

POLICY BRIEF

Fotografía: ONU Mujeres Chile / Pablo Sanhueza.

DESERCIÓN ESCOLAR Y EDUCACIÓN DE SEGUNDA OPORTUNIDAD CON ENFOQUE DE GÉNERO EN CHILE: METODOLOGÍA, BUENAS PRÁCTICAS Y RECOMENDACIONES.

Resumen

En este documento, elaborado por ONU Mujeres, se presenta evidencia sobre la exclusión escolar en Chile y la Educación de Segunda Oportunidad con enfoque de género. Se analizan tanto los factores que generan la exclusión escolar en Chile como las posibles consecuencias para niños, niñas y adolescentes (NNA) que quedan marginados del sistema, considerando además las problemáticas específicas que contribuyen a la exclusión educativa de mujeres. Se revisa la oferta de programas de segunda oportunidad disponibles en Chile. Si bien este estudio se elaboró previo a que la crisis de la COVID-19 impactara fuertemente en el país, se actualizó en respuesta a la realidad e impacto de la pandemia en términos de deserción escolar y se exponen las medidas que se han tomado para prevenir la deserción escolar durante este periodo.

Luego, se muestra una selección de buenas prácticas y programas alrededor del mundo que tienen un impacto positivo en las personas que cursan programas de segunda oportunidad. Las recomendaciones de política para una educación de segunda oportunidad con perspectiva de género se ordenan en ocho dimensiones de acuerdo tanto a las buenas prácticas como a la opinión de los expertos y expertas entrevistados durante el desarrollo del estudio.

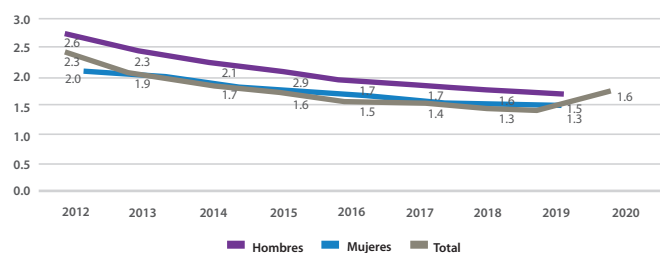
I. Contexto nacional en tiempos de pandemia

La crisis de la COVID-19 ha generado una serie de implicancias en la educación escolar. El año 2020 como medida de prevención de propagación de la pandemia se suspendieron las clases presenciales en todos los establecimientos del país a partir del 16 de marzo, es decir tras solo 8 días de clases durante ese año escolar (MINEDUC, 2020I). Al iniciar el año académico 2021 los establecimientos retomaron las clases presenciales o semi presenciales en las comunas que estaban en fase de “transición” o superior del plan paso a paso implementado por el Gobierno en el contexto de pandemia. Para ellos, se implementaron una serie de protocolos sanitarios necesarios para un retorno a clases seguro. Para los colegios de las comunas en cuarentenas se mantuvieron las clases en línea.

Las clases virtuales han dificultado la mantención del vínculo entre las escuelas y estudiantes, aumentando el riesgo de desescolarización, especialmente en las y los estudiantes de menor nivel socioeconómico, ya que, ante la precarización de la situación económica de las familias, pueden verse sometidos a mayor estrés o tener que trabajar para cooperar con el ingreso familiar, además de contar con mayores dificultades para acceder al uso de herramientas virtuales para su educación. Afecta también, particularmente, a las estudiantes mujeres (sobre todo en situación de pobreza, con discapacidad, o en zonas rurales), sobre quienes recaen mayormente las labores domésticas y de cuidado en el hogar, dificultando su continuidad de estudios en modalidad de educación a distancia durante la cuarentena (MINEDUC, 2020I; 2020m). La tasa de incidencia de la deserción en Chile había descendido entre 2012 y 2019 en 0,9 puntos porcentuales. Sin embargo, en 2020 esta tasa subió 0,2 puntos porcentuales, pasando del 1,4% al 1,6%, como se aprecia en **el gráfico 1**. Una de las proyecciones realizadas por el Ministerio de Educación para el 2021 sobre la tasa de incidencia de deserción estimaba que estaría en un rango entre 2,6% y 5% (MINEDUC, 2020I) lo que considera sólo alumnos entre sexto básico y cuarto medio. Sin embargo, las últimas cifras dadas a conocer

por el Ministerio de Educación hacen referencia a una tasa de deserción menor a la proyectada. De acuerdo con lo estimado, en el mejor escenario serían 42.068 personas las que desertarían del sistema escolar este año, sin embargo, sólo se reportaron 39.498 niños, niñas y adolescentes que no se matricularon en ningún establecimiento este año, de los cuales 21.260 (53%) son hombres y 18.238 (46%) mujeres.

Gráfico 1: Tasa global de incidencia 2012-2020



Fuente: Mineduc 2020

Si bien se han tomado medidas para mitigar los índices de deserción escolar, lograr retener y reinsertar a las y los estudiantes en los establecimientos educacionales, sigue siendo una preocupación para las autoridades dadas las consecuencias de la exclusión escolar. Una de las iniciativas para disminuir este índice de deserción es el Sistema de Alerta Temprana (SAT), en que se identifican estudiantes con mayor riesgo de deserción escolar de acuerdo a características como nivel socioeconómico, antecedentes educativos y familiares entre otros.

1. Este documento es una adaptación del estudio “Deserción escolar y educación de segunda oportunidad con enfoque de género en Chile. Metodología, buenas practicas y recomendaciones” disponible [AQUÍ](#)

Esta herramienta permite a los establecimientos tener identificados a estos alumnos y alumnas e implementar estrategias de retención y apoyo focalizadas. Por otra parte, la Herramienta de Gestión de Contacto, es un instrumento implementado en el contexto de educación en línea y a distancia, que permite al Director o Directora del establecimiento tener un reporte de información resumida de cada uno de sus estudiantes en que se identifican aquellos que se han desconectado, a la vez que se proponen líneas de acción.

Y finalmente y de manera piloto, el Ministerio en conjunto con J-PAL², en abril de este año enviaron mensajes de texto a los celulares de las y los apoderados de los alumnos y alumnas que estaban matriculados el año 2020 y se encuentran fuera del sistema, y también a aquellos que postularon a sus hijas e hijos en un establecimiento, y que a pesar de haber sido

seleccionados aún no se habían matriculado.

Los programas educativos de segunda oportunidad tienen un desafío mayor para impartir las clases en tiempos de pandemia y cuarentenas. Este nuevo escenario de educación virtual a distancia significa realizar esfuerzos por atraer a las y los estudiantes, visibilizando los retornos de la educación, y considerando las dificultades que aquellas/os estudiantes con menores recursos económicos puedan tener para modalidades de educación a distancia, generando apoyos para contrarrestar esto. Adicionalmente, es importante que consideren fortalecer las vías de apoyo para las estudiantes adolescentes embarazadas o madres y los estudiantes padres en un contexto en que pueden existir mayores barreras para el acceso al sistema de salud o a apoyos para el cuidado de los/as hijos/as.

II. Presentación de la problemática

La educación es uno de los factores claves del avance y progreso de las personas y sociedades. Es un derecho humano fundamental, y es esencial para que las mujeres y las niñas alcancen la igualdad de género. El asistir a la escuela para una mujer o niña aumenta las posibilidades de alcanzar su pleno potencial, mejorar sus niveles de ingreso futuro, su nivel de empoderamiento y autonomía económica, sus niveles de productividad, sus posibilidades de empleo y fomenta un crecimiento económico más inclusivo (ONU Mujeres, 2020).

Si bien en Chile existen altas tasas de escolarización y la desescolarización ha disminuido durante los últimos años, las consecuencias de la exclusión escolar pueden ser la causa de una serie de problemas que afectan fuertemente la vida de las personas.

Es importante considerar una perspectiva de género en el análisis de la deserción escolar y la educación de segunda oportunidad, para entregar herramientas efectivas que permitan evitar el abandono de los estudios, y posibiliten una reinserción exitosa a niñas, jóvenes y adultas que han visto interrumpidas sus trayectorias educativas por diversos motivos.

La Educación de Segunda Oportunidad (ESO), reinserción o reintegración educativa, busca hacerse cargo del grupo de niños, niñas y adolescentes (NNA), jóvenes y adulto/as que han salido del sistema escolar y no han completado su educación primaria y secundaria obligatoria. Esta situación se da en un contexto en el que la estructura y dinámicas de ese sistema escolar formal resultan excluyentes y dificultan el ejercicio universal del derecho a la educación, cuestión que perpetúa las inequidades, al limitar el despliegue de las potencialidades humanas y las posibilidades de acceso a empleos dignos, buenas condiciones de calidad de vida, y participación social y política.

El problema de la desescolarización es especialmente prevalente en los estudiantes más vulnerables, lo que contribuye al círculo de la pobreza. Algunas de las consecuencias que los estudios han identificado de la desescolarización incluyen: menor ingreso a la vida laboral o desempleo; aumento de las probabilidades de encontrarse en situaciones de vulnerabilidad o exclusión social, tales como drogadicción, falta de participación en la sociedad civil y comisión de delitos; reproducción intergeneracional de la desigualdad

2. J-PAL, The Abdul Latif Jameel Poverty Action Lab

educativa; y costos para el entorno directo y la sociedad en general (UNESCO, 2009b; CPCE, 2016). En nuestro país, un 62% de los y las estudiantes desescolarizados provienen de los dos quintiles de menores ingresos, existiendo una mayor desescolarización en los NNA de zonas rurales que en los de zonas urbanas (CASEN, 2017) en general (UNESCO, 2009b; CPCE, 2016).

El fenómeno de la desescolarización es multicausal y para entenderlo, hay que analizar tanto el nivel individual, y conocer las historias de quienes han desertado y han vuelto a estudiar, como reconocer el nivel estructural y la necesidad de reformas sociales, económicas y laborales más amplias, que apunten a mayor justicia social, junto con las posibles reformas a nivel educativo, para contribuir a la generación de oportunidades de forma más equitativa.

Desde una perspectiva de género, es necesario entender las características discriminatorias y expulsoras de la escuela y sociedad considerando la

interseccionalidad, esto es, el impacto combinado de la pluralidad de formas de exclusión social en función de categorías como el género, clase, raza, discapacidad u orientación sexual, tomando en cuenta la diversidad de identidades (UN Women, 2019). Factores adicionales a considerar en el caso de las mujeres, son el embarazo adolescente y maternidad temprana, a su vez, visualizar la maternidad como culturalmente deseable a edades tempranas, al no contemplar la posibilidad de proyectos de vida alternativos. Y las posibles consecuencias como desiguales oportunidades de participación laboral, brecha salarial, dinámicas de género, que ponen a las mujeres en una posición subordinada en cuanto a su ejercicio de derechos sexuales, entre otras.

