

Análisis de la colaboración entre Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y escuelas de Chile. Una mirada desde el reenganche y la exclusión educativa

Analysis of the collaboration between Specialized Protection Programs in Educational Reintegration (PDE) and schools in Chile. A look from the re-engagement and educational exclusion

FELIPE PATRICIO MEDINA RUBILAR

Universidad de Granada, Granada, España ✉ felipemedina@correo.ugr.es

[orcid.org/0000-0002-8126-3253]

MARÍA DE LOS ÁNGELES OLIVARES GARCÍA

Universidad de Córdoba, Córdoba, España ✉ ed1olgam@uco.es

[orcid.org/0000-0002-9440-5628]

RESUMEN

La investigación se centra en la relación que existe entre los denominados Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) y las escuelas en el contexto chileno. Esta relación, sustentada en el objetivo común del reenganche educativo de niños, niñas y adolescentes, se desarrolla en un contexto de exclusión educativa. El estudio pretende conocer y describir los factores que pueden facilitar o, en su caso, dificultar procesos de reincorporación al sistema educativo. Para ello, desde un enfoque de investigación cualitativa, se analizan cinco entrevistas semiestructuradas a directores de los PDE, como testigos especializados en situaciones de desenganche y reenganche educativo. Los resultados muestran que la burocratización y complejidad del sistema educativo en los procesos de reenganche, los condicionantes socioeconómicos y el riesgo de estigma social que acompaña al alumnado participante en PDE son barreras claras en la inclusión de estos y estas estudiantes a corto, medio y largo plazo. La mejora en la gestión escolar se presenta como un aspecto clave para favorecer y potenciar la comunicación y colaboración entre agentes y programas educativos implicados en la inclusión del alumnado.

Palabras clave: exclusión social, educación inclusiva, abandono escolar, política educacional.

ABSTRACT

This research focuses on the relationship between the so-called Specialized Protection Programs in Educational Reintegration (PDE) and schools in the Chilean context. This relationship, based on the common goal of re-enlisting children and adolescents in education, takes place in a context of educational exclusion. The study aims to know and describe the factors that can facilitate or, where appropriate, hinder processes of reincorporation into the educational system. To do this, from a qualitative research approach, five semi-structured interviews with PDE directors are analyzed, as specialized witnesses in situations of educational disengagement and re-engagement. The results show that the bureaucratization and complexity of the educational system in the re-enlistment processes, the socioeconomic conditions and the risk of social stigma that accompanies the student body participating in PDE are clear barriers to the inclusion of these students in the short, medium and long term. The improvement in school management is presented as a key aspect to favor and enhance communication and collaboration between agents and educational programs involved in the inclusion of students.

Key words: Social exclusion, Inclusive education, Dropping out, Educational policy.

INTRODUCCIÓN

La búsqueda por alcanzar la inclusión en educación ha generado una ola de acciones y políticas públicas basadas en un principio básico: educación para todos y todas. Considerando esta premisa, la pregunta por el estudiantado que no está en la escuela, cualquiera que sea el motivo, viene a sumar una urgencia desde el pensamiento educativo a la tradicional forma de considerar el abandono escolar como un factor de exclusión social más. En este sentido, la inclusión implica como objetivo y responsabilidad, “garantizar que tales grupos que estadísticamente son ‘de riesgo’ sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas necesarias para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo” (Ainscow, 2003, p. 13).

Los pensadores y pensadoras de la educación inclusiva asumen la tarea de dialogar en un espacio cambiante y heterogéneo, donde los contextos sociales y nacionales construyen realidades que complejizan la puesta en práctica de la teoría inclusiva. Desde distintas autorías han posicionado la inclusión como una meta social que busca luchar contra la exclusión desde un paradigma de justicia social (Bolarin, 2020; Echeita, 2017; Escudero & Martínez, 2011; Sapon-Shevin, 2013).

Por su parte, el concepto de exclusión social ha permitido dinamizar formas de medición estáticas, como es la pobreza, ofreciendo una perspectiva multidimensional a fenómenos sociales, y también ha permitido entender que “el sistema educativo puede incidir de

alguna forma en la aparición de ese espacio de vulnerabilidad social que, con posterioridad, puede conducir a la exclusión social de otros derechos de ciudadanía garantizados a través del Estado de bienestar” (Jiménez, 2008, p. 185), por lo cual, la relación escuela-sociedad es de vital importancia.

En el contexto de Latinoamérica existe un avance notable de acceso a la educación en los últimos años. Sin embargo, los datos “sugieren que la exclusión de los más desfavorecidos puede continuar bajo otras formas, quizás menos evidentes” (Krüger, 2019, p. 22), siendo los casos de México, Colombia, Perú y Chile los que destacan en los índices de mayor segregación (Krüger, 2019; Valenzuela, Bellei & Ríos, 2014). En concreto, Chile, que vive un contexto especial marcado por la pandemia y un estallido social en el año 2019 -y que puso de manifiesto un descontento y malestar generalizado (Lustig, 2020)-, presenta un debate sobre la exclusión y la inclusión de especial relevancia, ya que, si bien Chile posee altos niveles de escolarización y una educación obligatoria de doce años, el derecho a la educación de calidad es una demanda insatisfecha y constante. Por otro lado, las cifras de abandono escolar en Chile oscilan entre 138 y 359 mil personas, dependiendo de la metodología e institución que registre estas cifras (Romo & Cumsille, 2020), dato que probablemente aumente debido a las restricciones del COVID-19 y que ha significado el abandono de clases presenciales durante todo el año 2020 y parte de 2021 (MINEDUC-DGE, 2020).

Además, la exclusión escolar en Chile posee un fuerte componente económico-social (Opazo, 2017; Portales-Olivares, Cortés-Rojas & Peters-Obregón, 2019; Queupil & Durán del Fierro, 2018), por lo cual, desde un enfoque inclusivo es importante fortalecer una educación para todos y todas desde el colegio, sin renunciar a aquellos que por algún motivo, propio o ajeno a la escuela, han visto interrumpida su trayectoria, siendo esto más un síntoma de un sistema social injusto y no la responsabilidad individual del estudiante (Echeita, 2017).

