

## EDUCACIÓN DE ADULTOS

### Y PARTICIPACIÓN SOCIAL EN CHILE: LA PERSPECTIVA DE LOS BENEFICIARIOS

#### SINTESIS

El propósito de la investigación, en el marco de un proyecto Fondecyt, consistió en **analizar las modalidades de educación de adultos implementadas por el Ministerio de Educación con el objeto de evaluar la asociación existente entre escolaridad y participación social**. Este trabajo se basa en un análisis cuantitativo, con enfoque empírico analítico, y diseño no experimental. La muestra por conglomerados, representativa de instituciones educativas de la ciudad de Santiago, permitió encuestar a 523 estudiantes. Los resultados señalan que estos **estudiantes se caracterizan por una participación social informal, con baja interacción social y centrada en lo privado más que en lo público**. A modo de conclusión, se determinó que la intensidad y el tipo de participación social de esta población, **muestra diferencias significativas entre las distintas modalidades, confirmación que proporciona insumos para ajustar el currículo en educación ciudadana, disminuir factores de riesgo del fracaso académico y mejorar el impacto en la inclusión social de los sectores más postergados en Chile**.

#### 1.- ANTECEDENTES

Desde la Cumbre del Milenio realizada en el año 2000, Chile junto a otras 188 naciones comprometió un conjunto de metas, para ser alcanzadas en el año 2015. A la fecha, las cifras chilenas muestran que la cobertura aumenta en el sistema escolar, pero que posee un sesgo socioeconómico, siendo menor la cobertura en el quintil más pobre (MIDEPLAN 2011; 2010). Lo anterior repercute significativamente en las dinámicas de exclusión/inclusión social, pues quien en la actualidad no cuenta con la educación básica completa, está prácticamente excluido de todas las instituciones sociales, culturales, políticas y económicas (Silver, 2005; Espíndola y León 2002). Para saber que tanto se ha avanzado en este ámbito a nivel latinoamericano, habrá que esperar el balance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), respecto de las metas fijadas para el año 2015 (CEPAL 2010). No obstante, para el caso de Chile estudios recientes muestran que en sectores vulnerables el abandono temporal, la deserción y la progresión oportuna son más altos que los datos que consigna el Ministerio de Educación (Castillo, Espinoza & González 2013; Espinoza, Castillo, González, y Loyola 2012; Espinoza, Castillo, González, Loyola y Santa Cruz 2012b).

Hoy, el Ministerio de Educación de Chile, ofrece cuatro modalidades de educación de adultos, donde también se incluye a jóvenes que recientemente han abandonado el sistema escolar en el ciclo primario o secundario. La repartición pública a cargo de la educación de adultos en el país, es la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, que forma parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación. Las cuatro modalidades de EDA son: a) la Modalidad de Educación de Adultos Regular; b) la Modalidad Flexible de Nivelación de Estudios; c) La Modalidad de Programas de Reinserción Escolar, y; d) La Modalidad de Exámenes Libres. Pero, los resultados señalan que en la Modalidad Regular, el porcentaje de estudiantes que aprueban el ciclo educativo es de poco más del 60%, tomando el promedio observado entre los años 2000 a 2009 (Mineduc 2010). Ahora bien, para analizar la educación de adultos desde la perspectiva de la participación social, resulta trascendente consignar la reflexión que hace la sociología. Es así como, en contraposición a las disciplinas que han considerado a la anomia o la conducta “desviada” como producto de factores biológicos o psicológicos individuales o de complejas estructuras psiquiátricas, la tradición sociológica, desde los primeros representantes que abordaron esta temática (Simmel 2002; Weber 1944; y Giddings 1924, entre otros), destacaron el papel desempeñado por el grupo, las instituciones sociales y el orden social global, en la determinación de la conducta humana. De hecho, el objeto mismo de la sociología surge de esta convicción. Las formulaciones sociológicas de la anomia realizadas originalmente por el francés Emile Durkheim (1998) y, posteriormente, por el norteamericano Robert Merton (1964), han estado y siguen ocupando un lugar importante en la sociología contemporánea. Durkheim (1998) empleó por primera vez el término de anomia cuando trataba de enfrentar el problema de cómo una sociedad con alto grado de diferenciación social, podía mantener la cohesión, especialmente cuando la división del trabajo contribuye a aumentar la diferenciación social y a cuestionar la unidad de las sociedades más sencillas. En este escenario de tensión, las relaciones sociales se harían, tan inestables que solo puede mantenerse unida en virtud de algún mecanismo “exterior”, como por ejemplo, algunos que se promuevan desde el Estado. De aquí se puede identificar la importancia que la educación de adultos también le otorga a la promoción de la participación social. Durkheim sostenía que en las sociedades modernas, es decir, en aquellas donde prevalecen la división y la solidaridad orgánica, la conciencia colectiva disminuye y las diferencias individuales se intensifican. Pero, también consideraba que para que la solidaridad orgánica contribuyera a la cohesión social, era requisito fundamental que en la sociedad se produjeran extensos y prolongados contactos entre los distintos grupos que la componen. Una condición que estaría en tela de juicio en el sistema escolar chileno, debido a la extrema segmentación que lo caracteriza y a la marginación de los desertores escolares. La anomia, según