III. Factores que determinan la desescolarización en Chile

En la literatura se han distinguido los factores determinantes de la deserción escolar en dos categorías, intraescolares o endógenos al sistema escolar y extraescolares o exógenos al sistema (Espíndola y León, 2002 en CPCE, 2016).

Los factores extraescolares que incrementan la probabilidad de desescolarización se relacionan con la situación socioeconómica y contexto familiar del/la estudiante, las condiciones de pobreza, marginalidad, adscripción laboral temprana, disfunción familiar, baja valoración de la educación. Estos factores no solo involucran al entorno familiar del/la estudiante, sino también al mercado, las comunidades y el Estado.

El contexto socioeconómico es uno de los factores extraescolares más importantes de la desescolarización, e influye a través de la estructura familiar (con mayor



riesgo en familias monoparentales), la dimensión socio-habitacional (aumentando el riesgo las instalaciones insuficientes, la presencia de hacinamiento y la ruralidad), aspectos económicos, el capital cultural de los padres (escolaridad, expectativas y actitudes y apoyo de los padres hacia el estudio de sus hijos e hijas), y los proyectos de vida de los propios estudiantes (Román, 2013; Lenos & Krasenberg, 2017; Boniolo & Najmias, 2019).

Las relaciones de pareja pueden también constituir un riesgo para la permanencia de los NNA en el sistema educacional formal, especialmente si se vinculan a una mayor probabilidad de quedar embarazada o de embarazar a la pareja en la edad adolescente (Centro de Estudios de la Niñez, 2014). Algunos factores que se han visto relacionados con la probabilidad de embarazo: actitudes culturales que promueven la maternidad, disponibilidad de métodos anticonceptivos, y percepción de oportunidades laborales próximas al lugar de residencia, que podría inclinar la balanza hacia la maternidad al no ver que sus pares mayores hayan logrado movilidad social, de modo tal que la maternidad aparece como una opción racional que da sentido y propósito, permite definir la identidad y entregar un estatus (Lenos y Krasenberg, 2017; Hernández, 2003 en López, Opertti & Vargas, 2017).



Los factores intraescolares se refieren a las condiciones del sistema educativo que pueden hacer conflictiva la permanencia de las y los estudiantes en la escuela. Entre estos factores, se destacan la estructura del sistema escolar y normas disciplinarias, tamaño de la escuela, la razón docente-estudiante, las prácticas pedagógicas, y la conducta y/o capacidades de los equipos y docentes de las escuelas, que pueden conducir a la repetición de curso y rezago, como antesala de la desescolarización, y donde se ha visto que los/as estudiantes que presentan mayor atraso escolar, tienen menores probabilidades de concluir sus estudios, siendo este uno de los predictores más confiables (UNESCO, 2009a).

Las estructuras organizativas rígidas y autoritarias, y la resistencia de las escuelas a aceptar los códigos socializadores propios de la cultura juvenil, generarían en los/as estudiantes frustración, desilusión y desapego del sistema (Centro de Estudios de la Niñez, 2014; Bellei y Contreras, 2000 en UNESCO, 2009b). Por otro lado, una oferta escolar que tiende a ser homogénea desmotiva a los y las estudiantes, ya que no logran valorar o encontrar utilidad y relevancia en la escuela (Román, 2013).

En Chile, de todas las causas de la desescolarización, la principal obedece a elementos propios de la experiencia escolar: rendimiento académico, problemas de conducta y de convivencia, los que a su vez explican en un 30% el ausentismo crónico, apareciendo en segundo lugar elementos como el embarazo adolescente y las causas económicas (CASEN, 2017).

Por otra parte, se observa que los motivos de deserción tienen, en mayoría, su origen en la transición entre la educación primaria y la secundaria, sobre todo para las y los estudiantes de las zonas rurales o de sectores vulnerables, donde este cambio corresponde a un hito vital complejo, difícil de procesar y asimilar que más que una continuidad o proceso natural, se vive como un quiebre o cambio radical en la trayectoria escolar, debido al cambio de establecimiento y muchas veces al cambio de ciudad que deben realizar las y los estudiantes (Román, 2013).

El ausentismo escolar crónico en Chile está presente en uno de cada tres estudiantes en edad escolar. Se trata de una tendencia que ha ido creciendo fuertemente,

pasando de un 26% hace diez años a un 39,7% en establecimientos municipales el 2014 (Muñoz, 2020). Este problema trae consecuencias graves para el desarrollo de los niños y niñas, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo psicosocial, con consecuencias como repetición de curso, dificultad para relacionarse con sus pares, o abandono escolar (MINEDUC, 2020j).

Los principales motivos reportados por los NNA para abandonar el establecimiento educacional fueron principalmente al interior del sistema educativo, incluyendo problemas conductuales en la sala de clases (27,1%), seguidos por la repitencia de curso (19,4%) y bajas calificaciones (12,3%). En cambio, aparecen en menor medida los problemas al interior del hogar (10,2%), los cambios de domicilio (9,2%),

la falta de apoyo familiar (3,2%) y la presencia de embarazo (1,8%). Las desadaptaciones conductuales aparecen con mayor frecuencia en los estudiantes hombres (29,2%), mientras que la repitencia de curso predomina en las niñas y adolescentes (23,2%) (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

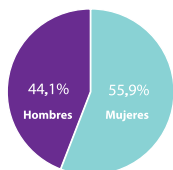
Normalmente, las dificultades académicas no son mencionadas como las más determinantes, sino aspectos asociados con las relaciones interpersonales al interior del espacio escolar. El 29,5% hace mención a la tensión con los profesores; el 27,9%, a las imposiciones estéticas; el 25,1%, a la dinámica desalentadora de las clases; y el 23%, a los conflictos con los compañeros de curso (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

IV. Características de las personas excluidas del sistema escolar en Chile

Según las últimas cifras entregadas en abril de 2021 por MINEDUC, en Chile hay más de 186 mil menores, adolescentes y jóvenes de entre 5 y 21 años que han abandonado el sistema escolar. Durante el último año se registraron 39.498 niños y niñas que no se matricularon en establecimientos este año (MINEDUC, 2021). A continuación se presenta la caracterización de personas excluidas del sistema escolar en Chile de acuerdo con la última Encuesta CASEN (2017) y de acuerdo a la población atendida por los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC:

Caracterización Personas Excluidas del Sistema Escolar (Encuesta CASEN 2017)

En Chile hay 138.572 NNA y jóvenes entre 6 y 21 años excluidos del sistema escolar, de ellos:



10,9%
es migrante

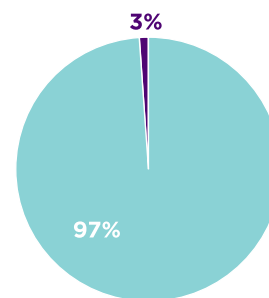
12,1%
pertenecen a un pueblo originario

22,2% de los estudiantes abandona la escuela en zonas rurales, mientras que el porcentaje es de 16,7% en zonas urbanas.

De las mujeres que se encuentran fuera de la escuela entre 12 y 21 años, el 55,6% ha tenido hijos.

97%

de la población está en el tramo entre **14 y 21 años**.



Si se considera la población entre **5 y 24 años**, la cifra asciende a **257.507 personas** con una tasa de prevalencia de deserción del 5,1%, siendo mayor en el caso de los hombres (**5,9%**) que de las mujeres (**4,3%**).

Caracterización Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC



66,2% de NNA atendidos tiene **experiencias previas de vulneración de derechos:**

- 38,3% maltrato psicológico**
- 36,8% violencia intrafamiliar**
- 26,3% maltrato físico**
- 8,5% trabajo infantil**
- 6,1% abuso sexual**



60,7% consume drogas



39,1% ha tenido conflictos con la justicia, siendo el tipo de falta más frecuente el robo o hurto.

Fuente: SENAME(2016)



40,4% tiene diagnóstico de un trastorno de salud mental:

- 24,1% trastornos conductuales**
- 20,0% déficit atencional**
- 15,8% trastornos del ánimo**
- 4,3% riesgo suicida**
- 2% trastornos psicóticos**

Sobre la incidencia de la maternidad en la deserción escolar es necesario profundizar. El fenómeno de maternidad adolescente muestra una mayor prevalencia en los grupos de menores recursos económicos. Entre los hogares del 20% de más bajos ingresos, el 31% de las mujeres de 12 años o más han sido madres adolescentes, mientras que solo un 10.6% de las que pertenecen al quinto quintil (CASEN, 2017). Asimismo, la incidencia de la maternidad adolescente varía de acuerdo con el nivel educacional de las mujeres, siendo significativamente más baja entre las mujeres con mayor nivel educacional, especialmente entre aquellas con educación superior. Esta incidencia de la maternidad también es mayor que en la población general en el caso de mujeres de zonas rurales y pertenecientes a pueblos indígenas. Las tasas de maternidad adolescente no han disminuido como sería esperable de acuerdo a los índices de desarrollo económico del país (Ministerio de Desarrollo Social, 2018). Un alto porcentaje de las madres adolescentes interrumpe su formación educativa, siendo este uno de los mecanismos a través de los cuales el embarazo adolescente opera como factor reproductor de pobreza (Comunidad Mujer, 2016). En 2017, de un total de 1.030 estudiantes embarazadas, solo 595, es decir, un 58% continuaron sus estudios (Ministerio de Desarrollo Social, 2018).

Desde una perspectiva de género, es importante reconocer los factores que afectan de forma diferencial en la desescolarización de mujeres y hombres: en ellas, además del embarazo adolescente, destaca el rol doméstico y el trabajo no

remunerado que realizan las mujeres al interior de sus hogares, además de un sistema que les ofrece pocas oportunidades en términos económicos, en comparación con los hombres. Si bien ha habido un aumento sostenido de la participación laboral de las mujeres en Chile, de acuerdo a la Encuesta CASEN (2017), la tasa de participación laboral total de las mujeres sobre 15 años es de un 48%, mientras que la de los hombres, es de un 71%. Esta participación, además, no es homogénea según clase social, siendo, para las mujeres del primer decil, de un 26%, en comparación con las del décimo decil, de 72%. La crisis de la COVID-19 ha incrementado las brechas de participación laboral, ya que las mujeres se han visto obligadas a abandonar el mercado laboral, lo que ha generado una disminución aun mayor en el porcentaje de participación laboral de mujeres. El sistema educacional tiende a ser un espacio que reproduce esas relaciones desiguales de género (Lillo, 2016). Las mujeres se encuentran en una situación histórica de subordinación que se explica a partir de un sistema sexo/género que construye diferencias de dominación y subordinación entre hombres y mujeres, atribuidas a diferencias biológicas y supuestos culturales. El 87,8% de la población infantil realiza tareas domésticas en el propio hogar, siendo las niñas quienes realizan principalmente estas tareas (91%, frente a 84,4% en los niños). Las niñas y adolescentes mujeres son quienes en mayor proporción dedican 21 horas o más a la semana a desarrollar estas tareas (19% entre 5 y 17 años; y un 33% entre 15 y 17 años) (Ministerio del Trabajo y Previsión Social, 2020). Todos estos aspectos tienen un impacto directo en la deserción escolar de niñas y adolescentes.