Las investigaciones en Chile también evidencian la necesidad de una acción preventiva a la desescolarización o el abandono escolar (Espinoza Díaz, Castillo, González, Fiegehen & Santa Cruz, 2014; Queupil & Durán del Fierro, 2018), y además existen esfuerzos institucionales como la Ley de Inclusión del año 2016. Sin embargo, esto no se acompaña de un debate académico ni científico relevante en relación al reenganche escolar, permitiendo asumir que “hacen falta evaluaciones de impacto que ayuden a tomar mejores decisiones, hoy en día inexistentes en la mayoría de los programas de reinserción escolar” (Sucre, 2016, p. 10).

Así, nacen diferentes proyectos de intervención experimentales que conviven con líneas más antiguas de desarrollo, ofreciendo un abanico de programas que, bajo distintos mecanismos, pretenden evitar el abandono escolar interviniendo en distintos momentos de este proceso, como también programas y proyectos que buscan ser alternativas para procesos del reenganche al sistema escolar, como las aulas de reingreso escolar en los propios establecimientos educativos (MINEDUC-DGE, 2020), las escuelas de segunda oportunidad que han logrado un posicionamiento en el silente debate nacional y académico de la materia (Portales-Olivares *et al.*, 2019) o la oferta del propio sistema de educación de jóvenes y adultos

(EPJA) que ha funcionado históricamente “en un plano secundario, claramente al margen institucional” (Júnior, Soares & Collado, 2020, p. 144).

En este sentido, la pregunta por los que no están nos sitúa en una permeable “frontera” de la inclusión/exclusión educativa, inspirados en una idea que va desde la periferia al centro, o mejor dicho de la exclusión a la inclusión, intentando aportar al debate inclusivo y de su política educativa, mediante el análisis relacional de las instituciones que se desarrollan en las zonas grises, donde no existe una linealidad unidireccional en los procesos de abandono o desescolarización, sino un continuo que ensancha la posibilidad de estar excluido, incluso si se está integrado a la sociedad (Castel, 2014; Popkewitz, 2006).

La presente investigación se centra específicamente en la relación de los Programas de Protección Especializados en Reinserción Educativa (PDE) con las distintas escuelas que interactúan en los procesos de reenganche educativo.

Antecedentes Programa Especializado en Reinserción Educativa (PDE)

Los programas PDE existen desde el año 2010, dentro del entramado del Programa 24 Horas que “nace como un programa Intersectorial entre la Subsecretaría de Carabineros, el Servicio Nacional de Menores dependiente del Ministerio de Justicia y la Subsecretaría de Prevención del Delito, dependiente del Ministerio del Interior y Seguridad Pública” (SENAME, 2019, p. 9), con el objetivo de ofrecer de manera territorial (comunal) apoyo psicosocial a los niños, niñas y adolescentes derivados de un listado conjunto entre carabineros y la municipalidad.

De esta forma el programa PDE se considera parte de una tríada de programas especializados junto a un programa de protección de intervención especializada (PIE) y un programa especializado en consumo problemático de drogas (PDC), configurando un circuito de programas ambulatorios ante vulneraciones de derecho en población infanto-juvenil, dependientes del Servicio Nacional de Menores, antes de la implementación del actual Servicio Nacional de Protección Especializada a la Niñez y Adolescencia.

Los PDE atienden entre 40 y 50 casos simultáneos dependiendo de las necesidades y tamaño de la comuna. El tiempo de intervención máximo es de 24 meses, aunque se espera que éste sea menor. Su equipo de trabajo está compuesto por un director/a, un equipo pedagógico de 4 tutores/as y dos profesionales de apoyo, un psicopedagogo/a y un profesional de terapia ocupacional.

A nivel conceptual, las orientaciones técnicas de los PDE asumen la desescolarización como:

un proceso que implica directamente a la escuela como garante de los derechos de los niños y niñas. En este sentido, más que hablar de “niños/as o adolescentes que abandonan escuelas”, resulta apropiado hablar de procesos de desencuentro de expectativas, sentidos y prácticas entre la escuela como institución y los niños, niñas y adolescentes (así como sus familias), como sujetos hacia quienes ésta se orienta (SENAME, 2019, p. 33).

Tabla 1. Características del alumnado de PDE.

Perfil de ingreso	Desde los 10 años hasta los 17 y 11 meses
Promedio de Rezago escolar	4 años
Dificultades de aprendizaje	38%
Vulneración de derechos	80%
Conflictos con la Justicia	47%
Consumo de drogas	68%
Edad promedio de los participantes	16 años

Fuente: SENAME - MIDE UC (2016).

Esta idea va en la línea de los sistemas inclusivos, por lo cual, los proyectos PDE buscan resignificar procesos negativos, tanto de los estudiantes como de las escuelas, ofreciendo un apoyo específico en el ámbito escolar mediante la construcción de un plan de intervención individual donde se propongan acciones concretas para evitar el abandono o que promuevan el reenganche educativo.

Este proceso posee dos ámbitos de intervención: la *fragilidad escolar*, entendida como la sumatoria de factores de riesgo para el abandono escolar, pero con estudiantes matriculados en un establecimiento; y la *línea de desescolarización*, que aborda a aquellos niños, niñas y adolescentes que ya se encuentran fuera del sistema escolar. Ambas líneas se fundamentan en un objetivo general del proyecto: “Favorecer las condiciones para el fortalecimiento de la trayectoria educativa de niños, niñas y adolescentes del programa 24 horas” (SENAME, 2019, p. 40). En la Tabla 1 se puede observar la caracterización de los sujetos de atención:

El modelo de intervención de los PDE posee varias etapas, primero un proceso de ingreso, donde se analiza si el niño, niña o adolescente es perfil para la intervención del programa según una ficha de derivación; luego una profundización diagnóstica, donde se intenta despejar los agentes involucrados y las situaciones más críticas, para dar paso a una tercera fase de co-construcción de un plan de intervención tanto individual como unificado con otros programas para delimitar acciones, plazos y objetivos del proceso, el cual debe ser revisado periódicamente y es el grueso de la intervención. Finalizando con un plan de sustentabilidad de los cambios que busca la autonomía de los beneficiarios del programa. Esto implica una intervención a nivel individual, familiar y comunitaria, según sea la situación del niño, niña o adolescente.