Durkheim, surge de formas anormales de la división del trabajo, como por ejemplo, la división forzada del trabajo que emerge cuando la división del trabajo no es análoga a la distribución de los talentos o, también cuando el trabajador no desarrolla el sentido de participación en la perspectiva de la búsqueda de un fin común. En ambos casos se puede generar una condición anormal o anómica. Posteriormente, Merton (1964) basado en la concepción de Durkheim, enfatizó en las estructuras sociales, sosteniendo que son ellas, más que la división del trabajo forzado, quienes ejercen una presión definida sobre ciertas personas en la sociedad, impulsándolas a desarrollar una conducta de rebeldía antes que de conformidad. Para comprender la anomia, Merton (1964) postuló y describió una dicotomía entre las metas culturales y los medios institucionales para lograr esas metas. Para ello, también dividió la realidad social en dos esferas. Por una parte, están las estructuras culturales, o la cultura simplemente, y por otra, la estructura social, o la sociedad. Por lo tanto, para este autor la mala integración de cultura y estructura social, en que una impide lo que la otra alienta, puede conducir a un derrumbe de las normas y al desarrollo de una situación de falta de normas o anomia. Todo ello también repercutiría en la falta de participación social, tal como lo ratifican los diagnósticos contemporáneos (Bauman 2004; Wacquant 2004; Beck 1998).

Para establecer el nivel o grado de participación social es necesario precisar que para la División de Organizaciones Sociales, del Ministerio de Secretaría General de Gobierno de Chile, las organizaciones sociales son de dos tipos: la organización territorial, como las Juntas de Vecinos y las organizaciones funcionales, aquellas con personalidad jurídica y sin fines de lucro, que tienen por finalidad representar y promover valores e intereses específicos de la comunidad (Ministerio Secretaría General de Gobierno 2013). Para complementar esta conceptualización, resulta interesante la separación analítica que propusieron Emitai Etzioni (1972) y Bruce Cohen (1992). Para estos autores, las organizaciones se construyen alrededor de la búsqueda de objetivos, los cuales pueden llegar a ser tan amplios que complejizan demasiado su tipificación. Por este motivo ellos proponen clasificarlas en función de su estructura, para así determinar el tipo de organización de acuerdo a su formalidad o informalidad. El concepto de organización formal, según Etzioni (1972: 84) “se deriva de la serie de factores considerados cruciales por la administración científica y generalmente se refiere al esquema de organización designado por la administración: el planteo de la división del trabajo y el poder de control, las reglas y reglamentos acerca de salarios, sanciones, control de calidad, etcétera”. Este tipo de organizaciones se ven en la necesidad de organizarse bajo ciertas normas de estricto cumplimiento, con objetivos específicos y sometidos a una autoridad. En cuanto a las organizaciones informales, ellas son definidas como “grupos más pequeños, cuyas metas y objetivos están menos

claramente definidos y su funcionamiento no depende de un sistema rígido de reglas y procedimientos” (Cohen 1992). En estas organizaciones se ubican, por ejemplo, la familia, un grupo de amigos, los asistentes a un concierto musical o cualquier entidad que no se ve en la necesidad de organizarse bajo objetivos claros y cumpliendo normas estrictas que les impone una autoridad.