V. La Educación de Segunda Oportunidad en Chile

Los programas y escuelas de ESO consideran distintos niveles de abordaje, ya que se entiende que, si bien el ideal es que ningún estudiante abandone la escuela antes de graduarse, para aquellos o aquellas que se encuentran fuera del sistema, es necesario ofrecer opciones que les permitan reinsertarse y contar con oportunidades equitativas. En el siguiente cuadro se presentan los tipos de iniciativas de segunda oportunidad que se ofrecen en el país. En la primera columna, se encuentran iniciativas de prevención de deserción escolar para estudiantes en la escuela regular y en la segunda y tercera, los

espacios educacionales alternativos y escuelas de segunda oportunidad y sus modalidades. Los programas de ESO reconocen que deben abordar tanto el desarrollo de habilidades psicosociales, con foco en la reparación de los significados negativos asociados a la escuela; como el plano académico, pedagógico o de nivelación de conocimientos, desarrollando una enseñanza relevante al contexto de los y las estudiantes, de manera de reencantarlos/as con el proceso de aprendizaje. Asimismo, buscan adoptar modelos más flexibles, que se adapten a las necesidades de los distintos grupos que atienden y establecer redes con la comunidad en que se emplazan.



TIPOS DE PROGRAMAS EDUCATIVOS DE SEGUNDA OPORTUNIDAD

Iniciativas y programas Iniciativas de Prevención de la Deserción	Espacios Educativos Alternativos (para menores de 18 años)	Escuelas de Segunda Oportunidad (para mayores de 15 años en Primaria; y mayores de 18 años en Secundaria y en Modalidad Flexible)
<p>Bonos y Becas: Bono Asistencia Escolar (2012)</p> <p>Beca de Apoyo a la Retención Escolar (BARE) (2002)</p> <p>Programa de Apoyo a la Retención Escolar (2009)</p> <p>Subvención Escolar Pro Retención Escolar (2003)</p> <p>Subvención Escolar Preferencial (2008)</p>	<p>Fondo Concursable Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Reinserción) (2005)</p>	<p>Educación para Jóvenes y Adultos (EPJA)/Nivelación de Estudios (desde 2003, en su actual formato y modalidades)</p> <p>Se desarrolla en distintos espacios:</p> <p>Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), en tres jornadas.</p> <p>Terceras jornadas de Escuelas y Liceos.</p> <p>Centros Educativos Militares y Penitenciarios</p> <p>Se desarrolla en distintas modalidades: Regular (Primaria -3 años-; Secundaria Científico-Humanista -2 años-; y Secundaria Técnico Profesional -3 años)</p> <p>Flexible (Primaria y Secundaria)</p>
<p>Fondo Concursable Proyectos de Reinserción Educativa (Componente Retención) (2005)</p>		<p>Escuelas de Segunda Oportunidad o Reinserción Educativa (2016)</p>

(* Validación de Estudios (Exámenes Libres): Primaria (3 niveles), Secundaria (2 niveles) y Certificado de Equivalencia para Fines Laborales (no permite continuar estudios superiores)

En el plano académico, el foco está puesto en la nivelación de conocimientos y habilidades de los y las estudiantes por medio de la flexibilización del currículo y el uso de métodos dinámicos de enseñanza, en un ambiente que cuente con los elementos necesarios para propiciar el aprendizaje, desde la infraestructura hasta el rol de los profesores. Se reconoce que los y las estudiantes son diversos y que, por ende, los tiempos, métodos y evaluaciones que se requieren, son distintos a los que se utilizarían en un contexto regular (Centro de Estudios de la Niñez, 2014).

Los programas de reinserción también buscan desarrollar un vínculo estrecho con la sociedad civil, estableciendo redes territoriales con otras organizaciones y con los/as vecinos/as del barrio, por lo que organizan días de puertas abiertas y proyectos en conjunto (por ejemplo, utilizando modelos de aprendizaje-servicio o intercambios intergeneracionales con adultos mayores del barrio), para incentivar a más jóvenes a retomar sus estudios y aportar a su rol ciudadano (Hogar de Cristo, 2019).

En Chile hasta hace un par de décadas la educación de adultos se enfocaba principalmente en población mayor de 18 años, con un fin alfabetizador. Sin embargo, en la actualidad, los y las estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos son mayoritariamente jóvenes. De hecho, a escala nacional, poco más del 50% de la población que asiste actualmente a los centros EPJA lo constituyen menores de 18 años, y 77% del total lo constituyen menores de 23 años, dando cuenta de un proceso de “infantilización” de una educación que tradicionalmente se pensó para alfabetizar a población adulta (Espinoza et al., 2019). La EPJA se vincula estrechamente con el ámbito productivo y laboral. El currículo también incluye temas como igualdad de género, ciudadanía activa y diversidad cultural (MINEDUC, 2008). La matrícula total de la EPJA en 2018 fue de 180.000; de ellos, un 54% hombres y 46% mujeres, incluyendo las modalidades regular y flexible (MINEDUC, 2019b). De este total, 120.696 estudiantes corresponden a la modalidad regular y 59.304 a la modalidad flexible. En esta última modalidad, los hombres constituyen el 56.6% y las mujeres, el 43.4% (MINEDUC, 2019b).

Actualmente, se están realizando reformulaciones a la EPJA, que buscan una mayor aproximación con el currículo de enseñanza secundaria, midiendo contenidos y habilidades asociados a este. El desafío para el nuevo currículo es incorporar los contenidos necesarios que permitan seguir estudios superiores y adecuarlos, a su vez, con los tiempos y la heterogeneidad de sus estudiantes, adoptando modalidades más flexibles (Acuña, 2016).

La modalidad regular se ofrece en Centros de Educación Integrada de Adultos (CEIA), en terceras jornadas de liceos y escuelas (que atienden a niños y jóvenes durante el día), y en centros educativos militares y penitenciarios. Es regida por la ley de subvenciones (Decreto con Fuerza de Ley No 2, 1998), pagándosele a los establecimientos municipales y particulares subvencionados por asistencia media de los y las estudiantes. Es para jóvenes desertores que pueden asistir diariamente a un establecimiento, que sean mayores de 15 años en el caso de la Educación Primaria, y mayores de 18 años en el caso de la Educación Secundaria Científico-Humanista o Técnico- Profesional. Los principales propósitos de esta modalidad educativa son garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad escolar prevista por la Constitución Política de la República de Chile, brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida y procurar respuestas a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación a quienes, por diversas circunstancias, no pudieron iniciar o completar sus estudios oportunamente (MINEDUC, 2020c).

La modalidad flexible fue implementada desde 2003, destinada a personas que, por diversas causas, relacionadas con su trabajo y quehacer cotidiano, no pueden asistir regularmente. Se ofrece en diversos horarios, y con distinta frecuencia y duración de las clases, siendo semi-presencial. La edad mínima de ingreso son 18 años, tanto para Enseñanza Primaria como para Enseñanza Secundaria. La modalidad flexible, se paga por resultados de los y las estudiantes, que son evaluados a través del Sistema Nacional de Evaluación, que depende del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020f).

Se reforzó con recursos del Programa Chile Califica, y se imparte en diferentes locales cercanos al domicilio o trabajo de los participantes, como centros comunitarios, iglesias, escuelas, sindicatos, empresas, etc. Tanto para el nivel de educación primaria como secundaria, el proceso educativo está a cargo de Entidades Ejecutoras que deben formar parte del Registro de Libre Entrada. Dichas entidades pueden ser planteles educativos reconocidos por el Estado, tales como: escuelas y liceos municipales, particulares subvencionados o particulares pagados, u otras entidades con personería jurídica que desarrollen actividades educativas, de capacitación o de formación profesional, como Centros de Formación Técnica, Institutos profesionales, Universidades, Organizaciones no Gubernamentales y Organismos Técnicos de Capacitación (Acuña, 2016). La evaluación de los aprendizajes es externa al servicio educativo y de responsabilidad del Ministerio de Educación (SECREDOC). Estas entidades examinadoras se encargan de aplicar exámenes finales, que evalúan los aprendizajes logrados por los y las estudiantes en cada área de Educación Primaria y Secundaria.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad existen en Chile desde 2016, se incluyó una nueva modalidad concursable en el MINEDUC, con sus propias bases técnicas y administrativas, para la creación de estas escuelas enfocadas en la reinserción, que se acoge a la disposición incluida en la Ley General de Educación (2009), en que se señala que el MINEDUC puede proponer la creación de nuevas modalidades educativas al Consejo Nacional de Educación que complementen la educación regular o profundicen áreas específicas de ella, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación.

Las Escuelas de Segunda Oportunidad están partiendo como una iniciativa piloto, que busca transformarse a futuro en una modalidad que ofrezca una alternativa estable y pertinente para esta población. Estas Escuelas están orientadas a la población de NNA y jóvenes, a diferencia de la EPJA. Este nueva institucionalidad de ESO en Chile nace ante el reconocimiento de la necesidad avanzar hacia espacios educativos formales, a partir de los proyectos de reinserción educativa (Muñoz, 2020; Res. 2033 Exenta, 2016). Oficialmente, estos espacios se constituyen como CEIA, dentro de

la Educación para Jóvenes y Adultos (Espinoza et al., 2020a).

A pesar de que este fondo público para Escuelas de Segunda Oportunidad comenzó en 2016, existían proyectos anteriores de organizaciones de la sociedad civil que estaban implementando la modalidad con financiamiento tanto privado como estatal, como es el caso de las Escuelas de Segunda Oportunidad pertenecientes a la Fundación Súmate, del Hogar de Cristo, que vienen trabajando desde 1989 con NNA y jóvenes entre 11 y 24 años (Fundación Súmate, 2020; Espinoza et al., 2020a), y cuyo modelo es analizado en el siguiente apartado, sobre Buenas Prácticas en ESO. Algunas de esas escuelas se han adjudicado este fondo público para continuar su trabajo.