De esta forma, los PDE deben intervenir sobre factores que podrían favorecer el abandono escolar y configuran la fragilidad educativa, como son: el ausentismo escolar, la reprobación de un nivel, el bajo rendimiento, las situaciones donde adulto responsable no favorece la asistencia escolar, los atrasos escolares frecuentes, la no adherencia a la totalidad de la jornada escolar, una relación conflictiva con pares o docentes o incluso la no adherencia a intervenciones de equipo psicosocial de la escuela (SENAME, 2019). Pero también sobre las complejidades del reenganche educativo cuando deben acompañar y motivar a los estudiantes para volver a la escuela o encontrar alternativas educativas, siendo éste el objetivo de nuestro trabajo.

Esta investigación analiza y explora las barreras que pudiera presentar el sistema educativo chileno para los procesos de reenganche escolar, desde un punto de vista externo a la propia escuela, como son los programas PDE, no desde la contraposición, sino que entendiendo que la escuela y los propios PDE colaboran y enfrentan un enemigo común: la exclusión educativa.

En este sentido, los programas PDE son testigos privilegiados en los procesos de abandono y reenganche educativo, pues centran su intervención en un largo periodo donde se puede ver claramente los avances y retrocesos de estos procesos, incluso con cambios de establecimiento y explorando distintas alternativas educativas, acumulando una experiencia concreta y diversa en la zona de exclusión educativa. Esto, sin duda, es relevante para la compleja tarea de crear un sistema inclusivo de educación; en otras palabras, nos permiten analizar las barreras de la escuela desde fuera de las mismas.

En nuestro trabajo nos centraremos en la experiencia concreta de los directores de los programas PDE con las escuelas, ya que ellos son los responsables técnicos de los procesos de intervención y, por tanto, conocen e interactúan con la red educativa, analizando y proponiendo, tanto a tutores como a los niños, niñas y adolescentes, alternativas para finalizar los estudios obligatorios.

MARCO TEÓRICO

El horizonte inclusivo pone el foco en la escuela y los factores de riesgo de exclusión, ya que “lo que ocurre dentro de los centros escolares puede posibilitar y favorecer tanto el enganche del alumnado como contribuir a su progresivo desenganche y, finalmente, abandono” (González & Cutanda, 2020, p. 108).

En esta complejidad es importante entender que el concepto de enganche, desenganche o en nuestro caso reenganche, está fuertemente ligado a las trayectorias educativas de cada estudiante, lo que implica que los desencuentros o encuentros de la propia experiencia educativa son vividos con distintos niveles de intensidad, generando así “una heterogeneidad que queda sujeta a un proceso de regulación, cuya cara más visible es un continuum de respuestas o medidas recogidas en los documentos de política educativa” (González, 2017, p. 20).

En este sentido es posible rastrear variados programas o normativas que buscan dar respuestas a los estudiantes que ven fracturada su trayectoria escolar, como es la evidencia sobre los procesos de reenganche escolar en situaciones de extrema complejidad, como son los estudios sobre los niños y niñas que han sobrevivido a tratamientos con cáncer (Lee *et al.* 2020) o de aquellos que han sufrido graves quemaduras (Afieharo, Ademola, Olawoye, Iyun, Arowoyolu & Oluwatosin, 2020), que muestran la necesidad de generar apoyos durante un periodo de transición o reenganche escolar, siendo clave la figura del tutor y de un apoyo socioemocional durante el proceso.

Otras importantes aportaciones son aquellas que exploran los procesos de reenganche desde el ámbito sociolaboral (Sarceda-Gorgoso & Barreira-Cerqueiras, 2021) en los que, según

la percepción de los estudiantes, las instituciones que ofrecen formación en competencias laborales con una perspectiva inclusiva favorecen el reenganche educativo (además de facilitar la inserción laboral), aludiendo a que los estudiantes logran altos niveles de satisfacción y reconocimiento en estos espacios (Martínez Carmona, 2018), apelando principalmente a la propia motivación por mantenerse o volver a la escuela.

Existen otras publicaciones que además de concordar con la necesidad de apoyo socioemocional y los aspectos sociolaborales, identifican soportes y motivaciones en la línea de la participación sociocomunitaria, como un elemento común en los casos de éxito de reingreso en contextos de exclusión educativa (Nobile, 2016). Los estudios citados también identifican que, para el desarrollo de sistemas educativos inclusivos, es necesario reflexionar acerca de las formaciones profesionales desde los contextos de vulnerabilidad social (Calvo, 2013). No obstante, debemos considerar que los alumnos y alumnas que abandonan el sistema educativo reglado no son un grupo homogéneo (González, 2017).

De la misma forma podemos encontrar trabajos (Hernández & Alcaraz, 2018) que apuntan a factores internos de la escuela para favorecer la permanencia y evitar el desenganche que se expresan en “los factores del nivel del centro, como el tamaño pequeño, los liderazgos con foco en los aprendizajes, la construcción de comunidades profesionales entre profesores, o el trabajo en grupo de los estudiantes que promueve la dirección, aparecen como decisivos” (Aristimuño & Parodi, 2017, p. 153).

Focalizándonos en Chile, existen estudios interesantes que alertan sobre la complejidad de la oferta educativa en los procesos de reenganche educativo en la modalidad EPJA (Espinoza Díaz *et al.* 2014), donde coinciden en los procesos de reenganche jóvenes desescolarizados o con un alto rezago, con personas con diferentes grados de vulnerabilidad social y edad. Esta complejidad hace de este espacio un campo profundamente heterogéneo, pero sin capacidad de dar respuesta a esa diversidad (Espinoza Díaz *et al.* 2014). En relación con las modalidades flexibles de la educación de adultos, con sistemas de evaluación abiertos, no poseen un financiamiento u orden claro y se encuentran en una situación marginal, como la educación de jóvenes y adultos (Catelli, 2017).