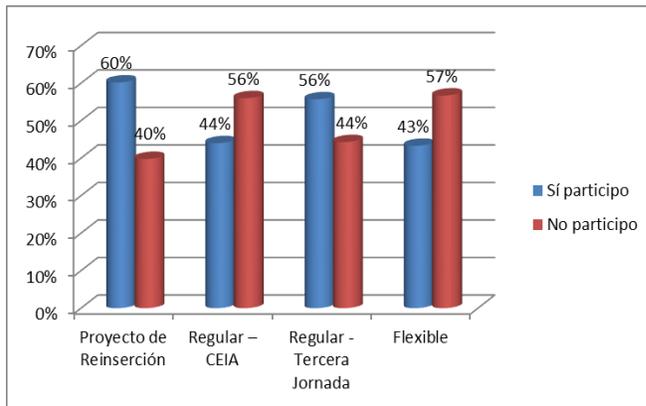
## **2. METODOLOGÍA**

Este estudio es de características metodológicas cuantitativas, con un diseño no experimental de corte transversal, se elaboró en base a los hallazgos de una encuesta administrada a una muestra probabilística por conglomerado. Aleatoriamente, se eligió una muestra representativa de 523 estudiantes que asisten a programas de educación de adultos en la ciudad de Santiago, estratificando en función de las tres modalidades de educación de adultos que existen en la actualidad en Chile. El marco muestral de estudiantes se construyó con la información de la Coordinación Nacional de Normalización de Estudios, del Ministerio de Educación, a partir de los registros de matrículas actualizadas al mes de octubre de 2012. La encuesta fue aplicada a los estudiantes en forma presencial hasta enero de 2013. La Modalidad Regular fue desagregada en dos categorías, a saber: “Regular Tercera Jornada”, para designar a los establecimientos escolares que cuentan con cursos de Educación de Adultos en una “tercera” jornada de clases, generalmente en horario vespertino, y; “Regular CEIA”, correspondiente a los Centros de Educación Integral de Adultos, instituciones que históricamente han contribuido a impartir la educación de adultos. Para el análisis estadístico, se incluyeron inferencias y pruebas de hipótesis estadísticas.

## **3. RESULTADOS**

Lo primero que llama la atención con evidente claridad, es el alto porcentaje de respuestas que registró la categoría “no participo” en organizaciones sociales. De hecho, un 47,0% del total de estudiantes que asiste a la educación de adultos declara que no participa en organizaciones de ningún tipo. Los porcentajes varían según la modalidad, de un 39,8% en el caso de la Modalidad de “Proyectos de Reinserción”, hasta un 56,7% en el caso de quienes asisten a los cursos de la Modalidad “Flexible”. Al observar el comportamiento general de los estudiantes que asisten a los programas de educación de adultos, se corrobora que el comportamiento de estas personas no difiere de las tendencias que están advirtiéndose en la mayoría de los estamentos de la sociedad chilena (INJUV 2013; MIDEPLAN 2011). No obstante, resulta inesperado observar que la participación más alta, se ubique en las declaraciones de los estudiantes adscritos a los “proyectos de reinserción”, en la medida que, dadas las características de esta modalidad, estos congregan a los estudiantes de menor edad, es

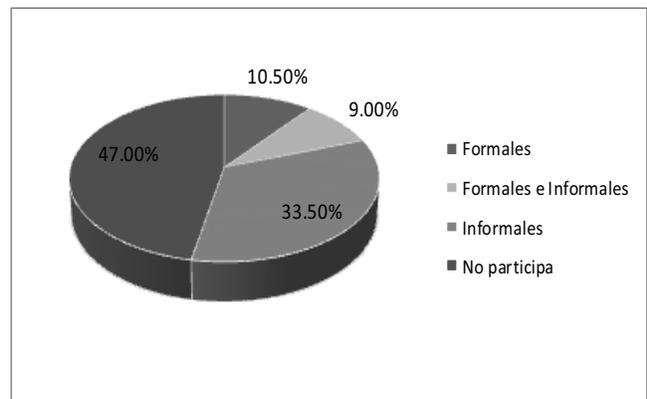
decir, a aquellos que habitualmente son señalados como los más “anómicos” y dado el perfil socioeconómico y etario de esta población.