VI. Programas de Reinserción Escolar, Escuelas de Segunda Oportunidad y buenas prácticas nacionales e internacionales

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
Psicosocial	<p>Vínculo del/a docente con las y los estudiantes. Piloto Escuelas Segunda Oportunidad, Europa.</p>	<p>La evaluación del piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad de la Comisión Europea (2001) identificó aspectos centrales en torno al rol docente en este tipo de escuelas europeas. En primera instancia, es fundamental el rol central del/a Profesor/a y las competencias y habilidades blandas que tienen para generar vínculos positivos con las y los estudiantes. La mayoría de los profesores cuenta con capacitación y cualificaciones en necesidades especiales, psicología o pedagogía. Además, se vio la importancia de las habilidades sociales, como empatía y compasión, para establecer relaciones profundas y de alto compromiso con los participantes. Reconocida la importancia de las capacitaciones de los profesores, es que se institucionalizó la realización de encuentros anuales de profesores de la Asociación de Escuelas de Segunda Oportunidad Europeas E2C-Europe buscando que puedan desarrollar habilidades sociales y que además puedan transmitir sus conocimientos a los empresarios que reciben a estudiantes en sus prácticas.</p> <p>La evaluación también identificó como relevante el rol de Guía y acompañamiento de los/as profesores/as con las y los estudiantes. Esta dimensión está integrada con los aspectos académicos, a través de tutores/as o mentores/as, o profesores/as que realizan este doble rol, abordando temas como las dificultades de aprendizaje, la búsqueda de trabajo, cuestiones habitacionales, de salud, dinero, actitudes, relaciones con la ley, educación ciudadana, relaciones, higiene, nutrición, abuso de sustancias, relaciones sexuales, emociones, experiencias de la infancia, entre otras. En caso de problemas psicológicos mayores, establecen redes para ayuda profesional.</p>
	<p>Principio de “Aceptar y Construir” entre docentes y las y los estudiantes. Experiencia en Canadá y Australia.</p>	<p>Estos programas se caracterizan por una relación profesor-estudiante basada en el principio dialéctico de aceptar y construir, donde tanto el/a profesor como el estudiante aceptan lo que el otro ofrece en el momento presente, construyendo nuevos futuros sociales, y el estudiante se imagina a sí mismo en nuevas relaciones, que le permiten participar en el mundo de nuevas maneras. Implica ayudar a los y las estudiantes a superar historias educacionales difíciles y volver a involucrarse en la escuela.</p> <p>En Australia, en un centro de aprendizaje flexible en Queensland, se estudió la relación de docentes y estudiantes por tres años. En Canadá, se estudió un programa alternativo durante cuatro meses. Ambos estudios revelaron tres temas centrales que los y las estudiantes destacan como positivos: el sentirse reconocidos y vistos por sus profesores, viniendo de ambientes escolares previos en los que se sentían invisibles y no tratados como individuos, lo que se relaciona con una atención más personalizada; reconocimiento de la capacidad de crecimiento, tanto por parte de profesores y estudiantes, que ven esta cualidad en el otro, logrando una experiencia de sí mismos libre de las etiquetas y bajas expectativas previas por parte de los estudiantes, que señalan ser escuchados con el beneficio de la duda, lo que no ocurría en sus ambientes escolares previos con sanciones disciplinarias autoritarias; y co-creación de futuros sociales, que implica nuevas oportunidades de aprendizaje, relaciones con la familia y comunidad, y experiencias de empleo, promoviendo que los y las estudiantes no se sientan alienados del sistema y ayudándolos a navegarlo (Vadeboncoeur & Velloso, 2016).</p>

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
<p>Psicosocial</p>	<p>Electrocardiograma, repensar la vida con sus altos y bajos: instrumento de intervención personal. Programas de Reinserción Educativa SENAME, Chile.</p>	<p>En la experiencia de los Programas de Reinserción Educativa ejecutados por el SENAME, el equipo de profesionales creó un instrumento pedagógico que busca facilitar el diagnóstico y monitoreo del avance de la intervención. En esta herramienta pedagógica NNA grafican junto a su tutor los momentos clave o hitos de su propia historia. La idea es partir el dibujo desde una línea central, situando puntos que luego se une con líneas al modo de la gráfica de un electrocardiograma dando sentido a los eventos negativos, cambiando los esquemas cognitivos y emocionales. Al igual que un electrocardiograma que muestra las pulsaciones del corazón, la idea de este dibujo es ir identificando los momentos “altos” y “bajos” en la vida de las niñas, niños y adolescentes. Este ejercicio les permite repensar su trayectoria biográfica y ver cómo el significado va cambiando. De esta forma se busca favorecer el crecimiento personal de las NNA con nuevas miradas, habilidades y metas, visibilizando también los logros que han tenido a lo largo de sus trayectorias de vida. El instrumento idealmente debiera aplicarse al inicio y al cierre de los procesos de intervención, articulando el proceso de desvinculación de la escuela y el de reescolarización. Un formato similar de este instrumento utilizado en Chile ha sido también utilizado en el programa global Rise Up (2019) de la Fundación de las Naciones Unidas.</p>
<p>Pedagógica</p>	<p>Paseos Pedagógicos. Escuelita Comunitaria “El Bosque” o “Aprendo Caleta”, Chile.</p>	<p>Los paseos pedagógicos fueron creados en este proyecto de reinserción educativa respondiendo al problema de que las y los estudiantes no consideraban los contenidos relevantes ni aplicables a su realidad cotidiana. Se buscó mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje con la realidad de los NNA (SENAME, 2016).</p> <p>El objetivo central es acercar los contenidos programáticos a la realidad de las y los estudiantes, partiendo desde sus propios intereses y adoptando una perspectiva territorial local. Para esto, se llevan a cabo visitas guiadas a lugares culturales icónicos en sus barrios para reavivar su motivación y compromiso cognitivo a través del interés activo en el aprendizaje. Estas actividades permiten conectar la nueva experiencia con sus experiencias previas, expandir el conocimiento de su propia comunidad y vecinos/as, y aminorar los efectos de la segregación espacial y exclusión social urbana. Se permite que los y las participantes se apropien del territorio, abriendo posibilidades para actuar en ese espacio, verlo como lugar de derechos, disfrute y cuidado compartido. La actividad se acompaña de guías para la exploración focalizada, aprendizaje de conceptos claves y relación con la experiencia. Al combinar lo educativo con lo lúdico, se fortalecen los lazos y se genera identidad colectiva, lo que mejora la adherencia al proyecto. La experiencia es liderada por un profesor o profesora quien es responsable de la actividad completa.</p>

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
<p>Pedagógica</p>	<p>Competencias Digitales. Programa Hack Your Future, Países Bajos</p>	<p>La evaluación del piloto de Escuelas de Segunda Oportunidad de la Comisión Europea (2001) identificó la necesidad de considerar las nuevas tecnologías como elemento central, ya que el uso de computadores, multimedia e internet permiten a los y las estudiantes adquirir las habilidades para el mundo laboral. Se enseña como asignatura aparte y como herramienta para el aprendizaje en las demás asignaturas. Una de las preocupaciones en la Educación de Adultos en Europa es que un 43% de la población adulta europea no tiene habilidades digitales básicas, en un contexto en que los trabajos que requieren estas habilidades aumentarán en un 12% para el 2024, por lo que es un foco importante dentro de la capacitación.</p> <p>Una buena práctica que incorpora la educación digital es HackYourFuture, que ayuda a los refugiados en los Países Bajos a aprender de programación y volverse diseñadores web, enseñándoles de manera rápida las habilidades requeridas para el mercado laboral y conectándolos con compañías que contratan programadores. El modelo utilizado es el aprendizaje basado en proyectos, y la mayoría de la enseñanza es hecha de forma online (EAEA, 2019a).</p>
<p>Pedagógica</p>	<p>Relevancia contextual. Programas de reinserción, Latinoamérica.</p>	<p>El estudio del MERCOSUR (UNESCO, 2009b) sobre distintos programas de reinserción en Latinoamérica, enfatizó la Relevancia Contextual como central al identificar las estrategias que funcionaron debido a que son más cercanas y significativas para las niñas, niños y adolescentes (por ejemplo: vínculos religiosos o deportivos). Esto implica un alto conocimiento de la individualidad de cada niña, niño y adolescente, como de su familia y entorno; trabajar en base a los conocimientos previos de los NNA, con un diálogo personalizado, donde los NNA tengan la confianza para hablar de sí mismos y sobre lo que conocen; la revalorización de su entorno sociocultural como espacio de conocimiento válido; y la dignificación de sus trayectorias educativas. Esta opción pedagógica necesita, para ser efectiva, una relación estrecha, cercana y de confianza con los y las estudiantes, por lo cual el tipo de vínculo relacional promovido en la estrategia es sinérgico con la orientación pedagógica.</p>

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
<p>Familia y Comunidad</p>	<p>Pares Positivos. Programas Educativos Grupo Ceiba, Guatemala.</p>	<p>Los programas Educativos Grupo Ceiba han beneficiado a más de 50 mil jóvenes desde finales de los años ochenta. Trabajan principalmente en el nivel primario y secundario, abordando temáticas como la alfabetización digital, educación para el trabajo, apoyo y acompañamiento para la reinserción en el sistema educativo. De su modelo de intervención integral comunitario, se destaca la focalización en los grupos en condiciones de marginalidad, donde su trabajo ha recuperado a las y los participantes de grupos de pandillas y adicciones a drogas, o ha prevenido su incorporación a actividades ilícitas. Una de las buenas prácticas del programa es la implementación de una estrategia de formación de Pares Positivos, con líderes y lideresas jóvenes que han pasado por las mismas experiencias y ahora pueden mostrar caminos alternativos a sus pares que son beneficiados/as por el programa. De esta forma, se desarrolla la conciencia de corresponsabilidad a través de dinámicas de apoyo mutuo que llevan a cada integrante a vivir la responsabilidad constructiva por el otro. También se desarrollan programas de acompañamiento en la calle, articulando las redes comunitarias (UNESCO, 2009a).</p>
<p>Formación Ciudadana</p>	<p>Currículum Ciudadano. Reino Unido.</p>	<p>Una de las recomendaciones del Reporte sobre Educación de Adultos en Europa (EAEA, 2019b) apunta a la necesidad de releva la ciudadanía activa, esto es, que reconozcan su rol en la sociedad y hagan escuchar su voz, ampliando los alcances del empoderamiento. Preston (2004 en EAEA, 2019b) destaca el rol que la educación tiene en el involucramiento cívico, el deseo de tener un rol positivo en la vida pública, las probabilidades de ejercer el voto, la construcción y mantenimiento de redes sociales, y la formación de valores como la tolerancia, entendimiento y respeto. Un ejemplo es el Currículum Ciudadano en el Reino Unido, que articula el desarrollo de habilidades personales e interpersonales (automonitoreo, autoestima, empatía, toma de decisiones, resolución de problemas, comunicación y manejo de conflictos) con habilidades básicas de lenguaje y lectura y matemáticas, educación digital, financiera, ambiental, en salud y capacidades cívicas, de manera que sea relevante al contexto y participativo de acuerdo a los intereses de los y las estudiantes. De esta manera, apunta a la realización del potencial del estudiante, la participación activa en la sociedad, empoderamiento, desarrollo de la autonomía y autoeficacia, impacto en sus familias y comunidades, motivación para continuar aprendiendo, y participación en el mercado laboral.</p>