Desde un enfoque inclusivo, las investigaciones posicionan como un elemento característico para los procesos de reenganche educativo el contexto escolar, la gestión educativa y el liderazgo como variables fundamentales para comprender las barreras de los sistemas educativos en el desarrollo de una educación para todos y todas (Aristimuño & Parodi, 2017; Calle, 2020; González, 2015; González & Cutanda, 2020).

La necesidad de ofrecer respuestas urgentes a los procesos de desenganche facilita y promueve diversos programas orientados a atajar esta problemática sistémica (Bolarin, 2020) desde donde se hace muy difícil definir leyes generales para la efectividad de los mismos. Sin embargo, existen algunas cuestiones a tener en consideración, como la necesidad de profundizar en la coordinación, más allá de lo inmediato en los procesos de reenganche, es decir, en procesos curriculares y de gestión en la coordinación de los docentes que intervienen,

ya sean en estos programas internos de apoyo en la institución escolar o de apoyo externo (González, 2017) como es el caso del PDE.

Por último, en lo relacionado con elementos de reenganche educativo, es importante entender que el aporte de analizar programas socioeducativos que buscan ser herramientas contra la exclusión educativa, permite generar un conocimiento y evidencia donde cabe preguntarse si acaso las “prácticas exitosas en contextos de segunda oportunidad, que inciden positivamente en el ‘re-enganche’ de los alumnos con lo educativo, puede ser valioso y de utilidad práctica en el centro escolar” (González, 2017, p. 29), favoreciendo así un cuestionamiento de las propias barreras escolares, objetivo central de cualquier sistema inclusivo y no la proliferación de programas reemplazantes que ataquen problemas específicos (Escudero & Martínez, 2011).

Interrogantes de investigación

Con este conjunto de variables contextuales y teóricas, este trabajo busca adentrarse específicamente en la capacidad y disposición que poseen las escuelas en el contexto chileno para coordinarse y favorecer los procesos de reenganche educativo con un programa externo al colegio como el Programa Especializado en Reinserción Educativa (PDE), desde el punto de vista de los directores y directoras de estos últimos. De este modo, el objetivo de la investigación que se presenta consiste en describir y explorar la relación entre el programa PDE y la escuela pública en Chile en los procesos de reenganche educativo, según las percepciones y opiniones de los directores y directoras de los programas PDE. Para ello, intentaremos responder a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las barreras que presenta la escuela en los procesos de reenganche educativo? ¿Qué aspectos caracterizan un proceso exitoso de reenganche educativo desde los PDE a la escuela? ¿Qué caracteriza a los procesos de reenganche que han fracasado desde el PDE a la escuela?

MÉTODO

Diseño

Para responder a los interrogantes y objetivos del estudio se opta por un enfoque metodológico cualitativo, que se define por un carácter comprensivo e interpretativo de la realidad, en cuyo marco el sujeto que investiga se mueve en el orden de los significados (Fernández, 2006). Por tanto, la investigación, enmarcada en un diseño descriptivo-exploratorio, busca ahondar en las percepciones de los participantes de la investigación.

Participantes

Se ha empleado un muestreo teórico, a través del cual se buscó maximizar las ventajas de simultaneidad de selección de participantes, construcción de datos y su análisis (Krause,

Tabla 2. Perfil de los y las participantes en el estudio.

Participante	Sexo	Número de años en PDE	Titulación
Director 1 (A.B)	Hombre	6	Profesor
Director 2 (C.R)	Hombre	5	Profesor
Director 3 (S.E)	Hombre	3	Psicopedagogo
Director 4 (A.S)	Hombre	4	Profesor
Directora 5 (L.M)	Mujer	10	Psicopedagoga

Fuente: Elaboración propia.

1995). Los criterios para seleccionar a directores y directoras de programas especializados en reinserción son básicamente dos, el primero es que esté en ejercicio, lo que ya reduce a los posibles participantes a un espectro de 36 programas (36 directores) en todo Chile, según las orientaciones técnicas del año 2019. El segundo criterio es que tenga un mínimo de dos años trabajando en el PDE, lo cual reduce aún más los posibles entrevistados y explica, en parte, el bajo número de participantes de esta investigación, dando una mayor importancia a su posición privilegiada para percibir el fenómeno de desenganche y reenganche escolar. Además de estos criterios, y otras particularidades presentadas en los antecedentes, se pueden resumir las características de los entrevistados en la Tabla 2.

Procedimiento e instrumentos para la recogida de información

Para el reclutamiento de los participantes se contactó inicialmente con las ONG encargadas del diseño y desarrollo de los PDE. Después de pedir el permiso administrativo, se contactó con un primer grupo de directores y directoras para explicitar los límites y objetivos de la investigación, además de colaborar también en reclutamiento, con sus propios contactos. Posteriormente, y debido a la distancia entre el entrevistador y los entrevistados (España-Chile), se concertaron entrevistas virtuales individuales mediante Google Meet, que fueron grabadas y transcritas por el propio investigador.

La técnica para la recogida de información ha sido la entrevista semiestructurada, pues ésta permite aproximarse a una comprensión del fenómeno desde el punto de vista de los actores participantes (Canales, 2006). Este enfoque permitió la elaboración de un guión acorde con los objetivos de la investigación y profundizar en los aspectos que emergían de las entrevistas, además de incorporar en cada entrevista posterior preguntas y reflexiones de entrevistas pasadas.

Las entrevistas oscilaron en su duración entre los 75 y los 120 minutos.

