el empleo” (D50); sin embargo, la valoración de egresadas/os acusa importantes deficiencias, tanto en la formación académica que no permitiría la continuidad hacia estudios superiores, como en la formación laboral que no estaría respondiendo a los requisitos del mercado laboral actual ni facilitando la obtención de un empleo digno, más allá de la precariedad. En este sentido, se hace necesario algún dispositivo de vínculo al egresar, que acompañe y haga seguimiento tanto en el ámbito académico como en el laboral, lo que refuerza la propuesta del seguimiento que se realiza a propósito del programa PACE (Rojas, 2022).

Junto con lo anterior, es relevante poder establecer planes formativos que se ajusten a las necesidades actuales del mercado laboral. Esto, sobre todo en términos de la formación de oficios y los planes técnicos. Respecto de la inserción laboral, el fortalecimiento y ajuste del

currículum, aunque flexible, debe orientarse al empleo. En relación con ello, la preparación laboral es señalada como insuficiente y no valorada por los empleadores.

Se dice que “cuando yo iba a postular para gastronomía, un amigo me dijo no, amiga, te van a tener lavando cualquier plato y se van a aprovechar de ti por solamente ser ayudante de cocina” (E5). Y no solamente no hay una apreciación del mercado, sino que a la vez hay una sensación de falta de preparación por parte de los mismos egresados, diciendo que “enseña bastante bien pero más que nada lo único que aprendí yo, por lo menos, fue a lavar platos” (E2).

Una forma de establecer estos puentes es aprovechar la relación que existe entre públicos y privados, acercándolos a lo formativo. Para ello, se pueden incluir experiencias que son señaladas como positivas por parte de las y los estudiantes, acercándolas al tipo de práctica profesional o experiencias de alternancia educativa de estudiantes en empresas, organizaciones o instituciones públicas. Esto, desde la experiencia de la educación media técnico profesional, puede aportar a reducir la brecha entre los jóvenes y el empleo, mejorando las condiciones al egreso para la realidad laboral (Servat, 2022).

Con lo anterior, el fortalecimiento del empleo y la vocación también pueden aportar a las trayectorias educativas, promoviendo la continuidad de estudios a partir de las propias experiencias de las estudiantes y los estudiantes, definiendo de mejor manera y con conocimiento de causa, las expectativas y exigencias de la educación superior.

Las ya mencionadas experiencias de alternancia pueden desarrollarse con instituciones de educación superior. Así, la sensación y los relatos respecto a la exclusión de la educación superior: “yo al tiro me dediqué a estudiar, pero después me salí, tuve un problema con el profe de la carrera y al final me salí” (E8), se podrían reducir, apoyando la participación y el involucramiento en experiencias significativas de aprendizaje en la educación superior, tal como se realiza en la formación técnico-profesional (Ministerio de Educación, 2020).

Cabe destacar, en relación con nuestro estudio, algunas de sus limitaciones: el momento que se vivió durante la producción de los datos, muy afectado por la situación de pandemia y las medidas implementadas para afrontarla; las dificultades para convocar a las jóvenes y los jóvenes y para que participaran en las entrevistas. En este último sentido, consideramos que sería interesante profundizar en el tema que aquí nos convoca a través de otros estudios que atenderían a otras experiencias de reingreso, en nuevos centros educativos acogidos a esta modalidad.

Conclusiones

La modalidad educativa del reingreso es aún incipiente y está en plena construcción. Con ello, y con base en la propia experiencia y el relato de los jóvenes egresados, la propuesta no tiene mucho sentido si se limita a responder, en términos formales, a la institucionalidad y al derecho a la educación, sin ir más allá en términos del acompañamiento y la formación como vehículos orientados a una reinserción efectiva, tanto en términos educacionales-laborales, como sociales.

Así, la modalidad de reingreso no debería orientarse, como pareciera en la actualidad, solamente a la obtención de la licencia de educación media, sino que bien podría incorporar algunos elementos que aparecen en la educación media técnico-profesional. Esto también teniendo en cuenta la realidad de los egresados, en cuanto es relevante el acompañamiento durante y posterior, sin llegar a ser educación para adultos. De modo que, los contextos de vida de estos jóvenes requieren el aseguramiento de las competencias y habilidades para una inserción laboral efectiva, o para poder optar a la educación superior.

Ante la emergencia de una nueva modalidad educativa, será relevante poder observar las particularidades de los jóvenes que a ella asisten, tomando en consideración su experiencia para nutrir el currículum, las necesidades de aprendizaje y el vínculo que pueda existir entre la educación y aquello que sucede en sus trayectorias de vida.

En cualquier caso, se debe fortalecer la dimensión social y relacional de un colectivo que sienta y perciba una significativa red de apoyo social y comunitaria. Con todo ello, estos jóvenes tendrán una posibilidad de encauzar su presente y futuro educativo, laboral y social.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, investigación.

Autor 2: metodología curación de datos, metodología, software.

Todos los autores: redacción – revisión y edición.

Referencias

- Balcazar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N., Gurrola Peña, G. y Moysen Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bellei, C. y Contreras, D. (2003). Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones. En C. Bellei & F. Fiabane (Eds.), *12 Años de Escolaridad Obligatoria* (pp. 30-38). LOM.
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M. Lara., L., Diaz-Jimenez, R., Navarro-Loli, J., Acevedo, F. y Aparicio, J.(2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 81-94. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Brown V. y Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000). *Informe Panorama Social de América Latina 2001-2002*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c2104490-6f37-436e-95c5-4d8812abe8b7/content>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf
- Cortés-Rojas, L., Portales-Olivares, J. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144–153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>

- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-986. <https://doi.org/10.1590/s15179702201605142856>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-404. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hogar de Cristo (2019). *Del Dicho al Derecho: Modelo de Calidad para escuelas de reingreso para Chile*. Dirección Social Nacional.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *¿Qué es el Programa de Reinserción Escolar? Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. 2023. <https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Mineduc conforma grupo de trabajo con expertos en educación para abordar la deserción escolar*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordardesercion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Resolución exenta 1080*. <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/03/REX-1080.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/06/ModalidadReingresoMineduc.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN 2017*. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>

- Peña, D. (2018). *Formato Escuelas de Reingreso. Derecho Social a la Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ramírez, F. (2015). *Manual del Investigador: Entrevistas Grupales: Los Focus Group Vs Los Grupos de Discusión*. Manual del Investigador. <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>.
- Rampin, R. (2022). Taguette (Versión 1.4.1). [Software].
- Rojas, D. (2022) *Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/193643>
- Servat, B. (2022). *Formación técnico profesional escolarizada*. Ediciones UC.

Citar artículo como:

Sepúlveda-Pavletich, J. y Calventus, J. (2024). Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados. *Educación y Ciudad*, (47), e3128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3128>

Fecha de recepción: : 23 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024