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
Gestión	Incentivos Monetarios para la escolarización. Reaching Out-of-School Children (ROSCII), Bangladesh.	<p>Este programa busca abordar a aquellos NNA de las familias más pobres, que no acceden o que se retiran de la escuela debido a condiciones de pobreza, especialmente en distritos rurales. En lo pedagógico, toma las experiencias del sistema formal y de ONG, para permitir completar el quinto grado y realizar la transición a la educación secundaria, ofreciendo también entrenamiento en habilidades técnicas. Se entrega estipendios a las familias de los y las estudiantes, además de libros y materiales escolares, y uniformes, para evitar que los NNA tengan que trabajar para ayudar a sus familias, y puedan asistir a la escuela. Las escuelas permiten que asistan estudiantes con años de rezago escolar (entre 8 y 14 años), con horarios flexibles, y un profesor o profesora que se mantiene con los y las estudiantes hasta que están listos para rendir su examen de quinto grado para pasar a secundaria. En el caso de adolescentes con más rezago, sobre 15 años, reciben un estipendio adicional para participar en programas de desarrollo de habilidades para el empleo, y se busca ubicarlos laboralmente. Actualmente, hay 690.000 NNA (la mitad de ellos, mujeres) en 20.400 escuelas de este tipo en los sectores más desventajados del país, con una tasa de asistencia del 86%. Se ha capacitado a 12.277 profesores y 4.000 directivos (World Bank, 2019).</p>
Enfoque de Género	Reintegración Social Ex Reclusas. Proyecto PROVE, Estados Unidos.	<p>Los autores Case, Fassenfest, Sarri y Phillips (2005) documentaron un programa de reinserción exclusivamente femenino, para la población previamente privada de libertad. Si bien se trata de una población con características y circunstancias particulares, su foco en la reinserción laboral entrega luces sobre cómo abordar este aspecto en la educación de segunda oportunidad, donde también hay participantes que han tenido conflictos con la justicia y han sido privadas de libertad. Por otra parte, las barreras discriminatorias que enfrentan las ex-reclusas están emparentadas con las que deben enfrentar las mujeres que han abandonado el sistema escolar o han sido madres adolescentes. El programa implica un paso de la visión punitiva de la privación de libertad a una rehabilitadora, que incluya educación, cursos universitarios y técnicos, de manera de obtener o mejorar habilidades que aumenten la empleabilidad, den una oportunidad de socialización, mejorando la autoestima y funcionamiento social. En el programa se observa que las mujeres tienen necesidades especiales que no están presentes en su contraparte masculina: autoestima reducida, mayor estigma social asociado con su reclusión, familias fracturadas, donde muchas son madres solteras y se reúnen con sus hijos al ser liberadas, teniendo que restablecer esa relación. Suelen tener una alta prevalencia de abusos físicos y sexuales en su infancia, y abuso de sustancias (Case et al., 2005).</p>

Dimensión	Programa, Experiencias y Buenas Prácticas	Description
<p>Enfoque de Género</p>	<p>Reintegración Social Ex Reclusas. Proyecto PROVE, Estados Unidos.</p>	<p>Los apoyos para la reinserción laboral en este caso incluyen la matrícula en programas técnicos y universidades, asistencia con la situación habitacional, con sus relaciones familiares, el cuidado y custodia de los hijos, y la discriminación laboral, así como el abordaje de barreras personales como las enfermedades y el uso de sustancias. La flexibilidad del programa les permite retomar sus estudios, y les brinda asistencia psicosocial a través de reuniones mensuales con pares, consejería psicológica, información sobre recursos comunitarios, de vivienda, clases para padres y ayuda en la búsqueda de trabajo. También brinda tutorías, seguimiento de sus notas, y apoyo con la burocracia relacionada con becas. Las participantes señalan que es una fuente de apoyo y motivación, y que les entrega un espacio seguro donde solo hay mujeres que entienden los desafíos que enfrentan (Case et al., 2005).</p>

VII. Conclusiones y recomendaciones para implementar una Educación de Segunda Oportunidad con perspectiva de género en Chile

Una ESO con perspectiva de género es una educación donde se visibilicen las relaciones de poder en la sociedad y cómo los distintos grupos o identidades se ven afectados por estas jerarquías y dinámicas, una educación que ayude a pensar en cómo hacer para cuestionar y cambiar estas relaciones de poder cuando son opresivas. En alumnas de una ESO, puede ayudar a resignificar las historias de fracaso o abandono escolar, entendiendo las barreras y obstáculos que han enfrentado y enfrentan como estudiantes mujeres.

Las niñas y adolescentes excluidas del sistema escolar, en su mayoría viven en situación de pobreza y en contextos de vulnerabilidad socioeconómica, son en una mayor proporción que el resto de la población, pertenecientes a pueblos originarios o migrante y residen en zonas rurales. Y una proporción de ellas han quedado embarazadas durante su etapa escolar.

Esto lleva a intencionar espacios que permitan promover de forma focalizada el empoderamiento femenino y develar las desigualdades de género en nuestra sociedad, para que las estudiantes logren integrar esta mirada y aplicarla en los distintos ámbitos de sus vidas. Es necesario también incluir de manera explícita contenidos con enfoque de género dentro del currículo para avanzar en el empoderamiento de las y los participantes, especialmente en contextos rurales y de pobreza y en aquellos espacios donde las mujeres ejercen el rol de género más tradicional en que se sufren mayores inequidades. En Chile, es necesario que el currículo visibilice aspectos como el rol doméstico y de cuidado atribuido a las mujeres, que incide en las brechas laborales y salariales.

La importancia de la escolarización tanto para las propias personas excluidas, el sistema escolar y el desarrollo del país ameritan la inversión en políticas públicas que atraigan a las niñas, niños y adolescentes excluidos a las ESO. Así también la ESO debe mostrar a las niñas y adolescentes y sus familias, las ventajas de reinsertarse educativamente para atraerlas a las escuelas; invertir esfuerzos en generar las confianzas que favorezcan el

proceso educativo; realizar un buen diagnóstico que considere tanto el ámbito académico como psicosocial; fortalecer sus expectativas de futuro; desarrollar estrategias para prevenir nuevos procesos de desescolarización; e implementar un proceso de acompañamiento personalizado, que se extienda un seguimiento tras el egreso del programa, apoyando el proceso de inserción laboral.

La pandemia de COVID-19 por la que atraviesa el mundo genera condiciones que aumentan la vulnerabilidad en que se encuentran niños, niñas, adolescentes y jóvenes y aumentan las probabilidades de deserción por lo que se hace muy importante aplicar programas y políticas que prevengan esta situación, focalizando en las y los estudiantes que tienen un mayor riesgo.

El estudio permite concluir que la ESO tiene características particulares que requieren de mayores esfuerzos que los establecimientos de educación tradicionales, debido a las características y niveles de vulneración de las y los estudiantes que acceden a este tipo de educación. Especialmente se aprecian diferencias tanto en las trayectorias educativas como en las proyecciones laborales entre los estudiantes hombres y las estudiantes mujeres. Por otra parte, este tipo de educación requiere de un funcionamiento y organización del establecimiento enfocado en el éxito de las y los estudiantes, para lo que es necesario un equipo y forma de trabajo especialmente comprometido y capacitado para ello.

Como resultado del estudio en que se realizaron tanto una revisión de diversas experiencias de segunda oportunidad en el mundo, como la aplicación de entrevistas a expertos y expertas de esta temática en Chile, se logra concluir con una serie de recomendaciones en diversos aspectos importantes para lograr una ESO efectiva y con enfoque de género.

1. Política Pública



Las políticas públicas deben reconocer las dificultades adicionales del trabajo en reinserción educativa y entregar flexibilidad de acción a las ESO. Poder contar con recursos estables, no supeditados a la asistencia, es clave para las ESO dado las características de sus estudiantes.

Es importante que las escuelas de reingreso sean reconocidas como instituciones especializadas y cuenten con un estatuto administrativo que les permita funcionar bajo una modalidad especial, distinta a una escuela tradicional, dado que su población tiene otras necesidades. También es fundamental que las ESO cuenten con recursos para tener un equipo psicosocial al interior de la escuela que apoye a las estudiantes.

Es necesario modificar aspectos de los fondos concursables a los que pueden acceder estas escuelas, donde se debe considerar un mayor horizonte temporal de los programas de reinserción, incorporando un periodo de seguimiento de al menos dos años, lo que también podría extenderse a las escuelas de reinserción tras la graduación de secundaria, permitiendo verificar los aspectos relacionados con la continuidad de estudios y/o inserción laboral de las participantes.

Desarrollar un rol de incidencia en la política pública desde la ESO, ya sea desde el colegio de profesores, los sindicatos o agrupaciones de ESO, que permita **transmitir a los tomadores de decisiones la experiencia de las escuelas y las necesidades de sus estudiantes y equipos de trabajo, para fomentar entrega del financiamiento y las facilidades requeridas, y se mejoren continuamente los lineamientos para la ESO.** También es importante contribuir desde la ESO a la modificación de políticas públicas que afecten la justicia educativa y laboral, desde una perspectiva de género.

Es necesario contribuir a **modificar las políticas públicas para promover la inserción de la mujer en el ámbito laboral**, incluyendo las leyes nacionales relativas a cuidado, que dificultan la contratación de las mujeres; afinar las evaluaciones de riesgo del sistema financiero con un enfoque de género; permitir acceso a financiamiento de mayor envergadura; potenciar la llegada a redes de comercialización; y fortalecer las oportunidades de capacitación en aspectos técnicos, tecnologías de información y productivas, para potenciar los negocios (Comunidad Mujer, 2016; GEM, 2017; World Bank, 2010).

Las políticas públicas deben incorporar cómo se manifiestan las particularidades de género para las niñas y mujeres jóvenes tanto en la dimensión intraescolar (docentes, clima escolar, currículo) como extraescolar (contexto socioeconómico, familia, cultura), para desarrollar soluciones de reinserción efectivas. Considerar tanto las desigualdades estructurales que, en función de sus múltiples identidades, aquejan a la mayoría de las estudiantes que abandonan la escuela y participan en programas de ESO, como sus recursos y capacidad para el empoderamiento y agencia.