Análisis de datos

El análisis de los datos obtenidos se ha llevado a cabo a partir del análisis de contenido desde su vertiente cualitativa, donde se pretendió interpretar los significados y valoraciones

de los directores y directora en relación a su experiencia con los procesos de reenganche escolar en los que han intervenido, distinguiendo, separando y priorizando elementos de los discursos de las entrevistas realizadas, para diferenciar lugares comunes que aparecen en el conjunto de los entrevistados, donde se evidencie lo manifiesto y lo latente (Echeverría, 2005). Esto nos permite reconocer las distintas o similares versiones frente a la pregunta de investigación y los objetivos. Todo este proceso fue desarrollado con la ayuda del software Atlas.ti versión 9.

Consideraciones éticas

Dentro de las consideraciones éticas, para las entrevistas, en primer lugar, se puso especial énfasis en el consentimiento informado de las personas participantes, donde se explicaba tanto el anonimato del entrevistado como el relativo a su lugar de trabajo, con el objetivo de evitar mencionar cualquier información sensible en relación a los colegios o situaciones propias de estos espacios de trabajo. En segundo lugar, se adquiere el compromiso de devolver el informe de investigación, con los resultados obtenidos a los directores (y equipos) para reflexionar y consensuar las diferentes interpretaciones y definir las posibles mejoras de los programas.

RESULTADOS

Intentando responder los interrogantes de la investigación, y en relación con la pregunta acerca de las barreras que presenta la escuela en los procesos de reenganche escolar, podemos agrupar las respuestas de los directores y directora de PDE en dos niveles: los relacionados directamente con la escuela y los contextuales. En el primer nivel podemos identificar indicadores de competitividad entre escuelas, expresados en una visión de las instituciones escolares que no favorece los procesos educativos de reenganche bajo la creencia de que los estudiantes de los PDE van a bajar sus niveles en las pruebas estandarizadas a nivel nacional o comunal.

Se generan ranking y se hace competir a un colegio con otro, entonces a un director de un colegio no le conviene tener niños que vengan de una situación problemática, que hayan sido expulsados de colegios por la razón que sea, porque en el fondo, presenta una dificultad para él mantener un nivel que le permita competir con otros colegios y eso tiene que ver con el sistema neoliberal. Eso entiendo yo, algo que permite medir esto son las pruebas estandarizadas, el SIMCE por ejemplo, los directores tienen miedo que este tipo de niños hagan bajar los promedios, por ejemplo (A.B, p. 2).

Otro de los factores comunes, en la respuesta de los directores de los PDE, es el desborde de las capacidades de la escuela, donde ya sea por la cotidianidad de las clases, una alta ratio de niños en aula, sobrecarga laboral o por falta de apoyo al colegio, no se logra sostener la motivación inicial de los estudiantes que se están reenganchando, dependiendo en algunos casos de la “voluntad” del profesor o la escuela.

Sí... yo también... no los culpo, un profesor que recibe 40 niños y hay uno que está mucho más atrasado, ¿no?, el profesor tendrá que tener un grado de motivación y vocación que... me sacaré el sombrero, pero la mayoría de los casos, es como ver si se logra adaptar o si no va a quedar fuera, y dentro de ese “quedar fuera”, en los procesos de aprendizaje del muchacho, se transforma en una frustración y a las dos semanas nos llama o llega acá diciendo que se siente mal y que no quiere seguir en el colegio, porque no entiende nada (C.R, p. 9).

Otro elemento que destacan los directores es la burocratización y complejidad del sistema educativo para los procesos de reenganche, ya sea por la aprobación de exámenes libres (pruebas libres) o por la falta de algún certificado que no se encuentra actualizado en niños y niñas que no asisten al colegio hace bastante tiempo, incluso en el momento de realizar la prueba. Esta burocratización también es observada como una forma de discriminación y obstaculización para el reenganche educativo y una actuación por parte de la escuela que dificulta pensar en un sistema educativo inclusivo.

Entonces, en cierto modo después de los exámenes libres dan una documentación y depende del colegio... en algunos colegios la validan, en otros no... Entonces hay que esperar no más. Y hemos llegado a otros colegios donde dicen “ya, ok, este documento claro que va... pero hay que esperar que quede online para bajarlo y lo incorporamos y todo bien”. Pero depende mucho del colegio (C.R, p. 3).

Bueno, nosotros principalmente apostamos poco a los exámenes libres. Creemos que es un sistema complejo, al menos irregular, donde los chiquillos se juegan la vida en una prueba, no es un proceso (S.E, p. 4).

En un segundo nivel, los participantes advierten también que existen condicionantes sociales y coyunturales que complejizan los procesos de reenganche actuales y escapan de las posibilidades de actuación de la escuela, como puede ser el propio COVID-19, el consumo de drogas y otros aspectos familiares o socioeconómicos.

El Covid-19 vino a complejizar todo, ya que hay muchos chiquillos que no tienen en sus casas las condiciones materiales, ni culturales para seguir clases en línea y las

escuelas no han logrado responder a esas necesidades específicas, estos son contextos muy empobrecidos (A.S, p. 9).

Una violencia exacerbada de trato verbal, físico, todo ese tipo de cosas que hacen entender de nuestra apuesta educativa o de la del colegio...en lo educativo, es de quinto plano. Hay cosas por las que velar antes con mucha más relevancia, la pobreza material también es factor clave, acá en algún momento el año pasado nos olvidamos de proceso educativo y de clase y todo eso, y andábamos entregando cajas con mercadería que era como lo principal, y en este momento todavía pasa eso (C.R, p. 11).

Es importante destacar que, en estas barreras sociales y coyunturales identificadas, las escuelas son percibidas por parte de los directores de PDE como sistemas heterogéneos, con colegios que favorecen más o menos los procesos de reenganche, independientemente de la situación territorial, social o coyuntural, como también hablan de voluntades de algunos profesores o profesionales de la educación de sobreponerse a las barreras ya mencionadas. Mientras, otras escuelas no demuestran un mayor interés en el reenganche educativo e incluso rozan la estigmatización con los estudiantes que provienen del programa PDE.

Hay colegios acá, por ejemplo, el colegio X, que su equipo de convivencia escolar es impecable, ahí trabajamos de manera conjunta, excelente, así como todos los casos fluyen bien porque son altamente comprometidos. No sé, hay otros casos de colegios que no... que cuesta eso, que es como el de siempre hay que estar mandando mail, que vamos a ver qué se hace y todo eso (C.R, p. 5).