Posteriormente, al comparar el tipo de organizaciones en las que declaran participar los estudiantes encuestados, se advierten tendencias disímiles en el tipo de participación según la modalidad. Por ejemplo, en la Modalidad Flexible, el tipo de organizaciones que aglutina los mayores porcentajes de participación son, con casi un

26%, las agrupaciones de ayuda, tales como: instituciones de voluntariado, de beneficencia u organizaciones comunitarias de perfiles similares. Es decir, un tipo de organizaciones que suelen convocar a población de grupos etarios más adultos y donde la persona es convocada para colaborar y no para beneficiarse directamente. En cambio, en los estudiantes que asisten a las otras modalidades, se observa que las organizaciones que convocan su participación, se ajustan a perfiles organizacionales que suelen atraer a grupos sociales más juveniles. Un panorama que queda claramente destacado en el caso de la participación de los estudiantes de la modalidad de Proyectos de Reinserción, quienes con casi un 44%, señalan vincularse con clubes deportivos y barras de futbol.

Ahora bien, considerando que generalmente en educación se recurre a la construcción de tipologías, para obtener criterios de clasificación que tengan ciertas regularidades en función de algún marco conceptual, para este análisis las organizaciones que se detallaron en la tabla anterior fueron agrupadas, a partir de las cualidades que



introduce Etzioni, para proponer una clasificación entre organizaciones formales y las informales, considerando que tal como se indicó anteriormente, las formales son aquellas que se caracterizan por articularse bajo normas de estricto cumplimiento, con objetivos claros y definidos y cuyos integrantes están sometidos a una autoridad que requiere obediencia (Etzioni 1972). Sobre la base de estos criterios, se incluyen en la categoría de organización formal, a los partidos políticos, sindicatos,

organizaciones empresariales o gremiales y a las iglesias. Los resultados que se obtuvieron de esa nomenclatura, indican que del total de estudiantes que señalaron participar en una o más organizaciones, un 19,9% lo hacen sólo en instituciones formales y un 63,2% sólo en instituciones informales. El 17% restante muestra al grupo de estudiantes que según sus declaraciones, participan en organizaciones formales y no formales. En otras palabras, si consideramos al total de encuestados, poco más del 10% de estudiantes declara participar en instituciones que les demanden cumplir con normas estrictas y con obediencia a una autoridad que representa los objetivos que guían las acciones de la organización.

Al relacionar el tipo de organización con las modalidades de educación de adultos, se aprecia que los estudiantes de los “Proyectos de Reinserción”, son quienes tienen el porcentaje de participación más bajo en la categoría de instituciones formales. El hecho resulta relevante de constatar, en la medida que esta modalidad ostenta el porcentaje más alto de participación. En otras palabras, lo anterior permite sostener que la participación de los estudiantes de la modalidad de “proyectos de reinserción” es la que concentra la mayor participación, respecto de sus pares, pero esta participación se expresa, principalmente, en organizaciones informales. Esta evidencia se vuelve aún más interesante, en la medida que los resultados muestran que si bien la participación de los estudiantes de la modalidad de los “Proyectos de Reinserción” es la más alta, esto se asociaría a una participación con bajo impacto en el ejercicio ciudadano. Situación que al mismo tiempo no cuestiona los diagnósticos que sostienen que la población joven y proveniente de sectores urbanos pobres, es la que se encuentra más alejada de la participación y el ejercicio de ciudadanía.