1. Política Pública



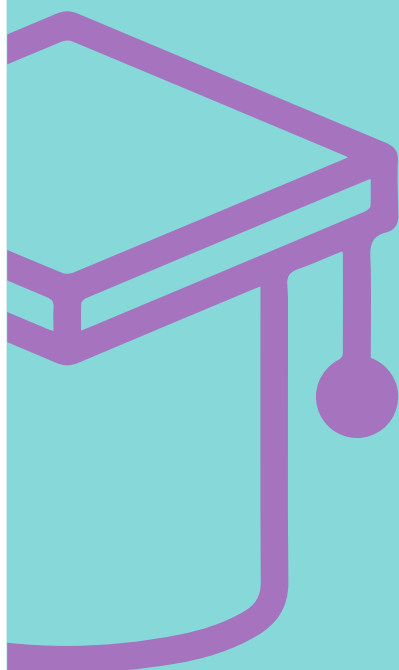
Mantener un equilibrio en los programas educativos entre el fomento de la competencia y meritocracia, y el reconocimiento de las desigualdades que determinan distintos puntos de partida para las mujeres con distintas identidades (orientación, identidad o expresión sexual, clase, raza, pertenencia a pueblos originarios, migrantes, entre otras). En el emprendimiento, es necesario tener una aproximación empoderadora, sobre todo cuando se trabaja en emprendimiento femenino, para combatir la socialización de género histórica que afecta la autoestima y autoeficacia de las mujeres.

Las políticas públicas en ESO deben valorar la diversidad, debido a que el sistema escolar regular ha tendido a ser excluyente con grupos como pueblos originarios y migrantes (que se encuentran sobre representados en la población desescolarizada), en términos lingüísticos y culturales, o diversidades sexuales y de género. En este sentido, **la política educacional, y especialmente para las ESO, debe hacerse cargo de reparar estas exclusiones, ofreciendo una educación que valore las diferencias e incorpore la diversidad en el currículo, visibilizando desde perspectivas interseccionales las implicancias de ser mujer y perteneciente a estos grupos históricamente marginados.**

Presentar información desagregada por sexo, que permita a los programas y escuelas de segunda oportunidad entender los factores que afectan a hombres y mujeres en relación a la desescolarización, y realizar intervenciones diferenciadas cuando corresponda. Asimismo, es fundamental que el Ministerio de Educación solicite a las escuelas y programas trabajando en reinserción que desagreguen la información por sexo al momento de realizar las evaluaciones, para poder conformar un panorama global respecto a la ESO.

Proporcionar referentes técnico-pedagógicos para las escuelas para fortalecer el aspecto curricular-pedagógico de los proyectos de ESO, a través de metodologías innovadoras y activas. En este sentido es necesario que las políticas educativas y los sistemas de aseguramiento de la calidad de la ESO incorporen apoyos para las escuelas, a los que éstas puedan recurrir en caso de dificultades en el aspecto técnico.

2. Gestión Escolar



Desarrollar sistemas de información y seguimiento de los estudiantes enfocándose en los factores de riesgo conocidos de desescolarización con una perspectiva de género. Esto permite a los equipos multidisciplinares trabajar de forma colaborativa y efectiva evitando la deserción y apoyando a estudiantes en su proceso de formación y posterior inserción laboral. Este sistema también contribuye a generar las derivaciones correspondientes a otros servicios en caso de que los estudiantes sufran vulneraciones de derechos fuera de la escuela, que podrían llevarlos a abandonar la escuela en algún momento.

Promover un sistema de **liderazgo horizontal** y cercano en los equipos directivos y docentes al interior de la escuela.

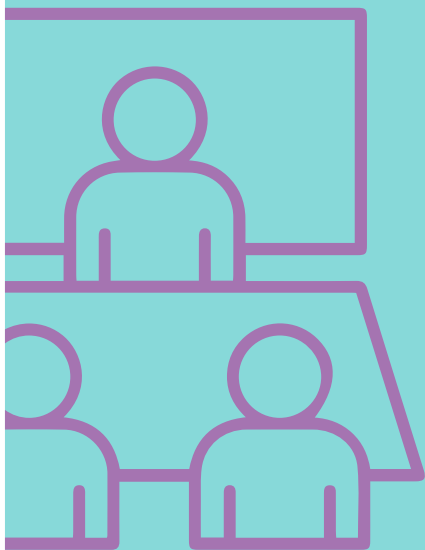
Fomentar la generación de **comunidades de aprendizaje** que incorporen la perspectiva de género, reflexionen sobre la propia práctica y desarrollen soluciones conjuntas a sus problemas.

Proveer de una infraestructura adecuada que considere el uso de los espacios desde una perspectiva de género invitando a las estudiantes a hacer un uso expansivo y activo de estos, por ejemplo: fomentar el uso del patio y la práctica de deportes, sin estar limitadas por estereotipos de género donde lo femenino ha sido históricamente asociado a la pasividad y contención de la expresión y movimientos; igualmente, invitarlas a interesarse en temas como la computación y programación (áreas dominadas numéricamente por hombres) o la lectura acerca de líderes mujeres en distintos ámbitos, fomentando el uso de áreas como la sala de computación o biblioteca en los horarios de libre disposición.

Introducir la mayor flexibilidad posible en los programas, para atender a la heterogeneidad de necesidades y situaciones de las niñas y adolescentes de la ESO. Ofrecer distintas modalidades, horarios, rutas, salidas, contenidos y estrategias pedagógicas que permitan flexibilizar el uso del tiempo escolar. Salir del espacio de la sala de clase y conectar con el territorio y comunidad, a partir de proyectos que consideren los intereses diversos de las estudiantes.

Apuntar a un menor tamaño del curso y de la escuela, ya que ello disminuye el riesgo de fracaso escolar (OCDE, 2012) facilitando el acompañamiento personalizado que se sugiere para la ESO. La proporción de estudiantes por profesor debería ser aproximadamente 6:1 y la proporción de estudiantes por profesional del ámbito psicosocial, debería ser aproximadamente 20:1 (Hogar de Cristo, 2019).

3. Equipos y Docentes de la ESO



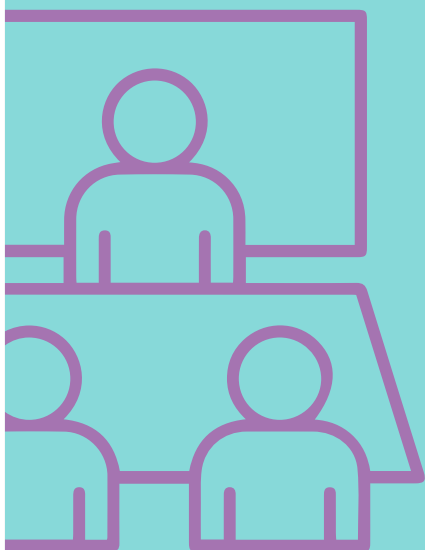
Se recomienda que las ESO cuenten con un equipo psicosocial interno con múltiples profesionales (psicólogos/as, trabajadores sociales, educadores diferenciales, entre otros) que trabajen de forma colaborativa. El equipo psicosocial está encargado de promover un adecuado clima escolar, ofreciendo apoyo a las estudiantes en su trayectoria educativa; a los/as docentes en la relación que establecen con las jóvenes, especialmente ante situaciones de crisis; y a los y las profesionales de la escuela, en la formación de un equipo cohesionado. Este equipo psicosocial debe apoyar las intervenciones con las estudiantes y la familia, realizando procesos de diagnóstico y planes de acompañamiento, y estableciendo un nexo con diferentes servicios (salud, trabajo). Aparte de la planta docente, el equipo debe incluir en sus procesos de formación y en reuniones de equipo a administrativos, personal de aseo, mantención y manipuladores/as de alimentos, ya que comparten gran cantidad de tiempo con las estudiantes y poseen información valiosa para el equipo (Hogar de Cristo, 2019). **Es importante considerar la capacitación de estos equipos, para que sepan cómo actuar ante crisis y realizar las derivaciones requeridas, y generar las condiciones para su permanencia en los lugares de trabajo, de manera que puedan establecer relaciones estables con las estudiantes, incluyendo espacios de autocuidado y co-cuidado.**

Fortalecer la formación docente en la dimensión psicosocial, estrategias pedagógicas y una perspectiva crítica de género, revisando prejuicios y estereotipos sociales que profundizan las desigualdades de género. Es importante incorporar la noción de interseccionalidad, una mirada estructural, y perspectivas que promuevan la agencia y capacidad colectiva, desde una mirada territorial y de recursos de las comunidades. También es importante mostrar a los y las docentes cómo sus preconcepciones en torno al género inciden en las expectativas académicas y laborales que desarrollan sus estudiantes. Esto tiene un efecto importante y directo en las estudiantes, al modo de profecías autocumplidas, como también incide en las decisiones que toman las adolescentes acerca de sus carreras, muchas veces circunscribiéndose a ámbitos tradicionalmente feminizados, y con menor prestigio y remuneración.

Promover autonomía y protagonismo docente, incentivando un **rol activo en los procesos de investigación, formación y difusión de las experiencias y buenas prácticas en ESO.**

Mejorar las condiciones laborales de docentes, en términos de salarios, tiempo de planificación, profesionales de apoyo psicosocial en la escuela en función de prevenir su agotamiento considerando el esfuerzo que implica trabajar con población en contexto vulnerable como la que asiste a ESO.

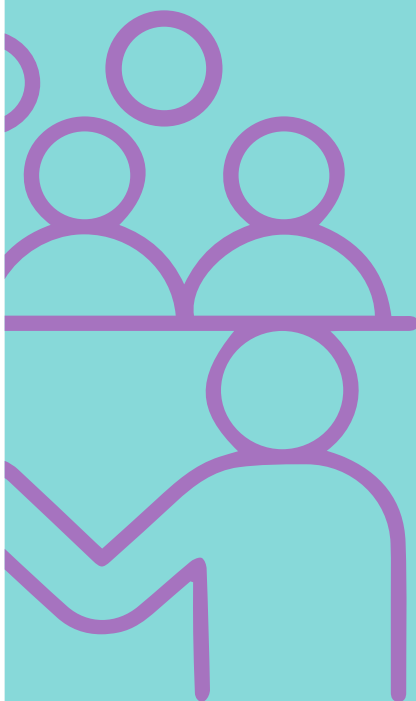
3. Equipos y Docentes de la ESO



Incorporar dentro de las escuelas el rol de mentores/as o tutores/as, que realicen un acompañamiento personalizado de las estudiantes, ojalá mujeres y que tengan una historia similar, para permitir una identificación con que las motive a desarrollar proyectos de vida alternativos. La tarea del tutor o tutora es construir una relación de confianza individual con la estudiante, mas allá del contexto escolar, desde la dimensión personal y emocional, transformados en una figura significativa. La o el tutor tiene el desafío de conocer el contexto y situación de la estudiante, brindar apoyo para desarrollar el plan de estudios, y mantener vínculo con la familia si es pertinente. Por ello, un consejero/a no debería tener más de cuatro estudiantes a su cargo. Durante su estadía en la escuela, deben juntarse al menos una vez a la semana, y tras el egreso, debe reunirse con las jóvenes regularmente durante dos años. Idealmente, cada estudiante debería tener un solo tutor/a durante toda su estadía en la escuela y en el egreso (Hogar de Cristo, 2019). **Contar con un “par positivo”** que provenga de un contexto similar al de la estudiante, puede ayudar cuando están involucradas en situaciones de marginalidad, pandillas, adicción a drogas o actividades ilícitas (UNESCO, 2009a).