Hay escuelas que no favorecen tanto el proceso, hay escuelas que están vinculadas a órdenes religiosas, por motivos que no sabría explicar cuáles son, tienen una mirada quizás discriminadora de los niños que vienen de la realidad SENAME, y ahí el colegio no se muestra favorable al proceso de reinserción de los niños al sistema educativo, ese tipo de instituciones así, lejos de favorecer, dificultan el proceso de reinserción (A.B, p. 3).

Una última barrera, es la relación de sospecha entre ambas instituciones que no es calificada como de cooperación, sino que es entendida como una relación “compleja”, de “alianza estratégica”, “utilitaria”, “tensa”, producto de una desconfianza mutua, donde los directores comparten un discurso que identifica a la escuela como un actor relevante en los procesos de desafección de las trayectorias escolares (más allá de otros factores familiares, personales y sociales). Además de esto, los éxitos y fracasos en los procesos de reenganche generan una mutua demanda que conlleva trabas en la relación y solamente alcanza niveles superficiales de apoyo y coordinación.

Yo diría que es una relación, cómo decirlo, utilitaria quizás... porque nosotros como programa siempre hemos tenido una mirada cuestionadora del rol de la escuela, en el sentido que muchas veces son las escuelas las que echan a los niños un poco a su suerte, tenemos esa mirada un poco crítica, no obstante tenemos la necesidad... la finalidad es reinsertar a los niños al sistema formal, entonces tenemos la necesidad de mantener una relación cordial, la relación es utilitaria, tenemos una mirada crítica, pero al mismo tiempo sabemos que nuestra finalidad... el propósito es reinsertar a los niños en el sistema educativo formal, es la escuela, los necesitamos a ellos y ellos a nosotros (A.B, p. 5).

Respondiendo a la pregunta: ¿Qué determina un proceso exitoso de reenganche educativo desde los PDE a la escuela?, los directores identifican tres niveles: la motivación propia del estudiante, la oferta específica para los procesos de reenganche y la gestión escolar.

Los directores de los PDE identifican como un factor fundamental la motivación inicial de los niños, niñas y adolescentes que ingresan al programa, donde los profesionales son capaces de conectar esta motivación con una escuela o espacio que cumpla con las aspiraciones y deseos de los participantes del PDE. Esta motivación es variada, desde finalizar sus estudios de manera rápida hasta interesarse por una vinculación con el mundo laboral, tomando también variables relacionales con sus pares, donde los niños, niñas y adolescentes buscan escapar de algún conflicto o círculo donde no se sienten cómodos.

Bajo la lógica del contexto que nosotros trabajamos, estamos hablando de niños con grados que el Estado ha sido altamente vulnerador, exponiéndolos a contextos violentos, ya sea familiares, ya sea territoriales y la mayoría de los casos que siempre quieren salir, son los muchachos o muchachas que han tenido grado de conflicto en los establecimientos adyacentes a sus domicilios, entonces es como una forma de evitar... Siempre está el argumento de evitar conflictos, porque “en ese colegio va éste con el que tengo drama”, “en este otro colegio va éste con el que si me veo voy a pelear”. Entonces es como una herramienta de escape provisorio diario, donde ellos reflejan así como que van a poder desplazarse al centro” (C.R, p. 13).

Esta motivación inicial marca, a su vez, los lugares donde se producen los reenganches, siendo las modalidades de adultos (dos años en uno) y las escuelas con algún tipo de formación sociolaboral las más solicitadas, en las que además existen altos grados de satisfacción en los procesos de reenganche, destacando que son espacios más “sensibles” con temáticas sociales y se logran mejores niveles de coordinación con los programas PDE.

Como muchos de ellos tienen rezago, generalmente tienen en mente ingresar a colegios CEIA, que son colegios pensados para estudiantes adultos, como la ley permite que

mayores de 15 años puedan ingresar a ese tipo de establecimiento y eso les permite disminuir el rezago y salir en una edad quizás no tan avanzada, y otra opción son los colegios que te permiten salir con algún título de técnico profesional, quizás mecánica, gastronomía, son las opciones que buscan (A.B, p. 5).

Una condición distinta a las anteriores, y que destacan profundamente los directores de los PDE, que favorece los procesos de reenganche educativo, es la gestión de los establecimientos, ya sea esto personalizado en la figura del director, ya sea en relación a los flujos de comunicación y necesidades de los estudiantes. Esta característica la asumen como central en estos procesos.

Hay un director acá, que es muy jugado con los niños, es muy exigente con los profesores también y se nota que tiene un especial interés en los niños y niñas por sobre las pruebas estandarizadas... como que siempre está ahí con las necesidades de los niños, eso facilita mucho el trabajo (A.S, p. 6).

Esta característica de la gestión también se ve reflejada en la capacidad de coordinación que tiene la escuela con el PDE, donde una organización clara y efectiva de la escuela es crucial para un desarrollo y trabajo de acompañamiento desde los PDE, que además es identificado como fundamental para el éxito en los procesos de reenganche, donde existe la posibilidad de coordinar acciones y confluir en objetivos comunes.

Nos ha tocado que llaman a un tutor por los avances, y se les entrega la información, y al otro día llama otra persona del mismo colegio preguntando la misma información y dos días después llama otra persona preguntando la misma información. Entonces ahí tú adviertes desde afuera, porque tu mirada siempre es exterior al colegio, que ese equipo no se está comunicando, entonces tú dices, ¿pero qué pasa acá? no hay un traspaso de la información, una coordinación interna de la información, ese tipo de cosas... pero en otros colegios se nota, se advierte que la cosa funciona bien, se comunican los profesionales al interior... ojo que no tiene que ver con dinero, hay colegios que por infraestructura quizás son más pobres, pero funcionan igual bien, no tiene que ver con dinero (A.B, p. 7).