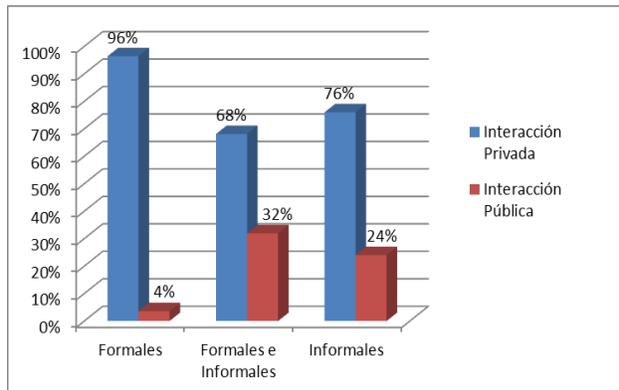
Para profundizar en esta línea de indagación, se procedió a analizar las declaraciones sobre los lugares o espacios de reuniones con amigos y grupos de referencia de los estudiantes de educación de adultos, en el entendido que también se pueden encontrar ahí, indicios de las formas en que se expresa el ejercicio ciudadano. Lo primero que muestran los datos, es el bajo porcentaje observado en la categoría “sede de una organización” (4,8%). Una cifra que llama la atención en la medida que este espacio puede vincularse a una organización formal y por lo mismo a un tipo de interacción social que también fomentaría un ejercicio ciudadano más consciente y racional. Por otra parte, se observó que los lugares con mayor convocatoria son los lugares públicos, la casa y las instituciones educativas, mientras que en el extremo opuesto, muy cerca de la “sede de una organización”, se encuentra el “lugar de trabajo” (5,1%). Es decir, pese a que alrededor de un 32% del total de los estudiantes encuestados declaró trabajar, sólo una fracción de ellos reconoce este espacio como un lugar de

reunión habitual con amigos o grupos de referencia. Desagregando estos lugares de reunión que también pueden calificarse como “espacios de socialización”, en función de las modalidades de programas de educación de adultos, los resultados revelan que los estudiantes que asisten a los proyectos de reinserción, se reúnen principalmente en lugares públicos como calles y plazas, en la casa donde viven o en la institución donde están estudiando. Un escenario distinto al observado en los espacios de socialización privilegiados por los estudiantes de la Modalidad Flexible, pues para estos estudiantes, los lugares de reunión se dividen principalmente, entre la casa y el lugar de trabajo.

Para caracterizar y analizar con mayor profundidad los espacios de socialización de estos estudiantes, se procedió a asignarle un valor o puntuación a cada espacio de reunión declarado en la encuesta. Para ello, a cada lugar le correspondió un valor, en función del grado o nivel de interacción social asociado a ese espacio físico. De esta manera, los lugares con baja interacción social o con menor interacción pública, como por ejemplo, la “casa” del estudiante o los “espacios virtuales”, recibieron una puntuación menor que la “escuela o institución de estudios” o los “lugares públicos” no pagados como la calle, plazas o similares. Sobre la base de este último criterio, se construyó una “escala de interacción social” donde a mayor puntaje en la escala mayor es el grado de interacción social de los individuos. En términos estadísticos, si el valor máximo obtenido fue de +9 puntos y el mínimo de -9 puntos, la media aritmética obtuvo un valor de -0,7706, mientras que la mediana se situó en menos un punto (-1). En consecuencia, considerando el criterio usado para construir la escala, los resultados muestran que en términos generales, la interacción social de esta población de estudiantes es baja. Al ajustar los valores de la escala a puntuaciones positivas, se pudo establecer que los estudiantes que asisten a los Proyectos de Reinserción, son quienes alcanzan el puntaje promedio más alto (9,813), mientras que los estudiantes que asisten a la Modalidad Flexible, son quienes se ubican en la parte inferior de la escala, con un promedio de 7,733 puntos de interacción social. Las diferencias fueron confirmadas por la significación de la prueba Anova one way.