Fomentar un vínculo cercano entre docentes y estudiantes, entendiendo que favorecerá los procesos de enseñanza-aprendizaje, y hará que las estudiantes se sientan satisfechas y motivadas en la escuela. Es importante entender el trabajo en ESO basado en lo afectivo, lo que implica desarrollar una relación de respeto mutuo y confianza, donde el/la docente demuestre empatía y compasión, y la estudiante se sienta reconocida y no estigmatizada. Se deben entregar estrategias a los y las docentes para que puedan establecer relaciones de confianza, que resulten reparatorias para las estudiantes que han tenido una trayectoria de malas experiencias escolares, y apoyarlas/as ante la posible sobrecarga emocional involucrada en su rol. Cada día se debe dar un espacio para actividades que fomenten el vínculo y permitan conocer el estado de ánimo de cada estudiante y las situaciones socio-familiares que la disponen para el aprendizaje. En el trabajo con población infractora de ley o en situación de vulneración de derechos, se recomienda que los programas para niñas y adolescentes ofrezcan ambientes menos restrictivos y autoritarios, y pongan el foco en las relaciones.

4. **Ámbito Pedagógico**



Incorporar metodologías pedagógicas activas y centradas en las estudiantes, como lo son el Aprendizaje basado en Proyectos o Aprendizaje-Servicios que permiten que el currículo tenga relevancia contextual, generando aprendizajes significativos, y los productos generen un impacto positivo para la comunidad, además de desarrollar habilidades laborales en las estudiantes. Las metodologías deben poner a la estudiante al centro del aprendizaje, con aprendizaje personalizado, y reconocimiento de sus conocimientos previos y cultura. Deben ser metodologías innovadoras, entretenidas, inclusivas y empoderadoras (EAEA, 2014).

Desarrollar en las estudiantes, modelos mentales y esquemas de pensamiento que promuevan la metacognición como medio para desarrollar la autonomía y autorregulación del aprendizaje. Una de las formas de articular esto es a través del uso de la autoevaluación.

Fomentar el rol ciudadano de las estudiantes en el proceso de aprendizaje, desarrollando el pensamiento crítico de los y las estudiantes, fomentando su participación activa en su comunidad y sociedad, promoviendo la conciencia de derechos, y promoviendo la organización y liderazgo estudiantil, superando estereotipos de género que dan a las mujeres un rol secundario en la vida pública. El currículo puede incorporar la formación en valores, educación digital, financiera, ambiental, en salud y capacidades cívicas.

Incorporar evaluación de los ámbitos académico y psicosocial, visibilizando los avances de las estudiantes, con retroalimentación continua e inclusión de formas de autoevaluación. No centrarse solo en las características positivas y logros en el plano académico, como suele hacerse en el sistema escolar regular, sino considerar también las habilidades sociales, ideas innovadoras o compromiso social de las estudiantes.

5. Ámbito Psicosocial



Las ESO deben fortalecer el desarrollo de habilidades sociales y autoestima como un componente medular. Algunas de las habilidades que deben reforzarse en las estudiantes son la autonomía, capacidad de razonamiento crítico, autodisciplina, proactividad, responsabilidad y resolución de conflictos, que favorecerán el desenvolvimiento en el mundo laboral y la vida en general (Hogar de Cristo, 2019). También es necesario abordar la estigmatización que cargan las estudiantes, revirtiendo la autoimagen devaluada de sí mismas, para lo cual se sugiere brindarles un conjunto de experiencias de aprendizaje y participación que sean satisfactorias (UNESCO, 2009a). Es importante trabajar el proceso de proyección hacia el futuro, desarrollando expectativas y buscando formas de continuidad educativa o inserción laboral, y fomentar la autoconfianza en sus habilidades de emprendimiento, que tiende a ser menor en las mujeres en comparación con los hombres.

Promover que las estudiantes desarrollen proyectos futuros que no estén limitados por estereotipos de género ni por historias previas de fracaso escolar. Para apoyar las estudiantes a resignificar experiencias negativas pasadas, es posible incorporar el uso de instrumentos de intervención personal que ayuden a elaborar conceptos más abstractos de manera aplicada y concreta para enfocarse en metas a corto plazo y visibilizar los logros de las estudiantes.

Generar un buen clima escolar, por medio de políticas de convivencia que generen climas adecuados para el aprendizaje y la participación de todos. La convivencia escolar incluye tanto las relaciones entre estudiantes, como las relaciones con docentes y otro personal de la escuela (Hogar de Cristo, 2019). Se deben desarrollar intervenciones de conducta positiva para prevenir los problemas de conducta, donde se comuniquen claramente las expectativas de conducta a las estudiantes, pero con apertura para que ellas puedan participar en la fijación de las mismas. También se recomienda desarrollar formas de justicia restaurativa, que se enfoquen en la mediación y el consenso, por sobre el uso de castigo o sanciones excluyentes de las estudiantes. En estas intervenciones, las estudiantes aceptan su responsabilidad por causar daño a otros y desarrollan formas de repararlo. Se debe promover la autodisciplina de manera progresiva, con énfasis en el sentido de la norma, y sin ejercer un estilo autoritario, sino poniendo énfasis en el aspecto relacional, e incorporando a las estudiantes en la co-construcción de las normas.

Generar espacios de recreación, expresión y participación estudiantil. Se pueden generar espacios de aprendizaje, recreación, deporte, expresión artística y creativa; espacios de diálogo y debate estudiantil en torno a las problemáticas y asuntos de su interés; espacios para el desarrollo de proyectos y servicio a la comunidad, y espacios para la organización como gobierno estudiantil. En estas actividades, es importante no limitar a las estudiantes y combatir los estereotipos de género.

6. Capacitación Laboral y Emprendimiento



Otorgar apoyos para el emprendimiento e inserción laboral y abordar las barreras a las que se enfrentan las participantes de los programas de capacitación. Desarrollar un currículo flexible de acuerdo a las necesidades de las estudiantes. Prestar ayudas para facilitar el emprendimiento, que permitan escalarlo más allá de los emprendimientos precarios o de subsistencia, generar redes con organizaciones que entreguen posibilidades laborales tras la capacitación; y conocer las necesidades del mercado en términos de competencias laborales, integrando a las empresas en el proceso educativo de las estudiantes de la ESO.

Establecer coordinación con jardines infantiles en el territorio o incorporar guarderías infantiles en los programas, que idealmente continúen brindando el servicio durante la fase de inserción laboral; como también fortalecer el rol como estudiantes o trabajadoras/emprendedoras de las mujeres, versus su rol materno o asociado a las labores domésticas, así como combatir posibles sentimientos de culpa asociados a dejar por algunas horas a sus hijos al cuidado de otros, o tener que reorganizar las labores domésticas y compartirlas con otros integrantes del grupo familiar.

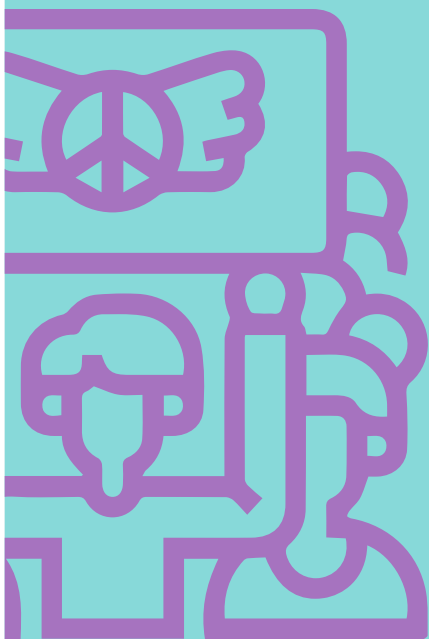
Incorporar Tecnologías de la Información y Comunicación, tanto como herramientas para el aprendizaje como parte de las competencias laborales, en especial en los programas orientados al emprendimiento, donde aspectos como el marketing requieren del dominio de estas habilidades. Adicionalmente, la tecnología es uno de los ámbitos de desempeño más masculinizados, por lo que es necesario intencionar su inclusión en los programas de ESO dirigidos a mujeres, trabajando la percepción de capacidades y autoconfianza al respecto.

Incluir programas de orientación vocacional que permitan a las estudiantes conocer oficios y profesiones en distintos ámbitos, y las perspectivas laborales de cada uno, para promover una toma de decisiones no guiada por los estereotipos de género. Incorporar programas con visitas a lugares de trabajo, charlas de trabajadores de acuerdo a las necesidades del mercado (UNICEF, 2019).

Generar alianzas con empresas, para que las y los estudiantes puedan realizar prácticas laborales, que les acerquen a la inserción laboral. Esto significaría un incentivo importante y permitiría subsanar la posible discriminación en la búsqueda de empleo por razones de género o clase social. En el caso de las mujeres es importante incorporar estas alianzas en los ámbitos tradicionalmente masculinizados, integrando a sus profesionales en las actividades de capacitación para las estudiantes, con modelos de rol cercanos (Réseau E2C France, 2020; E2O España, 2020).

Incorporar incentivos para las estudiantes en las distintas etapas del proceso educativo, y en distintos formatos. Estos pueden incluir: bonos, sueldos por las prácticas laborales o proyectos comunitarios realizados, fondos concursables internos para el emprendimiento (que incluyan mentorías, además de los fondos monetarios), alianzas con organizaciones o clientes que faciliten el escalar los emprendimientos, o entrega de herramientas, entre otros. Con estos incentivos, puede aumentar el atractivo de participar en los programas de ESO para las mujeres, para quienes, muchas veces, estudiar implica hacer los arreglos necesarios respecto a sus roles domésticos y maternos.

7. Sociedad Civil



Establecer alianzas entre Estado, empresas y fundaciones para apoyar el trabajo de la ESO y la articulación de la inserción laboral con el proceso educativo, generando financiamiento privado para las escuelas además del estatal, y estableciendo convenios para charlas de profesionales, visitas y prácticas en distintas empresas, fondos concursables de emprendimiento, becas para continuidad de estudios superiores para las estudiantes, o financiamiento de investigación y evaluaciones de los programas de reinserción. Se sugiere contactar a empresas o fundaciones que estén especialmente motivadas por promover la igualdad de género, para que las alianzas les permitan cumplir con su misión y/o lineamientos de responsabilidad social empresarial.