En este sentido, también es destacable que existe una mirada similar en cuanto a que cada vez son más los establecimientos que asumen una postura más proclive a los procesos de reenganche, ya sea esto por ser escuelas especializadas de segunda oportunidad o escuelas que han ido avanzando a posiciones más inclusivas, ya sea por decreto o por convicción.

En relación con los procesos de reenganche que han fracasado desde el PDE a la escuela es necesario señalar que, junto a los factores ya citados en párrafos anteriores, se

destaca la mala comunicación y coordinación entre el PDE y la escuela. La principal dificultad radica en que la información urgente de los procesos de reenganche no tiene un receptor claro en la escuela o, por el contrario, posee muchos receptores, pero un flujo inadecuado que canalice esa información.

Otro punto destacable es la estigmatización inicial por ser SENAME, expresada en comentarios explícitos o velados que fomentan una resistencia inicial por parte de la escuela, asociada a percepciones producto del imaginario de la institución SENAME que añade ese estigma o carga a la ya propia historia del niño o niña.

A uno lo tachan por ser funcionario del SENAME y todos sabemos acá en Chile lo que significa eso, entonces “viene con una niña o niño SENAME”, y muchas veces han dicho que el colegio no trabaja con niñas o niños SENAME y los niños lo escuchan también, ahí de nuevo lo que hablaba, yo como la profesional o el profesional siento que no hay tino, no hay tacto, el niño o niña escucha el tema, se siente discriminada, discriminado, y pasan esas cosas aún (C.R, p. 7).

...antes a mí me gustaba mucho decir que somos del SENAME, uno va aprendiendo en el transcurso del proceso, porque bueno, al final era peor decir que éramos del SENAME porque ¿qué hacía eso?, estigmatizaban inmediatamente y etiquetan a mis niños (L.M, p. 5).

Por último, los directores también manifiestan deficiencias en el propio programa PDE que complejizan los procesos de reenganche, como son: la alta rotación de profesionales producto de los bajos sueldos, una formación insuficiente en aspectos psicosociales; pero además la falta de capacidad material para influir o cooperar con la escuela, en relación al derecho educativo, asumiendo desde la percepción de los directores una función de control social o apoyo, en la medida de lo posible, de las trayectorias más excluidas del sistema educacional chileno.

No obstante, yo no pienso que nosotros vayamos a cambiar la vida a los NNA. No me compro eso. Ellos siguen viviendo en su mismo territorio, siguen vivenciando muchas veces las mismas vulneraciones de derechos, siguen vivenciando situaciones de violencia intrafamiliar, pero es la alternativa, es una mini manera de poder ayudar en verdad a estos chiquillos y chiquillas que lo han pasado re-mal (S.E, p. 10).

CONCLUSIONES

La relación entre las escuelas y los PDE en los procesos de reenganche educativo es heterogénea. Dicha heterogeneidad está determinada, principalmente, por la capacidad de gestión y administración interna que tiene la escuela y su mirada o sello respecto a la inclusión (Aristimuño & Parodi, 2017; González, 2015; González & Cutanda, 2020).

Un hallazgo importante es que la oferta educativa más seductora para los niños, niñas y adolescentes en procesos de reenganche escolar es aquella que ofrece alguna especificación sociolaboral (Martínez Carmona, 2018; Nobile, 2016), pero también aquellas que ofrecen la posibilidad de disminuir el rezago escolar. Este resultado es coherente con las investigaciones que hablan de lo heterogéneo de la educación de adultos y su capacidad de atraer tanto a adultos como niños, niñas y adolescentes en situación de exclusión (Espinoza Díaz *et al.* 2014). Esta alternativa educativa es altamente valorada por los directores y directoras para los procesos de reenganche educativo.

De igual forma, es destacable que la relación actual que se logra generar entre un programa externo como el PDE y las escuelas, en el mejor de los casos, es una coordinación basada principalmente en el plano del seguimiento y el flujo de información. De acuerdo a la literatura disponible, este programa facilita y favorece los procesos de reenganche (lo que es su objetivo, según se recoge en la orientación técnica), aunque parece necesario avanzar a niveles de cooperación más curriculares (González, 2017), puesto que no se desprende de las entrevistas un soporte educativo tan claro, más allá de ayudar con los deberes escolares en los procesos de reenganche, cumpliendo el programa una labor de comunicación y de soporte socioemocional.

Otro aspecto interesante en la reflexión de los directores acerca del PDE, es la capacidad del programa de estar presente en el marco de la exclusión educativa y social de la población que atiende (González, 2017; Opazo, 2017; Romo & Cumsille, 2020). Si bien su modelo de intervención y bases técnicas apuntan a la reducción de los factores de riesgo individuales, en la práctica asumen, en los casos de desenganche, una contención social inicial (limitada) para luego gestionar la mejor oferta educativa disponible, identificando las escuelas más inclusivas de su territorio. Esta circunstancia ofrece un conocimiento territorial muy valioso en la zona de exclusión educativa y que, en la actualidad, pareciera estar siendo subvalorado en la gestión territorial o en el análisis de las propias políticas públicas.

Para concluir, podemos afirmar que continúa siendo necesario profundizar en la relación existente entre los PDE y la escuela, enfatizando especialmente en la dimensión cooperativa que permita ampliar la zona de influencia de la escuela y, a su vez, reconocer y eliminar las barreras que actualmente impiden algunos reenganches educativos; como también encontrar mecanismos y estrategias de cooperación para que los PDE puedan ofrecer un recurso importante a las escuelas, evitando así esfuerzos aislados y poco eficientes.