Luego, se procedió a reagrupar la escala de interacción social en dos categorías antagónicas y mutuamente excluyentes. Así, por interacción privada, se incluyeron los puntajes de baja interacción o con una interacción de tipo “cerrada”. En el otro grupo están los puntajes con una interacción pública o “abierta”. A partir de esta división, los datos muestran que, en consideración a las declaraciones registradas de los estudiantes de educación de adultos, más del 83% de esta población tiene una interacción de tipo privada o cerrada, mientras que el porcentaje restante está en el grupo de interacción más abierto. Junto a ello, también se contrastó el tipo de interacción

social con la participación en organizaciones sociales. En virtud de los datos proporcionados por las pruebas estadísticas utilizadas para establecer la asociación entre las variables se apreció que, quienes participan en organizaciones sociales, tienen además una mayor interacción de tipo pública



o cerrada, duplicando el porcentaje de la población de estudiantes de EDA que no participan en organizaciones sociales. Para finalizar el análisis, se relacionó el tipo de interacción con el tipo de organizaciones en las que participan los estudiantes EDA. De esta manera, los datos muestran que a mayor formalidad en el tipo de participación social

más privada es la interacción social y en sentido inverso, es decir, mientras más informal es la participación social, más pública o abierta es también la interacción social declarada, al menos así lo confirman las pruebas estadísticas utilizadas.

#### 4. CONCLUSIONES

Comparando los distintos programas de educación de adultos del sistema educacional chileno, se aprecia que en esta oferta educativa, de “segunda oportunidad”, los aspectos transversales del currículo, relacionados con la importancia que esta política pública le asigna y declara a temas de inclusión y participación social, no se reflejan en las prácticas sociales de los estudiantes. Por el contrario, en términos generales, de los insumos que entrega esta investigación, se ratifica una baja participación social de los. Del mismo modo, se estableció que la interacción social también es baja y se manifiesta de manera más privada que abierta o pública. Es decir, un tipo de interacción más relacionada con vínculos cerrados o, “de la casa para adentro” que de la “casa para afuera”. En términos educativos, el estudio deja en evidencia que el modelo o proyecto educativo de la escolarización de adultos, requiere que junto con los contenidos curriculares clásicos, se acelere la incorporación de estrategias para la promoción de competencias sociales y cívicas. Dado el perfil de esta población y la exclusión social en la que se encuentra la mayoría de estos niños, jóvenes y adultos, sólo es posible enfrentarla con un currículo que incluya módulos de educación para la ciudadanía y la democracia. Por lo mismo, es pertinente que desde el Ministerio de Educación se promueva una política educativa que no escatime esfuerzos, para incorporar en los planes y programas de estudio de la educación de adultos, un componente curricular específico para la formación en el ejercicio ciudadano.

## Bibliografía

- ACHNU 2006. *La Deserción Escolar en Chile ¿Prioridad en la agenda educativa?* Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos.
- Almonacid, C. 2000. "Educación, trabajo y exclusión social", pp.259-265 en *La Ciudadanía Negada*. Buenos Aires: CLACSO.
- Anheier, H., Priller, E. & Zimmer, A. 2000. "Civil society in transition: the East German third sector ten years after unification". *East European Politics and Societies* 15 (1):139-156.
- Ball, S. 2003. "The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets". *London Review of Education* 1(3): 163-175.
- Beck, U. 1998. *La Sociedad del Riesgo*. Madrid: Paidós.
- Bellej, C. 2003. "Veinte años de políticas en educación media en Chile: 1980-2000: De la autoregulación del mercado al compromiso público".pp.173-264 en *Veinte años de políticas de educación media en Chile*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Banco Interamericano de Desarrollo 2000. *Desarrollo más allá de la política*. Washington, D.C.: BID
- Bourdieu, P. 1997. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México, D.F.: Siglo XXI.
- Bauman, Z. 2004. *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica, Argentina.
- Castillo, D. 2003. "Desertores de la educación básica. Reflexiones e interrogantes a partir de la Práctica". *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas* 37: 69-90.
- Castillo, D., Espinoza, O. & González, L.E. 2013. "Deserción en la educación primaria: Una mirada desde la perspectiva de la equidad y la cohesión social" pp.68-88 en *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educativo: Escenarios, Dilemas y Desafíos*. Santiago: LOM Ediciones.
- CEPAL 2005. *Objetivos de desarrollo del milenio: Una mirada desde América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Consulta 21 de Junio del 2009 (<http://www.eclac.org/publicaciones/xml/1/21541/lcg2331e.pdf>)
- CEPAL 2010. *El progreso de América Latina y el Caribe hacia los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Desafíos para lograrlos con igualdad*. Santiago: CEPAL.
- Cohen, B. 1992. *Introducción a la Sociología*. Ciudad de México: Mc. Graw Hill.
- Comisión Intersectorial de Reinserción Educativa 2006. *Programa intersectorial de reescolarización: Construyendo alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad*. Santiago: Foro Nacional Educación de Calidad para Todos/UNESCO. Recuperado de: [http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion\\_escolar\\_chile\\_flamey.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/desercion_escolar_chile_flamey.pdf)