Promover una apertura de la escuela a la comunidad y fomentar el voluntariado de vecinos/as y comunidad en la escuela, tales como su visualización y captación de nuevas estudiantes. Voluntarios y voluntarias que participen como educadores populares o contando acerca de su experiencia profesional a las estudiantes; o ayudando en el desarrollo de actividades de la escuela abiertas a la comunidad. Incorporar el conocimiento y capacidad de organización de las bases comunitarias puede ser una estrategia efectiva para la ESO, que requiere hacer un trabajo de los prejuicios en torno a los y las estudiantes al insertarse en el territorio, generando instancias abiertas a la comunidad.

Establecer alianzas con organizaciones que trabajen con mujeres en el territorio, como lo son las instituciones jurídicas, de salud física y mental, protección social, cultura, entre otros ámbitos, para hacer derivaciones de las estudiantes. Muchas de estas organizaciones habrán venido trabajando por años las problemáticas presentes en los barrios, por lo que tienen mayor conocimiento de estas.

Realizar actividades de aprendizaje-servicio con las estudiantes que beneficien a la comunidad y permitan una inserción territorial de la escuela.

8. Academia



Establecer alianzas entre la ESO, universidades y otras organizaciones que realicen investigación, lo que permitirá fomentar el desarrollo de investigación sobre la educación de segunda oportunidad. Es importante que el trabajo que realicen estos centros académicos mantenga lineamientos participativos utilizados en la investigación-acción participativa, que releve los conocimientos de los actores en terreno, en vez de imponer la visión “desde arriba” de expertos y académicos en las investigaciones y soluciones.

Incorporar una perspectiva de género desde la concepción de las investigaciones, desagregando los datos por sexo, para visibilizar las problemáticas que afectan particularmente a las mujeres en el ámbito de la desescolarización y reinserción educativa, en la inserción laboral, y las brechas existentes al respecto.

Incentivar el desarrollo de evaluaciones de los programas de ESO e incluir indicadores tanto cualitativos como cuantitativos, evaluaciones internas y externas (a cargo de ministerios u otras instituciones) y evaluar el impacto sobre las estudiantes tanto a corto como a largo plazo.

Desarrollar alianzas para que el conocimiento obtenido de la investigación pueda impactar en el desarrollo de políticas públicas para la ESO, difundiendo especialmente el nuevo conocimiento con perspectiva de género, dirigida a mujeres, y con un enfoque laboral. La investigación sobre la ESO permite difundir su potencial y concientizar a los diversos actores acerca de su importancia.

VIII. Bibliografía

- Acuña, V. (2016). Situación y Desafíos post 2015 de la Educación de Jóvenes y Adultos en Chile en el marco de las metas del programa mundial de la Educación para Todos. *Revista Educación de Adultos y Procesos Formativos*. Facultad de Educación, Universidad de Playa Ancha.
- Armijo, M. (2004). Buenas prácticas de gestión pública en América Latina. IX Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España.
- Bellei, C. & Cabalin, C. (2013). Chilean Student Movements: Sustained Struggle to Transform a Market-oriented Educational System. *Current Issues in Comparative Education*, 15(2), 108-123.
- Boniolo, P. & Najmias, C. (2019). Abandono y rezago escolar en Argentina. Una mirada desde las clases sociales. *Tempo Social*, 30(3), 217-247.
- CASEN (2017). Resultados Casen 2017. Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Chile.
- Centro de Estudios de la Niñez (2014). La reintegración educativa: Los colegios de segunda oportunidad como vía de restauración del derecho a la educación. Resultados de un estudio cuali-cuantitativo. Santiago: Lom.
- Comisión Europea (2001). Second Chance Schools. The results of a European pilot project. Italy.
- Comunidad Mujer (2016). Género, Educación y Trabajo. La brecha persistente. Programa Género, Educación y Trabajo, Chile.
- CPCE (2016). Estudio niños/as, adolescentes y jóvenes fuera de la escuela, caracterización y análisis de la demanda para una modalidad de Escuelas de Segunda Oportunidad. Universidad Diego Portales, Santiago, Chile.
- Decreto con Fuerza de Ley Nº 2 (1998). Sobre subvención del Estado a establecimientos educacionales. MINEDUC, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/2ezaf>.
- E2O España (2020). Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad. Disponible en línea en: <https://www.e2oespana.org/>
- EAEA (2019a). Adult Education in Europe 2019. A civil society view. European Association for the Education of Adults.
- EAEA (2019b). Manifiesto for Adult Learning in the 21st century: The power and joy of learning. European Association for the Education of Adults.
- Espíndola, E. & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62.
- Espinoza, Ó., González, L. E., Castillo, D. & Neut, S. (2019). Condicionantes de la retención estudiantil en «escuelas de segunda oportunidad» en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 1-27.
- Fundación Súmate (2020). Historia. Disponible en línea en: <https://www.hogardecristo.cl/sumate/nuestra-obra/historia/>
- GEM (2017). Mujeres y actividad emprendedora en Chile 2017. Universidad del Desarrollo.
- Hogar de Cristo (2019). Del dicho al derecho: Modelo de calidad de escuelas de reingreso para Chile. Santiago, Chile.
- Lenos, S. & Krasenberg, J. (2017). Drop-outs and going back to school. RAN Centre of Excellence, European Commission.
- Lillo, D. (2016). Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de Estudio de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media. En Red Chilena contra la Violencia hacia la Mujer (2016), Educación No Sexista. Hacia una Real Transformación. Santiago, Chile.
- López, N., Opertti, R. & Vargas, C. (2017). Youth and changing realities. Rethinking secondary education in Latin America. UNESCO Education Sector.
- Ministerio de Desarrollo Social (2018). Informe ODS-Género. Diagnóstico social y análisis de políticas públicas en Chile en materia de avances para la Igualdad de Género. División Observatorio Social-División de Políticas Sociales, Subsecretaría de Evaluación Social, Chile.
- MINEDUC (2019a). Cómo articular los instrumentos de gestión de la Convivencia Escolar. División de Educación General, MINEDUC, Chile.
- MINEDUC (2019b). Estadísticas de la Educación 2018. Centro de Estudios MINEDUC, Chile
- MINEDUC (2020a). Política Nacional de Convivencia Escolar. Disponible en línea en: <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/10/Politica-Nacional-de-ConvivenciaEscolar-2015.2018.pdf>
- MINEDUC (2020b). Subvenciones destinadas a los alumnos. Disponible en línea en: <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/subvenciones-destinadas-los-alumnos-4>

MINEDUC (2020c). EPJA Modalidad Regular: A quién está dirigida. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/a-quien-esta-dirigida/>

MINEDUC (2020d). EPJA Modalidad Regular: Planes y Programas de Estudio. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/planes-programas-estudio/>

MINEDUC (2020e). EPJA Modalidad Regular: Cómo se evalúa. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-regular/informacion-a-instituciones-reg/como-se-evalua/>

MINEDUC (2020f). EPJA Modalidad Flexible: A quién está dirigida. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/a-quien-esta-dirigida/>

MINEDUC (2020g). EPJA Modalidad Flexible: Cómo se evalúa. Disponible en línea en: <https://epja.mineduc.cl/modalidad-flexible/informacion-instituciones-flex/como-se-evalua/>

MINEDUC (2020h). Currículum Nacional. Disponible en línea en: https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-propertyvalue-118605.html#doc_hc

MINEDUC (2020i). Educación Intercultural. Disponible en línea en: <http://peib.mineduc.cl/>

MINEDUC (2020j). Cada día cuenta. Disponible en línea en: <http://cadadiacuenta.mineduc.cl/>

MINEDUC (2020k). Documento de Trabajo: Medición de la exclusión escolar en Chile. Centro de Estudios, MINEDUC, Chile.

MINEDUC (2020l). Propuestas Mesa Técnica para la prevención de la Deserción Escolar. División Educación General, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2020m). Presentación Prevención de la Deserción Escolar. Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (2021). Cifras de deserción escolar 2021. Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <https://www.mineduc.cl/mineduc-entrega-detalles-de-cifras-de-desercion-escolar-2021/>

Ministerio del Trabajo y Previsión Social (2020). Programa contra el Trabajo Infantil y Protección al Adolescente Trabajador. Disponible en línea en: <https://www.mintrab.gob.cl/trabajo-infantil/>

Muñoz, M. (2020). Frente a la deserción escolar: Una segunda oportunidad para los jóvenes. Revista Educar. Grupo Educar. Disponible en línea en: <https://www.grupoeducar.cl/revista/edicion-191/frente-a-la-desercion-escolar-una-segunda-oportunidad-para-los-jovenes/>

OCDE (2012). A literature review of school practices to overcome school failure. Directorate for Education, OECD.

ONU Mujeres (2020). Efecto de la gratuidad en la incorporación de mujeres en carreras técnicas en institutos profesionales y centros de formación técnica. Réseau E2C France (2020). Association nationales des Écoles de la 2e chance. Disponible en línea en: <https://reseau-e2c.fr/>

Resolución Nº 3033 Exenta Aprueba Bases Administrativas, Técnicas y Anecos para la Licitación de Proyectos para el Concurso de Proyectos de Escuelas de Reingreso (2016). Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación, Chile. Disponible en línea en: <http://bcn.cl/1y76v>

Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: Una mirada en conjunto. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 11(2), 33-59.

SENAME (2016). Estudio de Caracterización de los Programas de Reinserción Educativa de SENAME y MINEDUC. Santiago, Chile.

UN Women (2019). The value of intersectionality in understanding violence against women and girls (VAWG) July 2019. Women's Programme on Ending Discrimination and Violence against Women, UN Women.

UNESCO (2009a). Experiencias educativas de Segunda Oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. Santiago: SDL.

UNESCO (2009b). Experiencias Educativas de Segunda Oportunidad. Investigación Iluminativa. Plataforma Educativa MERCOSUR Chile-Uruguay. Oficina Regional de educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

UNICEF (2019). Every Child Learns. UNICEF Education Strategy 2019-2030. Disponible en línea en: <https://www.unicef.org/media/63036/file/EdStrategy-2019-2030-CountySolutions-Morocco.pdf>

Vadeboncoeur, J. & Velloso, R. (2016). Re-creating social futures: The role of the moral imagination in student-teacher relationships in alternative education. International Journal of Child, Youth and Family Studies, 7(2), 307-323.

World Bank (2010). Women's Economic Opportunities in the Formal Private Sector in Latin America and the Caribbean. A focus on Entrepreneurship. Washington, D.C., United States.

World Bank (2019). A Second Chance to Education. World Bank Group.