REFERENCIAS

- Afieharo, M. I., Ademola, S. A., Olawoye, O. A., Iyun, A. O., Arowojolu, O., & Oluwatosin, O. M. (2020). Time to return to school in child and adolescent burn patients from a sub-Saharan tertiary hospital. *Burns*, 46(4), 974-979.
- Ainscow, M. (2003). *Desarrollo de sistemas educativos inclusivos* [Ponencia]. San Sebastián, España. Recuperado de https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf
- Aristimuño, A. & Parodi, J. P. (2017). Un caso real de combate al fracaso en la educación pública: Una cuestión de acompañamiento, liderazgo y cultura organizacional. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 141-157.
- Bolarin, M.J.M. (2020). Presentación: reenganche socioeducativo: diferentes realidades. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 11-16.
- Calle, J.P. (2020). *Inclusión y atención a la diversidad en el contexto chileno: Análisis de los factores que facilitan y/o dificultan la puesta en marcha de las nuevas normativas de inclusión en las escuelas básicas del país* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona]. Repositorio Institucional TDX. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/671565>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de educación*, 6(1), 19-35.
- Canales, M. C. (2006). *Metodologías de la investigación social*. LOM ediciones.
- Castel, R. (2014). Los riesgos de exclusión social en un contexto de incertidumbre. *Revista internacional de sociología*, 72(Extra_1), 15-24.
- Catelli, J.R. (2017). Los exámenes nacionales de certificación para jóvenes y adultos en el contexto de las políticas públicas de educación en Brasil, Chile y México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 39(1), 49-68.
- Echeita, G. (2017). Educación inclusiva. Sonrisas y lágrimas. *Aula Abierta*, 46(2), 17-24. <https://doi.org/10.17811/rifie.46.2.2017.17-24>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías*. Santiago, Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.
- Escudero, J. M., & Martínez, B. (2011). Educación inclusiva y cambio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 85-105.
- Espinoza Díaz, O., Castillo, D., González Fiegehen, L., & Santa Cruz, J. C. (2014). Educación de adultos e inclusión social en Chile. *Psicoperspectivas*, 13(3), 69-81. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue3-fulltext-393>
- Fernández, R. (2006). Investigación cualitativa y psicología social crítica en el Chile actual: conocimientos situados y acción política. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4). <https://doi.org/10.17169/fqs-7.4.163>
- González, M. T. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43639>

- González, M. T. (2017). Desenganche y abandono escolar y medidas de re-enganche: algunas consideraciones. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(4), 17-37. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/62492>
- González, V. (2017). *Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en Chile. Hallazgos a partir de la Evaluación Internacional de Competencias en Población Adulta PIAAC-OECD*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/4438>
- González, M. T., & Cutanda, M. (2020). Desenganche escolar-cultura organizativa: implicaciones mutuas en las Aulas Ocupacionales. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 107-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100107>
- González, M. T., & Cutanda, M. T. (2020). Programas de reenganche educativo y condiciones organizativas para su implementación: la importancia de la coordinación curricular. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 17-44.
- Hernández, M.A. & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 182-195.
- Jiménez, M. (2008). Aproximación teórica de la exclusión social: complejidad e imprecisión del término. Consecuencias para el ámbito educativo. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(1), 173-186.
- Júnior, A. S. C., Soares, L. J. G., & Collado, V. R. A. (2020). La trayectoria reciente de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en Chile: inferencias de un estudio comparado. *Revista de Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 10, 127-148.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista Temas de Educación*, 7, 19-39.
- Krüger, N. S. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 27(8), 1-37. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>
- Lee, J. A., Lee, J. M., Park, H. J., Park, M., Park, B. K., Ju, H. Y., ... & Lee, M. J. (2020). Korean parents' perceptions of the challenges and needs on school re-entry during or after childhood and adolescent cancer: a multi-institutional survey by Korean Society of Pediatric Hematology and Oncology. *Clinical and experimental pediatrics*, 63(4), 141. <https://doi.org/10.3345/kjp.2019.00696>
- Lustig, N. (2020). Desigualdad y descontento social en América Latina. *Nueva Sociedad*, 286, 53-61.
- Martínez Carmona, M.J. (2018). *Análisis y valoración de los ciclos de Formación Profesional Básica como medida de atención a la diversidad a través del alumnado y del profesorado* [Tesis doctoral. Universidad de Córdoba] Repositorio institucional Helvia. Recuperado de <https://helvia.uco.es/bitstream/handle/10396/16402/2018000001752.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- MINEDUC-DGE (2020). *Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar*. Recuperado de https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/propuestas_desercionescolar.pdf

- Nobile, M. (2016). Los egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 26(2), 187-210.
- Opazo, A. (2017). *Trayectoria escolar de los estudiantes más vulnerables del sistema educativo chileno*. Recuperado de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14505>
- Popkewitz, T. (2006). La escolaridad y la exclusión social: La expectativa acerca de la sociedad del futuro y el miedo a lo diferente. *Anales de la Educación Común*, 2(4), 78-94.
- Portales-Olivares, J., Cortés-Rojas, L., & Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, 3, 144-153.
- Queupil, J. & Durán del Fierro, F. (2018). El principio de inclusión: similitudes y diferencias en la educación escolar y superior en Chile. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(1), 111-128.
- Romo, J., & Cumsille, P. (2020). Caracterización de estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas en una muestra de escuelas de reingreso a través de análisis de clases latentes. *Pensamiento educativo*, 57(1), 1-21.
- Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social [Versión en inglés]. *Revista de Investigación en Educación*, 11(3), 57-70.
- Sarceda-Gorgoso, M. C., & Barreira-Cerqueiras, E. M. (2021). La Formación Profesional Básica y su contribución al desarrollo de competencias para el reenganche educativo y la inserción laboral: percepción del alumnado. *Educar*, 57(2), 319-332.
- SENAME - MIDE UC (2016). *Estudio de caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC. Recomendaciones para la política pública y buenas prácticas territoriales*. Recuperado de https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2016/10/Estudio_Caract_Prog_Reins_Sename-Mineduc.pdf
- SENAME (2019). *Orientaciones técnicas para concurso de proyectos de protección especializada en reinserción educativa (PDE)*. Recuperado de <https://www.sename.cl/web/wp-content/uploads/2019/05/Orientaciones-Tecnicas-PDE.pdf>
- Sucre, F. (2016). Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina. *The Dialogue. Leadership for the Americas*. Recuperado de <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/11/Nota-tecnica-Jovenes-vulnerables-FINAL.pdf>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. D. L. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217-241. <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>