- Cox, C. 2003. *Las políticas educacionales de Chile en las últimas décadas del siglo XX*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Criado, M. 2010. *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- De Sousa Santos, B. 2008. *Reinventar la democracia, reinventar el estado*. Madris: Sequitur.
- Desjardins, R. & Schuller, T. 2006. "Understanding the Social Outcomes of Learning" en *Measuring the Effects of Education on Health and Civic Engagement: Proceedings of the Copenhagen Symposium*. Paris: OECD.
- Donoso, S. 2004. "Reforma y Política Educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis". *Estudios Pedagógicos XXXI* (1): 113-135.
- Dubet, F. 2005. *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa.
- Durkheim, E. 1998. *La División del Trabajo Social*. Ciudad de México: Editorial Colofón.
- Elgueta, S. 2004. "Liceos ejemplares en contexto de pobreza". *Persona y Sociedad* 18 (3): 109-144.
- Espíndola, E. y León, A. 2002. "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional". *Revista Iberoamericana de Educación* 30: 39-62.
- Espinoza, O. & González, L.E. 2013. "Equidad y Cohesión Social en Chile: Breve Contextualización". Pp.52-67 en *Políticas Públicas para Fomentar la Equidad y la Cohesión Social en el Sistema Educacional: Escenarios, Dilemas y Desafíos*. Santiago: LOM Ediciones.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E. y Loyola, J. 2012a. "Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile". *Revista de Ciencias Sociales* 28(1): 136-150.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L.E., Loyola, J. y Santa Cruz, E. 2012b. "Factores intraescolares asociados al abandono escolar en Chile: un estudio de caso". *Revista Lusófona de Educação* 20: 31-45.
- Etzioni, A. 1972. *Organizaciones Modernas*. México: UTEHA.
- European Association for the Education of Adults (2010). "The role of Adult Education in Reducing Poverty – EAEA Policy Paper." Brussels: EAEA.
- Fiabane, F. 2002. *Los desertores de educación básica: ¿Quiénes son?* Trabajo presentado en el Seminario 12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile. Santiago: UNICEF-JUNAEB-PIIE.
- Field, J. 2009. "Well-being and Happiness" IFLL Thematic Paper 4. NIACE: London.
- Giddings, F. H. 1924. *The Scientific Study of Human Society*. North Carolina: University of North Carolina Press.
- INJUV, 2013. *Séptima Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: Editora e Imprenta MAVAL Ltda.

- Leenders, H. & Veugelers, W. 2009. "Different Perspectives on Values and Citizenship Education". Pp.21-34 en *Global Values Education. Teaching Democracy and Peace* . New York: Springer.
- Littlewood, P. 2005. "Escolarización exclusiva".pp.67-90 en *Paradigmas de gobernanación y exclusión social en la educación* . Barcelona: Ediciones Pomares.
- Manninen, J. 2010. "*Wider Benefits of Learning within Liberal Adult Education System in Finland*". University of Eastern Finland.
- Marshall, T. 2003. *Algunos factores que explican la deserción temprana*. Paper presentado en el Seminario Internacional Abriendo Calles. 10 de Noviembre,Santiago.
- Marshall, G. y Correa L. 2001. *Focalización de Becas del Programa Liceo para Todos: Un Estudio Ecológico*, Documento Interno, Dep. de Salud Pública y Dep. de Estadística Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Merton, R. 1964. *Estructura Social y Anomia*. México: F.C.E.
- Mertz, C. & Uauy, C. 2002. *Políticas y programas para la prevención de la deserción escolar en Chile*. Santiago: Fundación Paz Ciudadana
- MIDEPLAN 2001a. "Deserción Escolar e Inserción Laboral de los Jóvenes". Documento N° 19. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.
- MIDEPLAN 2001b. *Situación de la Educación en Chile 2000*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación, División Social.
- MIDEPLAN 1999. *Estudio de la Población de 14 a 17 años, no asistencia a establecimientos Educativos*. Santiago: Departamento de Estudios y Estadísticas.
- MIDEPLAN 2010. *Educación: Encuesta CASEN 2009*. Santiago: Mideplan.
- MIDEPLAN 2011. *Educación: Encuesta CASEN 2011*. Santiago: Mideplan.
- Mineduc 2008. *Indicadores de la Educación en Chile 2007-2008*. Santiago: Mineduc, Departamento de Estudios y Desarrollo de la División de Planificación y Presupuesto.
- Mineduc, Coordinación Normalización de Estudios 2010. *Diagnóstico, análisis y recomendaciones para el rediseño e instalación en régimen de la línea nivelación de estudios modalidad flexible del Programa Chilecalifica*. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Mineduc 2012. *Guía Ayuda Mineduc/Educación de Adultos*. Santiago: Mineduc. Recuperado de: [http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info\\_guia/guia\\_adul.pdf](http://www.ayudamineduc.cl/docs/informacion/info_guia/guia_adul.pdf)
- Mineduc 2013. *Orientaciones técnicas para la formulación de proyectos de reinserción escolar 2013*. Santiago: Mineduc, División de Educación General, Reinserción Escolar.

- Ministerio Secretaría General de Gobierno 2013. Ley 19032. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional
- OECD 2007. *CERI – Understanding the Social Outcomes of Learning*. Paris: OECD.
- Ottone, E. 2001. “La Equidad en América Latina en el marco de la globalización: La apuesta Educativa”.pp.63-97 en *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago de Chile: PREAL-CIDE.
- PREAL 2003. “Deserción escolar: Un problema urgente que hay que abordar”. *Formas y Reformas de la Educación* 14: 1-4. Consulta 20 de mayo 2007. ([http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion\\_Escolar.pdf](http://www.yorku.ca/hdrnet/images/uploaded/Desercion_Escolar.pdf))
- Raczynski, D. 2002. *Proceso de deserción escolar en la educación media. Factores expulsores y protectores*. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud
- Rumberger, R.W. y Lim, S.A. 2008. Why students drop out of school: A review of 25 years of research. *California Dropout Research Project*, N° 5.
- Schiefelbein, E. 1998. *Elementos de Diagnóstico de la Deserción. Conclusiones Primera Parte*. Santiago: JUNAEB.
- Schkolnik, M. y Del Río, F. 2002. “Trabajo infanto-juvenil y educación: diagnóstico de la realidad chilena”. Ponencia presentada en Seminario 12 años de escolaridad: un requisito para la equidad en Chile. 15 de Marzo, Santiago.
- Silver, H. 2005. “Reconceptualización de la desventaja social: tres paradigmas de la exclusión social”.pp.43-66 en *Paradigmas de gobernación y exclusión social en la educación*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Simmel, G. 2002. *Cuestiones fundamentales de sociología*. México: Gedisa.
- Tedesco, J. C. 2000. *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Van Zanten, A. 2003. "Middle-class Parents and Social Mix in French Urban Schools: reproduction and transformation of class relations in education". *International Studies in Sociology of Education*13 (2):107-123.
- Vega, A. & Sáez, F. 2011. *Un acercamiento a una propuesta de intervención con niños, niñas y jóvenes excluidos del sistema educativo*. Santiago: Mineduc.
- Veugelers, W. 2011. *Education and Humanism*. Rotterdam: SensePublishers.
- Wacquant, L. 2004. *Las cárceles de la miseria*. Buenos Aires: Manantial.
- Weber, M. 1944. *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.,

Wolff, L., Schiefelbein, E. & Schiefelbein, P. 2002. "Primary education in Latin America. The unfinished agenda". Technical Paper Series Nº EDU-120. Interamerican Development Bank. Washington, D.C: