



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**SIGNIFICADO QUE OTORGAN A LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’
PROFESIONALES EJECUTORES, CONTRAPARTE ESCOLAR, Y LOS Y LAS
JÓVENES FOCALIZADOS EN RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR
BENEFICIARIOS DE PROGRAMAS DE APOYO A LA RETENCIÓN ESCOLAR
(PARE), COMUNA DE SAN MIGUEL.**

**Tesis para optar al grado de Magister en educación mención currículum y comunidad
educativa.**

CAROLA LAGOS GÓMEZ

**Director:
Germán Rozas Ossandón.**

Santiago de Chile, año 2015.

**SIGNIFICADO QUE OTORGAN A LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’
PROFESIONALES EJECUTORES, CONTRAPARTE ESCOLAR, Y LOS Y LAS
JÓVENES FOCALIZADOS EN RIESGO DE DESERCIÓN ESCOLAR
BENEFICIARIOS DE PROGRAMAS DE APOYO A LA RETENCIÓN ESCOLAR
(PARE), COMUNA DE SAN MIGUEL.**

RESUMEN

El presente estudio aborda la temática de significados del constructo de '*mantención escolar*', mirada desde los sujetos que son llamados a *mantenerse* y *mantener* en el sistema escolar. Constructo que se comprende en un tiempo histórico específico del desarrollo de la escolaridad chilena y de sus políticas inclusivas. Se analiza pues el discurso de profesionales que ejecutan programas de Apoyo a la Retención escolar (PARE), a profesionales que reciben y coordinan la inclusión del programa en las comunidades educativas denominados contraparte escolar y por supuesto las y los jóvenes focalizados en riesgo de deserción escolar. La investigación, posee una mirada cualitativa del fenómeno, buscando develar el significado otorgado por los sujetos, con el fin de desenmascarar situaciones en un micro espacio de la realidad social. Se considera, por lo tanto, el enfoque fenomenológico complementado con teorías que profundizan en los factores que condicionarían dichos significados, vinculando de manera dialéctica la acción de los sujetos con las estructuras sociales. Como resultados se engloban los significados otorgados en un esquema con dos ejes definidos, tales como: i) construcción contrapuesta del constructo, y ii) proyección del constructo, en donde se aúnan significados relacionados a las temáticas de convivencia escolar y comunidad educativa.

Palabras claves: Políticas inclusivas, Mantención escolar, Convivencia escolar y Comunidad Educativa.

DEDICATORIA

Dedicada especialmente a mi madre y a Emilio quienes ya no están en ese plano de la realidad. A mi madre pues me acompaño y acompaña en todas las decisiones y sobre todo en la idea de comprender más a fondo las relaciones humanas, de ella aprendí a ser perseverante y a entregar apoyo incondicional a quienes son parte de nuestra vida; y a Emilio, quien como joven focalizado en riesgo de deserción escolar, beneficiario del programa PARE, veía en la escuela un espacio de protección. A pesar que no tuvimos los elementos para mantenerlo en la escuela, lo que nos dejó en una primera etapa pena y frustración por la labor no realizada pero a su vez con su partida entrego razones profundas para comprender nuestra labor y para llegar a tiempo en otros casos, en otros Emilios. Creo que la existencia humana tiene un sentido, y para mi es seguir trazos, es entender las pistas para avanzar lo que otros..., es construir y reconstruir, crear más vida y sacar el velo a esa realidad que no es la propia sino de otros y que muchas veces se impone como real, cuando lo entendemos, podemos ayudarnos, ayudar a otros y terminar y comenzar caminos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a cada uno de los entrevistados, a las profesionales y los y las jóvenes que me entregaron un trozo de su interpretación de esta vida, de este mundo que día a día nos enseña de lo diverso y de lo cambiante.

Agradezco a quienes me entregaron herramientas de investigación, que sin duda me permitirán ser una profesional más consciente de su labor, sea cual sea el espacio de desarrollo, idea que se puede extrapolar para mejorar nuestra vida y la de otros

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
CAPITULO I.....	3
1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.....	3
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	11
2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	12
CAPITULO II.....	13
ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.....	13
1. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	13
a) Perspectivas sociológicas: ¿Cómo abordar un fenómeno social tomando en cuenta el significado que le otorgan los sujetos?.....	13
b) Aproximaciones al constructo de ‘Mantención Escolar’	23
□ Contexto Histórico: Características estructurales del sistema escolar chileno.....	23
□ Programas PARE: Orientaciones teóricas-metodológicas de la política de prevención a la deserción escolar de JUNAEB.....	34
□ Juventudes en riesgo: Inclusión escolar (estar adentro); Exclusión escolar (estar afuera).....	44
2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.....	54
a) Estudios sobre la Retención Escolar.....	54
b) Caracterización de la evolución de Programa de Apoyo a la Retención escolar PARE.....	57
c) Construcción de significados en relación a la escolarización de los y las jóvenes en riesgo social.....	61
CAPÍTULO III.....	64
METODOLOGÍA.....	64
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO.....	65
2. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	66
3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.....	68
4. MECANISMOS DE CREDIBILIDAD.....	70

CAPITULO IV	71
RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.	71
ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA EN DATOS.	71
1. VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS A NIVEL DE DATOS.	74
a) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Profesionales PARE.....	74
b) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Contraparte escolar.	86
c) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Jóvenes PARE.....	100
COMPARACIÓN SIGNIFICADOS DE LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’	118
2. VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS A NIVEL PROFUNDO.....	125
3. INTEGRACIÓN: PROBLEMA CENTRAL.....	139
CAPITULO V	145
CONCLUSIONES.....	145
1. HALLAZGOS EN EL MARCO DEL ESTUDIO.....	145
2. ORIENTACIONES TEÓRICO- PRÁCTICAS PARA LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’	148
3. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.	152
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	153
ANEXOS	162
Anexo 1.- Entrevistas en profundidad semiestructuradas.....	162
Entrevista N° 1: Profesionales PARE, comuna de San Miguel.	162
Entrevista N° 2: Profesionales PARE, comuna de San Miguel.	175
Entrevista N° 3: Contraparte escolar, comuna de San Miguel.....	185
Entrevista N° 4: Contraparte escolar, comuna de San Miguel.....	193
Entrevista N° 5: Joven PARE comuna de San Miguel.	208
Entrevista N° 6: Joven PARE, comuna de San Miguel.	217
Entrevista N° 7: Joven PARE, comuna de San Miguel.	226
Entrevista N° 8: Joven PARE, comuna de San Miguel.	234
Entrevista N° 9: Joven PARE, comuna de San Miguel.	241
Entrevista N° 10: Joven PARE, comuna de San Miguel.	251
Entrevista N° 11: Joven PARE, comuna de San Miguel.	257

Entrevista N° 12: Joven PARE, comuna de San Miguel.	263
Entrevista N° 13: Joven PARE, comuna de San Miguel.	271
Entrevista N° 14: Joven PARE, comuna de San Miguel.	281
Anexo 2.- Temas emergentes y Construcción de categorías.	293

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1: EJE TEMÁTICO DE LAS ENTREVISTAS.	69
ILUSTRACIÓN 2: VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS PROFESIONALES PARE.	86
ILUSTRACIÓN 3: VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS CONTRAPARTE ESCOLA	100
ILUSTRACIÓN 4: VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS JÓVENES PARE.	117

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1: PERIODO DE EJECUCIÓN 2007-2010.	57
TABLA 2: PERIODO DE EJECUCIÓN 2011-2012.	58
TABLA 3: PERIODO DE EJECUCIÓN 2013-2014.	59
TABLA 4: CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LA MUESTRA.	67

INTRODUCCIÓN

Nuestro país actualmente, se encuentra en una etapa de transición en relación a alcanzar los objetivos de una educación de calidad e inclusiva para todos y todas. La ley de inclusión se encuentra en este momento (Julio, 2015) en discusión en el parlamento, guiada por la meta para América Latina que ningún niño, niña y joven (NNJ) se queden fuera del sistema escolar, considerando por tanto que el *estar dentro* es una forma de evitar la *exclusión social*. Dichas reflexiones sobre la inclusión se amplían pues consideran además de la cobertura, la transformación de las prácticas de las escuelas que tienden a incrementar las diferencias sociales y a reproducir el sistema existente. Se piensa por lo tanto en una educación que considere las diferencias de sus estudiantes como una condición previa, por lo que se debería transformar la escuela y no transformar o adaptar a los NNJ.

La historia de la educación en nuestro país, nos ubica en este punto, en el cual se han experimentados diversas formas políticas sociales en pos de la ansiada inclusión educativa y social. En específico el programa PARE, (Programa de Apoyo a la Retención escolar) funciona mediante la focalización, pero con una definición de su misión considerando ideas inclusivas, es decir se focaliza a una población de estudiantes en riesgo de desertar y se opera o ejecuta en base al concepto de inclusión educativa, acuñado en los encuentros internacionales. Programas como el PARE, entonces se encuentran en esta línea de acción, siendo coordinado por uno de los organismos del Estado, como es La Junta Nacional de becas y auxilio escolar (JUNAEB). Desde el año 2011 se ejecutan los programas PARE por periodos de dos años, funcionando por medio de licitaciones públicas. Los ejecutantes son agrupaciones como ONGs, fundaciones y/o corporaciones sin fines de lucro, que insertan profesionales en las comunidades educativas para acompañar trayectorias y garantizar la mantención y éxito en el sistema educativo.

La presente investigación considera como antecedente las características del sistema educativo chileno como contexto para comprender las políticas de retención escolar que guían el programa PARE. Principalmente se busca develar el significado que le otorgan a la '*mantención escolar*' los sujetos que ejecutan, coordinan y son beneficiarios del programa

PARE, ya que mantener a los estudiantes dentro del sistema escolar es la meta de JUNAEB. Todo ello con el fin de comprender profundamente el fenómeno y de esta manera transformar prácticas en función del desarrollo integral de nuestros NNJ, que se encuentran al límite de la exclusión social.

Qué significa mantenerse en la escuela, respuesta que se cree varía en función del tiempo histórico, no es lo mismo hacerse esta pregunta pensando en la etapa de conformación de los Estados nacionales, o en principio de siglo XX, o a principio de siglo XXI. Se cree que al develar dichos significados, se abrirán diversas líneas generales de investigación que apunten a mejorar las condiciones en que nuestros NNJ desarrollan su escolaridad, y en específico develar desde los sujetos orientaciones teórico- prácticas que aporten al diseño de políticas educativas que buscan la inclusión escolar y social.

La investigación se estructura en cinco capítulos. i) El primero se centra en el problema de la investigación en el que se plantean argumentos y justificación para construir finalmente la pregunta de investigación; ii) En el segundo capítulo, se presentan antecedentes teóricos y empíricos, con perspectiva histórica, tomando en cuenta las características de la estructura del sistema educativo y la conformación de políticas sociales como hilo conductor de los conceptuales de inclusión, exclusión, vulnerabilidad, deserción, juventudes, entre otras; iii) En el tercer capítulo, se presenta la metodología utilizada para analizar los datos extraídos de los sujetos del estudio.; iv) El cuarto capítulo, se presenta el análisis y los resultados, por medio de la construcción de categorías y matrices conceptuales que describen en primera instancia el significado que le otorgan a la '*mantención escolar*' profesionales PARE, contraparte escolar y los y las jóvenes PARE, para luego comparar sus significados; en una segunda etapa o nivel de análisis el vínculo se profundiza tomando en cuenta teorías y temas emergentes emanados desde los discursos de los sujetos; para finalizar con la *integración* donde se define el constructo de '*mantención escolar*' y se proyectan mejoras para su ejecución; v) Finalmente en el capítulo quinto se presentan las conclusiones del estudio, en el que se dará el espacio para sugerir orientaciones teórico- prácticas emanadas de los sujetos entrevistados y de la interpretación de la autora de la presente investigación.

CAPITULO I

1. EL PROBLEMA Y SU IMPORTANCIA.

La presente investigación reconoce la complejidad de los fenómenos sociales y sobre todo en relación al sistema educativo, que se considera como un sistema cambiante tanto en el plano temporal como espacial. Epistemológicamente se reivindica el papel del sujeto, por lo que el enfoque de la investigación se realizará desde una perspectiva cualitativa. Se busca la comprensión de la realidad desde los sujetos por medio de la interpretación de sus significados, que observaremos desde una mirada fenomenológica, pero además como el foco de la investigación es una realidad compleja se tendrán como antecedentes para el análisis teorías que ayuden a comprender el contexto y cómo este influye en los significados que los sujetos le otorgan al fenómeno de la '*mantención escolar*', es decir, se toma en cuenta teorías que consideran el análisis histórico de los fenómenos sociales, como lo son las teorías de la Reproducción social, (Bourdieu, 1996) el Poder y la Resistencia, (Foucault, 2002) con el objeto de comprender la relación de las acción de los sujetos y las estructuras sociales, en este caso la estructura del sistema educativo chileno.

La realidad educativa, por tanto compleja obliga a los profesionales de la educación a indagar o develar situaciones que muchas veces permanecen ocultas y que solo son consideradas en términos técnicos, es decir, del hacer, del planificar sin comprender en profundidad los fenómenos a las cuales nos enfrentamos en nuestro quehacer profesional.

Se pretende profundizar en el funcionamiento de programas que son planificados en función de una población específica y que en su ejecución presenta particularidades que es preciso determinar con el objeto de proponer orientaciones teórico prácticas desde el significado que le otorgan los sujetos a la misión que guía dicho programa. El contexto del estudio se refiere a un programa PARE, ejecutado en el periodo 2013-2014, en la comuna de San Miguel, en dos establecimientos educativos particulares subvencionados. El programa se inserta en dos comunidades educativas, para apoyar la '*mantención escolar*' de

los y las jóvenes. Dicho programa cuenta además con un equipo de profesionales multidisciplinario que interactúan con los y las jóvenes focalizados en riesgo de deserción escolar, y con la contraparte escolar (quien coordina la inclusión del programa en la comunidad escolar). Tres sujetos que convergen en un objetivo en común, el mantener y el mantenerse en el sistema escolar.

Pero a qué alude la ‘*mantención escolar*’, respuesta que se pretende construir o reconstruir pues va a ser una de las interrogantes presentes en todo el estudio y que pretendemos profundizar por medio de la exploración bibliográfica con perspectiva histórica y por sobre todo por medio del saber de sujetos que en su cotidianidad se ven insertos en la acción de mantener, y mantenerse guiados por la misión de JUNAEB, que precisa:

Favorecer la mantención y éxito en el sistema educacional de niñas, niños y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica, entregando para ello productos y servicios integrales de calidad, que contribuyan a hacer efectiva la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y la movilidad social (JUNAEB, 2013, p. 4)

La misión de *mantención exitosa* involucra la interacción de sujetos que entregan servicios y otros que son beneficiados, o bien coordinan dicha interacción. El estudio por tanto se centra en comprender la intersubjetividad de estos tres grupos de sujetos para profundizar respecto a la ‘*mantención escolar*’, cuyos significados se configuran a su vez en la interpretación de las estructuras como el sistema educativo chileno y políticas inclusivas que guían la misión de JUNAEB.

Desde la política la idea de ‘*mantención escolar*’ podría haber sido reemplazada por el concepto de *permanencia* utilizado en el objetivo del programa PARE, que es, “contribuir a la permanencia y continuidad en el sistema educativo de estudiantes en condición de vulnerabilidad social y riesgo socioeducativo...” (Balance de Gestión Institucional, 2012, p. 36); O bien, el propio nombre del programa *retención*, utilizado por parte de la

Organización de los Estados Americanos (OEA), en relación al acopio de investigaciones respecto al fracaso escolar y estrategias para *retener* a los estudiantes en el sistema escolar. Un solo programa con múltiples conceptos o constructos de ser posibles de abordar, pero se cree que todos se relacionan con procesos, con trayectorias escolares, con buenas o malas experiencias que conforman el *estar dentro de la escuela* y que se deben acompañar para lograr el *éxito escolar*. Por lo que la primera decisión de la investigación se refiere al uso del constructo de '*mantención escolar*' por ser abordable desde los profesionales entrevistados como desde las y los jóvenes, sin por ello dejar de lado el peso teórico de los otros mencionados.

Aclarado el concepto o constructo, es que nos adentraremos a comprender la problemática que guía la investigación presente. Es así que vamos profundizando en micro realidades que se suscitan en el sistema escolar, específicamente en programas que previenen que jóvenes se fuguen de la escuela, por considerar este hecho como una forma de exclusión *el estar fuera de*. Sin embargo surge el cuestionamiento desde dónde se origina la política de mantener a los estudiantes en las escuelas o bien por qué las escuelas deben ser intervenidas para retener a sus estudiantes. Para ello es preciso considerar el contexto histórico en relación al desarrollo del sistema educativo y las políticas sociales que acompañan los procesos de escolarización en nuestra nación.

Si revisamos brevemente nuestra historia de escolaridad, nos encontramos con que la universalización de la educación, el acceso y la mantención en el sistema educativo, han sido temáticas abordadas por la política desde los albores de nuestro Estado nacional. Transitado en su devenir histórico desde la nula obligatoriedad hasta cubrir la enseñanza media completa, desde el considerar el analfabetismo como un síntoma de barbarie y la escolaridad como un síntoma de civilización a una discusión constante en la actualidad sobre la *calidad y equidad educativa*, ampliada no tan solo al logro de aprendizajes sino más bien al desarrollo integral de los estudiantes. Es pertinente considerar que los aspectos sustantivos de las sociedades democráticas actuales, en relación a lo educativo, es la extensión de la escolaridad, pública, obligatoria y gratuita independiente de la condición

social, económica y de género. Sumado a ello se considera, según estudios de la OEA, UNESCO, UNICEF, el impulsar transformaciones en relación a los propósitos de la educación de calidad, promocionando ideas como la *equidad educativa* que amplía la perspectiva de igualdad, es decir, que se considere la diversidad de los estudiantes dejando de lado la homogenización. Además de considerar que los sistemas educativos debiesen responder ante los fracasos constantes de sus estudiantes que a la larga pueden provocar la deserción del sistema. Esta idea la podemos resumir en la siguiente cita:

Un niño o un joven que se va de la escuela es un ciudadano en el que se acentúa la restricción de sus oportunidades de vida. Y un sistema educativo que tiene altos niveles de deserción o que registra numerosas situaciones de fracasos reiterados en sus alumnos, es un sistema que presenta fallas y que no logra dar repuestas sociales para todos los niños y jóvenes. (O.E.A, 2003, p. 11).

El documento de la OEA, también considera las acciones que se deben fomentar para que las escuelas aumenten la retención, todo ello por medio del desarrollo de temáticas como: ausentismo escolar, motivación de la participación de las familias en la comunidad escolar, integración de la escuela a su entorno, mejoramiento de la comunicación y convivencia entre los alumnos y gestiones a nivel curricular que se ajusten a la cultura de los estudiantes, sobre todo de sectores más vulnerables.

La política por tanto en función de atender a la diversidad ha dado un giro entrado el siglo XXI. Es así que en el escenario de América Latina Mancebo y Goyeneche (2010), realizan un análisis de la evolución histórica de las políticas pro-equidad, considerando cuatro olas de políticas que parte desde los años '40-'50, siendo la problemática la educación común universal utilizando como estrategias el asistencialismo; en la década de los '60-'70, el problema continua siendo el acceso pero también los logros en el aprendizaje intervenidos por la psicopedagogía; en la década de los 80-90, el discurso se traslada a la equidad y calidad, por medio de la intervención de programas compensatorios; hasta llegar a

considerar en el año 2000, temáticas de equidad educativa en el discurso oficial, abordándolos con programas de segunda generación, que buscan considerar las diferentes trayectorias escolares, las características de las escuelas, la sobre edad, entre otras variables relacionadas con un fenómeno que atañe a todas las esferas de la sociedad.

Se observa por lo tanto una transformación de entender el derecho a la educación desde la universalidad entendida solo en la cobertura hasta comprender que tal derecho debe ser atendido, en la actualidad, por medio de programas que intervengan las diferentes necesidades de los estudiantes. Se nota por tanto, un giro paradigmático, a nivel latinoamericano y nacional, en relación a la *equidad educativa*, así lo denotan Mancebo et. al. (2010) siendo lo fundamental el no limitarla al acceso sino a las condiciones de la mantención o permanencia en el sistema educativo.

Como hito dentro del camino para la conformación de políticas pro-equidad en nuestro país se considera la ley de obligatoriedad de la enseñanza media propuesta en el año 2003 por el gobierno de Ricardo Lagos. Paralelamente y desde el año 2000 se implementaban programas pro-retención como el reconocido *liceo para todos* en respuesta a tratados internacionales (Jomtiem 1990, Dakar 2000) que destacan las ideas de educación de calidad, equitativa e inclusiva, bajo el principio de *Educación para todos*.

En la actualidad la política que rige los programas PARE, incluyen como discurso una *educación equitativa y de calidad para todos* que van en la línea del fortalecimiento de los procesos, a la diversidad y trayectorias educativas con el fin de que los estudiantes permanezcan y completen los doce años de escolaridad (Gobierno de Chile, Junta de Auxilio y Becas, 2013). A JUNAEB, desde el año 2007, le es delegada la administración de Becas de Apoyo a la Retención escolar Beca BARE, que deriva del ex programa Liceo para todos. Desde el año 2011 se crean programas que complementen la beca pro-retención bajo el nombre de *Programa de Apoyo a la Retención Escolar (PARE)*, que como se mencionó buscaban contribuir a la mantención exitosa de jóvenes focalizados en riesgo de desertar del sistema escolar.

En este sentido Chile se alinea a las iniciativas que consideran la equidad educativa, la cual en sus fundamentos considera que se debe dejar atrás la escuela como un dispositivo que tienda a homogeneizar, en su afán por buscar la igualdad de oportunidades, sino más bien considerar la diversidad de los estudiantes y las distintas necesidades. En esta nueva línea, JUNAEB analiza sus lineamientos y bases teóricas siendo en el año 2000 la transformación de su misión desde un Estado puramente benefactor de asistencia a un modelo que considera factores protectores con el propósito de prevenir que los estudiantes deserten del sistema escolar.

Cornejo, Céspedes, Escobar, Núñez, Reyes y Rojas (2005), en un informe realizado por el centro de estudios de JUNAEB en conjunto con la Universidad de Chile adoptan un modelo denominado *Continuo Vulnerabilidad-Bienestar* que considera la interacción de factores protectores y de riesgo en las trayectorias escolares que desencadenarían como etapa final la deserción, por lo tanto sería el último eslabón del fracaso escolar. Se asocia además a la nueva conceptualización de *vulnerabilidad* ya no reducida al aspecto económico de pobreza, sino a una esfera social más amplia. En este sentido la '*mantención escolar*' en términos teóricos no es reducible al solo hecho de permanecer, sino más bien a un permanecer que realmente considere la inclusión en términos generales, sociales. Por ello las líneas de trabajo por medio de programas de intervención (programas PARE) se encaminan en la prevención, en el apoyo y acompañamiento que incluye una mirada interdisciplinaria que abarque tanto el ámbito individual (psicosocial), pedagógico, familiar, y redes comunitarias.

Qué ocurre entonces cuando las escuelas no prestan las condiciones para mantener o retener a sus estudiantes. En el caso chileno, las escuelas son focalizadas por instituciones como JUNAEB, MINEDUC, y son priorizadas en relación al riesgo socioeducativo de sus estudiantes. Siendo muchos los establecimientos a nivel nacional que poseen dichas características, sin embargo, la política de retención de JUNAEB prioriza establecimientos que concentran una mayor población de jóvenes en riesgo, dando como resultado la cobertura para el año 2013 de 2.638 jóvenes pertenecientes a 26 programas nacionales,

distribuidos en seis regiones, siendo la región metropolitana beneficiaria de 11 programas, uno de ellos dirigido a dos establecimientos particulares subvencionados de la comuna de San Miguel, con una cobertura de 120 estudiantes y que son foco de la investigación. (Balance Gestión Institucional, 2013)

Conocemos hasta ahora en términos generales las ideas teóricas que sustentan la implementación de los programas de Retención, en donde se observa la *'mantención escolar'* como trayectorias que deben ser acompañadas para evitar el fracaso escolar, es decir, evitar la exclusión social. Pero cuáles son las condiciones para el desarrollo de dicha labor en nuestro sistema educativo.

Como se mencionó la escuela surge con la idea de civilizar a una población que recientemente colonizada no presentaba las características para ejercer el derecho de ciudadanía, sino más bien debía ser dirigida por un grupo reducido de privilegiados (oligarcas), conformándose un sistema educativo que se caracterizó como *elitista* y que se extiende sin mayores reformas hasta ya entrado el siglo XX. En la década de los sesenta se piensa en la educación como puente para el desarrollo económico y modernización de la nación, dando énfasis a la capacitación técnica de los estudiantes. En la actualidad, el sistema educativo chileno se ve supeditado por la esfera económica, esto se consagra con la ley de educación (LOCE) que reestructura el sistema escolar, lo descentraliza y privatiza con la idea de *libertad de enseñanza* que otorgaría mayor calidad a los procesos educativos vía la competencia natural de la oferta y la demanda. El experimento neoliberal, que se caracteriza por mercantilizar *todos los aspectos de la vida cotidiana*, ha calado hondo en el sistema educativo chileno. Son diversas las consecuencias, sin embargo, se cree que lo central de dicha decisión es la reproducción del sistema operante por medio de la competencia instaurada, es decir, la responsabilidad individual de acceder *a mundos posibles para pocos*, como dirían Bourdieu y Passeron (1996), la escuela es un campo de competencia, un juego en donde se enfrentan nuestros niños y jóvenes con diferentes capitales simbólicos, que se convierten en desigualdades sociales. La educación por lo tanto más bien se define como un bien transable y no como un derecho humano, en este sentido

se ha considerado que nuestro sistema educativo en las últimas décadas, ha entrado en crisis, debido a las demandas de calidad e igualdad de oportunidades. Treviño, Salazar, Donoso (2011), Muñoz (2012), manifiestan que la estructura del sistema educativo chileno más bien beneficia, a la libertad de enseñanza, por medio de subvenciones estatales a privados, que al derecho a la educación, además de ser un sistema, selectivo y centrado en la competencia individual.

Las políticas luego de llegada la democracia apuntan por tanto a paliar las diferencias que la propia estructura económica y escolar ha desencadenado. En este sentido las características estructurales de la escuela *tensionan* los procesos de inclusión, planificados por el Estado vía programas focalizados. Estaríamos por tanto en una tensión de dominio entre un Estado que dirige la estructura escolar o bien la deja a la regulación del mercado. Resulta por lo tanto interesante para comprender dicha tensión ahondar en los conceptos de inclusión- exclusión en el ámbito educativo (adentro-afuera) desarrollado por Gentili (2011), o bien dicho *exclusión incluyente*, es decir, que se incluyen al mundo escolarizado nuevos segmentos de la sociedad, sobre todo sectores más empobrecidos y que no logran un proceso de inclusión real.

Dentro de estas características estructurales de la escuela y de las políticas que buscan la inclusión social (considerando el concepto de equidad), es que resulta relevante entender, de qué manera los sujetos involucrados en los procesos de *'mantención escolar'* en la actualidad, lo significan, lo entienden, lo interpretan, qué obstáculos observan o facilitadores para su ejecución. Lo trascendental de conocer el significado, radica en la pertinencia de dichas políticas con la realidad que vivencian nuestros sujetos de estudio, es decir, se considera sustantivo la voz de los sujetos, que se ven beneficiados y aquellos que deben contribuir a la ejecución de dicha política.

La importancia de la presente investigación además se ven aumentada por el hecho del bajo número de estudios que analizan las particularidades de las políticas de educación inclusivas. "Afirmar que en América Latina ha habido un proceso de inclusión educativa

efectiva, sin analizar las particularidades que caracterizaron su desarrollo, puede resultar engañoso” (Gentili, 2011, p. 20). La particularidad del estudio entonces, radica en que se considerará a sujetos que realizan tanto sus prácticas profesionales como estudiantiles en el marco de políticas que pretenden otorgar calidad y equidad a los procesos educativos, pero que a su vez se desarrollan en un sistema que tiende a excluir en razón de las características expuestas, es decir que son foco específico de la relación inclusión/exclusión.

Se cree que a partir del significado que construyen los sujetos sobre la *‘mantención escolar’*, de cuáles son sus expectativas, sus motivaciones, o desmotivaciones, conociendo experiencias de trayectorias escolares, indagando en la perspectiva de profesionales que dedican su labor a la mantención en el sistema educativo, podremos develar redes de significados, desde los cuales se podrá construir orientaciones teórico-prácticas que permitan ser un aporte a políticas que buscan la inclusión de jóvenes en riesgo social.

Teniendo en cuenta los antecedentes expuestos es que surge la pregunta que guiara la presente investigación.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Qué significado le otorgan a la *‘mantención escolar’* profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios del programa PARE, focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel?

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.

Objetivo General:

Develar el significado que le otorgan a la *'mantención escolar'* profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios del programa PARE focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel.

Objetivos Específicos

Indagar en los elementos que caracterizan a la *'mantención escolar'* desde la mirada de profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios del programa PARE, focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel.

Conocer las expectativas con respecto a la *'mantención escolar'* desde la mirada de profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel.

Generar orientaciones teórico-prácticas, comparando los significados que le otorgan a la *'mantención escolar'* profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel.

CAPITULO II

ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPÍRICOS.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS.

a) Perspectivas sociológicas: ¿Cómo abordar un fenómeno social tomando en cuenta el significado que le otorgan los sujetos?

Lo que se intenta con la presente investigación es construir conocimiento a partir de los 'significados' que le otorgan los sujetos al constructo de '*mantención escolar*', idea que se enmarca en una forma de concebir la realidad social la cual se intentará clarificar en el siguiente apartado.

Se debe tener presente que desde la epistemología podemos observar distintas formas de comprender las ciencias sociales, sobre todo en relación al acercamiento de la realidad social. Por ejemplo para Habermas (1982), existen diferentes tipos de ciencias sociales dependiendo del interés del investigador, interés técnico, comprensivo (práctico) y crítico-emancipatorio. Ya sabemos y no es menester profundizar en la diferencia entre las ciencias naturales y sociales y cómo éstas estructuran la manera de asir el objeto de estudio, o cómo es que se relaciona el investigador con la realidad investigada, sin embargo, es pertinente entender que las ciencias sociales han avanzado, desde el siglo XIX, respecto al conocimiento de un hecho social, desde considerarlo como un hecho objetivo, con el cual se puede experimentar y crear leyes que los rijan y los expliquen, llegando a la idea de sumergirse en un hecho social, entenderlo o comprenderlo, buscando responder a preguntas como: el por qué ocurre, cuáles son las motivaciones, etc.

Dentro de esta búsqueda se pasa de una explicación causal a una comprensión de los fenómenos, sin embargo, este camino de igual manera ha tenido matices, algunos buscan la comprensión solo en las estructuras sociales que constriñen las acciones de los sujetos, otros han girado a comprender los hechos desde los sujetos. Por otra parte hay quienes consideran una relación dialéctica entre las estructuras y las acciones de los sujetos.

Desde la clasificación de las ciencias sociales se pretende apoyar al lector en la comprensión de las ideas de los autores que buscan o *explicar (positivistas) o comprender (interpretativa) o transformar la realidad social (critico-emancipatoria)*. Si bien la presente investigación se sitúa en el paradigma comprensivo interpretativo, pues busca comprender el significado de un fenómeno desde la perspectiva de los sujetos, considera además la complementariedad de ideas centrales de autores que buscan comprender la realidad humana desde perspectivas que limitan el subjetivismo radical o bien el objetivismo de las estructuras y no por ello se enmarcan precisamente en una ciencia social emancipatoria con una ideología marxista (estructural) que transforme la situación de dominación capitalista, sino más bien se centra en los sujetos y lo que significan en un contexto social específico. Se aclara, por lo tanto que se considerarán perspectivas desde la fenomenología y de autores que rozan esta forma de comprensión hasta profundizar con autores que intentan integrar teorías estructuralistas y subjetivistas, todo con el fin de lograr una comprensión amplia del fenómeno a estudiar. En este sentido es concordante con una investigación cualitativa que busca situar al sujeto en su contexto histórico, es decir, pretende describir de manera densa y no somera.

Si el objetivo de estudio es “Develar el significado que le otorgan a la ‘*mantención escolar*’, profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel” Se considerarán antecedentes que ayuden a *sacar el velo* de los significados extraídos de las entrevistas realizadas, considerando además conocimientos teóricos, siguiendo a Pérez (2004) como herramientas, pero que adquieren su significado y potencialidad dentro de los discursos de los sujetos, es decir, los conocimientos derivados de otras investigaciones o experiencias deben ser utilizados como posibles respuestas, que ayuden a indagar y relacionar pero nunca como proposiciones explicativas, consideradas universalmente válidas.

En relación a lo indicado de cómo comprender el significado que los actores le otorgan a la realidad social, la sociología aporta a responder dicho cuestionamiento. En la presente consideraremos la teoría social de Alfred Schutz, desde la fenomenología, ya que nos

introduce en el modo subjetivista, que tiene como propósito comprender el *significado* de las acciones de los individuos “El propósito entonces es de interpretar, las acciones de los individuos en el mundo social y la manera en que éstos dan significado a los fenómenos sociales” (Schutz, 1972, p. 36)

De qué manera entonces el autor comprende el significado de las acciones de los individuos. La teoría de Schutz se centra en la intersubjetividad. Al autor “no le interesaba la interacción física de las personas, sino el modo en que se comprenden recíprocamente sus conciencias, la manera en que se relacionan intersubjetivamente unas con otras” (Ritzer, 1997, p. 268). Si bien reconoce que existe una biografía y que se define su mundo desde estas experiencias, la clave para comprender la realidad social se encuentra en la intersubjetividad “Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva” (Schutz 1962, p. 16).

Ritzer (1997), al analizar la obra de Schutz, hace hincapié en las tipificaciones, es decir a recetas que los actores siguen constreñidos por estructuras de sus predecesores, sin embargo, se le otorga libertad a los individuos en el sentido que enfrentan problemáticas en donde deben reconsiderar las recetas y replantear la realidad social, en este sentido y siguiendo a Ritzer, Schutz (1962) nos acerca a una realidad dialéctica en la que los sujetos construyen su realidad social frente a una realidad cultural previamente construida.

En este sentido se comprenderán los significados que le otorgan a la *‘mantención escolar’* tanto profesionales ejecutores, contraparte escolar, como la de los y las jóvenes focalizados en riesgo de deserción escolar, ya que todos ellos son participantes directos de programas estatales, dando con ello múltiples perspectivas a un solo fenómeno, es decir comprender la intersubjetividad que se puede tejer entre dichos actores considerando por supuesto la dialéctica entre las estructuras o tipificaciones precedentes que construyen la realidad social presente.

Si bien, según Ritzer (1997) Schutz, y su modo subjetivista de entender la realidad social, se acerca a una mirada dialéctica entre las estructuras, consideradas en las tipificaciones o recetas, ésta perspectiva más bien se centra en las acciones no profundizando en las estructuras en donde se producen las acciones de los individuos. Por lo que se complementara con autores que indaguen en dichas relaciones con el fin de interpretar de manera más acabada los datos extraídos de los sujetos del estudio.

Pérez (2004), en relación a la clarificación de los significados de los sujetos, considera que se deben entender los factores claves que condicionan la manera de ver e interpretar sus experiencias, tales factores, son de carácter posicional o situacional, desde los cuales los individuos elaboran sus interpretaciones.

Como se aclaró anteriormente, las diversas perspectivas en la construcción de la realidad social son inherentes a la diversidad de la realidad humana, puesto que es compleja, las teorías subjetivistas y en específico desde la sociología Schutz (1962, 1972), si bien rozan la relación dialéctica no deja claro su interpretación, por ello también se toma en cuenta el contexto de los sujetos, como una situación relacional, es decir, que la red de significados que podemos develar se vincula, en una relación o dialogo entre las acciones subjetivas y las estructuras objetivas.

Resulta interesante como Bourdieu (2007), para evitar el dilema objetivista-subjetivista se centra en la práctica, considerada por él como producto de la relación dialéctica entre la acción y la estructura. Las prácticas no están objetivamente determinadas ni son el producto del libre albedrío, es decir, abandona el determinismo mecanicista de las estructuras, para considerarlas como orientadoras de la acción, permitiendo situaciones de *fuga*, es decir que el agente las internaliza pero a su vez las externaliza, como una interpretación de la realidad social.

El mundo social, según Bourdieu (2007), lo podemos situar por lo tanto en la relación entre las *estructuras mentales* y las *estructuras sociales*, representada en los conceptos de *habitus* y *campo*. Las estructuras mentales, producto de las biografías personales, producto de la historia y el contexto, que él denomina esquemas internalizados, caracterizan el *habitus*, y este a su vez refleja las estructuras de clases.

Es producto entonces de la incorporación de la estructura social a través de la posición ocupada en la estructura, es este caso una estructura estructurada, pero a la vez el habitus estructura la práctica, actuando como estructura estructurante es decir, como sistema de esquema práctico que estructura las percepciones, las apreciaciones y las acciones. (García, 2006, p. 74)

La acción por lo tanto no es una simple obediencia a las estructuras, sino que el sujeto reconstruye las acciones en un espacio social determinado. Ahora bien, *campo*, lo relaciona con el espacio social, entendido éste como:

Construido de tal modo que los agentes o los grupos son distribuidos en el según su posición en las distribuciones estadísticas según los dos tipos de diferenciación: capital económico, capital cultural. De ahí se sigue que los agentes se encuentran allí empleados de tal manera que tiene tanto más en común en estas dos dimensiones cuanto más próximos estén, tanto menos cuánto más separados. (Bourdieu, 2011, p. 29)

En el campo por lo tanto, confluyen las posiciones de los agentes y se combate por preservar y ocupar dichas relaciones. Las distancias espaciales que se pueden generar en el campo equivalen a las distancias sociales que ocupan los agentes. En relación a la investigación presente la escuela sería nuestro campo en donde confluyen las estructuras mentales de sujetos que conforman un programa social que busca la equidad, es decir, busca disminuir la distancias generadas de los diversos capitales simbólicos que confluyen en el espacio social. Es preciso ahondar por lo tanto en la dialéctica, es decir, cómo

externalizan los sujetos la acción, cómo interpretan el hecho de mantener y mantenerse en la escuela, cómo interpretan sus experiencias escolares, cómo la significan, y por sobre todo cómo construyen su realidad social considerando la posición social, respecto a su capital cultural y simbólico.

Dichas interpretaciones de las estructuras mentales de los sujetos y cómo se externalizan en el campo, se deben comprender en un contexto histórico, pues la conformación del habitus es producto de la historia de los pueblos. Al respecto el autor describe “producto de la historia, el habitus origina prácticas, individuales y colectivas, y por ende historia”, (Bourdieu, 2007, p. 89) Es por ello que no solo es preciso conocer el significado que le otorgan al hecho de mantenerse en la escuela como un significado atemporal sino como parte de un contexto de una historia en común de la escolaridad de nuestra nación.

En relación a la escuela, Bourdieu et. al. (1996), en la obra *La Reproducción* plantean que el aparato escolar, reproduce las distancias sociales, puesto que el capital cultural, económico y simbólico de los estudiantes refleja su rendimiento en el sistema educativo, en este sentido la práctica pedagógica legitima dichas desigualdades por medio del ejercicio de la *violencia simbólica*, la que sintéticamente es explicada por García. (2006) como una imposición de un doble arbitrario: el arbitrario de la autoridad y el arbitrario cultural que se inculca como algo definitivo acabado, no negociado, acrítico. Todas las culturas cuentan con arbitrariedades culturales que son transmitidas a través de los procesos de socialización, disfrazados de legitimidades no cuestionadas. La desventaja de presentarse en un escenario social, como lo es la escuela, con un capital cultural disímil, favorece a la reproducción de las desigualdades, puesto que si un joven proviene de una clase social media o alta su capital cultural se ven reforzado en la escuela, pero si este es deslegitimado, el rendimiento escolar disminuye, teniendo que enfrentar el mundo laboral con límites claramente establecidos desde la formación formal. En este caso podemos relacionar el concepto de deserción escolar, como un proceso que culmina tras trayectorias escolares que conducen al fracaso, muchas veces influenciadas por la deslegitimación aludida.

En este sentido existe un *poder* que se impone sobre otro dando cuenta de una verdad arbitraria de la realidad social, Moreno (2006), en un estudio que compara las obras de Foucault y Bourdieu, hace énfasis en las relaciones de *poder* que convergen en ambos autores, que fluyen en el tejido social, como un acto de flujo y reflujo, es decir se interioriza y se externaliza, de esta manera el *poder* introduce una *verdad*, en todos los niveles de cuerpo social ocultando la realidad de las relaciones de fuerza y las formas en que estas se dan, en este sentido “Permite que los ‘*poderosos*’ mantengan ese poder y los ‘*despoderados*’ no aspiren a obtener poder: la frase ‘así es, fue y será’, esta es la verdad” (Moreno, 2006, p. 8)

Bourdieu et. al (1996) relacionan el *poder simbólico* con la *imposición de significados* imponiéndolas como legítimas pero de igual manera como se aludió con anterioridad existen situaciones de *resistencia, fuga o contrareflujo de poder*, en este sentido Moreno (2006), describe que el *habitus* es el nudo, es decir, el mecanismo que permite fluir dicho poder uniendo los hilos de la red social, carga y se recarga, produce y se reproduce, denominando el autor al *contrapoder* aquel que destruye las fuerzas vigentes cambiando el sentido del flujo creando un contra reflujo. Considera que la acción pedagógica se presenta constreñida por estas fuerzas de poder, pero que al mismo tiempo, este reflujo permite un desgaste. “De esta manera, en el desgaste ocasionado por el reflujo, éste mismo se va cansando y la verdad puede ser derrotada en el proceso de lanzamiento debido a que una nueva verdad está apareciendo” (Moreno, 2006, p. 12)

Sintéticamente la presente cita nos describe los puntos de convergencia de los autores en relación al saber y el poder.

La analítica política de Bourdieu y Foucault son lanzadas hacia ese horizonte nublado. Ambas buscan desenmascarar esos ejercicios de poder que no se parecen al poder. Ambos observan también la influencia del problema de la verdad como problema político, como problema del poder. Ambos buscan en el

saber y es en ese lugar, en los análisis sobre el cómo se instaura un discurso científico, donde se podrán encontrar otras convergencias. (Moreno, 2006, p. 6)

Conocer la verdad de la realidad social en relación a la conformación del sujeto o mejor dicho sobre las relaciones que producen subjetividad fue la guía de la teorización de Foucault, así lo denotan Rodríguez (1995), Del Valle (2012). Este último autor hace referencia además al cambio teórico de Foucault, en relación a la pregunta por *el poder*, en el que transita de una *arqueología* a una *genealogía del saber*, siendo la primera una etapa descriptiva de las distintas formaciones discursivas y agrega Del Valle (2012) que si su objetivo general era una historia de los modos de ser de un sujeto, solo la logra en la etapa genealógica ya que en esta se orienta a desentretar cómo operan los mecanismos y dispositivos y cuáles son los efectos de poder en los variados ámbitos de la sociedad.

En la obra *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, de Foucault, se puede observar tales efectos del control o el poder de las instituciones sobre los cuerpos de los sujetos, como las cárceles, manicomios, hospitales y escuelas. Saca a la luz, por lo tanto, del estudio sociológico instituciones que habían permanecido en el absoluto silencio. En relación a la escuela, para la perspectiva foucaultiana, es uno de los mecanismos más poderosos, que convierte a los sujetos en cuerpos dóciles sobre todo por medio de dispositivos que vigilan el saber de los estudiantes. Ejemplo de ello lo observa en la aplicación *examen*.

El examen no se limita a sancionar un aprendizaje; es uno de sus factores permanentes, subyacentes, según un ritual de poder constantemente prorrogado....., el examen permite al maestro, a la par que trasmite su saber, establecer sobre sus discípulos todo un campo de conocimientos. (Foucault, 2002, p. 114)

Cabe recordar que en la obra *Vigilar y Castigar*, ejemplifica el poder que se ejerce sobre el cuerpo, mediante el *panóptico*, una forma de control que influye en el comportamientos de los individuos al creer que son observados constantemente. Es así que en la institución

escolar se pueden percibir prácticas disciplinarias que controlan a los estudiantes por medio de los exámenes, horarios, castigos, etc. El poder pasaría entonces a ser relaciones de fuerza que cruzan toda las esferas de la sociedad, ya no comprendida solo en la figura de un soberano, sino más bien, es un poder que se ejerce continuamente mediante la vigilancia, el control de los cuerpos. Dicho de otra manera el poder no se observa desde un aparato estatal totalizante sino desde micro realidades. La escuela, sería una micro realidad y sobre todo en relación a un programa específico de intervención, como lo son programas que pretenden mantener a los estudiantes en el sistema educativo.

¿Cómo lograr establecer una línea analítica de los discursos a partir de la teoría foucaultiana? En el caso de nuestro estudio de los significados que le otorgan los sujetos a la *'mantención escolar'* sería pertinente tener en cuenta herramientas analíticas para sacar el velo a dichos significados. En este sentido Del Valle (2012) analiza el léxico que utiliza Foucault en sus diferentes momentos de creación, como herramientas de análisis con respecto al funcionamiento del poder, en este sentido diferencia:

- Técnicas: Procedimientos de aplicación de poder-saber que produce efectos en la realidad- Ejemplo en pedagogía: exámenes y reglamentos.
- Táctica: Si las técnicas funcionan coordinadas pasa a llamarse tácticas.
- Dispositivo: Categoría que utiliza para referirse al aparato de poder donde se encuentran y toman cuerpo las técnicas y las tácticas. Comprende desde discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, etc. Siendo una articulación estratégica que da a lugar a la producción de sujetos y sus cuerpos. Denota en términos reales el efecto del poder (microfísica del poder)
- Diagrama o tecnología: Deriva a la modalidad histórica del poder, incluye una red de dispositivos a escala macra.

Del Valle (2012) concluye que los efectos de la micro física del poder toman forma desde la técnica hasta el diagrama, comenzando de una escala local a una global, desde los cuerpos hasta la gobernabilidad, alcanzando múltiples puntos.

Ahora bien, hemos descrito la forma de desenmascarar el poder en el desarrollo de las subjetividades, a modo de constricción de las estructuras sobre los sujetos, sin embargo la idea de resistencia al igual que en la perspectiva de Bourdieu está presente en la obra de Foucault. Para Foucault según el análisis de Del Valle (2012) *el poder* en tanto relación de fuerza considera una fuerza contraria que resiste, siendo la *resistencia* una forma de entender el poder en sí mismo. En el caso específico de la escuela, la configuración del *yo*, ha sido intervenida por medio de técnicas y más aún, la escuela por tanto visibiliza a los sujeto y por ende se puede ejercer control sobre ellos, sin embargo se reconoce una fuerza contraria de resistencia, pues si no existiera no se podría recocer el poder, éste se anularía.

El recorrido teórico hasta este momento ha considerado distintas perspectivas sociológicas, lo cual es muy característico de un estudio cualitativo en el que no existe una unión paradigmática tan férrea como en las ciencias naturales. Debido a que el hecho social que nos convoca, en sí mismo, implica una complejidad, pues se relaciona con un fenómeno humano, que considera desde decisiones políticas (macro) hasta significados de los sujetos beneficiarios y ejecutores de dichas políticas (micro). En este caso complejo se pretende develar el fenómeno desde los sujetos y para los sujetos, es por ello que se considera necesario comprenderlo desde una perspectiva fenomenológica, que nos introduce en la comprensión de los significados complementándolos con teorías que consideran elementos de configuración de las subjetividades, dejando de lado ideas totalizante de la realidad social para sumergirse en micro realidades.

Se considera por lo tanto la idea de reproducción y de control primero como una forma de comprender teóricamente el sistema educativo chileno, con las características señaladas de mercantilización de la educación; y segundo como una manera de comprender el significado que le otorgan al fenómeno nuestros sujetos de estudio con una estructura que

los constriñe o ejerce poder, pero que sin embargo no es una mirada mecanicista, sino más bien que deja entrever fugas o resistencias las cuales nutrirán nuevos conocimientos respecto al fenómeno a estudiar.

b) Aproximaciones al constructo de ‘Mantención Escolar’

▪ Contexto Histórico: Características estructurales del sistema escolar chileno.

Teniendo en cuenta las perspectivas sociológicas que servirán como antecedentes de la presente investigación, es que se torna pertinente sumergirnos en los hechos sociales con perspectiva histórica. Si consideramos que un hecho social se comprende desde la dialéctica entre la acción y las estructuras, es que se entiende que la historia no es lineal y que tampoco se rige por leyes que determinen su evolución. La sociología se alinea en este sentido a lo plantado por historiadores de la escuela francesa de los Annales, quienes critican la historia positivista, ampliando el conocimiento histórico otorgándole un rol más activo al historiador, utilizando a su vez diversas fuentes históricas (fuente documental, oral, iconográfica, etc.), cuestionando los documentos (manipulación de fuentes) renovando la comprensión del tiempo histórico. Este último aspecto resulta esencial para comprender la diversidad de historias, pues se reconoce un desarrollo desigual dependiendo de los flujos y contra flujos que conforman la realidad social.

Si bien existen grandes líneas de procesos de cambio (estructuras), se puede dar significado a éstas en relación a la ubicación o posición de los sujetos respecto de ellas. Dicho de otra manera estaremos profundizando en un tiempo histórico de larga duración en el que se consideran las estructuras y las coyunturas que configuran una historia profunda Braudel (2002), llegando a sumergirnos en microrealidades, como son los dos establecimientos de la comuna de San Miguel focalizados como prioritarios por el Estado, en donde podremos observar como dicho sujetos interpretan su situación en relación *al mantener y mantenerse* en el sistema escolar en el presente. La relación de lo micro y lo macro, pasado y presente por tanto comprenden e interpretan un fenómeno social.

Antes de profundizar en las características de la estructura del sistema escolar chileno es pertinente tener presente que los grandes cambios estructurales a nivel mundial repercuten tanto en el presente de la realidad educativa como en los albores de las nuevas naciones americanas. Desde la colonización hemos tomado la cultura occidental imbricándola a la cultura americana lo que produce características propias de desarrollo pero conservando troncos de dominación, como lo es la lengua, la religión y por supuesto la educación. En ese sentido la conformación de nuestro actual Estado y de muchos otros países latinoamericanos que cuentan una historia de colonización, se construye a la base de la modernización pero como dirían Obiols y Di Signi de Obiols (s.f), una modernización periférica, que toma sus propios colores. Teniendo presente lo descrito es que nos adentraremos en comprender los matices que han configurado el sistema educativo a través de nuestra historia nacional.

Si bien no es menester ahondar en cada uno de los hitos de la conformación del sistema escolar a razón de la gran cantidad de coyunturas o discusiones ya sean a nivel de política, sociedad civil, movilizaciones entre otras, que lo fueron configurando, es preciso tener en cuenta algunas ideas generales para comprender en qué sentido se incorporan políticas en el presente que buscan mantener a los y las jóvenes en el sistema educativo. Para ello nuestro hilo conductor del relato histórico, considerará tres grandes características de desarrollo definidas a partir de los fundamentos teóricos que lo subyacen a una educación: elitista, tecnócrata y de mercado.

La universalización de la educación hoy en día busca no solo el acceso a la escuela para otorgar igualdad de oportunidades sino más bien busca el reconocimiento de las diversidades culturales, sociales, psicológicas e incluso biológicas de los estudiantes. Pero cómo es que se desarrolla este concepto de universalización hasta la actualidad, concepto derivado del pensamiento ilustrado, que recordemos buscaba mediante la universalidad de los derechos alcanzar la felicidad y progresos de los pueblos.

En la etapa de nuestra historia, conocida por la historiografía tradicional como *republica autoritaria*, el principal argumento del acceso restringido a la escuela se relacionaba con la idea de caos o anarquía que se debía enfrentar bajo un gobierno fuerte que guiase el desarrollo de la ciudadanía. Aun no era menester la idea de obligatoriedad del Estado al respecto aunque se reconocía su importancia, argumento que podemos sintetizar en la siguiente cita:

Solo Prusia y algunas ciudades del este y sur de los Estados Unidos de América, habían concebido la democratización de la enseñanza como una obligación del gobierno y del pueblo. Las naciones latinoamericanas recién salidas de las guerras de independencia para sumergirse en el caos de las luchas civiles y las tiranías no ofrecían las condiciones de paz y de progreso social necesarias para realizar una obra de esta naturaleza. (Bravo, 1999, p. 4)

Para Andrés Bello la educación era necesaria para alcanzar el mayor grado de felicidad individual y social, es decir relaciona la educación a la ciudadana de esta manera al educarse se podría ejercer adecuadamente la soberanía popular (Vergara, s.f a) Sin embargo limitaba la educación de los pueblos pues consideró un concepto de *educación dual*, es decir, educación científica para la elite y básica para la masa del pueblo; los más menesterosos debían procurar dedicarse a trabajos productivos y los hijos de la oligarquía hegemónica a las letras, la justicia y por supuesto a dirigir el gobierno. Se consideraba además, y siguiendo a Vergara, (s.f a) las ideas de Faustino Sarmiento, que al civilizar a los niños se estaría civilizando a la población en general, dejando de lado la barbarie para dar paso, al igual que los países industrializados al desarrollo de la nación.

Si bien la constitución de 1833, correspondiente a la etapa de reordenamiento, consideraba que la educación primaria era responsabilidad del Estado, tardó casi un siglo en otorgar su obligatoriedad y con ello una responsabilidad de invertir en el ámbito educativo, como dirían Zemelman y Jara (2006) solo era una ilusión que el Estado se hiciera responsable de la educación de la masa del pueblo, ya que solo para 1860 se establece gratuidad de la educación primaria sin abordar el tema de la obligatoriedad.

La precariedad de la educación al terminar la etapa de reordenamiento o republica autoritaria se evidencia en la escasa cobertura. Así lo demuestra la proclamación del ministro de educación Adolfo Larenas.

Según el ministro Adolfo Larenas, por ejemplo, en 1867 solo estaban matriculados 36.902 niños de los 363. 775 que debían asistir a la escuela. A lo anterior se sumó el bajo índice de asistencia de los alumnos matriculados. La situación de la enseñanza secundaria reflejaba aún más el espíritu elitista del conjunto del sistema: en los 34 años transcurridos entre 1854 y 1888, el número de alumnos de los liceos fiscales masculinos subió sólo desde 2 026 a 3.319. (Zemelman, et. al., 2006, p. 22)

Terminado el siglo XIX, y ya con una experiencia de gobernabilidad desde el ala más conservadora a una ala liberal, existiendo también fusiones eclécticas como la conservadora-liberal se observa una dicotomía en relación al rol del Estado frente al ámbito educativo, como plantea Oliva (2008) la característica de la política en el sistema educativo chileno encierra una lucha entre la concepción de un Estado fiscalizador de los asuntos públicos *Estado docente* o bien un Estado que garantice la *libertad de enseñanza*. Para la época la idea de *Libertad de enseñanza* se relaciona al ala conservadora, pues veían que el Estado debía limitar su influencia sobre todos en los colegios católicos, y por supuesto reservados a una elite dirigente. Situación enfrentada por liberales y sobre todo radicales que ven a la educación como un bien público.

Como mencionamos la situación de la enseñanza terminado el siglo se presenta como precaria y esto lo podemos comprender en el sentido que el modelo educativo tendía a excluir a la masa popular, pues persistía la dicotomía en la cual existían escuelas primarias precarias que eran fiscalizadas por el Estado, pero paralelamente existía una educación secundaria dirigida a la elite y que contaban con sus propias escuelas. Más aún se incrementa la dicotomía con la firma del decreto del año 1872, el que permite que cualquier colegio posea la libertad de conceder validez oficial de exámenes para promover a sus estudiantes.

Zemelman et. al. (2006) concluyen que el inmovilismo del siglo XX, en cuanto a los sistemas educativos reflejaba la pesada herencia elitista del siglo XIX, de una sociedad dual de grandes atrasos y desigualdades. Además consideran que al tener un atraso en relación a los procesos de modernización europeos como norteamericanos (en relación al desarrollo industrial, y el predominio de las ideas liberales en lo económico y social), se beneficia una educación ilustrada que privilegió a *los de arriba* conservando el estatus y dominación del Estado oligárquico.

En la década de los sesenta, y siguiendo a Zemelman et.al. (2006), ya transcurrido treinta años de la promulgada ley de instrucción primaria obligatoria, el problema del analfabetismo, el crecimiento demográfico, el ausentismo escolar aun persistían, incluso muestra que la *mantención en el sistema educativo*, en el nivel primario era que de 100 niños solo 29 llegaban a sexto, 22 cursaban primer año de secundaria y menos de cinco terminaban el ciclo completo.

Los gobiernos radicales que introdujeron ideas sobre una *Escuela nueva*, basada en la idea de *Estado docente*, avanzaron a pasos muy lentos, con la creación de liceos experimentales que intentaban dejar atrás la dualidad que ofrecían los liceos tradicionales, (inspirados en las ideas de Andrés Bello), sin embargo no lograron desestructurar un sistema que tendía a beneficiar a las escuela privadas antes que las públicas.

Así por tanto, la administración demócrata cristina considera los diagnósticos realizados en las reformas anteriores (gobiernos radicales) de cobertura e infraestructura, con el fin de crear políticas que democratizaran el acceso y la *mantención dentro del sistema* escolar vía soluciones científico-técnicas para la incorporación de la mayor parte de la población a la escolaridad. La reforma de 1965 criticaba que el sistema público busco el control social antes que la coherencia con el mundo productivo, es decir mantener la dualidad en la educación en donde las carreras tradicionales, como el derecho, la medicina, las letras predominaran en contra de profesiones u oficios que desarrollarían la industria en los países latinoamericanos.

Se reconoce pues la educación como un asunto preferente del Estado, reafirmando la constitución de 1925, en donde se busca una educación para la democracia, una democracia consonante con la norteamericana que buscaba además de la participación ciudadana, el desarrollo económico. En este sentido, es preciso mencionar el intervencionismo en América latina por la Alianza para el progreso para comprender las líneas teóricas de la nueva reforma “bajo el presidente Kennedy, en 1961, se lanzó la Alianza para el progreso, un conjunto de programas de cooperación en materias de desarrollo agrícola, industrial, educacional, de salud, etc., con recursos financieros (préstamos) y técnicos estadounidense para la región” (Zemelman et. al. 2006, p.112). Se fomentan por lo tanto cambios estructurales, por medio de planificaciones centrales, para aumentar el capital humano, puesto que la educación fue considerada como propulsora del desarrollo de las naciones.

Aunque se reconoce la función central del Estado del mismo modo y siguiendo a Oliva (2008), la reforma de 1965 conserva el principio de *libertad de enseñanza*, continuándose con los sistemas públicos y privados. Además considera contradictoria la política que busca la educación para la democracia fusionada con ideas curriculares altamente *tecnicistas*, que busca la eficiencia social, pasando entonces de una idea democrática de la educación a una tecnocrática.

La reforma en su base teórica se relacionaba con los principios de Taylor la que en términos generales busca por medio del currículo alcanzar el desarrollo de los estudiantes, mirándolos como objetos que pueden ser evaluados dependiendo de los resultados previamente planificados. Además de responder como se mencionó a teorías desarrollistas de capital humano lo que le otorga fortalecimiento a la educación técnico profesional, educación capacitadora para el trabajo y para el crecimiento económico. Las acciones llevadas a cabo caracterizan lo que hoy conocemos en términos estructurales del sistema educativo chileno, aunque en términos teóricos se produce un giro luego del periodo de dictadura militar.

Las acciones principales las podemos resumir en: diagnósticos de cobertura, aumento de la infraestructura; en relación a la obligatoriedad, la educación de párvulos es optativa, la enseñanza primaria obligatoria hasta octavo básico la cual busca desarrollo integral, preparado para la incorporación inmediata al mundo laboral o para continuar la enseñanza media, que pasa de ser enciclopédica a ser funcional, ya sea para el desarrollo económico en su vertiente técnico profesional o para la preparación de estudios superiores en su vertiente científico-humanista.

La reforma de la década de los sesenta, por lo tanto reestructura el sistema educativo, y pudo ser aplicada al universo de los establecimientos educativos “Así pues la reforma educacional de 1965 que tal vez la primera del siglo XX que pudo implementarse cabalmente aunque los hechos posteriores a 1970 interrumpieron la continuidad teórico-práctica pero sin deshacer los caminos estructurales que había sembrado” (Zemelman et. al. p. 154)

La Constitución de 1833 y 1925, por lo tanto consideraban que la educación es un bien público y que el Estado debe garantizarla como derecho a sus ciudadanos lo que se demuestra en su accionar en planificaciones centrales, sin embargo de igual manera en el debate político se entra en pugna con la esfera privada con la idea de *libertad de enseñanza*. Situación que cambia en relación a la Constitución de 1980 (aún vigente) para Oliva (2008) la pugna entre *Estado docente y Libertad de enseñanza*, se finaliza con la irrupción de una dictadura militar, pues el Estado pasa de ser regulador a un Estado subsidiario que respeta por sobre todo la libertad individual. En este sentido el Estado subsidiario se define como:

El principio de subsidiariedad señala, por ejemplo, que: “ninguna sociedad superior puede arrogarse el campo que respecto a su propio fin específico puedan satisfacer entidades menores, y, en especial, la familia, como tampoco puede invadir ésta lo que es propio e íntimo de cada conciencia humana” (Chile, Gobierno de Chile 1974: 17). Con ello, este principio impulsa el derecho a la propiedad privada y la libre iniciativa, ubicando a la educación en la esfera

privada, pues es la familia su principal responsable, tal como lo señala, posteriormente, el texto constitucional del 80, respecto del Derecho a la educación. (Oliva, 2008, p. 216)

Los principios descritos se basaban en la concepción educativa de Milton Friedman y por esta razón es uno de los más privatizados del mundo (Ruiz, 2010). Cabe recordar que el economista Friedman fue uno de los principales teóricos de la escuela de Monte Pelerin, en dónde se sientan las bases de la teoría neoliberal, para la cual la *sociedad en sí no existe*, siendo una concepción radicalmente individualista, por lo que la educación no es un problema para la sociedad sino de los individuos y su familia; en relación a la concepción del hombre, para esta teoría, es un ser económico cuya conducta debe guiarse por el principio de maximización, es decir, disminuir los costos para aumentar las ganancias. En este sentido la idea de pensar a los estudiantes como capital humano, desde la teoría desarrollista, ya para la década de los ochenta se radicaliza, pensando que la función de la educación es el desarrollo del capital humano *en y para* el mercado. (Vergara, s.f b); en relación a la educación este es un bien económico de inversión, no de consumo, que debía adquirirse comprando servicios educativos siendo una inversión de las familias; en relación al *acceso* este nos es un derecho sino una mercancía que debía adquirirse en el mercado; en relación a la *calidad* de la educación los únicos que pueden juzgar sobre la calidad del producto son los padres-clientes, se pretende además eliminar la educación pública pues se consideraba una anomalía, el Estado en ese sentido no debe despojar a las familias de sus responsabilidades; por ultimo siendo las principales funciones de la educación: proporcionar conocimientos básicos necesarios para desenvolverse en la sociedad, enseñar normas y valores de una sociedad de mercado, y por supuesto capacitar el capital humano. (Vergara, s.f b). La educación, por tanto, se cosifica, y a la vez se cosifica a los seres humanos, es decir existe una despersonalización completa, ya que lo que no es mercancía, en ese caso la educación, se trasforma en mercancía. (Vergara, 2013).

Al reconocer que existen derechos naturales previos al Estado, se reconoce por tanto que se debe tener presente la limitación del Estado respecto a las iniciativas de grupos privados. Como mencionamos el Estado subsidiario reconoce, dichos derechos previos por lo que la apertura de la economía aun mercado mundial entrega un rol preponderante al sector privado supeditando el desarrollo social al avance de los mercados. Las acciones a seguir se pueden sintetizar en tres principales: Se produce un proceso de descentralización de la educación; se disminuyen los aportes estatales entregando su regulación a los mecanismos del mercado; y finalmente se debilita a las organizaciones sociales en sus luchas reivindicativas (Pavez, s.f)

Claramente la teoría neoliberal calo hondo en el sistema educativo chileno, radicalizando sus fundamentos teóricos, pues por ejemplo los conocidos bonos o *vouchers*, son entregados a los establecimientos educacionales y no directamente a las familias como la teoría de Friedman lo indicaba, de esta manera se subvenciona a sostenedores de establecimientos pagando por alumno que permanezca matriculado. Es aquí donde el autor recién citado relaciona la desigualdad en la educación, ya que se genera competencia entre los establecimientos para captar a más estudiantes, introduciendo la lógica del mercado a la esfera educativa. Lo que provoca una migración de estudiantes de las escuelas municipales a establecimientos subvencionados, que son considerados de mayor calidad por las familias, ya que se invierte en la educación para sus hijos. La libertad de enseñanza, por tanto reducida al mercado, entrega a la familia la libertad de elegir la educación de sus hijos, sin embargo esta elección resulta limitada sino se tienen los medios económicos para llevarla a cabo. En este sentido la libertad y la igualdad se contradicen.

Es así que Pavez (s.f), Donoso, Alarcón y Castro (2014), Joiko (2011), Oliva (2008) coinciden en que la transición a la democracia desde 1990, ha sufrido tensiones por la estructura del sistema educativo heredado de la constitución de 1980 y la ley general de educación promulgada a inicio de los noventa. En este sentido las reformas impulsadas por la concertación han tenido que desarrollarse en un marco rígido heredado de los cambios económicos, culturales, sociales y educacionales impuestos por la dictadura militar.

La introducción del neoliberalismo acrecentó las desigualdades sociales ya existentes en el país, idea que no es propia sino que es una visión tanto de la ciudadanía como de organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y Desarrollo económico (OCDE) que informa la concentración de la riqueza del país en un grupo privilegiado “Con datos de 2011, el 10 por ciento más rico en Chile obtuvo 9,6 veces más ingresos que el 10 por ciento más pobre, mientras el 1 por ciento más rico concentra el 30 por ciento de los ingresos” (Cooperativa, 2014, 20 de junio), lo que sumado a un sistema educativo que privilegia a quienes puedan acceder a una mejor oferta educativa dependiendo del capital que posea reproduce e intensifica dichas desigualdades que observamos desde la concepción elitista de la educación la cual de igual manera separaba a los estudiantes dependiendo del origen oligarca o popular.

El impacto de la diferencias evidenciado en los resultados escolares fue una luz de alarma para los gobiernos concertacionistas. Es por ello que llegada la democracia la esfera educativa pasa a ocupar un espacio central en la agenda política. En el periodo comprendido entre 1990 y la actualidad, se han llevado a cabo diversos ajustes al sistema educativo. El periodo comprendido entre los años (1990-1995) lo conocemos con el nombre de *pre-reforma* que se ve enmarcada por las consecuencias del bajo presupuesto inyectado a la educación en la década de los '80, lo que implicó un deterioro en el sistema educativo viéndose agravado por la estructura del sistema que no dejaba puntos de intersección entre el ministerio y los establecimientos (municipalización), etapa que se caracteriza por la construcción de condiciones base para el funcionamiento del nuevo sistema escolar (Condiciones materiales para el aprendizaje y condiciones laborales para los docentes); En un segundo periodo comprendido entre (1996-2002), se da comienzo a la *Reforma educativa* que comprendió un enfoque constructivista sobre el aprendizaje, refuerzo de la profesionalización docente, jornada escolar completa y la intervención de programas universales y focalizados para mejorar la calidad y equidad educativa. El periodo (2003-2010), se ha caracterizado por la tensión pública debido a los bajos logros en equidad evidenciado tanto en los resultados de pruebas internacionales como nacionales.

Donoso, et., al. (2014), al analizar el periodo, consideran que a pesar de la incorporación de programas universales o focalizados a la población más vulnerable, éstos no provocaron la transformación deseada en tanto la desigualdad educativa no era resuelta, relacionando el estancamiento como un detonante clave del *movimiento pingüino* 2006, que luchaba por la calidad y equidad educativa y más allá luchaban por transformar el modelo o estructura del sistema educativo.

Qué ocurre pues o cómo se explica teóricamente las contradicciones o divisiones ante el tema expuesto, qué tipo de ideas subyacen a una educación o estructura escolar que por un parte selecciona, privilegia a los privados y por otra crea programas focalizados pro-equidad. Recordemos que dicha contradicción o tensión es parte del problema que se ha planteado a razón de cómo significan los sujetos (que son parte de programas que van en la línea de pro- equidad, o programas de segunda generación), la *'mantención escolar'* considerando la estructura del sistema escolar y las políticas de inclusión escolar que guía dichos programas.

Se alude al respecto a la coexistencia de dos lógicas de operación cuya dinámica se ha fundado en la incapacidad de dominio de uno sobre la otra (Donoso, et. al., 2014), de un Estado que es subsidiario siendo su rol solo una parte del proceso versus un Estado que interviene por medio de políticas paliativas, es decir, quien lo conduce estratégicamente.

Ideas que de igual manera son compartidas por la OCDE, cuyo organismo en el año 2004 reconoce el esfuerzo que se debía desplegar desde el Estado para combinar estas dos dinámicas contrapuestas, al respecto se indica:

El acuerdo incluyó el esfuerzo por combinar dos políticas de reforma coexistentes pero ideacionalmente en conflicto. Una es la noción de que los mercados educativos, con competencia entre escuelas, un alto grado de elección de los establecimientos educacionales por parte de los padres, y una administración privada de dichos establecimientos, proporcionan la mejor esperanza de

eficiencia educacional y el rendimiento escolar más alto posible. La otra es la noción de que el gobierno central debe intervenir en el sistema educacional con una clara visión de lo que constituye una buena educación y cómo lograrla para asegurar que los estudiantes tengan la mayor oportunidad de aprender (OCDE, 2004, p.289).

Programas de Apoyo a la Retención escolar (PARE), surgen desde la idea de aportar mayores oportunidades frente a una estructura regulada por el mercado. En este sentido se comprende que su incorporación a la política educativa responde a un conflicto que se hereda de una educación de mercado fusionada con una idea de una educación concebida como un derecho que el Estado debe resguardar. Es preciso para aproximarnos a la especificidad del concepto de *'mantención escolar'* comprender la dinámica de dichas políticas educativas que se entrecruzan con la esfera social y la manera de entender el rol del Estado respecto a su generación, coordinación y ejecución.

▪ **Programas PARE: Orientaciones teóricas-metodológicas de la política de prevención a la deserción escolar de JUNAEB.**

Para comprender la política que subyace a los programas PARE – coordinados por JUNAEB- primero hay que tener en cuenta el desarrollo de las políticas sociales en nuestro país, ya que por medio de los programas *focalizados*, o de *segunda generación* o también denominados programas de *discriminación positiva* se busca disminuir la brecha de los sectores más empobrecidos para insertarlos en la sociedad y otorgarles así igualdad de oportunidades en relación a aquellos que pueden desarrollarse en una sociedad caracterizada por funcionar bajo la lógica del mercado. La desigualdad social como hemos relatado con anterioridad no es solo producto de la Constitución de 1980, sino más bien estos reglamentos la han intensificado. El historiador Gabriel Salazar al analizar las políticas sociales concluye que éstas aparecen tardíamente como respuesta para legitimar las estructuras sociales que no tuvieron en su construcción la participación ciudadana.

La política social aparece como un 'furgón de cola', que aparece como instrumento gubernamental de segunda categoría, que aparece después que está vigente la constitución, que aparece cuando es necesario aquietar un poco las protestas de la base ciudadana, nos demuestra que las políticas sociales, vuelvo a repetir son y han sido instrumentos de legitimación tardía de un régimen constitucional que no fue exactamente legítimo en el momento de su construcción.
(Salazar, 1999, p. 115)

Raczyns (1994) analiza las políticas sociales con perspectiva histórica sintetizándolas en tres periodos bien definidos: i) 1925-1973 se produce una expansión creciente del gasto público asumiendo el Estado un rol benefactor, que a razón de las transformaciones económicas y sociales, (nacimiento de burguesía industrial, surgimiento de trabajadores urbanos, organizaciones y partidos políticos) se comienza a presionar con demandas habitacionales, educacionales lo que provoco que las políticas públicas aumentarán o más bien se integraran en instituciones centrales que hicieran más eficiente el sistema; ii) En periodo 1973-1989, el Estado focaliza las políticas sociales a los sectores de extrema pobreza y al segmento materno-infantil, además de la proliferación de instituciones no gubernamentales (ONGs) que permiten innovar en las relaciones público privadas; iii) Para la década de los noventa el gobierno pretende compatibilizar una economía capitalista con el desarrollo social, siendo el crecimiento económico una condición indispensable para el logro de las metas de mayor equidad y reducción de la pobreza, es decir, un crecimiento que se basa en la empresa privada y la orientación exportadora. Las políticas sociales son vistas por lo tanto como una inversión social, pues de esa manera se contribuiría al desarrollo o crecimiento económico. En ese sentido el buen desempeño económico no es suficiente sino que resulta indispensable contar con políticas sociales focalizadas ampliando a los beneficiarios a mujeres, jóvenes y ancianos. Y agrega que para el periodo se cambian las prioridades pasando de lo asistencial a lo productivo, es decir cambiar la idea de solo subsidio o aporte en dinero sin más bien entregar herramientas a los más pobres para que puedan superar con su propios esfuerzo la situación de pobreza. Los temas centrales de los

programas sociales a partir de la década de los noventa el autor recién citado los sintetiza en:

Los tópicos centrales son la calidad y la equidad de la educación; la integración laboral y social de los jóvenes y de las mujeres; el apoyo a la pequeña y microempresa; el mejoramiento del hábitat y de los espacios comunitarios; el incremento de la capacidad resolutive de los servicios públicos de salud, y el acceso a la justicia para los sectores pobres. (Raczyns, 1995, p. 225)

El modelo de intervención focalizada sería por tanto una herencia de las políticas sociales del periodo de dictadura militar, que para la década de los noventa varía su foco en función de los beneficiarios y del paradigma que los guía. Es decir distribuyendo equitativamente los recursos, idea que varía dependiendo del rol que el Estado utilice. En este sentido puede ser entendido como: Un rol *docentista*, que entrega la misma oferta educativa al universo de los estudiantes; O un rol *democrático emergente* donde se toma en cuenta la diversidad en favor de los más vulnerables; y por último puede ser un rol *modernista mercadista* “según Nilo es el caso chileno, el Estado puede ser modernista-mercadista, donde la equidad se entiende como acceso a una oferta escolar y los problemas se resuelven a través de la focalización del gasto fiscal hacia los sectores más pobres” (Amar, 2007, p. 4)

Para Amar (2007), la idea de equidad educativa que ha utilizado el Estado chileno se relaciona a tres aspectos centrales: i) Ampliación de cobertura; ii) Aumento de la jornada escolar con lo cual se pretende una mayor nivelación para los sectores más vulnerables: iii) El aumento de la escolaridad obligatoria a los 12 años.

Cabe recordar que dicho aumento de escolaridad se logra en el año 2003 bajo el gobierno de Ricardo Lagos. Proyecto de ley que se observa desde el gobierno como una regulación concordante con la reforma del sistema educativo, que se da inicio desde la década de los noventa, siendo su principal fundamento ya no la cobertura -la cual para el año cubría más del 90% de la población escolar- sino como una forma de superar la *deserción escolar* que

pasa a ocupar el foco de las políticas educativas con enfoque inclusivo. En este sentido el mensaje presidencial respecto al proyecto de ley de educación obligatoria hasta los 18 años indicaba que:

A diferencia de la Ley de 1920, esta reforma se apoyará en un proceso ya en marcha y la potenciará para superar la deserción y para asegurar la retención y el éxito oportuno, en la meta de lograr doce años de escolaridad para todos (Biblioteca Congreso Nacional, 2003, p. 6)

Se reconoce desde el gobierno que la problemática de la cobertura gira hacia la deserción sobre todo de grupos de jóvenes que comenzaron a incluirse en el sistema educativo gracias a la ampliación de la infraestructura y que no lograban mantenerse en el sistema escolar, situación que persistía a pesar de la reforma iniciada en la década de los noventa.

No obstante, a pesar de todo lo realizado, aun hoy día, las estadísticas nos demuestran que hay una fuerte deserción escolar, especialmente en la educación media, lo que impide que un importante sector de la juventud de nuestro país pueda integrarse a la educación superior y a aspirar, con algún grado de certeza, a ejecutar trabajos importantes ya que carecen de la capacidad humanística o de la capacidad técnica que puede entregarles la educación media, en cualquiera de sus modalidades. (Biblioteca Congreso Nacional, 2003, p. 7)

Para lograr la meta de que todos los jóvenes chilenos se mantengan en el sistema se reconoce la importancia de los programas focalizados y universales que buscaban transformar las cifras de deserción existentes. Algunos de los programas universales ejecutados fueron los MECE básica (1992-1997) y media (1995-2000); y programas con cobertura focalizada como el programa de las 900 escuelas (1990-2000), Programa de educación rural (1992-2000), Programa Montegrando (1997-2000) y Programa Liceo para todos (2000-2006). Este último contaba además con una beca entregada a los estudiantes con mayor riesgo de desertar (Beca de apoyo a la retención escolar BARE). Para el año

2007, el Ministerio de educación traspasa la administración de la Beca a JUNAEB, complementando el beneficio vía programas de intervención como los programas PARE (entrega herramientas además del subsidio en dinero). Además cabe agregar en relación a las políticas pro-retención que desde el año 2003 mediante decreto supremo n° 216/2003, crea programa de subvención por medio de transferencia en recursos a los establecimientos como un intensivo para lograr retener a sus estudiantes y que continúa vigente hasta la actualidad. Las condiciones para que un sostenedor pueda hacer efectivo el subsidio se relacionan con las características de vulnerabilidad de sus estudiantes (pertenecer a familias de chilesolidario, asistencia regular estudiantes de 7° básico a 4° medio, estar matriculado el año siguiente)

El programa de subvención directa y los programas de intervención señalados, sin embargo no están articulados, sino más bien su accionar se realizan a sus propios ritmos, lo que de alguna manera estaría desperdiciando tanto recursos materiales como humanos en el camino por la equidad educativa. Idea que no es propia, sino más bien una conclusión de los propios coordinadores de programas de subvención pro-retención.

En suma, en la evaluación de diseño del programa se detecta negativamente que no posee una estructura ni coordinación con otras instancias del MINEDUC que ejecutan programas que apuntan a resolver la problemática de la deserción escolar (...) Aunque el programa es en la actualidad un pago de subvención como incentivo a alumnos retenidos, se requiere hacer seguimiento de parte del MINEDUC para tener claro qué tipo de acciones se están desarrollando por parte de los sostenedores y establecimientos. (Salas, Madrid y Rebeco, 2011, p. 6)

Desajustes que muestran claramente la tensión entre la lógica de un sistema escolar de mercado y políticas compensatorias- como se mencionó en el apartado anterior- que tornan el camino más lento en pro de la equidad. Para Román (2008), Redondo (2005) el problema se centra en las condiciones de la escolarización, que estaría otorgando el éxito a los ya

destinados socialmente y aunque los programas sean exitosos al no intervenir en la política que los sostiene no se estarían eliminando procesos y acciones y generadoras de inequidad. El programa PARE, en su versión 2013-2014, se comprende por lo tanto en el contexto de acompañamiento de las trayectorias escolares de jóvenes en riesgo de desertar del sistema buscando el éxito escolar de sus estudiantes especialmente de enseñanza media, que para el caso chilenos presenta las más altas tasas de deserción, riesgo que se acrecienta a medida que avanza en el sistema, teniendo un quiebre importante la transición de enseñanza básica a la media (Santos, 2009). Cabe recordar además, que la política está orientada a jóvenes que se encuentran escolarizados y no así a los que se encuentran fuera del sistema, es decir, a aquellos que han concretado la deserción.

Pero qué es la *deserción* para el Estado chileno actualmente o bien cómo lo comprenden sus instituciones. En primer lugar para el Ministerio de Educación para la fecha de inicio del programa PARE (2013), consideraba la temática de vital importancia puesto que:

En términos individuales, la asistencia y permanencia en el sistema educacional redundan en diversos beneficios, tales como el aumento del capital cultural y social, el acceso a una mayor y mejor oferta laboral, además de una mayor productividad, elementos que se reflejan, a su vez, en mayores ingresos.
(MINEDUC, 2013, p.1)

Para ello el esfuerzo está puesto en modernizar las formas de focalización por medio de diversos índices que indiquen la población beneficiaria, como una forma de cubrir a los sectores más vulnerables. En este contexto es que JUNAEB, define sus beneficiarios de programas pro-retención a partir de la vulnerabilidad que tienen un individuo para desarrollar su trayectoria escolar con igualdad de oportunidades. Labor que JUNAEB como organismo de la administración del Estado realiza desde su creación. Cabe recordar que el organismo se institucionaliza en 1964, comenzando como un organismo desarticulado desde 1928 por medio de las juntas de auxilio comunales que organizaban los servicios de alimentación para niños, niñas y jóvenes de escuelas públicas, siendo el primer programa

de alimentación PAE, que para la década de los ochenta externaliza sus servicios con el fin de lograr mayor eficacia. A partir de la década de los noventa se incrementa el presupuesto del organismo estatal aumentando la cobertura e implementando nuevos programas lo que genera reflexiones en torno a la focalización de los beneficiarios y una nueva conceptualización en relación a la *vulnerabilidad y deserción escolar* que se alineará con las ideas de la reforma educativa.

La focalización en relación a la situación de vulnerabilidad cambia a partir del año 2007, ya que JUNAEB, amplía el índice IVE (índice de vulnerabilidad educativa) al índice SINAIE (sistema nacional de asignación con equidad de becas). El primero consiste en una encuesta nacional dirigida a estudiantes de 1° básico y 1° medio de los establecimientos municipales y subvencionados. La nueva forma de focalización SINAIE, considera datos reales de matrícula unificando ambos índices SINAIE-IVE, observando nuevas variables asociadas a los años de escolaridad de la madre y del padre e ingreso del hogar por estudiante. Esta nueva lógica pretende llegar al total de los estudiantes según los factores de riesgo que presente y clasificando según los grados de intensidad de vulnerabilidad: i) Primera prioridad constituye a estudiantes adscritos a Chilesolidario, SENAME, indigencia urbana o rural; ii) Segunda prioridad correspondiente a estudiantes que presentan pobreza según ficha de protección social (FPS) y que sean pertenecientes a establecimientos con baja puntuación SIMCE y que además presenten bajo rendimiento y altas inasistencias; iii) Tercera prioridad estudiantes que presenten pobreza según FPS, pero que no presentan problemas de rendimiento o asistencia. (Departamento de Planificación y Estudios JUNAEB, 2010)

La focalización por lo tanto cruza variables emanadas de distintos organismos gubernamentales con el propósito que JUNAEB, logre atender a los estudiantes y apoyar la tarea encomendada desde su creación que es mantener a los estudiantes en el sistema educativo. Cabe recordar que esa mantención es una mantención con *éxito*, idea que se relaciona con lo enunciado por el presidente de la república Ricardo Lagos, en la que se considera como éxito el terminar los 12 años de escolaridad y como fracaso el desertar del

sistema. Nos acercamos por lo tanto a la conceptualización de JUNAE B, respecto a la deserción escolar y los factores que lo desencadenan.

La transformación de la focalización responde a un proceso de reflexión de JUNAE B, que se inicia desde el año 2000 en donde se reestructura la institución conformándose una Unidad de estudio (UIDE) que se dedica a la investigación de las temáticas de vulnerabilidad y deserción escolar. Unidad que se le encarga la reformulación de la misión de la institución con el fin que se alinee con las ideas de crecimiento con equidad dejando de lado la idea benefactora que acompaña al organismo desde su conformación y de esa manera aportar a la mantención escolar en el marco de los 12 años de escolaridad. Por esa razón se reformula la focalización con el fin de medir inequidades existentes en el sistema escolar chileno en relación a factores biológicos, psicosociales, socioeconómicos y culturales que podrían en riesgo a los estudiantes al no terminar su ciclo escolar. (Cornejo, et. al 2005). De esta manera JUNAE B define su misión como el facilitar el éxito y la permanencia a niños, niñas y jóvenes en condición de desventaja social, entregando para ello servicios integrales que contribuyan a la igualdad de oportunidades *frente al proceso educacional*.

Al analizar la transformación de la misión del organismo social, Cornejo, et. al (2005) consideran que JUNAE B, ha dado un giro en la comprensión de la equidad educativa, pues se relaciona la inequidad tanto al capital social, económico y humano de frente a un sistema educativo que provocaría desigualdad de oportunidades y que por ello se entrega un acompañamiento para asegurar el derecho a una permanencia. La definición por lo tanto de la deserción escolar que adopta JUNAE B, es:

Proceso determinado por la interacción dinámica de factores de riesgo y protectores individuales y contextuales (familia-escuela-comuna) antes y durante el desarrollo educativo de un niño o niña. La interacción de estos factores determina niveles particulares de Vulnerabilidad-Bienestar, que permiten establecer el riesgo de abandono escolar del estudiante, quien tras la vivencia de

una situación de crisis, se ve “obligado” a retirarse del Sistema Educativo”.
(Cornejo, et. al 2005, p. 15)

Y de vulnerabilidad como:

Condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que ocurren en el ciclo vital de un sujeto y que se manifiestan en conductas o hechos de mayor o menor riesgo social, económico, psicológico, cultural, ambiental y/o biológico, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades (Cornejo, et. al., 2005, p. 15)

Se considera por lo tanto que si los sujetos en situación de riesgo de abandonar la escuela recibieran por medio de las intervenciones sociales estimulación de los factores protectores a temprana edad se atenuaría dicha posibilidad, por lo que el objeto es mejorar las políticas públicas, reconociendo que deben compensar las desiguales producidas por la estratificación derivada del sistema económico de mercado y por las características del sistema educativo que *obligaría* al estudiante a retirarse o desertar. Se entiende que la población que presenta factores de riesgo, enfrentarían con menores oportunidades el desarrollo integral deseado. La manera de enfrentar el fenómeno de la deserción escolar debería considerar los aspectos revisados, llegando a la conclusión de intervenir de manera temprana para evitar que al final de una historia de fracasos, desencadenen en el abandono del sistema escolar.

Ahora bien el documento de Céspedes et. al (2005) es conformado por la Unidad de investigación UIDE y la Universidad de Chile que se basa en un marco teórico conceptual desarrollado por la UIDE y la Universidad de Concepción en el año 2003. El modelo se presenta como *Continuo vulnerabilidad-bienestar* en el cual se considera la interacción de factores protectores y de riesgo en donde la deserción sería por lo tanto el último eslabón del fracaso. Por lo que el concepto de *fracaso escolar*, se amplía en estas reflexiones, ya que no solo se considera en el hecho de *mantenerse* o no en el sistema educativo como una

situación meramente individual del estudiante sino que pasa ser relacionado con aspectos culturales, económicos, justicia y género, que influirían en dicho fracaso, es decir, se asocia a la nueva conceptualización de *vulnerabilidad* ya no reducida al aspecto económico de pobreza, sino a una esfera social más amplia. En este sentido la *'mantención escolar'* en términos teóricos no es reductible al solo hecho de permanecer, sino más bien a un permanecer que realmente considere la inclusión en términos generales, sociales.

Ahora bien respecto a la intervención de la población PARE, esta se rige bajo los parámetros biosicosociales, es decir considera tanto al individuo como a su entorno (grupo de pares, escuela, familia, comunidad) pues cabe mencionar que el programa está inserto en el departamento de salud del estudiante específicamente en el área de apoyo psicosocial que se basa en la concepción del desarrollo humano integral, es decir, la persona requiere interactuar con un adecuado entorno social y afectivo. Por ello la intervención del programa PARE se basa en un enfoque promocional y preventivo que busca por medio de un equipo multidisciplinario (profesor, psicólogo y trabajador social) intervenir tanto en la situación escolar del estudiante, sensibilización de la comunidad escolar con el fin de desarrollar factores protectores en los establecimientos y la activación de redes locales.

Hasta el momento la aproximación al concepto de *'mantención escolar'* nos refiere a un proceso que se lleva a cabo en la reconstrucción de las trayectorias escolares de los estudiantes y que el Estado observa como un elemento que se debe intervenir o acompañar por medio de programas focalizados que compensen las desigualdades sociales derivadas de la estructura del sistema escolar. Dicha intervención considera la deserción desde lo preventivo, pues se asocia al fracaso escolar como un proceso que involucra no tan solo al individuo sino al entorno, por ello se interviene de forma ecológica o biosicosocial para evitar la fuga del sistema. Se cree que para completar la aproximación al concepto de *'mantención escolar'*, es preciso comprender teóricamente antecedentes sobre el grupo etario a intervenir, es decir las y los jóvenes de enseñanza media que según las estadísticas son los que actualmente se siguen fugando del sistema o bien que permanecen en él, sin lograr el éxito prometido una vez finalizada su trayectoria obligatoria de 12 años.

- **Juventudes en riesgo: Inclusión escolar (estar adentro); Exclusión escolar (estar afuera)**

Como hemos revisado las políticas pro-equidad o políticas inclusivas se desarrollaron en el escenario de América Latina a partir de la década de los noventa. Dichas políticas tanto como en su constitución, concepto, marco legislativo y en su intervención presentan diferencias en relación a la territorialidad regional, sin embargo las líneas de referencia paradigmáticas se encuentran en acuerdos internacionales que son ratificados por la mayoría de los países participantes. Chile a lo largo de la construcción del concepto de inclusión educativa ha adherido por ejemplo a los principios del informe Wakrnok 1978 que hace hincapié en la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE); 1994 en la declaración de Salamanca que entrega un marco de acción sobre las (NNE); para el año 1999 Jomtiem y 2000 Dakar en las que se orientan marcos de acción en relación la equidad en el acceso y participación bajo el lema de ‘Educación para todos’ (ETD).

En la 48ª Conferencia Internacional de Educación (CIE) celebrada en Ginebra, se amplía teóricamente y también en la practica el concepto de inclusión educativa, utilizada a su vez como estrategia para alcanzar la meta de ETD (Opertti, 2008). Se utiliza en el encuentro como marco de referencia la definición acuñada por la UNESCO, que considera la inclusión como:

El proceso de responder a la diversidad de necesidades de los educandos a través de la participación creciente en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reducir la exclusión dentro de la educación y desde ella. Implica cambios y modificaciones en los contenidos, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que abarca a todos los niños según su rango de edad y una convicción según la cual es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños (UNESCO-BIE, 2007, p. 6).

El marco conceptual sobre la *inclusión educativa*, expuesto en la CIE por Rosa Blanco¹ enfatizaba en los obstáculos y desafíos de los países miembros que deben llevar a cabo en función de cumplir con la agenda del EPT. En primer lugar se pone énfasis en los grupos que por distintas razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, constituyendo un impulso fundamental para avanzar en la agenda de la EPT. Otro aspecto importante de relevar es la relación existente entre la inclusión social (en términos generales) y la inclusión educativa, se reconoce que esta última es vital para el desarrollo equitativo, sin embargo, se necesitan condiciones del sistema económico, social, y cultural que acompañen las transformaciones, sobre todo en relación a las oportunidades reales de empleo para los jóvenes que egresan del sistema escolar con la idea de no reproducir el orden existente. Se reconoce que las tendencias de la nueva economía ha provocado fragmentación de la población en relación al acceso de bienes y servicios básicos conduciendo a las familias a *quedar fuera* (excluidos) o por debajo de los niveles de igualdad y dignidad. Situación que le da importancia al tema de *cohesión social y justicia social*, ya que cada vez se necesitan más años de estudios para tener acceso a empleos que sean productivos, reconociéndose que estos puestos se concentran en los estratos económicos más altos, resultando prioritario incrementar la formación efectiva de las nuevas generaciones. Ante esta reflexión concluye:

Existe una relación dialéctica entre educación inclusiva y social, porque si bien la educación puede contribuir a la igualdad de oportunidades para insertarse en la sociedad, también es necesaria una mínima equidad social para lograr la democratización en el acceso al conocimiento de forma que todas las personas desarrollen las competencias necesarias para participar en las diferentes áreas de la vida social. La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos (EPT), pero en la práctica es posible constatar que la educación es para “casi todos” o “para la mayoría” y que los excluidos son precisamente quienes más necesitan. (Blanco, 2008, p. 6)

¹ Directora Interina la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe (UNESCO-OREALC).

Se reconoce además que la exclusión no se limita a quienes se encuentran *fuera de la escuela* porque nunca han accedido o la abandonan debido a la repetición, falta de recursos, circunstancias de vida de los estudiantes, sino que la exclusión también afecta a los escolarizados que son discriminados, ya sea por su etnia, género, procedencia social, sus capacidades o características personales y a quienes no logran aprender porque reciben una educación de baja calidad.

Se reconoce por lo tanto una diferencia entre el concepto de integración desarrollado en las previas conferencias internacionales y el concepto de inclusión. Siendo el primero comprendido como la adaptación de los sujetos a la escolarización disponible (normas, currículo, etc.) independiente de sus cultura o necesidades. La inclusión aspira a la educación de calidad para todos, considerando las diversidades, lo que incluiría una adaptación de la estructura escolar no de los estudiantes. Se amplía además que la exclusión no solo depende de niños con necesidades educativas especiales sino que también por ejemplo las diferencias culturales, lo que obligaría la adaptación curricular para no generar un arbitrario por medio del conocimiento, validando por tanto las experiencias de los estudiantes con el sentido de otorgar pertinencia al currículo, es decir modificar por medio de las políticas los contextos educativos más que la atención individualizada de alumnos “distintos”.

La verdadera inclusión por lo tanto, siguiendo a Blanco (2008) va más allá del acceso a la escolarización significa que en ella se desarrolle al máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona siendo un elemento clave no la individualización de estudiante sino la diversificación de la oferta educativa

Lo que significa avanzar hacia ‘diseños universales’, en los que el currículo y la enseñanza consideren de entrada la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, en lugar de planificar pensando en un “alumno promedio” y luego realizar acciones individualizadas para dar respuesta a las necesidades de determinados estudiantes o grupos que no han tenido cabida en una propuesta

educativa que se inscribe en una lógica de la homogeneidad y no de la diversidad.

(Blanco, 2008, p.8)

La construcción del concepto de inclusión educativa, en el año 2009, tiene como sede Santiago de Chile, con el fin de identificar los avances y desafíos pendientes en relación a informes realizados por diversos países miembros. Para Paya (2010) se logra un avance en los marcos jurídicos, sin embargo en lo concreto y en la aplicación aún se presenta como desafíos la articulación de las políticas, es decir profundizar sobre el binomio de inclusión escolar e inclusión social

Se comprende que al definir JUNAEB, la misión en el año 2000, estaba haciendo eco a la necesidad de apoyar a los estudiantes que por razones de contexto tendrían menos posibilidades de mantenerse con éxito en el sistema educativo, para ello recordemos entrega servicios de calidad en el grupo focalizados por ser los que mayor atención requieren desde Estado, sin embargo queda claramente pendiente la conceptualización de inclusión que considera cambios en las condiciones del sistema educativo y social que tendería a expulsar a los NNJ, de la escuela.

Pero cómo entender teóricamente la idea de exclusión en términos complejos y como se mencionó no relacionado solo al hecho de estar dentro o fuera del sistema, sino más bien una exclusión que ocurre cuando se está escolarizado. En este sentido Gentili (2011), desde un análisis con perspectiva histórica, relaciona la universalización de la educación a una universalización pero sin derechos. El autor analiza como los países de América Latina han acogido el concepto de *Educación como un derecho* desde la Declaración de 1948 y cómo se concreta en la realidad de la historia contemporánea que demuestra los límites en cuanto al cumplimiento de la Declaración. El autor por lo tanto caracteriza el proceso de escolarización en América Latina como un proceso de *exclusión incluyente* Al respecto lo define como:

Un proceso mediante el cual los mecanismos de exclusión educativa se recrean y asumen nuevas fisonomías, en el marco de dinámicas de inclusión o inserción institucional que acaban resultando insuficientes o, en algunos casos, inocuas para revertir los procesos de aislamiento, marginación y negación de derechos que están involucrados en todo proceso de segregación social, dentro y fuera de las instituciones educativas. (Gentili, 2011, p. 10)

El autor considera que antes del siglo XX, la negación del derecho a la educación a los sectores más pobres se verifica en su legislación en relación al acceso o bien reconociéndolo sin otorgar las garantías estatales. Como se revisó en el apartado de *contexto histórico* se observa esta realidad en la escolarización de nuestro país, en relación a la obligatoriedad de la educación básica y la ilusión de que esta ley cumpliera con terminar con las desigualdades que aún son observadas en el presente. Ahora bien el autor reconoce el cambio a partir a del aumento en la cobertura, llamándole la atención el desarrollo real de inclusión sobre todos en los países que enfrentan el rigor de las políticas neoliberales, lo que a su parecer por medio de un estudio más detallado se podrán revelar las condiciones para la inclusión educativa y la exclusión existente.

El autor considera necesario ahondar en esas relaciones que excluirían dentro del propio sistema escolar, ya que las diferencias sociales, según el autor se han trasferido al interior de la escuela, sobre todo en relación a al acceso a un educación de calidad para todos los sectores de la sociedad. Se entendería tal planteamiento al conocer la definición de inclusión educativa que la considera como “un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión” (Gentili, 2011, p. 12)

Qué ocurre pues, o qué sabemos de la situación de los jóvenes del siglo XXI que se encuentran en la barrera de la inclusión y la exclusión en nuestro país. Que son focalizados por ser jóvenes y por sobre todo por ser pobres y por tener mal rendimiento escolar, que se

encuentran escolarizados pero en riesgo de desertar y que son intervenidos con el fin de mantenerlos en el sistema escolar.

En primer lugar ha de tenerse en cuenta que las teorías que observan la juventud y más aún las relaciones entre juventud y exclusión se presentan de forma fragmentada, no siendo sistematizado el conocimiento, coincidiendo los diversos autores que es una tarea pendiente, tornándose necesario para no empezar cada vez de cero (Aguilera, 2009), (Sandoval, 2003)

Ante tal fragmentación del conocimiento, es bueno conocer los diferentes enfoques que constituyen el conocimiento sobre la juventud, para guiar la comprensión como antecedente de los jóvenes en riesgo. En relación a los enfoques actuales Aguilera (2009) los agrupa en tres principales: i) *Enfoque sociodemográfico*, categoría que no cuestiona la juventud sino más bien la agrupa en rangos de edad, cumple un rasgo funcional para las políticas públicas, ii) *Enfoque psicológico*, corriente cercana a la psicología del desarrollo, que avanza a aspectos identitarios y sociales, iii) *Enfoque sociocultural*, se enfatiza en el carácter construido de la juventud, mirada de enfoque de derechos, de la acción colectiva y sociabilidad juvenil

Finalmente agrega Aguilera (2009) que estos enfoques deben ser leídos desde la tensión epistemológica respecto al tipo de relación entre el investigador y el mundo juvenil, encontramos entonces: i) *Orientación universalista*, patrón unitario de la construcción de juventud, ubicándose dentro de la orientación la mirada *adultocentrista*, ii) *Orientación relativista*, desconoce la existencia de algún tipo de referencia externa acerca de la juventud, niega la comprensión total sobre el sujeto juvenil, evitando por lo tanto generalizaciones.

Se considera necesario comprender este orden aunque pueden ser otros, sin embargo ilustra el avance con respecto al conocimiento de la juventud. Que para efectos de la presente investigación se comprenderá desde una mirada con orientación relativa, con enfoque sociocultural que pone énfasis en la construcción de lo juvenil.

En este sentido, es preciso comprender la diferencia entre juventud y juventudes, que serviría para comprender los diferentes tipos de jóvenes dependiendo de las experiencias de cada uno. Para Duarte (2000), la idea de unificar el concepto de *juventud* por medio del grupo etario, no sería concordante pues con esa idea se esperan responsabilidades esperadas para ese grupo en general no considerando la diversidad y con una mirada del mundo adulto en relación de sus acciones, universalizándolos, viéndolos como un problema para la sociedad, o como quienes deben prepararse para el mundo futuro o bien idealizándolos como salvadores del mundo. El concepto de juventudes entonces significa para el autor:

Lo que existen y que han venido ganando presencia son las juventudes, vale decir diversas expresiones y significaciones del entramado complejo que surge en nuestras sociedades desde un grupo social y que se expresa de maneras múltiples y plurales. Estas juventudes son de larga data, surgen como grupos sociales diferenciados, con particularidades y especificidades en cada sociedad y en cada intersticio de ella, entre los espacios de las palabras van surgiendo con distintos rostros, olores, sabores, voces, sueños, dolores, esperanzas. (Duarte, 2000, p. 70)

Las pistas que Duarte (2000) otorga para una nueva comprensión desde el concepto de juventudes lo sintetizaremos en tres ideas centrales: i) Aprender mirar a las juventudes como portadoras de diferencias y singularidades en los distintos espacios sociales, ii) Necesidad de desplegar miradas caleidoscópicas hacia o desde los jóvenes que permitan recoger la pluralidad, iii) Generar conceptos dinámicos y flexibles que se acerquen progresivamente a los sujetos de estudio, que serían las y los jóvenes, las juventudes, las expresiones juveniles, los procesos de juvenilización.

Desde un enfoque socio- histórico, resulta interesante conocer algunas ideas que relacionan la subjetividad de jóvenes populares con procesos modernizadores. Que para nuestro país tal proceso comienza con una dictadura militar en los años setenta, que asimila un modelo neoliberal que como se mencionó provoca desigualdades sociales. Llegada la democracia las y los jóvenes especialmente populares y urbano son foco de políticas públicas para compensar la exclusión que el sistema implanta, la denominada ‘deuda social’.

Y ello tuvo su correlato político en la constitución de los jóvenes como problema, de allí que a partir de la lectura de los ejes temáticos que han predominado en los estudios en juventud en la década pasada, comprobemos que la juventud se constituyó en un cuerpo social a intervenir desde el aparato político mediante la aplicación de políticas sociales. (Aguilera, 2009, p. 118)

Surgiendo en este sentido estudios desde el Estado, que no buscaban problematizar el concepto sino más bien aplicar metodologías para la inserción de los jóvenes en la modernidad democrática.

Qué ocurre pues con los jóvenes o juventudes que son foco de la mirada pública cómo reproducen las tensiones de la modernidad por un modelo de mercado de consumo por una parte y con las expectativas de participación social por la otra. Al respecto podemos citar a Redondo (s.f) que considera que la subjetividades de los jóvenes escolarizados del siglo XXI, se construyen en función de sus trayectorias escolares de éxito o fracaso escolar, ideas derivadas de la modernidad/posmodernidad y precisamente relacionada con los objetivos perseguidos por la educación en nuestros días que las sintetiza en desafíos: i) Desafíos económicos desde la globalización del mercado; ii) Desafíos políticos desde la democracia; iii) Desafíos culturales como es el reconstruir valores y actitudes. Considerando el autor que tales desafíos son contradictorios, pues la reforma educativa se ciñe bajo la ambigüedad estructural o dos lógicas de ejecución como aclaramos anteriormente. Se cree según Jesús Redondo que la dinámica escolar es un proceso que trasforma las diferencias en desigualdades sociales, por ejemplo por medio de: i) la uniformidad de tratos, ii) las

expectativas sociales de los profesores, iii) diseños basados en la normalización, iii) una evaluación normativa. Finalmente el autor concluye con respecto a la construcción de la subjetividad de los y las jóvenes:

Desde esta dinámica social y escolar, la subjetividad de los jóvenes/alumnos se estructura caracterizada por: a) Vivencia del éxito como propio, bien por la posesión de capacidades naturales, bien por el mérito de aguantar la escuela tanto tiempo. b) Vivencia del fracaso escolar como fracaso personal, pérdida de la oportunidad, culpabilizándose por la ausencia de capacidades naturales, o por no haber aguantado la escuela más tiempo. (Redondo, s.f, p. 66)

La aproximación en relación al constructo de *'mantención escolar'*, luego de un recorrido de enfoques y perspectivas que se originan de estudios desde lo institucional, desde el mundo académico y por medio de la contextualización de las características estructurales del sistema educativo nos despejan algunas interrogantes iniciales del estudio. En primer lugar que la *'mantención escolar'*, es un *proceso*, que debe ser acompañado frente a un sistema educativo que en sus bases estructurales tiende a excluir, que la forma que adopta nuestro país en pos de una educación inclusiva para todos aun presenta diseños focalizados heredados de las políticas sociales de la dictadura militar que enfatizaba en la compensación y no en relación a diseños de transformación universales. Que se intenta mantener a un grupo de estudiante que presentan variables socioeconómicas que ocasionarían una posible deserción escolar. Estudiantes que se incorporan al sistema escolar masivamente desde la década de los sesenta, luego de considerar que la educación es un estímulo para el desarrollo de la nación y que entran en tensión con dos lógicas de sociedad, una que apunta a lo individual por medio de la competencia en el mundo social y económico y otra que pretende el desarrollo integral con una clara de visión de inclusión social en términos generales, y no reducido al acceso escolar sino a mantenerse dentro de un sistema educativo que respeta la diversidad de los actores de la comunidad en pos de lograr la cohesión social- que el sistema neoliberal a fragmentado-. El hecho de que programas se inserten en las comunidades escolares por medio de ONGs, fundaciones, o

corporaciones responden a un interés estatal de garantizar una educación de calidad para todos, con modelos de intervención alineados con el respeto a la diversidad de trayectorias escolares, de trabajo en comunidad, entre otras, pero que se tensionan por la estructura del sistema escolar, no logrando una articulación, sino más bien se presentan como iniciativas aisladas. Situación que se explica por la aun presente construcción del concepto de inclusión educativa, que si bien es guiada por acuerdos internacionales, presenta una clara distancia, con lograr el binomio de inclusión educativa e inclusión social, lo que se verifica en la reciente ley de inclusión escolar que está en el congreso en función de lograr romper con esas barreras estructurales, a razón de la selección y el lucro de las instituciones escolares que cosifican o transforman en mercado lo que no es mercancía y que se encaminan por cumplir en lo concreto el concepto de inclusión que considera la transformación de la escuela y no de los estudiantes. En relación a jóvenes en riesgo, se comprende que existe una pluralidad de realidades, que sin embargo presentan rasgos comunes el querer ser parte del sistema escolar, que sienten en lo fracasos frustraciones, que se sienten alejado pero que no luchan en contra sino de cómo poder integrarse a una modernidad que promete éxito en razón de sacrificio individuales y que de cierta manera el Estado debe apoyarlo en ese tránsito.

Sin embargo nos queda nuestra pregunta inicial intacta y es cómo significan los actores o sujetos sociales que cotidianamente deben mantener y mantenerse en el sistema escolar, en un momento histórico específico que se caracteriza por las tensiones mencionadas-, con sueños y creencias únicas y que en su red de significados se pueden develar repliegues, o resistencias, que contra restan y que finalmente construyen una realidad social que se pretende desnudar, sacar el velo, ya que muchas veces permanece oculta o se normaliza, no encontrando repuestas claras si se sigue observando el fenómeno desde el sentido común.

A continuación se presentan algunos antecedentes empírico que demuestran el avance en relación a la *'mantención escolar'* por medio de estudios respecto al tema de Retención escolar, Programas de Apoyo a la Retención escolar de JUNAEB, y para finalizar en estudios que profundizan en la subjetivación de jóvenes en relación a la escolarización.

2. ANTECEDENTES EMPÍRICOS.

a) Estudios sobre la Retención Escolar.

La Retención escolar de jóvenes de enseñanza media se centra como política con el advenimiento de la ley de 12 años obligatoriedad. Como se mencionó anteriormente se crean programas focalizados, becas de apoyo a la retención escolar y subsidio pro-retención en beneficio directo de sostenedores. La cantidad de programas que se han ejecutado en función de la retención escolar, no se encuentran articulados en algún documento oficial, sin embargo para el año 2011, por medio del Fondo de investigación y desarrollo en Educación (FONIDE), se formula un Mapa de la efectividad de la educación media en Chile tomando en cuenta los factores de gestión asociados a la *completación* de estudios secundarios. En dicho informe se revela que la meta de obligatoriedad de 12 años de escolaridad está lejos de ser cumplida es más se agrega que las políticas para completar la escolaridad son insuficientes, considerando como antecedentes por ejemplo la efectividad de la beca BARE y la Subvención pro-retención:

En cuanto a la efectividad de estos programas, hay estudios que muestran que los incentivos monetarios, tales como las becas, no tendrían efectos significativos en disminuir la probabilidad de abandonar el liceo (Sapelli y Torche, 2004) y tampoco contribuyen a disminuir la pobreza y la desigualdad (González Oviedo, 2007) (...). Por otra parte, la mayoría de los establecimientos que reciben la Subvención Proretención (SPR) han identificado entre 1 y 10 alumnos en riesgo de desertar, por lo cual estos recursos adicionales alcanzan un valor muy marginal en el presupuesto de estos sostenedores y es muy probable que las acciones pedagógicas orientadas a los alumnos vulnerables se diluyan. (Espinola, Balladares, Claro y Valencia, 2011, p. 10)

El estudio de tipo mixto concluye principalmente que el factor de gestión es distintivo en el logro de la completación de la enseñanza media, esto en la medida de la capacitación a los directivos, fortaleciendo a los profesores por medio del liderazgo distributivo que fomente el trabajo en equipo. Se prueba mediante el estudio mixto que con mayor capacidad y calidad de gestión se retienen a más estudiantes.

Ahora bien para la fecha no son incluidos los programas pilotos de JUNAEB, en relación a la complementación de la beca BARE, por lo que no fueron parte de los antecedentes que inspiraron a dicho estudio para concluir que las políticas hasta el año 2011 pro-retención no han sido efectivas.

En relación a estudios específicos desde las orientaciones programáticas de JUNAEB. En el año 2006 se realiza un estudio en localidades de alto riesgo de la isla de Chiloé, que presentaban altos índices de ausentismo y deserción escolar. El estudio por lo tanto pretendía abordar el fenómeno de la deserción y retención escolar desde la experiencia empírica, teniendo en cuenta el marco teórico-conceptual desarrollado por JUNAEB (periodo 2003-2005) que consideraba la deserción escolar como proceso complejo y multifactorial. Además, el estudio consideraba el modelo de *Continuo vulnerabilidad-bienestar*, que recordamos hace referencia a la ubicación de los estudiantes en relación a ambos polos, de factores protectores y de riesgo, considerando a la deserción como la última etapa del fracaso escolar. Se toma en cuenta por lo tanto una visión integradora de los componentes biológicos, sociales, económicos, culturales, psicológicos que influirían en el proceso de deserción de los estudiantes.

Los niveles de análisis, del estudio, se dividen en: contextos, estructuras, procesos, actores. Dentro de cada uno de los niveles se desarrolla la caracterización de las escuelas tomando en cuenta los factores que en esas localidades específicas podrían aumentar la probabilidad de deserción, así como también las estructurales que constriñen dichas localidades. En relación a los actores, se considera la perspectiva de los profesores y la familia en razón de la escolaridad de jóvenes en riesgo social.

Desde los profesores, se considera que el fracaso escolar y su culmine de deserción se relaciona con la resistencia de los estudiantes ante los códigos de la escuela “La mayor parte de los docentes se refiere a alumnos desertores o posibles desertores por continuas repitencias o bajos rendimientos, como alumnos ociosos, dejados, despreocupados, interesados en cosas sin importancia” (Castro y Rivas, 2006, p. 63). *Desde la familia*, se considera que les gustaría ser parte de la comunidad y que sienten que son visto solo como colaboradores financieros “Esto se explica por las deficiencias que ambas escuelas presentan en estrategias de gestión para vincular a la comunidad local y a las familias de los alumnos” (Castro et. al, 2006, p. 64). Desde ambas visiones tanto de profesores como de la familia, se considera la percepción de los y las jóvenes como “un porcentaje superior al 40% de los alumnos ocasionalmente parece estar triste, apenado o deprimido” (Castro, et. al 2006, p. 65). Ante lo cual el autor relaciona, bien a dificultades emocionales de los estudiantes pero también a que los procesos de aprendizaje están aburriendo a los estudiantes, no respondiendo la escuela a motivar para que se mantengan con éxito en el sistema escolar.

La revisión de los factores propios de las localidades estudiadas, a nivel comunitario, redes, familia, escuela, estructuras económicas, contexto socioeconómico, entre otras responden a la hipótesis central del estudio que refería: *a mayor presencia de factores protectores en el contexto de los alumnos, aumenta la probabilidad de retención en el sistema escolar*. Los resultados del estudio consideran fehacientemente que esta hipótesis se cumple, por lo que la propuesta de intervención para retener o mantener a los estudiantes precisa:

La retención escolar es un fenómeno que es co- construido por diversos actores en los procesos sociales que se dan en un contexto donde operan las estructuras funcionales, tales como la familia, escuela, municipio, JUNAEB, organizaciones sociales, etc. En consecuencia, las propuestas de intervención tienen el propósito de iniciar y/o continuar un proceso de cambio, donde los factores de riesgo son elementos que están dificultando el proceso de cambio, por tanto deben transformarse en desafíos y en oportunidades a la conciencia y percepción de los

actores, de manera de configurar procesos de participación capaces de dinamizar, la motivación de los actores y generar nuevos patrones de comportamiento para el cambio...” (Castro, et. al 2006, p. 68)

El estudio demuestra por lo tanto empíricamente que los factores asociados a la deserción escolar se componen de todas las esferas sociales, incluyendo las características del sistema educacional de mercado, las comunidades, el capital cultural de las familias, entre otros. La retención, por tanto tiene que ser una tarea construida por todos y no solo el esfuerzo de una u otra institución de manera aislada. En este sentido resulta interesante develar lo que la tríada de sujetos los y las jóvenes, contraparte escolar y profesionales PARE, significan en relación a una iniciativa pública que pretende aunar sentidos para mantener a los y las jóvenes en el sistema escolar. Recordar que el estudio revisado no considera la percepción de los estudiantes, además que es realizada como aclaramos, antes de la ejecución de programas específicos que contribuyeran a la mantención de los estudiantes en el sistema escolar.

b) Caracterización de la evolución de Programa de Apoyo a la Retención escolar PARE.

En la exploración bibliográfica no se han encontrado estudios de impacto profundo de los programas PARE, lo que reduce la comprensión de la evolución de sus características. Las siguientes tablas, cuentan con información sintetizada de las orientaciones técnicas de los programas ejecutados y Balances de Gestión Institucional (BGI) con el fin de comprender su evolución.

Tabla 1: Periodo de ejecución 2007-2010.

Características Generales	Objetivo General /Focalización	Estudio de Impacto
JUNAEB pasa administrar becas BARE (ex liceo para todos) Paralelamente se ejecutaron programas pilotos bajo el título: “Continuidad del ciclo educacional de estudiantes, padres, madres y embarazadas” (JUNAEB 2011),	Objetivo General: No se encuentra documento que lo indique. Focalización: Prioridad. 1. EMP. (Padres, madres, embarazadas) *Criterios IVE-SINAE	No se encuentra BGI para el periodo.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DIPRES y JUNAEB

Se puede observar tabla 1, que luego de administrar la Beca BARE, JUNAEB, se explora en la ejecución de programas que complementen el beneficio en dinero, especialmente dirigidos a EMP, que según las estadísticas al enfrentar otras responsabilidades tienden a abandonar la escuela. No se obtienen estudios de impacto.

Tabla 2: Periodo de ejecución 2011-2012.

Características Generales	Objetivo General/Focalización	Estudio de Impacto
<p>Según JUNAEB (2011), El Piloto se rediseña creando dos programas paralelos.</p> <p>Contempla para ambos una intervención de carácter preventivo y promocional. Articula y desarrolla estrategias que permiten abordar los factores expulsivos del sistema escolar, favoreciendo a la mantención en el sistema educativo. (BGI, 2011) Se busca además de las intervenciones individuales sensibilizar a la comunidad educativa sobre las características pedagógicas y psicosociales de los y las estudiantes (JUNAEB, 2011)</p> <p>* JUNAEB, participa en mesas intersectoriales de embarazo adolescente compuesta por el MINSAL, JUNJI, SERNAM y el Ministerio de desarrollo social, con la intención de crear gestiones oportunas de cada servicio</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Contribuir a la permanencia y continuidad en el sistema educativo de estudiantes en condición de vulnerabilidad social y riesgo socioeducativo, garantizando los 12 años de escolaridad obligatoria, mediante un apoyo psicosocial, que complemente la beca BARE. (JUNAEB, 2011)</p> <p>* Varía en relación a la condición EMP, considerando fomentar habilidades parentales.</p> <p>Focalización:</p> <p>a) Programa PARE/ EPM.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiantes beneficiarios de la beca BARE 2011, que cursen entre 1° y 3° medio, en condición de EMP. 2. Estudiantes EMP identificados en piloto 2010 que cursen entre 1° y 3° medio y que se encuentren matriculados en SIGE 2011. 3. Estudiantes en condición EMP identificados en Registro Nacional de JUNAEB 2010, que cursen entre 1° y 3° medio y que se encuentren matriculados en SIGE 2011. 4. Estudiantes EMP 3° medio y se encuentren matriculados en SIGE 2011. <p>b) Programa PARE (en modalidad de piloto)</p> <p>La focalización por medio del IRRA² También se considera a:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudiantes beneficiados por BARE. 2. Estudiantes de 1 a 3 medio, se prioriza a regiones mayor concentración con Beca BARE. 3. Comunas con mayor concentración de estudiantes con beca BARE. <p>*Los criterios se ordenan por prioridad hasta completar la cobertura de jóvenes por programas. IVE/SINAE</p>	<p>a) Programa PARE/ EPM.</p> <p>BGI (2011) Regiones beneficiarias, Antofagasta, Valparaíso, Metropolitana y Araucanía., contemplando 10 proyectos, alcanzando una cobertura de 1.148</p> <p>BGI (2012) Se amplía la cobertura a 14 proyectos (cuatro más en la R.M)</p> <p>Programa que ha permitido modificar conductas de riesgo, mejorar el apego con sus hijos, y evitar el segundo embarazo.</p> <p>El 80, 1% de los estudiantes se mantiene en el sistema escolar. Se continua con la mesa intersectorial</p> <p>Satisfacción usuaria se realizaron 280 encuestas, en donde 96, 4 % declara estar satisfecho con la implementación del programa.</p> <p>b) Programa PARE (en modalidad de piloto)</p> <p>BGI (2011): Regiones beneficiadas: Metropolitana, El Maule y Biobío, contemplando 17 proyectos comunales, alcanzando una cobertura de 1130 estudiantes</p> <p>BGI (2012): Se resalta el cambio de conducta de los jóvenes, como por ejemplo en el consumo de excesivo de alcohol y drogas;</p> <p>Se mantienen en el sistema escolar el 90, 9 % de los estudiantes intervenidos, se aplicaron un total de 252 encuestas de satisfacción usuaria de las cuales un 96, 8% declaró estar satisfecho con el programa.</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DIPRES y JUNAEB.

² IRRA (Índice de riesgo socioeducativo), presenta como variables Promedio de notas, Escolaridad de la madre, Porcentaje de asistencia, Red SENAME, Chile solidario, Condición de embarazo, maternidad o paternidad

Como se observa en la tabla 2, el periodo de ejecución 2011-2012, reestructura su diseño a partir del conocimiento de la labor en el primer periodo. En este segundo periodo se consideran dos programas paralelos que incluye a la condición de EMP, y el riesgo socioeducativo relacionado a los índices de focalización IVE-SINAE. Las estrategias de abordaje se centran en el apoyo al estudiante focalizado, teniendo también como foco la sensibilización de los miembros de la comunidad educativa en pos de incrementar los factores protectores de los y las estudiantes.

Dentro de los logros se habla de un porcentaje de retención o mantención escolar que alcanza un 90,9 %. Además debido a la sistematización de las intervenciones se incorpora ajuste técnicos para el periodo 2013-2014 en el que se reestructura nuevamente, fusionando el programa de EMP/PARE, incorporando también para el periodo siguiente un nuevo profesional, trabajador social.

Tabla 3: Periodo de ejecución 2013-2014.

Características Generales	Objetivo general/ Focalización	Estudio de Impacto
<p>Según JUNAEB (2013), Los dos programas nuevamente se rediseñan, se fusionan EPM y PARE, titulándose ambos como Programas Apoyo a la Retención escolar PARE. Se mantiene la cobertura en 120, (en otro programa se divide la cantidad de beneficiarios).</p> <p>Intervención con enfoque preventivo y promocional. Desarrollo de estrategias que abordan los factores expulsivos del sistema escolar, favoreciendo la mantención y además generando prácticas protectoras de las trayectorias educativas.</p>	<p>Objetivo General: Contribuir a la permanencia y finalización del sistema escolar de estudiantes en condición de vulnerabilidad socioeconómica y riesgo socioeducativo, a través de un apoyo psicosocial que desarrolle habilidades socioeducativas, promueva prácticas protectoras en los establecimientos y active redes territoriales.</p> <p>Focalización: 1. EMP con Beca BARE de enseñanza básica y media, colegios prioritarios. 2. Estudiantes de enseñanza media con alto riesgo socioeducativo con beca BARE. Colegios prioritarios. 3. Estudiantes con riesgo socioeducativo, colegios prioritarios. *Los criterios se ordenan por prioridad hasta completar la cobertura de jóvenes por programas.</p> <p>*Criterios IVE-SINAE</p>	<p>BGI (20013) El programa contempla 26 proyectos, cobertura programada de 3.120 alumnos, con una cobertura a la fecha de 2638 estudiantes.</p> <p>La cobertura a nivel nacional de la política de prevención a la deserción se extiende a seis regiones de nuestro país: Antofagasta, Valparaíso, El Maule, Biobío, Araucanía y Metropolitana</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la DIPRES y JUNAEB.

La tabla 3, demuestra que para los programas ejecutados 2013-2014, (foco de la investigación), se amplía la cobertura a estudiantes abarcando enseñanza básica y media que presente condición de EMP, siendo la primera prioridad de focalización hasta completar la cobertura con jóvenes que sean beneficiarios de beca BARE y por último jóvenes con riesgo socioeducativo aunque no presenten la beca, diversificando por lo tanto la población a intervenir, en función de la multiplicidad de factores conocidos. El objetivo general especifica la labor de mantención dentro de las comunidades educativas en relación a la sensibilización de los miembros de la comunidad respecto a las condiciones psicosociales y pedagógicas de las y los jóvenes focalizados en riesgo de deserción escolar. Las especificaciones se relacionan a los diferentes niveles de intervención mencionados en el objetivo general del programa, por ejemplo a nivel psicosocial se pide fortalecer el proyecto de vida y potenciar habilidades de apego parental; a nivel pedagógico se pide desarrollar habilidades de estudio y apoyo escolar según corresponda; en tanto al nivel familiar se solicita una visita domiciliaria por estudiante y en relación al desarrollo de los factores dentro de la escuela se solicita un taller preventivo y uno promocional a toda la comunidad escolar; finalmente a nivel de redes comunitarias, se solicita establecer cuatro reuniones a nivel de redes territoriales con el fin de derivar casos complejos, así como también participar de las mesas intersectoriales de Chile crece contigo.(JUNAEB, 2013)

La deserción escolar se relaciona por lo tanto con factores intra y extra escuela, por ello se apunta a una intervención integral (estudiante, comunidad escolar, familia, redes locales). Se considera además que la deserción produce altos costos a nivel personal como un menor ingreso futuro que percibirán quienes tengan una cantidad menor de años de educación; y a nivel social, lo que refiere al hecho de tener mano de obra menos calificada lo que trae como consecuencia una productividad menor en el trabajo y por tanto, menor crecimiento de la economía. (JUNAEB, 2013).

Los documentos revisados, nos demuestran empíricamente que la misión de JUNAEB, aún sigue en proceso de reflexión debido a los rediseños de los programas. Los estudios de impacto se relacionan con la aplicación de encuestas de satisfacción usuaria de manera

general y sólo del periodo 2011-2012. Para el periodo 2013, solo se considera la extensión de la cobertura, y para el año 2014, solo se encontraron documentos referidos al presupuesto. Se cree que para que una política sea pertinente se debe considerar, más que un dato estadístico, las reales necesidades de las localidades y comunidades educativas, considerando la voz de los sujetos en relación al hecho de *mantener y mantenerse*, a cómo impacta profundamente a una comunidad, es decir, al alcance del programa, entre otras características que se cree se lograra profundizar al develar el real significado que refieren los actores del proceso.

Finalmente por medio de la revisión de estudios cualitativo se profundizará en la construcción de significados respecto al proceso de escolarización, que consideran la voz de los y las jóvenes en riesgo social.

c) Construcción de significados en relación a la escolarización de los y las jóvenes en riesgo social.

En relación a la escolarización y los significados que los estudiantes conciben del hecho de ser parte del sistema educativo, se han encontrado estudios que consideran su subjetividad, sin embargo desde la perspectiva de profesionales que especifican su labor en la mantención o retención de los estudiantes, resulta un escenario aun no explorado. Se conoce la percepción de los profesores que directamente trabajan en el aula, pero no así de profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales y profesores, que tienen como objetivo estatal contribuir a la mantención de los estudiantes focalizados en riesgo de deserción escolar. Así mismo en relación a los y las jóvenes que se encuentran en el límite de la inclusión y la exclusión por presentar factores de riesgo que podrían ocasionar una deserción, en su especificidad también resultaría un estudio exploratorio.

La masiva incorporación de jóvenes que históricamente no formaban parte de cobertura, ha venido a transformar las prácticas pedagógicas que junto con las exigencias del sistema educativo -cumplimiento de los programas de estudios, y pruebas estandarizadas-

desencadenan trayectorias escolares discontinuas. El estudio *Los Desheredados*, da cuenta de las bajas expectativas de los docentes respecto a los jóvenes de establecimientos municipales, en contradicción con el optimismo de los estudiantes de finalizar sus estudios. Los autores indican que esta generación es la más escolarizada de nuestra historia, lo que le otorgaría mayores expectativas en finalizar sus estudios, aunque en sus discursos queda manifiesta la tensión sobre las oportunidades laborales al finalizar sus estudios. La reflexión final del estudio, nos acerca al concepto de exclusión/incluyente que hemos desarrollado, al respecto nos indican:

¿Cuánto puede permanecer en el tiempo, de manera efectiva, este desajuste, esta tensión entre las altas aspiraciones, expectativas y metas educacionales de estos jóvenes; y el reconocimiento de su parte de las pocas posibilidades de concreción que ellas tienen en la sociedad chilena actual? (Dávila, Ghiardo y Medrano, 2006, p. 283)

La percepción se relaciona con una visión positiva, sin embargo, dentro del mismo sistema se consideran elementos de formación que más adelante, en el futuro laboral los alejaría de la prometida movilidad social.

Sapiains y Zuleta (2009) en un estudio titulado *Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados, la escuela desde la desescolarización*. Indagan sobre la percepción de estudiantes que se encuentran fuera del sistema escolar. El estudio considera dos núcleos figurativos construidos:

- La escuela como un derecho; necesaria e imprescindible: Se le atribuye a la escuela, el poder del saber, por lo que es legitimada su institucionalidad, considerando el autoritarismo como válido, sin embargo con límites relacionados con la violencia física

La escuela aparece como el único lugar posible para obtener una identidad juvenil positiva y reconocida, igualándose, en la experiencia de este grupo de jóvenes, la condición juvenil con la condición de estudiante” (Sapiains, et. al, 2009, p. 43)

- La escuela como obligación; controladora y descontextualizada: Se considera al espacio escolar, desde la perspectiva de los y las jóvenes como un espacio ajeno, impuesto y al cual no logran adaptarse.

La escuela, en esta representación social, entrega conocimientos y establece metodologías que resultan poco significativas, aburridas y desmotivantes. La escuela se vivencia como un espacio poco gratificante en lo afectivo, inútil para lograr un mejor presente y futuro laboral, y coartador de la expresión e iniciativa juvenil” (Sapiains, et. al, 2009, p. 44)

Las percepciones de los y las jóvenes señalados nos entregan aún más motivaciones para comprender la situación escolar de los y las jóvenes PARE, pues la escuela es un lugar en el que vuelcan expectativas de desarrollo desde lo juvenil, en el que presentan deseos de concluir su etapa escolar, pero que a su vez es considerado como un espacio descontextualizado y a final de cuenta excluyente en la proyección laboral.

Es por ello que como profesionales de la educación debemos comprender en profundidad qué es lo que ocurre en el proceso de ‘mantención escolar’, con el fin de contribuir a hacer eco a las resistencias o fugas a un sistema totalizante que en muchas ocasiones invisibiliza las voces de quienes cotidianamente son foco de políticas de Estado

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA.

El presente estudio posee un carácter cualitativo bajo un paradigma comprensivo interpretativo, pues y siguiendo a Mucchielli (1996) se busca interpretar las percepciones de los sujetos respecto al mundo exterior que los rodea, es decir, el significado que le otorgan a un fenómeno concreto de la realidad social o cultural tal cual se manifiesta.

Se debe tener en cuenta que la investigación cualitativa, no sigue una secuencia lineal, sino más bien es flexible pues se puede retroceder en las etapas dependiendo de los hallazgos descubiertos en el proceso de la investigación y es abierto, es decir, considera múltiples realidades (Sandoval, 2002). Esta flexibilidad y apertura permite interpretar, por tanto un mundo social cambiante tan característico de la cultura humana.

A diferencia de una perspectiva cuantitativa que concibe la realidad social en la explicación de los fenómenos centrada en sus aspectos más universales y vista desde una perspectiva externa u objetiva, la perspectiva cualitativa se centra en la comprensión de una realidad considerada desde sus aspectos particulares como fruto de un proceso histórico de construcción y vista a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, es decir desde una perspectiva subjetiva. En el caso de la investigación presente se considera: el significado que le otorgan a la '*mantención escolar*' profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes en riesgo de deserción escolar, todo ello apoyado en teorías sociales que permiten la comprensión de los significados de las acciones de los sujetos, como es la fenomenología social de Alfred Schutz (1962) y su contexto con la dialéctica entre la acción y la estructura propuesta por Pierre Bourdieu (2007) y Michel Foucault (2002)

Desde esta perspectiva entonces, los sujetos constituyen un elemento clave puesto que desde ellos se construye conocimiento, lo que es un desafío para el investigador siendo los hechos humanos por esencia complejos involucrando múltiples dimensiones, requiriendo de

esfuerzos intelectuales para comprenderlos en profundidad, apoyándose en técnicas específicas de recogidas de datos (Mucchielli, 1996)

Durante el desarrollo de la investigación presente, las decisiones del diseño se han transformado en relación a la: formulación del problema, selección de casos y su contexto, y selección de estrategias metodológicas.

A continuación se definirán algunos elementos del diseño que se han escogidos como guía de la investigación presente.

1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: ESTUDIO DE CASO.

El presente estudio se inscribe en el diseño de un *estudio de caso*, puesto que en él se pueden observar la multiciplidad de factores que interactúan en un fenómeno real. “El método de estudios de caso, consiste, pues, en referir una situación real tomada en su contexto y en analizarla para ver cómo se manifiestan y evolucionan los fenómenos por los que está interesado el investigador” (Mucchielli, 1996, p. 102).

Al tratar de develar el significado otorgado a la ‘*mantención escolar*’, es preciso considerar el escenario total en el cual se desarrolla dicho fenómeno, tomando en cuenta las diversas perspectivas con el fin de triangular la información y otorgar credibilidad frente al caso. Se entiende que *el caso* puede estar representado por un fenómeno, una persona, una institución, un evento o un proceso Merriam (Cit. en Puig, s.f.), por lo que es atingente considerar el *caso* como el proceso de ‘*mantención escolar*’. Por otra parte lo esencial del diseño de estudios de casos, y siguiendo a Mucchielli (1996), es proporcionar elementos nuevos sobre un tema, es decir, se generan nuevos conocimientos por medio de los significados de los actores involucrados, desde ahí, se pretende generar propuestas teórico-prácticas emanadas del análisis del corpus de datos, los cuales son obtenidos para avanzar en la formulación de teorías.

El estudio presente pretende aportar desde diversas perspectivas, al constructo de *'mantención escolar'*, que solo ha sido medida por medio de encuestas de satisfacción de los usuarios de programas PARE, pero que no se ha profundizado en las cualidades del proceso. Es por ello que el aporte del diseño metodológico expuesto, es un buen camino y para comprender problemas que no se han podido comprender por medio de otras metodologías.

- **Unidad de Análisis:** La unidad de estudio es el constructo de *'mantención escolar'*, entendido como proceso según los antecedentes previamente revisados, mirado desde distintas perspectivas, ya sea desde los *llamados a mantenerse* (los y las jóvenes en riesgo de deserción escolar) y los *llamados a mantener* en el sistema (profesionales ejecutores y contraparte escolar).
- **Contexto:** El contexto en el que se desarrolla la investigación se refiere a un programa de Apoyo a la Retención escolar que se ejecuta en dos establecimientos de la comuna de San Miguel. Establecimientos educacionales con dependencia subvencionada por el Estado, focalizados como prioritarios, por JUNAEB, según índice IVE-SINAE, ambos establecimientos además reciben subvención pro-retención y presentan enseñanza técnica profesional.

2. SUJETOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- **Muestreo estructural:** La muestra representa una porción de la población que es seleccionado por medio del criterio de representación estructural, y no de forma aleatoria *"se pretende calidad en la muestra, más que cantidad"* (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006, p. 562). El tipo de procedimiento de muestreo, será intencional, siguiendo perfiles definidos conceptualmente (Mejías, 2000). Decisión que en una investigación cuantitativa sería considerada como fuente de sesgo pero para una investigación cualitativa sería una vía para garantizar el rigor de la aproximación al fenómeno a estudiar. (Martínez, 2012)

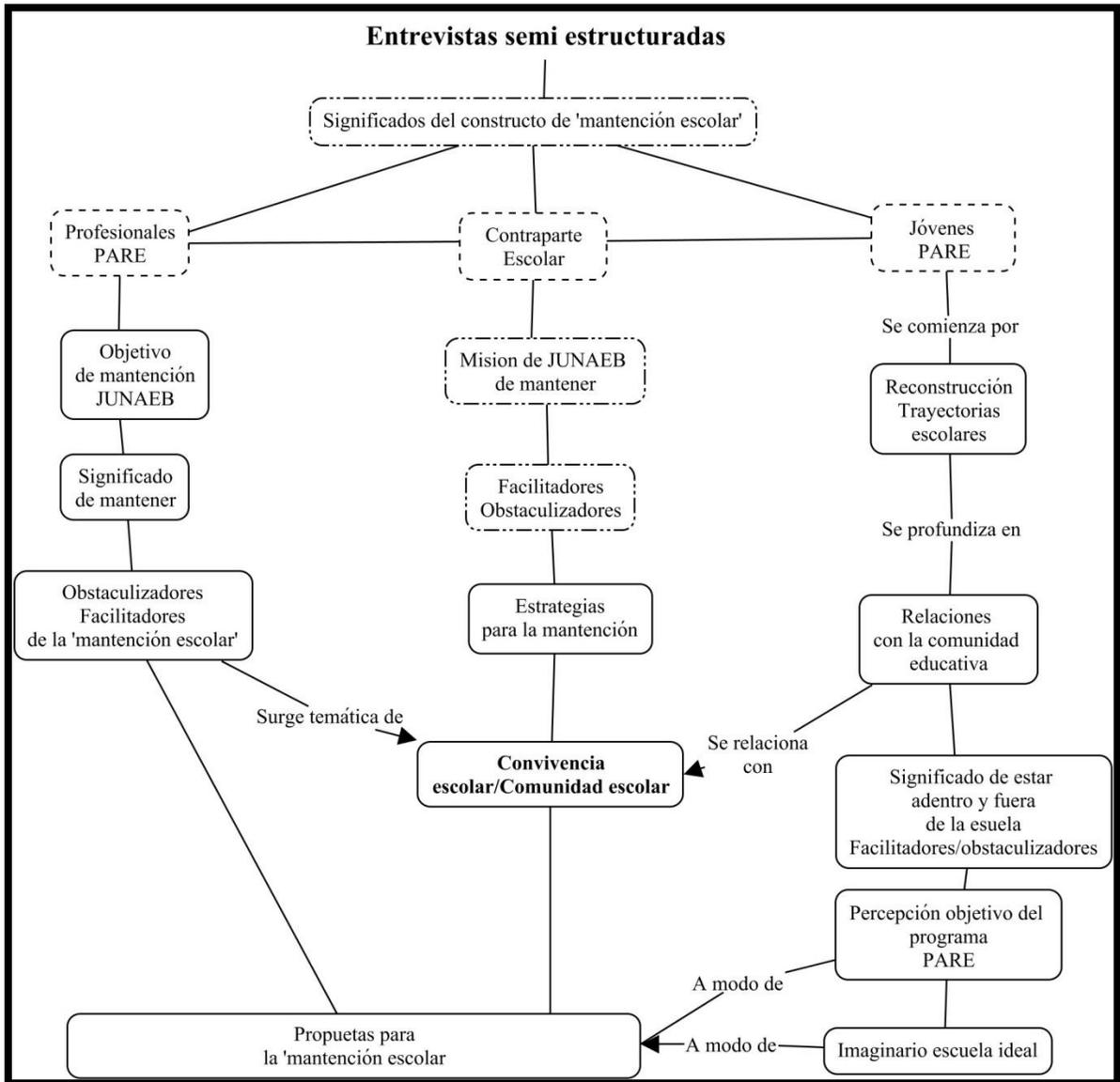
3. TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN.

Entrevistas semiestructuradas: La clasificación de la técnica de la entrevista varía entre los autores que han profundizado sobre los temas de investigación social. Se clasifican en estructuradas, no estructuradas, abiertas, cerradas, en profundidad, dirigida, no dirigida, entre otras. Para efectos de la presente investigación, se entenderá la entrevista considerándola como “un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona- ‘el informante’, en términos prestados del vocabulario básico de la antropología cultural- que se halla en la biografía de ese interlocutor” (Delgado y Gutiérrez. 1993, p. 225)

Lo que resulta interesante para el presente estudio, es que a partir de la entrevista podemos obtener información sobre los sujetos, de cómo estos actúan y como reconstruyen el sistema social del cual son parte “la entrevista de investigación pretende a través de la recogida de un conjunto de saberes privados la construcción del sentido social de la conducta individual o del de referencia de ese individuo” (Delgado et. al. 1993, p. 228)

En relación a la clasificación escogida fue la semi estructurada, pues no se contaba con el tiempo para concretar más de una entrevista, lo que lleva a la profundidad de una entrevista no estructurada (Torres, 2001). Como el propósito es el mismo de profundizar en los significado se contó con ejes temáticos -guías de la entrevista- proporcionándole de igual manera al informante espacio y la libertad para definir el contenido de la discusión, realizando intervenciones solo para profundizar en temáticas que refirieron los sujetos de manera superficial y que aportaban datos para develar el significado del proceso de *‘mantención escolar’*. Cabe mencionar que cada grupo de sujetos fueron aportando nuevas temáticas que se profundizaron en los siguientes grupos. Se comienza con las entrevistas a los profesionales PARE, luego la contraparte escolar para finalizar con los y las jóvenes PARE. (Véase, Ilustración 1)

Ilustración 1: Eje temático de las Entrevistas.



Fuente: Elaboración propia a partir de los distintos temas de las entrevistas.

4. MECANISMOS DE CREDIBILIDAD.

Atendiendo al diseño de la investigación presente es que se abordaron los mecanismos de credibilidad. Se sabe que un diseño de caso responde a la descripción y comprensión profunda de un fenómeno, en este sentido la credibilidad se centra mayormente en la interpretación de los datos recogidos. Según Martínez (2012) en una investigación cualitativa se busca el rigor científico enfocado a dos conceptos claves: la *transferibilidad* y la *reflexibilidad*, siendo la primera una forma de generalización, pero que solo se puede lograr con la descripción profunda del fenómeno, que en la presente se logra por el propio diseño de estudio de caso escogido; así como el segundo concepto apela a indagar en todas las relaciones intersubjetivas entre los participantes del fenómeno, es decir, a la reflexión de la investigadora respecto a los datos recogidos de los sujetos. Además se utilizaron estrategias para el rigor científico como es la triangulación que según Denzin (Cit. en Mucchielli, 1996), nos sirve a los investigadores para evitar el sesgo de los resultados en la recogida de datos. En la presente investigación se considera la triangulación teórica y por sujetos.

- **Triangulación por sujetos:** La triangulación vía sujetos se obtuvo recogiendo los discursos de profesionales PARE, contraparte escolar, y los y las jóvenes PARE. Se realiza en un primer nivel de análisis de descripción del significado de los sujetos respecto al fenómeno. Para luego comparar dichos significados, lo que otorgó una visión completa del constructo de '*mantención escolar*', otorgándole credibilidad a su develación.
- **Triangulación teórica:** Se logra establecer en el segundo nivel de análisis en donde la intención fue buscar relación de los temas emergentes emanados de los sujetos de la investigación con teorías como la fenomenología (Shutz), teoría de la reproducción social (Bourdieu y Passeron) y la teoría del poder y la resistencia en la educación (Michael Foucault). Se comprende el fenómeno de la '*mantención escolar*' por lo tanto tomando en cuenta una triple perspectiva teórica.

CAPITULO IV

RESULTADOS Y ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN.

ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA EN DATOS.

Teorizar no es únicamente, estrictamente hablando, producir una teoría; es llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular a un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos q están actuando en una situación educativa, organizativa, social, etc. (Mucchielli, 1996, p.70)

El objetivo central de la presente investigación es develar el significado del constructo de ‘*mantención escolar*’ desde los sujetos involucrados en el proceso y desde ahí generar nuevas formas de conocimiento para realizar un aporte desde los propios actores a las políticas que pretenden dejar de lado la *exclusión escolar*, temática que ha acompañado la historia de escolarización desde la construcción del Estado chileno.

Se trata pues de una estrategia de análisis que entrelaza o vincula con el propósito de crear esquemas explicativos o englobantes que aporten al área social, relacionada en el caso del presente estudio a lo educativo y de manera más precisa a sujetos que desde sus significados aportarían a la generación de teorías emergentes a la temática de inclusión educativa, relacionada al hecho o al deseo de mantener a los y las estudiantes en el sistema escolar. El objetivo del estudio no es la generalización al total de la población sino más bien profundizar en la comprensión del objeto de estudio a partir del estudio del entorno del fenómeno, pudiendo transferir algunas proposiciones a situaciones similares en donde se desarrolle el constructo de ‘*mantención escolar*’

El diseño de la investigación, revisado en el capítulo anterior, se ha realizado a partir de la definición del problema y contando con antecedentes teóricos y empíricos con perspectiva histórica que guían la interpretación, pero que en ningún caso explican el fenómeno de la

'mantención escolar' por sí mismos. Si no más bien lo esencial del presente estudio es la forma de interpretación que se basa en la sensibilidad teórica, es decir combinar datos que han emergido de los sujetos con los antecedentes expuestos.

La forma en que se realizó el análisis de las entrevistas -tal como la esencia del análisis por teorización lo indica- considero la primera entrevista generando categorías generales siendo éstas sometidas a la segunda entrevista y así sucesivamente. Esto en relación a que los datos van construyendo la realidad, no se tomaron las entrevistas de manera serial, sino respetando los anteriormente descrito.

Lo primera parte del análisis considero la codificación o *escucha del testimonio* leyendo el corpus de datos de manera repetida con el objeto de lograr asir los temas emergentes, realizando un pequeño resumen de las ideas, como una reformulación autentica de la realidad vivida. Las preguntas en esta etapa fueron ¿Qué es lo que hay aquí? ¿De qué se trata? En segundo lugar estos resúmenes de los temas emergentes conformaron las categorías realizando un trabajo de abstracción para agruparlas. La pregunta que lo guio fue ¿Frente a qué fenómeno estoy? En tercer lugar se vincularon las categorías tomando en cuenta solo los datos, es decir describir los vínculos sin mayor interpretación de la que nos entregan los sujetos. En cuarto lugar se relacionaron las categorías de manera profunda, es decir, una vinculación de tipo teórica, sacar a la luz, o sacar el velo de lo que no se ve. Pregunta para ambas etapas de vinculación fueron ¿lo que tengo delante de mí con qué está ligado? Para finalmente integrar con el fin de responder frente a qué fenómeno principal emerge de la teorización. Las preguntas dirigidas en esta etapa fueron: ¿cuál es problema principal? ¿Frente a qué fenómeno general estoy? ¿A dónde lleva en definitiva mi estudio? (Mucchielli, 1996)

Finalmente se ha de considerar que un proceso de teorización reconoce que las conclusiones o resultados no son una tarea acabada más aun abre nuevas líneas de investigación, ya que al ser un fenómeno humano este es complejo lo que permite siempre mayor profundización.

ETAPAS DE ANÁLISIS POR TEORIZACIÓN ANCLADA EN LOS DATOS.

Atendiendo los objetivos generales y específicos de la presente investigación se realizó la construcción de las categorías tomando en cuenta los temas emergentes emanados de las entrevistas realizadas (Véase, Anexo N° 2). En este sentido en la primera etapa de análisis de *vinculación a nivel de datos*, se realizó una descripción de los significados respondiendo a los elementos característicos y a las expectativas respecto al proceso de *'mantención escolar'*, esto de manera separada con el fin de tener una mirada específica y clara de los significados desde los profesionales PARE, contra parte escolar y las y los jóvenes PARE. Cabe recordar que la presente investigación responde a un diseño de caso, en el que se pretende profundizar en el constructo de *'mantención escolar'* considerando diversas perspectivas. Se consideran a los diferentes actores involucrados en *mantener y mantenerse* en el sistema educativo con el propósito de indagar y llegar a una comprensión profunda del fenómeno. Luego de obtenido el significado de cada grupo de sujetos, éste se *compara* con el fin de ampliar la mirada respecto al fenómeno, considerando distancias y cercanías en los discursos de los sujetos, logrando tener una visión general de manera descriptiva. En una segunda instancia de análisis de *vinculación profunda* se dará paso a la relación de la teoría con los temas emergentes analizándolo como un todo, pero dando cabida a comparaciones teóricas del significado de cada grupo de sujetos.

Teniendo en cuenta la vinculación a nivel de dato que se construye por una parte por la visión de cada grupo de sujetos y por otra la visión general descrita por medio de la comparación de los significados que le otorgan al constructo de *'mantención escolar'*. Así como también la vinculación a nivel profunda se dio cabida a responder ante qué fenómeno o de qué manera se vinculan los discursos de los actores en un esquema explicativo, se llega por lo tanto a la etapa de la *integración* donde se proyecta el último objetivo específico que se relaciona con generar orientaciones teórico-prácticas que aporten al camino de una educación inclusiva trazada en términos teóricos por nuestra nación.

1. VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS A NIVEL DE DATOS.

DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS.

a) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Profesionales PARE.

En el análisis de los temas emergentes emanados desde los profesionales PARE, se pueden abstraer seis categorías bien definidas. A continuación se describirá generalmente cada una de ellas para luego relacionar o vincular con el objeto de tener una mirada descriptiva del significado de ‘mantención escolar’

- **Categoría N° 1: Significado labor profesional PARE.**

En ambas entrevistas se puede observar una distancia entre lo encomendado por JUNAEB, y el significado propio de la labor de mantener a los y las jóvenes en el sistema escolar. Al respecto la siguiente cita aclara lo referido:

Desde ese ámbito se trabaja con cuestiones que de verda’ la JUNAEB, no está en esa línea. A claro así uno pierde..., no sé si pierdo el tiempo, pierdo el tiempo desde JUNAEB, pero ganai` con los cabros. Eh..., y teni’ está opción po’ si los haci’ o no lo haci` es una situación ética al final, siempre tiene que ver con la parte ética. (Entrevista N°1, p. 170)

Ambas entrevistadas coinciden además en ofrecer otras alternativas de estudio. Se considera válido por lo tanto no mantenerlos en el sistema educativo formal si los intereses de las y los jóvenes se distancian de esa meta, por ejemplo exámenes libres o enseñanza dos por uno. Al respecto una de las entrevistadas refiere:

La escuela no es la única alternativa que hay, hay otras, generalmente se tiende a opacarlas, no están igual, no son igual. No es lo mismo como decir dar exámenes libres o participar en un dos por uno, es como que desde la sociedad no es lo mismo, como que discriminan un poco. Deberíamos darle una vuelta más a eso, qué queremos pa’ los cabros, ¿los cabros quieren terminar la escuela? o a lo mejor quieren seguir estudiando

hay cabros que son muy inteligentes pero no le funciona el sistema escolar medio carcelario que existe eh... pero hay otras alternativas po', alternativas de estudio, si lo que busca es que el cabro sea mejor, que termine el cuarto medio y todo lo demás que hay que hacer, hay que ofrecerle otras alternativas, alternativas que a veces la JUNAEB no es prioritario. (Entrevista N° 1, p. 166)

Por otra parte la idea de JUNAEB, de derivar los casos más complejos, no es compartida, pues se conoce la realidad de sobrecupo de las redes de derivación.

Se supone que uno tiene que derivar y los, las derivaciones están copadas, por ejemplo yo nunca he derivado a un COSAM, no le encuentro mucho sentido porque se demoran dos meses o a veces más en recibirte una derivación, pero se supone que esa sería la idea de que en el..., si tiene algún problema de no sé de drogadicción sería derivar. (Entrevista N° 2, p. 176)

Se reconoce que JUNAEB, precisa fijarse en los factores protectores que circundan a los y las estudiantes con el propósito de apoyarlos de manera integral para la finalización de sus estudios. Otro punto a destacar se relaciona con el interés desde JUNAEB, que no es explícito sino se infiere desde una de las profesionales, de buscar que los y las jóvenes no se fuguen de espacios laborales. Se piensa desde el sentir profesional que mediante las actividades (talleres y tutorías) se está enseñando a ser responsables y tener la meta de incorporarse al mundo laboral.

En este sentido yo no sé si sale esto explícitamente en el objetivo, pero si cuando uno trabaja para la mantención escolar igual uno entrega elementos que van relacionados a cómo comportarse futuramente en otro ámbito, en el ámbito laboral, entonces lo que uno entrega y evitar la deserción es como nosotros al evitar la deserción también estamos evitando que se fuguen de esos espacios laborales que serían muchos más funcionales al Estado, en este caso si se mantienen en el sistema. (Entrevista N° 1, p. 162)

Desde la labor de las profesionales PARE, se le otorga importancia al establecer vínculo con los y las jóvenes, vínculos de confianza lo que se alinea con un trabajo guiado por la ética profesional. Para una de las Entrevistadas, es de vital importancia trabajar por la dignidad de la gente, indistintamente donde desarrolle su labor; para la segunda Entrevistada se relaciona con una mirada humanista, que busca en los intereses de los estudiantes el significado de su labor. Ambas además consideran el trabajo interdisciplinario como un factor positivo en la labor de mantener.

En la especificidad de las entrevistadas, para la primera el significado de la labor profesional por una parte se relaciona con darle sentido a la escuela, labor que se torna frustrante al tener que aceptar las reglas de la escuela, pero a su vez significa que se deben establecer vínculos dentro de la comunidad y fuera de ella.

Para la segunda Entrevistada es vital la libertad de acción otorgada por su empleador (corporación sin fines de lucro) que apoya el trabajo en favor de la calidad de las intervenciones más que la cantidad de éstas.

- **Categoría N° 2: Significado crítico labor de la escuela.**

La institución escolar se observa como obstaculizador de la *mantención escolar*. Para una de las Entrevistadas, el problema central es que la escuela no tiene los elementos para mantener a los estudiantes, sintiendo temor de cambiar la dinámica de la escuela al mantener jóvenes que presentan conductas no aceptadas o bien presentan problemáticas complejas como cuadros depresivos, que la escuela no puede afrontar.

Al final supuestamente si lo habían matriculado, pero ese...el día de la matrícula mu...se suicida, ese mismo día, entonces, fue una historia larga de Si y No, Si y No, y al final el chico se suicida, pero yo siento que eh...el no cumplía el perfil del colegio, entonces, no se podía, no tenían los elementos para mantenerlo, no tenían los elementos que, que de una u otra manera pudieran ellos manejar a este chiquillo. (Entrevista N° 1, p. 166)

Otra forma que se critica es la normalización de la falta de respeto a los estudiantes, denostándolos por su mal rendimiento o mala conducta y creyendo que funcionan a través de castigos. En este sentido, se considera que la comunidad escolar no otorga los factores protectores necesarios para la *mantención de sus estudiantes*. Al respecto se indica:

Siento que los cabros igual son denostados en el diario vivir y esa denostación esa falta de respeto hacia el otro está normalizado, entonces si tú ... 'sabe que a este niño usted no le puede decir tonto o sabe que el profesor le dijo que era un flojo' o sé y si uno le dice te van a decir 'pero que tiene si son flojos o es tonto po', entonces que facultad cómo uno dice 'sabe que si usted sigue así , nosotras no se po' una multa no sé algo. Si ellos dicen que los chiquillos trabajan a través de castigos yo creo que parece que los administrativos, parece que también a los administrativos deberían (risas) 'si usted golpea a un niño como antes (ahora ya no se puede), entonces si usted humilla a un niño, mire acá le vamos hacer un sumario'... no existe eso. (Entrevista N°1, p. 171)

En relación lo operativo del programa, se considera dificultoso sacar a los estudiantes de clases por la oposición en algunos casos de los docentes y además se hace hincapié en la diferencia que se produce cuando se trata con instituciones o personas, es decir, se cubren las acciones –por ejemplo de expulsión- en las normativas de las instituciones. Para la segunda Entrevistada de igual manera se observa un significado crítico, pues para ella, lo único que le interesa a la escuela es mostrar el orden hacia afuera, no interesándoles que se queden o se vayan los estudiantes.

Bueno ellos, eh..., no sé si para ellos es algo importante mantener a los jóvenes en el colegio, yo creo que la idea es tener buenos rendimientos que el colegio, que la institución en sí, tenga un buen eh..., se vea bien para fuera por ejemplo si están haciendo la práctica que el colegio diga: 'oy! son súper buenos profesionales', entonces si hay alguno que no está rindiendo o que no funciona bien o sea es pa` fuera no ma` que se vayan no ma`. (Entrevista N° 2, p. 178)

Valora, a su vez, la labor de profesores con vocación que apoyan a los estudiantes, pero que no son el reflejo de la institución escolar en general. Ambas coinciden que el programa no está incorporado a la dinámica de la escuela, no existiendo una conversación directa de casos o bien sintiéndose observadas como adversarias u obstaculizadoras de los establecimientos. Además de no ser consideradas en las expulsiones de estudiantes que presentan conductas trasgresoras para la institución y que siendo parte del programa son expulsados. Lo que se significan como una negación al derecho de permanencia de los y las estudiantes.

A veces sienten, yo creo que nos sienten, yo creo que nos sienten que nosotros somos los obstaculizadores para ellos, no tenemos, nos cuesta mucho tener un lugar para atender, nos cuestan los horarios, no hay una comunicación directa, a pesar de que le pedimos pero cuesta tener comunicación, si hay alguno que tiene algún problema o bueno como ha pasado que lo expulsan y no nos avisan o que están enfermos. (Entrevista N° 2, p. 180)

Cuando un chiquillo comete algún delito o no sé algún tipo de infracción, la solución es sacarlo del colegio, sacarlo como una manzana podrida. (Entrevista N° 1, p. 167)

- **Categoría N° 3: Significado situación Jóvenes PARE.**

En términos generales se considera que hay jóvenes más tendientes a desertar que otros. Dentro del relato sobre la situación de los y las jóvenes se diferencia dos subcategorías que se relacionan con sus Factores protectores y de riesgo. Para la Entrevistada N° 1, algunos de los factores protectores son: jóvenes que tienen las metas claras que se automotivan para mantenerse en la escuela, además del apoyo familiar que es crucial para que los chicos no deserten, también se releva el factor de grupo de pares que incentivan a los jóvenes a mantenerse, así como también el rol protector que cumple la escuela para algunos jóvenes.

Yo siento que los facilitadores que hay a veces, tiene que ver con la experiencia que he tenido, eh con la familia si...como que los adultos un poco motivan a los cabros a seguir en la escuela y también los cabros mismos que se construyen solos y ellos de una u otra manera se automotivan en el colegio. (Entrevista N° 1, p. 165)

Para la Entrevistada N° 2 los factores protectores se relacionan con el sueño propio de terminar la escuela, que en muchos casos refleja la enseñanza de sus padres.

La gran mayoría si quieren pertenecer si quieren terminar por una cuestión social familiar, porque por lo que le han enseñado sus padres. (Entrevista N° 2, p. 177)

En cuanto a los factores de riesgo para la Entrevistada N° 1 son los que comúnmente la bibliografía nos indica, jóvenes que internamente no tienen metas claras, también alude que el grupo de pares funciona también como factor de riesgo cuando los y las jóvenes no tienen buenas relaciones al interior de la escuela o bien la propia escuela que pone en riesgo su permanencia (conducta y rendimiento requerido para la mantención). Además se consideran en riesgo los y las jóvenes que han infringido la ley o se encuentran en una situación de consumo problemático, y que presentan condición de embarazo o maternidad/paternidad. Para la Entrevistada N° 2, los factores de riesgo se relacionan a trayectorias de fracasos escolares que frustran a los estudiantes por no rendir académicamente, lo que coartaría sus sueños de terminar el colegio. Además de la inoperancia de sus redes sociales, el contexto de riesgo en el cual viven y la influencia de los grupos de pares en establecer metas personales.

Él se ha ido desmotivando, y hay momentos que no quiere seguir y la vez anterior que lo vi era como que 'yo no voy a seguir porque tengo puros promedios...' y a él le encantaría ser mecánico, él es, es su sueño ser mecánico, pero está, se siente súper frustrado y triste porque dice que ya no lo va a lograr. (Entrevista N° 2, p. 178)

- **Categoría N° 4: Significado crítico modelo PARE.**

La idea central de la crítica, se basa en la poca claridad teórica por parte de JUNAEB, respecto al proceso de '*mantención escolar*'. Ambas entrevistadas refieren por ejemplo que la intervención se pierde en la técnica no teniendo claro el marco ideológico que sustentan las intervenciones. Además de referir que no se conocen las bases teóricas del por qué mantener. Una de ellas indica:

Mira, bueno como que a mí lo que me llama la atención es como que no hay algo claro cuando uno entra ni en los meses que llevo que cuál es el fin en sí de mantener.
(Entrevista N° 2, p.175)

En este sentido significan de manera crítica el modelo del programa PARE. La Entrevistada N° 1 considera como temas centrales que el programa no está dirigido a la población más compleja, que no se consideran cobertura los y las jóvenes que ya han desertado del sistema. De igual manera se critica la planificación de JUNAEB de las intervenciones que son transversales a toda la población focalizada, indistintamente de las necesidades diversas de los estudiantes. Por otra parte se critica que la forma de medir el logro del programa se reduzca a los indicadores de resultados en las asignaturas de matemática y lenguaje. La siguiente cita aclara a crítica:

La propia JUNAEB, ellos también ponen obstaculizadores grandes o sea decir 'nos fijamos si les va bien en matemática lenguaje' es casi perverso pensar eso, lo demás no importa pero si el cabro sabe leer, sepa sumar con eso nos basta y nos sobra..., eso no mide nada. (Entrevista N° 1, p. 169)

También centran la crítica en la poca incidencia de los/las profesionales en situaciones como la aplicación de la norma de la expulsión o cancelación de la matrícula para el año siguiente.

No sirve trabajar en un programa donde los chiquillos que de verda' están en riesgo de irse a los que de verda` hay que mantenerlos, no los podemos mantener, porque no tenemos la autoridad necesaria para decir 'sabe este chiquillo usted no lo puede sacar'
(Entrevista N° 1, p.167)

Otra idea se relaciona con la inexistencia de estudios de impacto del programa, aun cuando este lleva dos periodos de ejecución, se considera que estarían replicando modelos extranjeros que no toman en cuenta la realidad local. Por otra parte se dificulta una intervención seria por la gran cantidad de cobertura, por ejemplo a JUNAEB encomienda visitas domiciliarias a cada una de las familias (120), sin importar la mayor necesidad de algunas sobre otras.

Chuta ahí o renuciai' o menti' po', porque al final yo creo que no es una opción decir 'es que bueno no me alcanza el tiempo o ustedes vean lo que hagan'...qué estai' haciendo ahí po' cachai' ahí deci' qué estoy haciendo, que la JUNAEB, me dice que tengo que ir a cien casas y yo he ido diez veces a esta casa y me van a decir por qué has ido diez veces a esta casa y nunca has ido a esta otra... que voy a decir (risas), que acá está la caga y aquí no, yo no puedo decir eso cachai, entonces no dan cuenta de eso.
(Entrevista N° 1, p. 170)

Finalmente se critica la falta de capacitación permanente para enfrentar las diversas realidades que encuentran las profesionales en la ejecución de los programas.

La Entrevistada N° 2, también centra la crítica en la forma de operar del programa, que al igual que la primera entrevistada considera que se privilegia la cantidad y no calidad o las razones de la intervención y del poco tiempo de permanencia en las escuelas. Otra crítica se relaciona a las dificultades de las intervenciones como atender las distintas necesidades de los estudiantes, de la extensión de los territorios y el poco resguardo de las profesionales en visitas domiciliarias en contextos barriales peligrosos. Se considera como nudo también la poca interacción o retroalimentación de los profesionales pares (psicólogo con psicólogo)

para comunicar estrategias de abordaje de casos complejos. Finalmente se critica la focalización diversa, es decir, que abarca desde jóvenes que no presentan riesgo de deserción y otros que si lo requieren dificultando las atenciones.

- **Categoría N° 5: Significado general de la ‘Mantención escolar’.**

Emergen temas relacionados a qué significa mantener a un joven en el sistema escolar, pues como se aclaró no conocen las bases teóricas del por qué mantener. Ambas describen una dualidad del constructo. La primera Entrevistada, alude a una *mantención distinta* cuando se habla de jóvenes que presenta real riesgo de deserción pues a ellos es dificultoso mantenerlos debido a los obstáculos de la escuela, como lo es a aplicación de la norma de expulsión escolar por ejemplo. Esa sería una mantención y la otra más fácil con jóvenes que no presentan grandes problemáticas de conducta o rendimiento.

Es que yo siento que la mantención escolar tiene una línea distinta cuando hay chiquillos que realmente pueden desertar de la escuela, porque mantener igual está relacionado, mantener, es como tener una red así afirmando a los chiquillos para que no se arranquen, debo mantenerlos, contener ese que se puede..., si es así con los estudiantes comunes y corrientes que no tienen grandes problemáticas. (Entrevista N° 1, p. 166)

Por otra parte la entrevistada relaciona el mantener con aspectos económicos de incorporación al mundo laboral.

Para la segunda Entrevistada esta dualidad se presenta en una *mantención porque sí*, sin argumentos claros desde JUNEBA, más que finalicen sus doce años de escolaridad y una mantención distinta que es guiada por los intereses de los estudiantes.

Es que como que hay una mantención, a mí se me hace que la mantención que pide JUNAEB, es porque sí, no tiene un fundamento como muy claro más que como cifras... y otra mantención que es como lo veo yo que no es porque sí po', sino que cuáles son las expectativas, los objetivos, los ideales de los jóvenes. (Entrevista N° 2, p.181)

- **Categoría N° 6: Propuestas de Mantención escolar.**

Las propuestas están relacionadas con la idea de transformar tanto a la labor de la escuela respecto a la mantención de sus estudiantes, así como también al modelo de intervención del programa PARE. Ambas entrevistadas coinciden en que para lograr mantener a los estudiantes primero se debe incorporar al programa al establecimiento, a nivel curricular, además de trabajar con toda la población de estudiantes e intervenir de manera más seria con quienes realmente lo necesiten.

En términos específicos de propuestas la primera Entrevistada alude a no considerar la mantención en sí, sino más bien a la existencia de profesionales que supervisen la convivencia escolar de los establecimientos.

Yo siento... es que siempre que he ido... es que tiene que haber un equipo dentro de los establecimientos que no sea subalterno al director, yo creo que debe haber un equipo interdisciplinario que este en la misma línea de los asesores más que asesores como de... no sé si control pero si en la línea de la supervisión, el buen manejo ésta cuestión de la convivencia escolar, pero tampoco es muy llevada a cabo. (Entrevista N° 1, p.1172)

Otra idea que se proyecta de la intervención se relaciona con velar por los derechos de permanencia de los estudiantes y funcionar con protocolos de acción cuando se observe problemas al interior del aula o se conozcan factores que incidirían en una deserción.

Entonces yo siento cuando hay chiquillos que son difíciles que son muy desordenados, no sé cualquier cosa también debiera cumplirse un protocolo de acción (que supuestamente se cumple) pero cuando un chiquillo es muy difícil, cuando una chica también no sé, es muy violenta le pega a otra lo más que se hace es expulsarla del colegio. (Entrevista N° 1, p. 173)

Trabajar entonces de manera planificada con aquellos que presenten mayor riesgo pero tomando en cuenta a toda la población incluso aquellos jóvenes que se encuentran fuera del sistema escolar.

Para la segunda Entrevistada, como se señaló, es prioritario que el programa sea parte del currículo escolar. En este sentido se refiere:

Yo pienso que debería estar instalado en un colegio que sea parte del colegio y que sea parte del currículo del colegio, que a lo mejor se podrían hacer talleres para el curso completo porque también este niño no es por sí solo, pero para eso uno tiene que estar, el profesional instalado, porque si uno viene dos días a la semana ocupa en ese tiempo en atender a los niños y se acaba el tiempo po' (Entrevista N° 2, p. 183)

Se propone como se ve permanecer más tiempo en la escuela, planteando además la obligatoriedad de la escuela de prestar las facilidades para la ejecución de programa, de intervenir con toda la población, pues de esa manera se influiría en los que presentan más riesgo de desertar. Finalmente se propone contar con claridad de redes de derivación de casos extremos que funcionen.

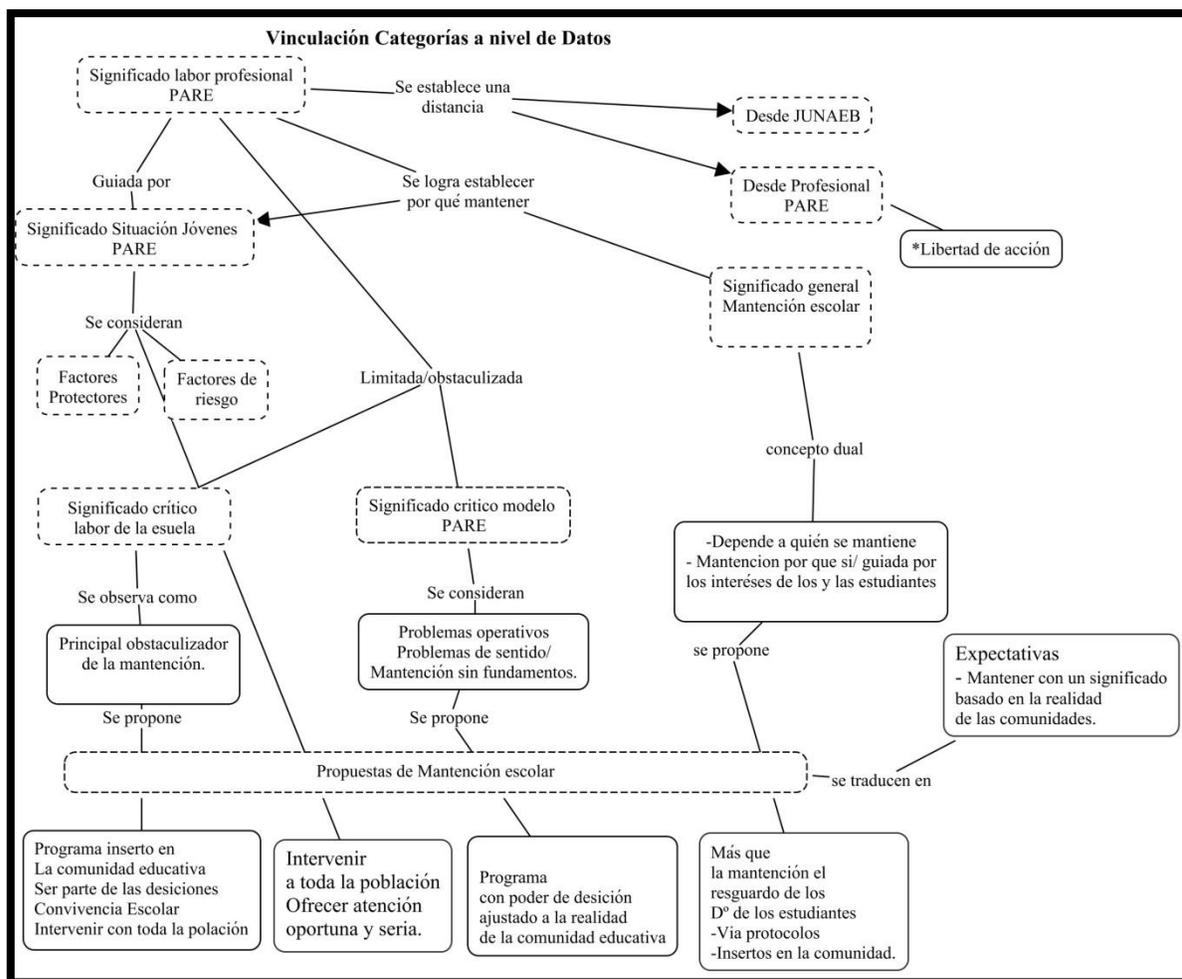
La descripción realizada a nivel general de las seis categorías nos permite vincularlas a nivel de dato como primera etapa de análisis según lo indicado con anterioridad. En ese sentido desde las profesionales PARE la *'mantención escolar'* se caracteriza como un constructo dual relacionado con la categoría de *significado de la situación jóvenes PARE*, es decir, es visto distinto si se mantiene a quienes si tienen reales factores de riesgo o aquellos jóvenes que no presentan mayores problemáticas, lo que en cierta medida frustra al accionar de las profesionales. Además como se indicó esta dualidad se comprende como una doble mirada: una desde JUNAEB, respecto a una *mantención porque si*, sin fundamentos teóricos conocidos y una mirada que observa a la mantención guiada por los intereses de los estudiantes. En este sentido se relaciona la categoría de *significado de la labor profesional* con la categoría del *significado general de la mantención escolar*, es decir, se logra establecer una idea del por qué mantener y se actúa en consecuencia con los códigos profesionales de cada Entrevistada. Todo ello vinculado con la *crítica al modelo*

del programa PARE, en relación a la poca claridad de los fundamentos teóricos del por qué mantener, lo que limita la acción profesional.

El *significado de la labor profesional PARE* a su vez se ve limitada por la el *significado critico labor de la escuela* y –como se mencionó– por la *crítica al modelo del programa PARE*, pero que de igual manera se realiza, tomando la libertad de acción entregada por sus empleadores directos (corporación) reconociendo un trabajo distinto a lo indicado por JUNAEB y por supuesto sus códigos profesionales de acción. Si bien se valora la labor de la escuela como un espacio protector para los estudiantes, a su vez se considera un obstáculo para su realización, pues por una parte desvinculan a los estudiantes que más apoyo requieren y además que en el diario observan como por medio de castigos y malos tratos les dificultan el estar dentro de la escuela de manera armónica, es decir no tienen estructuralmente los elementos para mantener a sus estudiantes y por otra parte el programa es visto como ajeno a la institución, lo que se traduce en la nula participación de las decisiones de la escuela en cuanto a temáticas de convivencia escolar. En relación a quienes hay que mantener, se establece la idea que hay jóvenes que no requieren mayor apoyo y que los que si poseen factores de riesgo (que son los que principalmente desvinculan de la escuela), ante lo cual se presenta como propuesta intervenir a toda la población (incluso a los que han desertado) y ofrecer atención oportuna y seria en relación a sus necesidades. Las expectativas por lo tanto se traducen en la idea de mantener con un significado basado en la realidad de las comunidades y en función de los intereses de los y las jóvenes. En este sentido la categoría de *propuestas para la mantención*, materializa las expectativas de intervención, relacionada con la mayoría de las categorías citadas como una forma de transformar los límites impuestos ya sean por el programa como de la escuela, llegando a considerar que no se debería abordar *la labor de mantención* sino más bien el resguardo de los derechos de los estudiantes por medio de profesionales que trabajen con toda la comunidad y que velen por la permanencia por medio de protocolos de acción previamente estipulados. La forma que se vislumbra para tal proceder es estar insertos dentro de la comunidad escolar como parte del grupo de gestión y no como subalterno. Por lo tanto la transformación debe ajustarse a la realidad de la comunidad educativa a intervenir.

El significado de la ‘*mantención escolar*’ desde los profesionales PARE, por lo tanto lo podemos sintetizar en la ilustración 2, la que se conforma mediante la vinculación de las categorías descritas.

Ilustración 2: Vinculación de Categorías Profesionales PARE.



Fuente: elaboración propia a partir del discurso de Profesionales PARE

b) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Contraparte escolar.

Se pueden observar en el significado desde la Contraparte escolar, cuatro categorías definidas, las cuales se describirán a continuación para luego vincularles y de esa manera tener una mirada general del fenómeno.

- **Categoría N° 1: Significado crítico del Programa PARE.**

Ambas entrevistadas presentan una visión crítica al programa. La tercera Entrevistada, refiere en específico, la ambiciosa misión de JUNAEB, de mantener a los estudiantes, ya que no se profundiza en el principal problema que es la situación familiar de los y las jóvenes.

¿La misión fue lo que me leíste? Em..., es bastante desafiante ya y opera digamos con un objetivo de acuerdo a la realidad difícil de alcanzar eh..., partiendo por la base que el apoyo que se pretende con estos chicos de carácter vulnerable, que es la mayoría que en este colegio tenemos, por ejemplo nuestra escuela necesita si bien es cierto un apoyo integral con profesionales un poco interdisciplinarios eh..., se apoya al chico ya pero el alcance que se puede lograr en el medio social y las familias que están detrás de él no permite lograrlo, digamos de manera fiel. (Entrevista N° 3, p. 185)

La crítica por tanto se realiza al poco alcance del programa a la cuna de la problemática, por la baja intervención en el ámbito familiar. Otro punto se refiere a la poca periodicidad de los profesionales en la escuela, es decir que son *profesionales volantes* y que esto se relacionaría con la falta de objetividad de los casos críticos, es decir que al no estar de manera permanente se pierde el proceso llevado a cabo por la escuela con los y las jóvenes.

Yo sé que yo, puede ser un poco difícil por un cuento digamos de planta pero un apoyo más fijo acá en el colegio porque de repente lo que suscita en el programa que las personas digamos que vienen a brindar el apoyo un poco tienen que tener trabajos paralelos y no están fijos acá en la escuela entonces de repente cuesta mucho tener la realidad objetiva de cómo está siendo el trabajo paulatino con el chico. (Entrevista N° 3, p.186)

La cuarta Entrevistada, refiere el problema en los horarios de atención que se cruzan con el currículo y además a la focalización que no reconoce la información de la escuela respecto a los y las jóvenes, sino más bien se basa en listas previamente entregadas.

Claro muchas veces, nosotros mismos nos fijábamos en el problema grande que yo veía eran los horarios, los horarios cierto, porque teníamos la lucha cierto, de sacar a los chicos, de cómo encajar..., eh..., el ideal sería instalar un programa en un x colegio y dejar cierto eh., eh..., dentro del horario general donde coincidirán las horas. (Entrevista N° 4, p.203)

Determinar mejor a las personas, focalizar bien el grupo el cual se va a trabajar porque hay muchas veces hay niños que están dentro del programa y no lo necesitan ya eh..., y para eso el, como que uno lo tiene claro, si tú me preguntas ahora, yo te habría mandado cierto, la masa, el grupo de alumnos que están propensos para. (Entrevista N° 4, p.205)

- **Categoría N° 2: Significado situación Jóvenes PARE.**

Los temas emergentes respecto a la situación de los y las jóvenes PARE, fue uno de los más amplios. Ambas entrevistadas, coinciden en reconocer la situación de vulnerabilidad de sus estudiantes como influencia negativa para su escolaridad, además de relacionar su situación de riesgo de deserción con el poco apoyo familiar, acusando que no cumplen su rol de apoyo tanto para los y las estudiantes como en apoyo a la labor de la escuela.

Se considera que por parte de la familia se vulneran los derechos de educabilidad o bien no cumple su rol, justificando muchas veces a los y las estudiantes en sus faltas. Al respecto indican:

Todo tiene que ver con situaciones... a ver tenemos un chico por ejemplo, eh..., tenemos un chico de primer año b que ni papá ni mamá se hacían cargo, entonces nosotros ya estábamos caso con una lucha con los papás, porque en el fondo se estaban vulnerando un poco los derechos del chico y el chico estaba tomando autonomía completa de lo que quería y no quería hacer, quería venir al colegio venía, si no quería no venía y como ninguno de los dos se hacía cargo puntualmente de la situación de él, fue un chico que finalmente termino en una situación de deserción. (Entrevista N° 3, p. 187)

Mmmm..., yo considero que dentro de los factores obstaculizadores no cierto que tienen los niños eh..., bueno el caso es la familia, del lugar donde vienen los chicos, no cierto, ustedes se dieron cuenta que vienen de lugares bastantes vulnerables donde la familia, no cierto no está cumpliendo el rol que le corresponde y de hecho muchas veces nos hemos dado cuenta que el niño falta, a veces una: ni los papás saben y lo otro que lo justifican, entonces antes la justificación cierto, no teni` otra que tratar de motivar.
(Entrevista N° 4, p.193)

En relación a la situación de los y las jóvenes PARE coinciden las entrevistadas en que los estudiantes deciden solos si vienen o no a la escuela, lo que dejaría a la escuela sin muchas opciones, pues si la familia no tiene autoridad sobre ellos, la escuela se ve *atada de manos*. Se relaciona además que al ser parte de un contexto en el cual se normaliza la falta de respeto en la escuela replican estos comportamientos, repitiendo patrones familiares. Familias de origen que se caracterizan por la infracción de ley o bien ausencia, siendo algunos niños provenientes de instituciones como el SENAME. Al respecto se consideran por ejemplo:

Ellos vienen muy carente de eso, ellos tienen digamos un poco el marco de quién es más fuerte, quién grita más el que eh..., tienen una actitud un poco más agresiva un poco más hostil es el que logra las cosas, entonces ese es un trabajo fuerte, porque eso pertenece más al medio y al contexto de que ellos viven. (Entrevista N° 3, p. 188)

Hemos recibido a veces de lugares de..., de que nos envían estas instituciones cierto, como el SENAME, y lamentablemente estos niños no se han podido adaptar porque siguen con su misma..., patrón de lo que traen, entonces, ante eso nada más que hacer po`. (Entrevista N° 4, p. 194)

En relación al significado directo de los y las jóvenes se considera que ha habido un aumento al correr del tiempo de niños con problema, aumento de falta de respeto, aumento de consumo de drogas, en este sentido se indica:

Eh, en el respeto, el niño antes, nosotros siempre hemos siempre po' pero el niño jamás te iba a decir alguna grosería así grueso, y..., así como este año ha sido po' ya ..., a ellos no les importa nada, cierto, llegan y la largan no ma` y si tú le llamas la atención ellos sacan sus excusas po', entonces y a la disciplina po` también tú sabes que aumento cierto, yo lo veo este año aumento, lo que es el lenguaje de los chicos, la falta de respeto, la falta de normas de aceptación a las normas, a las reglas y el consumo de marihuana, drogas, eso, eso se notó. (Entrevista N° 4, p.197)

Se considera además que estudiantes en las mismas condiciones de contexto si tienen las ganas de estudiar y que presentan un buen comportamiento, al respeto refiere:

Hay algunos niños que cumplen sí, que así en los mismos similares condiciones... y otros no. (Entrevista N° 4, p.194)

A su vez se observa en el discurso que se sorprende de jóvenes que no se veían posibilidades de igual manera salen a adelante. A su vez refiere que existen jóvenes resistentes al cambio que a pesar de las oportunidades o ayudas se resisten, que no ponen de su esfuerzo, ni siquiera el mínimo, requerido por la escuela.

porque no ha habido respuesta de parte del...de los chicos y uno cierto a veces..., en forma personal e ha tocado, algunos..., algunos ya..., que son muy resistentes a esa posibilidad de cambio ya...de generar ese tipo de oportunidades y de tratar de producir el cambio, pero no lo hacen po'. (Entrevista N° 4, p. 194)

Se indica además que existen chicos que se comportan de buena manera y que precisamente los apoderados de éstos son los que asisten a las escuela a diferencia de los que sí tienen problemas y que peligran desertan siendo precisamente las familias ausentes. Refiere además que ha habido un aumento de las inasistencias a reuniones para este año.

Otro tema que emerge es que a este tipo de jóvenes que son más desordenados y que rompen con las normas de clases, lo relaciona con que no le gustan las cosas obligatorias y como la escuela es obligatoria se resisten a ella. En este sentido indica:

Me da la impresión de que el niño cuando se ve obligado a hacer las cosas. La educación es obligatoria, entonces, lamentablemente el niño como que no le gustan las cosas obligas, pero como es menor tiene que ser obligado sino no lo hace po'.
(Entrevista N° 4, p. 202)

Otra de las reflexiones con respecto a la situación de los y las jóvenes PARE, se relaciona con la soledad que experimentan hoy en día los y las estudiantes, a la mala alimentación y además a la poca comunicación madre-hijo.

Por ultimo relaciona su distracción, poco interés, su desmotivación por la clase a la utilización de juegos electrónicos, y que no utilizan la tecnología para aplicarla a sus responsabilidades de entrega de trabajos o realización de tareas escolares.

- **Categoría N° 3: Significado labor de la escuela.**

Se debe tener presente que desde las entrevistas realizadas a los profesionales PARE, emergieron temas relacionadas a la *convivencia escolar*, tema que se asocia con la labor de la escuela para mantener a los estudiantes, por lo que fue agregado a los ejes que guiaron las entrevistas a la contraparte escolar, con el fin de profundizar en el fenómeno.

Al respecto la Entrevistada N° 3, refiere que se están realizando acciones como institución a partir del año 2014, por trasformar el manual de convivencia desde una mirada puramente punitiva a otra que considere la mediación como estrategia de resolución de conflictos.

Nosotros de hecho de pasar de un reglamento súper punitivo donde los chicos solo recibían solo sanciones pasamos a..., bueno quitamos el manual de convivencia escolar y lo hicimos no sancionador sino que mediador de lograr que el chico se diera cuenta de las falencias que tenía de las fallas que estaba cometiendo y tratara de resolverlas en

favor de la comunidad, por lo tanto nosotros este año a principio de este año hicimos una modificación al manual de convivencia. (Entrevista N° 3, p. 191)

El sentido de la transformación esperada se refiere a que el o la joven logre darse cuenta de sus *falencias y transformarlas* en beneficio de la comunidad en general. Respeto a los encargados de construir el manual de convivencia según lo indicado por la Entrevistada N° 3, fueron inspección y un grupo de profesores, siendo socializado a las familias y a estudiantes por medio de un documento escrito como también de forma oral. La cuarta entrevistada al igual que la anterior refiere respecto al manual de convivencia que es construido desde los administrativos y puesto a prueba por medio de la socialización de éste a los estudiantes contando con encuestas de satisfacción, proceso que se llevó a cabo una vez, en el momento de su construcción y que luego es socializado y recordado cuando se concreta la matrícula, además del refuerzo comunicativo mediante un extracto redactado en la libreta de comunicaciones. Al respecto de su contenido la entrevistada refiere que se establecen las normas y las sanciones:

y trabajar ese manual de convivencia ya para que el alumno sepa, cierto que si yo quiebro un vidrio tengo que pagarlo que el alumno sepa, cierto, una falta grave por lo tanto..., el error nuestro ha sido que no cumple al pie de la letra, en el aspecto que sé yo..., 'ya que sé..., yo', uno como que uno es más por la situación entiende qué sé yo entonces como que ahí hemos fallado probablemente, en darles mayor facilidad, al ser más comprensivo a lo mejor si fuéramos no ¡esto es esto!, se hace y se cumple. (Entrevista N° 4, p. 199)

Se considera que el *error* por parte de la escuela como se observa en el extracto, es la comprensión de los actos de indisciplina, creyendo que al no aplicar la norma se estarían produciendo más problemas de convivencia.

En relación a las estrategias para tratar temas de convivencia escolar la Entrevistada N° 3, clarifica el momento de transición de lo punitivo a lo mediado, refiere entonces que se realiza monitoreo de la asistencia, generación de fichas del contexto de cada estudiante, estrategias de trabajo comunitario por medio de trabajo con todos los cursos

relacionándolos con compañeros de otros niveles. Las temáticas tratadas, se centran en los valores, principalmente en que los y las jóvenes aprendan a respetar las diferencias de sus compañeros. La Entrevistada N° 4 de igual manera manifiesta estrategias desde la escuela para manejar temas de convivencia alude a la enseñanza de valores por parte de los profesores en la hora de orientación, además de darles oportunidades diversas para que puedan terminar con éxito su enseñanza, como por ejemplo cambiarlos de jornada, apoyo escolar, entre otras. Se utilizan también estrategias de amenaza cuando los estudiantes no vienen a clases de derivación a instituciones como la OPD, incluso se ha concurrido a carabineros de Chile con el propósito de demandar a las familias por no enviar a los y las jóvenes a la escuela. Así como también derivación de casos de consumo de drogas a instituciones como SENDA.

En relación a la desvinculación (temática emergida desde profesionales PARE) de la escuela o la cancelación de la matrícula, ambas entrevistadas consideran que es una acción que se da luego de un proceso de múltiples oportunidades. Se relaciona por ejemplo con el poco apoyo familiar o por situaciones de drogadicción que la escuela no puede manejar, así como también cuando el joven pasa el límite y no presenta arrepentimiento de los hechos, por lo que se estima como precedente para que los estudiantes que quedan aprendan de esa situación. Al respecto indican:

es porque ya pasaron la línea con una dos hojas de anotaciones, cierto, y a parte tuvo que hacer algo muy este, y que el niño no haya reconocido o que el niño, cierto, no haya asumido, porque hay dos cosas, porque de repente cuando el niño a estado y para no sacarlo de nuestro colegio, de nuestro sistema el niño ha demostrado arrepentimiento, pucha la última me entendí, los comprometo qué sé yo...como dicen 'a llorado lo que tiene que hacer' pero cuando el niño no lo hace y se pone de tú a tú, no ve autoridad ya ahí pasa porque qué nos queda, porque si este niño lo hizo y permanece..., que queda pal resto. (Entrevista N° 4, p. 200)

Básicamente..., a ver el establecimiento digamos..., a ver en esos casos de desvinculación ..., a ver recordando un poco eso eh..., hay una total ausencia y carencia de parte de la familia como apoyo a la escuela porque si bien es cierto nosotros brindamos un apoyo y tratamos de hacer un seguimiento con ellos y fortalecer en todo lo que tienen que ver con los valores si eso no está atrás como apoyo por la familia, se la familia un papá, un tío, una abuela quien sea si no hay un apoyo fuerte que ellos sientan un pilar que está atrás que está ahí respaldando lo que se puede desarrollar acá en la escuela eh..., es al final un desgaste y termina por quebrarse. (Entrevista N° 3, p. 189)

La contraparte escolar, considera límites claros a su función de ‘mantención escolar’. En primer lugar se cree que la escuela se siente *al debe* con el manejo de situaciones complejas para ello se considera tener apoyo de un especialista sistemático, pues inspectoría no tiene las herramientas para profundizar en ciertas temáticas sobre todo relacionadas al contexto del medio y familias de sus estudiantes. En este sentido se considera que las estrategias adoptadas están incompletas, pues si bien se ha hecho un seguimiento no se ha intervenido de manera consistente con los casos extremos. Al respecto se indica:

Este minuto no teníamos acá en la escuela un especialista un profesional que nos pueda un apoyo con los casos más eh..., fuertes y recurrentes que tengan que ver con problemas posibles de deserción, entonces nos quedábamos solo en el seguimiento y en el conocimiento del análisis del contexto de los chicos, pero cuando habían situaciones más complejas no podíamos abordarlo mucho. (Entrevista N° 3, p. 187)

Además del límite que se impone a la labor de la escuela relacionado con los aprendizajes del medio de los estudiantes y el poco apoyo familiar, se considera la poca disposición de cambio desde los y las jóvenes, los medios de comunicación, es decir se siente que se *rema contra la corriente*. Al respecto se indica:

Uno no puede ponerle tú un valor de la honestidad, o un valor, cierto, el de no hurtar, no robar, ya..., cómo se lo enseñan, cómo se lo, si la familia lo hace y claro uno tiene que partir siempre la base y..., igual donde eso no es bueno po`, no está bien por qué todo esto va para dónde, y con todo esto que con estas leyes, que unos entran y otros salen, ellos se las saben muy bien, entonces, de repente cómo que nos quedan poco..., de a dónde afirmarnos po` porque todo lo que sea y aparte po` o sea yo digo eh..., muchos valores que podrían cierto, al chico, que está creciendo, que está desarrollándose, el adolescente, púber, eh..., tomarlo, cierto, de la televisión que es un medio masivo, que es un medio fuerte que pega, eh..., va en contra nuestra po` no nos ayuda mucho, entonces es cómo ir nadando en contra de la corriente, nosotros vamos pa` allá y vienen pa` acá las olas po` la masa que te absorbe y ahí..., qué haces y ahí vas a medio llegar po`. (Entrevista N° 4, p. 201)

Se reflexiona además respecto a los límites que presentan los profesores con la gran cantidad de estudiantes, cuarenta *realidades diferentes, contenidos mínimos y niños con problemas*, siendo absorbidos por la *vorágine del trabajo*. Sumado a ello la falta de metodologías nuevas que ayuden en su labor. Al respecto se indica:

qué haces y ahí vas a medio llegar po` claro porque también el profesor es un ser humano que se cansa que también es persona que también se siente, que eh..., está ahí po` persona y tiene que ahí de repente con 40 muchachitos inquietos, historias diferentes y cada uno tiene necesidades quizá también diferentes y que lamentablemente no podemos atender las 40 necesidades de forma individual, entonces que por eso abarcamos el macro no ma` po, el macro, por lo menos desde mi experiencia como profesora de repente claro uno va captando a algunos que necesitan un poco más uno se acerca y que sé yo..., y todo lo demás, pero cuando te absorbe también la vorágine del trabajo. (Entrevista N° 4, p. 201)

La forma de abordar por lo tanto es en términos generales aun sabiendo que existe un mundo de diferencias entre los estudiantes. Lo que queda entonces, es hacer entender a los estudiantes lo importante que es terminar sus estudios, *encauzar*, a pesar de los límites

descritos tomando en consideración que el camino es tratar de vincularse con los estudiantes de manera afectiva, entendiendo la entrevistada que de a poco se puede insistir en el cambio a pesar que hay algunos jóvenes que les cuesta vincularse y que precisamente son los que más lo necesitan.

Finalmente, se considera que la deserción no es un tema fácil de trabajar por los establecimientos educacionales, resultando engorrosa la *'mantención escolar'* de sus estudiantes, pues tener que llamar, o ir a sus casa, denunciar, es un trabajo que los profesores no lo van hacer por las razones de sobre trabajo expuestos.

¿a cualquier profesor le va a dar?, el profesor jefe que yo..., no lo va a querer hacer por qué, porque también es engorroso po' tener que ir allá a esto, que sé yo, que llaman que llaman y ahí donde de repente tú tienes que jugar. (Entrevista N° 4, p. 207)

- **Categoría N° 4: Propuestas para la Mantención escolar.**

Con respecto a las propuestas de la mantención de los estudiantes, se generan a partir del comprender que el programa PARE se especializa en el tema y por lo tanto su buena ejecución ayudaría a los establecimientos a tratar temáticas complejas. Se considera por ejemplo por la tercera Entrevistada, que la escuela está al *debe*, con un especialista que aborde situaciones que la inspectoría no puede a razón de su formación profesional, viendo como propuesta que el programa aportara con el profesional, pero que además estuviera fijo en el establecimiento. Al respecto indica:

Entonces en ese sentido nosotros quedamos un poco, nos sentimos al debe como escuela, eh..., de un apoyo puntualmente de un especialista que sea más sistemático, por eso digamos..., no a la crítica sino que viendo una mejora al PARE, una persona que pueda estar un poco más no tan eh..., movilizada acá dentro del colegio sino que un poquito con una estadía más puntual para hacer un trabajo más focalizado porque son casos totalmente complejos se necesita un apoyo y un seguimiento mucho más continuo. (Entrevista N° 3, p. 187)

Así mismo se considera que el programa aparte de estar inserto en la escuela de manera fija, debiera estar alineado con el proyecto educativo institucional, de manera de buscar las mismas metas impuesta por la escuela a intervenir.

Otra idea en función a la mejora del programa se relaciona con el principal obstaculizador para la 'mantención escolar', que es el la familia y su contexto. En este sentido se piensa en un programa que pueda funcionar como mediador familiar, realizando reuniones joven-familia. La Entrevistada nos indica:

como te lo mencionaba anteriormente eh..., como un poco como mediador familiar porque hay muchas cosas que ocurren dentro de la familia eh..., y que sería bueno hacer, realizar reuniones digamos chicos-familia o indistintamente separados dependiendo como sea el plan de trabajo. (Entrevista N°3, p. 186)

La Entrevistada N° 4, al igual que la anterior, cree que la escuela necesita un especialista para la temática de mantención, que aborde lo social. Al respecto indica.

bueno que, yo pienso que el colegio debería tener otro encargado de la parte digamos social por decirlo así, que visite las casa que vea en profundo la situación más familiar en ese aspecto. Ahora eh..., de qué manera, claro vas a ir a las casa y te vas a encontrar que no hay nadie po` porque la familia no está, está trabajando o bien te niegan no se muestran porque quizá andan en cosas ilícitas po` entonces eh..., realmente no sé la, la solamente encauzar, de tratar que el chico, no sé de qué manera hacerle ver cierto que los estudios son básicos. (Entrevista N° 4, p. 199)

Sin embargo, da cuenta inmediatamente del límite que es trabajar con una familia que no desea producir un cambio, posando la esperanza en el trabajo directo con los estudiantes.

Significa además que la preparación de los docentes debería considerar las transformaciones históricas anteriormente aludidas, con respecto al cambio de los estudiantes y poder de esa manera motivarlos.

Ahora la nueva generación de profesores esperamos que tengan esa capacidad de absorber esta población que ahora son diferentes a lo que eran 10, 20 años atrás po`
(Entrevista N° 4, p. 201)

Con respecto al Programa PARE, considera ideal que este inserto en los establecimientos, con talleres que tengan ponderaciones, que no interrumpen las clases y que sean más sistemáticos, es decir que partan al principio del año escolar y que tenga un carácter obligatorio con los primeros medios, que es la población que mayormente deserta. Por otra parte, trabajar con una población focalizada desde la escuela y al igual que la anterior Entrevistada, se insiste en un trabajo con la familia, en el que se logre un compromiso *fiel*, pues como se indicó, se ve en su poca participación un obstáculo para que los y las estudiantes se mantengan en la escuela. Al respecto podemos sintetizar en la siguiente cita:

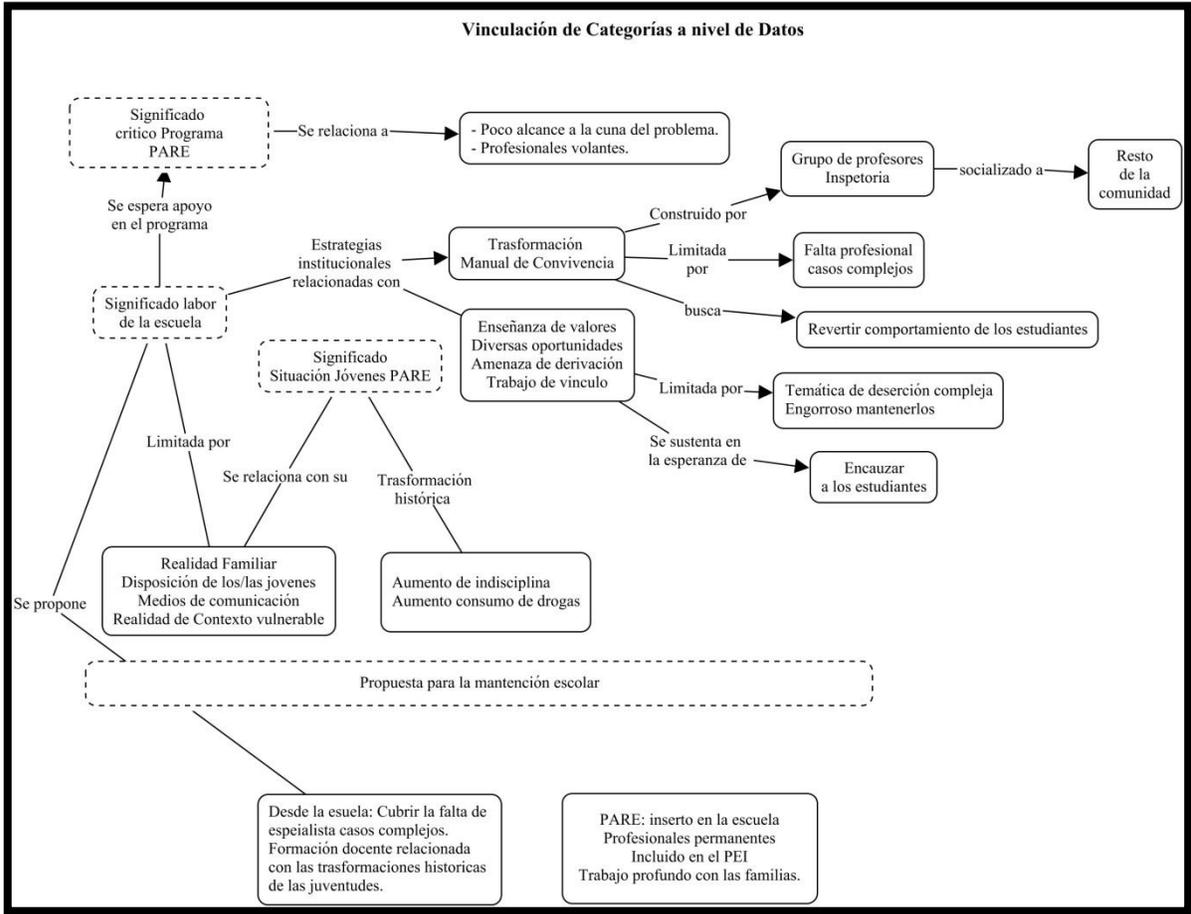
Claro primero, exacto, entonces focalizar bien esa población hacer ese taller, cierto, y que tenga un carácter digamos también ponderativo para, y..., el trabajo con la familia eh..., hacer un compromiso fiel, cierto, digamos que a cada 15 días por lo menos el apoderado debiera de estar concurriendo cierto al colegio, en caso de que no...
(Entrevista N° 4, p. 205)

Al revisar las cuatro categorías emanadas de los temas emergentes de la contraparte escolar, podemos caracterizar a la '*mantención escolar*' como un proceso complejo de abordar desde la institución escolar, por lo que se requiere del apoyo de profesionales especialistas en la temática. Se considera como principal obstaculizador el rol de la familia, en tanto apoyo para la escuela como para el joven. El *significado de la labor de la escuela*, entonces se ve obstaculizada o limitada por la *situación de los jóvenes PARE*, que se caracteriza por desarrollarse en un medio violento, de vulnerabilidad y de poco apoyo familiar, ya que al no tener autoridad sobre los estudiantes o bien justificarlos, ata de manos al rol de la escuela. En relación a las estrategias para la *mantención escolar*, muestran que son diversas, desde la transformación de los reglamentos, la formación en valores, las amenazas de derivación entre otras. Las expectativas se refieren entonces a transformar las conductas

agresivas de los y las estudiantes en pos de una buena convivencia. En este sentido la '*mantención escolar*', al ser un tema complejo se considera que no es una tarea exclusiva de la escuela, y que además internamente no cuenta con todos los elementos en este momento para llevar a cabo la labor de mantención completa y que debiera ser apoyado desde la familia. Por lo que el *significado crítico del programa PARE*, se relaciona con la poca incidencia en la *cuna* del problema (la familia) y la poca permanencia en los establecimientos de los profesionales. Las exceptivas, respecto a mantener a los estudiantes de manera exitosa, se traducen en las *propuestas de mantención escolar* relacionadas con contar con especialistas que apoyen su labor, viendo en el programa PARE una oportunidad para afrontar las situaciones complejas. Para ello resulta imperioso que este inserto en la comunidad educativa, para influir de manera más directa en los procesos de *mantención escolar* sin interrumpir los procesos curriculares sino que ser parte de su proyecto educativo.

En la ilustración 3 podemos observar de manera sintética, la caracterización general del significado atribuido.

Ilustración 3: Vinculación de Categorías Contraparte escolar.



Fuente: elaboración propia a partir del discurso de Contraparte escolar.

c) Significado de la ‘Mantención escolar’ desde Jóvenes PARE.

Desde el significado de la ‘mantención escolar’ de los y las jóvenes beneficiarios del programa PARE, se pueden abstraer cuatro categorías definidas.

- **Categoría N° 1: Significado experiencia escolar.**

Dentro de ésta categoría, y en razón de los temas emergentes emanados, se establecen tres subcategorías que describen la experiencia escolar a nivel personal, nivel comunitario y a nivel de estructura escolar.

A nivel personal, los entrevistados, en su mayoría indican que han vivido trayectorias escolares caracterizadas por el mal rendimiento, mala conducta, repitencias, condicionalidad y expulsiones. Cuatro de los entrevistados asocian las causas a responsabilidades propias, ya sea por no poner atención, por las malas conductas repetitivas o por ser *flojos*. Algunos indican al respecto:

No si era cosa mía no ma` que no entendía y me seguía portando mal..., hasta que me echaron po` (Entrevista N° 14, p. 282)

Porque yo soy la floja que andaba leseando me quedo afuera de la sala o me portaba mal en la sala me echaban pa` afuera entonces, me iba mal siempre po` no tomaba atención, conversaba, entonces por eso yo creo que por eso. (Entrevista N° 10, p. 252)

Las causas a medida que se profundiza en la entrevista se extienden y son diversas algunas por violencia intrafamiliar lo que hace *que su cabeza se encuentre en la casa antes que en la escuela*, problemas asociados de vivir en condición de allegados, otros aluden al poco tiempo por el trabajo, así como también cambios de casa permanentes. Ante esta diversidad una de las entrevistadas comenta, a modo de crítica, que las exigencias de la escuela no toman en cuenta la vida de cada estudiante o bien que la escuela le tiene *miedo a las diferencias*. Al respecto indica:

Sí, pero no muy relacionado con más problemas en la casa. El tema de tener un espacio de poder vivir tranquila, donde puta, te piden tanto, te huevean tanto, te piden tareas y uno si no trae las tareas es por algo más allá que uno no haga nada en todo el día, mi vida es diferente, tengo otras prioridades, tengo que estar alerta, me consumen otras personas, descansan en mí, descansan otras labores de la familia que no lo va a entender otra persona, que no lo entienden cuando un niño llega acá y no tienen la tarea hecha, es porque estaban pensando puros problemas o otras cosas, distrayendo la mente, donde no te podi concentrar, donde no teni el espacio, donde no teni a alguien que te enseñe, ta to...lo único que teni es exigencia y poco espacio. (Entrevistada N° 9.p. 242)

En relación a las acciones de rebeldía que se traducen en acciones llamadas disruptivas o el consumo de drogas y alcohol la Entrevistada N° 9, encuentra la explicación en la poca adaptación a la escuela. Si bien la mayoría de los y las jóvenes entrevistados/as indican que es de propia responsabilidad, la entrevistada citada reflexiona en cuanto a la poca libertad otorgada por la escuela, lo que ocasionaría un *morbo* en los estudiantes, por ir en contra de las normas. Al respecto reflexiona:

Cada uno se adapta de diferentes maneras, hay personas que si lo resisten más, por ejemplo yo no me adaptaba bien y llegaba todos los días vola y me ponía en el último puesto, esa era la única manera de adaptarme. (Entrevistada N° 9, p. 249)

Eso es como que te genera un morbo cuando te tienen encerrado así, por el trato, es que estai haciendo algo malo si te formaste mal en la fila o cuestiones muy mínimas así como sin importancia ni mayor relevancia, así como que solamente te estancan en la escuela, derecho a derecho, así como órdenes y esas órdenes hay cerebros que no la recepcionamos y pucha tengo problemas en mi casa y un hueon me da una orden y me dice 'no, no podi salir a esta hora'. (Entrevistada N° 9, p. 245)

La desmotivación, ya sea por problemas con los compañeros o bien por las características de las clases, se relaciona también con el mal rendimiento y problemas de conducta propios. Algunos estudiantes manifiestan:

Si po' eeeeh..., en todas las clases si, en historia, matemática, química, biología, esas son entretenidas po` pero ya en lenguaje, es como puro hablar, hablar, escribir, escribir..., no...fome po` entonces todos eso, igual uno se desmotiva, too el rato sentao` mirando al profe como habla, escribiendo, es mejor en data así, como que te explique too altiro po` (Entrevista N° 13, p. 271)

A lo mejor es por el aburrimiento, que no me gusta estar sentado la clase entera escuchando al profesor eso me hace hacer cosas, llamar la atención. (Entrevista N° 5, p. 210)

La experiencia escolar a *nivel comunitario*, indica las relaciones de los miembros de la comunidad y cómo está a marcado la experiencia escolar de los y las jóvenes entrevistados. En relación a los profesores, la mayoría de los entrevistados considera que los hay buenos y malos, se asocia a lo bueno a docentes que apoyan que explican y que muestran su lado humano, y lo malo a quienes se ven como lejanos, que no explican e incluso han violentado a los estudiantes. Al respecto algunos estudiantes refieren:

Cuando explica bien, y con ejemplos y con dibujitos. (Entrevista N° 7, p. 229)

Porque si un profesor te enseña mal de que va a servir..., de nada, si un profesor te va a enseñar siempre una cosa y las otras cosas que tu teni que aprender para ir a tú práctica, entonces por eso a mí profesor jefe yo lo encuentro súper buen profesor, porque aparte que es buen profesor, a nosotros nos ha ayudado demasiado.(...) en segundo tuve a ese profesor, era malo porque hacia ese año, nos hacía hacer factura y cheque, factura y cheque, pero no enseñaba nada más y pasaba en el computador viendo cómo se llama este mono que tiene, que tiene los pelos parao` Goku, pasaba viendo Goku o jugando, yo no lo encontraba bien po`. (Entrevista N° 11, p. 260)

Bien, y en segundo me cambie al colegio Naciones Unidas, porque la profesora, una de las profesoras me dijo autista y eso a mi mamá no le gusto y me cambio. (Entrevista N° 7, p. 226)

Son más humanos son..., se ven bien como personas, se ven estables, se ven seguros con su trabajo, ellos hacen un trabajo no se ve lo mismo con otros profesores como que hacen una clase teórica y hacen los mismo siempre, como que ellos tienen sus metas

como que están construyendo, se ve como que aportan participan de una manera súper simple igual. (Entrevista N° 9, p. 248)

La *manera simple* a la que alude la Entrevistada, se relaciona con la apertura al dialogo y además que expliquen y re-expliquen a los estudiantes, es ahí donde se hace la diferencia entre un buen y un mal profesor.

En cuanto a su significado de los compañeros como parte de su experiencia escolar todos los entrevistados le otorgan valor a las relaciones, haciendo la escuela más entretenida o desmotivándose al ser rechazados, lo que incluso influiría en su ausentismo o bien en pensar en dejar la escuela. Al respecto algunos entrevistados aluden:

En séptimo llegue de nuevo y ahí fue cuando conocí al papá de mi hijo y no ahí la pasaba bien, porque igual fue como un cambio igual raro porque pasar de un colegio donde me molestaban y después pasar donde alguien me quisiera era bonito po` ya..., y lo pasaba bien tenia hartos amigo, hartas amigas y estuve hasta octavo ahí, pero el colegio era malo, o sea la enseñanza no era muy buena. (Entrevista N° 11, p. 257)

Sí, pero no sé, igual me da lata, pero es que no. Al principio estaba bien motivada, el primer semestre, pero después igual como que igual empezaron a aparecer los problemas, después acá en el colegio igual se puso como más tensa la cosa en el curso, se me quitaron así todas las ganas de venir. (Entrevista N° 10, p. 253)

Algunos de los entrevistados, encuentran la explicación de los problemas de violencia entre los compañeros reducida a la idea de llamar la atención:

No yo digo porque si no quisieran llamar la atención de esa forma no lo harían po` llamarían la atención de otras formas, en las notas, en comportamiento y eso. (Entrevista N° 7, p. 231)

Por otra parte la Entrevistada N° 9, considera que los conflictos que se da entre los compañeros encuentran una de las causas por la diferencia de valores, e intereses, busca la comprensión de sus carencias, pero insiste en los cerrados que se tornan, lo que dificulta las relaciones. Se aclara además que existe violencia entre los compañeros pero también desde los adultos hacia los estudiantes y entre ambos, profesor-estudiantes. Al respecto una de las entrevistadas indica:

Que en este colegio es como que, quién se cree más choro, quien pelea más, quien falta el respeto más que el otro, yo creo que eso es como el problema que hay aquí (...) Que le faltan el respeto a los profesores, y los profesores como los ven así chorizo no sé, se quedan callados algunos, a otros le responden y queda la embarra, pero yo creo que eso. (Entrevista, N° 10, p.255)

Por otra parte la Entrevistada N° 9, alude que ese portarse mal o la falta de respeto, entre adultos y jóvenes se genera por la imagen de autoridad impuesta, al respecto se refiere:

Es que no, es que no todos los jóvenes piensan igual, va en el uniforme, en el uniforme que tiene la otra persona, entonces cuando ya hay una cuestión de autoridad, genera como un miedo más que una aceptación, tú no aceptai al tipo que anda por el patio diciéndote no..., no al contrario lo mirai de la peor manera. (Entrevista N° 9, p. 249)

Emerge la temática de la relación de la familia con la escuela, como relevante en cuanto al apoyo en seguir en el sistema, aunque se observa que en algunas ocasiones ésta no apoya a algunos estudiantes

Por los papás, porque si alguien tuviera un papá que está siempre está presente en todo, sería diferente, sería diferente, porque ahora hay papás que ni toman en cuenta a los cabros, los cabros pueden andar drogándose, no sé pero..., está súper raro, son todos raros. (Entrevista N° 11, p. 262)

Una de las entrevistadas rescata la relación que se puede establecer con los auxiliares y asistentes de la educación, resaltando las relaciones humanas y el gran aporte de sus enseñanzas. Al respecto indica.

Lo único que puedo rescatar así del colegio más allá del trato con los profesores que lo he tenido durante cuatro años, valoro más no sé a la señora de la biblioteca, al a persona que hace el aseo, al inspector del patio que si hay esos encuentros más humanos que conversai, dialogai, o acordai algo o tirai la talla, le preguntai cómo esta, esas cosas son más entretenidas, porque hay más sinceridad, como que con el profesor teni que ponerte una máscara. (Entrevista N° 9, p. 242)

En función a la relación con los directivos, se considera como lejana, que en algunas ocasiones mienten respecto a las acciones disruptivas. Algunos jóvenes indican:

Son distantes, con el profe jefe son más cercanas las conversaciones, pero con lo que nombro, los otros del colegio, así como de repente retaban no ma` y cuando te hablaban te llevaban pa` la oficina y te seguían retando..., eso era hablar, no existía como una comunicación, no. (Entrevista N° 13, p. 279)

dirección que es como súper siútica así como que no se mete, la dirección del colegio no hace nada, es como el trámite, no tiene nada que ver con los alumnos, como un trato súper esquivo, súper abandonados, no hay trato, es como una oficina aparte de todo lo que pasa aquí..., teni que ir pa` allá, ellos no se involucran con todo lo que pasa, no lo enfrentan..., las situaciones de droga en el colegio, no saben comunicarse con los alumnos, es como pa` ellos se hacen los locos y era, tampoco son como muy humanos que digamos. (Entrevista N° 9, p. 244)

A nivel de estructura, la experiencia escolar se significa desde una mirada crítica en relación a las normas aplicadas, ya sea por los castigos considerados desproporcionados, por las expulsiones, cancelación de la matrícula, pues no se comunican con los estudiantes, sino solo aplican normas. Al respecto algunos indican:

No hablan con ellos po` los mandan pa` la casa suspendio` y después vuelven y pelean más, o vuelven y los otros que echaron se enojan y cobra después po. (Entrevista 13, p. 276)

Eh..., (silencio), es que cuando llegamos tarde ecuentroo, nos dejan hasta tarde al salir, o sea si uno llega dos minutos tarde y nos dejan no sé po` cuarenta minutos después que na que ver eso. (Entrevista N° 6, p. 221)

En relación al significado de una *escuela mala* se asocia en primer lugar a la característica de los estudiantes que la componen Se relaciona una *escuela mala* con un lugar que alberga jóvenes con consumo de drogas, con peleas constantes

No la escuela mala, no así..., es que los alumnos hacen las escuelas de repente, este colegio antes era peor que ahora, cuando el uniforme era verde era peor que ahora, ahora es mejor es más bueno por los alumnos digo yo..., porque antes era había mucha pelea, había mucho cabro peleador o traficante aquí vendiendo esas cosas, pero ahora como que antes se ha calmado todo eso. (Entrevista N° 11, p. 259)

Una *escuela buena* por lo tanto sería aquella que controla los conflictos y una mala en la que existen muchas *peleas* Al respecto se refiere por ejemplo:

Eh..., un colegio bueno es igual cuando se preocupan por los alumnos, cuando pelean los suspenden o los dejan condicional o en otro colegio no po` en un colegio que estue, peleábamos siempre y que te dejaban un rato castigado y era venían con cuchilla al colegio y no decían nada. (Entrevista N° 8, p. 235)

En este sentido algunos estudiantes critican las normas y otros creen que al aplicarse la norma se estaría en una escuela buena, que funciona bien. Otro punto que se critica, se relaciona con la enseñanza que imparte la escuela, que se compara con otros establecimientos que van más adelantados.

La crítica se profundiza en la estructura escolar asociado (en dos de los entrevistados) a la *forma carcelaria* de la escuela, es decir que no te entrega libertad de acción ni de decisión.

Al respecto se indica:

Porque no te dejan po`, no te dejan, no podi adaptarte o conversar con 'profesora puedo salir e ir a este lugar, o tengo que hacer tal cosa' no hay libertad, no se puede ser libre en un colegio, no se puede, no se puede ir a comprar al frente, no podi ir a la plaza como los cabros de allá..., puta los hueones que tienen plata van a la plaza y comen en la plaza, los hueones con plata y van se llevan sus almuerzos y conversan y tienen su recreo y tienen su espacio y después..., chucha..., cagaos de la risa, se van al colegio o se van a su casa. (Entrevista N° 9, p. 245)

La motivación po` que no vengai` a así como a una cárcel aquí al colegio que vengai` a entretenerte, a pasarlo bien pero no desordenado, que igual así en las clases, que hagan paseo (...) Porque ellos deciden que lo que..., cómo se viste, lo que hay que hacer o no. (Entrevista N° 14, p. 287)

Una de las entrevistadas reflexiona más allá y considera por ejemplo que la escuela es un *espacio rancio*, relacionado a la poca evolución que presenta como institución, que no considera la creatividad de sus estudiantes, no creando opinión propia, que solo adiestra a sus estudiantes, no dejando espacio para la reflexión, sino más bien solo exige. Que enseña *solo para competir*, incentivando el egocentrismo de sus estudiantes. Al respecto la entrevistada opina:

Porque ya paso ese proceso..., de la escuela es muy, muy rancia, muy añeja, es muy poco productiva pa mi como ser humano así, no hay espacio para poder conversar, que se dedique a ver gente que se comuniquen o que tenga ganas otras intenciones, no hay alguien que te vea en el patio y diga '¡oy! esa cabra puede aportar algo..., puede decir algo con algún sentido' no hay ese espacio y sin ese espacio la escuela va a seguir siendo igual, solo una materia un profesor y un curso y cursar las cuestiones y cada uno se vale por sí mismo, pero más allá de eso no te entregan, no, no hay y tampoco está en su plan de..., tampoco lo veo en sus planes cuando le mandan a los profesores que

tienen que hacer, tampoco sale ahí especificado de una manera importante, no sé..., que sea una prioridad para el gobierno entregar una educación completa, un espacio donde podía comunicarte como joven y abrirte, expresarte, pa` que después más adelante podía salir al mundo laboral o a una sociedad más adulta y podai desarrollarte, no, no hay, no te educan pa' eso... al contrario pa' la competencia, carne de carroña, tampoco te forman opiniones propias, porque él tiene opinión propia, no es válido, no, no, no me aporta la escuela, el sistema del colegio, debería haber otro tipo de cosas. (Entrevista N° 9, p. 242)

Se considera en este sentido la estudiante engañada por el sistema escolar.

Yo entre a este liceo con promedio 6.0, entre con promedio 6.0 y de ahí pa` adelante me engañaron con el liceo, que tenía computadores, que tenía aquí..., y un montón de estupideces y al final era una cárcel pa` cabros chicos que iban a estudiar y flaites a drogarse a..., a agarrarse a combos, eso era y eso me desilusiono. (Entrevista N° 9, p. 246)

De igual manera se considera la escuela como un espacio protector, que ayuda a olvidar los problemas que aquejan a los estudiantes, valorando las buenas relaciones que se establecen dentro. Al respecto algunos indican:

No sé..., es que lo que pasa con la escuela es que yo vengo y me distraigo de todos los problemas que hay en la casa o de los problemas que tengo yo me rio un rato y yo no soy de esas que anda llorando por los pasillos, igual soy súper alegre, pero después cuando llego a la casa es como puro llanto. (Entrevista N°11, p. 259)

Que nos protege igual el colegio, o sea de una parte po' de una parte no ma` a tener educación, y..., porque si no estuviéramos aquí en el colegio estaríamos haciendo cualquier cosa en la calle pero que estar metido con los narcos estar en la calle. Porque si no estamos en la escuela, estaríamos en la calle no estaríamos haciendo na` estaríamos robando. (Entrevista N° 6, p. 223)

- **Categoría N° 2: Significado programa PARE.**

Emergen temas que critican el funcionamiento del programa dentro de la escuela y en función de los beneficios directos que ofrece, como por ejemplo falta de comunicación entre la escuela y el programa, que no ayudo a retener en caso de desvinculación, y finalmente que apoya en términos humanos pero no les cambia la percepción de la escuela. En este sentido podemos citar algunas de las opiniones que clarifican la afirmación:

Yo no le cambiaría nada porque siempre han querido apoyarnos a nosotros, eh..., no sé po` si nos va mal en una materia ustedes nos ayudaban a mejorarse así pa` estudiar po` y lo que le faltaría así po` que el colegio se pusiera así más comunicación con ustedes porque no lo toman mucho en serio eso. (Entrevista N° 8, p. 238)

No tanto po` porque me daban consejo no ma` po` no hablaban con los profes. (Entrevista N° 14, p. 286)

Si como cosas distintas, porque los profesores se enojaban cuando a uno lo sacaban de repente de clases po` ahí se notaba altiro, se enojaban porque el profe le está hablando...igual po` fome pa` ellos, pero igua po` tiene que hacerlo. (Entrevista N° 13, p. 280)

El mínimo, el programa no sé si será es más que nada los profesionales, ellos me han ayudado harto, me he comunicado bastante con las personas que ejercen el programa pero más allá no, lo que me han entregado como persona no ma` es solamente eso el entendimiento el espacio para hablar del tema, pero para retenerme acá no me han ayudado mucho tampoco tengo más ganas de venir al colegio. (Entrevista N° 9, p. 241)

En cuanto al aporte o la crítica positiva, se asocia a que es un espacio que *saca de la rutina*, en donde se pueden relacionar con otros estudiantes, que los apoyan en las materias y algunos consideran que los han ayudado a mantenerse en la escuela.

Es como, es que ahí es como más unido, así como más comprensión, ahí en la sala de clases uno se distrae muy fácil (...) La (risas), como pa` caer bien, igual mi compañero pa` que les caigan bien, se hicieron así como buena onda y ahí se quedaban callado y comprendíamos más las clases po` y en la sala uno te hablan y no...., y te desconcentrai` entero más encima te dictan fome po` uno habla y perdí altiro la línea de, de..., de dictadura (risas) de lo que te dictan. (Entrevista N° 13, p. 278)

- **Categoría N° 3: Mantenerse 12 años.**

En relación al finalizar los doce años de escolaridad, los y las jóvenes, en su totalidad afirman que se mantendrán a pesar de todas las experiencias negativas que pudiesen haber tenido o tener. Algunos de ellos indican:

a pesar de estar muy confundio uno igual sigue, trata de mantenerse en los estudios, ello yo creo que es la mantención, porque yo nunca he dejado el colegio, pero yo si he tenido problemas, me he cambiado muchas, muchas veces de colegio, los problemas han sido de asistencia y de notas, pero eso no ma` pero que yo diga 'pucha voy a dejar de ir al colegio' no podría porque tengo a alguien que me impone eso, que es mi mamá que, es mi papá, no están de acuerdo, yo creo que ningún familiar está de acuerdo con eso. (Entrevista N° 9, p. 244)

Porque mi mamá siempre me dice que a pesar de todas las cosas que pase, terminar la escuela. (Entrevista N° 6, p. 225)

La familia como se observa ocupa un eje central en dichas decisiones de mantenerse, ya sea por una promesa ya sea por ser la primera generación en finalizar la enseñanza media. Se considera en algunos discursos:

No como que nunca he pensado de 'no no quiero estudiar más', es que de mi familia nadie ha terminado el cuarto po` y le prometí a mi mami que lo iba a terminarlo y que iba a ser el único de mis hermanos que lo iba a terminarlo, entonces por eso no he pensado en salirme ni nada, porque ahora si toy en la casa me aburro. (Entrevista N° 8, p. 237)

Otro aspecto común se relaciona con sentimientos personales respecto al hecho de finalizar y también sociales, de cómo es mirado un joven que termina o no termina la escuela, relacionándolo a la inserción laboral futura.

Para ser alguien en la vida, para ser una persona que tiene buena profesión (...) Para mantener a mi familia, para ser bien mirado, porque a los que no, porque en este país a los que no trabajan no los miran bien po` (Entrevista N° 5, p. 212)

Silencio..., mmm porque me voy a sentir bien conmigo mismo y para poder eh..., o sea pa` sacar el cuarto medio y después trabajar que siempre pa` un trabajo te piden el cuarto medio. (Entrevista N° 6, p. 222)

Por lo de mi papá porque dicen que si no 'estudiai` no vai a ser nadie te van a mirar en menos, para tener un buen trabajo. (Entrevista N° 14, p. 286)

En un trabajo, esa es la expectativa, hacer algo por mi vida, no sé, hacer alguna actividad que me guste así, dedicarme a eso, pero los doce años han sido como la condena así para salir en libertad..., eso es como una cárcel. (Entrevista N° 9, p. 245)

La última entrevistada citada relaciona un *estar dentro* de la escuela como una condena, que al finalizar lograra la libertad; para otros el estar dentro significa aprendizaje, significa aportar al país, significa tener amigos, pues el *estar fuera* es perder el tiempo, lo que traducido en aburrimiento. Algunas de las razones por mantenerse o no mantenerse finalmente se relacionan con las relaciones humanas establecidas al interior de la escuela. Uno de los entrevistados sintetiza con la idea que en la propia escuela estarían las razones para irse. Al respecto indica:

La mayoría de los casos eh..., tendría que estar dentro de la misma escuela la razón por la que querría salir. (Entrevista N° 7, p. 229)

Es que es algo que nos ayuda como pa` seguir a nuestro futuro po` si no estuvieran las escuelas nosotros seríamos como pavitos po` no sabríamos nada po` porque las moscas vuelan..., no sé, pero no sabríamos contar, la contabilidad nada de eso po` entonces este país no serviría para nada sin el estudio po`. (Entrevista N° 11, p. 259)

Lo que influye más adentro es la motivación po` a seguir estudiando lo que uno quiere y lo que no eh. (Entrevista N° 13, p. 275)

- **Categoría N° 4: Imaginario escuela ideal.**

En relación al imaginario o a propuestas de un *estar dentro* de la escuela de manera distinta a su experiencia escolar, algunos estudiantes imaginan a profesores más cercanos que los motiven, que expliquen bien la materia, así como también directivos más simpáticos. Al respecto algunas reflexiones:

No sé yo creo que también como sentarse a conversar lo que pasa, porque no todo el mundo cuenta los que pasa, o una confianza con un profesor y que lo hable con todos los demás y que puedan ayudarlo, en el sentido que si no puede entender que lo ayuden, que les enseñen que le hagan trabajos extra si tienen malas notas po` y eso po... porque de otra manera no se puede, ellos no pueden ir a la casa a solucionar lo que pasa en la casa.(Entrevista 12, p. 265)

Con buenos profes, así simpáticos, con pruebas no tan difíciles, eh..., con más clases, como los que hacían allá los profes, con data más entretenio, todo eso. Así con los directores igual simpáticos que no sean pesaos pero los directores son los más pesaos. (Entrevista N° 13, p. 275)

Algunos estudiantes imaginan una escuela en la que no se mezcle a los estudiantes, pues debido a que los conflictos son los argumentos de desmotivación y de posible deserción se piensa en no recibir jóvenes que sean conflictivos. Al respecto se refiere:

No juntar a la gente, así como no mezclarla, porque si hay un cabro choro y molesta al cabro que es piola, entonces el cabro siempre va a estar piola y va a acusar al profe y va a retar al otro y el otro le va a pegar porque lo acuso, entonces no mezclar a la gente. (Entrevista N° 10, p. 254)

Sin embargo la misma entrevistada considera que se deberían hacer actividades que quizá ayuden a unir a las personas para que se conozcan y así disminuir la violencia:

No sé hacer algo con todo el colegio una cosa entretenida en los recreos por ejemplo, no sé cómo pa` que se vayan conociendo en too el colegio y no haya tanta rivalidad, donde hayan juegos que todos estén incluidos no como por curso. (Entrevista N° 10, p. 256)

De igual manera imaginan actividades más entretenidas, interactivas en forma de talleres, en función de motivar a los estudiantes. Se indica al respecto:

O sea yo no sé, yo me imagino con más cosas de talleres, no tanto estudio, es que bueno ahora los cabros ya no estudian po` vienen al colegio por como una obligación o algo así y vienen a puro molestar po` na` a ma`, igual nosotras hablábamos con la jefa de UTP, y le decíamos que podría hacer algo así como talleres, cosas así, donde uno pueda más aprender igual po`. (Entrevista N° 12, p. 266)

(Risas) no sé..., hartos juegos así recreativos, clases recreativas, que no te vengai` a aburrir al colegio que sea entretenido así..., no sé, que los profesores, así, que te ayuden en vez de ponerte 2.0 que te den oportunidades. (Entrevista N° 14, p. 285)

Se imagina además un apoyo específico de acompañamiento en sus problemáticas, tener con quien desahogarse, así como también que ese acompañamiento no termine cuando se desvinculan de los establecimientos, sino que se ayude a encontrar otro establecimiento como parte de su labor. Algunos de los entrevistados indican:

De mi personalidad, de mi opinión, como que me he ido formando, ahora como en este periodo y es muy importante una asistencia yo creo de..., no sé psicológica por decirlo así pa` las personas en este periodo es súper importante, deberían tener una persona especial pa` eso porque no sabi como enfrentar situaciones, porque teni de too, demasiado encima las cosas, estas atravesando muchos caminos pa` todos lados y que te exijan muchas cosas, como que se te va la película. (Entrevista N° 9, p. 243)

Yo creo que es importante que se hable porque es un desahogo en realidad, porque no es lo mismo contarle todos los días algo a tú amiga o a alguien que en realidad no te conoce po` porque tú amiga te puede decir 'tay más loca tú o hablai puras leseras', pero alguien que no te conoce te va a entender y sobre todo si es una psicóloga, te puede ayudar, te puede decir que 'esto va a pasar' o algo así, porque cuando pasa eso piensa que too, que en realidad uno tiene la culpa, como que me tenía que pasar..., eh así. (Entrevista N° 12, p. 269)

De que les dan más oportunidades no ma` po` y que les den más oportunidades, y sí que los van a echar que le ayuden a conseguir otro colegio que no lo echen así por así. (Entrevista N° 14, p. 292)

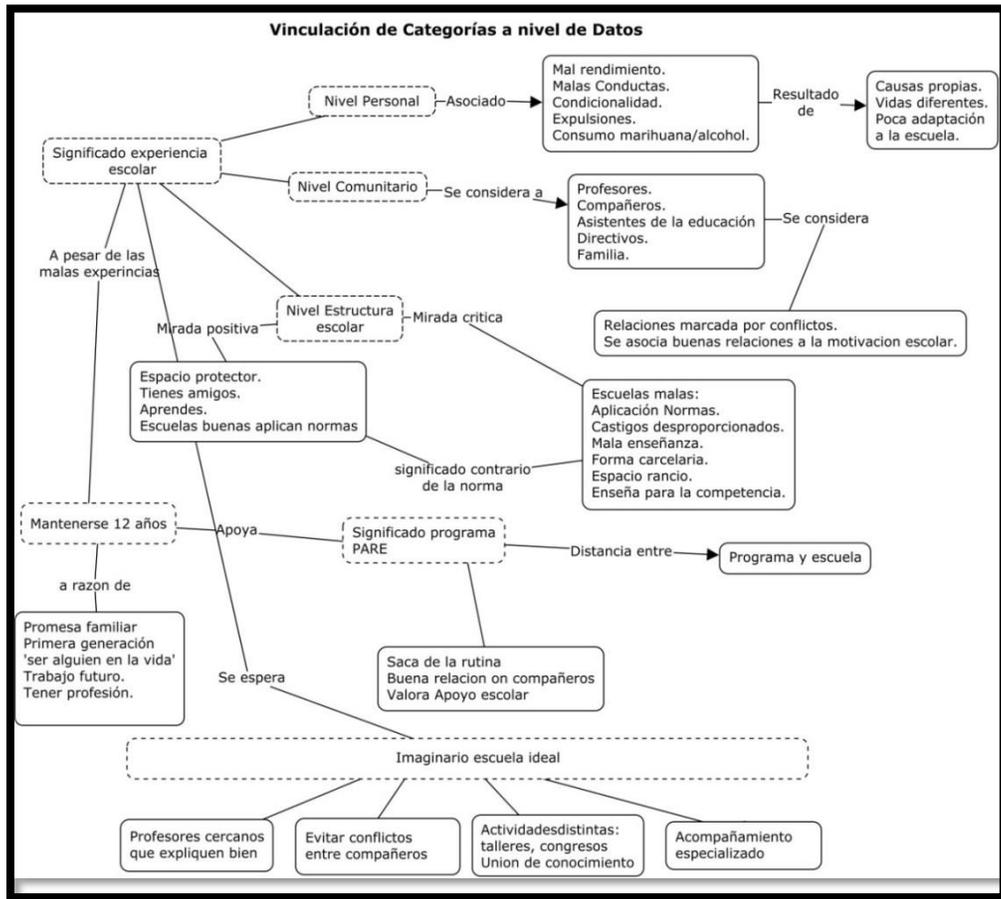
Finalmente una de las entrevistadas, considera innovar con estrategias de trabajo en grupo, aprovechar la creatividad de unos y las habilidades de otros, eliminando así la competencia y el egocentrismo que te inculca la escuela. Invitando a la gente de la comunidad para que realizar tareas en común. La Entrevistada refiere por ejemplo:

Me gustaría verlos un día a los tres profesores hablando entre ellos, hablando con todos, juntando ese conocimiento haciéndolo parte de too, porque si te enseñan la huea así como separado, tú te empezai a confundir ‘esto es así, esto es así’ y vas contando un montón de pedazos, un montón de rompecabezas que ya es como un rompecabezas que no alcanzai a, y segui armando otro y no podi, y no podi nunca terminai nada sin una idea, y todos los pensamientos acá haciéndote cagar el cráneo. Pero sería muy agradable un día venir y hacer una convivencia, eh..., hacer cosas en conjunto..., eso. (Entrevista N° 9, p. 248)

Luego de la descripción de las categorías emanadas desde los y las jóvenes PARE, se puede caracterizar ‘*mantención escolar*’ como un proceso incuestionable, es decir, se presenta claridad sobre la *mantenerse 12 años* a pesar de no haber experimentado una experiencia escolar positiva. Todos los entrevistados manifiestan que se mantendrán, a pesar que le cancelen la matrícula, de las expulsiones, de malos tratos entre compañeros, entre profesores y directivos. Aunque consideran que si sería un factor de influencia entre el estar y no estar la calidad de las relaciones humanas dentro de la escuela, pues en varios de los discursos se manifiesta que la ausencia escolar se debe a malas experiencias con los compañeros o profesores. También se considera imprescindible el apoyo familiar para la finalización de estudios, toman en cuenta además la crítica social al no finalizar los estudios, pues la escuela sería el medio para la inserción laboral y en otros casos los y las jóvenes observan el estar dentro de la escuela como un espacio protector de vidas que experimentan violencia familiar, barrial, ayudándoles a olvidar por unas horas sus problemas. Se observa de igual manera una crítica que en algunos discursos se agudiza pues se ve a la institución escolar como un lugar *rancio*, que solo enseña para la competencia, siendo vista estructuralmente como una cárcel, con normas rígidas que no son comprendidas ni compartidas por los y las estudiantes, viendo su estadía como una condena para luego comenzar a vivir realmente, aunque en este punto hay discursos que se contradicen y consideran que las reglas sería lo único que normaría las relaciones entre los estudiantes mayormente conflictivos, aunque también proponen que se busquen estrategias para disminuir los conflictos. El *significado del programa PARE*, se manifiesta en su

mayoría como un apoyo escolar y emocional, valorando el espacio de taller, pues las relaciones humanas se observan distintas a las que se dan en las salas de clases, sin embargo se critica la distancia entre el programa y la escuela, ya sea por la falta de comunicación, por la interrupción de clases o bien por la escasa incidencia en casos de desvinculación. En relación a sus expectativas de mantenerse se asocian con sueños personales, familiares y sociales y en lo concreto de las propuestas expresadas en la categoría *imaginario de escuela ideal*, se relaciona con el *significado de su experiencia escolar*, pues emergen propuestas dirigidas al trato de los conflictos entre compañeros y profesores a buscar que sean más cercanas además de innovar en estrategias pedagógicas que motiven a los estudiantes en mantenerse en la escuela.

Ilustración 4: Vinculación de Categorías Jóvenes PARE.



Fuente: elaboración propia a partir del discurso Jóvenes PARE.

COMPARACIÓN SIGNIFICADOS DE LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’.

Tomando en cuenta el significado otorgado por los profesionales PARE, contraparte escolar y las y los jóvenes PARE, se realizara la comparación a partir de las cercanías o distancias con respecto al proceso de ‘*mantención escolar*’.

En este sentido se obtienen como puntos de comparación: i) Configuración del constructo, ii) Características generales del proceso, iii).Límites y facilitadores del proceso, iv) Expectativas y, Propuestas de ‘*mantención escolar*’

i) Configuración del constructo de ‘*mantención escolar*’: Cada grupo de sujetos configura el constructo en razón de su labor específica. Para los profesionales PARE, al ser la misión que guía específicamente su labor reflexionan de manera profunda, entendiendo que existen diferencias entre lo que consideran ellas respecto a su labor del *mantener* y lo que se entiende desde la JUNAEB. Se entiende específicamente una configuración dual del constructo en dos sentidos: una porque JUNAEB, *mantiene porque sí* sin fundamentos claros y las profesionales *mantienen en función de los intereses de los y las estudiantes*; y por otra que es diferente mantener a estudiantes que presentan reales riesgos de deserción de aquellos que no presentan problemáticas, siendo las condiciones del desarrollo de la labor el principal obstaculizador para mantener a quienes realmente lo necesitan. En tanto la contraparte escolar de igual manera centra su discurso en la especificidad de su labor considerándolo como complejo y engorroso el *mantener* a estudiantes que además no presentan el apoyo familiar y por ende no cumplen con las características para mantenerse en un sistema escolar que se rige por normas y deberes. En cuanto a los y las jóvenes ellos de igual manera vinculan la configuración del constructo en razón de su labor de estudiante porque el *mantenerse* es un concepto indudable, claro y lógico, parte de sus obligaciones impuesta por su familia pero también deseada por los y las estudiantes, como un deseo personal de la finalización de los 12 años de escolaridad.

ii) Características generales de la ‘mantención escolar’: Las profesionales PARE, al no tener claro desde JUNAEB, las bases teóricas del por qué mantener, o bien no definido la ideología que hay detrás, buscan cual es el sentido de mantener y desde esa idea actúan en el proceso de mantención escolar, brindando apoyo a los y las estudiantes en función de sus necesidades, y en relación a los códigos de ética, que buscan la dignidad de las personas y se rigen por los intereses del sujeto en desarrollo. Se distancian de la manera de operar de la contraparte escolar, pues ésta opera desde las oportunidades que otorgan a los y las estudiantes para adaptarse al sistema escolar. Lo que se busca es que los y las jóvenes se den cuenta de sus *falencias* y las puedan transformar patrones conductuales en función del bien de la comunidad, por ello se enfatiza en el trabajo en valores, sobre todo el respeto tanto a la autoridad como entre los compañeros. En este sentido las profesionales PARE, pretenden intervenir en la temática de *convivencia escolar*, en casos de desvinculación por el resguardo del derecho de permanecer en la escuela, al igual que en la normalización de los malos tratos a los y las estudiantes. Los jóvenes PARE, de igual manera observan el estar dentro como una trayectoria marcada por los conflictos entre compañeros y docentes, desmotivaciones, aburrimiento sin embargo a pesar de tener experiencias de fracasos escolares, malas relaciones, problemas de conducta los y las jóvenes entrevistados tienen como sueño terminar la escuela, que es por lo que se guían las profesionales PARE.

iii) Límites y facilitadores del proceso: En relación a los límites del proceso de ‘mantención escolar’ se pueden establecer distancias y cercanías claras desde el discurso de los sujetos de investigación. Las profesionales PARE, ven el principal obstaculizador para mantener a los y las jóvenes en el sistema escolar, a la propia escuela pues por una parte no cuenta con los elementos para mantenerlos, lo que queda de manifiesto en la desvinculación de los y las jóvenes con mayor riesgo o bien en el abordaje de jóvenes que presentan problemáticas de salud mental, drogadicción, incluido el maltrato observado hacia los estudiantes dificultándoles el *estar dentro* de la escuela. En relación a este tema emergente la contraparte escolar responde que ese hecho se da luego de múltiples oportunidades, considerando que los profesionales al no estar de forma fija en las escuelas pierden la objetividad del proceso construido con los y las jóvenes desde la escuela. Por otra parte los

y las jóvenes PARE que fueron desvinculados, consideran cercanía con el discurso de las profesionales PARE, al considerar que la forma de abordar el problema era *retándolos* y llamando al apoderado sin mayor intervención que la descrita, aunque se acercan al discurso de la contraparte escolar al reconocer que fueron acciones repetitivas en el tiempo. Se aleja el discurso de las profesionales PARE. de la idea de la contraparte escolar, ya que desde los primeros se lucha por un derecho que es el derecho a la permanencia, y desde la contraparte escolar se rigen por un deber emanado desde los manuales de convivencia donde se estipula el castigo respectivo en cuanto a traspasar las normas. Los puntos de encuentro desde el discurso de los profesionales PARE y la contraparte escolar, se relacionan con que ambos consideran que la escuela no tiene los elementos para mantener sobre todo los casos complejos. La crítica de los profesionales PARE también es una autocrítica de los representantes de la institución escolar al reconocer que se les va de las manos los casos complejos al no tener las herramientas específicas, lo que para ellos debería estar en manos de un especialista, trabajador social o psicólogo educacional. Los y las jóvenes PARE, en relación a las normas en algunos casos se acercan al discurso de los profesionales PARE, pues consideran que éstas son desproporcionadas, que ponen límites por todo, por la ropa, por la formación, por llegar dos minutos tarde etc., no considerando la diversidad de realidades, *vidas diferentes* (trabajo, embarazo, problemas familiares etc.) pero por otra parte se acercan a lo referido por la contraparte escolar pues los conflictos permanentes en los liceos, les repercute en la calidad de las clases, en la desmotivación por los problemas con los compañeros viendo en la norma rígida una solución para mejorar dichos problemas. Los y las jóvenes al igual que las profesionales PARE, consideran en sus discursos que las causas que no los mantendrían estarían en la propia escuela, por ser aburrido desmotivante o por las problemas de relación entre los miembros de la comunidad, pero también se establece cercanía con el discurso de la contraparte escolar, pues se sienten responsables de sus acciones disruptivas.

Se observa una cercanía además en la crítica al modelo del programa PARE, desde los profesionales PARE, contraparte escolar y jóvenes PARE. Las profesionales que ejecutan el programa centran su crítica en que el modelo no considera las diferentes necesidades de

los y las jóvenes, exigiendo cantidad v/s calidad, lo que no les permitiría realizar intervenciones profundas o *serias*, ya sea con la familia o con los y las jóvenes. Además de no considerar, el modelo la participación de los equipos PARE en la gestión de los establecimientos para tener votos en relación a temas de convivencia escolar. La contraparte escolar por su parte considera que el programa PARE, no alcanza los problemas profundos de la familia, uno por la poca permanencia en la escuela otro porque la familia no se compromete de manera *fiel* con los estudiantes. Los y las jóvenes PARE, consideran que el programa se distancia de la escuela, pues lo ven algunos como cosas distintas, observando que los profesores se molestan cuando lo sacan de clases para asistir a los talleres PARE, o bien que el apoyo se reduce a ellos sin influir en los profesores, incluso dan cuenta de la nula incidencia en la desvinculación de la escuela. (Tema emergente de los jóvenes que fueron desvinculados siendo beneficiarios del programa)

Los límites de su labor establecidos desde la contraparte escolar como se mencionó se relacionan principalmente con las características de las familias. Si bien las profesionales PARE, consideran casos complejos con algunas familias, no se ve un límite para mantenerlos sino que su foco de la crítica está en relación a los límites operativos con las familias, por la exigencia desde el programa de visitar a todas las familias indistintamente de sus necesidades, no así con sus características sociales. Se considera además que muchas de las familias funcionan como protectoras para los y las estudiantes, apoyando en el proceso de escolarización, situación no considerada por la contraparte que centra su mirada a la familia como obstáculo. Por otra parte los y las jóvenes PARE, consideran que la familia es un apoyo para su proceso acercándose al discurso de las profesionales PARE, pero a su vez se observa que algunas familias no apoyan a los estudiantes, acerándose a la idea de la contraparte escolar.

En relación a los facilitadores del proceso, los tres grupos de sujetos encuentran puntos de encuentro en relación a los vínculos humanos que facilitan el proceso de mantención. Por una parte las profesionales PARE, mencionan como esencial el vínculo establecido con las y los estudiantes y sus familias, así como también importante el vínculo *por lograr* con la comunidad escolar, y las redes externas. La contraparte escolar menciona aunque de

manera más periférica que la única estrategia real de lograr es el vínculo afectivo con las y los estudiantes, pues al ser carentes de él, se logra de esa manera encauzar y lograr los objetivos de mejorar las relaciones, la motivación y los aprendizajes de los y las estudiantes, además de considerar la red como una forma de tratar los casos complejos (OPD, SENDA, Carabineros de Chile). Los y las jóvenes por su parte consideran que las relaciones humanas son valoradas, evidenciado en la caracterización de los buenos o malos profesores, directivos o compañeros, estableciendo una diferencia de quienes son más cercanos o más lejanos. Además se considera la escuela como un espacio protector de sus contextos, ya sean barriales como de problemáticas familiares (violencia intrafamiliar, situación de allegados, entre otros)

iv) Exceptivas y propuestas de mejoramiento al proceso de ‘*mantención escolar*’: Las expectativas se configuran en función del mejoramiento del estar *dentro de la escuela* idea que surge tanto de los profesionales PARE, como desde la contraparte escolar. Las profesionales, esperan su labor como se mencionó en el interés de los y las jóvenes indistintamente si éstos deseen finalizar sus doce años de escolaridad en el sistema escolar o en otras alternativas de estudio. Por otra parte emerge, en relación a la educación formal, las expectativas de mejorar el *estar dentro* en la participación directa en el área de convivencia escolar. La contraparte escolar, basa sus expectativas en una ideal que se asemeja pero a la vez se distancia de las profesionales PARE, pues se busca mejorar la convivencia escolar centrada más que en los intereses de los y las estudiantes en transformar los patrones de violencia dentro de la escuela en pos de una comunidad, idea que se cruza con la planteada por las profesionales PARE, ya que piensan en intervenir la comunidad pues desde ahí se verán resultados en los y las jóvenes con mayores riesgo ya que éstos no se desarrollan como sujetos aislados, sino que son parte de un todo. En cuanto a los y las jóvenes PARE centran sus expectativas de *mantención fuera de la escuela*, se proyectan hacia el futuro, es decir, se mantienen por una mejora en sus vidas. Unos mirando la escuela como una condena para salir en libertad otros como un medio para inserción laboral o profesional, idea que se profundiza a su lado existencial pensando que al mantenerse y finalizar *serán alguien en la vida*. Las Propuestas ligadas completamente con las

expectativas y como una forma de transformar los límites antes expuestos. Tanto las profesionales PARE, como la contraparte escolar proponen que el programa sea parte de la institución escolar ya que de esa manera se estaría eliminando el obstáculo de horarios, de interrupción de clases, pues al ser parte del proyecto educativo se estaría alineado a la gestión del establecimiento, idea que podría por ejemplo funcionar vía ponderación de los talleres ejecutados por profesionales PARE, o bien siendo parte del área de convivencia escolar, ya no solo teniendo voz, sino que también voto en las decisiones, comprometiendo atenciones específicas con los casos más complejos con la idea de no llegar a la desvinculación. Otra idea es que se trabaje con toda la población escolar incluso con aquellos que hayan concretado la deserción escolar, la forma de llevarlo a cabo sería por medio de protocolos que identificaran a los jóvenes con mayores riesgos de deserción, de esa manera se acerca a la idea emanada desde la contraparte escolar que considera que es la escuela quien debe realizar las listas de jóvenes focalizados pues son ellos quienes poseen la información real sobre las características de sus estudiantes. En relación al sentir de los y las jóvenes PARE, que si bien no lo exponen como propuesta o imaginario de la escuela si lo manifiestan en forma de crítica en la distancia de la escuela y el programa, las que por ejemplo se evidencian en que solo se trabaja con un grupo, a los límites de los profesores en la salida de la sala de clases, en que solo se ve el apoyo a los estudiantes lo que no influye en las acciones de los profesores, etc. Ideas que se vinculan de manera clara en el aporte del programa pero como una isla ante lo que se propone mayor comunicación escuela-programa.

Se propone además un apoyo específico dirigido a los casos más complejos, idea que surge tanto de la contraparte escolar, como de los propios jóvenes beneficiarios del programa. Éstos últimos consideran además la aplicación de selección de estudiantes a modo de evitar conflictos que tensionan su mantención escolar, sin embargo, los mismos jóvenes avanzando en las entrevistas consideran realizar actividades que tengan como objetivo que se conozcan los jóvenes de distintos cursos con el mismo fin de disminuir la violencia al interior de las escuelas. En este sentido se acercan tanto al significado de los profesionales PARE, que indican recordemos trabajo con la comunidad para influenciar de manera

positiva en los y las estudiantes que presentan mayores problemáticas, y por otra lado a la contraparte escolar que considera la aplicación de normas en pos de la comunidad. Por otra parte imaginan una escuela que ofrezca formas innovadoras en el área pedagógica que motive a los estudiantes, como por ejemplo talleres prácticos, asambleas, unión de saberes por medio del trabajo en grupo tanto de los estudiantes como en el trabajo de los profesores.

Se entiende por tanto que el proceso de '*mantención escolar*' desde los significados otorgados por los sujetos llamados a *mantener y, a mantenerse* en el sistema escolar se configuran por medio de encuentros y desencuentros que conforman el constructo. El esquema englobante en que se encuentran los significados de los actores -como primera interpretación a nivel de datos- se refiere a los cuatro puntos de comparación expuestos, en los que se puede observar que el proceso de '*mantención escolar*' en la comuna de San Miguel presenta miradas extremas desde los adultos que ejecutan y coordinan, pues se contradicen en sus miradas teóricas al no existir una comunicación fluida, aunque se encuentran sus significados en relación al límite del programa PARE, por su poca permanencia en las comunidades escolares, lo que podría dar pie a transformaciones aunadas. Los y las estudiantes demuestran que los datos son confiables pues observan una lejanía entre la escuela y el programa, significando el proceso, en la mayoría de los puntos de comparación, con una mirada intermedia comprendiendo por una parte ideas que proyectan un cambio en las estrategias generales desde la institución escolar para mantener a los estudiantes así como también comprendiendo ideas punitivas en contra de quienes trasgreden normas en pos del bien de la comunidad. El encuentro que al parecer de la investigadora marca un punto de partida para transformar el *estar dentro de la escuela* se relaciona con el significado valorado y proyectado del *vínculo humano* como puerta de entrada a la comunicación entre los actores, lo que facilitaría el proceso de '*mantención escolar*'

En los siguientes apartados se busca develar el significado otorgado por los actores al constructo de '*mantención escolar*', vinculándolo a teorías expuestas como antecedentes de la presente investigación.

2. VINCULACIÓN DE CATEGORÍAS A NIVEL PROFUNDO.

Entendiendo la descripción a nivel de dato es preciso vincular de manera profunda tomando en cuenta la red de significados construido por los sujetos y complementando con teorías que relacionan de forma dialéctica la acción y las estructuras sociales.

Dentro del recorrido, en función de una aproximación al constructo de '*mantención escolar*', se ha podido dar cuenta como se configuran las estructuras que lo subyacen. Cabe recordar que el recorrido histórico realizado considera que la '*mantención escolar*', como misión general de JUNAEB, responde a un proceso vinculado a las trayectorias escolares de los y las estudiantes que se privilegian acompañar de forma preventiva por medio de profesionales que intervengan en la posible *exclusión* de los y las estudiantes focalizados en *riesgo de deserción escolar*. Se considera dentro de las causas de dicha exclusión entre otras a las características del propio sistema educativo de mercado (competencia, selección lucro, entre otras), por lo que la estrategia estatal busca aplacar la lógica de mercado excluyente con programas que consideran la inclusión en términos generales, sociales. Así es pues que los programas PARE, tienen como objetivo intervenir en comunidades escolares que presentan altos índices de vulnerabilidad socioeducativa, de manera de prevenir que se fuguen del sistema educativo por ser una pérdida en la economía, pero también por asegurar el derecho a la educación y la permanencia de manera exitosa. Se considera por lo tanto promocionar factores protectores desde los y las jóvenes así como también desde la familia, escuela y redes comunitarias.

Teniendo en cuenta el contexto descrito, es que la pregunta de la investigación -que recordemos cuestiona ¿Qué significado le otorgan a la '*mantención escolar*' profesionales ejecutores, contraparte escolar y los y las jóvenes beneficiarios del programa PARE, focalizados en riesgo de deserción escolar en la comuna de San Miguel?- toma sentido,

pues la interpretación de las estructuras mentales de los sujetos, es decir, su externalización se comprenden, siguiendo a Bourdieu (2007) por medio de la conformación del habitus el cual es producto de su historia, es decir los significados otorgado no son atemporales o desvinculados de proceso históricos de larga duración. Si es entendido que la red de significados se construyen en lo social, y éstos se relacionan de manera dialéctica con tipificaciones construidas previamente (Ritzer, 1997), es que el significado otorgado por los sujetos de la investigación los podemos ligar a la historia de escolarización en nuestro país y además a las características de las políticas sociales previamente mencionadas como antecedentes.

El primer punto de análisis, entonces a nivel profundo se centra en la intersubjetividad, que según Schutz (1962) es donde se construyen la realidad social de los sujetos. Según su teoría los significados se relacionan a las acciones, sin embargo para el investigador social su labor va más allá, debe sumergirse no tan solo en los significados objetivos sino que apunta a su decodificación mediante *tipos*, que transformarían a la sociología en una ciencia racional. Schutz desde la fenomenología considera que el mundo social no es homogéneo, sino que es complejo en la medida de las diversas perspectivas que se tienen de la realidad social. Las tipificaciones, entonces, son construidas teniendo en cuenta la *relación-nosotros* y la *relación ellos*. Siendo la primera una relación en la que se comparten interpretaciones por medio de las nombradas tipologías, al contrario en una *relación ellos*, el otro aparece como distante. La idea central es que el ser humano tiene la capacidad para reinterpretar y lograr un equilibrio, con las ideas de los otros. Recordemos que el autor citado trasmite mediante el escrito *El Forastero* -quien es un inmigrante- que es complejo interpretar códigos o tipificaciones distantes pero que se puede lograr por medio del aprendizaje profundo de los códigos de los *otros*. Teniendo en cuenta el análisis fenomenológico en relación a la intersubjetividad, es que ante los temas emergentes se debe profundizar en las *relaciones nosotros* y las *relaciones ellos*, pues de esta manera se estaría dando un significado profundo a lo descrito en los apartados anteriores

Al penetrar como investigadora en el mundo de la vida escolar, y al hacer el ejercicio de comparar los significados de profesionales PARE, contraparte escolar y los y las jóvenes PARE se pueden observar cercanías *relación-nosotros* y desencuentros *relación-ellos*, en función de sus tipologías. Si bien se comprende que cada uno de estos grupos de sujetos posee una biografía distinta, es en la intersubjetividad que se comprende el significado total del proceso. En este ejercicio, por lo tanto, se estarían contrastando las tipologías de cada uno de los grupos, lo que nos daría la clave para comprender la interpretación de la realidad, y en qué medida se logra reconsiderar las recetas propias en relación a otros. Se podría develar pues la *'mantención escolar'* desde lo intersubjetivo.

Al retomar entonces los puntos de comparación -que engloban el significado del proceso de *'mantención escolar'* - que consideran: i) La configuración del constructo, ii) características generales iii) los límites y facilitadores, iv) expectativas y propuestas del proceso de *'mantención escolar'* nos aclaran la intersubjetividad creada en función del fenómeno del estudio y que precisamente es captada mediante entrevistas profundas cuya intención es penetrar en los significados y por ende en las tipificaciones construidas desde los sujetos.

En términos generales y con el fin de no repetir la información referida de manera descriptiva en los puntos de comparación, se profundiza en algunas tipificaciones de los distintos grupos de sujetos, que en algunos casos se complementan con las recetas de los otros, pero a la vez se distancian de su interpretación. Haciendo un llamado al lector a profundizar en cada uno de los puntos de comparación antes mencionados.

En relación por ejemplo al primer punto de comparación se puede analizar que para cada uno de los sujetos la *configuración del constructo de mantención escolar*, se construye considerando su labor específica de *mantener o mantenerse*. Para las profesionales PARE por ejemplo es *típico*, considerar posee una doble interpretación, dependiendo si es observado desde su propia acción o la encomendada por la institución estatal. Algunos temas emergentes *típicos* indican que su *trabajo es distinto al de JUNAEB, que no derivan los casos, que no actúan en función del rendimiento de los estudiantes*, sino más bien

actúan en función *de los intereses de los y las jóvenes focalizadas*. Desde lo típico considerado por la contraparte escolar, se presenta en la *dificultad de la temática de deserción*, que resulta *engorroso para los profesores hacerse cargo de mantener y además cumplir con las obligaciones curriculares*. Desde los y las jóvenes PARE, las tipificaciones de su significado del mantenerse como se indicó, es algo lógico, claro, sin mayor cuestionamiento, cada uno de los entrevistados considera por ejemplo, que *nunca han pensado en abandonar la escuela, que es una promesa familiar, que si no estudias eres nadie, y que a pesar de todo seguirán en la escuela, para ser alguien en la vida*. En relación al punto de comparación de los límites de la acción de *mantener y mantenerse* en el sistema educativo, de igual manera se configura en relación a otros, por ejemplo, lo típico que para las profesionales PARE es considerar que *las escuelas no cuentan con mecanismos que se alineen con los derechos de permanencia de los y las estudiantes, y que no tienen los elementos para mantenerlos*; lo típico observado para la contraparte escolar es que la escuela, a su vez, *no cuenta con las herramientas para mantener, necesitando profesionales de apoyo fijo*, pues debido al contexto en que viven los y las jóvenes *que tienen patrones de violencia y carecen de valores y al poco apoyo de las familias*, muchas veces se les va de las manos la labor de mantenerlos en el sistema, desde los y las jóvenes PARE lo típico es pensar que los límites o los obstáculos para su mantención lo encuentran en los, *conflictos entre compañeros, problemas de rendimientos, problemas de conducta, problemas familiares, las normas de la escuela, es decir vidas diferentes*.

La *relación-nosotros*, en el caso de las profesionales PARE, al ser su labor mantener consideran distante, es decir, en *relación-ellos* a las acciones de mantención desde las escuelas. Sin embargo los y las jóvenes insertos en el espacio social de la escuela, se acercan en muchas ocasiones a los significados de la escuela, respecto por ejemplo a su culpabilidad en los fracasos escolares, en *ser flojos*, al no entender que se deben comportar de cierta manera. Es así que se puede entender que a pesar de los conflictos vividos durante su trayectoria escolar de igual manera terminaran la escuela, siendo su meta y siendo por lo tanto apoyados desde los profesionales PARE, en su sueño de finalizar sus doce años de escolaridad.

Algunos de los discursos de los y las estudiantes, critican de igual manera el *estar dentro de la escuela*, mirándola como una forma carcelaria, pero comprendiendo que es la forma en que son educados. Una de las entrevistadas (Entrevista N° 9), se aleja de las *tipificaciones* de sus compañeros considerando la escuela como una *institución añeja, que enseña para que compitan, que al final su estar dentro de la escuela es más bien una condena, que observa en el finalizar una oportunidad de vivir realmente*. Se vería por lo tanto en algunos casos una *relación-ellos*, entre lo que vivencian y lo que se ofrece desde la escuela.

Sin embargo en los facilitadores del proceso, se considera que la relación más cercana entre los miembros de la comunidad sería una forma de enfrentar estas distancias, es decir la idea del *vínculo*, como elemento clave para entender al otro y sus tipificaciones. Esta relación nos acerca a la idea de Schutz, de reinterpretar el mundo y llegar a un equilibrio de sentidos o comprender las recetas de los *otros*. Es más en relación a los puntos de comparación de las *expectativas y propuestas para la 'mantención escolar'* los tres grupos de sujetos confluyen en que tanto los profesionales externos (forasteros) deberían ser parte de la comunidad escolar. Se observan como distantes pero se ansia ser parte, tanto desde los profesionales como desde la contraparte escolar, así como desde los y las jóvenes PARE que sienten que debería haber mayor comunicación, entre ellos. Se ansia y se proyecta como acción o *motivos para* (que de igual manera aunque son propuestas no por ello no están cargada de sentido), que la escuela sea una comunidad en que todos se respeten, aunque el camino sea diferente. Por ejemplo la escuela busca la adaptación de los y las estudiantes que tienen patrones de violencia, es por ello que se trabaja en valores, se trabaja en un manual de convivencia que regule las relaciones con el fin de la que la comunidad logre ansiado equilibrio; las profesionales PARE de igual manera desean ser parte de las decisiones en el ámbito de la convivencia escolar y quizá de esa manera intervenir en dichas tipologías que tienden a excluir con el fin de lograr su labor encomendada, es decir resguardar el derecho a la permanencia de los y las estudiantes. En tanto los y las jóvenes PARE, como se aclaró están en punto intermedio entre una *relación-nosotros* con la escuela y una *relación- ellos*, respecto a lo indicado de las normas desproporcionadas, pero a la vez comprendidas. Igualmente aspiran a un equilibrio, mediante sus propuestas dejan claro que

hay que disminuir los conflictos, que los profesores sean más cercanos que *explique y reexpliquen los contenidos*, que existan profesionales que *escuchen sus problemas*, que *la escuela motive por medio de actividades innovadoras*, que existan actividades que comprometan a todos los actores de la comunidad, entre otras. Se espera, por lo tanto, transformar esas distancias de interpretación, pero se puede reconocer que aun dentro de la misma comunidad existen interpretaciones distintas al mismo fenómeno en función del cómo operar.

Las tipificaciones aludidas que en algunos casos se configuran en *relación-nosotros* y en *relación-ellos* si bien son vistas como constricciones a la acción de los sujetos, éstas según Ritzer (1997) no comprenden en profundidad la dialéctica entre las acciones y las estructuras, en donde se desarrollan las acciones de los sujetos. En este sentido la intención de Alfred Schutz, queda al debe respecto a una comprensión profunda de la relación mencionada, es así que Hernández y Galindo (2007), al profundizar en la teoría de Schutz, indican que éste autor considera las tipificaciones como pautas de la acción de los sujetos, y que por lo tanto las estructuras sociales sería la suma de tipificaciones conocidas, es decir vivenciadas por sujetos, pero refieren los autores citados que cabría preguntarse si fuera de esas estructuras reconocidas por los sujetos no existen otras estructuras materiales que condicionaran el significado, concluyendo que la teoría de Schutz, resulta incompleta. Al respecto la cita aclara la idea expuesta, y liga con la segunda parte del análisis profundo en camino a la comprensión de los significados de los sujetos de la investigación respecto al proceso de *'mantención escolar'*.

Creemos que para comprender de mejor manera la realidad social, se requieren, al mismo tiempo, de marcos explicativos que den cuenta de aquellas estructuras que aun cuando no se encuentran en el plano de lo inmediato, influyen o presionan en nuestra actuación cotidiana. (Hernández, et. al, 2007, p. 237)

Al respecto del reciente análisis se observa el significado profundo de la '*mantención escolar*' desde la intersubjetividad, la cual se construye desde las profesionales PARE, que son portadoras de una forma típica de entender su labor, en relación a su vez con cercanías y distancias entre los significados de las representantes de la escuela *contraparte escolar* y también relacionadas con los intereses propios de los y las jóvenes beneficiarios. Pero cómo podemos hacer dialogar dichos significados o bien cómo develar los factores claves que condicionan dichos significados a veces cercanos otros tantos distantes.

Bourdieu (2007) se centra en la práctica (o acción), que es producto de la relación dialéctica con las estructuras sociales. Recordar a su vez que las acciones no son totalmente determinadas por las estructuras sino que se dejan entrever puntos de fugas, internalizándolas y a su vez externalizándolas. La acción por lo tanto de *mantener* y *mantenerse* no es una simple obediencia a las estructuras sino que los sujetos reconstruyen sus acciones.

El mundo social que se construye por consiguiente en las dos comunidades educativas de San Miguel, respecto al proceso de '*mantención escolar*' de sus estudiantes focalizados en riesgo de deserción se ve constreñido, por una parte, por las características estructurales del sistema educativo chileno y por otra por las políticas de inclusión escolar materializadas en el programa PARE. Las internalizan los sujetos -las estructuras- conformándose las tipificaciones mencionadas o bien las estructuras mentales, producto de la historia que siguiendo a Moreno (2006) denomina nudo (*habitus*), es decir mecanismo que deja fluir el poder simbólico produciendo un contrapoder, o bien una externalización de las acciones.

La externalización respecto la estructura del programa PARE, la podemos develar de las acciones de los sujetos llamados a *mantener* y *mantenerse* en el sistema educativo. En primer lugar este contra reflujo o externalización lo podemos entender en forma de *crítica*, es decir, la reconstrucción de la realidad demuestran que la política como fue diseñada no logra ser ejecutada. Por ejemplo -y como se mencionó- no es posible llevarlas a cabo en su totalidad, por el desconocimiento desde las profesionales PARE del sustento teórico

respecto a la labor de mantener, es más intervienen solo en función de sus formaciones profesionales. Por otra parte la idea de sensibilizar a los miembros de la comunidad - señalada como objetivos específicos del PARE- se reduce por el poco tiempo de permanencia así como también se devela que las profesionales no se sienten parte de la comunidad, por lo que desarrollan su labor de forma aislada. En relación a la externalización construida desde la contraparte escolar, devela que las estructura de la política inclusiva resultan ambiciosas, pues no reconocen los límites de la labor de la escuela y no ofrecen programas con profesionales fijos de apoyo, realizando su labor de forma más bien aislada y no alineada con el proyecto educativo institucional, además que el programa no cubre la problemática familiar que sería el punto crítico a intervenir para mejorar el proceso de *'mantención escolar'*. Los y las jóvenes PARE, como se dijo reafirman la idea, pues consideran que la comunicación entre el programa y la escuela no es fluida. El programa por lo tanto no resulta pertinente según la interpretación de los sujetos de la investigación, pues sus objetivos tanto generales como específicos no son posibles de llevar a cabo debido a los límites descritos.

Los límites impuestos dan cuenta de la etapa de transición de políticas inclusivas, que pretenden compatibilizar una economía capitalista con el desarrollo social (Raczyns, 1994). Recordar que los programas PARE, son focalizados, es decir se focaliza el gasto social en pos de la completar los 12 años de escolaridad, siendo el problema según Redondo (2005) las condiciones de la escolarización que favorece a los ya destinados socialmente. Sin embargo se rescatan puntos positivos de su real ejecución que analizaremos más adelante.

En relación a la estructura del sistema educativo la externalización también se realiza por una parte en forma de crítica a la labor de la escuela. En la comuna de San Miguel aún se observan según los discursos de los actores del proceso de *'mantención escolar'* patrones de verticalidad y de reproducción social por medio de la imposición del *arbitrario de autoridad y el cultural*. Desde las profesionales PARE, y las y los jóvenes PARE se expone en forma de crítica; siendo una forma *típica* de acción desde la contraparte escolar. La idea por ejemplo que los y las estudiantes deban transformar sus patrones de origen adaptándose a

la escuela, es una idea que es llamada a dejar atrás, por medio de las conferencias para América Latina y el Caribe que insisten que es la escuela la que se debe adaptar a las diferencias de los y las estudiantes. Estas diferencias la contraparte escolar las explicita, conoce las características de sus estudiantes, sin embargo endosa la culpa a la familia o al contexto social en el que se desarrollan, volcando la autocritica a la falta de conocimientos respecto a casos complejos y no así a las características del tipo de enseñanza, ya sea mediante el currículo explícito u oculto, pues se ven sobrepasados por las labores ya encomendadas por el ministerio no siendo expertos en el trabajo con jóvenes que presentan mayor vulnerabilidad social.

No es menester de este estudio repetir las ideas que consideran que el sistema chileno reproduce el sistema de mercado operante por medio de su estructura selectiva y de competencia instaurada, que bien fue descrita en los antecedentes de la presente. Sin embargo, si resulta pertinente considerar, a raíz de los temas emergentes, cómo es que el *poder simbólico* se ejerce desde las escuelas intervenidas obstaculizando la mantención de los y las estudiantes focalizadas en riesgo de deserción. Queda aún más de manifiesto el *poder simbólico* en relación a la distancias discursivas de los profesionales PARE y la contraparte escolar, en la forma de operar en relación a la '*mantención escolar*'. La forma típica de acción desde la escuela va desde castigos y malos tratos normalizados con el fin que se adapten al sistema o bien la expulsión de la *manzana podrida*, es decir a aquel estudiante que no se adapte a las características esperadas por la escuela, situación que marca el discurso de las profesionales PARE, pues no conciben ser parte de un programa que pretende mantener a los estudiantes y que al mismo tiempo se acepta por la estructura escolar, malos tratos, expulsiones o cancelación de la matrícula para el año académico siguiente sin tener ellas la facultad de revertir dichas acciones.

Se puede reforzar lo referido al *poder simbólico*, por medio de uno de los temas surgidos desde las profesionales PARE, relacionados al enfrentamiento de problemáticas al interior de la escuela, en que se observa una mirada institucional y otra referida a las personas que la componen., cubriéndose en la estructura escolar la aplicación de la norma. Por ejemplo,

se habla en plural *nosotros como institución no aceptamos*, la falta de respeto, o no se pueden hacer cargo de situaciones complejas como cuadros depresivos, infracción de ley, consumo problemático de drogas etc., por ser temas que no competen a la institución escolar, excluyendo por lo tanto a los y las estudiantes que presentan dichas características.

Se demuestra en los discursos, que los sujetos de la investigación se presentan menos o más conscientes de la imposición del arbitrario desde la escuela, en relación a la posición que ocupan en el campo social o dicho de otra forma más bien como se legitima un poder pasando a ser en ocasiones incuestionable. Por una parte las profesionales PARE son críticas de la *violencia simbólica* dirigida hacia los y las estudiantes; por otra parte la contraparte escolar consideran se debe normalizar las conductas de los y las estudiantes por un fin mayor que es el bien de la comunidad escolar, de esta forma se estaría *encauzando* en una forma de sociabilización legítima. Siendo el significado de los y las jóvenes PARE dicotómico, pues por una parte se legitima la autoridad no cuestionando las normas e incluso viéndolas como una solución a los conflictos internos. Sin embargo, al profundizar en las entrevistas, consideran que los castigos son desproporcionados, que las clases son desmotivantes, que no se comunican con los estudiantes y eso provoca que las y los jóvenes no comprendan las normas. Una de las entrevistadas parece estar mayormente consciente, deslegitimando el poder ejercido por la estructura escolar, situación que se refleja en la profundidad de la entrevista otorgada (Entrevista N° 9) en la que hace hincapié que con las didácticas empleadas a nivel curricular y la forma de trato que ella nombra como *adiestrar*, lo único que están logrando es *educarlos para la competencia*, sin desarrollar en los y las estudiantes una mirada crítica y por ende no lograr jóvenes creadores sino máquinas que repiten la información a veces mal dada por los profesores.

Se observa en las acciones desde los profesionales externos, y los profesionales de las escuelas, una clara contraposición que da cuenta del punto de desajuste en el camino por una inclusión total. Se estaría por lo tanto aun reproduciendo el sistema que marca distancias dependiendo del capital cultural que se posee, es más el programa PARE que intenta disminuir dichas distancias sociales no lo logra a razón de su lógica interna que

resulta inoperante –según temas emergentes- y además porque se enfrenta a dos escuelas que a pesar que se encuentran en transición desde lo punitivo a lo mediador, presenta aun vestigios claros de una institución reproductora de desigualdades. En este sentido la idea de Gentili (2011), de exclusión/incluyente se adaptaría a la realidad de los establecimientos intervenidos en la comuna de San Miguel, pues las ideas típicas de los sujetos, se relacionan con el desajuste de las dos lógicas de Estado, que se preocupan de la inclusión educativa, sin tener en cuenta la inclusión social en términos generales lo que coincidiría con lo estipulado por el autor recientemente citado, quien considera que los países latinoamericanos aun no transforman las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión.

Con fin de profundizar en los *poderes simbólicos* que constriñen los significados, y las fugas o resistencias desde los sujetos de investigación en razón de la labor de *mantener* y *mantenerse*, es que resulta pertinente, considerar herramientas de análisis, con el fin de aclarar la relación macro-micro, antes aludida, ya que de esta manera se complementaría el análisis hasta ahora descrito.

Como fue referido en los antecedentes de la presente investigación, Foucault (2002) considera que la escuela es uno de los mecanismos más poderosos en el que se puede observar el poder sobre los cuerpos de los sujetos. Del Valle (2012), nos entrega luego de un análisis del léxico utilizado por Foucault, herramientas de análisis respecto al funcionamiento del poder.

Para el caso del estudio las normas aplicadas por la escuela podrían llamarse *técnicas*, también así las planificaciones de talleres o tutorías o visitas domiciliarias desde el programa PARE. Cuando las técnicas se organizan son llamadas *tácticas*, es decir el manual de convivencia desde la escuela y los modelos de intervención -junto con su real ejecución- desde el programa PARE. Las tácticas toman cuerpo en los *dispositivos*, categoría recordemos utilizada por Foucault, como discursos, instituciones leyes, decisiones reglamentarias, entre otras. Para el caso el *dispositivo* desde la escuela sería, su propio

sistema, que abarca una complejidad en sí misma pues en él se constituyen leyes, decisiones, discursos; y desde el programa PARE, el *dispositivo* sería la política que lo subyace (políticas inclusivas). Finalmente el *diagrama*, derivaría de la modalidad histórica del poder. Es aquí donde se enlazan las políticas sociales y las características del sistema educativo, que responden a un modelo neoliberal, pero que busca el crecimiento con equidad y que en la práctica tiende más bien a excluir que a incluir.

El programa PARE por ejemplo, cumple con una visión inclusiva, sin embargo y a razón de los antecedentes descritos, no cumple con la condición aun de *universalidad*, es decir sigue siendo focalizada para transformar las prácticas desde los estudiantes y no posee la facultad para transformar las prácticas de la escuela. Según temas emergentes de los sujetos de estudio, el programa éste se fija en variables como el rendimiento y asistencia para evaluar el impacto del programa, se solicita cantidad versus calidad en las intervenciones, se solicita derivar, y la realidad manifiesta que las redes son inoperantes. Se caracteriza por lo tanto por centrarse en la retención o en la *mantención porque si*, no cumpliendo con los tratados adquiridos en la comunidad internacional.

En cuanto a las escuelas intervenidas, ambas son subvencionadas y técnico-profesionales, ambas cuentan con financiamiento vía ley SEP, y ambas cuentan con subsidio pro-retención. Lo que denota, lo antes mencionado en la casi nula coordinación de los dispositivos diseñados por el Estado, y en caso de San Miguel, se observa que no se logra coordinar los aportes en dinero con los programas de segunda generación o de discriminación positiva, es decir programas PARE.

Es decir se pide una intervención que el propio sistema no deja cumplir. Ocurre pues si estos programas intervienen en un sistema educativo cuya estructura no es transformada. Estas dos lógicas de coexistencias son develadas por la externalización de los sujetos las que se dejan entrever -como se mencionó- en forma de críticas.

Es preciso profundizar en los puntos positivos tanto de la estructura escolar como del programa PARE, a razón de orientar líneas de trabajo futuros que rescaten el significado que los sujetos valoran de las estructuras, es decir una forma de externalización que considere una inclusión educativa, real, ejecutable y pertinente. Las profesionales PARE, reconocen que su labor aporta a los y las jóvenes en el vínculo, así como también reconocen que la escuela es un espacio de protección ya que en su cotidianidad familiar y barrial ven amenazados sus derechos desde lo juvenil, siendo la meta para la mayoría además finalizar sus doce años de escolaridad. Desde la contraparte escolar, se reconocen los esfuerzos y se valora la expertiz de las profesionales viendo en ellas un apoyo a la temática de la *mantención escolar*; y finalmente para los y las jóvenes PARE, la escuela resulta un espacio de aprendizaje, de esperanza y de oportunidades, en donde se siente protegidos de los problemas familiares, por otra parte el programa PARE, es por la gran mayoría valorado, pues sienten el apoyo a nivel personal, escolar y también familiar, considerando los talleres PARE espacios que los sacan de la rutina, y sociabilizan con otros estudiantes disminuyendo los rencillas al interior de la escuela

Las acciones de los sujetos por lo tanto se ven constreñidas como se aclaró por las decisiones políticas, pues la tensión que se observa en el discurso de las profesionales PARE, contraparte escolar y los y las jóvenes PARE son condicionadas desde lo macro con una verdad impuesta que fluye en el tejido social, pero a la vez este fluir produce un contraflujo y siguiendo a Moreno (2006), se produce un contrapoder que podría imponer una nueva verdad. Verdad que devela que la *'mantención escolar*, es un proceso que se ve obstaculizado por el propio sistema, pero a la vez el sistema escolar y el alcance de programa con ciertas características incluso proyectadas siguen siendo valoradas por los sujetos entrevistados.

Las resistencias o contra flujos o contrapoder se pueden develar en diversos temas emergentes más allá de las críticas- positivas o negativas- expuestas en cuanto al sistema educativo o al modelo PARE, sino que también en el propio accionar de los sujetos de la investigación. Queda de manifiesto la *resistencia* de las profesionales PARE, que incluso

recurren a *mentir* a JUNAEB en su accionar pues de otra forma no se podría dar respuesta a las necesidades de los y las jóvenes; desde la contraparte escolar es menos evidente la *resistencia* en la acción, sin embargo, se reconoce su poca expertiz y la sobrecarga de responsabilidades, se reconoce ir *contra la corriente*, corriente del medio violento, corriente de los medios de comunicación, corriente familiar que no apoya, pero a pesar de todo se insiste, ideando estrategias para lograr que los y las jóvenes reciban la educación que son llamados a entregar y buscando formas para mejorar la convivencia escolar (comunidad interna) y redes de derivación (comunidad externa).

Las y los jóvenes PARE, resisten de diversas formas, como diversas son sus formas de vida, *se mantienen a pesar de todo*, el poder y la resistencia en razón de los y las estudiantes que son beneficiarios de un programa estatal, resulta compleja de interpretar debido a la diversidad de experiencias de vidas de las llamadas juventudes modernas. Se denota por una parte a lo aludido en relación a la crítica y lo que se valora del programa, pero cómo es que podemos comprender la externalización o resistencias a nivel de acciones concretas de nuestros jóvenes en dialogo con las macro estructuras.

En relación a los temas emergentes y siguiendo a Duarte (2000) se tuvo que desplegar una mirada caleidoscópica hacia los jóvenes que son llamados a *mantenerse* en el sistema escolar, con el fin de recoger su pluralidad. Recordar que las distintas experiencias de vida, desde el trabajo juvenil, maternidad, situación de allegados, violencia intrafamiliar, asumir responsabilidades de la familia, cambios de domicilio, contexto de narcotráfico, entre otras dan cuenta que nuestros jóvenes son portadores de diferencias, que como se describió en el análisis anterior se tienden a convertir en desigualdades sociales en el espacio escolar y aún más en un espacio escolar intervenido en pos del desarrollo de su escolaridad con equidad.

Podemos observar por lo tanto en sus acciones dos tipos de resistencia. Unas que se relacionan a su acción presente como conductas llamadas *disruptiva* que se pueden dar de manera consciente o inconsciente, desde la disconformidad con el sistema educativo o por problemas conductuales reiterados a veces sin saber el porqué, otras por aburrimiento; otras

por *morbo*; resisten también con bajo rendimiento, a veces solo relacionándolo a la *flojera* otras a la desmotivación, resisten también consumiendo marihuana para lograr la adaptación escolar. Y otro tipo de resistencia observada se relaciona a lo que proyectan, ideas cargadas de sentido en un imaginario de escuela, que al ser escuchadas podrían materializarse en resistencias claras y coherentes.

Al igual que los y las jóvenes, cada uno de los entrevistados resisten y dejan entrever una *nueva verdad* por medio de lo que proyectan, lo que de igual manera está cargado de sentido, *metas para*. Considerando todos que la '*mantención escolar*', se lograra en razón de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad, en la inserción del programa PARE al proyecto educativo de la escuela, para funcionar como un todo, en lograr una *relación nosotros* desde lo intersubjetivo, resistiendo a la *relación ellos*.

3. INTEGRACIÓN: PROBLEMA CENTRAL.

Al observar la multiplicidad de factores que interactúan en un fenómeno real, se consideró el escenario total en el cual se desarrolla el constructo de '*mantención escolar*' pensado como un proceso, ya que por una parte es un hecho complejo que se configura por el diálogo de las acciones de los sujetos y las estructuras que lo subyacen y además es definido desde JUNAEB, como el acompañamiento de trayectorias para prevenir la deserción escolar. Al ser un proceso entonces, podríamos decir que existen condiciones en las cuales se desarrolla el constructo de '*mantención escolar*', así como acciones e interacciones y sus consecuencias que lo caracterizarían. Al realizar el análisis a nivel de dato, al ser a su vez sometido a la triangulación desde los propios sujetos y además relacionado a las teorías recientemente expuestas, podemos develar el significado que le otorgan al constructo específicamente en dos comunidades escolares de la comuna de San Miguel estableciendo vínculos explicativos y englobantes que comprenden el fenómeno.

Las *condiciones* por lo tanto en que se desarrolla la '*mantención escolar*', se insertan en la idea estructural de finalización de 12 años de educación obligatoria. La base teórica considera que se deben acompañar sus trayectorias escolares, promocionando factores protectores desde su red familiar, escolar y vinculándose con redes externas para lograr que terminen con éxito su escolaridad. Todo entendido en el contexto de aplacar las diferencias sociales causadas por un sistema neoliberal y en un contexto de acuerdos internacionales en relación al camino de una educación inclusiva que considere y valore las diferencias, pensado en que la escuela es quien debe adaptarse a sus estudiantes y no los estudiantes al sistema escolar. El constructo por lo tanto es constreñido por dos lógicas de Estado, que por una parte busca incluir a todas y todos los estudiantes al sistema escolar, pues es una forma de evitar la exclusión social, y por otra que se relacionan a las características selectivas de un sistema educativo de mercado.

Las *interacciones* de los actores demuestran que existen situaciones de exclusión al interior de las dos escuelas de San Miguel, por ejemplo la desvinculación o cancelación de la matrícula que según las expertiz de las profesionales PARE, es una sanción que se aplica a los y las jóvenes que mayor apoyo necesitan, o bien existe una forma de operar por medio del castigo para normalizar y lograr la adaptación de los y las estudiantes a la comunidad, ideas que son corroborada por la contraparte escolar y los y las estudiantes. Significado que por una parte es constreñido por el propio modelo PARE de focalización que no da facultades de transformación universal y por otra por la lógica de mercado que fluye en los sistemas escolares, pues sobre todo en establecimientos técnicos profesionales los y las jóvenes que no transforman sus patrones no tendrían el éxito laboral esperado y además las escuelas se sienten recargadas de labores académicas emanadas desde el ministerio de educación, por lo que el trabajo en *convivencia escolar* recién en el año 2014 está tomando forma, necesitando apoyo permanente las escuelas para mantener a sus estudiantes y aplicar normativas menos punitivas y con una mirada mediadora.

Más aun la idea se refuerza en la cotidianidad de las interacciones de los actores, es decir en cómo significan, el por qué y para qué de llevar a cabo un proceso de '*mantención escolar*' puesto que se desarrolla en constantes contraposiciones. Para las representantes de la escuela –contraparte escolar- como se mencionó se conserva la idea de adaptar o normalizar a los y las estudiantes al sistema escolar, idea que es llamada a dejar atrás por la política de inclusión, pero avalada por el sistema educativo de mercado; desde las profesionales PARE, consideran los intereses de los y las estudiantes comprendiendo que se debe trabajar con toda la población para influir positivamente en aquellos que más riesgo corren de desertar, es decir es mirado de forma inversa incluso van más allá del modelo PARE focalizado, pensando en la universalidad, es decir hacia la idea de inclusión total. Aunque ellas manifiestan no conocer las bases teóricas del programa, se acercan en mayor medida a los tratados internacionales. Para los y las estudiantes presentan miradas diversas encontrando un equilibrio entre las dos lógicas de Estado, comprendiendo por una parte a las profesionales que se incorporan a la comunidad, así como también las estrategias desde la escuela para controlar la violencia dentro de los establecimientos, sin embargo construyen el significado de *mantenerse* por medio de contraposiciones internas, es decir que a pesar de malas experiencias y trayectorias discontinua desean finalizar sus doce años de escolaridad en miras de un mejor futuro.

La *consecuencias* de estas interacciones -guiadas por ideas contradictorias- dan bajos resultados de la intervención en relación a la misión mantener a estudiantes en el sistema escolar de San Miguel, pues las acciones son aisladas, y por ende los resultados también los son, no teniendo una mirada de éxito desde lo institucional, no así del trabajo o labor a nivel personal que es valorado e incluso proyectado pero desde otro modelo de operación.

Entonces ante qué problema nos encontramos. En síntesis la realidad de los discursos de los actores participantes del proceso de '*mantención escolar*' se enmarcan en un esquema englobante que por una parte define el constructo desde la contraposición, desde lo que conciben, es decir una construcción de significados contradictorias. Pero por otra parte el esquema cuenta con una proyección del constructo que aúnan a los actores con temas en

común y es desde ahí donde se pueden orientar transformaciones que apoyen el camino hacia una política de inclusión educativa pertinente que deje atrás contradicciones teóricas que entorpezcan su ejecución.

En este sentido desde lo intersubjetivo emergen temáticas relacionadas a los conceptos de *comunidad educativa* y de *convivencia escolar* como una forma proyectiva de lograr la '*mantención escolar*', ya sea desde los sujetos llamados a *mantener* como de los sujetos llamados a *mantenerse*.

Las proyecciones traducidas en propuestas dejan entrever las contradicciones asociadas a las características del proceso de '*mantención escolar*'. Que por una parte reproduce desigualdades, sin embargo al reconocer que la escuela es un espacio protector, donde se valoran las buenas relaciones, se valora el aprendizaje y se valora el hecho de acceder a mundos nuevos y siendo por sobre todo el deseo de los y las estudiantes, es que resulta pertinente considerar las transformaciones proyectadas por los sujetos de la investigación en pos de una política pertinente a las comunidades intervenidas. Al reconocer, que es en la *calidad de las relaciones o vínculos de confianza* donde se encuentra la clave de un mejor estar *dentro de la escuela*, y por ende mantenerse en ella, es por lo tanto donde debe apuntar el análisis de la presente investigación y donde pues se integran las ideas antes mencionadas.

Si nos detenemos en los conceptos de *comunidad educativa* y *convivencia escolar*, podemos comprender aún más a fondo el fenómeno de la '*mantención escolar*', como un fenómeno que trasciende a una educación reducida a los contenidos sino más bien y siguiendo a Delors (1994) a un *aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás* que constituye según el autor una de las empresas principales de la educación moderna. Se reconoce que existe violencia de contexto, se reconoce que las familias no apoyan el proceso de sus hijos, pero en este sentido qué hace la escuela para reducir dicha problemática o hacia qué camino debiese transitar, en pos de una educación realmente inclusiva.

Recordar que se busca, un mantener con éxito en el sistema escolar y según las ejecutoras del programa PARE, el éxito se mide por medio de indicadores reducidos a las variables de rendimiento y asistencia, calificándolo como un hecho *perverso*. Tema emergente que lo podemos relacionar a la idea de calidad educativa y siguiendo a Ruz (2006) reducida a un recurso instrumental para el desarrollo económico, fundamento que estaría desplazando los componentes socioculturales y formativos de la educación a un plano inferior. Esa última idea apunta a la temática de la *convivencia escolar*, pues se espera según Ruz (2006) que sea un eje inherente a la calidad educativa, si es observada ésta de manera amplia y no reducida. En este sentido las profesionales PARE, añaden a las labores encomendadas por el Estado la participación en la gestión del área de *convivencia escolar*, con el fin de apoyar a la escuela a la tarea de *mantener* a los estudiantes, relacionado no tanto solo a las habilidades cognitivas sino al desarrollo de las habilidades sociales para la mantención.

En este sentido el tránsito aludido por la contraparte escolar, de lo punitivo a lo mediador responde de igual manera a la política respecto a la convivencia escolar, sin embargo o como se indicó en el apartado anterior, aun se quedan en la lógica conductista, de control social más que en el aspecto intersubjetivo de la construcción de las normas consensuadas (Magendzo, Toledo, y Gutiérrez, 2012) pues los manuales de convivencia son socializados, lo que denota un avance significativo, pero no son co-construidos con los y las estudiantes, lo que disminuiría el grado de identidad a una comunidad que debiese presentar ideas en común. Además se puede hacer cabida a la idea dicotómica de los y las jóvenes PARE en relación a la norma, que por una parte es necesaria para terminar con los conflictos, pero que a la vez se considera desproporcionada, a razón pues que no es construida intersubjetivamente. La idea es crear situaciones de interacción, y siguiendo a los autores recientemente citados, interacciones que permitan a los sujetos encuentros y desencuentros que construyan su existencia en el diálogo, siendo la comunicación crucial para crear una convivencia con una mirada democrática.

El significado desde las profesionales PARE, de fortalecer los vínculos dentro de la comunidad y fuera de ella serían una de las claves para desarrollar la labor de *mantener con*

éxito. Idea que es reconocida por estudios de la UNESCO, que relacionan el desarrollo de una comunidad, entendida ésta como un espacio físico o virtual que es construido intersubjetivamente, es decir que tenga un carácter participativo y por ende inclusivo, pero esta conceptualización, sobre todo para aquellas comunidades que experimentan situaciones de vulnerabilidad, debiesen considerar la planificación de estrategias que abran la escuela hacia la comunidad (juntas de vecinos, instituciones, familia) y no persistan como instituciones cerradas. Situación que permitiría una forma de desarrollo ciudadano de sus estudiantes (Krischesky, 2006). Idea que se entrecruza con las propuestas emanadas desde los y las jóvenes PARE en que imaginan una escuela con talleres, que se aprenda a partir de la práctica, que interactúen con otras personas dando charlas a los estudiantes y que dentro de la propia institución se unan los profesores, sincronizando saberes. (co-docencia); o bien rompa el nudo crítico de relaciones con las familias, (tema emergente desde la contraparte escolar) invitándolos a co-construir el tipo de enseñanza y no reducir su participación a la colaboración a la escuela, pues de esa manera se mantendría un desequilibrio de poder.

Para finalizar la falta de expertiz desde la escuela, el apoyo que requieren para situaciones complejas, contextos de vulnerabilidad, el luchar contra la corriente, se podría lograr mediante estrategias que consideren generar proyectos dentro de la comunidad para fomentar la participación y además estrategias que vinculen a la escuela a su entorno, abrir la escuela a la comunidad. Esto haciendo eco a las proyecciones desde la contraparte escolar, las profesionales PARE y los y las jóvenes PARE. Idea que puede ser guiada por profesionales específicos, como las profesionales PARE, pero siendo parte de la comunidad escolar apoyando, ya sea en el tránsito de lo punitivo a lo mediador, ya sea focalizando a los jóvenes que presenten real riesgo pero a su vez interviniendo toda la comunidad empoderadas de un rol activo de acompañamiento no tan solo a los y las estudiantes sino a las escuelas, apoyando por tanto el camino de transición hacia una educación inclusiva, a una inclusión social.

CAPITULO V

CONCLUSIONES.

1. HALLAZGOS EN EL MARCO DEL ESTUDIO.

Los principales hallazgos develados a lo largo del estudio, ya sean en la reconstrucción de las estructuras de larga duración, ya sean en la relación dialéctica con los significados otorgados por los sujetos al proceso de '*mantención escolar*', permiten dar respuesta a los objetivos de la investigación.

Desde la configuración de los significados otorgados al constructo de '*mantención escolar*' se han considerado teorías que hacen dialogar las estructuras con las acciones de los sujetos, comprendiendo que éstas están cargadas de significado por medio de tipificaciones construidas por sus predecesores así como también por estructuras materiales desconocidas para los sujetos que condicionarían sus significados. Desde esta perspectiva se llega a *develar* que los significados otorgados al constructo se pueden comprender a razón de un esquema englobante que cuenta con dos ejes: uno de *configuración contrapuesta del constructo* en razón de las diferencias teóricas en los adultos – profesionales PARE y contraparte escolar- respecto al cómo, por qué y para qué mantener y desde los y las jóvenes una contraposición interna que se da entre sus trayectorias discontinuas – expulsiones, repitencias- pero que a pesar de ello desean *mantenerse en el sistema escolar*; y más aún contraposiciones a nivel de grupo de adultos y de jóvenes pues para los primeros la '*mantención escolar*' es un constructo complejo y para los segundos es claro y lógico, NO es una opción abandonar la escuela; el segundo eje se relaciona con una proyección del constructo que aúna a los actores. Proyecciones que se centran en los llamados a *mantener* en el *estar dentro de la escuela*, y en los llamados a *mantenerse* las expectativas se centran en lo que está *fuera de la escuela*. Las propuestas se relacionan en su mayoría a la transformación de los límites impuestos, y aquí subyace uno de los principales hallazgos` relacionado al VINCULO HUMANO como uno de los factores que ayudarían a los llamados a *mantener* a realizar su labor con mayor éxito; y a los llamados a *mantenerse a*

girar sus expectativas al *estar dentro*, pues si este vínculo es débil las giraría en querer salir lo antes posible.

La definición final, por lo tanto se logró gracias a la *caracterización* del proceso que da cuenta de las contraposiciones y las exceptivas/propuestas, recordar que a partir de éstas últimas se construyeron las orientaciones teóricas y técnicas, dando por lo tanto respuestas a cada uno de los objetivos propuestos para la investigación.

Pero qué factores inciden en estos significados otorgados al proceso de '*mantención escolar*' en virtud del diálogo de los datos extraídos con las estructuras que lo condicionarían. Al respecto se presentan los siguientes hallazgos:

- Desde las micro realidades se devela que la coexistencia de dos lógicas de Estado – subsidiario y garante- constriñen el proceso de '*mantención escolar*', obstaculizando su ejecución ya sea desde las estructura de la escuelas de San Miguel, a razón de la persistencia en el control social o conductual, en desmedro de la construcción intersubjetivas de las normas, medición de logros académicos; así como también de la estructura del modelo del programa PARE, relacionada por ejemplo a la lógica instrumental de medición de logros del programa reducida a los rendimientos académicos de los y las estudiantes. Se estaría entonces reproduciendo las desigualdades sociales desde dos líneas dirigidas por el Estado.
- Idea anterior comprende por una parte la contraposición de acción desde las profesionales PARE y la contraparte pues el poder del sistema educativo de mercado constriñe limitando las acciones de las primeras y a la vez guía la labor de la contraparte escolar en función de alcanzar estándares de comportamiento de sus estudiantes, lo que expulsaría a quienes no cumplan con el perfil de los establecimientos técnicos profesionales produciéndose una exclusión incluyente, es decir que dentro del propio sistema escolar se vivencian situaciones de exclusión. En este sentido los y las jóvenes son instados a finalizar los doce años, siendo una forma conseguir un puesto en el mundo laboral para alcanzar la inclusión social,

pero por otro sufren trayectorias marcadas por la exclusión, que el propio sistema genera.

- Se devela además en los específico de las acciones del programa PARE, en sus fundamentos de planificación no son posibles de ser ejecutadas, pues no contemplan líneas de trabajo profundas, es decir en la *gestión educativa*, reduciéndolas a la acción de sensibilizar a la comunidad educativa frente a las características psicosociales y pedagógicas de los estudiantes, situación que por una parte devela que los programas no han comprendido los acuerdos internacionales en que se pide la transformación de las escuelas y no la adaptación de los y las estudiantes, y por otra que la incidencia en la sensibilización no es posible de llevar a cabo por el aislamiento de las profesionales al no ser parte de la comunidad educativa sino que funcionan como externas.
- Por lo tanto, las características estructurales, expuestas condicionan la construcción y proyección del significado de '*mantención escolar*' por parte de los actores en función de las dos lógicas de Estado, bien analizadas en las contraposiciones mencionadas. Entendiendo el análisis global desde lo micro a lo macro y viceversa, comprendiendo además el tiempo histórico en cual se desarrolla el fenómeno desde la particularidad de dos escuelas intervenidas por programas de apoyo a la retención escolar PARE en la comuna de San Miguel, se devela que la inclusión educativa y por ende la inclusión social no alcanzan la esperada coexistencia promulgada por las conferencias internacionales en pos de una educación de calidad para todos, idea que a inicios de los años noventa contempla en la obligatoriedad de la educación y en la mantención en el sistema una forma de equiparar las desigualdades sociales provocadas por el sistema neoliberal de mercado.
- Finalmente al reconocer que existe un poder que constriñe también existe un contrapoder que resiste, en este sentido se configura -en su segundo eje- el constructo de la '*mantención escolar*' siendo en la resistencia donde podemos orientar las intervenciones en las comunidades escolares de la comuna de San Miguel.

2. ORIENTACIONES TEÓRICO- PRÁCTICAS PARA LA ‘MANTENCIÓN ESCOLAR’.

Dentro de los límites del sistema educativo actual y las políticas de inclusión educativa, es preciso llevar a cabo un proceso de transformación desde las microrealidades en función de las resistencias. Si la estructura escolar y las políticas sociales que lo acompañan imponen diagramas de poder es que en ellos se revierten resistencias desde la interpretación o externalización de los sujetos. En la comuna de San Miguel se analiza la externalización en forma de crítica y en las propias acciones de los sujetos, pudiendo englobarse en temas comunes que involucran la inserción en la comunidad de todos los actores que participan en el proceso de *‘mantención escolar’*, es decir, participación conjunta y trabajo en las relaciones humanas entre los docentes, grupo de gestión, profesionales de apoyo, asistentes de la educación, estudiantes, familia, redes, entre otras. Las propuestas señaladas se materializan en dos conceptos claves, *comunidad escolar* y *convivencia escolar*, que actualmente se encuentran en proceso de apropiarse de los espacios escolares como ejes inherentes de la calidad educativa.

Por otra parte la política de inclusión actualmente es focalizada, pero abre la posibilidad en su fundamentos teóricos a una idea universal que es limitada por lo operativo del programa PARE, pero como se observó resistido desde las profesionales, y a su vez se puede realizar desde la articulación de los dispositivos del Estado en razón de la *‘mantención escolar’*. (Subsidios, becas, Ley SEP, entre otras), es decir se parte de la base de una comunicación fluida entre las profesionales y las autoridades escolares para la coordinación de dichos dispositivos. En este sentido y tomando en cuenta los temas emergentes emanados desde los sujetos del presente estudio y en conjunto con los recursos estatales se exponen líneas teórico-prácticas con el fin de lograr que las comunidades educativas transformen el *estar dentro* en una situación incluyente, pensando en la diversidad de sus estudiantes, otorgándoles por medio de una educación no reducida a términos instrumentales, sino ampliada considerando el cómo relacionarnos de manera afectiva, comprendiendo a los otros y construyendo de manera intersubjetiva la normativa que regule las relaciones, será

pues a través del aprender a convivir de manera cohesionada el camino a trazar para la anhelada inclusión social. A continuación se presentan algunos líneas de acción que consideran lo expuesto recientemente.

- Como primera idea pensar en la transformación desde lo micro hacia lo macro.
- Considerar los conceptos acuñados en las conferencias internacionales y reconocidas por nuestro país para generar planes de mejoramiento dentro de las comunidades educativas en pos de la inclusión educativa.
- Coordinar los recursos recibidos por el Estado bien sean incluyendo a los profesionales externos al proyecto educativo institucional o bien contratar profesionales de apoyo vía subvenciones. (Ley SEP, por ejemplo)
- Conformar con los profesionales de apoyo una Unidad de convivencia escolar, como parte de la gestión del establecimiento. Unidad que debe estar en continuo diálogo con los diferentes miembros de la comunidad escolar. Así docentes, asistentes de la educación, jefes de UTP, dirección, familia, estudiantes entre otros, con el fin que reconozcan el trabajo en conjunto en pos de una educación inclusiva.
- Reflexionar la manera que es observado el fenómeno, idea que destrabaría el primer nudo respecto al *mantener* en relación al desconocimiento teórico. La idea es que aúnen fundamentos teóricos para comprender hacia donde apunta o qué sentido le doy a la *'mantención escolar'*
- Realizar un diagnóstico de la comunidad educativa, tomando en cuenta el significado otorgado por todos los miembros que la componen, considerando ejes temáticos como *el estar dentro, el estar fuera o al mantenerse en el sistema escolar*.
- Implementar además protocolos que ayuden a los profesionales del área de convivencia a detectar problemáticas que incidirían en una deserción escolar y trabajar de manera oportuna y por medio de planificaciones *serias*.
- Co-construir planes de acción intersubjetivamente, con la idea de tener proyectos comunes que logren afianzar la identidad de la comunidad educativa. Las líneas generales debiesen apuntar al desarrollo o potenciar habilidades sociales y cognitivas. dirigidas a todos los miembros de la comunidad. Actividades que

apunten a afianzar las confianzas mutuas y potenciar el vínculo humano entre sus miembros.

- Planificar líneas de acción dirigidas a abrir la escuela a la comunidad, como una forma de hacer frente de manera conjunta a los límites estructurales de vulnerabilidad. Ampliar el sentido de redes externas, no solo reducido a las reconocidas, sino también redes locales. Así por ejemplo invitar a miembros locales a charlas a los establecimientos con temáticas de interés común. Lo mismo referido a la participación de las familias, que es visto recordemos como un obstaculizador para la '*mantención escolar*'. En este sentido ampliar la incidencia no solo reducida a la recepción de información sino como agentes activos en la conformación del saber entregado a los y las estudiantes, flexibilizando encuentros a raíz del limitante laboral u otras que en muchos casos se ve como un obstáculo para el dialogo .
- Paralelamente realizar un diagnóstico y reconstrucción de los documentos oficiales, Manual de Convivencia, Proyecto educativo institucional, Planes de mejoramiento u otros protocolos requeridos por el Ministerio de Educación con el fin de alinearlos a conceptos como: los derechos humanos, inclusión educativa e inclusión social.
- Finalmente, este acompañamiento de profesionales a nivel convivencial y comunitario marcarían el camino de un proceso de transformación desde los micro a lo macro. Por lo que se aspira que desde la transformación de las comunidades educativas en la línea del fortalecimiento de su identitario, se traduzca en una concienciación de los y las jóvenes sobre la realidad histórica en la que desarrollan sus trayectorias escolares, en este sentido el *mantenerse*, no sería un constructo vacío o solo en función de salir de esa *condena* si no en un *estar dentro* en el que experimenten la inclusión social. Se cree que al ser comunidades participativas anularía la política de mantención, - propuesta hecha por las profesionales PARE- pues debería enfocarse el Estado a dar cabida en el mundo social a nuevos jóvenes con consciencia ciudadana.

Los conceptos de *convivencia escolar* y *comunidad educativa*, son relativamente nuevos en la política educativa y para el caso de los establecimientos intervenidos en San Miguel es más bien visto como un medio para conseguir aprendizajes, no bien como un aprendizaje en sí mismo lo que queda reflejado en el análisis anterior. El camino trazado en cuanto a las temáticas, en que lo central es valorar el espacio educativo como un espacio propicio para desarrollar habilidades sociales y democráticas en los y las estudiantes desde la experiencia, es que se cree puedan revertir trayectorias escolares marcadas por los conflictos y fracasos que terminan en la deserción. Tomando en cuenta que en su totalidad, los y las jóvenes consideran *mantenerse a pesar de todo* y raíz también de la valoración del *vínculo humano*, es ahí y siguiendo a Krichesky (2006) donde la relación escuela-comunidad pasa a ser crucial para promover procesos de inclusión educativa. Si desde el poder que fluye por el tejido social impone verdades arbitrarias, como es el desarrollo del ser humano de forma individual culpabilizándose en muchos casos por no tener las habilidades de integrarse al mundo del mercado, es ahí donde surge una resistencia que se puede llevar a cabo desde la comprensión intersubjetiva, en un mundo comunitario y no así desde un mundo fragmentado. La buena convivencia entonces y siguiendo a Ruz (2006), sería un eje fundamental, para promover participación y confianza, pilares básicos de una educación de calidad. Delors (1994), ya lo plantaba, en el *aprender a vivir juntos*, es decir, el descubrimiento del otro pasa por el reconocimiento de uno mismo. En este sentido el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas no solo enfocadas a los y las estudiantes, sino a todos los miembros de la comunidad estaría aportando a una transformación de la cultura misma de la escuela. Al desarrollar consciencia social en las comunidades educativas -comunidad, intra y extra escuela- se forzarían transformaciones desde lo micro a las estructuras. Es más si se proyectan en acciones coordinadas -las resistencias- deberían dar un giro a la política en función de las condiciones de *inclusión social* más que las referidas al *mantenerse en las escuelas*.

3. PROYECCIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación al inscribirse en un diseño de estudio de caso -que recordemos- refiere a una situación real en su contexto, analizarla para ver cómo se manifiesta y evoluciona (Mucchielli, 1996), se torna pertinente indagar en primer lugar en la implementación de los planes de acción tomando como ejes las temáticas de convivencia escolar y comunidad educativa como una forma de *mantener* a los y las estudiantes en el sistema. Así como también estudios comparativos para nutrir dichos planes de acción con experiencias de comunidades que hayan implementado planes de acción en el área. Preciso resultaría el monitoreo en las comunidades escolares intervenidas y objeto del estudio presente.

Otra proyección se relaciona a las temáticas emergidas desde los sujetos de la presente investigación. Temas relacionados a:

- Vinculo humano entre los asistentes de la educación y los y las estudiantes en riesgo socioeducativo y su incidencia en la labor educativa.
- Indagar en la relación humana entre grupo administrativos de los establecimientos y los y las estudiantes en riesgo socioeducativo.
- .Inoperancia de redes de derivación de casos de estudiantes en riesgo socioeducativo.
- Opción de estudiantes en riesgo socioeducativo por la finalización de estudios en sistemas informales.

Al ser la '*mantención escolar*' un fenómeno humano, por tanto complejo las líneas de investigación son amplias, sin embargo se enmarcan en el interés de la investigadora por aportar en la gestión de las comunidades educativas en relación al tránsito de una educación inclusiva. Transformaciones que se trazan desde las resistencias de los sujetos -foco de políticas públicas- en relación al camino de una sociedad cohesionada y no así fragmentada en función de estructuras sociales neoliberales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aguilera, O. (2009). Los Estudios sobre Juventud en Chile: Coordinadas para un estado del arte. *Revista última década*, (31), 109-127.

Amar, M. (2007). *Equidad, calidad y derecho a la educación en Chile: Hacia un nuevo rol del Estado*. (Informe, núm. 9). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

Barros, P., De Los Ríos, D., y Torche, F. (1996). *Lecturas sobre la Exclusión Social*. (Informe, núm.31). Oficina Internacional del Trabajo.

Biblioteca Congreso Nacional. (2003). *Historia de la Ley N° 19.876 Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media*. Gobierno de Chile.

Balance de Gestión Integral. (2011). *Balance de Gestión Integral: Ministerio de Educación, Junta Nacional escolar de auxilio y becas*. DIPRES.

Balance de Gestión Integral. (2012). *Balance de Gestión Integral: Ministerio de Educación, Junta Nacional escolar de auxilio y becas*. DIPRES.

Balance de Gestión Integral. (2013). *Balance de Gestión Integral: Ministerio de Educación, Junta Nacional escolar de auxilio y becas*. DIPRES.

Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre educación inclusiva En 48ª Conferencia internacional de educación: la educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Congreso llevado a cabo en Ginebra.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico* (1ª Ed.). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (1996). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (2ª Ed.). México: Laia S.A.

- Bravo, H. (1999). Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888). *Revista trimestral de educación comparada*, 4 (13), 808-821.
- Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Barcelona, España: Editorial Crítica.
- Castro, B., y Rivas, G. (2006). Estudio sobre el fenómeno de la deserción y retención escolar en localidades de alto riesgo. *Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal*, (11), 35-72.
- Chacón, M. (2003). *Calidad y equidad en la educación media*. (Informe, núm.129). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Contreras, D. (2007). Temas educacionales: Una aproximación a la deserción en la educación media. *Revista Enfoques*, (6), 103-119.
- Cornejo, A., Céspedes, P., Escobar, D., Núñez, R., Reyes, G., y Rojas, K., (2005). *De SINAIE, Sistema Nacional de Asignación con equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. JUNAEB.
- Cooperativa (20 de junio del 2014). Los ecos del informe OCDE sobre la desigualdad en Chile. *Cooperativa.cl*. Recuperado de <http://www.cooperativa.cl/noticias/mundo/organismos-internacionales/ocde/los-ecos-del-informe-de-la-ocde-sobre-la-desigualdad-en-chile/2014-06-20/090159.html>
- Dávila, O., Ghiardo, F y Medrano, C. (2006). *Los Desheredados: Trayectorias de vida y nuevas condiciones juveniles*. (2ª Ed). Valparaíso, Santiago: CIDPA Ediciones.
- Dávila, O. (1999). Políticas sociales, jóvenes y estado: o el síndrome del padre ausente. *Revista última década CIDPA* (11), 123-135.
- Delgado, M. y Gutiérrez, J. (1996). *Métodos y Técnicas Cualitativas e Investigación en Ciencias Sociales*. Madrid, España: Síntesis S.A

Del Valle, N. (2012). Entre poder y resistencia. Tras los rastros de la política en Foucault. *Revista Enfoques*, 10 (17), 147-168.

Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la Educación. *En La Educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). Paris, Francia: UNESCO.

Departamento de Planificación y Estudios JUNAEB (2010). *Ficha de protección social y su uso en JUNAEB*. Gobierno de Chile

Díaz, A., Olivares, C. (2012). Liceos auto-gestionados, posicionados en la Geografía socio-crítica para contribuir a reflexionar sobre cómo educarnos de otra manera. *Revista de pedagogía militante*, (2), 46-65.

Donoso, S., Alarcón, J, y Castro, M. (2014). Las políticas educativas posdictadura en Chile y los desafíos que se avecinan. *Revista Latinoamericana de políticas y Administración de la Educación*, 1 (1), 44-54.

Duarte, C. (2000). ¿Juventud o Juventudes? Acerca de cómo mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *Revista Última Década*, (13), 59-77.

Espinola, V., Balladares, Claro, J. y Valencia, E. (2011). *Mapa de la Efectividad de la Educación Media en Chile: Factores de gestión asociados a la completación de estudios secundarios*. FONIDE.

Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García, J. (2006). Educación y Reproducción cultural: el legado de Bourdieu. *Revista Praxis educacional*, 2 (2), 71-77.

Gentili, P. (2011). Adentro y afuera: El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión. En Saforcada, F., Gluz, N, Imen, P., Stubrin, F. Y Gentili, P, (Ed.) *Política , movimientos sociales y derecho a la educación* (pp.9-32). Buenos Aires: CLACSO.

Gentili, P. (s.f.). *La exclusión y la escuela*, Ponencia presentada en la Universidad del estado del Río de Janeiro, Brasil.

Giménez, G. (1997). *La sociología de Pierre Bourdieu*. Recuperado el día 04 de junio del 2014 de file:///C:/Users/HP/Downloads/es%C3%A0cio%20soccial_bourdieu.pdf

González, C. (2010). *Programa intersectorial de re escolarización: un análisis sociocultural de experiencias educativas en la región metropolitana*. Tesis no publicada. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Gobierno de Chile junta nacional de auxilio escolar y becas (2013). *Manual de procedimientos beca apoyo a la retención escolar proceso 2014*. Recuperado el 28 de noviembre del 2014, de <http://mail.anfitrion.cl/GobiernoTransparente/junaeb/2013/otras/re2512.pdf>

Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Hernández, Y., y Galindo, R. (2007). El concepto de intersubjetividad en Alfred Schutz. *Revista Espacios públicos*. 10 (20), 228-240.

Irene, K., Scasso, M., España, S., Morduchowics, A. y Labate, H. (2012). *Completar la escuela: un derecho para crecer, un deber para compartir*. UNICEF.

Jiménez, J. (2010). *Círculos de Conocimiento: Reinserción educativa a través de las Tecnología de Información y Comunicación – TICs*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Academia Humanismo Cristiano, Santiago, Chile.

Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista mexicana de investigación educativa*, 50 (16), 829-852.

JUNAEB (2011). *Orientaciones técnico programáticas del Programa de Retención escolar, período 2011-2012*. Recuperado el 20 de septiembre del 2014, de <http://mail.anfitrion.cl/GobiernoTransparente/junaeb/2011/re4133.pdf>

JUNAEB (2013). *Términos de referencia administrativos y técnicos programa apoyo a la retención escolar*. Recuperado el 4 de mayo del 2014, de http://www.junaeb.cl/wp-content/uploads/2013/03/tdr_pare_2013_region_de_valparaiso.pdf

Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona, España: Gedisa.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad, desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Magendzo, A., Toledo, M. y Gutiérrez, V. (2012). Descripción y análisis de la ley sobre violencia escolar (N° 20536): dos paradigmas antagónicos. *Revista Estudios Pedagógicos*. 39 (1), 377-391.

Mancebo, M. y Goyeneche, G (2010). *Las políticas de inclusión educativa entre la exclusión social y la innovación pedagógica*. Recuperado el 27 de noviembre del 2014, de http://www.fcs.edu.uy/archivos/Mesa_12_y_17_Mancebo-Goyeneche.pdf.

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3):613-619.

Mejías, J. (2000). El muestreo en la investigación cualitativa. *Revista Investigaciones sociales*, 4 (5), 165-180.

MINEDUC (2013). Serie de evidencias. Medición de la deserción en Chile. *Centro de estudios MINEDUC*, 2 (15), 1-11.

MINEDUC (2009). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en Simce 8° básico 2009*. Recuperado el 10 de Octubre del 2014, de http://www.agenciaeducacion.cl/wpcontent/uploads/2013/02/Metodologia_de_Construccion_de_Grupos_Socioeconomicos_en_SIMCE_8to_Basico_20091.pdf

Ministerio de desarrollo social (2011). *Encuesta CASEN: Encuesta de caracterización socioeconómica nacional*. Recuperado el 3 de mayo del 2014, de http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/layout/doc/casen/publicaciones/2011/CASEN_2011.pdf

Moreno, H. (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Revista Voces y contextos*. (2). 1-14.

Mucchielli, A. (1996). *Diccionario de métodos cualitativos en ciencias humanas y sociales*. Madrid, España: Síntesis S.A.

Muñoz, V. (2012). *El derecho a la educación: una mirada comparativa. Argentina, Uruguay, Chile y Finlandia*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura.

Obiols, G y Di Signi de Obiols, S. (s.f). *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.

OCDE. (2004). *Revisión de las Políticas Nacionales de Educación*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo.

Oliva, M. (2008). Política educativa y profundización de la desigualdad en Chile. *Revista Estudios pedagógicos*, 34 (2), 207-226.

Opertti, R. (2008). *48ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación (CIE 2008) Tema: Inclusión Educativa: El Camino del Futuro Un desafío para compartir*. Oficina Internacional de Educación.

O.E.A (2003). *Estrategias y materiales pedagógicos para la retención escolar*. Recuperado el 10 de enero del 2015 de http://www.oei.es/quipu/proyecto_retencion_escolar_OEA.pdf

Paya, A. (2010). Políticas de Educación inclusiva en América Latina. *Revista Educación inclusiva*, 3(2), 125-142.

Pavez, J. (s.f). *Las reformas educativas en Chile*. Santiago, Chile. Centro de estudios Miguel Enríquez (CEME).

Pérez. A. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal* (4ª Ed.). Madrid, España: Morata, S.L.

Pont, J. (2009). Análisis cualitativo por teorización. Estudio socio-político en los enclaves minero-metalúrgicos de la Amazonia. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), 114-146.

Puig, R., (s.f). *El estudio de caso en la investigación cualitativa y su utilidad en la educación*. Recuperado el 22 de noviembre del 2014, de http://bibliotecavirtualut.suagm.edu/Publicaciones_profesores/Rosita%20Puig/El%20Estudio%20de%20Casos%20en%20la%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf

Raczyns, D. (1995). *La estrategia para combatir la pobreza en Chile. Programas, instituciones y recursos*. Recuperado el 12 de abril del 2015 de http://www.cieplan.org/media/publicaciones/archivos/21/Capitulo_5.pdf

Redondo, J. (s.f). La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 8 (2), 61-68.

Redondo, J. (2005). El experimento chileno en Educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en educación? *Revista Última Década*, (22), 95-110.

Ritzer, G. (1996). *Teoría sociológica contemporánea*. (3ª Ed.) México, D.F., México: McGraw Hill Interamericana.

Rodríguez, T. (1995). *Poder y Saber (La Micropolítica Foucaultiana y la Práctica Escolar)*. Salamanca, España: Ediciones Universidad de Salamanca.

Román, M. (2008). Focalización en Educación. Límites y tensiones de una política que ha buscado mejorar la calidad y equidad del sistema educativo en Chile. *Revista Docencia*, (35), 4-16.

Ruiz, C. (2010). *De la Republica al mercado, ideas educacionales y políticas en Chile*. Santiago, Chile: LOM.

Ruz, J. (2006). Convivencia y calidad de la Educación: Orientaciones y Propuestas. En Arastegui, R., Bazan, D., Monsalva, S., Larrain, R., López, R., Onetto, F., Sime, L., Gonzalez, L., Cancino, V., Egaña, L. y Santa Cruz, E., *Convivencia y Calidad de la Educación*. (pp.247-262). Santiago, Chile: OEI.

Salazar, G. (1999). La educación de la juventud como una Educación para el cambio. *Revista última década CIDPA* (11), 113-121.

Sandoval, M. (2002). Investigación cualitativa. Módulo cuatro. Bogotá. Instituto colombiano para el fomento de la educación superior (ICFES)

Sandoval, M. (2003). *Jóvenes del siglo XXI*. Santiago, Chile: LOM.

Salas, V., Madrid, A. y Rebeco, O. (2011). *Resumen ejecutivo, evaluación de programas gubernamentales (EPG), subvención pro retención*. MINEDUC.

Santos, H. (2009). Dinámica de Deserción Escolar en Chile. Documento de trabajo N°3. Universidad Diego Portales. Disponible en la red file:///C:/Users/HP/Downloads/dinamica_desercion.pdf

Sapiains, R. y Zuleta, P. (2009). Representaciones sociales de los jóvenes en situación de pobreza desescolarizados la escuela desde la desescolarización. En Castro, P., Contreras, P., Cornejo, R., González, J., González, P., Guzmán, S., Inzunza, J., Lara, C., Marambio, J., Muñoz, L., Palma, E., Ramos, C., Rojas, A., Rojas, D., Redondo, J., Rozas, C., Sánchez, R., Santis, J., Sapiains, R., y Zuleta, P., *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario. Antecedentes de la Revolución Pingüina* (pp.37-58). Santiago: OPECH.

Serrano, S., Ponce de león, M., Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010)*. Santiago, Chile: Taurus.

Schutz, A. (1962). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires, Argentina.: Amorrortu.

Schutz, A. (1972). *La Formulación de nuestro problema: Los conceptos metodológicos de Max Weber, en Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Toledo, U. (2009). *El Programa socio-fenomenológico de investigación*. Recuperado 05 de mayo del 2014 de <http://www2.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/35/toledo.html>

Torres, M. (2001). Observar, escuchar y comprender sobre a tradición cualitativa en la investigación social. México: FLACSO.

Treviño, E., Salazar, F y Donoso, F. (2011). ¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación. *Revista Reflexiones pedagógicas*, (45) 34-47.

UNESCO-BIE. (2007). Problemas y desafíos en la educación inclusiva desde una perspectiva interregional: Mimeo.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis S.A.

Vergara, J. (s.f a). *Bello y Sarmiento, fundadores del estado nacional*. Manuscrito no publicado, Universidad de Chile, Santiago, Chile.

Vergara, J. (s.f b). *Dos concepciones contrapuestas: Friedman y Dewey*. Manuscrito no publicado, Universidad de Chile, Santiago de Chile.

Vergara, J. (2013). Teoría de valores *Fundamentos de la libertad*. Apuntes de clase Universidad de Chile, Santiago, Chile. Apuntes no publicados.

Zemelman, M., Jara, I. (2006). *Seis Episodios de la Educación Chilena, 1920-1965*. Santiago, Chile.

ANEXOS

Anexo 1.- Entrevistas en profundidad semiestructuradas.

Entrevista N° 1: Profesionales PARE, comuna de San Miguel.

Profesional PARE: Trabajadora social.

Lugar: Consensuado.

Fecha: 10 de octubre del 2014.

Hora: 12:00 h.

Observaciones: Profesional a cargo de cumplir con la misión de JUNAEB, que es mantener escolarizados con éxito a los estudiantes focalizados en riesgo de deserción escolar. Su participación se extiende a dos establecimientos de la comuna de San Miguel, siendo empleada directa de una Corporación sin fines de lucro, que ejecuta programas del Estado. El lugar fue una cafetería cerca de uno de los establecimientos a razón de tener libertad de expresión frente al fenómeno a investigar.

Entrevistadora: E

Profesional PARE: P.P

1. E: Me gustaría indagar con respecto al concepto de *mantención escolar*, desde la mirada de JUNAEB, desde el objetivo que se planea para poder realizar la labor en los establecimientos. Qué podrías decir con respecto a lo planteado.

2. P.P: (Silencio)

3. E: ¿Conoces el objetivo de JUNAEB?

4. P.P: ¿De JUNAEB?

5. E: Desde JUNAEB, el concepto de mantención que tú manejas para hacer tu labor en el proyecto.

6. P.P: Haber desde el objetivo de JUNAEB, los objetivos del programa están relacionados a la permanencia de las y los estudiantes con el objeto un poco de eh eh de provocar la movilidad social porque es parte de lo que dice el objetivo de JUNAEB, em, también y no sé si esta explícitamente escrito pero también intentan es em como posicionar a los cabros desde una perspectiva laboral futura.

7. E: ¿Cómo es eso?

8. P.P: Lo que pasa que el colegio, la escuela, la escuela formal, como uno la conoce tiene dos formas de preparación. Preparan, preparan a los estudiantes para la escuela superior, la

universidad y eso, pero también prepara a los estudiantes para el mundo laboral. En ese sentido yo no sé si sale esto explícitamente en el objetivo, pero sí cuando uno trabaja para la mantención escolar igual uno entrega elementos que van relacionados a cómo comportarse futuramente en otro ámbito, en el ámbito laboral, entonces uno lo que entrega y evitar la deserción es como nosotros al evitar la deserción también estamos evitando que se fuguen de esos espacios laborales que serían mucho más funcionales al Estado, en este caso si se mantienen en el sistema.

9. E: ¿Tú no sabes si esa idea está incluida en el objetivo?

10. P.P: No, yo creo que es implícito en el objetivo que uno trabaja, más o menos son los... cuando se habla de talleres qué tipo de talleres desde ahí, yo puedo entender así

11. E: ¿De los talleres que se realizan con los chiquillos?

12. P.P: Lo que ordena JUNAEB, tenemos que hacer esto, esto, esto otro, entonces puede entenderse más allá de la finalidad... uno dice ya esto le va a servir a los chiquillos, pero siempre hay algo que esta eh, digámoslo de una manera más oculto. Cachai de como yo posiciono cierto...em elementos que de uno otra manera le haga click, para que sirva esto...para salir al mundo laboral.

13. E: ¿Cómo funcionan esos talleres, cómo son las modalidades que más o menos podríamos encontrar?

14. P.P: Es que tan los talleres, hay talleres educativos, y están los talleres psicosociales y los talleres, bueno y no son talleres pero son las, lo que hace la psicóloga que son tutorías y también hace talleres donde esta oculta esa, lo que pasa es que una trabaja con objetivos generalmente distintos, transversales en los talleres, sin embargo siempre hay elementos que están implícitos en cada uno de estos talleres, un ejemplo cuando uno trabaja el apego con la psicóloga, nosotras tomamos distintos tipos de trabajo , suponte, mamás, embarazadas o mejor paternidad, apego seguro, inseguro, todo eso y uno lo trabaja con los cabros pero a la vez uno trabaja ese tipo de cosas, como es que... como el objetivo general , uno también trabaja otras cosas, con los chiquillos, por ejemplo por qué es bueno ser mamá, por qué es bueno ser buena mamá, buen papá, no solamente es bueno con los hijos, sino como también lo saca de contexto, lo trata, los transfieres a otro mundo, porque si tú sigues en el colegio vas a demostrarle a tu hijo a ser responsable a tener una meta en la vida y que cuando tú estés trabajando, tú vas a demostrarle a tú hijo que trabajar es tener un horario fijo, que vas hacer responsable, entonces también son otras cosas, que tú las estas metiendo igual, igual se meten.

15. E: Pero en el concepto por ejemplo de la permanencia que se solicita de JUNAEB, que les pide JUNAEB, para eso... que se entiende, que espera con eso JUNAEB. ¿Cómo lo mide?

16. P.P: Lo que pasa es que la JUNAEB (risas), es que es súper raro, lo que espera es que los cabros tengan buenas notas, ese es un factor para que los cabros no deserten, JUNAEB, dice que tienen que tener buenas notas porque uno de los factores que los chiquillos desertan es que tiene malas calificaciones, entonces hay que hacer tutorías educativas para los chiquillos que tiene bajas notas de modo que se motiven y sigan en el colegio, ese es uno de los factores, el otro es también que eh, es darle un sentido, porque es bueno estar en la escuela para la permanencia también es... no sé si sale en el objetivo, yo siento que va encaminado a eso. Uno la permeancia está relacionada primero con las notas, que si teni` malas notas podi` desertar, después con la asistencia, o sea hay que hacer, tener buena asistencia, si tú vas decayendo...hay chiquillos que faltan mucho, también están en riesgo de deserción, según JUNAEB. Ese es uno de los factores ay y otro que tiene que ver con el ámbito psicosocial, también un chico que permanece en la escuela es un chico que esta, que tiene mejores factores protectores, entonces uno tiene que fijarse qué factores protectores circundan a los cabros.

17. E: En relación em, bueno a lo mismo del concepto de mantención em, cómo profesional, desde la experiencia, eh... hace cuánto tiempo estas en el proyecto.

18. P.P: De febrero.

19. E: Como tú describirías los obstaculizadores o facilitadores de mantener a un joven en el sistema escolar. Un joven que cumple con las características de focalización.

20. P.P: Yo creo que institucionalmente la escuela demostró que es un obstaculizador para que los cabros permanezcan en la escuela, más que la familia, porque a veces los cabros tiene problemas graves, pero eh, pero quien pone más obstáculos desde la experiencia que he tenido es el colegio, porque al final son los chiquillos con más problemas tienen, los que realmente están en riesgo de desertar de irse, en riesgo su permanencia, es quienes de una u otra manera tienen menos oportunidades o se les da menos elementos menos factores protectores dentro de la comunidad escolar para que permanezcan en la escuela, entonces basta alguna actividad, no sé alguna cosa que hagan ellos para que sean suspendidos o expulsados del colegio sin un previo, si un chiquillo por ejemplo comete un acto que está mal visto es expulsión, nosotras como equipo deberíamos hacernos parte de esto y generalmente la escuela los echa, los expulsa, los suspenden sin previo aviso a nosotras entonces llegamos y sabemos que se fue, entonces yo siento que el colegio es fundamental y no cumple el factor que debiera para la permanencia de los chiquillos sobre todo de aquellos que tiene problemas graves.

21. E: Haz tenido casos que se cumple este obstaculizador, me podrías dar un ejemplo.

22. P.P: Sipo varios, varios ejemplos, en los dos colegios que son chiquillos, em, desde la dirección dicen que son consumidores o que trafican drogas. A ellos los han echado sin que a nosotras nos hayan avisado, simplemente los sacan del colegio.

23. E: ¿Y algún facilitador?

24. P.P: Eh... la permanencia... a ver ... yo siento que los facilitadores que hay a veces, tiene que ver con la experiencia que he tenido, eh con la familia, sí... como que los adultos un poco motivan a los cabros a seguir en la escuela y también los cabros mismos que se construyen solos y ellos de uno u otra manera se automotivan en el colegio porque tienen una meta, entonces una cosa es la familia, como ellos le dan sentido a la escuela, porque tiene que ver con eso de cómo yo le doy sentido, y también los chiquillos, los chiquillos también ven en la escuela como un paso, previo a, que son los chiquillos... que es como complicado porque hay chiquillos que tienen muy abierto, claro lo que quieren, hay otros chicos que son los más complicados que son los que, que no saben lo que quieren sino que viven en presente, entonces uno de los factores, yo siento que eh, un facilitador de que ellos estén ahí a veces son cuestiones súper triviales, por ejemplo eh, grupo de pares, entonces un facilitador porque el chico se siente cómodo en el colegio y podría ser un obstaculizador si hay algún problema en especial con el grupo de pares.

25. E: ¿Que no se siente integrado?

26. P.P: Claro.

27. E: En este sentido por ejemplo tú me hablas por ejemplo, tú me hablas de la escuela como obstaculizador, porque tenía que ver con la convivencia, con los reglamentos, las normas de la escuela em..., hay jóvenes a parte de temas que tengan que ver con las normas con la drogas u otro tipo de experiencia... me podrías contar con respecto a eso.

28. P.P: ¿A chicos que no puedan entrar, que se les ha negado la permanencia o cómo que la escuela ha sido un obstaculizador... para eso?

29. E: Claro...

30. P.P: ¿A diferencia de los chicos que han cometido alguna infracción de ley, o que se han drogado?

31. E: Claro... que tenga que ver con otras situaciones.

32. P.P: Bueno sipo... por ejemplo hay un chico que se suicidó, él tuvo varios problemas, problemas de abuso, problemas en la casa, eh, y que por una u otra razón él sale del colegio y cuando se inscribe, anterior a esa inscripción él intenta suicidarse, ese antecedente llega al colegio, desde que llegan esos antecedentes al colegio, el colegio ya empieza a obstaculizar a dificultar el ingreso a este chiquillo, siempre hubo... el colegio era muy importante para él, porque era el lugar donde más seguro se sentía, y desde el colegio empiezan a poner como obstáculos, primero que quieren el certificado del médico, que ahora no quiero certificado además quiero el del psiquiatra, del psicólogo, y siempre iban decantando la situación para el ingreso de este chico.

33. E: ¿Por qué crees que esto ocurre?

34. P.P: Ah, yo creo que el colegio, había una preocupación por él. El director, la gente de dirección de ese colegio, lo conocían bien, que le tenían aprecio y todo pero también siento que este chico para ellos significaba eh... una dificultad para el colegio, una dificultad eh... un temor de que pueda hacerse daño así mismo dentro del colegio. A que de alguna u otra manera cambiara la dinámica de la escuela. Una vez la señora de UTP, me dijo, este chico sé que tiene problemas pero todos los profesores tiene problemas con él, porque él muy manipulador, entonces no se puede trabajar con él, lo queremos mucho pero no se puede trabajar con él, entonces no era apto para el colegio, eso es, no era apto, no cumplía el perfil de estudiante para el colegio, por lo tanto debía estar afuera... Al final supuestamente si lo habían matriculado, pero ese... el día de la matrícula el chico mu... se suicida, ese mismo día, entonces, fue una historia larga de Si y No, Si y No, y al final el chico se suicida, pero yo siento que eh... el no cumplía el perfil del colegio, entonces, no se podía, no tenían los elementos para mantenerlo, no tenían los elementos que, que de una u otra manera pudieran ellos manejar a este chiquillo, pero al final como que uno a los estudiantes debe manejarlos cómo controlamos a... cómo una cárcel y si uno se te escapa de ese control hay que sacarlo, este chico era así... había que sacarlo.

35. E: Me gustaría saber en profundidad en realidad como en el sentir profesional, también pude ser humano que significa para ti la mantención de jóvenes que están en riesgo de deserción.

36. P.P: Es que yo siento que la mantención escolar tiene una línea distinta cuando hay chiquillos que realmente pueden desertar de la escuela, porque mantener igual está relacionado, mantener algo está relacionado con la imposibilidad de estar entonces yo lo tengo que mantener, es como tener una red así afirmando a los chiquillos para que no se arranquen, debo mantenerlos, contener ese que puede... si es así con los estudiantes que son comunes y corrientes que no tienen grandes problemáticas, yo siento que cuando los chiquillos no tienen factores protectores... que son que están más tendientes a desertar más que mantenerlos en el sistema escolar a mí me da la sensación que uno debería darles más oportunidades y también darle más alternativas de términos escolares. Yo siento que hay cabros que pueden terminar la escuela. Porque al final terminar la escuela no es una cuestión no ma' que tenga que ver que yo quiera superarme, es algo más terminar la escuela es algo que tiene, es una cuestión económica. Porque no sé, recolectores de basura tienen que tener segundo medio y ganan súper poco, entonces el cuarto medio significa un paso más en términos económicos, de ganar un poco más de plata. En este sentido los chiquillos que son desertores o pueden desertar, que tienen dificultades uno debería ofrecerle alternativas de estudio. La escuela no es la única alternativa que hay, hay otras, generalmente se tiende a opacarlas, no están igual, no son igual. No es lo mismo como decir dar exámenes libres o participar en un dos por uno, es como que desde la sociedad no es lo mismo, como que discriminan un poco. Deberíamos darle una vuelta más a eso, qué queremos pa' los cabros, ¿los cabros quieren terminar la escuela? o a lo mejor quieren seguir estudiando hay cabros que son muy inteligentes pero no le funciona el sistema escolar medio carcelario que existe eh... pero hay otras alternativas po', alternativas de estudio, si lo que busca es que el cabro sea mejor, que termine el cuarto medio y todo lo

demás qué hay que hacer, hay que ofrecerle otras alternativas, alternativas que a veces la JUNAEB no es prioritario.

37. E: ¿Cómo funciona por ejemplo si un chico deserta de la escuela? ¿Qué pasa con el programa?

38. P.P: No po' ahí si el chiquillo se va eh... ya no es parte del programa, JUNAEB, no se hace cargo de eso, solamente se hace cargo de los chiquillos que están adentro de la escuela... si a los chiquillos los echan... es parte de la corporación, de los profesionales si hacen algo más, pero es algo que ya no depende de la JUNAEB, sino que ya no son parte del programa.

39. E: Pero por ejemplo existe un chiquillo que se va y ahí se puede ofrecer otras oportunidades pero, ¿ésta como fuera de las líneas de trabajo eso?

40. P.P: Claro, o sea lo que más uno hace, si es que tiene, si el chiquillo tiene menos de 16 años eh... derivar a la OPD, pero son situaciones, o sea la OPD, tiene grandes filas de vulneraciones graves y estas que entran por no estar en el colegio son atendidas súper lento, o sea a la larga... además si los chiquillos tiene sobre 16 años o sea olvídate, no va hacer atendido, porque más de 17 años ya no existen, ya no son niños. Y lo otro las alternativas que va hacer después la OPD, ya no se hacen cargo, o sea es un trabajo que se hace no comandado por la JUNAEB, se hace a parte, si se hace ¡bien!, pero si no se hace ¡bien también!

41. E: Vamos hacer un resumen...los objetivo del programase relaciona con la permanencia y eso se ve con las calificaciones y con la asistencia. Como obstaculizador se puede observar a la escuela como que traba algunos procesos de chiquillos que tienen situaciones de vulneraciones más graves, y como facilitadores a la familia y a los propios deseos de los jóvenes, proyectos que ellos emprenden. Y en relación a que significa para ti la mantención tiene que ver con una permanencia que no solo se establezca en la escuela sino que pueden ser otras formas de educación.

¿Podrías agregar algo a algunos de los temas, que te gustaría relacionar? Para poder indagar, para poder entender en realidad que significa el mantener a un sistema escolar.

42. P.P: Que un programa como el nuestro que quiere mantener en un sistema escolar y no tiene, no tiene un especie de poder o de control sobre los colegios, es un programa que siempre va a estar funcionando mal.

43. E: ¿Un control de la institución?

44. P.P: Claro, como nosotros podemos, nosotros no tenemos voz o podemos tener la voz pero no tenemos voto. Poder de decisión, sobre las decisiones del colegio, entonces cuando hay un chico, hay chicos que son consumidores, han robado, no sé han cometido algún tipo de delito, sin embargo, son chiquillos que si quieren estar dentro del colegio. Uno podría desde el programa eh... hacer intervenciones más serias con ellos, lograr algunas

situaciones y que los chiquillos dejen ese tipo de actividades, sin embargo, eh... el colegio no da cuenta de ello, o sea cuando un chiquillo comete un delito o no sé algún tipo de infracción, la solución es sacarlo del colegio, es sacarlo como una manzana podrida, porque... entonces, en ese sentido, cómo nosotros... no sirve, ahí me da la sensación que no sirve trabajar en un programa donde los chiquillos que de verda' están en riesgo de irse, a los que de verda' hay que mantenerlos, no los podemos mantener, porque no tenemos la autoridad necesaria para decir 'sabe este chiquillo usted no lo puede sacar', es lo que pasaba antiguamente con los de integración, los sacaban, los expulsaban o repetían. Los de integración tienen formas diferentes de trabajo, tiene profesores diferentes, tiene un equipo, psicólogos, trabajadores sociales, profesor o psicopedagogo, lo mismo... todo eso, y siempre están ahí presentes para mantenerlos en el sistema escolar, es lo mismo los mantenemos en el sistema escolar. Y ellos de una u otra manera si mantiene un control sobre eso, pero no así los otros chicos no se tiene un control, nosotros no tenemos ningún tipo de control, no podemos decirle al directos 'sabe que eh... usted no puede echar a este chico porque nosotras creemos que con una buena intervención el chico va a salir adelante y si lo saca probablemente el chico va a delinquir con mayor rapidez que lo que está haciendo ahora' no lo podemos hacer. Entonces nosotros tenemos que estar a la par de lo que dice el colegio.

45. E: Hablaste como de intervenciones más serias, ¿qué quieres decir con eso?

46. P.P: Una intervención más seria, está más... sería relativa a trabajar primero con una población que de verda' esté en riesgo de... nosotros trabajamos con una población súper transversal... hay chicos que no tienen niun problema a no ser que estén pobres, pero la pobreza no es un elemento eh... no es un elemento no es un elementos que los chicos deserten cuando los factores protectores se dan, cuando en las familias pobres y familias ricas se da igual. Distinto es de otros chiquillos, chiquillas que se encuentran solos, que el contexto donde se encuentran es más peligroso, esa población es donde uno debiera intervenir. Y las intervenciones cuando digo que son serías, es porque son intervenciones más seguidas, intervenciones que son mejor planificadas que de una u otra manera eh... se planifican en función del diagnóstico que uno le hace a los chicos. Eso que son más serias que uno se... trabaja hace un plan de trabajo en pos de un chico en especial, este es mi plan de trabajo con este chico que es consumidor de pastillas, que ha delinquido algunas veces, tengo un plan de trabajo para él, pero no puedo tener el mismo plan de trabajo para un chico que es papá o una chiquilla que es mamá adolescente, es otro plan de trabajo para todos los chiquillos. Entonces acá lo que nos hacen hacer talleres, talleres, talleres. El puro taller grupal que es una vez al mes, más encima no sirve. Los talleres, cuando uno hace talleres una hace sesiones y uno va aprendiendo a medida que va haciendo los talleres y uno va aprendiendo, las atenciones individuales es lo mismo. Entonces yo no puedo ir, lo mismos con la familia, yo no puedo ir a ver una familia una vez al año a preguntarles cuántos duermen en una cama y después a los chicos les hago un taller al mes y con eso ¿yo cumplo y creo que voy a mantener a ese chico en el colegio y va a estar motivado?, no es así, sino se hacen intervenciones con planes de trabajo, con quienes realmente necesitan.

47. E: ¿Y quiénes obstaculizan ese trabajo más individual? ¿Qué cosas te lo impiden?

48. P.P: Eh... bueno primero la población, es una población grande de estudiantes, 120, 150 chicos que uno tiene que estar siempre viéndolos a todos, pero uno no los puede ver a todos sino a algunos, también eh... la propia JUNAEB, ellos también ponen obstaculizadores grandes o sea decir 'nos fijamos si les va bien en matemática o lenguaje' es casi perverso pensar eso, lo demás no importa pero si el cabro sabe leer sepa sumar con eso nos basta y nos sobra... eso no mide nada y si tu mirai los otros, hay otros programas sociales, porque otros programas sociales hacen planes de trabajo individuales y por qué pa' la población escolar tienen que ser todos juntos.

49. E: ¿Eso requeriría otro modelo, por decirlo, de intervención?

50. P.P: Yo creo que otro modelo, no solamente otro modelo sino también yo siento que acá en Chile y en varios programas sociales se basan en otros países y lo replica no da cuenta de la realidad de Chile, entonces replican simplemente y copian, entonces yo siento que la JUNAEB, primero no han hecho estudios serios con respecto de cómo es... porque el PARE tiene tiempo no es tan joven, no es del año pasado y no se han hecho estudios de validez, de impacto, sirvió o no sirvió. Eh... por qué nos preocupamos de matemática y lenguaje, cómo por qué está relacionado. A mí me da la sensación de que está relacionado con la cuestión del SIMCE, que están mirando otra cosa, por qué, por qué tengo que hacerle a los cabros un taller mensual y tutorías de lenguaje, por qué no puedo hacerle un plan, un trabajo con ellos, no puedo hacer niun objetivo especial para ellos, no hay objetivos especiales para ellos. Los objetivos son generales para todos, tienen el taller de apego las embarazadas, entonces yo como voy hacer..., incluso ahí, y taller de apego de habilidades parentales, que más encima es un taller de apego, no de habilidades parentales, con papás, mamás, con chicas embarazadas, con chicos que no viven con sus hijos, es muy diverso, yo no puedo hablar de la importancia del apego seguro cuando sé que la mitad de los cabros no vive con sus hijos y no puedo hablar de la importancia de estar con sus hijos si a algunos ni siquiera los dejan ver, cómo yo trabajo eso. Una vez al mes no se puede po' tampoco hay intervenciones diferenciadas, no existen, no aquí en la JUNAEB.

51. E: Me llama la atención una parte la focalización que una población que en realidad está en riesgo eh... ¿Cual crees tú que sería el perfil de chiquillos que realmente y cuáles no lo son y están dentro de la población?

52. P.P: No cumplen, quienes no cumplen primero que son buenos estudiantes, no solo que son buenos estudiantes, no tiene problemas de asistencia, también hay chiquillos que verbalmente dicen 'yo no tengo problemas' hay chiquillos que son regulares estudiantes, faltan a veces, a veces no, pero sin embargo tienen las familias, es un factor protector, yo siento que la familia es un factor muy importante de que uno vaya o no vaya a la escuela eh..., pero los factores de riesgo, bueno los chiquillos que son consumidores de droga posiblemente puede ser que un momento de su vida puedan desertar, puede ser que no, es un problema las embarazadas, embarazados, hay tantos estudios respecto a cuáles son los elementos que puedan desertar. Pero yo siento que cuando uno habla de la mantención escolar, entonces estamos hablando de una población distinta de la que está en riesgo de desertación. Cuando yo hablo de mantención (como te decía) yo quiero mantener una

población dentro del colegio, pero cuando hablo de los otros de los que tienen problemas de desertar que cometen, que son infractores de ley, hay chicos que son infractores de ley, los que consumen drogas, son parte de la escuela, droga, trabajan, es como que los programas no están dirigidos a ellos, porque esta población es más difícil. Cachai yo siento que la mantención para que los chiquillos no dejen de ir a la escuela, para que no se queden en la casa, que tengan buenas notas, el otro núcleo, el otro grupo que es el más complejo no se toca, está dentro de éste grupo pero no se interviene con él o si intervienes, intervienes solapadamente. Porque no podi... una vez una compañera dijo que el jefe le había dicho 'no puedes crear vinculo, no puedes abrir cosas, temas porque el programa no está para eso' entonces tu deci, pa' qué está el programa entonces...

53. E: Por ejemplo temáticas que no se puedan abordar, qué se hace, qué se indica que se haga.

54. P.P: Hay temas que... yo siento que uno a veces siempre está bordeando el quehacer de ser profesional uno aborda varias cosas, lo que te indica el programa y también tiene que ver con la formación profesional al final no sé si es parte de todas las profesiones pero uno tiene códigos de ética con los que se rige y uno de los códigos dentro del trabajo social, uno trabaja por la dignidad de la gente, de las personas indistintamente de donde uno este lo que haga o no haga, uno trabaja por la dignidad de la gente. En este sentido yo siento que se han hecho cosas, por ejemplo yo he hecho algunas cuestiones que no van dentro de la línea del PARE, por ejemplo acompañar a cabros eh... más jurídicas o que no estén relacionadas mucho con lo que me dicen los talleres, y todos eso, sino que situaciones que requieren que uno se acerque más y crea ciertos vínculos, si tú no creas vínculos con tus usuarios (nosotras le decimos así) o beneficiarios si tú no creai` vínculos hay una imposibilidad de crear un buen trabajo, porque crear un vínculo es crear confianza, si tú no, si el otro no confía en ti eh... difícilmente te va a escuchar o van a establecer una relación recíproca así de verda` de como yo te cuento mi verdad y a ver si tú podi` ayudarme eh... bueno y desde ese ámbito se trabaja con cuestiones que de verda` la JUNAEB, no está en esa línea. A claro así uno pierde... no sé si pierdo el tiempo, pierdo el tiempo desde JUNAEB, pero ganai` con los cabros. Eh... y teni` esta opción po' si los haci` o no lo haci`, es una situación ética al final, siempre tiene que ver con la parte ética, la dificultad está cuando son muchos chiquillos, por ejemplo si te tocan dos o tres de la población de 120, uno lo puede hacer, pero que pasa si la población se te abre, y en vez de tres cabros teni` veinte cabros.

55. E: ¿Con el riesgo más latente?

56. P. P: Si, tú deci`, yo necesito intervenir con ellos qué haci` ahí, la dificultad está que trabajas con veinte niños, con dificultades serias y que tú sabi que si no haci` nada va a ser cada vez peor. Chuta ahí o renunciái o menti` po', porque al final yo creo que no es una opción decir, 'es que bueno no me alcanza el tiempo o ustedes vean lo que hagan' ... qué estai` haciendo ahí po' cachai ahí deci` qué estoy haciendo, que la JUNAEB me dice que tengo que ir a cien casas y yo he ido diez veces a esta casa y me van a decir pero porque has ido diez veces a esta casa y nunca has ido a esta otra... que voy a decir (risas), que acá está la caga y aquí no, yo no puedo decir eso cachai, entonces no dan cuenta de eso.

57. E: Salieron hartas ideas con respecto a las propuestas, me gustará para poder profundizar, con la formación profesional en función de estos programas, con la focalización, también en relación a los obstaculizadores de la escuela. Me gustaría saber cómo funciona el programa inserto en la comunidad escolar.

58. P.P: Es difícil porque yo siento que nos ven como adversarios, como que somos adversarios de los colegios... yo siento que uno trabaja con instituciones y con personas, entonces cuando trabajamos con personas que son parte de instituciones uno puede sentir un trato una llegada distinta, pero cuando las personas se eh..., como que se cubren con las instituciones el trato es diferente.

59. E: ¿Por ejemplo para poder entender?

60. P.P: Uno puede hablar por ejemplo con un administrativo, que va desde la orientadora, no sé, inspector general, todos esos que de una u otra manera manejan el teje maneje de los colegios, uno puede acercarse y decirle 'mire tengo que ver esto con este cabro, necesitamos, necesito ubicarlo' (responden los administrativos) 'si no hay problemas, puedes hacer esto, esto, esto otro' cachai estoy tratando a la persona y se acerca y..., pero cuando se cubre con la institución es cuando yo digo por ejemplo 'sabe que supe que este chico no está lo sacaron o lo expulsaron y la respuesta ahí te dicen 'es que era un infractor, era un delincuente, no hay acá no aceptamos ese tipo de cosas entonces ya no es un 'yo no acepto' es 'acá no aceptamos este tipo de cosas porque nosotros no trabajamos', entonces se cubren de la institución y ahí ya no hay diálogo posible cuando se cubren de eso cuando ellos ya..., el 'yo' ya no es 'yo' sino que se pluraliza, un poco ahí el dialogo se pierde, ya no hay forma de entrar, hay una pared ahí. A mí me da la sensación no sé si lo dije delante que nosotros no tenemos las facultades, especialmente en los colegios subvencionados, no tenemos facultad para decir 'sabe que usted está infringiendo un derecho fundamental de la infancia que es el derecho de permanecer en la escuela', no se puede no tenemos esa facultad, nos jugamos el que nos saquen que llamen a la JUNAEB, no sé a nuestro jefe y digan 'saben que acá están faltándonos al respeto, no sé están diciéndonos cosas feas... no sé ellos son muy raros ... eh, entonces al final hay que aceptar no más po', hay que acatar y morderse la lengua pa' no decir algunas cosas, porque al final deci', si no estoy vendrá otra y le va a pasar lo mismo y yo ya tengo la relación con los cabros, no sé yo siento un poco, es frustrante eso po', es frustrante porque al final la idea no es ser adversario de los administrativos, del director o no sé, eh..., sino que trabajar en conjunto, pero siento que hay una, es como una cuestión ideológica, que la institución escolar tiene una mirada especial donde los chiquillos eh.. el currículo ahora dice que es constructivista, ya pero tú no lo ves así en el diario vivir y sabi' que no es constructivista, y algunos explican si pero si es constructivista 'los cabros se suben por el chorro, porque no hay una cultura previa', sin embargo siento que los cabros igual son denostados en el diario vivir y esa denostación esa falta de respeto hacia el otro esta normalizado, entonces si tú ... 'sabe que a este niño usted no le puede decir tonto o sabe que el profesor le dijo que era un flojo' o sé y si uno le dice te van a decir 'pero que tiene si son flojos o es tonto po', entonces que facultad cómo uno dice 'sabe que si usted sigue así, nosotras no se po' una multa no sé algo. Si ellos dicen que los chiquillos trabajan a través de castigos yo creo que parece que los

administrativos, parece que también a los administrativos deberían (risas) ‘si usted golpea a un niño como antes (ahora ya no se puede), entonces si usted humilla a un niño, mire acá le vamos hacer un sumario’... no existe eso.

61. E: Vamos a ir de lleno a lo que tiene que ver con las propuestas en función de la experiencia en programas de mantención o de retención escolar.

62. P.P: Yo siento... es que siempre que ido... es que tiene que haber un equipo dentro de los establecimientos que no sea subalterno al director, yo creo que debe haber un equipo interdisciplinario que este en la misma línea de los asesores más que asesores como de... no sé si control, no control pero si en la línea de supervisión, el buen manejo ésta cuestión de la convivencia escolar, es una palabra una frase que tiene todo un aparataje hermoso de convivencia escolar, pero tampoco es muy llevada a cabo, entonces yo siento que debiera haber un equipo, eh..., yo diría un equipo que pueda estar adentro del colegio, velar los derechos de los estudiantes, yo siento eso y que no debiese ser un equipo que estuviera dirigido a la mantención escolar sino que un equipo que pueda de alguna manera defender los derechos de los estudiantes dentro de los establecimientos, no con ese nombre porque los profesores se asustarían (risas) pero una cosa parecida, ahí sí que nos verían como adversarios, pero que se tenga facultades, eh..., un poco de eh..., de poder disponer de decidir un poco, entrar en la discusión de cuando un chico se queda, cuando un chico se va eh..., si está debidamente intervenido, si necesita apoyo psicológico, que tenga que ver un poco con eso. A la población en general y dentro de esa población poder intervenir con los chicos que pudieran tener problemas mayores.

63. E: ¿Un trabajo más especializado con esa población?

64. P.P: Claro, que podamos hacer lo que te decía delante, que podamos hacer planes de trabajo, con estos chicos que podamos sacarlos de la sala sin que el profesor nos ponga mala cara, porque estamos sacando un chiquillo de la sala. Pero eso pa’ los chiquillos que están dentro del sistema escolar, pero hay chicos que no están en el sistema escolar, los que se van, los que desertan, y esos también hay que dar cuenta de ellos, porque los chiquillos no se van porque quieren siempre, entonces yo creo que un asunto es como , es que yo me haga cargo de la población escolar dentro de la escuela, pero también como me hago cargo de los otros, que salieron porque el estado no se hace cargo entonces de lo que están fuera! Se hacen cargo de los que están adentro! Y el estado cómo da cuenta de los otros niños, la mayoría de ellos chicos son menores de edad, no da cuenta, lo deja la amparo de la OPD, no hace nada, no hace nada porque hay cosas peores que..., entonces yo creo que un chico cuando se va del colegio debiera ser un deber, parte de estos programas, hacer seguimientos de estos chiquillos, de encontrarle un sentido a la vida, porque sienten que son perdedores...

65. E: Y en función del equipo que estaría de alguna manera no como subalterno sino parte de... eh..., cómo te lo imaginas que funcione dentro de la institución, profesores, directores, qué tipo de metodologías podrías aplicar para que se pueda desarrollar un trabajo.

66. P.P: Cuando uno trabaja con poblaciones infantiles en los colegios para el ámbito de maltrato, uno confecciona un protocolo de acción, entonces ese protocolo, estos dos o tres profesionales son los encargados que se cumpla que se le haga llegar el problema, entonces es obligación, en términos de maltrato, que se cumpla el protocolo, es obligación de cada docente. Entonces yo siento que en ese sentido cuando hay chiquillos que son difíciles, que son muy desordenados, no sé cualquier cosa también debiera cumplirse un protocolo de acción (que supuestamente se cumple) pero cuando un chiquillo es muy difícil, cuando una chica también no sé, es muy violenta le pega a otra lo que más se hace es expulsarla del colegio. No sé... me han dicho 'si es que era un niño que tenía problemas en su casa bla bla bla', pero no dan cuenta de ello, antes podríamos haber hecho algo y no se hizo nada. Qué estamos haciendo, para que estamos aquí po'! Si uno puede estar años y años en la misma fórmula y así puede estar toda la vida, entonces qué hacemos. Yo siento que uno debiera trabajar lo mismo que se trabaja con maltrato, protocolo y cuando entras al protocolo entras al tiro al equipo y cuando son muy graves ahí uno deriva a... pero que los reciban, no que la OPD, COSAM, que lo va a recibir después de tres meses, cuando el cabro ya le pego a todos el mundo, sino que tú ya estás ahí y te está atendiendo un equipo mientras y si tu considerai que un cabro necesita o es de mayor complejidad pero ahí estay, porque yo siento que conversar con los cabros, crear relaciones, el vínculo da resultados po' si los cabros no son psicópatas, tampoco que viene a matar a todos el mundo po' (risas)

67. E: Me queda una cosa dando vuelta que tiene que ver con la formación profesional o formación inicial en función de este tipo de programas, que se ven llamados a trabajar con otros profesionales, cómo tú observas eso.

68. P.P: Bueno yo creo que desde la profesión uno aporta siempre el trabajo, lo que hace eh...nuestro lema (risas) nacional e internacional es transformar, la transformación de la sociedad eh... y el cambio social. El objetivo del trabajo social, yo que creo que en el ámbito donde trabajan siempre buscamos eso, en este caso cómo transformar las relaciones humanas, cómo nosotros interactuamos comunitariamente o también individualmente se trabaja hartito, pero el trabajo dentro de la escuela yo siento que está relacionado en cómo nosotros estamos estableciendo vínculos con otros y esos vínculos como uno los va estableciendo en función de lograr un mejor futuro para los cabros. Dentro de la misma institución y también fuera, el trabajo social comunitario, es tanto de talleres, tenemos yo siento más allá, porque también están los profes, psicopedagogos, psicóloga, todos tiene algo y cuando uno trabaja con los otros al final todos hacen algo del otro porque es imposible que eh..., yo sea trabajadora social y no sepa nada de psicología, eso no puede ser o no puedo yo, tengo que saber algo de pedagogía pa' poder trabajar con los cabros porque uno tiene que ser pedagógico con ellos, sino no se puede. Yo siento que lo que falta en este tipo de programas eh..., siento que son muy técnicos, la parte teórica y la parte ideológica no está presente y lo hacen tan desde la técnica que perdi` el foco ideológico.

69. E: ¿La técnica te refieres a...?

70. P.P: Al hacer, tengo que hacer está planificación, tengo que hacer esto, no le doy un contexto histórico o un contexto social sino que digo: 'ah! este cabro comete delito porque

vive en un contexto pobre... ya filo', pero cómo yo le doy vuelta a este contexto, por qué vive en un contexto pobre, o por qué comete delito... ya porque de verdad tiene todos esto pa` atrás. Entonces cuando en los equipos no se discuten este tipo de situaciones entonces el trabajo queda pobre, hay una pobreza en el trabajo, porque lo que tú estás haciendo, está siendo parche, hacer talleres sin tener en cuenta esa cuestión más ideológica. Lo que me refiero a ideología es a la posición en el mundo que uno quiere entregar a los cabros, entonces si no hay esas instancias de discusión dentro de los equipos de abertura, de decir, 'sabi que yo me paro desde aquí', porque al final no todos podemos tener..., entonces un equipo que no mire o que no vaya hacia el mismo lado es un equipo muy dificultoso de trabajar. Pero también los trabajos, los talleres, las atenciones, los planes de trabajo, siempre tienen que tener una..., no puede ser solamente técnica, no puede ser solamente 'vamos hacer tres planificaciones, vamos hacer esto, esto y así súper, súper vacío... tiene que haber algo más. Y lo otro que sin capacitación permanente uno muere también. O sea yo me puedo capacitar sola pero no todo el mundo lo puede hacer, entonces yo me puedo capacitar en los espacios libres pero si no hay espacios libres, entonces las instituciones tampoco cuidan a los profesionales. Yo puedo tener experiencia en esto, pero no tengo experiencia no sé en embarazadas consumidora de drogas o cómo trabajar con los directores porque tiene una forma diferente ¿me entiendes eso? No hay capacitaciones que en otros programas siempre hay capacitaciones, siempre están. Allá donde estudio eh..., están haciendo un pos título pagado por el ministerio para trabajadores de un ámbito... no sé cuáles, pero es como que estos programas son los programas pobres para ver si podemos palear en alguna medida una situación que está... como que se viene pero no tanto, cuando sea más grave ahí vamos a poner más plata pero por mientras lo contenemos. Cachai entonces yo siento que cuando uno tiene una posición más firme frente a un fenómeno en especial, uno puede tener mejores formas de trabajo y darnos esa oportunidad..., no sé... la JUNAEB.

Viva la anarquía (risas)

Entrevista N° 2: Profesionales PARE, comuna de San Miguel.

Profesional PARE: Psicóloga.

Lugar: Lugar consensuado.

Fecha: 18 de noviembre del 2014.

Hora: 11:00 h.

Observaciones: Profesional a cargo de cumplir con la misión de JUNAEB, que es mantener escolarizados con éxito a los estudiantes focalizados en riesgo de deserción escolar. Su participación se extiende a dos establecimientos de la comuna de San Miguel, siendo empleada directa de una Corporación sin fines de lucro, que ejecuta programas del estado. El lugar fue una cafetería cerca de uno de los establecimientos a razón de tener libertad de expresión frente al fenómeno a investigar.

Entrevistadora: E

Profesional PARE: P.P

1. E: (Presentación de la profesional)

2. P.P: Bueno mi nombre es Ana María Dzazópulus psicóloga eh..., me he especializado, bueno como eh...en colegios, con niños vulnerables desde chiquititos en escuelas de lenguaje tres años, eh..., también en otros colegios subvencionados donde no eran tan vulnerables como en este colegio pero estaban pero estaba en Conchalí entonces el contexto también era así como vulnerable, eh..., eso como más en el ámbito escolar porque también estuve tres años con víctimas de delito, también he trabajado en colegios haciéndoles talleres a los profesores y a los padres para la prevención de abuso sexual, prevención de violencia escolar, eh bueno eso.

3. E: ¿Y tú experiencia en el PARE?

4. P.P: En el PARE, desde, mayo, desde como mediados de mayo.

5. E: En función de eso te voy a presentar una temática la cual tu puedes profundizar y si yo tengo alguna duda o creo que algo me parece interesante te voy a volver a preguntar y ahí...así va hacer la dinámica de la entrevista, bien flexible en realidad, no hay pregunta respuesta, sino que son temas. El primer tema tiene que ver con..., me gustaría indagar el concepto de la mantención escolar pero desde el objetivo del programa de JUNAEB, qué es lo que buscan ellos, qué es lo que... qué significa el concepto que ellos tienen o cómo lo entiendes tú.

6. P.P: Mira, bueno como que a mí lo que me llama más la atención es como que no hay algo claro cuando uno entra ni en los meses que llevo que cuál es el fin en sí de mantener a los niños en el colegio o que ellos terminen hasta cuarto medio, es más yo cuando entre pregunte que cuánto tiempo había que seguir a los niños porque como no me dijeron que

duraba dos años, entonces yo le decía ya y si hay un niño que está en primero medio, hasta cuándo se sigue, me dijeron que esta cuarto medio, hasta que terminara eh..., yo pienso que como que el objetivo de JUNAEB, es como algo más, es como legalmente es obligatorio que los niños terminen el colegio, entonces eh..., es como parte de una política pública no ma`, para que se pueda seguir y para que después las estadísticas digan que se logró el objetivo. Que no se po` que llegar a un cien por ciento de que se terminen, que todos terminen el colegio, que todos terminen cuarto medio y ojala en una educación formal, por ejemplo no dos por uno, ni en un instituto..., no sé eso pienso yo.

7. E: Ya y pero por ejemplo, si el objetivo es como me dijiste se marca como la ley de 12 años de escolaridad por ejemplo, pero describir un poquito, cómo funciona eso cómo se operacionaliza esa...

8. P.P: ¿Cómo lo hacemos nosotros?

9. E: Claro, que cosa de alguna manera emanada desde JUNAEB, pensando en los que JUNAEB, te pide.

10. P.P: A mí solamente o al equipo completo del PARE, dices tú.

11. E: Puede ser a ti o al equipo.

12. P.P: Bueno claro, por lo que yo entiendo se supone que y es lo que yo le explico a los niños, a los jóvenes cuando los inscribo, que la idea es como apoyarlos en todas sus áreas para que ellos puedan terminar el colegio, entonces si hay algo que tiene que ver con, no sé po` que les cueste aprender ciertas materias o necesitan algún apoyo escolar esta la profesora, si ésta, si necesitan no sé po` alguna red porque tienen algún problema familiar y necesitan que la asistente o trabajadora social eh..., le haga algún no sé ponle alguna derivación, los apoye en algún área que tiene que ver con la red local o estatal no sé, eh..., claro está... y el apoyo psicológico que es como..., que haría yo, claro para JUNAEB, uno no puede hacer..., además que son 120 jóvenes, entonces tampoco se puede hacer terapia, entonces se supone que uno debe derivar y los, las derivaciones están copadas, por ejemplo yo nunca he derivado a un COSAM, no le encuentro mucho sentido porque se demoran dos meses, yo he derivado antes y sé que se demoran dos meses o a veces más en recibirte una derivación, pero se supone que esa sería la idea de que en el..., si tiene algún problema de no sé de drogadicción sería derivar, lo que se necesita de apoyo psicológico uno sería solamente eso como un apoyo superficial y de ahí derivarlo, que en general obviamente no es uno...lo que exactamente va haciendo.

13. E: En otras entrevistas apareció una idea que tenía que ver con la formación profesional, como para poder entender bien los roles de alguna manera de todos los profesionales, trabajador social tiene una forma de enfrentar el fenómeno, o tuvo alguna formación para entender el fenómeno. Desde la psicología cómo tú puedes entender este fenómeno de mantener chiquillos o no en el sistema o el perfil de los chiquillos algo que tenga que ver ahí como para... la labor profesional que tú haces en este programa.

14. P.P: Mira es que dentro de la psicología yo creo que como pasa en todas las áreas, a lo mejor yo porque estoy dentro eh..., me doy cuenta que en mi área es más es aún más así que somos súper diversos entonces hay psicólogos que son más sociales, más existencialistas otros que son comunitarios que dentro del..., aunque se exige en JUNAE, que haya experiencia en educación que sea sino no necesariamente está registrado en el ministerio de educación pero sí que haya experiencia eh..., la mirada es como, yo creo que es como súper personal o sea..., en el cómo... pero tú te refieres cómo uno trabaja o la mirada que se ve así como el programa en sí de mantención.

15. E: Lo que pasa es que eh..., pueden ser ambas en realidad, o sea tiene que ver primero como con las habilidades que yo tengo para este tipo de trabajo, con la formación que yo he tenido caso si corresponden o debería haber más especialización ese tipo de cosas. Y también pueden ser ambas

16. P.P: Si po` como yo te decía que hay diferentes miradas, porque si alguien a pesar de ser educacional tiene una mirada, por ejemplo uno no puede tener una mirada muy estructurada para trabajar con ellos po`, ni muy rígida, porque sus contextos, estamos en un contexto escolar que es rígido, sin embargo su contexto social es todo lo contrario, entonces es difícil hacerlo que ellos eh..., se encajen perfectamente en el contexto escolar como debería ser..., se supone entre comillas, entonces como la mirada de uno debería ser mucho más social, yo en sí tengo una mirada como bien existencialista y humanista esa es la mirada que siempre trabajo a pesar de que sea colegio, entonces cuando trabajo con ellos es así desde esa mirada po` desde que ellos se observen de que ellos vean lo que ellos quieren, que ellos vean lo que ellos sienten que quieren ser en el mundo, para qué están acá, qué es lo que, cuál es lo que los motiva y de ahí trabajar la mantención escolar que al final ellos..., la gran mayoría si quieren pertenecer si quieren terminar por una cuestión social, familiar, porque por lo que le han enseñado sus padres, entonces trabajo desde ellos mismos y es difícil saber si mi mirada es como la mejor, a lo mejor hay otros que trabajan desde otra mirada no he conversado como tan profundamente con los otros psicólogos y como no se exige tampoco... la idea es que termine, apoyarlos y que termine el colegio, es como eso lo que te dicen no ma` po`, o que se mantengan lo máximo que se pueda y, pero mi idea es que ellos cumplan lo que ellos quieran hacer que la mayoría si quiere hacer eso, si quiere terminarlo y para ello es una frustración..., lo que he hablado los que tienen la duda de que si van a seguir o no es una frustración, no es solamente como que les da lo mismo, porque si les diera lo mismo yo trabajo desde ahí entonces, si le da lo mismo entonces qué hacemos, pero no po` ellos quieren seguir estudiando, se sienten frustrados el no poder seguir sus sueños, además que son colegios técnicos, entonces la mayoría quiere tener una profesión, entonces eso po`, trabajo desde ahí, trabajo desde ellos mismos.

17. E: Y que obstáculos podrías tú más o menos describir ya sea del miso joven, o desde la escuela, en sí, como el sistema en general para poder mantenerlos en el sistema.

18. P.P: A yo creo que son a mí por lo menos así como personalmente lo digo lo que he observado lo que más me cuesta es como eso sus redes, que si un cabro tiene problemas de drogas, no hay donde, no hay nada que hacer con ellos, con él, como que cuesta, así como

su familia si tiene algún problema, cuesta mucho hacerle las derivaciones y eso es lo que más los aporrea para poder continuar el colegio y hace que más ellos no quieran continuar po` como que no se puede...es difícil trabajar con la familia, eh..., porque lo ideal sería que trabajar con los papás directamente que ellos los refuercen en sus casas, pero es difícil po` en el contexto que ellos se encuentran, yo creo que es eso, como el contexto social, mira ni siquiera tan..., bueno sí cultural pero no me refiero tanto como a familiar sino que como la cultura pero en su entorno por ejemplo en que me digan mis amigos son narcotraficantes como y tengo que ser su amigo porque si somos amigos desde siempre po` y yo tengo que andar en lo que ellos andan porque siempre ha sido así cómo me voy a salir de ahí, entonces como que esas cosas lo van tirando pa` abajo aunque ellos quieran hacer cosas diferentes en que ellos tengan sueños, y al final los sueños no es exactamente, para mí, no es exactamente terminar el colegio sino que si no lo terminan eso les coarta la posibilidad de hacer cualquier otra cosa que ellos quieran estudiar, aprender o que quieran hacer de su vida po`

19. E: Y en función de la escuela cómo funciona ahí el mantener o no mantener a un chico eh., en la cotidianidad de tú trabajo

20. P.P: Bueno ellos, eh., no sé si para ellos es algo importante mantener a los jóvenes en el colegio, yo creo que la idea es tener buenos rendimientos que el colegio, que la institución en sí, tenga un buen eh..., se vea bien para afuera por ejemplo si están haciendo la práctica que el colegio diga: ‘oy! son súper buenos alumnos haciendo la práctica..., ah! van hacer súper buenos profesionales’, entonces si hay alguno que no está rindiendo o que no funciona bien o sea es pa` fuera no ma` que se vaya no ma` po`, no es importante cada uno como individuo, sino que cómo se ve todo para fuera, si el colegio es ordenado, si el colegio no se po` como este como el Lautaro, el colegio es ordenado entonces que todo el mundo para afuera vea que es ordenada que está funcionando bien, bueno no sé si para ellos es importante el SIMCE o a lo mejor sí, no sé po` no tiene muy buen puntaje en SIMCE, pero cómo eso cómo más mantener los niveles y estándares que se puedan ver, no veo que haya importancia de que si alguien se queda o se va, es más cuando alguien se va o se quiere ir ‘hay no él es buen chico no que no se vaya’, pero no como lo vamos a ayudar a ver como lo vamos a ayudar a ver si él puede a pesar de todos los problemas que tiene no.

21. E: Me gustaría conocer algunos casos de repente de chicos que no sé si se han podido mantener o no y que recuerdes de alguna manera de algún caso emblemático.

22. P.P: Mira no conocí tanto..., como no llevo tanto tiempo entonces como justo en el tiempo que llegue se fueron varios que no conocí casi..., pero como el que estoy viendo ahora, pero que él está ahí en la duda, entonces por qué, porque tienes puros promedios rojos, por qué, porque a lo mejor de verdad tiene algún..., no sé si tendrá algún problema cognitivo pero a lo mejor necesita otro tipo de, de, de educación a lo mejor más especializada, a lo mejor más personalizada, a lo mejor si necesita algo para la concentración, entonces él se ha ido desmotivando y hay momentos que no quiere seguir y la vez anterior que lo vi era como ‘yo no voy a seguir porque tengo puros promedios...’ y a él le encantaría ser mecánico, él es, es su sueño ser mecánico, pero está, se siente súper

frustrado y triste porque dice que ya no lo va a lograr, entonces..., y en el colegio no hay algún, yo veo castigo solamente no hay apoyo ni refuerzo en como institución para él, entonces él..., yo estoy así como con la duda, entonces la opción es como darle ayudarlo para que este en un dos por uno el próximo año, eso si ahora me decía que esta con un profesor, el profesor de lenguaje que él, ahí uno piensa así pero con vocación, de él personalmente no el colegio eh..., que cada vez que él pone atención, escribe en clase, él le manda comunicación a la mamá de este niño, entonces él estaba muy contento, el niño, estaba muy contento porque le había mandado eh..., notas de felicitaciones a la mamá, que está estudiando, que está trabajando y se había sacado un siete con él, entonces igual es triste porque probablemente el viene de hartos colegios que la educación no fue muy buena tampoco y no se dedicaron a que él aprendiera y que eso como que lo he visto en varios colegios que es increíble que en tercero básico los niños pasen sin saber leer, entonces claro se va retrasando todo el aprendizaje y cuando llegan a primero medio no saben nada po`, no saben multiplicar, dividir, entonces cómo le pasas toda la materia de nuevo, para los profesores también es complicado eso, cómo hacer que ellos pasan, que ellos vayan pasando de curso si ellos desde su base, desde la la..., desde primero básico entraron sin aprender nada y que a lo mejor no hay ahí un daño cognitivo yo pienso que a veces no es eso sino que simplemente no hubo ningún refuerzo desde nuca, incluso hasta una mala alimentación desde su casa, desde quizá nunca sus papás le hablaron no sé po`, entonces ahí estamos en la duda con este niño eh..., pero ya se siente mejor al pensar que él tiene otras opciones que no se va a quedar con octavo básico y va a ser obrero de la construcción como su papá, que él no quería ser eso pero que ve que es como la única opción que él podría seguir sino que él ve que hay otra opción que existen capacitaciones después del colegio, que puede hacer un dos por uno.

23. E: Dentro de la política de JUNAEB, cómo funciona el seguimiento por ejemplo, si hay un chico que realmente deserta.

24. P.P: Si no tiene notas y asistencia sale del programa, escolarizado, o sea podría seguir matriculado hasta diciembre pero si no se observan notas o no tiene asistencia sale igual po` no vale solamente la matricula porque después ellos igual observan y a pesar que dicen que no están en los registros las notas que no es algo importante, sin embargo igual nos han hablado de que si las notas han subido o han bajado, como un indicador de logro del programa. Piden que suban, suban las notas y lenguaje y matemática y que hayan subido sus notas aparte de que pasen de curso y de que la asistencia el porcentaje de asistencia y seguimiento no po` no hay y eso también es como algo desfavorable porque aunque también uno quisiera hacer seguimiento también las condiciones son súper difíciles para poder hacerla un seguimiento en su casa porque no tenemos un..., plata extra para la locomoción porque hay lugares que son súper peligrosos y que ya hemos tenido unas malas experiencias entonces no hay nadie que nos acompañe, va la trabajadora social sola y si va acompañada no deja de ser menos peligroso eh..., que la acompañe una de las otras dos, entonces es súper difícil hacer los seguimientos y a tener atención en las casas o además que en este tipo de colegios también o sea son de todo Santiago hay no están dentro de la comuna o a dos cuadras como a lo mejor habrían en otros colegios a lo mejor en los

municipales podría ser un poco más cerca donde viven, entonces tenemos desde Lampa, Maipú, San Bernardo, entonces es difícil el acceso, difícil contacto, no sé po` plata too.

25. E: Me hablaste como de los obstaculizadores, vamos hacer un pequeño resumen para ver si nos van quedando cosas por decir. Primero que desde el objetivo de JUNAEB, que es mantenerlos los 12 años, los obstaculizadores que tenían que ver con el contexto social, contexto familiar también y algo que tenga que ver con la escuela me nombraste que ellos se fijan más en lo externo que en los caso más individuales. En función de la instalación de los programas en la escuela, cómo lo describirías tú.

26. P.P: Yo encuentro que el programa no sé si habrá, o no sé parece que si que en otras partes si se ha instalado el programa en la escuela, pero mi experiencia el programa no está instalado, no lo sienten parte de..., no sienten que el programa sea parte del colegio, sienten..., a veces sienten, yo creo que nos sienten que nosotros somos los obstaculizadores para ellos, no tenemos, nos cuesta mucho tener un lugar para atender, nos cuestan los horarios, no hay una comunicación directa a pesar de que la pedimos pero cuesta tener una comunicación, si hay alguno que tiene algún problema o bueno como ha pasado que lo expulsan y no nos avisan o que están enfermos, o sea hay uno que lo operaron ayer y a mí nadie me dijo que tuvo un gran accidente, tiene el brazo fracturado en tres partes y que, o sea, es súper importante saber lo que le pasaba si él también es parte del programa y eso y si es por mantención escolar obviamente para él va a ser mucho más difícil mantenerse en el colegio si tuvo ese tremendo accidente que lo van a tener que operar quizá cómo va a ser la recuperación, entonces eso a nosotros en general no nos informan o nos informan por ejemplo cuando un niño se cortó una parte del dedo cuando quizá cuánto tiempo llevaba con el dedo así y cuando lo íbamos a ir a ver a la casa él ya volvió al colegio ya había vuelto (risas), entonces eso no hay como una comunicación directa, no está instalado no hay un lugar físico adecuado que sea para uno para poder atender tranquilamente eh..., y hay que estar esperando la buena voluntad la verda` de los otros profesores, de los administrativos, del director para poder trabajar.

27. E: En función de los facilitadores en todo ámbito desde la formación tuya, desde el programa, desde la escuela, de todo lo que hemos hablado, desde la familia, etc., cuáles serían los facilitadores para el trabajo de la mantención.

28. P.P: Ah! yo creo que lo principal así que podría em..., destacar es como más el equipo, pero también yo creo que es personal, porque probablemente los otros equipos no todos los equipos..., yo encuentro que el equipo en el que trabajo es súper cohesionado, en el que uno se puede apoyar puede preguntar, puede consultar, no sé po` como que eso como q eso como el apoyo, si hay un chico que necesita alguna cosa o uno tenga dudas de que hacer en cierto caso yo creo que así como lo fundamental, también yo diría que en el lugar que nosotros trabajamos como la corporación también ayuda en el sentido que nos dejan la libertad de trabajar uno como quiera con cosas que a veces JUNAEB, no permite, por ejemplo hacer un tipo de intervención muy seguido a alguno más que a otro o apoyarlo en otras áreas, no sé por ejemplo el caso que tuvimos de Leonardo por el caso de su hija, acercarse a tribunales y ver todo eso y hacer un documento a lo mejor a JUNAEB, no le

parecería muy bien que estemos trabajando así, además que estemos gastando tiempo por así decirlo entre comilla, tanto en uno, siendo que hay tantos otros que..., porque ellos exigen cantidad entonces estamos gastando mucho tiempo en algunos siendo que podríamos ocupar ese tiempo para atender a muchos más, eh..., sin embargo por lo menos yo nunca he tenido alguna crítica porque le hayamos dedicado más tiempo alguno o..., eso yo creo que tengamos algo que sea como facilitador, que es como eso como tener la mente abierta no ma` que uno no puede compartir algo pero pensar que si hay otras personas que si lo piensan así y que son los mismos cabros, y que ellos tiene muchas formas de ver la vida e ir desde ahí po` desde ellos como ellos piensan, cómo ellos sienten y desde ahí trabajar po` no desde la imposición po` y eso a ayudado también yo siento que con ellos, especialmente con los del Lautaro, como que hay harta cercanía y harta confianza y que eso, o sea yo pienso que es un trabajo como a largo plazo, a lo mejor no se va..., yo pienso que hay veces que no se van a ver como ahora el cambio pero si en la conversación en el trabajo ahora ya no sé po` hay algunos que los he visto diez veces ya eso si le está ayudando para que refuercen sus capacidades sus habilidades se sepan mirar a sí mismos y puedan o vayan logrando, a lo mejor que es lo que se pide que es la mantención en el colegio de buena forma además po` no de mantenerse porque si, sino que con entusiasmo ,con objetivos claros.

29. E: Hablaste de dos mantenciones... ¿cómo las describirías mejor?

30. P.P: Es que como que hay una mantención, a mí se me hace que la mantención que pide JUNAEB, es como porque sí, no tiene un fundamento como muy claro más que como cifras eso...y otra mantención que es como la veo yo que no es porque si po', sino que cuales son las expectativas. los objetivos, los ideales de los jóvenes, entonces por qué mantenerse en el colegio no solamente no a lo mejor no porque si mantenerse como lo dice la JUNAEB, que es lo que yo siento, a lo mejor hay algunas bases súper claras que nunca me han mostrado de porque mantenerse pero como lo veo yo así es como mantenerse no ma` no importa, en cambio y ahí hay otra cosa como más personal que como yo lo veo de por qué mantenerse cuál es el objetivo de cada uno que y que en general ni siquiera es como a veces no sé cómo salir de la pobreza a lo mejor igual van a seguir siendo pobres terminando el colegio no va a cambiar mucho su situación económica ni social ni nada van a seguir viviendo en las mismas casas donde viven veinte en la misma, onda va a ser lo mismo pero ya como con, van haber logrado terminar sus objetivos, terminar lo que ellos se han propuesto como que podría cambiarles un poco la vida..., que ellos logren lo que quieren que sepan que pueden lograr las cosas en la vida si ellos se lo proponen.

31. E: Bueno ahí quizá nos pasamos a la temática y quizá podríamos dar más características de qué significa a ti como profesional mantener a un joven en riesgo de deserción en el sistema escolar, aparte de lo que me dijiste recién.

32. P.P: Que es cómo profesional po` por qué soy psicóloga porque para las personas que están que lo están pasando mal que están sufriendo que estén en un periodo difícil de la vida eh..., puedan encontrar el camino para ver las cosas de forma diferente, conocerse a sí mismo y pueden eso po` lograr lo que quieren estar, tener una forma diferente de ver la

vida, porque al final ni ellos ni nadie vamos a dejar de tener problemas po` pero si es la forma de como las vemos y cómo vamos adquiriendo ciertas herramientas y es para mí y esto es lo mismo es como que ya sea porque alguien tiene depresión o porque alguien quiere terminar el colegio, para mí es lo mismo, la mantención en el colegio es como eso, que ellos vayan adquiriendo herramientas pero que es como yo le digo a los cabros que esto lo que ellos están viviendo ahora, pasar de curso pero aprendiendo a estudiar, siendo metódicos eso los va a ayudar para siempre, ellos e están formando ahora, entonces que ellos vayan estructurando su vida se vayan, como te digo, haciéndose más metódicos, más responsables les va a ayudar para todo lo que ellos quieran.

(Interrupción telefónica)

33. E: Vamos a pasar a otro tema que también surgió de otras entrevistas y que me gustaría conocer tu perspectiva con respecto a la focalización de los jóvenes y las características. La población en si es homogénea o tiene distintas realidades cómo ves tú los chiquillos que son parte de tu cobertura y cómo tú observas las diferencias.

34. P.P: Si es que yo no sé muy bien cómo los eligieron porque son muy diferentes unos a otros hay algunos que de verdad o sea es como que no necesitan nada como que tienen una familia que los sostiene que los acompaña, eh..., tampoco tienen una situación económica de extrema pobreza, sino que ellos o sea como cada uno con su trabajo eh..., como que tienen ..., es más tiene su familia, sus hermanos están estudiando en la universidad o son profesionales, entonces que uno ve qué riesgo de..., tiene buenas notas además, que riesgo de deserción como que uno no les ve que tengan ninguno y eso también hace que uno encuentre un poco inútil estarles preguntando o tener entrevistas con ellos hacerles seguimiento si uno sabe que o sea que está todo bien y que si tienen un problema es propio de la edad no más y que lo puede tener cualquiera pero que no va a implicar algún riesgo de deserción y hay otros que claro que es todo lo contrario, claro es que hay de too, de los que es todo lo contrario, que son súper vulnerables como el niño que tenemos que vivía en un hogar que está solo y que no tiene ni una red o sea salvo los del hogar eh..., otros que eso que su contexto es súper vulnerable po` con amigos narcotraficantes donde él cuenta sus historias de que sale a tirar balazos eh..., y otros que uno ve que hay un riesgo eh..., como inminente, pero es súper difícil también el trabajo con ellos porque no tenemos las herramientas...

35. E: ¿Herramientas profesionales?

36. P.P: O sea no solamente, ya el necesita apoyo psicológico, pero él no tiene en su casa el apoyo, entonces no solamente que yo le entregue un tipo de apoyo si todo su contexto es súper vulnerable po` entonces es como difícil..., y no lo puedo derivar a ningún lugar porque no hay donde derivar al final como que además eso es lo más realista porque lo...el ...lo..., o por ejemplo los que tiene algún eh..., problemáticas de drogas, entonces enviarlos a lugares que no quieren ir y uno sabe que no les va a servir tampoco, entonces eh..., es súper diverso con los que uno puede trabajar no sé cuáles son las características que ellos eligieron para integrarlos al programa yo creo que con los que mejor trabajamos son los padre, madres y embarazadas que ahí hay un, o sea según yo, a lo mejor trabajo yo,

porque es ahí si hay algo que tienen en común, que si tienen una expectativa y entonces si se puede..., pero bueno caemos en que también es súper difícil hacerles derivación por lo que te decía antes, o sea derivación, seguimiento por lo que te decía antes, entonces una vez que entran al pre natal o pos natal, como difícil seguir las pero el trabajo con ellas, yo encuentro que ha dado súper buenos resultados. Aunque también depende del colegio si quiere apoyarlas o no como ahí también estamos sujetos a la buena voluntad y como tanto aprecian al estudiante que tiene el problema, entre comillas problema, el que está en esa situación digamos. Eh..., pero eso.

37. E: O sea hay diferentes perfiles por así decirlo

38. P.P: Si, súper diferentes, y no sé si hay algunos, bueno yo he ido con algunos cerrando un poco, por ejemplo le hago individual a los que son casos personales más importantes y que siento que necesitan algún tipo de apoyo eh..., a las embarazadas trabajo en forma individual y también le hacemos el taller de apego, que yo encuentro que funciona súper bien, y también a los que solamente necesitan motivación, concentración, a ellos los junto, porque a veces no es nada tan personal, simplemente que no han tenido el apoyo familiar pero a lo mejor porque sus papás no saben cómo hacerlo no ma` no porque no haya unas ganas o un deseo de ayudar a sus hijos, entonces eh...

39. E: ¿Y los casos más graves?

40. Profesional PARE: Ahí veo de qué forma los voy a apoyando po` si hacemos algún tipo de actividad si conversamos solamente, eh..., ahí voy trabajando con ellos de acuerdo a lo que les va pasando.

41. E: Y en función de todo lo que me dijiste, que tenía que ver un poco eh..., con los objetivos desde JUNAEB de la mantención, con tú decisión que hiciste de la mantención, mirada de esta manera y de la otra, con la formación como profesional, con la focalización, con la instalación de los programas en las escuelas. Algunas líneas de propuestas desde la experiencia profesional es este concepto amplio de la mantención escolar, cómo se podría quizá trabajar de una mejor manera o que resultara más llevadero o rescatando los facilitadores, qué propuesta tú harías si pudieras imaginar si tuvieras que diseñar un programa que interviene una escuela para ese efecto de la mantención.

42. P.P: Mmm, eh..., claro hay cosas que yo creo que está bien que yo continuaría por ejemplo la intervención de los tres profesionales a mí me parece bien, como bien y necesario que estemos los tres, eh..., en el yo pienso que deberían estar instalado en un colegio que sea parte del colegio y que sea como parte del currículo del colegio, que a lo mejor que se podrían hacer talleres para el curso completo porque también este niño no es por sí solo, pero para eso uno tiene que estar el profesional instalado, porque si uno viene dos días a la semana ocupa ese tiempo en atender a los niños y se acaba el tiempo po` y mas allá, más encima los casos que te decía que necesitan más atenciones y uno ocupa, entre comillas más tiempo, que no está mal gastado para nada, pero se necesita a veces más tiempo con ellos, entonces, eh..., si uno estuviera instalado en algún lugar se podrían hacer

otro tipo de cosas, como eso, como trabajar en las salas de clases, con el curso, con los profesores, que da súper buen resultado también.

43. E: ¿Cómo trabajar con todos?

44. P.P: La cosa es que eso es igual a lo que hace un psicólogo educacional pero no están diferente, pero claro quizá lo que sería diferente es que eh..., que estén estos tres profesionales encargándose de estos casos especiales que necesitan una ayuda diferentes po` y que se pueda trabajar con todos y de forma más específica y que este dentro, que uno sea parte que sea como obligatorio para el colegio entregar todas las facilidades para que uno los pueda atender, ya sea para las tutorías pedagógicas o psicológicas o todo lo que necesite la verdad, que se faciliten todas las instalaciones, ya sea audiovisual, computadores lo que uno necesite como que sea, entre comillas obligatorio, para que se facilite la labor po` que hay algo que, bueno encuentro difícil lo de las redes, tendría que contar a lo mejor uno que uno sepa, por ejemplo yo he preguntado el centro de apoyo de víctimas del ministerio del interior es un lugar donde va poca gente, es un lugar donde se atiende rápido, yo por lo menos en Maipú, que es lo que he trabajado atienden rápido, a veces cuando era una urgencia me decían que podía ir el mismo día y ahí hay abogado, psicólogo, asistente social.

45. E: ¿Ellos son víctimas de delito?

46. P.P: De delito claro, pero nosotros hemos tenido casos, lo único que no está dentro de eso es eh..., violencia intrafamiliar, pero nosotros hemos tenido casos que han sufrido de abusos, que han..., pero no se puede hacer una..., nosotras no podemos hacer derivaciones a ellos, porque hay que hacerlo con las redes municipales, entonces para San Miguel y para las otras comunas que en las que ellos vive, que además son..., no sé Lampa, no es fácil hacer una derivación a Lampa por ejemplo o con universidades..., no sé, entonces a lo mejor ver que se puedan tener claro los lugares de derivación o que ellos entren no como en una lista eh..., que entren primero o sé po, porque si nuestra labor es derivar y no podemos y si derivamos van a ser a tres meses después, entonces pierde el sentido, entonces que las redes que nosotras necesitemos eh..., sean redes que de verdad resulten po` que de verdad tengamos un tipo de prioridad o algo así, que ellos de verdad por ser parte del programa uno les pueda asegurar que van a tener un, un tipo de asistencia más rápida y eficiente.

47. E: ¿Algo que quisieras agregar...?

48. P.P: Eh..., nop.

Entrevista N° 3: Contraparte escolar, comuna de San Miguel.

Contraparte escolar: Jefa de UTP.

Lugar: Liceo industrial Lautaro.

Fecha: 24 de Diciembre del 2014

Hora: 12:00 h.

Observaciones: Contraparte escolar quien acoge el programa en la escuela y vela por la coordinación de profesionales con la misión de la institución educativa. Se lee protocolo de entrevista donde se explica el objetivo del estudio y se comparte la misión de JUNAEB, con el propósito de indagar en los significados del fenómeno según la visión del informante.

Entrevistadora: E

Contraparte escolar: C.E

1. E: La intención como decía ahí es levantar conocimiento, nuevo conocimiento respecto al concepto de mantención escolar que es lo que se intenta hacer desde la misión de JUNAEB, que tienen una misión general de todos sus programas que es mantener a los jóvenes en el sistema escolar durante los 12 años que es legal ahora. Para eso crea servicios de toda índole que han pasado de ser meramente benefactor de la comida por ejemplo o pase escolar a programas que son un poco más integrales y que intervienen las escuelas. Dentro del problema que encontré yo de la investigación es la manera que se van ejecutando estos programas en la realidad y quería entenderlo desde lo subjetivo (estudio cualitativo) de que significaba realmente para los otros profesionales que también están en esa función de que se mantengan los chiquillos para poder hacer orientaciones teórico practica desde los propios sujetos no desde una política externa. Esa es la idea, ser como lo más claro y profundo con respecto a lo que tú piensas de en función de algunos temas que te voy a preguntar, porque no es un cuestionario, es una entrevista en profundidad.

Entonces como primer tema, entendiendo que, te voy a leer un poquito la misión de JUNAEB, es favorecer la mantención y éxito educacional de jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica entregando para ello productos y servicios integrales que contribuyan hacer efectiva la igualdad de oportunidades el desarrollo humano y la movilidad social. Entonces ante eso me gustaría saber dentro de tu experiencia como jefa de UTP y también como contraparte del programa cuáles crees que son los mayores obstáculos o facilitadores para que esta misión se cumpla para que la mantención que espera JUNAEB.

2. C.E: Ahhhhh... a ver bueno la verdad que la... ¿la misión fue lo que me leíste? Em..., es bastante desafiante ya y opera digamos con un objetivo de acuerdo a la realidad difícil de alcanzar eh..., partiendo por la base que el apoyo que se pretende con estos chicos de carácter vulnerable, que es la mayoría que en este colegio tenemos, por ejemplo nuestra escuela necesita si bien es cierto un apoyo integral con profesionales un poco interdisciplinarios eh..., se apoya al chico ya pero el alcance que se pueda lograr con el medio social y las familias que están detrás de él no permite lograrlo, digamos de manera

fiel, eso sería un poco las dificultades que se pueden detectar en razón de esta misión que es desafiante, pero que a veces no se logra en razón de que no se logra llegar al fondo digamos la cuna de todo esto que son las familias, el medio, el contexto, en el cual el chico se desenvuelve. Hay casos que si se logran grandes mejoras mantener al chico dentro de insertarlo digamos, inserto dentro del medio educativo pero eh..., la verda` que ahí hay un trabajo que creo que tiene que ser también fuerte y paralelo a la vez con la... el individuo puntualmente que son los chicos que están en riesgo de deserción y también con la familia yo creo que tiene que ser en paralelo, o sea si bien es cierto se apoya muy fuertemente al alumno con beneficios con apoyo de profesionales a nivel integral, también tiene que haber un apoyo paralelo digamos y un trabajo hay que analizar y hay que ver cómo se desarrolla con las familias, porque en la medida que un chico tenga un sostén digamos de familia, que puede ser no la tradicional sino la que le corresponda le competa y el medio que en el cual se encuentre inserto puede ser un poco más efectivo esto, ya..., porque en el medio en el cual ellos se encuentran como, como jóvenes en contexto social es el que fuertemente también eh... Acá por experiencia personal siento que incide en eh..., que pueda o no pueda desertar, porque a veces los apremios son muchos, apremios económicos, apremios de que no haya apoyo familiar, por lo tanto el chico toma decisiones que pueden ser más o menos correcta y finalmente tenemos chicos que a pesar que se les da apoyo acá en la escuela y se le pueda hacer ciertamente un seguimiento termina de una u otra manera desertando.

3. E: Por ejemplo hay varios casos de chiquillos que no lograron mantenerse y mantenerse, por ejemplo chiquillos que fueron desvinculados de la escuela por problemas conductuales etc., en ese sentido tú crees que un programa como este podría aportar a que esos chiquillos no tuvieran una fuga de la escuela o que elementos de esos chiquillos se podrían trabajar para que estos chiquillos no se tuvieran que ir de la escuela.

4. C.E: A ver si bien es cierto que el programa de apoyo con profesionales integrales que vienen periódicamente o con cierta periodicidad a la escuela eh..., hay un poco una falencia porque no tenemos el apoyo un poquito de..., yo sé que yo puede ser un poco difícil por un cuento digamos de planta pero un apoyo más fijo acá en el colegio porque de repente lo que suscita en el programa que las personas que digamos vienen a brindar el apoyo un poco tienen que tener trabajos en paralelos y no están fijos acá en la escuela entonces de repente cuesta mucho tener la realidad objetiva de cómo está siendo el trabajo paulatino con el chico más que venir dos o tres veces a la semana digamos a trabajar con ellos...

5. E: En términos generales por ejemplo que se debería o qué además de que debería ser fijo agregar a este tipo de programas o quitar a este tipo de programas para que de alguna manera influyera en la comunidad en general

6. C.E: Si bueno a ver de la participación que tuvimos nosotros tuvimos un psicólogo, psicopedagogo, asistente social eh..., a lo mejor eh..., un trabajo dirigido a..., como te lo mencionaba anteriormente eh..., como un poco como mediador familiar porque hay muchas cosas que ocurren dentro de la familia eh..., y que sería bueno hacer, realizar reuniones digamos chicos-familia o indistintamente separados dependiendo como sea el plan de

trabajo pero eh..., bueno o sé..., especialista podría ser un psicólogo educacional puntualmente para que un poco los conflictos que se generan en las familias que gatilla muchas situaciones en parte de los chicos puedan ser mediadas porque ese tema siento como que no se aborda así derechamente, se brinda el apoyo de forma paralela pero no digamos focalizado digamos con un plan de trabajo referido a esto.

7. E: En función de las actividades o de las acciones que la escuela realiza para que se mantenga un chiquillo dentro de la escuela. Cuáles crees que tú...que podrías caracterizarlas de alguna manera a un chico que viene con un..., problemas, problemas, problemas, cuáles son las acciones que de alguna manera a la escuela realiza para que ese chico se mantenga en la escuela.

8. C.E: Bueno el seguimiento que este año... ¿este año?... sí que este año realizamos fue el monitoreo diario por parte de un asistente de la educación a la inasistencias del alumno, una ficha que se generó por parte de los profesores una ficha un poco social en cuanto a las características familiares para un poco conocer las características de los alumnos pero más allá de la escuela, sino como está inserto en su grupo familiar ya eh..., y lo que sí que nosotros sentimos que quedamos al debe fue un seguimiento eh..., por un especialista puntual que pueda ofrecer la escuela cuando eh..., detectamos muchos conflictos con chicos que sentimos que están teniendo carencias ya sea familiares oooo, básicamente se producen por el contexto familiar un poco todo lo que redondeamos eh..., si bien es cierto se aborda acá con inspectoría ya..., puntualmente pero inspectoría lo aborda, pero llega un punto que inspectoría ya no puede abarcar más el tema porque no es especialista en el área, entonces en ese sentido, nosotros sentimos que quedamos al debe porque eh..., puede ser un psicólogo educacional que este acá en la escuela para poder brindar un poco referido a todo lo que te he referido antes, u apoyo más concreto acá en la escuela, en este minuto nosotros no teníamos acá en la escuela un especialista un profesional que nos pueda brindar un apoyo con los casos más eh..., fuertes y recurrentes que tengan que ver con problemas posibles de deserción, entonces nos quedábamos solo en el seguimiento y en el conocimiento del análisis del contexto de los chicos, pero cuando ya habían situaciones más complejas no podíamos ya abordarlo mucho porque la verdad...

9. E: Situaciones más complejas cómo cuáles por ejemplo.

10. C.E: Todo tiene que ver con situaciones... a ver tenemos un chico por ejemplo, eh..., tenemos un chico de primer año b que ni papá ni mamá se hacían cargo, entonces nosotros ya estábamos caso con una lucha con los papás, porque en el fondo se estaban vulnerando un poco los derechos del chico y el chico estaba tomando autonomía completa de lo que quería y no quería hacer, quería venir al colegio venía, si no quería no venía y como ninguno de los dos se hacía cargo puntualmente de la situación de él, fue un chico que finalmente termino en una situación de deserción. Entonces en ese sentido nosotros quedamos un poco, nos sentimos al debe como escuela, eh..., de un apoyo puntualmente de un especialista que sea más sistemático, por eso digamos..., no ala critica sino que viendo una mejora al PARE, una persona que pueda estar un poco más no tan eh..., movilizaba acá dentro del colegio sino que un poquito con una estadía más puntual para hacer un

trabajo más focalizado porque son casos totalmente complejos se necesita un apoyo y un seguimiento mucho más continuo porque de repente..., a pesar de que la misión es muy ambiciosa, yo creo que por eso no se logra digamos de una medida amplia lograr.

11. E: Por ejemplo los planes de la convivencia escolar eh... en todas las escuelas debían tener un manual...

12. C.E: Tenemos manual de convivencia escolar, tenemos protocolos de convivencia escolar y.., un plan estratégico que se genera a principio de año de inspección general, que es la cargada de convivencia escolar.

13. E: Y ese manual cómo los conocen los alumnos.

14. C.E: Lo conocen en el minuto que comienza el año escolar se le entrega una copia en las reuniones a todos los apoderados, se hace en la reunión un comentario un poco de como es el plan de trabajo que tenemos acá en la escuela y que va inserto también en el plan de acción de la inspección general que va a funcionar durante el año, se deja un registro, una firma del apoderado digamos que cuál es la visión que tiene acá el colegio referido a convivencia escolar. Ahora si bien es cierto se entrega el documento, nosotros tratamos de llegar a realizarlo de manera un poco verbal porque muchas veces los papeles quedan en material impreso y no toman..., porque además tenemos una línea de apoderado que no..., con un nivel educacional el cual no..., no leen mucho, entonces preferimos... aparte de entregárselo impreso conversarlo, conversar ciertas temáticas para que un poco se entiendan ciertas temáticas, un poco se entienda y hacia dónde va el colegio con respecto a la convivencia escolar.

15. E: ¿Y cuáles son los elementos centrales de esa área?

16. C.E: El respeto hacia la comunidad y hacia el individuo personalmente, digamos y de ahí giran en torno a otras aristas pero más o menos va centrado un poco en el respeto y cómo nos relacionamos acá en la comunidad y que eso tiene que trascender a muchas cosas por ejemplo cuando los chicos llegan a tercero medio tiene que tener la capacidad de desenvolverse respetuosamente con todas las personas que van a compartir en su proceso de formación dual, pero eso antes se trata de trabajar acá porque ellos viene muy carentes de eso, ellos tiene digamos un poco el marco de quién es más fuerte, quien grita más el que eh..., tiene una actitud un poco más agresiva un poco más hostil es el que logra las cosas, entonces ese es un trabajo fuerte, porque eso pertenece más al medio y al contexto de que ellos vienen.

17. E: ¿Y las estrategias para poder bajar ese tipo de...?

18. C.E: Bueno acá las estrategias que se trabajan que se realizan con inspección son eh..., de partida trabajar comunitariamente no por curso ni siquiera por curso, acá las estrategias se hacen a nivel de escuela, se mezclan, se, mezclan en distintos tipos de actividades se mezclan cursos, para que los chicos aprendan a interrelacionarse, primero A con primero B,

primero A con segundo B, etc., o sea va dirigido a un trabajo de comunidad escolar más que un trabajo que se haga focalizado por nivel o por curso..., para permitir que aprendan a compartir, aprendan a respetar diferencias de compañeros de otros niveles, de otros cursos, de otras características, ya..., que es un trabajo que se hace sistemáticamente durante todo el año pero que cuesta mucho por lo que te comentaba, ya..., porque ellos tiene un aprendizajes que es un poco formado del medio y de las familias que de ellos vienen que prima digamos el más fuerte.

19. E: Cómo violentos..., dentro de ellos...

20. C.E: Claro...,

21. E: Porque yo he entrevistado a algunos chiquillos y me hablaban de eso que eso a ellos los hacía sentir como súper vulnerables a ser más agresivos porque como que entre ellos eran agresivos, entonces eso hacía que de repente no le gustara mucho venir a la escuela o evitarán de repente como..., o se quedaban en la casa porque era algo que a ellos los angustiaba mucho como el lugar donde sociabilizar, entonces en este sentido en esta escuela la estrategias es como me decías tú es como comunitaria...

22. C.E: Es generalizada a todos los niveles para que se vayan interrelacionado porque el aprendizaje tiene que ser digamos horizontal y vertical digamos cruzado..., digamos para lograr..., digamos efectivamente una mejora con respecto a eso.

23. E: Me gustaría entender con algunos casos. ¿Qué crees que falla ahí cuando un chiquillo tiene que ser desvinculado de la escuela? ¿Qué crees tú que son los elementos, que de alguna manera los profesionales que estamos observando esto deberíamos ver cuando un chiquillo ya por manual de convivencia no puede estar, qué elementos tú crees que más influye para que ese chiquillo no pueda mantenerse en el establecimiento? Como fue el caso de F. V; C. P

24. C.E: Básicamente... a ver el establecimiento digamos...a ver en esos casos de desvinculación... a ver en esos casos recordando un poco eso eh..., hay una total ausencia y carencia de parte de la familia como apoyo a la escuela porque si bien es cierto nosotros brindamos un apoyo y tratamos de hacer un seguimiento con ellos y fortalecerlos en todo lo que tiene que ver con los valores si eso no está de atrás como apoyo por la familia, sea la familia, un papá, un tío, la abuela quien sea si no hay un apoyo fuerte que ellos sientan un pilar que esta atrás que está ahí respaldando lo que se pueda desarrollar acá en la escuela eh., es al final un desgaste y termina por quebrarse en estos casos que yo recuerdo que tú me mencionas evidentemente había un poco ahí falta de presencia familiar fuerte chicos que indistintamente no tenían seguimiento ni un monitoreo por parte de las familias. El caso del F.V, papá que no venía reuniones de apoderados, que se trató de entrevistar innumerable de veces con él que producto de un trabajo que tenía él que era trabajar de guardia me parece que dormía en el día, no tenía control del chico en el día estaba en la noche trabajando, o sea ahí nosotros no pudimos ir más allá porque había que tener un pilar atrás que también era el contexto familiar y no logramos en todo el proceso poder respaldar

y apoyarnos en ellos porque si bien nosotros trabajamos fuerte en los valores, pero vuelvo a repetir nosotros necesitamos que haya por lo menos un pilar en la familia que pueden ser cualquiera, puede ser la abuela, el tío, la tía, un hermano pero cuando fallan todos y o son débiles todos eh..., no logramos digamos lograr nuestro objetivo también y llegamos digamos a esta situación..., ese puede ser digamos uno de los factores que yo en este minuto estoy pensando, pueden existir otros también, pero en este minuto que se me viene a la mente es el apoyo de..., bueno y también muchos de esos chicos consumo de drogas que ya con eso nosotros tratamos de derivarlo a los lugares cuando detectamos eso, pero tampoco nosotros somos un centro para poder estar tratando chicos que están en un nivel de consumo importante, entonces esos factores yo creo que inciden seriamente cuando ya un chico finalmente se desvincula de...la...

25. E: ¿Las causales más graves para poder cancelar una matrícula?

26. C.E: Eh..., bueno todas las que estén estipuladas dentro del manual de convivencia escolar, que en este minuto no lo tengo acá..., todas las que estén estipuladas en el manual de convivencia escolar, pero que tiene ver..., que está relacionado con, eh..., una normativa valórica, falta de respeto a la autoridad, profesor, y tiene que ser también un proceso sistemático porque el chico se le dan instancias, oportunidades, se le da seguimiento, pero finalmente si al cabo de eso vemos que el chico no hay un cambio no hay un compromiso de parte del chico ni del apoderado eh..., y de acuerdo a las, a las, a lo que este estipulado en el manual de convivencia escolar, al chico se le cancela la matrícula.

27. E: Es un proceso...

28. C.E: Es un proceso que se lleva digamos a consejo de profesores que se analiza porque digamos, no es una cosa que se tome digamos por una falta no si no que todas situaciones todas que se llevan a decisión generales de la comunidad escolar ni siquiera la toma exclusivamente el director, todos los casos en que se han cancelado la matrícula se han llevado al consejo de profesores y el consejo de profesores analiza los casos con un expediente, que se le hace previamente al chico, una vez informado que está sujeto a posibilidad de cancelación de matrícula y si el chico no hay un cambio manifiesto, el consejo de profesores analiza el caso y finalmente es él que determina en conjunto con el director a he..., la continuidad o no del alumno en la escuela.

29. E: En ese sentido el apoyo que dices tú que podría de alguna manera prevenir sería como un contacto más directo con la familia, que otra cosa crees tu que podría funcionar de alguna manera desde la experiencia... desde la experiencia.

30. C.E: Apoyo de la familia, apoyo con especialistas, básicamente con eso.

31. E: En este sentido me gustaría conocer, bueno ya me has dicho varias pero quizá para poder redondear en una idea, con todos estos elementos propuestas desde la experiencia profesional como para poder quizá que estos chiquillos no exista una fuga, que se puedan mantener con éxito también dentro del sistema escolar, como podría funcionar la propia

escuela con estos programas, cómo los ves tú, cómo para que se cumpla esta misión que es que se mantengan dentro de la escuela durante los doce años.

32. C.E: Bueno básicamente tomándolo desde el apoyo de parte de JUNAEB, que este directamente un trato relacionado y de conocimiento también con el PEI de la escuela, bueno nuestro PEI, va muy relacionado a desarrollar jóvenes integrales más que los mejores técnicos a nivel medio de mecánica automotriz, lo central es generar jóvenes a nivel valórico que sean integrales, porque eso le va a permitir lograr a ser jóvenes a nivel técnico, buenos aquí, buenos eh..., en otras ciudad, en cualquier parte, ya..., entonces primero que en relación con estos programas que estén directamente eh..., trabajado con el PEI que tenga la escuela porque si hay un poco..., porque posiblemente puede generarse una concordancia en relación a eso a lo mejor el apoyo no es tan fuerte. Ahora también es bueno el considerar lo que yo te mencionaba antes el apoyo un poco más centrado acá en la escuela porque si bien es cierto las visitas que se puedan realizar a las familias o eh..., trabajos que se puedan realizar en talleres acá, es necesario un poco más de trabajo continuos acá en el colegio ya..., con un mayor eh..., permanencia, para que el apoyo porque estamos hablando de casos de deserción de chicos que tienen serios riesgos de distinto orden, social, afectivo, son casos súper importantes, entonces necesitas un apoyo fuerte y sistemático en relación a eso.

33. E: ¿Qué se espera de ese apoyo cuál sería esa relación con el reglamento de la escuela..., a...?

34. C.E: Nosotros de hecho de pasar de un reglamento súper punitivo donde los chicos solamente recibían solo sanciones pasamos a...bueno quitamos el manual de convivencia escolar y lo hicimos no sancionador sino que mediador de lograr que el chico se diera cuenta de las falencias que tenía de las fallas que estaba cometiendo y tratara de resolverlas en favor de la comunidad, por lo tanto nosotros este año a principio de este año hicimos una modificación al manual de convivencia que fue el primer cambio porque nosotros teníamos un manual de convivencia muy punitivo que solamente sancionaba no realizábamos situaciones donde el chico generara situaciones de aprendizaje, una situación disruptiva, una falta de respeto etc., eso digamos también es súper importante contemplarlo con esos chicos hay que trabajar, si bien es cierto hay que tener claras las normas y cómo se va a desarrollar con ellos hay que tener un carácter un poco más sensible y no ser tan sancionador sino que también un poco más contenedor.

35. E: ¿Pero eso es complejo de llevarlo a cabo en la realidad? Cuando uno se enfrenta a...

36. C.E: Por eso estamos trabajando ahora..., y el proyecto que también por otro lado para el 2015, es trabajar con mesas de...mediadoras resolviendo situaciones de conflicto de, de, de recurrencia diaria que puedan desarrollarse acá que se pueden dar con profesores, entre perdón, entre alumno profesor, entre compañeros, ya..., eh..., tratar de resolverlo de esa manera porque son cosas que ellos traen incorporadas desde afuera.

37. E: ¿Esa reflexión se dio este año me dices tú?

38. C.E: A principio de año trabajamos con la modificación primero del manual de convivencia escolar de un carácter punitivo a uno un poco más consensuado de modo que el chico se diera cuenta de sus faltas y fuera capaz de revertirlas.

39. E: ¿Quiénes participaron en su conformación?

40. C.E: Inspectoría general y eh..., y un grupo de..., un grupo de profesores, ya sancionado digamos por ellos.

41. E: Voy hacer un especie de resumen a ver si hay algo que aportar, algo que se nos quede en el tintero. Bueno me hablabas de los mayores obstáculos que tú observas desde la experiencia como de la familia, como propuesta tener a un profesional fijo dentro del establecimiento, que además se regule con los planes que ustedes tienen...

42. C.E: Que ese...ese profesional fijo..., a lo mejor es el que se puede coordinar con los otros que puedan estar más de volantes, no es necesario que estén todos acá fijos pero puede a ver uno y los demás volantes. Así si me preguntas algo a modo de sugerencia un poco..., entonces que ese tenga un poco más a cabalidad como se está desarrollando todo en la escuela un poco cuando se escapa un poco de las nor..., cuando están todos volantes un poco se difumina un poco el trabajo, ya..., un poco eso a nivel de sugerencia...

(Gesto que se tiene que ir a reunión)

Entrevista N° 4: Contraparte escolar, comuna de San Miguel.

Contraparte escolar: Profesora y orientadora.

Lugar: Colegio D` Madrid.

Fecha: 29 de diciembre del 2014.

Hora: 17:00 h.

Observaciones: Contraparte escolar quien acoge el programa en la escuela y vela por la coordinación de profesionales con la misión de la institución educativa. Se lee protocolo de entrevista donde se explica el objetivo del estudio y se comparte la misión de JUNAEB, con el propósito de indagar en los significados del fenómeno según la visión del informante.

Entrevistadora: E

Contraparte escolar: C.E

1. E: La misión de JUNAEB, que en este caso se trabajó con el programa, se trabajó con una contraparte que este caso sería usted y bueno y JUNAEB tiene una misión general para todos los programas que hace desde el 6?, que ha variado pasando de ser meramente benefactor, por ejemplo con la entrega de la beca BARE (que solamente dinero) que la beca precede al programa..., fue trasformando eso y fueron apareciendo este tipo de programas que quieren apoyar a que los chiquillos se mantuvieran dentro de la escuela y se mantuvieran con éxito, La misión es favorecer la mantención y éxito en el sistema escolar de niños/as y jóvenes en condición de desventaja social, económica, psicológica y/o biológica entregando para ello productos y servicios integrales que contribuyan hacer efectiva la igualdad de oportunidades, el desarrollo humano y la movilidad social..., Dentro de los hallazgos yo he visto como los ven los chico, los profesionales, pero sentía que me faltaba la visión desde la escuela, porque mi idea es aportar a este tipo de políticas para que de alguna manera estos programas puedan mejorar lo que tienen o cambiar algunas cosas dependiendo del significado que tiene para cada sujeto. Por eso es importante la visión de orientadora y también de contraparte, puede observar cosas desde la perspectiva de la escuela porque nosotros lo observamos desde la perspectiva del programa...

Entonces en esos términos a mí me gustaría conocer a partir de la experiencia, cuáles con los principales obstáculos o facilitadores para mantener a los jóvenes que presentan este riesgo específico (se repite la pregunta)

2. C.E: Mmmm..., yo considero que dentro de los factores obstaculizadores no cierto que tienen los niños eh..., bueno el caso es la familia, del lugar donde vienen los chicos, no cierto, ustedes se dieron cuenta que vienen de lugares bastante vulnerables donde la familia, no cierto, no está cumpliendo el rol que le corresponde y de hecho muchas veces nos hemos dado cuenta que el niño falta, a veces una: ni los papás saben y lo otro cierto que a la vez lo justifican, entonces ante la justificación, cierto, no teni` otra opción más que tratar de motivar cierto y hacerle ver al chico lo importante que es el venir y lo que significa para su posterior, digamos, desarrollo escolar, profesional etc., entonces vemos, cierto, que uno de ellos es la familia y creo que el principal, ya..., están viviendo en un entorno donde se las

facilita mucho las cosas en cuanto a la cosa material porque sabemos que..., su procedencia ya..., entonces ellos ven que obteniendo cosas fácilmente pa` que estudio, entonces ahí donde está muchas veces.

3. E: ¿Se refiere a la infracción de ley?

4. C.E: Sí, exacto..., muchos papás que están presos por el tráfico de drogas y cosas así, entonces, pero sí se ve que hay una familia, cierto, una abuela y tienen, tienen cosas fácilmente, no sé si te diste cuenta cierto de qué manera este niño tiene este celular, estás zapatillas, está vestimenta que no condice a la situación que tiene su familia en la parte económica, porque si tiene un papá que está encerrado y una familia que no te está proporcionando, de dónde..., ese sería uno..., ahora qué hacemos con ese niño que está en esas condiciones, con familias que ya no podemos trabajar con ellos po` no hay po` bueno y tratar de mantenerlo adentro, tratar de darle oportunidades, si tú te das cuenta y observas el libro de clases, cierto, la cantidad de anotaciones que hay cierto, la cantidad de faltas y así y todo le damos la posibilidad para que continúe..., ahora eh..., el profesor jefe llega un momento..., al inicio estimula, motiva, y como de repente como que eso va disminuyendo hasta hacerse tan ya..., imperceptible, cierto, el este..., porque no ha habido respuesta de parte del..., de los chicos y uno, cierto, a veces..., en forma personal e ha tocado, algunos..., algunos ya..., que son muy resistentes a esa posibilidad de cambio ya..., de generar este tipo de oportunidades y de tratar de producir el cambio pero no lo hacen po` hemos recibido a niños a veces de lugares de..., de que nos envían estas instituciones cierto, como el SENAME, y lamentablemente estos niños no se han podido adaptar porque siguen con su misma..., patrón de lo que traen, entonces, ante eso nada más que hacer po` porque nos vemos como atados, porque atendemos a un población también no solamente especialmente para él, o sea sino está también el resto, entonces es ahí donde se nos dificulta y muchas veces se producen esas deserciones..., ahora el factor familia, el otro que uno a veces ve en las niñas embarazadas, porque estás niñas cierto que se les dio todas las posibilidades de continuar ya y..., agotamos hasta lo último cierto en base ha pero se le pide lo mínimo de lo mínimo y si ya no puedes cumplir eso, entonces ya...bueno y algunas niñas que hemos..., casos específicos...como los que tú ya conoces, hasta el final el final y no hubo caso po` no quieren dejar a sus niños en cuidado de otras personas eh..., porque no hay quién se los cuide y eso cierto; y lo otro una falta de esfuerzo también de parte del alumno que tiene que entender que es así es el trabajo que le corresponde ahora po` que tiene que luchar por su hijo...y tiene que ir logrando las metas porque si bien es cierto..., claro no sacamos nada con hacerlos pasar así como así no más sino también cumplen con cada cosa que está solicitando el ministerio que tienen que ser contenidos mínimos obligatorios po` es lo mínimo y un colegio técnico profesional tiene que..., nosotros les damos todas estas posibilidades para..., los profesores también, por eso los profesores están decayendo también porque..., porque no ven las respuestas de los niños y sabemos la condición que tiene los chicos que vienen a estudiar a este colegio con sus carencias, con su este, pero las respuestas del parte del niño, si bien es cierto claro un adolescente que está en un período cierto de difícil, de rebeldía, sabemos esa base, y muchos niños son así, pero porque hay algunos niños que cumplen sí, que casi en las mismos, similares condiciones ..., y otros no, sabemos también que su condición física genética y todo lo demás, pero para

el profesor jefe es mucho, o sea lo sobrepasa, porque no solamente..., porque antes se atendía, por decirte ya era no sé po` un máximo de cinco alumnos, seis que daban dificultades, problemas pero hoy en día eso ha incrementado o sea ya no son cinco, ni este, ahora son 10, 15 alumnos que están provocando eso..., ese tipo de situaciones, entonces tiene que luchar con los contenidos que digamos eh..., producir en los chicos de aprendizaje y no le da po` no, no, no

5. E: Me gustaría preguntar en base a otras entrevistas que se les hizo a los chicos particularmente. Si observa algún tipo de obstáculo referido al mismo sistema educativo, quizá a los contenidos o a las formas disciplinarias porque hay muchas, tienen que ver con la motivación de los chicos y eso los profesores también siempre lo dice. Puede observar algo así de manera más crítica, intra escuela. Que usted...se imagine una escuela ideal para..., este tipo que no se sienten motivados, que no quieren ir o que se le dan todas las posibilidades o lo ve meramente de...

6. C.E: Claro, uno por ejemplo... a la medida que ha ido transcurriendo el tiempo eh..., a pesar..., a todos nos ha pasado que muchas veces cuando somos niños, jóvenes o adolescentes no queremos ir al colegio, no queremos ir al colegio, pero igual cierto papás, mamás estaba ahí y nos obligaban, entre comillas, y uno ya se habituaba y estaba, pero hoy en día parece que da la impresión de que el chico si no quiere ir no va no` ma` ..., no hay una autoridad la cual, cierto le diga ' No pue` es que tiene que ir, esa es tú obligación, ese es tú trabajo, (me entiendes)..., y yo no voy a permitir que estés aquí en la casa sin hacer nada`, en cambio parece que hoy no está esa parte que uno motivada o no motivada tenía que ir ya..., y después ya se entraba, cierto, y todo lo demás pero hoy en día el chico, claro.... En el fondo, entre comilla hace lo que quiere porque le está permitido y eso viene de las bases y acá lamentablemente nosotros eh..., vemos que un chico que moti... o sea cuando me llega un chico, que este, y de hecho hubo un chico 'oye po` ponele empeño, si queri veni a a estudiar conmigo, si no entiendes algo tráeme los cuadernos y estudiamos'..., o sea siempre estoy dispuesta a ofrecerle la posibilidad, cierto, para poder hacerle una tutoría en forma individual..., casos extremos si po`..., casos extremos. Y lo otro que te decían 'no que se yo' o tienes que venir más temprano, los días sábados yo vengo por ejemplo, 'si tú me dices yo vengo y estudiamos juntos..., que sé yo por si acaso..., no sé po` , no pa` que si duermes hasta las once, entonces yo..., casos que me han tocado de forma, entonces yo digo no po` o sea estamos entregando todas las posibilidades..., qué está pasando..., o sea yo personalmente..., dónde está qué ocurre con ese chico cierto que no quiere, como hay otros que dice. 'sí..., ya... sí que 'se yo..., sí, sí, sí, si está bien', que se comprometen o lo dicen de palabra pero no lo llevan a efecto, no, no cumplen. Entonces, viendo y hacerlo ver las ventajas, la importancia que tiene ese momento, si le estoy pidiendo una media hora de estudio dentro de tú resto de horas que tiene, entonces dentro de los factores como tú dices cierto tanto la parte material pero nuestro enemigo principal ha sido cierto, de una u otra manera el..., estos jueguitos, que juegan, debe tener sus ventajas también dentro de lo que cabe, pero a lo mejor el joven tiene las herramientas y no sabe cómo aprovecharlas, no sabe cómo utilizarlas, a lo mejor puede ser que nosotros como profesores no hayamos también encontrado la metodología la forma para poder hacer, cierto, uso de eso, porque claro el ideal es que tuvieran un no sé po` un Tablet los 44, claro

van a tener a lo mejor los que vienen van a ser 30 y los otros 15 no lo tienen, te das cuenta, entonces puede que también pase por un asunto de recursos, cierto, que, que, a lo mejor también puede que también nosotros perfeccionarnos más un poco en nuevas estrategias, en nuevas formas, cierto, metodológicas que estén actualizados, cierto, que tengamos también recursos, porque nosotros también a lo mejor, claro tenemos el este, pero si no sabemos usarlo y el chiquillo sabe, pero sabe jugar a los juegos, tú lo mandas hacer un trabajo de investigación o este, más que pegar y copiar y pegar, no hay una posibilidad, cierto, de hacer un resumen, entonces..., eh..., tú lo mandas, cierto, al chico de cuarto a inscribirse para la PSU, porque me ha tocado y no sabe cómo hacerlo, entonces pero si sabe, cierto, chatear, wasapear y toa la otra cuestión que a lo mejor uno no lo domina, pero yo le digo ‘pero mira tú dominas más que yo esto y lo único que tienes que hacer es leer, porque están todas las indicaciones ahí’ ¿te das cuenta? Entonces también hay una especie de poco esfuerzo, cierto, en ejecutar en hacer las cosas, el leer, en fijarse, entonces hay, hay, hay..., me da la impresión que muchos jóvenes, por eso te digo, con el mínimo esfuerzo quieren obtener cosas y esos patrones cierto vienen, digamos, desde la base y llegando acá, tu sabes que hasta cierta edad es re difícil modificar y a lo mejor lo podemos hacer de forma temporal no más de forma momentánea para la instancia, el profesor que coloca orden que coloca ciertos las normas que es estricto es mal..., ellos lo ven como el ogro porque no conciben es sus mentes que ellos no puedan hacer lo que ellos quieran en ese momento en esa instancia por qué tiene que hacer la tarea en la hora de clases, si es una tarea, un trabajo de investigación, un este, tiene que hacerlo en su casa como complemento porque supuestamente, cierto, es lo que él aprendió un complemento de para poder investigar o que tenga un pequeño aprendizaje de cómo obtener información de fuentes, entonces llegar acá..., no hay normas, no hay patrones, no hay hábitos Si agregamos eso cierto a lo que es..., claro, cierto tenemos la condición de un chico acá, de un chico que viene con ciertas estructuras de una manera en su casa y otro chico que no hay, cierto, hace lo que quiere, se levanta a la hora que quiere eh..., a veces ni almuerzo, cierto, dos de la tarde, no toman desayuno en la mañana llegan acá claro rompen todas las normas po` si en la sala de clases no hay que comer cierto, el chico puede estar comiendo, porque no tomo desayuno y su excusa es: ‘no que no tome desayuno’, te das cuenta, porque en la casa no hubo una mamá que le digiera o le enseñara que en la mañana tempranito, se tomara un este calentito, tenerle listo el desayuno desde chiquitito y todo lo demás, entonces ahí rompe normas po` y empieza la tensión entre profesor y alumno porque el profesor quiere que cumpla cierto una norma porque ahí va también todo lo que tiene que ver con la concentración, la atención y todo lo que pueda provocar, porque antes provocaba, qué pasaba con un niño que comía el otro le pedía, el otro este..., entonces ya distorsionaba también la clase y claro y supuestamente un niño que no está alimentado tampoco puede poner atención en clase..., entonces cómo., lo puedes como tú ahí ..., tratar de buscar el equilibrio..., entonces actuar..., y las redes comunicacionales que el alumno podría sacarle provecho; o lo otro que falte a clases por x razón, pero el alumno no es capaz de continuar, si se le reparten libros, si el ministerio entrega libros, el libro es un apoyo es una ayuda para qué, para que el alumno revise vaya chequeando y falte dos o tres días y tengo que ir avanzando paulatinamente, por lo menos leo, leo me informo, no cierto, voy viendo cómo va la cosa, pero el niño no tiene esa capacidad tampoco, te das cuenta, no la adquirió en sus primeros años de escolar. Nosotros recibimos a alumnos de primeros medios por lo general, la

mayoría, entonces vienen con diferentes, cuesta un poco ahí ordenarlos. Ya hemos notado los cambios con los que vienen los chicos los que hemos recibido últimamente este año totalmente diferentes con respecto al año anterior.

7. E: ¿Diferentes en qué sentido?

8. C.E: Eh, en el respeto, el niño antes, nosotros siempre hemos sido siempre po` pero el niño jamás te iba a decir alguna grosería así grueso, y..., así como este año ha sido po` ya..., a ellos no le importa nada, cierto, llegan y la largan no ma` y si tú le llamas la atención ellos sacan sus excusas po`, entonces y a la disciplina po` también tú sabes que aumento cierto, yo lo veo este año aumento, cierto lo que es el lenguaje de los chicos, la falta de respeto, la falta de normas de aceptación a las normas, de las reglas y el consumo de marihuana, drogas, eso, eso se notó pero fue como bastante y..., y eso también porque hay un apoyo en algunos casos también desde los padres que le permiten muchas veces a los chicos, eso, obviamente en su casa o que se yo el fin de semana pero más allá no hay un, una digamos..., una norma de parte de la familia ya ..., donde se le coloquen las cosas bien claras, o sea como uno dice sus derechos y sus deberes, sus obligaciones y todo lo que tenga que llevar para el respeto, por eso los niños no respetan las casas si muchas veces acá le contestaban a la mamá, entonces para el profesor que respeto iba a tener; como también hay otros casos en que los niños..., los niños, bueno, nunca hablamos mucho de los chicos que cumplen las reglas, que tan esto..., y que..., y que vienen al colegio siempre y los apoderados también asisten a reunión y generalmente nosotros como profesores hablamos las cosas que tenemos que decir con respecto a la este, a los papás que los niños vienen po` porque los otros no se presentan po` no vienen hay papás que no vienen y no vienen no ma` po` si este año fue bastante, el acabose de la falta de los apoderados a las reuniones.

9. E: ¿A parte de la relación de las reuniones existe otro tipo de estrategias para acercarse a la familia?

10. C.E: Mira el apoderado tiene aquí digamos la libertad de venir cuando quiera, cuando quiera porque si no está el profesor jefe lo va a atender, cierto, un inspector, lo puede atender la jefa técnica, yo o el director..., si no hay nadie que lo atienda, siempre va a ver alguien que tiene que atenderlo.... Pero el problema está en que..., los profesores tenían que durante del año entrevistar a todos los papás o hacer citaciones para ver, sobre todo con los niños que están más conflictivos y son los que menos venían po`, entonces incluso dentro de los mismos programas nosotros nos dimos cuenta po` o sea pensando que nosotros no mà, pero no po` cuando entraron los programas cierto, en el caso del PARE, después el A Tiempo, qué sé yo, otros programas igual no se presentaban po` entonces eh..., no podemos..., siempre vamos a estar cojeando.

11. E: ¿Por qué cree usted que no vienen, por qué cree que existe esa lejanía a qué lo atribuye?

12. C.E: Yo creo que el papá o la mamá, una no cierto, puede ser claro asunto de trabajo pero a pesar de tener trabajo, porque acá colegas también tienen hijos también los citan a

este, tienen que hacerse un tiempo igual, la responsabilidad, cierto, hace que caiga acá en el colegio, la comodidad, yo pienso que en parte también hay muchos apoderados que son muy cómodos o sea que al niño lo dejan ahí y que el colegio se haga cargo y verán cómo, entonces, ahí uno entiende que si el apoderado es así qué nos queda para el alumno a pesar de que..., es difícil, es difícil ya eh..., que el alumno por sí solo, pero si está criado así po` ¿me entendí? O sea, claro de a poquito hay que insistir, a lo mejor cuando salga de cuarto nosotros vamos a ver recién el proceso cuando salga de cuarto, cuando haga su práctica, cuando ya ahí el grado de madurez cierto sea lo suficiente y ahí se den cuenta realmente y valoricen, cierto, lo que se hizo. De hecho, claro, para algunos, a veces uno apuesta por chicos y a veces dice 'este... dónde' y a la larga a veces esos 'dónde' también tienen un buen resultado po' y en base a eso por eso que ayudamos po' mucho ya..., en la..., porque sabemos que.

13. E: ¿Y esa ayuda en qué consiste...?

14. C.E: En darle oportunidades, claro, generalmente los alumnos de bajo rendimiento, son los que faltan y los que son..., mala disciplina, con mala conducta, entonces al final claro qué haces con ese chico, rendimiento sino quiere aprender, no lo podi` obligar po`..., claro como mamá o como papá tienen más mayor peso que uno porque uno qué saca con tenerlo aquí y dice que no, no y no. A mí me han tocado algunos alumnos y se niegan absolutamente no quieren ninguna apertura nada...mmm yo los respeto..., eso digo yo, 'yo respeto lo que digas' pero si tú necesitas ayuda quieres venir a conversar o lo que sea ven acércate busca la ayuda. No puedes tampoco obligarlo a que te cuenten cosas o que te digan que está pasando, ¿te das cuenta?, entonces..., usamos otro no sé, mas amenazadores qué sé yo cuando el chico..., o, cuando por ejemplo está faltando mucho a clases, no logramos comunicarlos con el apoderado y si viene una vez..., bueno eh..., decirle te vamos a derivar una, vamos a tener que mandarte a la OPD, te vamos a mandar a alguien para que vaya a tú casa y vea lo que está pasando, viene dos, tres días más, pero tampoco podi` estar amenazando po`

15. E: ¿Ha habido casos que desde la escuela vayan a domicilio o se basan más en los programas que hay?

16. C.E: No, en los programas, nosotros como colegio..., me tendrían que mandar a mí..., no pero yo me pierdo en Santiago (risas), no podría, no si cuando llego el PARE, yo dije ¡ay! Las chiquillas cuanto se llama son valientes po' porque igual meterse a la población del Saez⁵ era ooo, yo no llego nunca no alcanzaría, quizá en un pueblito donde se conocen todos es más factible po` o bien que sea de la comuna de San Miguel ponte tú también po`, pero estos viven en comunas diferentes po`, comuna de lo espejo, comuna de blablá.

17. E: Tengo una duda con respecto a qué cosas cree que le haría falta a un profesor o tiene y no lo ha utilizado para conocer más está realidad, cree que la formación inicial te prepara para este tipo de trabajo.

⁵ Joven que se suicida.

18. C.E: No, no yo pienso que la nueva enseñanza en universidades debiera en parte, bueno que, yo pienso que el colegio debería tener otro encargado de la parte digamos social por decirlo así, que visite las casa que vea en profundo la situación más familiar en ese aspecto. Ahora eh..., de qué manera, claro vas a ir a las casa y te vas a encontrar que no hay nadie po` porque la familia no está, está trabajando o bien te niegan no se muestran porque quizá andan en cosas ilícitas po` entonces eh..., realmente no sé la, la solamente encauzar, de tratar que el chico, no sé de qué manera hacerle ver cierto que los estudios son básicos para poder eh..., surgir y tener las herramientas para hacerle frente a lo que viene po` estar preparados, pero como te digo eh..., hay una parte de los chicos como que ven esto de la obtención fácil de los, de las cosas, eh..., ven una alternativa po` como otros que ven que no po`` que ven que el estudio es lo más importante cierto porque tienen aspiraciones superiores de querer llegar a institutos, universidades, ya..., pero son los niños que no desertan po` son los niños más o menos bien y que tienen un comportamiento más aceptable, si el otro el que deserta es porque ya está involucrado en ciertas situaciones, ahora puede ser también por enfermedad que son algunos casos que se dan eh..., bueno por enfermedad, este año los que son operados..., bueno siempre damos oportunidades, los que están enfermos de muy cosas graves y cosas así, incluso cuando son familiares, incluso este año igual dimos oportunidades a niños que la mamá estaba enferma de cáncer o cosas así, con trabajo, de alguna forma tratar de aliviarle un poco la carga, ¿me entendí?, con llevaderos po` pero los que se saltan de la esta son los otros po` los desordenados, los que faltan el respeto, los que son groseros y tratan mal po`. Es el, ese, entre comillas, como los niños que están..., no sé cómo decirlo..., que están saltando las normas po` que a ellos no, no, no está, entonces y a ellos los que van mal po`

19. E: En relación a las normas y al manual de convivencia. ¿Cómo fue configurado o cómo lo conoce la población?

20. C.E: Por ejemplo se hizo con la gente que estuvo en esa instancia, cierto, porque se hacía a través de encuestas, cierto, de cuestionarios en consejo de curso cierto, se toman muestras cierto para poder dominar como lo ven y a medida que y el apoderado se entera en la medida de que..., cuando viene a matricularse también hay un escrito que tiene que firmar y después el recordatorio de los niños nuevos que van llegando, primeros medios, que sé yo y toda la población para darlo a conocer hay un extracto en la agenda que también ahí ellos leen y a veces por ejemplo las primeras actividades que se hacen a comienzo de año, es conocer, cierto, y trabajar ese manual de convivencia ya para que el alumno sepa, cierto que si yo quiebro un vidrio tengo que pagarlo que el alumno sepa, cierto, una falta grave por lo tanto..., el error nuestro ha sido que no cumple al pie de la letra, en el aspecto que sé yo..., ‘ ya que sé., yo’ , uno como que uno es más por la situación entiende qué sé yo entonces como que ahí hemos fallado probablemente, en darles mayor facilidad, al ser más comprensivo a lo mejor si fuéramos no ¡esto es esto!, se hace y se cumple.

21. E: Qué pasa con un chico que se le ha cancelado la matricula, o suspendido porque en ese caso por ejemplo, lo pregunto porque salió de las entrevistas también que se hizo a las

profesionales de los programas específicos para mantenerlos dentro era que se encontraban de repente claro con una contradicción que ‘yo debo mantener a un chico y de alguna manera es desvinculado de la escuela’, entonces cómo ve eso, caso si el programa podría a ver tenido un poco de influencia en ese chico, cómo para poder mantenerlo.

22. C.E: Eh..., es que claro ahí hay una situación que a lo mejor ese chico que fue desvinculado paso todas las barreras, ya no hubo cierto otra opción por eso que muchas veces los profesores nos reclaman ‘es que tatatat’, nosotros no le damos mucha importancia en digamos, porque que claro, porque unos les dice por esto, por..., a lo mejor no son tan relevantes, a lo mejor no amerita pero ya cuando es mucho, y ya ha faltado a una cosa más o menos grave ya ahí se empieza a tomar otro cariz la situación por qué, porque se le dieron muchas posibilidades completo si..., si tú te fijas todos los que han sido más menos..., es porque ya pasaron la línea con una dos hojas de anotaciones, cierto, y a parte tuvo que hacer algo muy este, y que el niño no haya reconocido o que el niño, cierto, no haya asumido, porque hay dos cosas, porque de repente cuando el niño a estado y para no sacarlo de nuestro colegio, de nuestro sistema el niño ha demostrado arrepentimiento, pucha la última me entendí, los comprometo qué sé yo... como dicen ‘a llorado lo que tiene que hacer’ pero cuando el niño no lo hace y se pone de tú a tú, no ve autoridad ya ahí pasa porque qué nos queda, porque si este niño lo hizo y permanece..., que queda pal resto ‘yo voy hacer lo mismo y no me van a echar’ más menos de ese ámbito ..., sabemos y hemos aguantado mucho por lo mismo, cierto, cuando viene el niño me trata mal y me dice ..., claro yo lo entiendo, me entendí, yo no voy a llegar al mismo nivel ni este, voy a dejar , cierto, un tiempo que se desahogue que me diga todo lo que tenga que decirme ya y después va a estar más tranquilo y a lo mejor puede que me pida perdón, disculpas, qué sé yo, ya por qué esta en momento a lo mejor máximo y después avanzando, pero ya cuando es a título de curso y sube y baja a un profesor por ejemplo tú no podi` po` por qué, porque queda, a pesar de que a veces hemos cambiado a jornada de tarde, podíamos a veces si teníamos el curso en la tarde cambiábamos, teníamos esa posibilidad para no hacerlo desertar para no sacarlo, ya..., con la condición de que si provocaba lo mismo en la tarde ya no hay opción, ya..., esa la posibilidad que nosotros muchas veces dábamos en vez de sacarlos al tiro, darles otra oportunidad y dejarlos en la tarde para evitarle cierto y hacerle ver, o sea que tomara consciencia de lo importante que era el respeto..., yo, yo siento que uno trata de inculcar cierto esa parte el respeto que esa es la base, con el respeto yo no transo le digo yo, ‘tú puedes ser flojo, todo lo que tú quieras es fácil yo puedo ayudarte podemos estar horas y horas enseñando pero ante el respeto no po` porque ahí se quita toda forma de comunicación po` entonces yo veo eso po` es cuando ya es mucho..., ya.

23. E: Y en ese sentido del apoyo al respeto como objetivos más transversales que no tienen que ver con los contenidos en sí son trabajados cómo de qué manera con que estrategias quizá esos objetivos para que los chiquillos desarrollen eso que se le está exigiendo

24. C.E: Claro..., y eso es, eso es muy difícil de cómo se llama evaluar también po` tú sabes que los valores son muy difícil de evaluar porque yo lo puedo mostrar de una manera, yo creo que todo sería este po` pero en otras circunstancias no va a ser así po` eh..., claro

eso tenemos que rescatarlo nosotros con lo que traen ellos y hacerles ver o a lo mejor que conozcan el significado, porque ellos dicen claro por ejemplo para ti es el respeto es darle el asiento a un adulto o a un anciano pero también ellos no ben cierto, que también estar jugando con el celular mientras la persona está hablando, ello no encuentra que es faltarle el respeto, ¿me entiendes?

Pero se trabaja a parte de....

Con la orientación cierto que te entrega el profesor, cierto para que pueda ser trabajado en la hora de esa asignatura, consejo de curso y orientación. Entonces hacerle ver claro cierto que ellos den ejemplo cuando a ellos le han faltado al respeto cierto en qué momento y de qué manera

25. E: ¿Pero esos programas se han realizados, han sido evaluados o cómo funcionan?

26. C.E: Claro si se trabajan en unidades de valores cierto y digamos en forma de cada jefatura y posteriormente, bueno no solamente el respeto, sino la honestidad, la puntualidad y todos los valores que más menos se puedan ver y que sean más rescatables eh evaluar de a través de la observación no mà, no hay otra forma de poder darse cuenta si lo han logrado o no lo han logrado.

27. E: Y desde la experiencia ¿cree qué se ha logrado o falta?

28. C.E: Falta, falta, falta, falta bastante porque depende de algunos estos porque si yo digo estás hablando disparates po` palabras que no sean, entonces claro, yo cuando paso, cierto, y les digo: ‘¡chico!..., y me dicen hay disculpe profesora’, es porque algo, algo ha quedado po` cierto, porque ya reaccionan ya..., dentro de lo que es, cien po` pero hay otros que ‘no po` si es normal que aquí que allá, que estoy con mis amigos’ y se escuchan cierto, y dan argumentos con respecto a que lo dicen no ma` que es parte de su léxico, parte de ellos, yo digo: ‘si chico es parte de tu léxico pero hay en lugares, tú teni` que ubicarte porque yo no, no tengo porque escuchar po` si estamos dentro de una misma comunidad, no cierto, ‘cuando tú esti` en tú casa a lo mejor en tú familia puede ser, a lo mejor te permiten’, pero en general es difícil po`, es difícil, es difícil. Uno no puede ponte tú un valor de la honestidad, o un valor, cierto, el de no hurtar, no robar, ya..., cómo se lo enseñas, cómo se lo, si la familia lo hace y claro uno tiene que partir siempre la base y..., igual donde eso no es bueno po`, no está bien por qué todo esto va para dónde, y con todo esto que con estas leyes, que unos entran y otros salen, ellos se las saben muy bien, entonces, de repente cómo que nos quedan poco..., de a dónde afirmarnos po` porque todo lo que sea y aparte po` o sea yo digo eh..., muchos valores que podrían cierto, al chico, que está creciendo, que está desarrollándose, el adolescente, púber, eh..., tomarlo, cierto, de la televisión que es un medio masivo, que es un medio fuerte que pega, eh..., va en contra nuestra po` no nos ayuda mucho, entonces es cómo ir nadando en contra de la corriente, nosotros vamos pa` allá y vienen pa` acá las olas po` la masa que te absorbe y ahí..., qué haces y ahí vas a medio llegar po` claro porque también el profesor es un ser humano que se cansa que también es persona que también se siente, que eh..., está ahí po` persona y tiene que ahí de repente con 40 muchachitos inquietos, historias diferentes y cada uno tiene

necesidades quizá también diferentes y que lamentablemente no podemos atender las 40 necesidades de forma individual, entonces que por eso abarcamos el macro no ma` po, el macro, por lo menos desde mi experiencia como profesora de repente claro uno va captando a algunos que necesitan un poco más uno se acerca y que sé yo..., y todo lo demás, pero cuando te absorbe también la vorágine del trabajo, de toda la parte administrativa, ahí no teni` pa` mucho, por eso cuando hablamos, cierto, de atender a 40, a una población de 40, es mucho, un profesor no puede con los 40 eh..., porque son y el joven también necesita no sé po` necesita, es espontaneo po` y de repente está es su etapa de crecimiento y desarrollo y dicen, se le ocurren y dice cosas y... Ahora la nueva generación de profesores esperamos que tengan esa capacidad de absorber esta población que ahora son diferentes a lo que eran 10, 20 años atrás po`

29. E: Diferente en qué...

30. C.E: Claro, en lo, en las nuevas metodologías o formas cómo poder hacer que estos jóvenes que se están educando tengan esas motivación esas ganas de seguir po` me da la impresión de que el niño cuando se ve obligado a hacer las cosas, la educación es obligatoria, tonces, lamentablemente el niño, como que no le gustan las cosas obligas, pero como es un menor tiene que ser obligado sino no lo hace po`, porque es como un niño si tú a un niño no lo obligues a que se tiene que comer el paquete de galletes se lo va a comer entero po` pero ¡ahí están los padre po`! los padres con cariño, los padres con afecto, con argumentos y lo van a ir educando desde chiquititos pero el problema, cierto, es que la familia cierto se deterioró, y por mucho que digamos que claro, familia, la vuela y el tío, pero papá y mamá quienes debieran ser y cumplir esa función... siempre va a estar el chico ahí, por lo menos.

31. E: ¿De deterioro con respecto a otro tiempo histórico?

32. C.E: Exc..., claro porque uno compara, bueno uno cuando eh..., ve la digamos, uno llegaba a la casa encontraba a la mamá con el tecito qué sé yo la comidita, el almuerzo, ahora el niño llega a la casa, cierto, y qué encuentra, si no tiene más hermanos, solo, almorzar solo y a veces no le dan ni ganas de almorzar, no calienta ni el almuerzo y puro jugar, tele, qué sé yo y hacer lo que él quiera y no está recibiendo sus nutrientes su este, entonces por lo tanto va a tener una mala alimentación, una mala absorción de los alimentos, porque no hay muchos alimentos cierto lo, lo a lo mejor se va a comer qué sé yo un pan o sándwich con algo y eso también deteriora para el aprendizaje, porque sabemos que nuestras neuronas y todo lo demás necesitan una buena alimentación con todos los nutrientes po` y si no los tiene va decayendo. Eh..., llega la mamá en la noche, porque nosotros sabíamos que había que acostarse a cierta hora, no cierto, hacer nuestras tareas, luego la oncesita, jugar un ratito y acostarnos porque el niño..., llega ma mamá a qué hora, la mamá llega cansa` exactamente come algo cierto, el chico anda en la calle llega la este..., conversan, yo no sé si conversan si conversaron o no, verán alguna..., por lo general parece que sigue cada uno en su espacio, ella en su dormitorio y el niño ve la tele qué sé yo, entonces no hay tampoco una retroalimentación de la mamá, 'pucha hijo cómo te fue, revisemos la tarea' qué sé yo. Que también todo eso va provocando un poco más de

lazo entre la mamá y el hijo po` y lo que antes nosotros por ejemplo día domingo que hacíamos jugábamos, ya sea la lota, la gran capital, o sea nos juntábamos el día domingo para poder hacer una actividad en conjunto po` y acá uno le pregunta al chico y ..., no él se va a la calle qué sé yo y la mamá y cada uno po..., almuerzan claro cada dispersos, algunos en la pieza o otros, entonces cosas básicas, tampoco está el agradecer, 'gracias mamá', cierto 'buenos días, buenas tardes', chao te saludo con un beso..., son cosas básicas que tú teni` que inculcarle a tú hijo para que él las pueda repetir en otro lao` po`. Hay niños que son así y muchas veces los otros que no son así los molestan que son pateros, que son así, que son allá, ¿te das cuenta?, no po` uno le dice eso es lo que vale así tiene que ser, no podemos perder a un futuro, hombre que sea amable que sea atento. Entonces todas esas cosas que son necesarias.

33. E: Con respecto al programa PARE, y su función de mantener a los chiquillos en la escuela, cómo los ve, qué elementos podrías sacar o agregar para que tuviera un funcionamiento dentro de la escuela que se logre que más chiquillos se mantengan dentro de la escuela..., desde la experiencia de contraparte del PARE y de las actividades que, el alcance que ha tenido el programa cómo para ver si uno pudiese agregar cosas, proponer etc.

34. C.E: Claro mmm (silencio)

35. E: Con respecto a estas mismas características, de los chiquillos, la familia, en fin ¿qué obstáculos tiene el programa qué límites tiene?

36. C.E: Claro, muchas veces, nosotros mismos nos fijamos el problema grande que yo veía eran los horarios, los horarios cierto, porque teníamos la lucha, cierto, de sacar a los chicos, de cómo encajar..., eh..., el ideal sería por ejemplo instalar un programa dentro de un x colegio y dejar cierto eh..., eh..., dentro del horario general donde coincidieran las horas, por ejemplo ya..., un taller, un taller PARE tal día tal hora que no intervenga con las asignaturas digamos básicas por decirlo así que son de dos horas qué sé yo que ahí nadie te va a prestar las horas porque es complicad po`, ya el taller por decir ya..., tal hora ta el este, y ahí hacerla en dos o tres días como tengan determinado, pero especialmente donde no hubieran activi...donde no hubiera clase, sería como un nexo e la cual cierto, pero que sí tuviera una ponderación para que así el niño asiste porque si tú te das cuenta son poco los que iban así como con agrado y con y qué sé yo, etc., entonces como una ponderación que le influyera en algo porque estos niños siempre están trabajando por algo po` si no es con nota no la hacen po` si ese es el cuento que muchas veces llegaban los profesores, te hacían cosas maravillosas, pero siempre tenían que ser evaluados, entonces armar los talleres que de cierta manera no intervinieran con las horas de las asignaturas para poder cierto, dar todo lo que el PARE, tenía y hacer todo que...por ejemplo Pedro pudiera asistir a las tres a las cuatro sesiones que tenían proyectado porque, porque asistía a una a las dos no y a la cuatro si y qué..., no po ahí no se produce ninguna cosa, me captai o lo hago en uno solo a todos, que tampoco voy a poder cierto, a lo mejor y si son así tal vez, tal vez no, no sé depende cómo estén destinados los talleres pero yo encuentro que eso sería una alternativa. Por ejemplo estos colegios que hay de jornada extensa donde tienen mañana y tarde y a veces

en la tarde les sobra un poco de tiempo una cosa así donde sea atractivo, donde no haya más que desarrollo personal y esos talleres que son más enriquecedores podría darse perfectamente donde no tuviera que..., podría ser una asignatura electiva, tal vez.

37. E: ¿Cómo estar dentro del currículo?

38. C.E: Claro, sobre todo con los niños de primeros medios ponte tú, como son nuevos obligatorio, cierto, porque eso va a ser ponderado. Que eso que a nosotros nos dio resultado en educación física en parte nos dio resultado en algunos cursos, que tenían que tomar algunos módulos, cierto de taller, y eso era evaluado y eso se colocaba en la asignatura de educación física, yo creo que por ese lado podría ser, y... y claro porque con los papás tú sabi que no asisten po` son pocos y visitarlos a los lugares donde ellos trabajan o sea donde ellos vas a la casa no los van a encontrar po` y a las reuniones, siempre se quejan de que no tienen tiempo de que tienen esto o salen eso..., pero tiene que haber un compromiso y acá igual firman un compromiso que sí, que sí, pero al final no vienen y eso es básico, yo encuentro que es básico, viene la abuelita pero la abuelita no tiene mucho poder contra, sobre el niño po` entonces, eh..., pero eso es lo que hay po` y en base a eso se supone que hay que trabajar po` total de ganarse también a los chicos por la parte afectiva, hay algunos que se dan muuuy fácilmente y enganchan po` como hay otros que cuesta mucho que por más que le busques, por más que le busques, algo ahí po` uno siempre le sugiere que busquen a un profesor que tengan confianza po` o alguien que le inspire más confianza pero siempre que tenga un adulto significativo ahí que le..., volcar lo que ellos sienten porque sabemos que de repente el niño que más molesto que más porque necesita po`! necesita pero por ser por no dar a conocer su debilidad ellos muchas veces se potencian en eso.

39. E: Quizá para poder ir cerrando un poco me gustaría conocer , me has hablado todo el rato de propuestas, pero quizá un poco más concreto, hablar de propuestas desde la experiencia profesional, como docente, como orientadora, como contraparte de este tipo de programas. ¿Qué propuesta se debería hacer para este tipo de establecimiento con estas características se logre mantener a los chiquillos o de alguna manera se logre acercarse a la misión de JUNAEB, que es mantenerlos dentro los 12 años de escolaridad? ¿Cómo te imaginas este tipo de programas con la escuela, con los profesores, con la comunidad en general...?

40. C.E: Es difícil porque ya lo habría aplicado yo po` (risas) se lo habría propuesto al director ' sabe qué..., encontré la panacea pa` que los chiquillos no se vayan' (risas)

41. E: ¿Pero cómo un ideal?

42. C.E: Mira las becas.

43. E: ¿La beca BARE?

44. C.E: Si po` y otras becas, becas BARE, becas del colegio también, nosotros acá tenemos un montón de alumnos que son becados pero a pesar de ser becados igual han desertado po` igual se han ido po` igual no hemos logrado hacer total la retención estando dentro del programa chilesolidario, dándoles becas acá en el colegio no cierto, dándoles digamos, igual. Yo creo que siempre van a existir alumnos que van a desertar dentro de..., eso es como natural po` pero una forma seria, cierto, si mantener las becas eh..., sería también ser mantener estos programas que también son buenos porque muchos colegios no van a tener un equipo que ...exclusivamente con este tipo de alumnos, si a lo mejor como programa, determinar mejor a las personas, focalizar bien al grupo al cual se va a trabajar porque muchas veces hay niños que están dentro del programa y no lo necesitan ya eh..., y para eso el , como uno lo tiene claro, si tú me preguntas ahora, yo te habría mandado cierto, la masa, el grupo de alumnos que si estos están propensos para y no así como eso, porque muchas veces las becas que a los niños que salen, este, no todos, o sea todos tienen claro..., la necesitan la beca para continuar y mantenerse en ese ámbito, pero no todos cierto tienen la intención de desertar y los alumnos muchas veces que, cuánto se llama, que a lo mejor están en el colegio y han desertado no forman parte del programa..., entonces habría que focalizar bien a estos chicos en esta mayor posibilidades de desertar y colocarlos dentro de estos programas , de estos talleres especiales, desde el inicio, que vengan desde marzo ya..., entraron a clases, ya inmediatamente porque tú ya entrái` en abril que se yo, ya no, los cabros ya empiezan a sacar digamos este, en cambio si tú le colcas desde el principio algo, las normas y las reglas y todo como tiene que ser , esto se mantiene en el tiempo, se mantiene en el tiempo, entonces como algo ya no tan optativo po` o sea que yo opte, por ejemplo van a ver muchos talleres a lo mejor, pero un taller de desarrollo y esto y qué sé yo es, es como bien motivante y que puedan incluir, y a los niños que puedan estar en situaciones que uno más o menos maneja, conoce eh..., directamente, directamente, o sea el que tiene por ejemplo eh., ponte tú entraron en marzo este programa qué sé yo, el director, la persona encargada del colegio conoce cierto, los de segundo y todos los demás , sabe quiénes deben estar dentro de esos programas y los que se vayan agregando uno ve lo que ellos traen cierto con una entrevista que uno le haga y cómo la situación que traen de sus familias más o se da cuenta.

45. E: ¿Los de primero por ejemplo?

46. C.E: Claro primero, exacto, entonces focalizar bien esa población hacer ese taller, cierto, y que tenga un carácter digamos también ponderativo para, y..., el trabajo con la familia eh..., hacer un compromiso fiel, cierto, digamos que a cada 15 días por lo menos el apoderado debiera de estar concurriendo cierto al colegio, en caso de que no..., bueno yo siempre utilizo cierto 'lo voy a derivar a la OPD' y la OPD, significa que es un organismo que se encarga cierto de los derechos del niño, del adolescente, cierto, que la educación..., ahí uno les dice que eh..., cuánto se llama, que es obligatoria y que tiene que hacerse presente, entonces con todo eso debiéramos de ir un poco más funcionando po`! por ese lao` po`..., no se habría que empezar ya., a pensar más darse el tiempo..., eh..., claro poder mejorar..., porque trabajar con la familia así solo, no sabemos que no, tenemos que trabajar en conjunto, la familia que nos apoye este programa también po` o sea sensibilizar a estas familias, a esas familias, que son un apoyo, cierto, la idea es que...o sea todas las familias

desean los mismo, ahora obvio que van que no le va a interesar, bueno ahí hay que descartar no, bueno ya se saben cuáles son, pero sensibilizar a las familias para que pueda hacer un aporte también. Como programa van hacer una parte, no cierto, sabemos como colegio y como familia son tres cosas, cierto, que hay que tomar en cuenta y obviamente al alumno para poder sacar algo mucho mejor positivo. Después habría que ver qué otras cosas más se podrían eh..., ir agregando pero no es fácil el tema de deserción porque hay muchos parámetros los cuales tú tienes que empezar a manejar, claro porque el niño deserta porque tiene problemas de drogas, dónde lo llevo a este niño que tiene problemas de drogas, lo llevo a un lugar donde lo van a tramitar un montón, cierto, porque a lo mejor, no hay cabida no hay cupos y mientras tanto qué..., te das cuenta, claro si me trae droga acá al colegio qué hago con él, te das cuenta, si trae drogas y está vendiendo qué hago con él ¿tengo que denunciarlo?, dónde recurro, dónde están las entidades las redes de apoyo, se habla mucho de las redes de apoyo es verda`, bueno a veces con las redes de san miguel nosotros trabajamos más o menos a la derivación cuando estaba Sidney ya, y detectaba a un niño en una entrevista, cierto, y le decía ‘Sidney te envié un niño por correo’ qué sé yo, y había que evaluar y te hacia todos los trámites para poder que digamos de insertarlo.

47. E: ¿Pero han tenido problemas con redes de apoyo para poder derivar otros casos o son muy engorrosos?

48. C.E: Bueno al principio teníamos hartos problemas porque el niño tenía que ser de Fonasa, que tenía que ser esto...,

49. E: ¿Está hablando el caso de drogas?

50. C.E: Claro, claro, pero ya es...años anteriores porque este año ..., los chiquillos ya no saben qué hacer, porque no basta con lo que tú claro, a veces dicen que los alumnos se comprometen los niños que se yo, que esto que esto otro y dice ‘no si yo no estaba, qué sé yo, si a mí no me lo pasaron’ pero a los que pillaban así como infraganti no más que estaban fumando cigarros o marihuana, algunos profesores sienten el olor pero no sabemos quién po`

51. E: ¿Pero en ese caso las redes de apoyo considera que habría que avanzar, más en eso, qué le faltaría o los programas deberían ver eso?

52. C.E: Mira lo claro, nosotros por ejemplo como protocolo tenemos que si el alumno que si es sorprendido en vivo o si o si tenía que ser derivado no tenía otra opción, me entendí, y si no quería tenía que ser igual el apoderado eh..., derivarlo de forma particular tenía que traer un informe evaluado por el psicólogo que para que pudiera...qué sé yo.

53. E: ¿Y la continuidad en la escuela si lo...?

54. C.E: Continuaba, ya le dábamos esa posibilidad, si traía eso continuaba y si no tenía que irse. Claro, eh..., muchos hicieron eso y terminaron y otros como era primera, digamos las primeras opciones, digamos las primeras, intentos de fumar y qué sé yo no era necesario

derivarlo a otra institución eran como, ocasionales, entonces había qué, cuánto se llama, tratar de que no continuara en eso po` por lo menos aquí, pero otros que..., una vez me toco una mamá que me dijo que es 'ella tiene permiso' si pero no acá en el colegio pero si se vuelve cierto, lamentablemente va a tener que hacer lo que le estoy indicando, entonces llegamos ahí, y otros ya..., el año pasado ahí teníamos dificultades que algunos niños tenían que pertenecer a Fonasa, y qué aquí que allá, pero este año ha sido distinto, y como la Sidney tenía. Lo otro que al niño se le pedía la autorización acaso quería participar en estos programas, muchos que van a decir: 'no po', porque tiene que tener, tiene que estar en consentimiento entonces obviamente son pocos los que quieren participar en un programa así po`

55. E: ¿Entonces de qué manera se podría mejorar, las redes de apoyo, no solamente el tema de drogadicción, psicológico, psiquiátrico?

56. C.E: No es que claro, ahí, ha habido problemas psiquiátricos y no si la única forma de que funcione bien es comprometiéndolo al apoderado y, y tiene dos opciones no ma` po` me trae un certificado del neurólogo del psiquiatra, o de alguien o de un especialista para poder continuar, una cuestión así más o menos fuerte. Eh..., no sé hubo un año de un caso específico sonde hubo que lo derivamos a la OPD, y resulta que ya al otro año no lo mandaron po` entonces de repente uno amenaza a los chicos, a los apoderados, cierto que tiende a..., y después te los sacan po` porque estay jinconiando mucho, te estás metiendo mucho, entonces de repente es como un doble, o sea yo lo digo pero muchas veces no lo hago para evitar que el apoderado me quite o me deje que un niño siga estudiando..., paso hace años atrás también una niña que quería seguir estudiando pero los papás los necesitaban para que trabajara en la casa, no la querían mandar, tuvimos que ir, hablaron en la casa y..., denunciaron me parece en esa oportunidad, fuimos a carabineros y colocamos una está que no la querían mandar que la querían dejar trabajando en un ciber..., ya la siguieron mandando y el próximo año no supimos más de la niña, o sea entonces es contraproducente de repente, entonces uno tiene que como que hilar muy fino, mejor trabajar por la buena qué sé yo, para que no deserten po` o que no los saquen los papás o sin denunciarlo no ma`, pero cuando lo denuncie me dijo que 'oyyy que usted que viene a denunciar o voy hacer una está porque no...' cosas así po` claro de repente uno le da lo mismo porque sabe que lo favorece la ley po` uno tiene que actuar en base a la ley po` si nos hecho nada ilegal de repente deci claro a otro ¿a cualquier profesor le va a dar?, el profesor jefe que yo..., no lo va a querer hacer por qué, porque también es engorroso po` tener que ir allá a esto, que sé yo, que llaman que llaman y ahí donde de repente tú tienes que jugar.

Ojala que te haya servido po` hay tantas cosas que hacer en educación tantas cosas, entonces es mucho po` hay que pensar hay que ver, tiene que a ver alguna cosa, yo digo esto va a tener que pasar como todo po`, antes eran los hippies, se acuerda, la cuestión de la marihuana, después..., pero ahí había pura paz no ma` po` acá los niños el problema es que roban y eso deteriora también po` si los niños estudiarán, que está tranquilo, ya está bien yo te lo acepto siempre y cuando tengamos un buen rendimiento y una buena conducta hasta yo..., (risas)

Entrevista N° 5: Joven PARE comuna de San Miguel.

Joven PARE: P.G, Estudiante segundo año medio. 16 años

Lugar de la entrevista: Liceo industrial Lautaro.

Fecha: 24 de noviembre del 2014.

Hora: 11:00 h.

Observaciones: Joven con riesgo de deserción escolar latente, puesto que presenta problemas conductuales evidenciado en las anotaciones en el libro de clase, bajo rendimiento y condicionalidad de la matrícula para el académico 2015.

Entrevistadora: E

Jóvenes PARE: J.E

1. E: Lo primero tiene relación con lo que tú piensas que hayas sido seleccionado para ser beneficiario de un programa que previene la deserción escolar. Tú crees que es necesario en tú caso... ¿Qué piensas tú de eso?

2. J.P: Por mi parte yo nunca he pensado en abandonarla, no... Terminar mis estudios y ser una persona con profesionalismo.

3. E: ¿Independiente que te hayan focalizado o no da lo mismo tú igual hubieses terminado la escuela?

4. J.P: Si.

5. E: Me gustaría saber de tú trayectoria en la escuela. ¿Cuáles han sido tus experiencias en la escuela, buenas malas? Por ejemplo ¿cómo te iba cuando ibas en básica?

6. J.P: Lo que me acuerdo que de primero a quinto básico siempre me iba bien y de ahí en adelante tuve problemas, con el desorden, no tenía ganas de estudiar, me estaba llendo mal.

7. E: ¿Por qué tú crees?

8. J.P: No sé.

9. E: ¿Porque eras tan desordenado?

10. J.P: Hiperactivo, o sea me paro converso, molesto, entonces eso ya es como un hábito.

11. E: ¿En cuántas escuelas has estado?

12. J.P: En tres.

13. E: Cuéntame de la primera. ¿Te acuerdas cómo era, sus características?

- 14. J.P:** Era más grande que la de ahora, eh..., era exigente y no tenía malos profesores.
- 15. E:** Malos profesores... ¿A qué te refieres con eso?
- 16. J.P:** No es que sean malos eh..., que son..., exigen hacer a los alumnos hacer las cosas, más allá de las materias.
- 17. E:** Más allá de las materias... ¿ A qué te refieres con eso?
- 18. J.P:** Varias veces enseñaban eh..., (silencio)
- 19. E:** Por ejemplo tenías profesores de lenguaje, de matemática que te enseñaban la materia. ¿Además de eso qué más te enseñaban?
- 20. J.P:** Lo que podía hacer en el futuro, entonces te proyectaban, me gustaba.
- 21. E:** ¿Te gustaba esa escuela?
- 22. J.P:** Si po´ porque tenía hartos amigo que vivían en el mismo sector que yo vivo y iban a ese colegio, entonces me llevaba bien ahí.
- 23. E:** ¿Por qué te fuiste de esa escuela? ¿En qué curso?
- 24. J.P:** Me fui cuando pase a sexto.
- 25. E:** ¿Por qué te fuiste?
- 26. J.P:** Porque me cambie de casa.
- 27. E:** ¿A qué escuela te fuiste?
- 28. J. P:** Al colegio Chile.
- 29. E:** ¿Y cómo te fue ahí?
- 30. J.P:** Maomeno no má.
- 31. E:** ¿Por qué?
- 32. J.P:** Porque había que estudiar más que en el otro colegio, entonces..., eh..., mi no me gusta estudiar y me iba mal.
- 33. E:** ¿Ahí no repetiste?
- 34. J.P:** No, nunca he repetido.

35. E: ¿Pero tuviste problemas para pasar, problemas conductuales, te cancelaron la matrícula, te condicionaron?

36. J.P: Si po` tenía condicional, estaba condicional en el colegio y me tuve que ir en octavo básico.

37. E: Te tuviste que ir. ¿Y por qué?

38. J.P: Cancelación de matrícula.

39. E: ¿Y por qué te cancelaron la matrícula?

40. J.P: Le contestaba a los profesores, hacia desorden, eh..., salía de la sala..., varias cosas.

41. E: ¿Y por qué crees que tú tenías esa actitud?

42. J.P: (Silencio)

43. E: ¿Nunca te los has cuestionado?

44. J.P: No.

45. E: ¿Pero en el otro colegio tenías la misma actitud?

46. J.P: No, no, no...

47. E: ¿Fue cuando te cambiaste de colegio?

48. J.P: Si..., sí.

49. E: ¿Por qué crees entonces, por qué te aburrías, u otra cosa hacía que tuvieras ese comportamiento?

50. J.P: A lo mejor es por el aburrimiento, que no me gusta estar sentado la clase entera escuchando al profesor eso me hace hacer cosas, llamar la atención.

51. E: ¿Si no te hubiesen cancelado la matricula, hubiese seguido en ese colegio?

52. J.P: Si..., sí.

53. E: ¿Qué pasa ahí tuviste que tomar la decisión de buscar colegio?

54. J.P: Si.

55. E: ¿Y ahí llegaste a este colegio?

56. J.P: Llegue, eh..., fue como de ocasión porque me iba a ir al de al frente al San Patrick, pero me pedían 5.5 y no no..., y una hoja de comportamiento mala, entonces tenía tres hojas de anotaciones.

57. E: ¿Y por qué te querías ir al San Patrick?

58. J.P: Pa` buscar colegio, pà estudiar.

59. E: ¿Pero ese colegio tenía alguna especialidad?

60. J.P: No, era científico humanista.

61. E: ¿No querías estudiar mecánica en ese momento?

62. J.P: Es que siempre me han gustado los autos, siempre me han llamado la atención pero así los autos que uno ve en la calle que son los enchulados eso sí, pero meterme a un auto no.

63. E: ¿Y cómo llegaste acá?

64. J.P: Cuando lo vi y me matricule.

65. E: ¿No te pusieron problemas con las anotaciones y con la conducta?

66. J.P: No..., no me acuerdo que me dijeron.

67. E: ¿Y acá en este colegio cómo ha sido tu experiencia, distinta a la del Chile?

68. J.P: Distinta, distinto el ambiente

69. E: ¿Qué cosas tiene de distinto el ambiente?

70. J.P: Los alumnos son muy distintos.

71. E: ¿Cómo, dame un ejemplo?

72. J.P: No sé, como le puedo decir (silencio) como gente de población podría ser y tienen distintas costumbres a las demás po`..., entonces eso no es beneficioso.

73. E: ¿Y tú familia que piensa de la escuela?

74. J.P: No, no piensa nada, no porque quieren que sea mecánico.

75. E: ¿Y tú quieres ser mecánico?

76. J.P: Si.

77. E: Me gustaría ahondar, profundizar. Tú dices que ¿no te hubieras salido nunca de la escuela?

78. J.P: No, nunca.

79. E: ¿Pero qué crees tú que sería un obstaculizador para mantenerte en la escuela o algo que te gatillara no mantenerte en la escuela?

80. J.P: Nunca lo he pensado.

81. E: ¿Y algo que te permita mantenerte mejor en la escuela, que te facilite terminar la enseñanza media?

82. J.P: (Silencio)..., no tampoco yo voy a terminar el colegio.

83. E: ¿Por qué lo quieres terminar?

84. J.P: Para ser alguien en la vida, para ser una persona que tiene buena profesión.

85. E: ¿Para qué?

86. J.P: Para mantener a mi familia, para ser bien mirado, porque a los que no, porque en este país a los que no trabajan no los miran bien po`

87. E: ¿Qué piensas tú de la escuela, como su funcionamiento, las reglas, la disciplina, qué piensas tú de eso?

88. J.P: Bien, yo lo encuentro bien, pero hay algunas reglas que no me gustan..., incluso a nadie le gusta llegar atrasado y quedar castigado por llegar atrasado.

89. E: ¿Qué otra cosa?

90. J.P: Eso na ma`.

91. E: ¿Y dentro de las salas cómo funciona?

92. J.P: Normal, como en todos los colegios.

93. E: ¿Qué es normal?

94. J.P: Buen ambiente, y buen profesor que enseña la materia

95. E: Bueno tú hablaste de las expectativas de terminar la escuela. Si tú te imaginaras una escuela distinta ¿cómo sería?

96. J.P: Silencio... ¿si me tuviera que cambiar de colegio?

97. E: ¿A ti te dan ganas de venir a la escuela todos los días?

98. J.P: No.

99. E: ¿Tus anotaciones cómo son?

100. J.P: No son malas.

101. E: ¿No tienes anotaciones?

102. J.P: No, he mejorado.

103. E: ¿Y qué momento estuviste mal?

104. J.P: ¿Cómo?

105. E: ¿Estuviste en algunos momentos mal?

106. J.P: Si.

107. E: ¿Y qué pasaba ahí, que hacías?

108. J.P: Desorden, desorden y buscaba que me anotarán en el libro.

109. E: ¿Cómo es eso?

110. J.P: Porque el profesor me decía que no hiciera eso y lo hacía igual.

111. E: ¿Y por qué crees que pasaba eso?

112. J.P: De desordenao` no ma`.

113. E: Bueno tú hablaste de las expectativas de terminar la escuela. Si tú te imaginaras una escuela distinta ¿has estado en peligro (en este colegio), que te condicionen la matricula o la cancelen?

114. J.P: En este momento es que me he mandado muchas embarra.

115. E: ¿Por ejemplo?

116. J.P: Eh..., tirar. En un acto estaba gritándole a los profesores.

117. E: ¿Qué le gritabas?

118. J.P: Puras leseras, pero a un solo profe y la directora me dijo que yo era el que estaba haciendo eso y grite dos veces no ma´ y en las otras me reía, porque no era el único.

119. E: ¿Pero que le gritabas, lo insultabas?

120. J.P: Que no lo tomo como un insulto.

121. E: ¿Qué le decías?

122. J.P: Al profesor de lenguaje le decía ‘gorro, chaqueta, gorro’ porque él es medio raro porque se pone como tres gorros y usa chaquetas grandes.

123. E: ¿Y qué paso después de ese episodio?

124. J.P: No sé quizá porque grite más fuerte.

125. E: ¿Y qué paso con eso?

126. J.P: No sé ahí queo´.

127. E: ¿Pero te cancelaron la matricula?

128. J.P: No, la señora me decía que iba a citar a mi papá para hablar con él, pero no lo citaron, no, no han dicho na....

129. E: ¿Pero yo te pregunte si te imaginabas una escuela distinta, cómo te la imaginas?

130. J.P: No sé, es que no veo esas cosas yo, yo pa´ mi ir al colegio y hacer las cosas y pasar de curso.

131. E: Se supone que uno tiene una trayectoria, uno vive día a día en la escuela ¿cómo tú entiendes, cómo funciona esa escuela..., por qué si eres tan desordenado, algo te pasa ahí?

132. J.P: Mmmm..., que es que lo hago de desordenado no má..., pa` llamar la atención.

133. E: ¿Solamente por algo personal?

134. J.P: Si.

135. E: Resumen de lo que estábamos hablando para ver si entendí lo que estábamos lo que me dijiste. Yo te pregunte por la percepción de ser focalizado en riesgo de deserción y tú

me dijiste que igual no hubieras desertado de la escuela... ¿si te cancelaran la matricula en este colegio seguirías estudiando?

136. Joven PARE: Si.

137. E: ¿Por qué motivo?

138. J.P: Para ser una buena persona po`.

139. E: Como obstaculizador de mantenerte en la escuela no encontraste ninguno ¿Nunca pensarías dejar la escuela?

140. J.P: Si, no nada me haría salir.

141. E: ¿A qué atribuyes el mantenerte en la escuela, entendiendo toda tú trayectoria, por qué crees que te quedas en la escuela?

142. J.P: Porque quiero estudiar, porque quiero terminar.

143. E: ¿Qué piensas tú de la escuela?

144. J.P: Que es buena.

145. E: Profundicemos ¿Por qué es buena?

146. J.P: Porque hay buenos profesores, eh..., directores estrictos.

147. E: ¿Por qué es bueno ser estricto?

148. J.P: Porque así uno es cada día mejor.

149. E: ¿Cómo te a en el rendimiento ahora en la escuela?

150. J.P: No bien, no muy bien.

151. E: ¿Por qué crees que no te va bien?

152. J.P: Porque no estudio me quedo con la clase y listo!

153. E: ¿Por eso yo te hago la pregunta, porque tú no tienes buen rendimiento, no muy buena conducta, pero si te digo cómo es la escuela, me dices que es bueno, entonces ¿Por qué crees que tienes ese comportamiento?

154. J.P: No sé porque pasa eso.

155. E: Nunca has pensado en lo que pasa ¿Quién sería el responsable de lo que pasa?

156. J.P: Solo yo.

157. E: ¿O sea si tú cambiarás?

158. J.P: Cambiaría todo.

159. E: ¿Y eso lo has pensado hacer o no te sale?

160. J.P: O sea lo he pensado, pero no después no lo hago.

161. E: ¿O sea sigues haciendo desorden, sigues teniendo malas notas pero igual quieres terminar el colegio?

162. J.P: Si.

163. E: A parte que el colegio sea una herramienta que te sirva para ‘ser alguien en la vida’ y poder mantener a tu familia ¿Qué otra cosa rescatarías de la escuela?

164. J.P: (silencio), no sé qué más, buena educación no ma`.

165. E: ¿Y las relaciones acá en la escuela con los compañeros, con los profesores, con los directores?

166. J.P: Con los profesores y directores me llevo bien, pero con los compañeros no, bueno algunos.....

(Finalización de entrevista cambio de hora, joven debe volver a la sala de clases)

Entrevista N° 6: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE: N.P, Estudiante primer año medio. 15 años

Lugar: Liceo industrial Lautaro.

Fecha: 24 de noviembre del 2014.

Hora: 13:00 h.

Observaciones: Joven con riesgo de deserción escolar latente. Presenta rezago escolar de un año, posee problemas de rendimiento y de socialización. Verbaliza que no tiene ganas de seguir estudiando.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. **E:** ¿Tú has sentido ganas de desertar, de salir de la escuela?
2. **J.P:** Si, si ¿de repetir?, por las notas.
3. **E:** De repetir pero eso no significa que te salgas de la escuela, alguna vez tú has pensado en no terminar la escuela.
4. **J.P:** Si, si igual he pensado.
5. **E:** ¿Y por qué, que te ha hecho sentir eso de no seguir en la escuela?
6. **J.P:** Desmotivación.
7. **E:** ¿Cuál será el origen porque, porque hay muchas desmotivaciones, porque no te gusta, porque no te gusta el lugar?
8. **J.P:** Sí, porque no me gusta el colegio, como el colegio.
9. **E:** ¿Cómo describirías un colegio que no te gusta?
10. **J.P:** Por los compañeros, la forma de ser entre uno mismo que son muy molestos.
11. **E:** ¿Ya y ese problema tú lo has tenido siempre?
12. **J.P:** Sí, siempre.
13. **E:** Empecemos del principio, tú en que colegio hiciste el primero básico.
14. **J.P:** En la ronda de san miguel.
15. **E:** ¿Y hasta que curso estuviste ahí?

16. J.P: De kínder, kínder y primero básico como hasta el primer semestre, porque el segundo semestre me fui al Marqués.

17. E: ¿Por qué te fuiste de ese colegio?

18. J.P: Porque me pegaron.

19. E: Te pegaban... ¿te pegaban tus compañeros?

20. J.P: No los profesores

21. E: ¿Y qué paso con eso?

22. J.P: La demandaron y la echaron.

23. E: ¿Después a qué colegio fuiste?

24. J.P: ¿Al Marqués?

25. E: ¿Y ahí que pedían para entrar?

26. J.P: Na`..., Porque estaba mi hermano ahí.

27. E: ¿Ya y en ese colegio cómo fue tu experiencia?

28. J.P: Buena, o sea no tuve niun problema, o sea yo igual entre sin saber leer y escribir.

29. E: ¿Y por qué no?

30. J.P: Porque en el otro colegio no me enseñaban y en se colegio me enseñaron escribir y a leer también.

31. E: ¿En segundo básico?

32. J.P: Si, sí.

33. E: ¿Y cuándo eras chico también sentías eso, que no te gustaba la escuela?

34. J.P: Si, sí.

35. E: ¿Y no te gustaba por el hecho que paso con la profesora y que otra cosa más?

36. J.P: Y por a veces con los compañeros, el trato que tenía con ellos, no era muy bueno.

37. E: ¿Contigo, tú con ellos?

- 38. J.P:** No ellos conmigo, si po` siempre me molestaban o cosas así.
- 39. E:** ¿Cuánto tiempo estuviste ahí?
- 40. J.P:** Estuve hasta octavo.
- 41. E:** ¿Y en ese momento tú pensaste en dejar la escuela?
- 42. Joven PARE:** No, en el Marqués..., no.
- 43. Entrevistadora:** Ahí te gustaba esa escuela. ¿Por qué entraste en este colegio que es técnico en mecánica?
- 44. Joven PARE:** Porque es el único que recibían.
- 45. Entrevistadora:** ¿Tuviste otras experiencias que no te recibían?
- 46. Joven PARE:** En varios, ya ni me acuerdo... Pero te pedían notas, y eso pero notas como 6 algo, yo tenía un cinco o así.
- 47. E:** ¿En este colegio no te pedían, y cómo has estado en este colegio, has pensado acá no seguir estudiando?
- 48. J.P:** Si.
- 49. E:** Y que te motiva a eso, el salir.
- 50. J.P:** Mmm, aquí es diferente son más diferentes los compañeros, compañeros hay veces que, no sé po` las peleas diariamente cuando se molestan.
- 51. E:** ¿Es diferente a la otra escuela que estuviste, que diferencia entre la escuela que estuviste antes y esta?
- 52. J.P:** Que los compañeros que tenía en el otro eran más ordenados, ponían atención a la clase, se podía hacer la clase normal y en este no.
- 53. E:** ¿Y eso qué te provoca?
- 54. Joven PARE:** Aquí me dan ganas de salir por eso.
- 55. Entrevistadora:** ¿Y en cuanto a las características de la escuela, tu vez algunas diferencia con las características de la escuela que estabas antes y ahora, por ejemplo con los miembros de la comunidad profesores, estudiantes, cómo es la relación que hay, es distinta a la del otro colegio?

56. J.P: Si, distinta.

57. Entrevistadora: ¿Cuáles son las características que tenía está en relación al otro colegio?

58. Joven PARE: O sea porque uno conversaba más con..., el otro colegio, con lo profesores éramos más cercanos, que acá, porque aquí un hola y chao.

59. E: ¿Cómo tú caracterizarías la relación que tienen en este colegio?

60. J.P: (Silencio)..., no sé.

61. E: ¿Y en la otra cómo era la otra, si tuvieras que decir un palabrea?

62. J.P: Mmm, no sé, era bakan el otro colegio.

63. E: Pero la gente ¿cómo se comportaban?

64. J.P: Se comportaban como una familia po`.

65. E: ¿Y ésta escuela?

66. J.P: No, no funciona todos por su lao no ma` los profesores con los profesores, los alumnos con los alumnos, todo así todos en su mundo.

67. E: ¿Y eso a ti te hace pensar en algún momento salirte de la escuela o igual piensas terminar?

68. J.P: Igual po´ igual lo pienso en terminar aunque pasen todas las cosas igual tengo que terminarlo.

69. E: ¿Qué pasa en este colegio que no funciona como familia por ejemplo?

70. J.P: (Silencio), eh no sé po´ como más comunicación con los profes, la más cercanía de ellos.

71. E: Estamos hablando de obstáculos me decías que este colegio funciona como todo más separado y con la disciplina ¿cómo funciona eso o en el otro por ejemplo?

72. J.P: Bueno allá igual era como estricto pero no tanto, pero igual era como más relajado aquí no po´ es mucho más estricto.

73. E: ¿Por ejemplo? ¿Qué cosas consideras que son muy estrictas?

74. J.P: Eh..., (silencio), es que cuando llegamos tarde ecuentroo, nos dejan hasta tarde al salir, o sea si uno llega dos minutos tarde y nos dejan no sé po` cuarenta minutos después que na que ver eso.

75. E: ¿Y eso a ti que te provoca, te hace pensar en no seguir o...?

76. J.P: A veces si..., me dan ganas de salirme del colegio, porque es fome porque llegar al colegio 2 minutos tarde y no los dejan después a la salida 45 minutos tarde , entonces igual da así frustración y dan ganas de salirse del colegio.

77. E: Con respecto a..., bueno eso tiene que ver un poco con la conducta pero con respecto a tú rendimiento. ¿Cómo ha sido tú rendimiento en la escuela, has sentido algunas veces que no te da el rendimiento para seguir, como vei` eso del rendimiento escolar?

78. J.P: Hay veces como que no me da..., (silencio)

79. E: ¿Pero a qué atribuyes tú a que no te vaya bien?

80. J.P: (Silencio)..., de que no pongo atención a veces me cuesta poner atención.

81. E: ¿Y en la casa estudias?

82. J.P: Poco.

83. E: ¿Por qué?

84. J.P: Porque trabajo.

85. E: ¿Hasta qué horas trabajas tú?

86. J.P: Eh..., diferentes horarios.

87. E: ¿Pero a qué horas llegas a la casa?

88. J.P: No sé..., así o sea salgo a la una llego a la una cuarenta ma` o meno` a la casa y de ahí me voy a trabajar altiro.

89. E: ¿Y cómo hasta que hora?

90. J.P: Hasta lo que más pueda.

91. E: Eso depende de ti..., y ¿por qué trabajai` N.P?

92. J.P: Para tener mi plata.

93. E: ¿Y para qué?

94. J.P: Para comprarme ropa. Para darme mis gustos.

95. E: ¿Si te imaginaras una escuela distinta o algo que te gustara más..., qué cosas te imaginarías?

96. J.P: Eh..., como talleres.

97. E: ¿De qué?

98. J.P: Como de folclore.

99. E: ¿Por qué crees que te llamaría más la atención en el colegio?

100. J.P: Porque me gusta, me gustan esas cosas del folclore y cosas así.

101. E: Y otra idea por ejemplo, con respecto a la disciplina, con las salas de clases, con respecto a los profesores. ¿Qué te imaginai` tú para que un sistema funcione mejor y que quizá no te den tantas ganas de salirte de la escuela? ¿Qué cosas harían que le escuela te mantuviera como más contento?

102. J.P: Que castigaran más a los desordenados, pa` que se haga una clase mejor po` y uno poder estar más tranquilo po`.

103. E: ¿Los profesores en ese sentido no pueden detener el desorden?

104. J.P: A vece no.

105. E: ¿Y cómo lo logran?

106. J.P: Llamando a los jefes al director, a los que le tienen más respeto el alumno.

107. E: ¿La solución sería como castigarlos más?

108. J.P: A los más desordenado po` no sé po` suspenderlos.

109. E: Con respecto las expectativas que tiene tú de terminar la escuela... ¿cuáles son tus expectativas?

110. J.P: Silencio..., mmm porque me voy a sentir bien conmigo mismo y para poder eh..., o sea pa` sacar el cuarto medio y después trabajar que siempre pa` un trabajo te piden el cuarto medio.

111. E: ¿Qué cosas negativas te pasarían si no estudiaras?

112. J.P: No podría trabajar más adelante, no podría sacar profesión..., nada.

113. E: Con respecto por ejemplo al lugar donde tú vives, como sientes tú la escuela, como algo que te protege o es un lugar que da lo mismo, tiene que ver con los riesgoso del barrio (habíamos hablado algo de esto en una entrevista anterior)

114. J.P: Que nos protege igual el colegio, o sea de una parte po' de una parte no ma` a tener educación, y..., porque si no estuviéramos aquí en el colegio estaríamos haciendo cualquier cosa en la calle pero que estar metido con los narcos estar en la calle. Porque si no estamos en la escuela, estaríamos en la calle no estaríamos haciendo na` estaríamos robando.

115. E: ¿Eso quiere decir que el hecho de estar dentro de la escuela te facilita de alguna manera el no involucrarte en ese mundo?

116. J.P: Por un lao`.

117. E: ¿Y por el otro?

118. J.P: Como el futbol también.

119. E: ¿Cómo otras actividades que también te ayudarían?

120. J.P: Si, también.

121. E: ¿Qué más?

122. Joven PARE: El folclore.

123. E: Me quedo una duda porque tú me dijiste que tú crees que si podrías haber abandonado la escuela, que lo habías pensado en algunas ocasiones. ¿Por qué motivos eran?

124. J.P: Eh, por el ambiente en general.

125. E: ¿Qué cambiarías tú del ambiente de la escuela?

126. J.P: Cosas más pa` la escuela, que tengan más cosas pa` la escuela po` no sé po` como en educación física que tengas más colchonetas y cosas así po` cosas pa` nosotros, más recursos pa` la escuela.

127. E: ¿Qué otras cosas le pondrías a ese ambiente, porque hablamos de recursos qué otra cosa?

128. J.P: Motivación.

- 129. E:** ¿Y esa motivación como crees que los estudiantes la podrían lograr mejor?
- 130. J.P:** Trabajando como en equipo. Y que los profes también seas más motivados que hagan cosas más entretenidas.
- 131. E:** ¿Algunas veces las clases son fomes, hay algunas clases que son más entretenidas y que tú rescatarías?
- 132. J.P:** Eh..., de matemática podría ser.
- 133. E:** ¿Y qué hace que una clase sea divertida o que sea fome?
- 134. J.P:** Porque en matemática, no sé hacemos más cosas, o sea nos ayudan, nosotros preguntamos los profesores están encima de nosotros y aquí igual po en lenguaje es fome o sea no entiendo mucho. Como que los profesores son más motivadores más entretenidos.
- 135. E:** ¿Eso ayudaría a que no te vayas de la escuela?
- 136. J.P:** Si.
- 137. E:** Que se más motivadora, que tuviera más recurso. ¿Qué otra cosa?
- 138. J.P:** Que fuera un poquito más grande el colegio.
- 139. E:** La infraestructura. ¿Qué se siente con un colegio chico?
- 140. J.P:** Que estamos como todos así como todos como apretados, que somos muchos.
- 141. E:** Qué más, hablamos de los recursos, que las clases sean más entretenidas, que sea más grande para que el ambiente sea mejor. ¿Qué otra cosa podría cambiar en la escuela para que uno se sienta más motivado?
- 142. J.P:** Silencio..., no sé nada más.
- 143. E:** Hablamos también de un episodio con una profesora que te golpeo y eso hizo que después al final siempre estuvieras al límite de estudiar , al límite del querer estar o no estar. A pesar de todo lo que me dijiste ¿qué hace que tú te mantengas en la escuela igual, a qué atribuyes tú al mantenerte en la escuela a pesar de todo lo que pueda ocurrir?
- 144. J.P:** Por..., yo creo que por mi mamá.
- 145. E:** ¿Y la familia que espera de eso? ¿Por qué tú crees que por tú mamá?
- 146. J.P:** Porque mi mamá siempre me dice que a pesar de todas las cosas que pase, terminar la escuela.

147. E: ¿Con el propósito de, con el fin de, para qué?

148. J.P: Para llegar hacer un buen hombre y tener un buen futuro y eso...

Entrevista N° 7: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE, San Miguel: C.S, Estudiante segundo año medio. 16 años

Lugar: Liceo Industrial Lautaro.

Fecha: 25 de noviembre del 2014.

Hora: 12:00 h.

Observaciones: Joven con riesgo de deserción escolar latente, presenta un año de rezago escolar, cuadros depresivos, problemas de socialización y de rendimiento escolar.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Lo primero que quiero conocer es tu trayectoria escolar, como se ha caracterizado todo tu estar dentro de la escuela, desde que empezaste en primero básico ¿A qué escuela fuiste a primero básico, hasta que curso estuviste, por qué razón, cómo llegaste a este colegio?

2. J.P: Estudie en el colegio, en el Acapulco.

3. E: ¿Y cómo fue tu experiencia ahí?

4. J.P: Bien, y en segundo me cambie al colegio Naciones Unidas, porque la profesora, una de las profesoras me dijo autista y eso a mi mamá no le gusto y me cambio.

5. E: ¿Y tú cómo te sentiste con eso?

6. J.P: Mal po, si..., tuve que hacerme nuevos amigos.

7. E: Claro es difícil eso...

8. J.P: Si.

9. E: Después te fuiste al otro colegio, ahí como fue tu experiencia, cuando hablo de experiencia, por ejemplo, cómo era tus relaciones con tus compañeros, con los profesores, qué tipo de enseñanza, si era buena o mala, a todo en lo general, tú como estudiante puedes observar todos eso.

10. J.P: La relación con mis compañeros era mala, en cuanto a la calidad de enseñanza era buena, pero habían unos profesores que decaían.

11. E: ¿Cómo decaían?

12. J.P: No no hacían bien su trabajo.

13. E: ¿Y cómo es hacer bien el trabajo?

14. J.P: Bueno para mí sería explicar los ejercicios, que explicaran bien las materias, mientras otros profesores no lo hacían.

15. E: ¿Y cómo te iba a ti en las notas?

16. J.P: Era con..., cuatro en casi todos los ramos.

17. E: ¿Ahí estuviste hasta qué curso?

18. J.P: Hasta octavo.

19. E: ¿Y luego qué paso?

20. J.P: Me vine a éste colegio pero antes iba a ir a otro colegio que quedaba por allá por el 25, y ahí me miraron en menos y me vine pa' acá, y no di las pruebas de admisión y las di acá.

21. E: ¿Cómo es eso que te miraban en menos?

22. J.P: Eh..., le contamos que estaba con psicólogo eh..., de estos que ayudan pa' subir las notas y como que me miraron en menos, como que no querían que entrara al colegio

23. E: ¿Y cómo notaste eso?

24. J.P: Por la reacción que hizo el director... como que miro mal... y eso.

25. E: ¿Tú sentiste eso?

26. J.P: Si.

27. E: ¿Y ahí te viniste a éste colegio?

28. J: Si por dato de un vecino.

29. E: Qué significa para ti, cómo resumirías tú experiencia en la escuela, ha sido positiva, negativa.

30. J.P: ¿En la básica?

31. E: Podemos empezar por la básica y después seguimos con la media.

32. J.P: La básica era más o menos regular.

33. E: Explícame un poquito.

34. J.P: Mmmm, me hacían mucho bullying, los profesores no eran muy buenos, y en ese colegio también habían como robos.

35. E: Complicado el ambiente de la escuela.

36. J.P: Si.

37. E: ¿Y en este colegio cómo ha sido tú experiencia?

38. J.P: Bien, buena.

39. E: ¿Cuántos años tienes?

40. J.P: 17.

41. E: ¿Y en qué curso vas?

42. J.P: En segundo.

43. E: ¿Has repetido?

44. J.P: Si segundo el año pasado.

45. E: ¿Y qué paso con eso, por qué repetiste?

46. J.P: No tenía ganas de seguir estudiando realmente.

47. E: ¿Por qué no tenías ganas?

48. J.P: No sé cómo que me vino la ‘depresión’ como que me sentí desganado ya..., me distraje de las tareas y al final termine repitiendo.

49. E: ¿Tú crees que el programa PARE, tú crees que te ha servido para seguir manteniéndote en la escuela o crees que no? Porque el objetivo, te cuento, es que ustedes se mantengan en el colegio.

50. J.P: Si.

51. E: ¿En qué sentido?

52. J.P: En el sentido de no dejar la escuela, en octavo básico yo quería dejar de estudiar.

53. E: ¿Qué te hace seguir en la escuela, si en octavo básico te querías salir?

54. J.P: La especialidad y tener un trabajo.

55. E: Vamos a profundizar un poquito en eso. Por ejemplo, me gustaría saber, como estudiante ¿Qué significa estar dentro de la escuela y fuera de la escuela?

56. J.P: Estar dentro de la escuela, sería como estudiar, como pa` mi..., para tener un empleos, y eso no ma`, tener una carrera profesional.

57. E: ¿Qué cosas crees tú, que es lo que más te alejaría de la escuela, por ejemplo las características de la escuela, llamase profesores, tipo de educación, disciplina, la familia, cosas personales, qué cosas influirían más en ti para dejar la escuela?

58. J.P: La mayoría de los casos eh..., tendría que estar dentro de la misma escuela la razón por la que querría salir.

59. E: Dentro de la misma escuela.

60. J.P: Ya sea por problemas de conducta, o por falta de seguir estudiando.

61. E: ¿Por qué tú dices que dentro de la misma escuela?

62. J.P: Como por ejemplo los profesores y los alumnos si son muy molestosos, lo del bullying.

63. E: ¿Y los profesores?

64. J.P: Eh..., modo en el que enseñan a los alumnos.

65. E: ¿Cuándo un profesor es bueno para ti?

66. J.P: Cuando explica bien, y con ejemplos y con dibujitos.

67. E: Con respecto a otros elementos, por ejemplo familiares, u otras cosas que tú crees que te puedan influir de dejar la escuela o más que nada lo que me dijiste?

68. J.P: Más que nada lo que le dije, porque problemas familiares no creo.

69. E: ¿Por qué no?

70. J.P: Porque lo familiar y lo escolar son dos cosas distintas, las maneja aparte.

71. E: ¿Tú recibes apoyo de tú familia para estudiar?

72. J.P: Si.

73. E: Me gustaría profundiza un poco en relación a las expectativas que tiene de terminar la escuela aparte de un empleo ¿Qué expectativas tienes tú por ser parte de una escuela?

74. J.P: Silencio,

75. E: ¿Por qué crees que es importante para el empleo?

76. J.P: Porque los empleos te piden formación media, como mínimo y uno sin educación media no sirve ni para vagabundo.

77. E: Tú me decías que hasta octavo tú querías salirte de la escuela, llegas a este colegio, llegaste a primero pasaste de curso y luego en segundo de nuevo decaíste, me dijiste que el programa si te había ayudado a cambiar ¿Qué cosas rescatas de ese programa?

78. J.P: Que me ayudo a subir las notas y eso no ma`

79. E: ¿Y en términos más personales?

80. J.P: No eh, me dieron impulso pa seguir estudiando como para no bajar de nuevo.

81. E: ¿Y eso tú lo valoras, te gusto no te gusto?

82. J.P: Si lo valoro harto.

83. E: Si te imaginaras una escuela distinta ¿Qué cosas tú le cambiarías a la escuela? ¿Tú crees que hay más chiquillos que pudieran abandonar la escuela por estos motivos que compartiste?

84. Joven PARE: Silencio.

85. E: ¿Qué deberían hacer para que sus estudiantes no deserten?

86. J.P: En mi caso que hicieran actividades entretenidas, y para otros alumnos como este colegio es solo de hombres, que este colegio se hiciese mixto.

87. E: ¿Y cosas entretenidas a que te refieres con eso, la escuela es fome entonces?

88. J.P: (Risas) Igual tiene sus puntos, no sé por ejemplo lo que organizo la profe de ciencias con unos científicos y lo que hizo el profesor de matemática que es llevarnos a una salida a la universidad.

89. E: ¿Eso es motivante?

90. J.P: Si

91. E: O sea actividades extra programáticas ¿Qué otra cosa le agregarías tu a la escuela?

92. J.P: No nada no se me ocurriría

93. E: Ahora cómo estás para enfrentar los cursos que se vienen, tercero y cuarto medio, cómo crees enfrentar ese proceso, qué haría que tú no pensarás en salirte del colegio, en este tramo que te queda.

94. J.P: Motivarme, yo toy preparado para los cursos que me quedan.

95. E: ¿Cómo crees que tú lo puedes lograr?

96. J.P: Poniéndole empeño no distraerme tanto y eso.

97. E: ¿En esta escuela tú has tenido problemas con los compañeros, que te dificulte el venir a la escuela?

98. J.P: Que me impida venir no, pero si he tenido problemas con compañeros del año pasado.

99. E: En otras entrevistas han dicho que entre los compañeros hay mucha violencia, que de repente son muy molestos, ¿Cómo crees que eso se podría solucionar? ¿O qué crees tú lo que causa eso?

100. J.P: Lo que lo causa es que quieren llamar la atención.

101. E: ¿Por qué crees tú que quieren llamar la atención?

102. J.P: No yo digo porque si no quisieran llamar la atención de esa forma no lo harían po` llamarían la atención de otras formas, en las notas, en comportamiento y eso.

103. E: ¿Y cómo tú crees que se podría transformar eso, porque igual es algo que incomoda, que cosas harían que los chiquillos pudieran cambiar esas actitudes?

104. J.P: Eso depende del chiquillo, de cada uno

105. E: ¿Entonces, los problemas de violencia solo se podrían solucionar con lo que hace cada uno?

106. J.P: Y con apoyo del colegio, con ayuda de los mayores que le digan lo que está bien y lo que está mal po` porque hay muchas personas que crecen sin saber lo que está bien y que está mal y terminan haciendo cosas malas en la calle.

107. E: ¿Y la escuela cómo podrá ayudar a eso de qué manera?

108. J.P: Eh..., dándole oportunidades de que cambie, pero también ayudándolos po` en el tema psicológico y social (silencio)

109. E: ¿Cómo involucrándose?

110. J.P: Si..., (silencio)

111. E: Voy a ser un resumen por si falta algo o quieras agregar a lo que ya me dijiste y a ver si yo te entendí Por ejemplo yo te preguntaba por tu trayectoria escolar y tú me decías que estuviste en un colegio donde una profesora te trato mal y eso hizo que tu mamá te cambiará de escuela, después te fuiste a otra escuela donde ahí...

112. J.P: Sufría de bullying.

113. E: Y eso también te empezó a afectar, después fuiste al psicólogo...

114. J.P: Ahí estuve con psicólogo desde que entre.

115. E: Luego te fuiste a un colegio y sentiste que te miraron mal por estar con psicólogo y llegaste a este colegio, me contabas que tenías ganas de salirte de la escuela y tus mayores motivos fueron...

116. J.P: El bullying que sufrí de segundo a octavo y que algunos profesores que eran que no cumplían su trabajo.

117. E: Si te imaginaras una escuela distinta me dijiste que fuera más entretenida y que los compañeros que tiene problemas que la escuela se haga cargo de eso con cuestiones psicológicas pero también con los cambios de cada uno ¿Quisieras agregar algo más?

118. J.P: No

119. E: Algo se me quedo en el tintero, ¿A este tipo de programas que tú le agregarías o cambiarías para que funcionara mejor?

120. J.P: Mmm, no, no.

121. E: ¿Así como está, está bien?

122. J.P: Yo cambiaria también un poco lo que son los tema de espacio, eh..., son muy pequeños los espacios en el recreo, estamos todos con todos, no hay mucho espacio donde moverse bien.

123. E: ¿Y eso influye en el estar bien dentro de la escuela, esos espacios?

124. J.P: Más o menos porque si tuvieran más espacio así tendrían donde más hacer educación física para que quemen las energías que tienen desde la casa.

125. E: Como un lugar para hacer más deporte, cosas así.

126. J.P: Si.

127. E: Que los profesores expliquen bien, que tengan más espacio en los recreos.

128. J.P: Si.

129. E: Ninguna otra cosa.

130. J.P: No.

131. E: Yo te preguntaba por el programa en realidad qué cosa tú le agregarías a este tipo de programas que se meten en las escuelas para que funcionaran mejor o piensas que han funcionado bien.

132. J.P: Yo pienso que han funcionado bien.

133. E: Ok.

Entrevista N° 8: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE, San Miguel: J.R, Estudiante tercer año medio. 17 años

Lugar: Liceo Industrial Lautaro.

Fecha: 25 de noviembre del 2014.

Hora: 15:00 h.

Observaciones: Joven con riesgo de deserción latente debido a sus frecuentes problemas conductuales que le condicionan su permanencia para año académico 2014.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Primero lo que me interesa es re construir de alguna manera tú estar en la escuela, cómo se ha caracterizado, si has tenido algún problema de qué tipo, por ejemplo, si te paso algo que te hizo cambiar de actitud, algo familiar, con los compañeros o algo que tú puedas hacer esa reflexión.

Empecemos por ejemplo cuando entraste al colegio en primero básico ¿Dónde fuiste al colegio, cómo era? cuéntame un poquito.

2. J.P: Eh..., yo tuve en el José..., que estaba en el Bosque, pero hice o sea estuve un tiempo no ma` ahí, después mis papás se separaron y yo me tuve que irme con mi mami, entonces ahí me fui a otro colegio, que era..., no me acuerdo como se llama.

3. E: ¿Pero en el mismo Bosque?

4. J.P: No allá en en...Independencia.

5. E: ¿Y cómo fue tu experiencia en ese colegio?

6. J.P: Ahí termine el primero y después me fui a otro colegio.

7. E: ¿Por qué te cambiaste?

8. J.P: Porque mi mamá se cambió de casa Eh..., me tuve que irme a otro colegio y ahí hice segundo y tercero hasta mitad de año después nos fimos pa` colina y ahí me cambie denueo de colegio.

9. E: ¿Te cambiabas harto de casa?

10. J.P: Si, nos cambiábamos siempre.

11. E: ¿Y eso te afectaba un poquito de ir de un colegio a otro?

12. J.P: Eh..., de repente en las materias más que me afectaba un poco pero, eh..., en el ambiente no..., porque me hacía amigos al tiro, sipo era amistoso.

13. E: ¿Tuviste algún problema de conducta, de rendimiento en ese colegio?

14. J.P: Ah! siempre po` de rimero hasta ahora..., bueno ahora ya el año pasao ya me calme un poco..., ya no peleaba tanto, pero de primero a primero ahí como que siempre pelee en el colegio.

15. E: ¿Y cuáles eran las consecuencias de eso, de pelear, tenías algún tipo de suspensión, condicional?

16. J.P: Si po` siempre me suspendían o me dejaban condicional y eso, siempre tuve problemas así.

17. E: ¿Y por qué crees que tenías ese tipo de problemas? ¿Peleabas con compañeros o profesores?

18. J.P: No, con compañeros.

19. E: ¿Por qué?

20. Joven PARE: Porque si po` por puras cuestiones a mí no me gustaba que me pegaran o nos pasábamos a llevar y nos poníamos a pelear siempre por ayudar a otro compañero o con otros cursos siempre peleábamos..., por eso.

21. Entrevistadora: ¿Estuviste hasta que curso, cuando te cambiaste a colina te fuiste a?

22. J.P: Al San Mary School

23. E: ¿Cómo era ese colegio?

24. J.P: Ese colegio era bueno.

25. E: ¿Qué significa para ti un colegio bueno o un colegio malo?

26. J.P: Eh..., un colegio bueno es igual cuando se preocupan por los alumnos, cuando pelean los suspenden o los dejan condicional o en otro colegio no po` en un colegio que estue, peleábamos siempre y que te dejaban un rato castigado y era venían con cuchilla al colegio y no decían nada.

27. E: ¿Para ti es importante que haya disciplina?

28. J.P: Si po`

29. E: Te fuiste a Colina, ¿estuviste ahí cuánto tiempo?

30. J.P: Termine el tercero y cuarto básico.

31. E: ¿Después?

32. J.P: Me vine pa` acá pa` San Bernardo, si porque a mi mami le iba a salir una casa y nos fuimos cerca mientras le salía la casa así que de ahí me fui a otro colegio po` al Carlos Condell.

33. E: ¿Y cómo era esa experiencia ahí?

34. J.P: Oooo..., ese colegio era malo po` si po` ahí siempre peleábamos, íbamos con cuchilla los cabros toos tenían sus grupos así como pandillas y ahí siempre peleaba, peleábamos todos los días

35. E: ¿Y el rendimiento?

36. J.P: En ese colegio como que era más atrasado porque en el colegio que estaba eh..., me pasaban una materia, después pase a quinto y me pasaban la misma materia.

37. E: ¿Estuviste hasta que curso ahí?

38. J.P: No ahí hice un año no mà (risas)

39. E: ¿Te saliste porque?

40. J.P: Yo le conté a mi mami po` y a parte que siempre me llamaban me citaban el apoderado y yo le dije que quería cambiarme de ahí..., porque era malo po`

41. E: ¿De ahí a dónde te fuiste?

42. J.P: Al José Abelardo Núñez, denueo a ese colegio pero de San Bernardo y ahí hice sexto, séptimo y octavo.

43. E: ¿Y cómo fue esa experiencia?

44. J.P: Si ahí fue buena porque ahí ya ahí era más controlado el colegio, tenías que ser puntual, pero igual peleábamos a veces, pero o sea no siempre pero peleábamos, yo jugaba a la peleas de repente me picaba y peleaba, siempre fui así peleador.

45. E: ¿Luego entras a este colegio?

46. J.P: No, al Carlos Condell.

47. E: ¿De nuevo?

48. J.P: No pero es que el que estaba era en básica, y el otro Carlos Condell, es de media.

49. E: ¿Y cómo te fue ahí?

50. J.P: No ahí me fue mal...(risas), es que ahí era desordenao, es que ahí era súper desordenao si po` peleaba, n eran peleas así grandes, sino de discutir no ma` eh..., hacíamos desorden en las salas, pero en las notas así nunca me fue mal, y después ya como un mes antes de salirme del colegio tuve un problema con un cabro de cuarto, y nos pusimos a pelear y ahí le pegue un palo en la cabeza y de ahí ya me echaron de ese colegio, si po` me dijeron que me iban mandarme pa` acá porque era el mismo sistema dual de mecánica, entonces ya me hicieron la entrevista aquí y todo y ahí quede po`

51. E: ¿Y cómo ha sido tú experiencia en este colegio?

52. J.P: Aquí ha sido bueno, porque aquí ya cambie hartito, el colegio es bueno igual, ahonde es chico nos tienen controlados a todos, los profes saben los más desordenaos o too eso, ahí me cambie a como era.

53. E: ¿Qué significa para ti estar dentro de la escuela y qué significaría estar fuera de la escuela?

54. J.P: (Silencio)

55. E: ¿Has pensado salirte de la escuela?

56. J.P: No como que nunca he pensado de ‘no no quiero estudiar más’, es que de mi familia nadie ha terminado el cuarto po` y le prometí a mi mami que lo iba a terminar y que iba a ser el único de mis hermanos que lo iba a terminar, entonces por eso no he pensado en salirme ni nada, porque ahora si toy en la casa me aburro.

57. E: ¿Si te llegan a cancelar la matricula o condicional seguirías estudiando?

58. J.P: Si po` buscaría otro colegio po`, pero seguiría estudiando, pero no si ya no va a pasar ya no soy como antes, ya maduro un poquito.

59. E: ¿Por qué crees tú que eres tan violento?

60. J.P: Es que en mi familia siempre así han peleao` en la casa y yo creo que por eso nos criamos así po`, siempre cuando hacían fiesta peleaban y toas las cuestiones po` así que por eso salí así po`

61. E: He escuchado otras entrevistas que son la otra cara, son los que los han golpeado, los que han molestado, sipo` porque siempre hay dos caras.

62. J.P: Si po`

63. E: Y yo les preguntaba a ello ¿qué crees tú que debería hacer la escuela...? Porque una de las razones que los alejaba de los chiquillos era eso la violencia entre los compañeros en lo querer ir a la escuela por ese motivo ¿Qué crees tú debería ocurrir en una escuela para que bajaran esos niveles de violencia?

64. J.P: Eh..., o sea poner, o sea si ya existe mucha violencia en una escuela empezar a echar no ma`, empezar a echar a la gente que no sirve o que es violenta o que hace bullying, porque jode a la demás gente..., eso yo creo.

65. E: Repito la pregunta que no me quedo muy claro ¿Qué significa para ti estar dentro de la escuela?

66. J.P: Ah, estar dentro, no sé po` yo vengo al colegio a estudiar, a jugar con mis compañeros, o sea si yo estoy en la casa yo me aburro po` me gusta venir al colegio, yo cacho que cuando salga de cuarto voy a echar de menos el colegio porque aquí tenía todas mis amistades con los profesores, con los compañeros, es como mi segunda familia, mi segunda casa el colegio.

67. E: Qué crees tú, a modo personal o de lo que puedas observar como estudiante, que crees tú que es lo que más influye que un estudiante pueda dejar la escuela o que no se mantenga en la escuela. Por ejemplo las familias, la estructura de la escuela, como son los profesores o la disciplina, los compañeros, en fin.

68. J.P: No yo creo que en mi nada porque yo creo que la gente no le gusta estar aquí en el colegio son los que no son amigables a los que siempre le hacen bullying, cosas así, los que no quieren seguir estudiando o por temas de drogas no sé esas cosas.

69. E: Te quería hacer una consulta en relación a la participación del programa, ¿qué cosas le haría falta, que cambiarías?

70. J.P: Yo no le cambiaría nada porque siempre han querido apoyarnos a nosotros, eh..., no sé po` si nos va mal en una materia ustedes nos ayudaban a mejorarse así pa` estudiar po` y lo que le faltaría así po` que el colegio se pusiera así mas comunicación con ustedes porque no lo toman mucho en serio eso

71. E: Explícame un poquito eso.

72. J.P: Es que ustedes son las únicas que nos ayudan a reforzar la materia, como que ellos no hacen mucho eso así de ayudar si lo ven que está mal, él es que se tiene que poner las pilas pero no ayudan a que no sé po` a enseñarle o que hagan un reforzamiento después del colegio, no sé po` eso

73. E: ¿Si tú te imaginaras un colegio distinto a lo que tú has vivido en toda tu trayectorias escolar ¿Qué le pondrías al colegio que le sacarías? Que sería lo más importante

74. J.P: Los profesores buenos po, porque si un alumno le pregunta que no diga ‘no ya explique’ y que esté dispuesto a explicar las veces que el alumno le pregunte.

75. E: ¿Y en este colegio ocurre algo así?

76. J.P: Si po` no me acuerdo..., había un profesor que uno le preguntaba y ‘no ya explique o porque usted está tonteando’ pero de repente uno quería entender pero como hice desorden en todo el resto de las clases como que, como que ya no te tomaban en cuenta, pero los demás profes si po` están dispuestos a enseñarte las veces que...

77. E: A parte de los profesores que otra cosa, por ejemplo con la infraestructura, o con los compañeros o con los espacios, imagínate una escuela ideal.

78. J.P: Ah, yo le pondría así no sé po, más áreas verdes un pastito pa` estirarse en los recreos, eh..., baños mejores, camarines too eso po`, aquí como somos un colegio chico como que, bueno que aquí cuando hacen actividad física..., (risas), nadie se baña, pero pa` los que se bañan igual es medio incomodo el camarín como que no se le hace un aseo, como que se le hace aseo a los baños pero al camarín no po` eso le pondría.

79. E: ¿Cuál es tu expectativa al terminar la escuela, los doce años obligatorios, qué esperas tú con eso?

80. J.P: ¿Cómo?

81. E: Me hablabas por tú mamá pero qué otra cosa a ti te hace...

82. J.P: Yo creo que si ya si termino el cuarto y sigo estudiando voy a tener un trabajo estable o sea en cualquier trabajo puedo ir y mostrar mis papeles y eso, no así cuando no terminai y no sabi teni que trabajar en cualquier cuestión y por cualquier plata po` o cualquier monea, el mínimo o a veces más, pero si uno termina de estudiar siempre le va irle bien en los trabajos too eso, eso creo.

83. E: Voy hacer una especie de resumen por si quieres agregar algo o lo entendí bien porque a veces uno..., te pregunte por tu trayectoria escolar y me dijiste que pasaste por muchos colegios por cambio de casa, también que te echaron, luego entraste a esta escuela que te gustaba porque era más pequeña y que tenía más control sobre los estudiantes; también te pregunte cómo te imaginabas la escuela y te la imaginaste con profesores que explicarán y también con un lugar más amplio con áreas verdes y también con una infraestructura mejor; te pregunte por el programa, me dijiste que estaba bien porque los apoyaban, pero que podría haber más comunicación con el colegio, que estuvieran en la misma

84. J.P: Si po`

85. E: Y que significaba para ti estar en la escuela, significa terminar porque lo habías prometido y también por el empleos, con encontrar un buen trabajo. ¿Quisieras agregar algo más? Porque tú experiencia de estudiante es larga, quizá algo que quisieras decir para mejor la educación o la relación con los compañeros. ¿Qué debería hacer por ejemplo la escuela para que las relaciones con los compañeros fueran...?

86. J.P: Es que si fuera una relación que todos estuvieran juntos, deberían ser todos del mismo estilo po` porque siempre en un colegio, como que en un grupo, o sea en una sala hay distintos grupos po` y no todos se juntan y se comunican, bueno yo en mi lugar yo hablo con todos, me junto con todos, o sea por ese lado no tengo problemas porque soy amigable.

87. E: Algo más que quisieras agregar.

88. J.P: No.

Entrevista N° 9: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE: T.G, estudiante de cuarto año medio, 17 años.

Lugar: Colegio D' Madrid.

Fecha: 28 de noviembre del 2014.

Hora: 12:00 h.

Observaciones: La joven presenta riesgo de deserción latente, por motivos de rendimiento, inasistencia y consumo de marihuana frecuente.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Esta entrevista tiene temáticas las que te voy a presentar pero tú puedes explayarte en realidad y si yo veo algo que tengo que profundizar también voy a intervenir, es como libre en realidad, no es una pauta pregunta, respuesta, pregunta, respuesta.

Lo primero que te voy a preguntar es si este programa, que se llama programa de apoyo a la retención escolar alguna manera te ha ayudado para mantenerte en la escuela.

2. J.P: El mínimo, el programa no sé si será es más que nada los profesionales, ellos me han ayudado hartito, me he comunicado bastante con las personas que ejercen el programa pero más allá no, lo que me han entregado como persona no ma` es solamente eso el entendimiento el espacio para hablar del tema, pero para retenerme acá no me han ayudado mucho tampoco tengo más ganas de venir al colegio.

3. E: No ha cambiado tú percepción.

4. J.P: ¿Cómo?

5. E: Porque me dices que si ha habido vínculo con las personas, pero que valoras otros aspectos no que te hayan ayudado en la mantención ¿eso me decías?

6. J.P: Claro.

7. E: Como por ejemplo...

8. J.P: Emocional, en las reflexiones, esas cosas, lo, el entenderme yo primero ser más amable conmigo, darme cuenta de otras cosas, de otros espacios, no buscar la duda cuando se me abren a oportunidades porque ir y hacerlo, a enfrentarlo a eso me refiero, pero así a retenerme en el colegio o así no sé 'joy! voy a venir a clase todos los días y voy a ser responsable' esas cosas no me llaman la atención, no han cambiado.

9. E: ¿Por qué crees que eso no ocurre, es algo del programa, tiene que ver con la escuela también cómo ves tú eso?

10. J.P: Es que la manera que me relacione toda la media con el colegio y ahora quiero salir y hacer las cosas de otra manera, aquí ya no hay cabida.

11. E: Cuéntame un poquito de eso de historia en la escuela, por qué dices que esa relación ya no cambia, qué percepción tienes de la escuela.

12. J.P: Porque ya paso ese proceso..., de la escuela es muy, muy rancia, muy añeja, es muy poco productiva pa mi como ser humano así, no hay espacio para poder conversar, que se dedique a ver gente que se comunique o que tenga ganas otras intenciones, no hay alguien que te vea en el patio y diga '¡oy! esa cabra puede aportar algo..., puede decir algo con algún sentido' no hay ese espacio y sin ese espacio la escuela va a seguir siendo igual, solo una materia un profesor y un curso y cursar las cuestiones y cada uno se vale por sí mismo, pero más allá de eso no te entregan, no, no hay y tampoco está en su plan de..., tampoco lo veo en sus planes cuando le mandan a los profesores que tienen que hacer, tampoco sale ahí especificado de una manera importante, no sé..., que sea una prioridad para el gobierno entregar una educación completa, un espacio donde podía comunicarte como joven y abrirte, expresarte, pa` que después más adelante podía salir al mundo laboral o a una sociedad más adulta y podai desarrollarte, no, no hay, no te educan pa´ eso... al contrario pa´ la competencia, carne de carroña, tampoco te forman opiniones propias, porque él tiene opinión propia, no es válido, no, no, no me aporta la escuela, el sistema del colegio, debería haber otro tipo de cosas, talleres, debería haber un lugar donde se cocine, donde en el kiosko no vendan pura mierda y tienes que ir a ahí y comprarte la huea más cara y con menos sabor y que te deje cagao de hambre, nooo, no sé. Lo único que puedo rescatar así del colegio más allá del trato con los profesores que lo he tenido durante cuatro años, valoro más no sé a la señora de la biblioteca, al a persona que hace el aseo, al inspector del patio que si hay esos encuentros más humanos que conversai, dialogai, o acordai algo o tirai la talla, le preguntai cómo esta, esas cosas son más entretenidas, porque hay más sinceridad, como que con el profesor teni que ponerte una máscara así, como que el profesor es el dictador de la clase tení que disfrazarte pa´ hablar con él y si no te pueden cagar por cualquier lado, se manipula mucho el este de las notas es muy, muy, influye mucho eso.

13. E: ¿Y cómo se manipula?

14. J.P: Con la personalidad del profesor, si tú no te llevai con la personalidad del profesor no podi..., aunque te intenti sacarte buenas notas o alguna cosa, porque son fríos, no son muy humanos, es su pega no ma` y era.

15. E: ¿Has tenido algunos inconvenientes con la escuela, en tu trayectoria escolar, por ejemplo que te hayan hecho pensar en salirte de la escuela, por lo que me esas diciendo?

16. J.P: Si, pero no muy relacionado con más problemas en la casa. El tema de tener un espacio de poder vivir tranquila, donde puta, te piden tanto, te huevean tanto, te piden tareas y uno si no trae las tareas es por algo más allá que uno no haga nada en todo el día, mi vida es diferente, tengo otras prioridades, tengo que estar alerta, me consumen otras

personas, descansan en mí, descansan otras labores de la familia que no lo va a entender otra persona, que no lo entienden cuando un niño llega acá y no tienen la tarea hecha, es porque estaban pensando puros problemas o otras cosas, distraendo la mente, donde no te podi concentrar, donde no teni el espacio, donde no teni a alguien que te enseñe, ta to...lo único que teni es exigencia y poco espacio..., poca comprensión..., así como que te apagan, más allá que te traumen, tu tranca así, no es como que te anulan.

17. E: ¿Qué elemento a ti te hacen mantenerte en la escuela, porque tú te mantienes a pesar de que tiene esas características que no te aportan en nada?

18. J.P: El sacar cuarto medio, cursarlo el poder aprobarlo y de ahí formarme más adelante porque, donde tenga el espacio va a ser de diferente manera po` no va a ser igual que acá, no va a ser de la misma manera. Igual así el proceso de primero a cuarto medio en relación a lo de octavo hacia abajo, de la básica, ha sido como una metamorfosis así como a mí, como persona.

19. E: Haber cuéntame un poquito de eso.

20. J.P: De mi personalidad, de mi opinión, como que me he ido formando, ahora como en este periodo y es muy importante una asistencia yo creo de..., no sé psicológica por decirlo así pa` las personas en este periodo es súper importante, deberían tener una persona especial pa` eso porque no sabi como enfrentar situaciones, porque teni de too, demasiado encima las cosas, estas atravesando muchos caminos pa` todos lados y que te exijan muchas cosas, como que se te va la película, pero así en el proceso que he estado acá me he mandado muchos condoros, he aprendido muchas cosas.

21. E: Por ejemplo.

22. J.P: Carrete, minos, pelea en la casa..., eh..., no sé.

23. E: ¿Y eso en que te ha afectado en la escuela?

24. J.P: En las conversaciones con los demás, me ha incomodado bastante porque las críticas y prejuicios de gente que tú convivi toos los días y no podí ser sincero con la gente o decir que cometiste un error, porque va a ver un prejuicio, va a ver una burla, va a ver una descalificación hasta del profesor 'no así no se hace o qué va a ser de ti más adelante' pura critica , son puros..., te tiran pa` abajo y por cosas muy mínimas y es un proceso normal yo creo del adolescente.

25. E: Tú has pensado, o sea te repito la pregunta ¿has pensado abandonar la escuela por esa situación?

26. J.P: ¿Por problemas externos o por la estancia?

27. E: Si.

28. J.P: Si..., es que no me puedo alimentar..., pa' dejar la escuela yo creo que el primer pensamiento es..., cuando un joven deja la escuela porque tiene que ser autosuficiente, porque teni que trabajar po` porque teni que pagarte una pieza a setenta lucas o teni que trabajar de alguna manera, vender cycles en las micros, no sé..., vivir de otra manera, así tú mismo alimentarte no depender de alguien que te esté imponiendo cosas, que te esté pidiendo cosas, más que nada estar solo por estar con la mente tranquila, por dejar que las cosas te afecten, porque te tiran tanta basura como que colapsai.

29. E: ¿Quién te la tira, desde la escuela?

30. J.P: Del entorno, bueno y uno en los entornos que se relaciona si uno...

31. E: Extra escuela.

32. J.P: Claro, y en la escuela igual, como que todos saben la verda` y todos exponen su verda` y sus cuentos y sus mañas y sus prejuicios y uno barca todas esas cosas igual se las tiran encima

33. E: ¿Qué cosas tu rescatarías de la escuela como un elemento que te mantuviera dentro de la escuela y que cosas no, que cosas te gustan y que cosas no?

34. J.P: (Silencio)

35. E: ¿O si has sentido discriminación o ganas de irte?

36. J.P: Si, si he sentido discriminación de los profesores, he sentido rechazo desde los compañeros igual, de la misma dirección que es como súper siútica así como que no se mete, la dirección del colegio no hace nada, es como el trámite, no tiene nada que ver con los alumnos, como un trato súper esquivo, súper abandonados, no hay trato, es como una oficina aparte de todo lo que pasa aquí..., teni que ir pa` allá, ellos no se involucran con todo lo que pasa, no lo enfrentan..., las situaciones de droga en el colegio, no saben comunicarse con los alumnos, es como pa` ellos se hacen los locos y era, tampoco son como muy humanos que digamos; y las cosas que me hacen quedarme es como la relación con las personas que si pude llegar a conocer po` y también las metas personales, a pesar de estar muy confundido uno igual sigue, trata de mantenerse en los estudios, ello yo creo que es la mantención, porque yo nunca he dejado el colegio, pero yo si he tenido problemas, me he cambiado muchas, muchas veces de colegio, los problemas han sido de asistencia y de notas, pero eso no ma` pero que yo diga 'pucha voy a dejar de ir al colegio' no podría porque tengo a alguien que me impone eso, que es mi mamá que, es mi papá, no están de acuerdo, yo creo que ningún familiar está de acuerdo con eso.

37. E: ¿Qué expectativas tiene su familia con respecto a eso..., que te hace decir si, voy a terminar el colegio?

38. J.P: Es como una base, es como tener un cimiento, yo creo que eso es, porque no..., pa` no dejarte en el aire, como pa` tener una seguridad, los adultos con los jóvenes siempre buscan que ellos e vean estables así y se a uno lo ven perdido o algo así y empiezan a exigir o decir cosas, pero realmente no viven la vida que vive uno, no tienen las preguntas, no tienen las respuestas, no tienen las confusiones en la mente no tienen las inquietudes, solamente tienen la ésta de que como que ‘ya no te caigai porque si no te vai a caer feo y no te vai a poder parar así’ están esperando eso así como que tienen miedo, eso yo lo he visto en mis papás.

39. E: Tomando tus reflexiones, ¿Qué crees tú que hace que no se mantenga en la escuela, como el factor como más fuerte?

40. J.P: Yo creo que influye la familia y el sentirse solo igual de repente, o sea tomar decisiones drásticas de querer como de representar algo, cuando te exigen mucho y deci ‘ya voy a tomar esta decisión’ y lo haci muy apurao y te equivocai, así te vai entorpeciendo así como te vai más sofocando así como que no podi..., eso yo creo que es lo que..., te hace así el exterior o de repente hay gente que igual puede estar bien afuera sin el Liceo que esta acostumbrao a hacer otro tipo de cosas para sostenerse y que no les importa o no les llama la atención, están como desilusionados como que no le interesa en realidad relacionarse o su tiempo venir a hacerlo al colegio, o quizás no quieren ser como el resto, no quieren o quieren vivir otra cosa.

41. E: Por ejemplo, tú me hablaste que había expectativas propias para mantenerte junto con la familia. ¿Qué expectativas tienes al terminar los doce años de escolaridad?

42. J.P: En un trabajo, esa es la expectativa, hacer algo por mi vida, no sé, hacer alguna actividad que me guste así, dedicarme a eso, pero los doce años han sido como la condena así para salir en libertad..., eso es como una cárcel.

43. E: ¿Por qué sería como una cárcel la escuela?

44. J.P: Porque no te dejan po`, no te dejan, no podi adaptarte o conversar con ‘profesora puedo salir e ir a este lugar, o tengo que hacer tal cosa’ no hay libertad, no se puede ser libre en un colegio, no se puede, no se puede ir a comprar al frente, no podi ir a la plaza como los cabros de allá..., puta los hueones que tienen plata van a la plaza y comen en la plaza, los hueones con plata y van se llevan sus almuerzos y conversan y tienen su recreo y tienen su espacio y después.., chucha..., cagaos de la risa, se van al colegio o se van a su casa. No hay una libertad, no hay una decisión, no hay un respetar una decisión muy mínima, por eso yo creo que se forma la rebeldía, esa cuestión de que te da un morbo no sé po` fumarte un pito acá dentro o de repente..., yo en la mañana voy pal frente y el caballero del al frente con carnet o sin carnet, con uniforme o sin uniforme voy y me vende la cerveza igual po´ porque a él le conviene vender po` y si yo le compro la cerveza antes de venir al colegio o me fumo el pito le va a dar igual..., pero esa cuestión como que te crea un morbo, de estar encerrao, la presión aquí en el colegio de tener que consumirte algo, igual ye ínsita demasiado y no es pa` na` necesario pero te ínsita así como cuál es el

de tomar una cerveza en la mañana o en la sala así mientras el profe está hablando pa` no pescarlo así. Eso es como que te genera un morbo cuando te tienen encerrado así, por el trato, es que estai haciendo algo malo si te formaste mal en la fila o cuestiones muy mínimas así como sin importancia ni mayor relevancia, así como que solamente te estancan en la escuela, derecho a derecho, así como órdenes y esas órdenes hay cerebros que no la recepcionamos y pucha tengo problemas en mi casa y un hueon me da una orden y me dice 'no, no podi salir a esta hora' si yo no tengo clases y el profesor no está haciendo nada o no vino, yo me quiero ir para mi casa y lo más normal sería, un trato de persona a persona..., así como que tú estás trabajando aquí y yo estoy acá y pucha '¿quiero salir, me puedo ir?' es que siempre están pensando que te vas a equivocar, que vas a hacer alguna maldad, como que el hecho de hacer algo mínimo, mínimo como ser humano, ese derecho te lo pasan a llevar y uno se siente como denigrante como muy aplastao.

45. E: ¿Tú crees que tus compañeros tienen ese poder reflexivo o actúan por distintas razones? Porque igual lo hacen se fuman un pito en el baño...

46. J.P: Yo creo que lo hacen por morbo po` por sentir el morbo, qué morbo me puede dar fumarme un pito así..., eso..., estar escondido, por eso se hace porque si no si fuera una huela normal o los profes te hablaran directamente como persona, te pidieran las cosas de..., hay profes y profes igual, pero si tuvieran un trato distinto, entre ellos también y con la dirección, porque ellos también, ellos como grupo de profesores se llevan bien con la dirección, como que tienen que ir transando las cosas no hay como una libertad, no hay una empatía en todo esto, por eso lo hace seco, monótono, lo hace una institución así como que lo hace fome, lo arruina, lo mata, te quitan todas las ganas te quedai vacío, es como un estuche, solamente te preparan para competir.

47. E: ¿Por qué utilizas ese concepto, a que te refieres con competir?

48. J.P: Que es lo único que quieren ellos, no te quieren ver..., con los compañeros se nota, se nota, porque te ponen la escala del mejor al peor alumno, por lo que pensai o por las visiones que teni de las ambiciones o de lo que todos te tratan la cabeza, porque a ellos le dicen que tienen que estar pensando too el rato en el trabajo, en el trabajo, en el trabajo, en el trabajo, en el trabajo..., y al final yo los veo y me dan pena po` qué podría yo conversar con ellos, con mis compañeros así, son pocos los que están así como ah yo..., así como..., es una fortaleza que saben que venían al colegio y ser equilibrados en ese sentido, algunos se van al extremo.

49. E: ¿Cómo es eso?

50. J.P: Es que se van al extremo porque en los estudios está siempre el mejor, el que tiene las mejores notas para conseguir algo pero después cuando conseguí algo igual te dejan tirao, no va ir el Colegio D` Madrid a la universidad a decir que por favor me dejen entrar, no va ir mi profesora a recomendarme con nadie, te dejan tirao. Tú podi ser el mejor alumno del liceo y después te pasan hueas malas, y la vida sigue y da vueltas la cuestión, y de repente dejai cosas que teni buenas por hacer otras cosas porque te exigen mucho tu

alrededor, y como que todos te aplauden y te soban el lomo que bueno y tú como que después te sentí solo igual teniendo el éxito y después te das cuenta que no teniéndolo igual te miran como una mierda a eso me refiero, de qué te sirve así, por eso me desgano. Yo entre a este liceo con promedio 6.0, entre con promedio 6.0 y de ahí pa` adelante me engañaron con el liceo, que tenía computadores, que tenía aquí..., y un montón de estupideces y al final era una cárcel pa` cabros chicos que iban a estudiar y flaites a drogarse a..., a agarrarse a combos, eso era y eso me desilusiono igual y salir de octavo con promedio 6.0 y decir ‘pucha en cuarto medio voy hacer las cuestiones pa` las becas’ qué voy a lograr así, qué puedo lograr, si al final lo que logre no me satisface nunca, las cosas que logro, llego arriba y me esfuerzo y me di cuenta con la hipocresía que se logra y no me satisface, no me llena, entonces veo a los otros hueones que están con promedio 6.0, pero no teni ningún amigo, no teni a nadie que contarle tus problemas, no teni nada, eris un pobre hueon, estructurado, qué estás haciendo, como persona pa` qué servi, qué le podi dar a otra persona, ¿puedes contener a otra persona con eso?, no podi po` y que si yo me siento sola y la huea es lo más importante pa` mi la persona, podi puta tener un montón de 7.0, pero si como persona realmente se forman un criterio..., por eso es un prejuicio po` porque mirai hacia la otra vereda al tipo que se está tomando, el pito y la cerveza en la plaza, y después llega y soy el hueon que llego temprano y lo único que quiere es sacarse el 7.0.

51. E: ¿A eso te refieres con competencia?

52. J.P: Si, a eso me refiero no tienen la creatividad, si te tienen todo el rato sentado, así..., vai a tener un mongólico siendo perfecto, los adiestran. Qué podría hacer yo, podrían haber otros planes, otros conjuntos otras mentes, podría trabajarse en equipo y así yo poner mi creatividad y él poner su empeño escribiendo, puedan tener ideas en conjunto, pero no hay, al contrario te aprietan así, te hacen ser egocéntrico, único así, es una guerra al final nadie va a ganar, nadie que va a ganar, porque la tipa que se sentaba ahí y se sacaba puros sietes y yo le tenía pura mala y cada vez que hablaba pa` mi era como escuchar una estúpida que lo único que quiere es casarse y tener un esposo que sea policía y vivir su vida con tres hijos e ir al mall todos los días, andar viajando, cómo que no son mis afanes así.

53. Entrevistadora: ¿Y cuáles son tus afanes?

54. J.P: Crear así, me gustaría crear..., lo único que quiero es crear que se me dé un espacio, no sé si buscarlo..., así, por algo veo, ahora yo puedo así recién empezar a hacer algo, saliendo de cuarto medio, porque aquí me tenían las manos agarra por toos laos así, ahora saliendo de cuarto medio va a ser distinto el trato, va a ser distinto si voy a un instituto y va a ser mi relación de otra manera voy a serlo de mejor manera y también la cuestión de cuarto medio de pucha pagarme un estudio de setenta lucas o una pieza de setenta lucas y vivir en eso, cambiar mi vida, dedicarme a mí, a las cosas que yo quiero pero también quiero estar segura y no tirarme de cuarto medio y ya quiero estudiar esto, no quiero tampoco eso, quiero tener un espacio.

55. E: ¿Cómo imaginarías entonces una escuela que pudiera mantener a más chiquillos en la escuela como más contentos, que fuera distinta?

56. J.P: En la estructura no me lo imaginaría distinta pero si a los docentes, si por ejemplo, el profesor de lenguaje así el Juanito..., la raja, la profe de historia también es la raja.

57. E: ¿Qué características tienen ellos?

58. J.P: Son más humanos son..., se ven bien como personas, se ven estables, se ven seguros con su trabajo, ellos hacen un trabajo no se ve lo mismo con otros profesores como que hacen una clase teórica y hacen los mismo siempre, como que ellos tienen sus metas como que están construyendo, se ve como que aportan participan de una manera súper simple igual.

59. E: Por ejemplo...

60. J.P: Una conversación cuando el profe de, la profesora de historia da su opinión, explica bien lo que pasa, eh..., te da el diálogo para todo, te da la información a todo, te la explica y te la re explica de un montón de maneras y te la pone en la pizarra para ver si eres tonto (risas), eso, eso es bakan. Pucha la profesora de historia igual está en el sindicato de trabajadores del colegio y de repente ella explicaba lo que iba pasando con el sindicato y nos informaba a nosotros y eso igual era súper agradable, saber esas cosas, mínimo si estaba bueno. Por ejemplo igual me gustaría que hubieran convocatorias, que hubiera harta gente interesada y que vinieran a hablar tipos como consientes, así como más sensibles, no, no hace falta aquí un militar dándote clases, nosotros no queremos eso..., una persona que quiera cosas buenas pa` ti, no que no le importi una mierda.

61. E: ¿Y tú encuentras que con ese tipo de didácticas, los chiquillos están más interesados, en general el curso o es una apreciación tuya?

62. J.P: No si igual se interesan más, si igual se ve una diferencia entre una persona y otra po`..., por ejemplo el profesor de arte, que él tiene muchas cosas que decir, él hace sus clases y dice muchas cosas, habla del arte en Chile, de lo que ha sido pa` él como profesor, de las técnicas, habla de otras cosas; la profe de historia, también habla, de historia, de las actitudes que tomaron, de la manera en que actuaron las demás organizaciones; el profe de lenguaje habla de cuestiones más antiguas de las letras y esas cosas que te sirven mucho a mí me llaman mucho la atención. Me gustaría verlos un día a los tres profesores hablando entre ellos, hablando con todos, juntando ese conocimiento haciéndolo parte de too, porque si te enseñan la huea así como separado, tú te empezai a confundir 'esto es así, esto es así' y vas contando un montón de pedazos, un montón de rompecabezas que ya es como un rompecabezas que no alcanzai a, y segui armando otro y no podi, y no podi nunca terminai nada sin una idea, y todos los pensamientos acá haciéndote cagar el cráneo. Pero sería muy agradable un día venir y hacer una convivencia, eh..., hacer cosas en conjunto..., eso.

63. E: ¿Qué pasa con los compañeros, con las partes de la comunidad educativa? Tú me hablaste de los asesores de la educación que son los inspectores...de los profesores pero ¿Qué pasa con los compañeros?

64. J.P: Es que no, es que no todos los jóvenes piensan igual, va en el uniforme, en el uniforme que tiene la otra persona, entonces cuando ya hay una cuestión de autoridad, genera como un miedo más que una aceptación, tú no aceptai al tipo que anda por el patio diciéndote no..., no al contrario lo mirai de la peor manera, pero es a su uniforme que tiene que ver con la dirección, pero él nada más es un trabajador, como un peón, pero yo converso con ellos de igual a igual y es su pega y toda la cuestión po`, pero hay otros compañeros que no lo miran así po`, le faltan el respeto, que son cerrados, que piensan que son gente sin sentimientos, que son robots, que están aquí haciendo su pega pa` ellos y cuando no es así po`

65. E: ¿Cómo funcionan las relaciones entre los compañeros?

66. J.P: Cada uno se adapta de diferentes maneras, hay personas que si lo resisten más, por ejemplo yo no me adaptaba bien y llegaba todos los días vola y me ponía en el último puesto, esa era la única manera de adaptarme, porque escuchaba pa` allá mierda de un compañero flaite ignorante de mierda que lo único que hacía era molestar a los demás porque su vida era una mierda y lo trataban tan mal a él que tenía que tratar mal a los demás, era tan poca persona que tenía que andar hueviando a los demás, esa huea que no toleran otras respuestas o uno dice algo inteligente y va la burla, esas cosas así como en la convivencia así, es muy importante, creo que influye en todo el liceo, pero igual hay que ser inteligente y vivi muchas etapas en la escolaridad como persona, entonces no siempre vai a estar bien preparado para recibir ofensas o para adaptarte para que tú te podía desenvolver, a veces es al contrario como que te retrai y es de todos igual por eso yo digo que debería haber otro tipo de apoyo, otro tipo de clase para que esas cosas no sucedieran porque son súper primitivas igual y hacen mucho daño. Las burlas, las quejas, que te miren así por tu ropa, por la música que escuchai o que te pelen

67. E: ¿Por qué crees tú que los chicos se compartan así?

68. J.P: Porque son...la culpa la tienen sus papás no ellos, porque tienen una cuestión de..., hay gente que no sabe mirar de frente, que solamente le enseñaron a mirar hacia abajo..., entonces esos tipos son los que son unos egocéntricos, son unos infelices, que no viven bien, solamente una mente dormida, pero tampoco...

69. E: ¿Pero tú crees que eso se puede transformar?

70. J.P: Si po` totalmente porque yo no estoy en sus cabezas por algo la gente reacciona como es, tiene que haber alguna comprensión, pero si no hay un diálogo o se transa valores muy importantes, uno no está dispuesto po` yo no estoy dispuesta a transar mis valores, los que se me dieron en mi población, o lo que le inculco la hija del paco, yo no estoy dispuesta a ir al mall todos los días con mis amigas, que yo quiero estar en mi casa tranquila o hablar de la comía que me hizo mi abuela el fin de semana, pa` mi es más importante, que fui a la feria, que me vengan a hablar de otras cosas; pero igual ellos tienen carencias de amor po` igual son personas pero son cerraos.

71. E: Por eso repito la pregunta ¿Tú crees que la escuela como institución podría ayudar a estos chicos que viven diferentes realidades?

72. J.P: Podría ayudarlos, pero de otra manera porque si estamos con esas cosas entonces es la misma escuela que te hace ser así, por eso de la competencia, la burla a esas cosas, a la diferencia, por qué tanto miedo a la diferencia, ¡teni que ser así! Por qué no podi ser diferente, esa es..., lo que influye.

Entrevista N° 10: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE, San Miguel: F.M, estudiante de tercer año medio, 16 años.

Lugar: Colegio D' Madrid.

Fecha: 03 de diciembre del 2014.

Hora: 15:00 h.

Observaciones: La joven se encuentra en riesgo de deserción latente debido a su inestabilidad emocional (se suicida el padre, encontrando la joven su cuerpo) y por porcentaje de inasistencia altos. Es parte de la cobertura de los programas: PIE, por problemas de concentración y del programa PARE, por riesgo socioeducativo.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Lo primero que me gustara conocer, es re construir tu trayectoria escolar, tu estar en la escuela (porque tú has estado en la escuela hartos años ya...risas. Me gustaría ir como conociendo de tus primeras experiencias, si son buenas malas experiencias dentro de la escuela, con los compañeros, con los profesores, etc., hasta poder llegar hasta el día de hoy. Podemos en empezar por ejemplo... ¿Dónde hiciste tu primer nivel, primero básico, segundo...?

2. J.P: El kínder lo hice en el colegi..., en el jardín Nemesio Antúnez, después fui al kínder, no el pre kínder lo hice ahí parece, y el kínder lo hice en el colegio Santiago de Chile, allá en el E70, de kínder hasta primero, parece que ese medio mayor, menor esos más básicos los hice en el Nemesio Antúnez.

3. E: ¿Y ahí hasta que curso estuviste?

4. J.P: Hasta séptimo.

5. E: Ah..., estuviste harto tiempo ahí

6. J.P: Si y de ahí me vine al D` Madrid.

7. E: ¿Cómo te fue en ese colegio, cuál fue tu experiencia en ese colegio?

8. J.P: Ooo, me conocían todo el colegio, tuve hartos problemas si con los profes.

9. E: ¿Po qué?

10. Joven PARE: Porque tenía el profe de educación física que me hacía clases en artes visuales también y yo un día no tenía silla y me senté en la mesa..., y me pesco y me tiro pa` abajo y justo iba pasando el inspector y se hizo como el loco así, y vio todo lo que había pasado po` entonces ahí mi mamá dijo que iba a ir a la..., a y más encima me querían echar

del colegio porque yo me había puesto a discutir con el profesor..., y mi mamá no po` dijo que iba a ir a la municipalidad, no sé dónde, que iba a ir a hablar de lo que había pasado y que siempre el profe había tenido problemas conmigo y ahí me dijeron que si me iba del colegio en ese mismo momento me iban hacer pasar, una cosa así..., porque en el ramo del no tenía ninguna nota.

11. E: No tenías nota ¿Por qué?

12. J.P: Porque siempre venia un problema y me echaba pa` afuera. Así que no estaba en ninguna clase de él.

13. E: ¿Y qué sentías tú con eso?

14. J.P: Injusticia po` porque yo no tenía notas por culpa de él, porque a él le molestaba todo, si me veía, para de aquí a preguntarle algo a mi compañero y me echaba pa` fuera altiro, entonces igual tenía problemas con ese profe y mi mamá decidió cambiarme pa` acá

15. E: Llegaste a octavo acá. ¿Y cómo fue tú experiencia en este colegio?

16. J.P: Si buena, tuve altiro, me hice de compañeras altiro, tenía como mi grupo y después tenía buenas relación con mi profe jefe, que era la señorita Ana Doris, y siempre apoyando en too la señora y después tuve a punto de repetir en octavo, porque igual me desordene, aonde tenía igual el grupo y éramos como siete mujeres y todas éramos amigas entonces igual puro desorden, sí que nos hicimos..., casi me echo el año, pero pase igual rasguñando pero pase.

17. E: ¿Estas en que curso ahora?

18. J.P: En tercero medio.

19. E: ¿Cómo ha sido tu media, cuál ha sido tú experiencia?

20. J.P: Eh..., si he sido bien desordena, pero igual siempre o sea nuca he repetido, pero siempre he pasado como rasguñando sí.

21. E: ¿Por qué crees que pasa eso?

22. J.P: Porque yo soy la floja que andaba leseando me quedo afuera de la sala o me portaba mal en la sala me echaban pa` afuera entonces, me iba mal siempre po` no tomaba atención, conversaba, entonces por eso yo creo que por eso he estado.

23. E: Entendiendo todo lo que me dijiste. ¿Qué significa para ti estar dentro de la escuela, mantenerte en la escuela?

24. J.P: (Silencio)

25. E: ¿O alguna vez has pensado en irte de la escuela?

26. J.P: No nunca he pensado, así como dejar la escuela no, me gusta venir y quiero sacar mí..., profesión tampoco me gustaría irme a un dos por uno que salen que sacan el cuarto no ma` no, no me gustaría eso.

27. E: Yo tenía antecedentes por ahí que igual faltabas harto a clases.

28. J.P: Si.

29. E: ¿Cuáles son los motivos que tú crees que hace que no vengas?

30. J.P: Si po` no es que igual he tenido problemas familiares, eh..., igual hartas cosas que pasan y he tenido licencias también, igual no me llevo bien con mis compañeras hablo con uno no más, que es el Manuel, entonces como que tampoco me dan ganas de venir.

31. E: ¿Y por qué paso eso con tus compañeras, no me importa que me hables del detalle?

32. J.P: Es que empezaron no sé po` como ¿Ah tú dijiste esto, tú dijiste esto y que le vai hacer esto', entonces a mí no me gusta yo a mí me gusta decir las cosas como son, no me gusta andar que 'oye dijo esto', no me gusta eso, entonces mejor decir no, no pescar a nadie.

33. E: Y ese motivo, no te podría hacer repetir o algo así.

34. J.P: Si, pero no sé, igual me da lata, pero es que no. Al principio estaba bien motivada el primer semestre, pero después igual como que igual empezaron a aparecer los problemas, después acá en el colegio igual se puso como más tensa la cosa en el curso, se me quitaron así todas las ganas de venir.

35. E: Y ahora estas volviendo a venir...

36. J.P: Si.

37. E: ¿Qué crees que es lo que más influye, por ejemplo en que un chico, en este cosas tú, que les haga dejar la escuela? Por ejemplo problemas familiares, las características de la escuela, ya sea profesores, compañeros, las clases, etc.

38. J.P: Yo creo que, que en general la mayoría se deja de llevar por los amigos y esas cosas, que dejan el colegio, yo creo que más porque tiene problemas con el profe de historia, no sé cosas así.

39. E: ¿Qué problema se puede tener con un profesor que te haga querer salir de la escuela?

40. J.P: Mmmm, no sé qué se hayan faltado los dos el respeto, porque igual hay profes que no aguantan y eso, no sé qué...

41. E: ¿Y a ti que te hizo pensar en dejar la escuela, solamente por tus compañeras?

42. J.P: Si, no por los profes no, pero por mis compañeros aparte por los problemas familiares.

43. E: ¿Qué te hace a ti, estar mantenerte en la escuela, cuáles son tus expectativas, por qué crees seguir adelante a pesar de los problemas familiares o los problemas con los compañeros?

44. J.P: Porque yo igual quiero sacar mi profesión y aparte que en mi casa nadie ha sacado el cuarto, o sea mi puro sobrino pero mi mamá, mi papá, mis hermanos, ninguno ha sacado el cuarto, entonces igual yo quiero seguir estudiando después del colegio y too, pero yo creo que eso es.

45. Entrevistadora: Me gustará hacer como un resumen de lo que me hablaste, me dijiste que estuviste en una escuela en el la que tuviste algunos problemas con un profesor, que hizo que te fueras de la escuela y que te incorporaste a otra que ahora has tenido algunos problemas con compañeras y que ha hecho que también se te quiten las ganas de venir a la escuela, sabiendo que es un riesgo que quieras repetir, cierto.

46. J.P: Si.

47. E: Y también me contabas porque querías terminar por tener una profesión y a eso se sumaba que en tu familia ninguno había terminado la escuela.

48. J.P: Si.

49. E: Me gustaría saber si tú te imaginaras una escuela así como ideal, ¿Cómo la caracterizarías, qué debería tener una escuela, pa que motivara más a los chiquillos, para que no se quisieran ir?

50. J.P: No sé.

51. E: Hecha a volar tu imaginación.

52. J.P: Ay no sé.

53. E: Por ejemplo con las peleas, cómo crees tú que la escuela debería tomar en cuenta eso, cómo se debería abordar para que no siguiera sucediendo

54. J.P: No juntar a la gente, así como no mezclarla, porque si hay un cabro choro y molesta al cabro que es piola, entonces el cabro siempre va a estar piola y va a acusar al

profe y va a retar al otro y el otro le va a pegar porque lo acuso, entonces no mezclar a la gente.

55. E: ¿Y cómo podría suceder eso?

56. J.P: No sé, no sé, el colegio que recibir por ejemplo de un puro promedio a los alumnos

57. E: ¿Cómo seleccionar?

58. J.P: Si, yo creo que eso es, porque igual los cabros molestan a los más piolas y que tú no me das las respuestas por ejemplo entonces.

59. E: Podrías caracterizarme un poquito, estos actos más violentos entre compañeros, cuáles son las actitudes que más se repiten

60. J.P: Que en este colegio es como que, quién se cree más choro, quien pelea más, quien falta el respeto más que el otro, yo creo que eso es como el problema que hay aquí.

61. E: Pero dame algunos ejemplos.

62. J.P: Que le faltan el respeto a los profesores, y los profesores como los ven así chorizo no sé, se quedan callados algunos, a otros le responden y queda la embarra, pero yo creo que eso.

63. E: Y por ejemplo, el director, la orientadora, qué hacen para que esos niveles de violencia bajen ¿Qué pasa con eso?

64. J.P: Mmmm, qué hacen (silencio)

65. E: ¿No has visto tú al director involucrarse en alguna situación así o algún otro, jefa de UTP?

66. J.P: Yo creo que se arregla entre ellos no ma` eso.

67. E: ¿Y los inspectores por ejemplo?

68. J.P: Yo creo que los inspectores se meten cuando ven pelear y se meten a separar tratan de como que se arreglen las personas que pelearon, eso es lo que hacen, y qué hace el inspector ve la hoja de vida, cuál tiene más pelea cuál es el más desordenado y al más desordenado le llega toa el reto.

69. E: ¿Y cuáles son las medidas?

70. J.P: Algunos los echan a otros los mandan suspendidos...eso.

71. E: Me gustaría saber ahora la opinión o la percepción del programa que tú participaste, el programa intenta apoyar su estar en la escuela, qué te parece a ti que existan este tipo de programas, qué deberían tener, cómo debería funcionar dentro de la escuela.

72. J.P: Que si es entretenido porque de repente nos juntaban con otros niños, nos hacían conversar, contar historias y eh..., armar como historias en papeles, igual yo lo encontraba entretenido.

73. E: ¿El programa te contribuye a tu mantención en la escuela?

74. J.P: Si, porque igual como que conversabas con ellos, te apoyaban y eso...

75. E: ¿Qué cosas tú le agregarías a este tipo de programas?

76. J.P: No sé así repetir más esas actividades, porque de repente igual nos poníamos a conversar y no todos hablaban entonces, igual como hacer un dibujo igual había que explicarlo si o si, entonces igual tenías que hablar (risas)

77. E: ¿Qué diferencias encuentras en lo que se hacía en el programa y otras cosas, en las salas de clase

78. J.P: Es que nadie tenía problemas con los otros, en la sala son..., te encontrái con cabros de otros cursos entonces te conocías con la gente y en la sala no po` pura tú los vei toos los días y pura y la en el programa conocías gente conversabai...

79. E: ¿Y eso de qué servía?

80. J.P: Como pa` salir de la rutina, porque todos los días viendo a la misma gente, conversando con la misma gente, entonces salir de eso igual es bueno.

81. E: Incluirías ese tipo de programa en una escuela imaginaria, porque tú me hablaste que había mucha violencia, y tú me hablaste de la selección de estudiantes ¿Qué otras cosa podría ser aparte?

82. J.P: No sé hacer algo con todo el colegio una cosa entretenida en los recreos por ejemplo, no sé cómo pa` que se vayan conociendo en too el colegio y no haya tanta rivalidad, donde hayan juegos que todos estén incluidos no como por curso.

(Interrupción por atención con psicólogo PIE)

Entrevista N° 11: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE: V. D, estudiante de tercer año medio, 16 años.

Lugar: Colegio D` Madrid.

Fecha: 05 de diciembre del 2014.

Hora: 10:00 h.

Observaciones: La joven presenta riesgo de deserción latente, es madre adolescente y presenta problemas familiares y posible abuso por parte de su suegro.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Lo que yo estoy tratando de averiguar, tiene que ver con este tipo de programas que se hace para poder prevenir la deserción de los estudiantes para mantenerlos en el sistema escolar, pero como es preventivo a mí me gustaría ahondar en el proceso de estar dentro de la escuela, como es el hecho de estar en una escuela desde la mirada de un estudiante Entonces primero me gustaría para poder conocer eso reconstruir tu trayectoria escolar conocer cómo ha sido tu experiencia de cuando estuviste en el colegio de básica, cuáles eran las características, de ese colegio hasta llegar a este colegio y ver más o menos lo que me interesa conocer profundamente es conocer que significa para ti mantenerte dentro de la escuela o que significa estar fuera de la escuela.

Empecemos por el principio de tu trayectoria escolar.

2. J.P: Mmm..., yo anduve en hartos colegios, si igual yo me fui pal campo también y ahí anduve en un colegio ahí, ahí era difícil porque pasaban cosas bien difíciles igual.

3. E: ¿En qué parte?

4. J.P: Collipulli y per fue difícil porque igual eran súper difícil los ramos que pasaban toa la materia era súper difícil pero después me fui a otro colegio, donde ahí no la pase muy bien, ahí yo tenía problemas.

5. E: ¿Con quiénes?

6. J.P: Con unos niños que me molestaban, compañeros.

7. E: ¿En qué curso estabas?

8. J.P: Estaba en sexto básico.

9. E: ¿Pero ahí estabas en otro colegio?

10. J.P: Si en el de Collipulli estuve en quinto.

11. E: ¿Por qué te cambiaste de colegio?

12. J.P: Porque nos vinimos, porque mi hermana no se quiso quedar allá y nos vinimos ya después de eso pasa lo que fue el terremoto y por eso me tuve que cambiar del Coroa.

13. E: ¿En qué comuna?

14. J.P: En Pedro Aguirre Cerda.

15. E: ¿Por qué se cambiaron después del terremoto?

16. J.P: Porque se trizaron las..., las cómo se llaman las, las escaleras y a los niños los cambiaron para el 101, el Ochagavia, ya a ese colegio los cambiaron y a mi mamá no le gustaba mucho porque igual era medio..., porque siempre decían que ese colegio era mala que habían cosas malas y cosas así, entonces nos cambió.

17. E: ¿Cosas malas cómo qué?

18. J.P: Porque había como una plaza entonces ahí se juntaban a fumar los cabros, entonces por eso no nos quiso poner ahí, entonces nos puso en un colegio que queda en la esquina de mi casa se llamaba Santa Adriana, ya y ahí, yo desde chica, desde kínder no de pre kínder que iba ahí hasta que me fueron cambiando y en séptimo llegue de nuevo y ahí fue cuando conocí al papá de mi hijo y no ahí la pasaba bien, porque igual fue como un cambio igual raro porque pasar de un colegio donde me molestaban y después pasar donde alguien me quisiera era bonito po` ya..., y lo pasaba bien tenía hartos amigo, hartas amigas y estuve hasta octavo ahí, pero el colegio era malo, o sea la enseñanza no era muy buena, entonces entrar a éste colegio igual fue difícil porque igual aquí pasaban materia difícil, aparte que este colegio es de séptimo básico po` entonces ellos igual ellos ya como que en primero medio le pasan lo mismo que en octavo po` o sea lo que es lenguaje, matemática y esas cosas, por eso me costó, después quede embarazada ese mismo año cuando entre a primero, en primero quede embarazada, después en segundo me costó harto porque como había tenido mi hijo en marzo, marzo más encima que, pero en primero medio yo vine todo el año hasta las últimas vine, ya después tuve a mi hijo y estuve como dos meses con él y entre como en mayo, en mayo entre al colegio, igual me costó porque el niño era mamón, era demasiado mamón tomaba mucho pecho.

19. E: ¿Con quién dejaste al bebe?

20. J.P: Con mi mamá, justo en ese tiempo mi mamá se había, o sea como yo salía a las doce, mi mamá, trabajaba..., se iba a la una a trabajar, entonces nos calzaba justo po`ya después mi mamá tuvo un accidente en el trabajo y le y se tuvo que quedar con él..., y fueron como seis meses porque tuvo una fractura súper fuerte en el hombre, y ya después de eso tenía uuu..., varios problemas igual con mi hijo, problemas en la casa, o sea de antes igual habían problemas en la casa pero con un hijo, son peores.

21. E: ¿Vivías en la casa de tu abuela?

22. J.P: Si de allega, entonces igual es difícil como uno es allega, tiene que aguantar todas las cosas no ma` y ya después, pero lo bueno he pasado todo los cursos, a pesar de todo he pasado todos los cursos, ahora igual no..., o sea me ha costado igual harto, porque este año se me ha hecho demasiado complicado porque me han pasado hartas cosas...cosas malas

23. E: ¿Cosas personales?

24. J.P: Si, malas.

25. E: ¿Y cómo tú equilibras eso con la escuela?

26. J.P: No sé..., es que lo que pasa con la escuela es que yo vengo y me distraigo de todos los problemas que hay en la casa o de los problemas que tengo yo me rio un rato y yo no soy de esas que anda llorando por los pasillos, igual soy súper alegre, pero después cuando llego a la casa es como puro llanto.

27. E: ¿O sea la escuela es un espacio que te ayuda?

28. J.P: Si a salir de ahí.

29. E: Volviendo a la pregunta qué significa para ti estar dentro de la escuela.

30. J.P: Es que es algo que nos ayuda como pa` seguir a nuestro futuro po` si no estuvieran las escuelas nosotros seríamos como pavitos po` no sabríamos nada po` porque las moscas vuelan..., no sé, pero no sabríamos contar, la contabilidad nada de eso po` entonces este país no serviría para nada sin el estudio po` pero el colegio igual, el colegio este, los profesores que hay son buenos, a mí me gustan los profesores, a pesar de todo a mí me gustan los profesores que hay aunque sean pesados de repente pero tienen sus límites po`

31. E: ¿Qué cosas tú encuentras que un profesor sea bueno o malo, o una escuela buena o una escuela mala?

32. J.P: No la escuela mala, no así..., es que los alumnos hacen las escuelas de repente, este colegio antes era peor que ahora, cuando el uniforme era verde era peor que ahora, ahora es mejor es más bueno por los alumnos digo yo..., porque antes era había mucha pelea, había mucho cabro peleador o traficante aquí vendiendo esas cosas, pero ahora como que antes se ha calmado todo eso, ahora uno ve una pelea una vez al mes, pero antes como el mes completo había pelea, por eso lo encuentro diferente, y los profesores..., a mí siempre he dicho que todos los colegios son iguales, porque siempre va haber un cabro que va a revolucionar el colegio, siempre va haber alguien pero todo depende los profesores y de uno.

33. E: ¿En qué sentido?

34. J.P: Porque si un profesor te enseña mal de que va a servir..., de nada, si un profesor te va a enseñar siempre una cosa y las otras cosas que tu teni que aprender para ir a tú práctica, entonces por eso a mí profesor jefe yo lo encuentro súper buen profesor, porque aparte que es buen profesor, a nosotros nos ha ayudado demasiado ahora que se va a cerrar el colegio, demasiado incluso él se va ir con nosotros, nos ha buscado colegio y se va a ir con nosotros , con todo el curso, entonces igual lo encuentro súper buen profesor, igual nos ve estresado y nos dice ‘chiquillos hagamos un paseo, que vamos hacer a fin de año, junten plata pa` hacer algo bonito, entonces igual se preocupa harto de eso po` tira la talla, pero ya cuando es..., sabe separar las cosas, cuando es trabajo es trabajo.

35. E: ¿Y has tenido experiencias con otros profesores que sean distintos?

36. J.P: Si tuve un profesor en primero y segundo medio parece..., si en primero y en segundo que era un malo..., no me gustaba porque..., no en segundo, en segundo tuve a ese profesor, era malo porque hacia ese año, nos hacía hacer factura y cheque, factura y cheque, pero no enseñaba nada más y pasaba en el computador viendo cómo se llama este mono que tiene, que tiene los pelos parao` Goku, pasaba viendo Goku o jugando, yo no lo encontraba bien po`

37. E: ¿Qué crees que es lo que más influye para que un estudiante piense en dejar la escuela o tú has pensado en dejar la escuela, algo que te presione que...?

38. J.P: Eh..., no tener a nadie que te ayude con el niño, o sea no es tanto eso porque hay jardines, y hay niñas que dice ‘es que el jardín me da cosa porque las tías les pueden pegar’ pero uno no tiene que irse por eso po` uno tiene que irse por el futuro del niño, e igual si uno igual se va a dar cuenta, pucha no sé po` si le hace algo al niño, o sea no es la idea, pero no creo que haiga algo que influya así en no venir al colegio, podría ser también el no..., cuando uno no tiene plata, eso podría ser algo.

39. E: ¿Cuando tú me contabas que sufrías porque te molestaban tus compañeros eso podría ser un factor o tú crees que no?

40. J.P: Si, si..., porque uno no le dan ganas de ir po` porque pucha ¿si voy hoy día de qué me molestarán’, me molestaran de los mismo o de repente una esta senta y no sabi si te están mirando y te van a empezar a molestar, yo por eso yo soy súper sensible en tod..., aparte que me han pasado muchas cosas, feas..., pero he tratado de salir adelante y por mí hijo no ma`

41. E: Si tú te imaginaras una escuela ideal, como te le imaginarias, qué cosa tendría que tener esta escuela para que mantuviera a esos estudiantes.

42. J.P: Ayuda, harta ayuda, pa` los niños, que no sé po`, que pudiera hablarles bien a un niño y decirle cómo son realmente las cosas. Cómo él tiene que ver la vida, como es la vida y que a lo mejor no es calle no es solo andar robando porque pucha ya po` porque dicen `yo robo pero los políticos igual roban’ pero si ellos roban ellos lo hacen con justicia no más,

qué le vamos hacer nosotros, pero uno tiene que verlas por uno no por otros. Aparte que esas personas que les roban también le cuestan las cosas, en los mismos barrios andan robando, a esa persona no sé le robaron un celular y a esa persona le puede costar ese celular, pero ellos no entienden, entonces ese, yo cacho que..., pero no sé porque a veces los cabros reclaman que no tiene colegios, que los colegios no los reciben pero si ellos no quieren un bien pa él po` no quieren un bien pa` ellos pa` que los van a tener en un colegio, porque ahora está esa ley que hay que recibir o si o si a los niños, si a lo mejor pueden ser esos niños que tiene discapacidad y de repente no los quieren recibir, ahí yo creo que es estúpido, yo creo que ahí es estúpido pero si un niño no quiere estudiar pa` que lo van a tener aquí.

43. E: O sea tú me dices una ayuda psicológica.

44. J.P: Si, es que de otra manera no habrían otros niños que o quisieran venir al colegio po` o este programa igual ayuda harto, el PARE, porque igual da, da, buena plata, de repente uno necesita unas cosas, pero no sé yo..., no sabría otra cosa para no venir al colegio o para qué el colegio sea diferente.

45. E: ¿Nunca has pensado dejar el colegio?

46. J.P: No, o sea no pero de repente, no que no pienso porque el colegio me ha sacado de todos mis problemas, de repente estoy deprimida en la casa y en vez de estar en la casa puedo estar en colegio, riéndome un rato por último, no estar en la casa escuchando los gritos de las personas o las humillaciones, como no sé, no tendría otra cosa como para dejar el colegio. Yo creo que si mi mamá mue hubiera dejado sola y no sé., o sé dónde estaría, capaz que ni siquiera estaría aquí.

47. E: Bueno me hablaste un poco que estos programas, me hablaste del dinero, pero cómo crees tú que contribuiría o cómo contribuye dentro de la escuela, si funciona bien dentro de la escuela si habrían cosas que se deben cambiar, cómo ves tú el programa?

48. J.P: Para enseñar...

49. E: El objetivo del programa es mantener a los chiquillos en la escuela.

50. J.P: Si po`

51. E: ¿Qué cosas tú le agregarías...?

52. J.P: No, no le agregaría porque cuando uno tiene problemas con una materia ustedes ayudan po` lo psicológico, también lo tiene, en la ayuda con los papás también lo tienen, entonces está bien encuentro yo, pero ahora los cabros como que no toman nada en cuenta.

53. E: ¿Por qué crees que ocurre eso?

54. J.P: Por los papás, porque si alguien tuviera un papá que está siempre está presente en todo, sería diferente, sería diferente, porque ahora hay papás que ni toman en cuenta a los cabros, los cabros pueden andar drogándose, no sé pero..., está súper raro, son todos raros.

55. E: Lo último para que vaya hacer su tarea, qué expectativas tienes tú con terminar la escuela, me dijiste que querías...estudiar...

56. J.P: Si, o sea me gustaría trabajar primero cosa de tener algo seguro, una plata segura y después estudiar cuando no sé ya cuando tenga aun trabajo que gane bien..., estudiar, pero quiero estudiar esta carrera primero que estoy estudiando o ingeniería comercial, también me gustaría eso, pero no influye más porque me gusta es porque o sea tengo un hijo tengo que saber pensar en él y después como pa` tenerlo bien a él, y después me gustaría estudiar educación física que es lo que me gusta a mí que quiero tener mi gimnasio, quiero tener mi gimnasio, pero pa` tener mi gimnasio primero tengo que tener plata po´ por eso quiero estudiar esto y tener plata.

Entrevista N° 12: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE, San Miguel: M.C, estudiante de tercer año medio, 17 años.

Lugar: Colegio D` Madrid.

Fecha: 06 de diciembre del 2014.

Hora: 12:00 h.

Observaciones: La joven con riesgo de deserción escolar latente, presenta un año de rezago escolar, problemáticas familiares que incrementan el ausentismo escolar.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Mi intención es conocer poder reconstruir las trayectorias, para saber cuáles son los elementos que más influirían para que los chiquillos no se mantengan en la escuela o qué hacer para que los profesionales que trabajamos en ello podamos ayudarlos a que se mantengan en la escuela.

Me gustaría ir para atrás en la historia escolar. Por ejemplo dónde hiciste tú básica, si te gustaba o no el colegio, qué características tenía. ¿Dónde hiciste el primer ciclo básico?

2. J.P: En el colegio Territorio Antártico.

3. E: ¿Dónde estaba ese colegio?

4. J.P: En San Miguel, quedaba entre la cuarta y la novena.

5. E: ¿Y ahí estuviste hasta qué curso?

6. J.P: Hasta octavo, pre kínder, kínder, hasta octavo.

7. E: ¿Cómo te fue ahí, cómo eran tus compañeros, cómo eran los profesores?

8. J.P: Si me iba bien..., es que eran todos los profesores bien buenos.

9. E: ¿Cómo?

10. J.P: Eran todos los profesores del mismo año, entonces ya los conocía.

11. E: ¿Alguna experiencia positiva, experiencia negativa de esa escuela, qué te puedas recordar?

12. J.P: (Silencio)

13. E: Por ejemplo los compañeros si había mucha violencia, cómo eran los profesores, cómo era la relación con las partes directivas, cómo funcionaba la escuela.

14. J.P: Es que todos se relacionaban con todos así directores, estaba en la sala estaba en las horas de clases con nosotros, hacían harto lo que eran talleres cosas así y no siempre estaban ahí, los compañeros igual no peleábamos mucho, cómo éramos más chicos no, los de octavo igual peleaban como eran más grandes.

15. E: ¿Y en este colegio, cómo ha sido tu experiencia en este colegio?

16. J.P: Al principio fome..., porque si porque no conocía a los profes, nada po' como a igual eran más grandes y todos se miraban feo y ahora ya no po` como ahora ya conozco igual llevo harto tiempo acá.

17. E: ¿Cuánto tiempo llevas?

18. J.P: Cuatro años.

19. E: ¿Repetiste?

20. J.P: Si.

21. E: ¿Qué paso ahí?

22. J.P: Es que justo en ese lapso mis papás se separaron entonces ya no estaba ni ahí con estudiar, no quería estudiar nada y fue cuando repetí.

23. E: De qué manera tú crees que la escuela pudiera apoyar en eso, a un estudiante.

24. J.P: Bueno en el caso mío no me entendieron, como que no me dieron ni bola como se dice, en ese sentido no estaban ni ahí po' yo ya había repetio tenía promedio 39 y todos los promedios rojos no tenía ninguno que fuera azul.

25. E: ¿Tú empezaste a faltar a la escuela?

26. J.P: Venía pero venía a puro lesear, no entraba a clases, me escapaba, mi mamá pasaba en el colegio..., era..., y después ya no venía a clases, faltaba ya, mi mamá se iba temprano al trabajo, o hacía como que salía, esperaba que ella se fuera y me devolvía pa` la casa.

27. E: ¿Y acá cuando tenías ese comportamiento, algún profesor se acercó por tu comportamiento, que estabas distinta?

28. J.P: No.

29. E: Luego pasaste...

30. J.P: Si..., no dije, 'no ya mucho'

31. E: ¿Qué te hizo pensar en eso?

32. J.P: Bueno de hecho me puse en el lugar, que tenía que ayudar a mi mamá de partia, ayudar a mi mamá, y me hice como más fuerte así como que no me gustaba que mi mamá me viera llorar ni por lo que había pasado nada y era como que yo decía que no podía pasar esto y la cuestión y después dije yo 'no po' que no tenía por qué farrearle otro año po' y empecé a portarme bien, empecé a portarme bien y a subir las notas y venía a estudiar en realidad, no venía a lesear.

33. E: Tú crees desde tu experiencia en qué medida tú crees que afectan lo problemas familiares o que situaciones con las que más se repiten en este colegio por ejemplo.

34. J.P: Bueno yo en mi caso, todas mis amigas son toas hijas de papás separados, excepto la Gabriela, pero son todas hijas de papás separados y todas han pasado porque los papás le han pegado a la mamá, por violencia y como que nos entendemos harto po', siempre hablamos lo mismo y todo, nos apoyamos y también criticamos obviamente, porque de repente una compañera decía 'no es que mi mamá no se puede separar de mi papá porque por la plata', yo le digo es que mi mamá también pensaba así po' pero tomo la decisión y ella trabaja sola y pude mantener una casa con tres hijas y ella era sola con sus hermano y sus hermano ya eran grandes y yo le decía 'si tus hermanos igual pueden trabajar' me decía 'pero la casa igual es grande donde vivimos' y o le decía' cuando yo me cambie de casa vivía en una pieza, con camas cocina dentro con too', le dije 'de a poco se empieza po' ella me dijo..., y la criticábamos porque ella siempre decía que no se puede y qué sé yo..., y el papá le pegaba a la mamá, le pegaba a ellos y too..., yo le dije 'si tú mamá no toma la decisión van a estar siempre'

35. E: ¿Tú crees que afecta mucho la mantención en la escuela, por los problemas de la casa?

36. J.P: En la casa..., a mí me afecto harto porque mi papá había dejado de trabajar, decía 'pucha quizá mi papá le está pegando a mi mamá' o mi mamá sale a comprar..., es que era supera si trágico en la casa, entonces yo decía, mi mamá iba a comprar se demoraba cinco minutos más y llegaba a la casa y mi papá le sacaba la cresta, le pegaba..., y uno pensaba, yo andaba en otra, más encima el colegio era jornada completa, y después lo único que quería era llegar a la casa.

37. E: ¿Cómo crees tú, y te vuelvo a preguntar, uno como profesional pudiera apoyar a los chiquillos en ese sentido, qué esperas tú de un profesor p de un proyecto?

38. J.P: No sé yo creo que también como sentarse a conversar lo que pasa, porque no todo el mundo cuenta los que pasa, o una confianza con un profesor y que lo hable con todos los demás y que puedan ayudarlo, en el sentido que si no puede entender que lo ayuden, que les

enseñen que le hagan trabajos extra si tienen malas notas po` y eso po... porque de otra manera no se puede, ellos no pueden ir a la casa a solucionar lo que pasa en la casa.

39. E: ¿Pero si dar otro tipo de apoyo?

40. J.P: Como, bueno a mí me dieron apoyo psicológico pero no me sirvió de na` po`

41. E: ¿En la escuela?

42. J.P: No en la OPD, pero a mí me hacían hacer dibujos, pero ya estaba hecho, a lo hecho, hecho esta y siempre va a quedar ahí.

43. E: ¿Qué esperarías entonces de un apoyo real?

44. J.P: En el sistema del colegio, a que te ayuden los profesores, contarle algún profesor y que los demás te ayuden, pero yo creo que una psicóloga más allá de hablar y decirte que no pensarás así que tienes que ser positiva y todo el tema, no puede, no hay un remedio que solucione lo que te pasa..., es que siempre, no ha como una pastilla que uno pueda dormir dos días y al otro día no se acuerde de nada po` no hay..., siempre va quedando..., igual se van cerrando heridas po` de hecho mi papá ahora me da los mismo po` ni siquiera lo hablo nada..., pero antes no po` quedaba ahí la..., ahora ya la herida se cerró..., too el tema, pero igual queda ahí po`

45. E: Me gustaría preguntarte si tú te imaginarás una escuela distinta, una escuela ideal, qué cosas debería tener esa escuela para que los chiquillos estén motivados de venir, que no tengan ganas de irse...

46. J.P: O sea yo no sé, yo me imagino con más cosas de talleres, no tanto estudio, es que bueno ahora los cabros ya no estudian po` vienen al colegio por como una obligación o algo así y vienen a puro molestar po` na` a ma`, igual nosotras hablábamos con la jefa de UTP, y le decíamos que podría hacer algo así como talleres, cosas así, donde uno pueda más aprender igual po`

47. E: ¿Por qué es distinto un taller?

48. J.P: No sé po` es distinto a que te hagan un taller a que te pasen una guía, la guía tú la leí la resolví pero en el taller te enseñan po` y uno y un papel uno puede leer hartas cosas pero y si..., da los mismo po` después el papel no sirve nada po` nosotras le decíamos porque hay una profesora que nos da puras guías y nosotros quedamos ahí..., nos dice 'ya resuelvan esta guía y con nota', pero no la explica..., nada.

49. E: ¿Hay profesores distintos?

50. J.P: Si que nos hacen por ejemplo el profesor de historia, el no hace guías nada, el escribe en la pizarra y explica, hace ver películas, hace power point, eh..., de todo eso, nos

hace hacer Word, de no sé po` de guerras y cosas así, nosotros así hacemos un Word después lo tenemos que desertar y así aprendemos más po` en buscar información, en resumirla, imágenes, después desertar uno más aprende po`

51. E: Tú crees que por ejemplo, influiría en que un chiquillo dejara la escuela la desmotivación por el colegio u otras cosas.

52. J.P: Lo que pasa es que yo creo que si un chiquillo no quiere estudiar llevarlo a la escuela es como no sé po` porque si no quiere estudiar a la escuela va a ir a puro molestar po`

53. E: Me han hablado que ha habido episodios de violencia entre compañeros que se molestan, qué debería también en ese sentido hacer los profesionales, que trabajamos en esto, qué cosas le haría sentido a los chiquillos para que tuvieran una mejor convivencia.

54. J.P: No sé porque de hecho, si alguien le tiene mala como a alguien la..., le va a tener mala siempre po` una cosa así.

55. E: ¿No crees que exista una forma de transformar eso?

56. J.P: No sé..., no

57. E: ¿pero alguna idea, tú has visto a lo mejor una pelea, cómo se ha resuelto?

58. J.P: Bueno nosotros en el curso éramos igual como hartos grupos distintos y nos cambiaron la profesora jefe nos hizo sentarnos a todos revueltos, todos con todos y empezó hacer convivencias y cosas así cosas en el curso y ahí como que nos unimos más po`

59. E: ¿Cómo que resultan esas estrategias?

60. J.P: Claro como que resulta hacer convivencias, no sé encargarse, ya ustedes hacen el día del profesor, ustedes hacen esto teníamos que trabajar po` si no trabajábamos todos juntos iba a salir todo mal po`

61. E: Es una buena idea.

62. J.P: Si po`

63. E: Con respecto a las expectativas de estar dentro de las escuela ¿Por qué tú crees que debieras terminar tus doce años de escuela?

64. J.P: Bueno yo creo que si no termino cuarto medio, no voy a poder trabajar en niun lao obviamente y si termino cuarto medio las puertas se abren en todos laos po` porque en la mayoría de los trabajos te reciben con la media terminada, no van a recibir a alguien con octavo básico, o sea si le ponen alguien que tiene octavo básico y otro con cuarto medio

terminao, obviamente van a elegir al que tenga cuarto medio. Ahora más que nada esta como súper, no es como antes po` ahora hasta pa´ barrer la calle te piden cuarto medio po`, entonces por eso, pa mí el curto medio es súper importante terminarlo.

65. E: A parte de eso, porque hay muchos chicos que opinan lo mismo, en el aspecto humano, en el desarrollo humano de la M.C, en que ha aportado la escuela.

66. J.P: Aprender, crecer como persona también, me enseñan valores también, de repente en la casa le enseñan a uno a respetar y todo pero en el colegio te enseñan cosas que en tú casa no te enseñan po`

67. E: ¿Por ejemplo?

68. J.P: Por ejemplo, si en mi casa si mi mamá no sabe leer no me hubiera enseñado a leer po` entonces por eso veni al colegio, para poder leer, saber las cosas básicas matemáticas, y todo ese tema po` y en la casa no po` en la casa uno , a lo mejor la mamá igual te va a enseñar un poco pero no como te enseñan en la escuela, entonces la escuela, también puedes crecer más como persona po` porque uno parte de chiquitita y después uno no se da ni cuenta cuando a estay en cuarto medio y terminai...

69. E: Volviendo a la escuela imaginaria qué elementos tú le añadirías, para tener un mejor desarrollo como persona, qué cosas crees tú

70. J.P: Mmmm, no sé.

71. E: O te sientes como completa...

72. J.P: O sea igual fala algo que aprender, en esto momento sé lo que necesito

73. E: ¿Qué necesitas?

74. J.P: Yo creo que la matemática, saber de lo que estoy estudiando, saber los que hace una secretaria y too, lo básico que a uno le piden en el trabajo.

75. E: ¿Tú te sientes conforme con eso?

76. J.P: Si, sí.

77. E: En relación al programa, que a veces participabas, que tenía como objetivo mantener a los chicos en la escuela, para que no se van, que tiene psicóloga, profesora, trabajadora social. ¿Qué te parecen estos programas que se instalan en la escuela, que le agregarías, cómo los ves?

78. J.P: O sea yo igual lo veo bien, porque tiene de too, psicóloga, profesora y trabajadora social, igual van más que nada a los que están embarazadas todo el tema, porque igual el

hijo impediría un poco venir al colegio, es como un incentivo ver a las de más niñas que fueron mamás y están viniendo al colegio po`, eso como más un incentivo porque a veces el hijo se enferma y uno deja de venir un rato y dice ‘ a qué voy a seguir yendo al colegio.

79. E: En los otros aspectos los chiquillos que no son papás.

80. J.P: Que no sé porque están ahí (risas)

81. E: Por eso ¿crees que el único factor ser padre/madre es el más fuerte o habrían otros?

82. J.P: No igual hay hartos.

83. E: Por ejemplo.

84. J.P: Por ejemplo aquí en el colegio se han ido hartos niños por drogas, por cosas así por peleas, porque no sé po` a un niño se le murió la polola y era..., y después ya no quiso venir más o no sé po` violencia en la casa, problemas familiares y todo eso.

85. E: ¿Cómo crees que podría aportar un programa, para que los chiquillos no se fueran de la escuela?

86. J.P: No sé, conversándoles, motivarlos a que tienen que estudiar, porque igual de repente los chiquillos no hablan too, no hablan lo que pasa en la casa. De repente yo a nadie le he contado, mis papás llevan cinco años separados y yo recién el año pasado le conté a la psicóloga del colegio, le conté a ella po`, recién el año pasado..., así yo a nadie le contaba, de hecho nadie sabía, cuando yo conté lo que había pasado se quedaron sorprendidos po` porque todos veían a mi papá así como ‘ ¡ay! el caballero, que educado’ y todo el tema pero no sabían lo que pasaba de la puerta para dentro de la casa, entonces yo, claro yo encuentro que a casi nadie le gusta que se entere de lo que pasa en sus casas po` a nadie le va andar diciendo por todos lados ‘mi papá le pega a su mamá o mi papá me pega todos los días o me drogo todos los días o..’

87. E: Tú me dijiste que era importante que se hablara.

88. J.P: Yo creo que es importante que se hable porque es un desahogo en realidad, porque no es lo mismo contarle todos los días algo a tú amiga o a alguien que en realidad no te conoce po` porque tú amiga te puede decir ‘tá más loca tú o hablá puras leseras’, pero alguien que no te conoce te va a entender y sobre todo si es una psicóloga, te puede ayudar, te puede decir que ‘esto va a pasar’ o algo así, porque cuando pasa eso piensa que too, que en realidad uno tiene la culpa, como que me tenía que pasar..., eh así.

89. E: Para ir cerrando..., me queda..., me dijiste que existen diferentes problemas que puedan afectar a los chiquillos y que de alguna manera es bueno abrirlo cosa de que uno se sienta más escuchado, más entendido. En ese sentido yo te pregunto ¿La escuela cómo podría aportar a eso? ¿Solamente hablando con un psicólogo?, tú también me hablaste...,

estoy recordando para ver si te entendí bien, me hablaste también que tuvieran cosas como en común, talleres, convivencia ¿eso también ayudaría en algún aspecto cubrir de alguna manera lo que pasa en la casa o no?

90. J.P: Si, sirve harto porque te hace salir del ambiente en que vivi po` claro estar en una convivencia, reírse un rato, pasarla bien, de repente contar tus cosas, te hace salirte del lao donde tay po`, aparte que uno pasa más tiempo en el colegio que en la casa po` igual sería más importante y también, bueno de hecho sí que los niños hablen más de lo que hablen sus cosas que no se lo dejen pa` ellos, igual eso hace mal.

Entrevista N° 13: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE: F.A, Estudiante segundo año medio. 16 años

Lugar: Domicilio joven.

Fecha: 15 de diciembre del 2014.

Observaciones: Joven que se encuentra desescolarizado, siendo desvinculado del establecimiento en agosto del 2014. Continuando en seguimiento por el programa PARE por compromisos adquiridos en relación a su reinserción educativa y por no tener la claridad si había sido desvinculado del programa PARE a la fecha de la entrevista.

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Primero es conocer, a mi lo que me interesa es conocer el proceso de los chiquillos que están adentro de la escuela y los elementos que favorecerían que un chico se mantenga en la escuela o elementos que dificultaría que se quede en la escuela. No solo en tu proceso si no en tu experiencia como estudiante. Cuál es mi propósito es poder de alguna manera cuando uno implementa este tipo de programas sean pertinentes a la realidad de lo que ocurre en los colegios, no solamente lo que uno se imagina por eso es importante que los chiquillos que son beneficiarios de estos programas de alguna manera me puedan decir lo que piensan.

Lo primero es que podamos reconstruir la trayectoria escolar. ¿Dónde tu estuviste en tus primeras escuela, cuál han sido tus experiencias, cómo eran los profesores, el ambiente escolar, los compañeros, etc.?

2. J.P: Mi primera escuela fue La Ciudad de Barcelona, en la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Fue de kínder hasta octavo

3. E: ¿Y tú experiencia ahí?

4. J.P: Fue buena con los profesores, con todo, con todos tenia buena convivencia..., con todos.

5. E: ¿Qué significa que sea buena? o ¿qué significaría que sea malo?

6. J.P: Como buenos así que me trataban bien con mis compañeros igual todo eso po`, me gustaba estar en ese colegio.

7. E: ¿Y qué otra característica tenía ese colegio, aparte de que tenía buenas relaciones con los compañeros, cómo era ese colegio?

8. J.P: Era más grande que el Lautaro, era grande tenia hartos profesores y quedaba cerca de mi casa igual po`

9. E: ¿Y cómo te iba ahí?

10. J.P: Hasta sexto me iba bien, después pa` arriba maomeno. Porque es sexto repetí porque el profe, por conducta me dejo repitiendo.

11. E: ¿Cómo fue eso, cuéntame un poquito de eso?

12. J.P: Es que el profe me pego con el lápiz, y yo vi sangre y le pegue una pata en el pote po' y yo le dije viejo tal por cual, y..., por eso empezó.

13. E: ¿Y por qué te entero un lápiz?

14. J.P: Taba enojaoo (risas), yo igual era peluson.

15. E: Tú hiciste algo lo molesto y te enterró un lápiz. ¿Y qué paso con la familia, como vieron eso?

16. J.P: Fueron pa` allá po`, pa` ver que paso po` y le creyeron al profe, no me creyeron na` y el me dejo repitiendo el sexto.

17. E: ¿Ya las notas están bien?

18. J.P: Taban bien po` pasaba por notas, pero por conducta me dejo repitiendo.

19. E: ¿Ya y ahí qué paso contigo, qué sentías?

20. J.P: No po` ahí repetí y el profe no entro más a las clases que estaba yo. Él tenía ya miedo a nosotros porque igua po` después les empezai` a tener mala a los profes que te echan po` que te hacen repetir po', si e po` conducta si casi nunca te echan por conducta po`, te hacen repetir po`

21. E: ¿Pero tú continuaste en ese colegio?

22. J.P: Si po`

23. E: ¿Y ahí pasaste de curso?

24. J.P: Si po` con el otro profe si po`, ahí sí, después hasta octavo y no repetí más, repetí un puro año no ma`.

25. E: ¿Y luego ingresaste al Lautaro, y por qué ingresaste a ese establecimiento?

26. J.P: Sí, porque mi primo el Darío me lo recomendó, más encima yo quería estudiar mecánica y buena opción po` me gusto, bueno.

27. E: ¿Te gusto ese colegio?

28. J.P: Si.

29. E: ¿Y las características del colegio, las relaciones con los profesores, con los compañeros, con los profesores?

30. J.P: Con los compañeros igual con algunos bien y con los otros maomeno, pero con los profe, como con dos bien los demás todos mal.

31. E: ¿Y si pudieras caracterizarme ese mal, que cosas por ejemplo?

32. J.P: Que eran pesao`, no eso está bien po` que sean pesao` igual po` pero que te no sé po` ..., o sea igual yo estaba mal ahí. Yo los hacia enojar también po` ...si po`

33. E: ¿Los hacías enojar cómo?

34. J.P: Me portaba mal po`

35. E: ¿Por qué tú crees que te portas mal?

36. J.P: No sé, me distraigo muy rápido, donde nos hablan los otros compañeros. No sé ahí po` ..., hartas cosas.

37. E: ¿Hasta qué curso estuviste ahí?

38. J.P: Hasta segundo, primero segundo hasta mitad de año.

39. E: ¿Y qué paso ahí?¿En primero tuviste algún tipo de problema?

40. J.P: En el colegio, buena igual no pa` estar condicional.

41. E: ¿Estabas condicional?

42. J.P: No

43. E: ¿Pasaste primero qué paso en segundo?

44. J.P: Lo pase bien..., ahí el primer semestre igual estaba bien po` en notas estaba mejorando harto y después en la prueba coeficiente dos moleste al profe, el profe se enojó y me echaron po`

45. E: Te echaron... ¿pero tú no estabas condicional?

46. J.P: Ah sí po` antes, ya llegue a segundo..., cuando empezaron las pruebas coeficiente dos terminando el primer semestre ahí ya me estaba portándome más mal.

47. E: Y ese portándote más mal ¿qué cosas serían?

48. J.P: Pelear con los compañeros, con los profes, molestando, todo eso po`

49. E: ¿Y en algún momento alguien se acercó a ti para poder conversar lo que te pasaba o algo así?

50. J.P: Nooo

51. E: ¿No te advirtieron que podían sacarte de la escuela por ese motivo?

52. J.P: Ah sí po`

53. E: ¿Qué paso con eso?

54. J.P: Me dijeron el mismo día y el mismo día me echaron en la mañana, y yo dije ya po` me van echar, y llego mi papá ya y tiene que venir a buscar los papeles a y me echaron.

55. E: Conociendo tu experiencia has tenido más problemas de conducta que de rendimiento

56. J.P: de conducta si..., de conducta.

57. E: ¿Me gustaría conocer qué significa estar dentro de la escuela y estar fuera de la escuela, tú que tienes la experiencia de estar en las dos circunstancias?

58. J.P: Estar dentro, bueno po` aprendí, te especializai` en la carrera, teni` amigos y lo malo de afuera es que teni` que estar too el día en la casa, fome, sin aprender, es como tiempo perdio` po`, eso es po`

59. E: ¿Te gustaría volver al colegio?

60. J.P: Si po` pero este otro año voy a volver al segundo pero igual quiero hacer una este de mecánica..., todavía

61. E: ¿Para ti, entonces cuáles son las expectativas, porque a ti te gustaría terminar los doce años de escuela y no dejarlo hasta aquí por ejemplo, en segundo?

62. J.P: Porque voy a tener una profesión po` por eso y voy a aprender, voy a sacar carrera, de too po` todo llega al estudio po`

63. E: ¿Todo cómo qué?

64. J.P: Como todo se relaciona al estudio, como el trabajo, la mecánica, too, too hay que estudiar pa` eso.

65. E: Si tú te imaginarás una escuela distinta, una escuela ideal, ¿cómo te la imaginas?

66. J.P: Con buenos profes, así simpáticos, con pruebas no tan difíciles, eh..., con más clases, como los que hacían allá los profes, con data más entretenio, todo eso. Así con los directores igual simpáticos que no sean pesaos pero los directores son los más pesaos.

67. E: ¿Qué crees tú, qué es lo que más influye que un chiquillo este dentro o fuera de la escuela?

68. J.P: Lo que influye más adentro es la motivación po` a seguir estudiando lo que uno quiere y lo que no eh..., lo profes que nos perjudican po` uno se porta mal y altiro pa` fuera .

69. E: ¿Si tuvieras que dar alguna idea qué ideas darías, que debería antes de que cancelaran la matricula?

70. J.P: Conversar con uno pero así más, más formal po` asi como una conversación así para poder, pa` que te digan ya teni` que cambiar sino te vamos a echarte, pa` que eti claro de lo que estai` haciendo po`, si es que la haci` la etay haciendo con conciencia por eso po`

71. E: ¿Qué otra cosa más podrían hacer por ejemplo hacer la escuela en general?

72. J.P: En general así no sé, que no se me ocurre nada.

73. E: Tranquilo. Tú me habas de por ejemplo de las clases, que algunas eran entretenidas y las otras eran fomes, ¿tú crees que eso se relaciona en que un chiquillo este motivado o no este motivado dentro de la escuela?

74. J.P: Si po´ eeeh..., en todas las clases si, en historia, matemática, química, biología, esas son entretenidas po` pero ya en lenguaje, es como puro hablar, hablar, escribir, escribir..., no...fome po` entonces todos eso, igual uno se desmotiva, too el rato sentao` mirando al profe como habla, escribiendo, es mejor en data así, como que te explique too altiro po`

75. E: Y con respecto por ejemplo, hay muchos chiquillos que me hablaron de que era como uno de los factores que les perjudicaba un poco de ir a la escuela es como la relación con los compañeros, que hay mucha agresividad o peleas con los compañeros. ¿Cómo ves tú eso, crees que existe en primer lugar, pelean muchos?

76. J.P: Si po`..., Es que hay roce, hay diferencia entre ellos no son todos iguales po`. Uno quiere llevarse de una manera y el otro no po` ahí hay pelea po`

77. E: ¿En ese sentido, la escuela cómo podría o los programas que trabajan ahí, cómo podrían contribuir para que esas diferencias puedan no ser tan violentas o que pudiera haber más armonía?

78. J.P: Hablar con ellos dos po` los que se tienen los que están peleando po` pa ver qué les pasa, qué les molesta del otro y ahí se están hablando en cara también po` en pelear no sacan na` po..., si pelean no hablan.

79. E: ¿Cómo crees que la escuela lo ha manejado?

80. J.P: El Lautaro lo ha manejado mal po` porque ha habido hartas peleas po`

81. E: ¿Pero mal cómo por ejemplo que se hace?

82. J.P: No hablan con ellos po` los mandan pa` la casa suspendio` y después vuelven y pelean más, o vuelven y los otros que echaron se enojan y cobra después po`

83. E: En ese sentido, por eso yo te preguntaba que te imaginaras una escuela idea, tú me hablabas que los profesores sean más entretenidos, pero por ejemplo en todo lo que hemos conversado, qué debía tener una escuela en general para que mantuviera a sus chicos dentro.

84. J.P: Como motivarlos día a día, hay que motivarlo lo que a uno le gusta igual si uno está estudiando mecánica, no le va a pasar otra electricidad, igual es fome po` porque en el Lautaro se supone que es de mecánica y e primero y segundo tení que estudiar otras cuestiones que o normal y se supone que en tercero y cuarto es la mecánica, pero igual teni` que llegar informao` po`, no vay a llegar al taller sin saber nada.

85. E: ¿Y en relación a las medidas disciplinarias, cómo ves tú eso, las normas, cómo tú crees que podrían ser mejor?

86. J.P: Es que las normas están mal hechas así, como porque igua po` no a la primera te van a echarte po` por eso..., yo moleste al puro profè y me echaron altiro igual había peleado anteriormente, pero no es pa` que me echen po`

87. E: ¿Tuviste alguna instancia para poder replicar eso para decir, para poder...?

88. J.P: Si le mande una carta y hable con la señorita Magaly el mismo día que me echaron, y le dije pero ‘por qué si le hable al puro profè no ma` por qué me van a echar por eso po` y me dijo que así el director dijo, el director dijo. Y el director le dijo po` ella me dijo que ‘por mi yo no te echaría` pero me termino echando igual po`

89. E: ¿Y la carta a quién la dirigiste?

90. J.P: Al director pero no sé si es que la leyó po`, me dijeron que la mandaron a consejo pero no sé po` y después de esos dos consejos que hicieron pa` mi carta ninguno dio positivo. El puro profe jefe no ma` el mío él, profe Villa que le decimos, el Alonso.

91. E: Con respecto a la familia, ¿Cómo ha funcionado el apoyo ahí?

92. J.P: Bueno..., si po`

93. E: ¿Tú crees que es importante el apoyo? ¿En qué sentido?

94. J.P: Si po`..., en si la familia está unida, te dice que teni` que seguir estudiando y te busca colegios o alternativa pa` seguir estudiando; y a los que no, no le importa po` solo tiene que salir. Yo estaba haciendo exámenes libres pero igual quede repitiendo.

95. E: ¿Y cómo fue esa experiencia, cómo funciona eso?

96. J.P: Es que en realidad no fui a dar las pruebas, es que igua po` estudie muy poco y yo dije 'ya voy a dar la hora`

97. E: ¿Y a ti te gustaría seguir estudiando de una forma más formal, venir a la escuela y todo eso?

98. J.P: Si po`, los exámenes libres es difícil, porque sin profesor, ahí no te ponen horas pa` estudiar po`, si queri` tú estudiái` si no..., no, es como muy al lote; en cambio el colegio, tú llegai a una hora, te salí a una hora, pero en esas horas te enseñan po`

99. E: ¿Qué valoras más de una escuela, qué cosas debieran tener para que tú eligieras ahora por ejemplo una escuela?

100. J.P: Que..., los talleres que uno estudia tiene que tenerlos po` así como pa` independiente que sea primero o segundo igual tiene que ir a taller po` pa` que aprenda po`, es como pa` seguir motivándolos po`

101. E: Con respecto a al programa, este que participabas tú, de los talleres que hacían, tutorías educativas, ¿Tú crees que estos programas aportan para que los chiquillos se queden en la escuela?

102. J.P: Si po`

103. E: ¿En qué sentido?

104. J.P: Como que los preparan así po` como en las respuestas así..., todo eso, los preparaban pa` los ayudaban en algunas materias, así como que nos reforzaban.

105. E: ¿Qué cosas crees tú que les podían faltar a esos programas para que se instalaran en las escuelas?

106. J.P: Repítamela pregunta por fa`

107. E: Tú me dices que sí ayudan, pero algo que tú pudieras cambiar si tú fueras el que organiza esto, ¿qué cambiarías de este tipo de programas para que funcionaran más adentro de las escuelas?

108. J.P: Es que igual ta bien po` ta todo bien eso, sacan de las horas de clases igual..., igual bueno po`

109. E: ¿Qué diferencia hay en lo que se hace en ese tipo de talleres y lo que se hace en la sala de clases?

110. J.P: Es como, es que ahí es como más unido, así como más comprensión, ahí en la sala de clases uno se distrae muy fácil.

111. E: ¿Tú crees que los chiquillos actúan de distinta manera en el taller que en la sala de clases?

112. J.P: Si.

113. E: ¿Por qué será?

114. J.P: Se portan más bien así como la impresión igual.

115. E: ¿Qué impresión?

116. J.P: La (risas), como pa` caer bien, igual mi compañero pa` que les caigan bien, se hicieron así como buena onda y ahí se quedaban callado y comprendíamos más las clases po` y en la sala uno te hablan y no...., y te desconcentrai` entero más encima te dictan fome po` uno habla y perdí altiro la línea de, de..., de dictadura (risas) de lo que te dictan.

117. E: Voy hacerte como un resumen, para ver si nos queda algo fuera que quisieras aportar. Me decías que estuviste en una escuela mucho tiempo, que estuviste de kínder a octavo, que tuviste un problema con un profesor x, y que tuviste que repetir, luego me dijiste que..., que llegaste a este colegio que tuviste una buena experiencia y que en segundo empezaste a tener problemas conductuales y que luego y que te echaron de este colegio que lo atribuyes que fue un poco exagerado el tema.

118. J.P: Si po` si a mí no mà me echaron.

119. E: ¿Tú piensas que hiciste algo ahí algo particular que...?

120. J.P: Que no ahí..., yo cacho que a mí me echaron pa` meterle miedo a mis compañeros así como..., yo ya estaba listo que me echaran y me echaron y era pa` que los otros ya se portarán más bien, eso yo pienso, pero no sé...

121. E: Me queda una duda, que tú tuviste una mala experiencia con un profesor que tuviste que repetir, luego tuviste una mala experiencia en segundo por una situación que de alguna manera que la notas como un poco injusta ¿Qué crees tú, qué piensas tú del sistema escolar, qué cosas podría ser distinta, qué cosas debieran transformarse para que estas experiencias puedan transformarse?

122. J.P: Que no sean tan mano dura tampoco si uno igual es peluson también po` pero no hay que echarlos a la primera po` que comprendan igual po` uno hablando igual puede cambiar po` eso...

123. E: ¿Eso de hablando, tú hablas de una comunicación más cercana, cómo tu observas esa comunicación entre un profesor y un estudiante, entre un jefe de UPT y un estudiante, entre un director y un estudiante? ¿Cómo son esas comunicaciones, son distantes, son cercanas?

124. J.P: Son distantes, con el profe jefe son más cercanas las conversaciones, pero con lo que nombro, los otros del colegio, así como de repente retaban no ma` y cuando te hablaban te llevaban pa` la oficina y te seguían retando..., eso era hablar, no existía como una comunicación, no.

125. E: Bueno, me hablabas también del programa que los cabros se comportaban de manera distinta a como se comportan dentro de una escuela en ese sentido yo te preguntaba, porque si yo tengo en un espacio a los mismos chiquillos que se portan de una manera y en el otro espacio los mismos chiquillos que se portan de esa ¿Por qué tú crees aparte de que quieran caer bien?

126. J.P: Es que..., cuando están todos unidos en un solo grupo igual po` se forma más desorden, aonde todos se conocen ya todos son amigos, todos hablan, todos quieren participar de la conversación y en el grupo más chiquitito que sacan se portan más bien po` por lo mismo que le dije.

127. E: ¿Por qué son menos?

128. J.P: Eh..., hay menos y son como más pa` caer bien igual po` y después pasando el programa, después igual van dejando de portarse bien.

129. E: ¿Por eso qué cosa tú le agregarías, para que esos programas se mantuvieran en el tiempo y que de verdad tuvieran un impacto en los chiquillos?

130. J.P: Así como..., no sé po` hablar más con ellos pa` que se mantenga y que los directores igual hablen de eso pa` que igual se motiven po`

131. E: ¿El programa y la escuela las veías como cosas distintas?

132. J.P: Si como cosas distintas, porque los profesores se enojaban cuando a uno lo sacaban de repente de clases po` ahí se notaba al tiro, se enojaban porque el profe le está hablando...igual po` fome pa` ellos, pero igua po` tiene que hacerlo

133. E: ¿Qué cosa podríamos hacer para no interrumpir en las clases?

134. J.P: Cambiar los horarios, pero ahí va a perjudicar a los alumnos, no está bien sacarlos de clases (risas)

135. E: Me hablaste de las expectativas, para ti aparte de ser un profesional y de lograr un título, ¿qué significa para ti ser un estudiante, que sentimientos tienes con eso?

136. J.P: Pa` mi aprendí cosas nuevas, haci` amigos, conocí más personas, más laos, más lugares, de too po` todo eso.

137. E: ¿Es importante pa´ un chiquillo tener amigos dentro de una escuela?

138. J.P: Si po`, no va a llegar uno y no va a tener amigos porque no va hablar con nadie, y todo eso po` fome po` lo que me va a pasar ahora po` voy a llegar a un colegio y no voy a conocer a nadie..., igual fome.

139. E: ¿En el colegio que te vas a ir, ellos saben que te cancelaron la matricula o que te suspendieron?

140. J.P: Es que todavía no he ido a dejar los papeles.

141. E: ¿Entonces no estás seguro si vas a seguir estudiando?

142. J.P: No po` si de estudiar ¡estoy seguro!

143. E: ¿Y si las oportunidades van siendo más complejas?

144. J.P: Mire la última opción es un dos por uno y los más lejano son los exámenes libres, pero no, no creo.

145. E: Por lo tanto tú lo vas a terminar igual.

146. J.P: Si po` igual y voy a estudiar mecánica como quiero.

Entrevista N° 14: Joven PARE, comuna de San Miguel.

Joven PARE: F.C, Estudiante tercer año medio. 16 años

Lugar: Colegio D` Madrid.

Fecha: 19 de diciembre del 2014.

Hora: 18:00 h.

Observaciones: Estudiante con problemas conductuales (hiperactivo), siendo desvinculado por cancelación de matrícula en Liceo Industrial Lautaro para el año académico 2014, reinsertándose precisamente al otro establecimiento parte de la muestra (Colegio D` Madrid)

Entrevistadora: E

Joven PARE: J.P

1. E: Lo primero que me gustaría conocer es cómo..., tu trayectoria escolar por ejemplo cuando estuviste en el primer colegio, como eran los compañeros, cómo eran los profesores, cómo era el ambiente en ese lugar, cómo te trataban, no sé cualquier experiencia que te vayas acordando, yo te voy ayudando un poquito hasta llegar a este colegio, como reconstruir tú historia en la escuela.

¿Cuál fue tu primera escuela?

2. J.P: Eh..., escuela Riso patrón, escuela de mí población municipal, no los profesores eran como tela po`

3. E: ¿Cómo, como tela?

4. J.P: Como te ayudaban en todos, igual ahí como que formaron po` como pa` seguir a media.

5. E: ¿Hasta qué curso estuviste ahí?

6. J.P: Hasta octavo, desde pre- kínder po`

7. E: ¿Y cómo fue tú experiencia ahí, tú conducta, tú rendimiento, cuáles fueron tus experiencias ahí?

8. J.P: No igual en rendimiento, en notas igual bueno, igual en portarme igual me portaba mal.

9. E: ¿Qué significa portarse mal?

10. J.P: Como era desordenado, me hablaban harto los directores, los profesores.

11. E: ¿Qué te decían?

12. J.P: Me retaban po` y me daban así consejos.

13. E: ¿Alguna vez estuviste condicional o alguna cosa así parecida?

14. J.P: No tanto, si tampoco era...

15. E: No era tanto y con los compañeros cómo te llevabas

16. J.P: Bien.

17. E: ¿Luego en octavo tuviste que tomar la decisión de cambiarte?

18. J.P: Si.

19. E: ¿Ahí no tuviste ningún problema, de índole familiar, o algo así, que te impidiera de estar bien en la escuela?

20. J.P: No si era cosa mía no ma` que no entendía y me seguía portando mal..., hasta que me echaron po`

21. E: ¿Llegamos al colegio Lautaro, por qué llegaste a ese colegio?

22. J.P: Por lo que tenía po` por mecánica.

23. E: ¿Y qué cursos estuviste ahí?

24. J.P: Primero y segundo.

25. E: ¿Y cómo fue tu experiencia?

26. J.P: Buena po` porque era la primera vez que me cambiaba y era como una nueva experiencia.

27. E: ¿Y la relación con los compañeros?

28. J.P: No todo bien es que yo soy como me adapto bien po`

29. E: ¿Y con los profesores nunca tuviste algún problema?

30. J.P: No.

31. E: ¿Y luego te fuiste de ese colegio, por qué te fuiste de ese colegio?

32. J.P: Porque me echaron

33. E: Si te llevabas bien con todos, explícame bien.

34. J.P: Es que me portaba mal po` o sea la inspectora me tenía mala, o sea como que me agarro mala.

35. E: ¿Y por qué crees que te agarro mala?

36. J.P: O sea igual por mi culpa, o sea cómo me iba a tener buena.

37. E: ¿Qué hacías?

38. J.P: Era desordenado

39. E: Pero dame un ejemplo.

40. J.P: No sé...una vez queme papeles, no sé hartas cosas.

41. E: Habían chiquillos que me comentaban que de repente la relación con los compañeros era violenta entre ellos. ¿Qué pasa con eso, cómo tú ves eso, la violencia dentro de la escuela?

42. J.P: Ah..., si po` como que jugábamos a los manotones en la sala y los profes los retaban y ahí los anotaban y todas esas cosas.

43. E: Pero a mí me contaban más que jugar que se molestaban unos a otros...

44. J.P: Ah..., si po`, casi por eso era más, porque a uno lo molestaban y respondía po` y jugaban así too el rato, y los retaban po`

45. E: ¿Cómo crees tú que se podría abordar mejor eso?

46. J.P: Que igual va en uno po`, igual cuando te molesta el otro compañero que vai` hacer que lo rete el profe no ma` po`

47. E: ¿Por qué te echaron de esa escuela, el motivo?

48. J.P: Hartos motivos po` que fueron como se llama, fueron muchos.

49. E: Muchas malas conductas, ¿De desorden cosas así? ¿Qué cosas crees tú que se repetían muchas veces?

50. J.P: (Silencio), peleas parece..., es que igual fueron leves pero hartos.

51. E: Y a ti te llamaban la atención antes, ¿cómo te decían que tú cambiaras?

52. J.P: Llamaban a mi papá, y le decían lo que yo hacía, y algunas veces igual mentían po`

53. E: ¿Quién mentía?

54. J.P: La inspectora po` ella no entendía que a uno lo molestaba y que uno respondía y ahí no sé po, no podi` hacer na po..., no vai a dejar que te molesten po`

55. E: Pero aparte de llamar a tú papá y como retarte, ¿hacían otras cosas para que tú pudieras cambiar de actitud?

56. J.P: No, no te ayudaban, no hablaban contigo, solamente te retaban y llamaban al apoderado.

57. E: ¿Y eso paso muchas veces en el año?

58. J.P: Si po`

59. E: Llega un momento que no... ¿Cuál fue la última gota que rebalso el vaso?

60. J.P: Una vez en el paseo, cuando mande una carta...

61. E: ¿Mandaste una carta?

62. J.P: Si, y me la tenían que responder.

63. E: ¿Para qué mando esa carta?

64. J.P: Para que me dieran otra oportunidad porque me habían cancelado la matrícula para el próximo año. Y teníamos paseo pa` afuera po, era de educación física, era como una prueba, salíamos al río..., y yo me saque la polera en el bus y eso lo tomaron mal po` que no era, que no debía. Íbamos todos en el bus y nos sacamos algunos y con eso como que rebalse el vaso, dijeron que no se podía, que ya no entendía, que me tenía que ir no ma`

65. E: ¿Qué sentiste tú con eso?

66. J.P: Igual fome po` si llevaba dos años igual y cambiarme de colegio.

67. E: ¿A ti te gustaba la carrera de mecánica?

68. J.P: Si po` la mecánica me gustaba.

69. E: ¿Esa carta alguna vez te la respondieron?

70. J.P: Si, me la respondieron.

71. E: ¿Y qué decía?

72. J.P: Que no, que no, que habían hecho un consejo de profesores y que habían todos determinado que no me quedaba.

73. E: ¿Y ahí tuviste que...?

74. J.P: Buscar otro colegio.

75. E: Entendiendo todo lo que te ocurrió me gustaría saber, porque es importante para uno como profesional saber qué piensa un joven o cómo le gustaría Imagínate una escuela ideal ¿Cómo debería actuar una escuela para que estos chicos siguieran manteniéndose?

76. J.P: Ayudándoles, dándole apoyo, preguntándole por qué si tiene problemas cosas así, por qué se portan mal dándoles oportunidades.

77. E: Y, tú alguna vez observaste de parte de alguien de la escuela, de algún profesor...

78. J.P: Noo, en algunos igual que me ayudaban.

79. E: ¿Y qué otra cosa por ejemplo si tú te imaginaras una escuela ideal que le pondrías a esa escuela?

80. J.P: (Risas) no sé..., hartos juegos así recreativos, clases recreativas, que no te vengai`a aburrir al colegio que sea entretenido así..., no sé, que los profesores, así, que te ayuden en vez de ponerte 2.0 que te den oportunidades.

81. E: ¿A ti te paso alguna vez que te ponían muchas malas notas?

82. J.P: Si.

83. E: Por ejemplo cuéntame un poquito si esa es la idea.

84. J.P: Como que no te dan oportunidades no mà te ponen el 2.0 así.

85. E: ¿Qué significa para ti mantenerte dentro de la escuela?

86. J.P: Aprender.

87. E: ¿Y estar fuera de la escuela?

88. J.P: Igual tendría que estudiar po`

89. E: ¿Por qué?

90. J.P: Pa` seguir po`

91. E: ¿Tú alguna vez has pensado en dejar la escuela?

92. J.P: No.

93. E: ¿Por qué tú quieres terminar estos doce años de escuela?

94. J.P: Por lo de mi papá porque dicen que si no 'estudiai' no vai a ser nadie te van a mirar en menos, para tener un buen trabajo.

95. E: Me gustaría indagar, yo entiendo eso porque hay muchos chiquillos que lo han dicho, pero me gustaría entender que significa para ti como joven o que tu rescatas del venir a la escuela aparte de aprender porque están mucho tiempo acá en la escuela ¿Por qué a veces les gusta venir a la escuela?

96. J.P: Ah..., igual po` porque igual te entreteni en la escuela con tus compañeros, con los recreos.

97. E: ¿Y en la sala de clases?

98. J.P: (risas), también po` conversai`

99. E: Si no estuvieras en la escuela

100. J.P: Trabajando.

101. E: ¿Y eso pa` ti es mejor estudiar que trabajar??

102. J.P: Igual si po`

103. E: Tú fuiste parte de un programa que participaste en la escuela el Lautaro ¿Tú crees que el programa te aporto?

104. J.P: No, no tanto po` porque igual me echaron po` (risas)

105. E: ¿Pero en alguna cosa, en el proceso?

106. J.P: Ah sí po` me ayudaron hacer una carta, también me daban consejos, a estudiar pa` las pruebas.

107. E: ¿Tú encuentras que eso te contribuía como estudiante?

108. J.P: No tanto po` porque me daban consejo no ma` po` no hablaban con los profes.

109. E: ¿Qué cosa tú le cambiarías o le agregarías a ese tipo de programas para que funcionaran mejor?

110. J.P: Silencio.

111. E: Porque por un lado te ayudaban y te daban consejo, pero por otro no tanto ¿Me puedes explicar esa parte?

112. J.P: No porque...no sé.

113. E: Tranquilo ¿Qué cosa tú como estudiante le agregarías o le cambiarías?

114. J.P: Ser más entretenido igual, no sé igual estar en las clases, no sé.

115. E: ¿En qué clases?

116. J.P: En las clases que tenimo` uno po`

117. E: ¿Por qué?

118. J.P: Porque llamaban a algunos no ma`

119. E: ¿Qué crees tú que podrían haber hecho para poderte mantener?

120. J.P: Na` es que también iba en uno po` o también hablar con los profesores no sé o si po` decirle el cambio que ha hecho el alumno.

121. E: ¿Tú crees que faltaba?

122. J.P: Si po`

123. E: ¿Qué cosas crees que más influiría para que un chiquillo se mantenga dentro de la escuela? Por ejemplo pueden ser problemas familiares, compañeros que hay mucha agresividad dentro de la escuela o las características de la escuela o problemas más personales ¿Qué crees tú o en tu caso si llegara a ocurrir si te lo imaginaras?

124. J.P: La motivación po` que no vengai` a así como a una cárcel aquí al colegio que vengai` a entretenerte, a pasarlo bien pero no desordenado, que igual así en las clases, que hagan paseo...

125. E: Haber explícame un poquito eso de...

126. J.P: Salidas a museo cosas así y que también que igual po` que no te dejan entrar con cualquier pren...cualquier peinao o cosas así por la ropa.

127. E: ¿Por qué dices que es una cárcel?

128. J.P: Porque ellos deciden que lo que..., cómo se viste, lo que hay que hacer o no.

129. E: ¿Cómo se siente un joven con eso?

130. J.P: Que veni` es fome el colegio eso entienden los alumnos, vienen por obligación así...y por eso deberían hacer las clases más entretenidas.

131. E: ¿Cuáles son las clases fomes por ejemplo?

132. J.P: Como que pasan pura materia te hacen escribir too el rato y así escribiendo así uno no aprende po` deberían explicar ver películas o algo así.

133. E: ¿Tú crees que eso es parte de la motivación?

134. J.P: Si

135. E: ¿Por qué tú crees que la educación es así?

136. J.P: No sé.

137. E: ¿Nunca te lo has preguntado?

138. J.P: No.

139. E: Primero hacer un resumen para que podamos para ver si te queda algo por aportar o que falte que yo no entendí muy bien. Me hablabas de que estuviste en una escuela de primero a octavo y que en esa escuela no tuviste inconvenientes.

140. J.P: No si igual tuve inconvenientes.

141. E: Cuéntame un poquito ahí tu historia escolar.

142. J.P: Es que igual me portaba mal po` me llamaban el apoderado...

143. E: Y la diferencia entre esa escuela y las otras, en relación al trato a la comunicación.

144. J.P: No era casi lo mismo, aunque dan más oportunidades sí.

145. E: Ah... ¿qué no echaban al tiro?

146. J.P: Si.

147. E: Bueno después me dijiste que llegaste al Lautaro, que estuviste primero y segundo y que ahí empezaste a tener muchos episodios hasta que te sacan de la escuela ¿Cuándo llegas a esta escuela (colegio D` Madrid) cómo ha sido tú experiencia?

148. J.P: Igual lo profesores te apoyan más que en el otro colegio.

149. E: ¿Ese apoyo en qué se podría describir?

150. J.P: Que están más contigo los profesores po` igual como que me acogí bien en esta escuela como que allá (liceo Lautaro) eran más estricto que aquí.

151. E: Supe que van a cerrar este colegio... ¿dónde te vas a ir?

152. J.P: A otra escuela en San Ramón

153. E: ¿Y cuál es tu expectativa de ese lugar?

154. J.P: No sé igual porque no me gusta lo que voy a estudiar allá po` pero me voy a tener que ir obligao`

155. E: Has tenido hartos cambios.

156. J.P: Si..., (risas)

157. E: ¿En qué te ha afectado eso a ti? ¿A ti te hubiese gustado tener otra experiencia escolar?

158. J.P: Si po`

159. E: ¿Cómo te hubiese gustado?

160. J.P: Tener la media con un solo curso, estudiando lo me gusta.

161. E: ¿Tú quieres estudiar otra cosa después?

162. J.P: Si..., si ahora voy a estudiar pa` terminar el cuarto no ma` después quiero estudiar mecánica .

163. E: ¿Vas a volver a la mecánica?

164. J.P: Si.

165. E: Bueno para ir cerrando, me gustaría saber y volverte a pregunta. ¿Estos once años de escuela en qué te han contribuido?

166. J.P: Me han ido formando, no sé cualquier cosa, ser respetuoso, aprender de la vida, cómo funciona el sistema de la vida y too eso po` igual te ayuda

167. E: ¿Por lo tanto tú vas a terminar si o si la escuela?

168. J.P: Si po` igual es el sueño de cada papá po`

169. E: ¿Tus papas terminaron la escuela?

170. J.P: Mi papa no mi mama si, ellos les gustaría que fuera más que ellos.

171. E: Ellos después que te ha pasado todo esto, de la cancelación de la matrícula, y ahora que cierran la escuela ¿Cómo lo han tomado ellos?

172. J.P: Igual mal po` a quién le va a gustar que le echen al hijo, lo tengan como desordenado no sé.

173. E: ¿Pero en cuanto al apoyo?

174. J.P: No igual me han apoyado hartoo,

(Cierra grabación y el joven da nuevas propuestas, se retoma la grabación)

175. E: ¿Cuándo te echan de la escuela me decías..., que hizo la escuela a luego de la cancelación de la matricula?

176. J.P: Nada po` tuve que yo buscar colegio, porque era en enero recién buscando colegio, en marzo recién me matricule, como a fines de diciembre me entere que ya no seguía que me había rechazado la carta.

177. E: ¿Y qué paso ahí contigo?

178. J.P: Como a mitad de marzo me matricule en este colegio.

179. E: ¿Cómo lo ves tú eso?

180. J.P: Tratar de buscarle otro colegio po` porque a mi igual me hicieron un mal porque me matricule en cualquier colegio que no me gustaba obligao` para solamente terminar, seguir estudiando po`

181. E: ¿Qué pedirías, al estado, para poder transformar eso?

182. J.P: Y además más encima que me mandaron con unos papeles más encima que no en cualquier colegio me iban a aceptar po`

183. E: ¿Qué decían esos papeles?

184. J.P: Que me portaba mal cosas así, con las notas.

185. E: ¿Y en este colegio...?

186. J.P: No po`

187. E: ¿Y buscaste en otros?

188. J.P: Si en hartos igual po`

189. E: ¿Y cómo te iba?

190. J.P: Mal po` las notas igual.

191. E: ¿Y tú tenías entrevistas, qué te decían?

192. J.P: Que por los papeles po` y en este colegio me aceptaron así que me tuve que venir pa acá no ma`....., obligao no ma.

193. E: ¿Y lo que estas estudiando aquí te gusta?

194. J.P: Igual no me gusta po` porque no es lo mío.

195. E: ¿Qué estas estudiando?

196. J.P: Electrónica.

197. E: ¿Y después vas a seguir estudiando electrónica?

198. J.P: Si po` porque nos vamos como curso a otro colegio, y prefiero irme como curso que llegar a cuarto medio solo po`..., el último año.

199. E: ¿Independiente que no te guste los que estas estudiando?

200. J.P: Si.

201. E: Pero me gustaría conocer bien esa parte cuando empezaste a ir a varios colegios ¿A cuántos colegios fuiste?

202. J.P: O sea no fui a tantos colegios, porque igual tuve poco tiempo

203. E: ¿Me dijiste que en maro encontraste colegio?

204. J.P: Si cuando ya habían empezado las clases.

205. E: ¿Qué esperas tú de la educación de este país, que esperas que cambie o piensas que está bien?

206. J.P: No igual ta mal

207. E: ¿Qué cosas crees que está mal?

208. J.P: Que igual no incentivan a los cabros pa` que vayan al colegio, o igual te incentivan porque igual hay becas y te ayudan y te dan plata pa` venir al colegio.

209. E: La beca BARE, ¿tú la tenías?

210. J.P: Si.

211. E: ¿Qué cosas deberían transformar para que no pase lo que te paso a ti?

212, J.P: De que les dan más oportunidades no ma` po` y que les den más oportunidades, y sí que los van a echar que le ayuden a conseguir otro colegio que no lo echen así por así.

213. E: ¿Tú crees que está bien echar un chico del colegio?

214. J.P: No po` debería importarle que es lo que va a ser de él, que va hacer porque igual son el futuro de chile o ¿no?

215. E: Yo creo que si...

Anexo 2.- Temas emergentes y Construcción de categorías.

a) Categorías: Profesionales PARE.

- **Categoría N° 1: Significado labor profesional PARE.**

Entrevistas	Subcategorías	Temas Emergentes
N°1	Desde JUNAEB	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo provocar la movilidad social. (6)⁶⁶ - Evitar que se fuguen de espacios laborales.(8) - Demostrar responsabilidad frente a la vida.(14) - Se espera buen rendimiento y buena asistencia.(16) - Fijarse en los factores protectores de los jóvenes.(16,17)
	Desde Profesional PARE	<ul style="list-style-type: none"> - Darle sentido a la escuela. (16) - Darles alternativas de términos escolares.(36) - Trabajo en línea distinta de JUNAEB. (54) - Acciones para la mantención guiados por códigos de ética. (54) - Creación de vínculos con los jóvenes. (54) - Frustrante aceptar las reglas de las escuelas. (60) - Establecer vínculos dentro y fuera de la escuela. (68) - La importancia de lo interdisciplinario. (68)
N°2	Desde JUNAEB	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyar a finalizar sus estudios. (12) - Derivar los casos complejos. (12) - Solicita experiencia en educación. (14) - Lograr que se mantengan lo máximo posible. (16)
	Desde Profesional PARE	<ul style="list-style-type: none"> - No hay sentido en derivar. (12) - Trabajar con la mente abierta. (28). - Trabajo de cercanía y confianza. (28) - Mirada existencialista y humanista. (16) - Se trabaja desde lo que quieren los jóvenes. (16, 28) - Ofrecer alternativas de finalización de estudios. (22) - Facilitador cohesión de equipo. (28) - Corporación entrega libertad de acción profesional. (28) - Entregar herramientas para ver las cosas diferentes. (32) - Agrupar jóvenes por las necesidades. (38) - Trabajo individual temas personales.

⁶⁶ El número en el paréntesis indica el párrafo de la Entrevista de la cual se extrae el tema emergente.

• **Categoría N° 2: Significado crítico labor de la escuela.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 1	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela principal obstaculizador para la permanencia. (20) - El colegio no cumple rol para la permanencia. (20) - Falta de Factores protectores en la comunidad escolar. (20) - No tiene los elementos para la mantener a jóvenes en riesgo. (34) - Temor de cambiar la dinámica de la escuela. (34) - Expulsión de jóvenes con mayor riesgo de desertar.(manzana podrida) (20, 44) - No avisan las expulsiones. (22) - La escuela nos ve como adversarios. (58) - Los admirativos se cubren de las instituciones. (60) - Infringen el derecho de permanencia escolar. (60) - Dicen tener curriculum constructivista. (60) - Normalizada falta de respeto a los estudiantes.(60) - Dificultad para sacar jóvenes. (64)
N° 2	<ul style="list-style-type: none"> - Para la escuela no es importante mantenerlos. (20) - Importante como se ve la escuela hacia el exterior. (20) - No les importa si se quedan o se van. (20) - Apoyo de profesores con vocación, no así de la institución. (22) - El programa no es parte de la escuela. (26) - Sienten el programa como un obstáculo. (26) - No hay comunicación directa. (26) - No avisan las expulsiones o enfermedades de los jóvenes. (26)

• **Categoría N° 3: Significado situación Jóvenes PARE.**

Entrevistas	Subcategorías	Temas Emergentes
N°1	Factores Protectores	<ul style="list-style-type: none"> - Jóvenes con metas claras. (24) - La familia motiva a seguir en la escuela. (24) - Los jóvenes se auto motivan (24) - Grupo de pares como facilitador de la mantención escolar.(24) - Escuela entrega seguridad a algunos estudiantes. (32)
	Factores de Riesgo	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo de Pares. (24) - Jóvenes que no tienen metas claras.(24) - Los obstáculos del colegio.(32) - Chiquillos consumidores. (52) - Embarazadas y embarazados. (52). - Jóvenes Infractores de ley. (52)
N°2	Factores Protectores	<ul style="list-style-type: none"> - Jóvenes quieren terminar la escuela.(16) - Enseñanza de sus padres. (16) - Sueño de tener una profesión. (22)
	Factores de Riesgo	<ul style="list-style-type: none"> - Frustración por mal rendimiento.(22) - Inoperancia de sus redes de derivación.(18) - Difícil contexto social. (18, 34) - Grupos de pares complejos. (18, 34) - Al no finalizar la escuela coarta sus sueños. (18) - Trayectoria de fracasos escolares.(22)

• **Categoría N° 4: Crítica al modelo programa PARE.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 1	<ul style="list-style-type: none"> - JUNAEB no es prioritario ofrecer alternativas de finalización de estudios. (36) - Programa no está dirigido a la población más difícil. (52, 44) - JUNAEB no se hace cargo de jóvenes desertores. (38) - Profesionales no tienen voto en los colegios. (44) - Replican lo que pasa en otros países, no toman en cuenta lo que pasa en Chile. (50) - No existen estudios de impacto del programa. (50) - Planes de trabajo transversales sin considerar la diversidad más complejas. (46) - Miden logros del programa por medio de resultados en matemática y lenguaje. (48) - La dificultad 'intervención seria' está en la gran cobertura. (48, 54) - Programa demanda cantidad no calidad. (56) - Muy técnicos, lo teórico y lo ideológico no están presentes. (68) - No se hace un análisis histórico, ni social. (69) - Falta capacitación permanente. (69)
N° 2	<ul style="list-style-type: none"> - No existen instancias de diálogo con profesionales pares. (16) - Dificultad del seguimiento por lo peligroso de los barrios. (24) - Dificultad de las visitas por la extensión territorial. (24) - JUNAEB exige cantidad. (28) - Dificultad de atención por cobertura. (12) - No se conocen las bases de la mantención escolar. (6, 30) - Jóvenes PARE que no presentan riesgos de. (34) - Dificultad de transformar el contexto. (36) - Diversidad en la focalización, dificultad de atención. (36) - Poco tiempo de permanencia en los colegios. (42)

• **Categoría N° 5: Significado general Mantención escolar.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 1	<ul style="list-style-type: none"> - Mantención escolar distinta cuando existen reales factores de deserción. (36, 52) - La mantención escolar imposibilidad de estar. (36) - Mantenerse en la escuela relacionado con aspectos económicos. (36) - La escuela no es la única alternativa de mantención. (36)
N° 2	<ul style="list-style-type: none"> - Mantener solo como parte de una política pública. (6) - Mantención por que sí. (28, 30) - Mantención guiada por los ideales de los jóvenes. (30)

• **Categoría N° 6: Propuestas para la Mantención escolar.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 1	<ul style="list-style-type: none"> - Ideal trabajar con intervenciones serias. (46) - Equipo inserto en el establecimiento. (62) - Equipo que supervise la convivencia escolar. (62) - Más que mantener que vele por los derechos de los estudiantes. (62) - Equipo con poder de decisión. (62) - Trabajo con la población general y específico con los con riesgo de deserción. (62) - Intervenir con los chicos que están fuera del sistema escolar. (64) - Cumplir un protocolo de acción. (66)
N° 2	<ul style="list-style-type: none"> - Necesario el trabajo de tres profesionales. (42) - Profesionales instalados en el colegio. (42) - Programa parte del currículum. (42) - Trabajo con todos no solo los focalizados. (42) - Obligatoriedad del colegio de entregar las facilidades. (44) - Entreguen claridad de más redes de derivación. (44, 46)

b) Categorías: Contraparte escolar.

• **Categoría N° 1: Significado crítico del Programa PARE.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 3	<ul style="list-style-type: none"> - Misión desafiante, ambiciosa. (2, 10) - Poco alcance del programa con la familia. (2, 6) - No se logra llegar a la cuna del problema. (2) - Hay casos que se logran mantener. (2) - Falencia en la periodicidad. (4) - Falta de objetividad de los casos (4) - Trabajo no focalizado con la familia. (6) - Profesionales volantes difumina el trabajo.(42)
N° 4	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas con los horarios del PARE. (36) - Focaliza a jóvenes que no lo necesitan. (44)

• **Categoría N° 2: Significado situación Jóvenes PARE.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 3	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto social influye en los jóvenes. (2) - Apremios económicos. (2) - Familia no se hace cargo (10, 2) - Familia vulnera el derecho de los chicos. (10) - Algunos deciden solos si vienen o no.(10) - Jóvenes carentes de respeto por su contexto. (16, 18)
N° 4	<ul style="list-style-type: none"> - La familia no cumple su rol. (2) - Jóvenes vienen de sectores vulnerables. (2) - La familia justifica a los jóvenes. (2) - Jóvenes resistentes al cambio. (4) - Jóvenes de familias infractoras de ley. (4) - Niños del SENAME siguen con su patrón. (4) - Falta de esfuerzo de los alumnos. (4, 6, 18) - Niños en las mismas condiciones cumplen. (4, 8) - Han incrementado los niños con problemas (4) - No hay autoridad de la familia para que asistan al colegio. (4) - Se distraen con juegos electrónicos. (6) - No utilizan las tecnologías para estudiar. (6) - Los jóvenes con aspiraciones no desertan. (18) - Ven al profesor que pone reglas como ogro. (6) - No tienen normas, patrones ni hábitos. (6) - Rompen las normas en sala de clases. (6, 18) - No adquieren normas desde la casa. (6) - Aumenta la falta de respeto, la indisciplina. (8, 18) - Aumenta el consumo de marihuana. (8) - Padres que permiten el consumo. (8) - No respetan la casa, menos a los profesores. (8) - Los padres de los niños conflictivos son los que menos vienen. (8, 10) - Si el apoderado es así, que queda para el alumno. (10) - A veces los jóvenes más complejos tienen buenos resultados. (12) - Si no quiere estudiar no lo puedes obligar. (14) - No le gustan las cosas obligatorias, escuela obligatoria. (30) - Los jóvenes están solos en sus casas. (32) - No se nutren bien. (32) - No hay comunicación madre-hijo. (32)

• **Categoría N° 3: Significado labor de la escuela.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 3	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de convivencia escolar. (2, 8, 18) - Al debe con un seguimiento profesional. (8, 10) - Inspectoría no puede abarcar ciertos temas. (8) - Conocimiento seguimiento, no intervención. (8) . Jóvenes aprendan a comprender las diferencias.(18) - Difícil transformar aprendizajes de su medio. (18) - Nosotros trabajamos los valores. (24) - Falta de apoyo de la familia a la escuela. (24) - Nosotros no podemos ir más allá, sin el pilar de la familia. (24) - Consumo problemático, poco apoyo familiar incide en la desvinculación.(24) - Cancelación de la matrícula luego de un proceso. (26) - Cancelaciones se llevan a decisiones de la comunidad. (28) - Se está pasando reglamento punitivo a uno mediador. (34) - Se proyecta 2015 trabajo con mesas mediadoras.(36) - Lograr que los chicos reviertan su comportamiento.(38) - Manual construido por docentes e inspectoría. (40)
N° 4	<ul style="list-style-type: none"> - Tratamos de mantenerlos. (4) - Les damos oportunidades. (4, 6) - Profesor estimula, pero sin cambio disminuye.(4) - Vamos en contra de la corriente. (4,28) - Hay que atender al resto de la población. (4) - Profesores luchan con los contenidos mínimos y con niños con problemas.(4) - Falta de recursos, metodologías nuevas. (6) - De a poquito hay que insistir en el cambio. (12) - Estrategia de amenaza de derivación cuando no vienen a clase. (14, 46) - Solo queda encauzar. (18) - Hacer entender que la educación los prepara para lo que viene. (18) - Error quizá al ser flexibles con las normas. - La desvinculación es cuando pasan la línea. (22) - La desvinculación cuando no demuestran arrepentimiento. (22) - A veces se cambiaba de jornada para no sacarlo. (22) - Se trabajan valores en la hora de orientación. (24, 26) - No podemos atender 40 necesidades diferentes. (28) - Te absorbe la vorágine del trabajo. (28) - Hay que tratar de ganarse a los chicos por la parte afectiva. (38) - El tema de la deserción no es fácil. (46) - Estrategia derivación casos de drogas. (52) - Derivaciones a la OPD. (56) - En ocasiones se ha ido a carabineros. (56) - Engorroso lograr mantenerlos. (56) - Manual de Convivencia se informan normas y sanciones. (20)

- **Categoría N° 4: Propuestas para la Mantención escolar.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 3	<ul style="list-style-type: none"> - Programa como mediador familiar. (6) - Cubrir falta de especialistas. (8) - Realizar reuniones chico-familia (6) - Contar con psicólogo educacional. (6) - Programa PARE con profesionales hijos. (10) - Casos complejos, apoyo seguido. (10) - Programa alineado con el PEI. (32) - Trabajo continuo con la familia. (32)
N° 4	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela debería tener un encargado de lo social. (18) - Nuevas generaciones de docentes, nuevas metodologías. (30) - Tener herramientas para motivar a los jóvenes. (30) - Ideal PARE instalado en la escuela. (36) - Talleres que no intervengan con las asignaturas. (36) - Talleres PARE que tengan ponderación. (36) - Talleres sistemáticos. (36) - Obligatorio para los primeros medios. (38) - La escuela nombre los casos. (46) - Hacer un compromiso fiel con la familia. (46)

c) Categorías: Jóvenes PARE.

- **Categoría N° 1: Significado experiencia escolar.**

Entrevistas	Subcategorías	Temas Emergentes
N° 5	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Hábito de desorden. (6, 10) - No me gusta estudiar. (32) - No me gusta estar sentado escuchando, me aburro. (50) - El desorden para llamar la atención. (132) - Mal rendimiento, no estudio. (150, 152) - Solo yo él responsable. (112, 156, 157, 158, 160) - Me cancelaron la matrícula en octavo. (36)
	Nivel Comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Profesores que enseñan más allá de la materia. (16) - La escuela que me gusta, donde están mis amigos. (22) - Aquí los estudiantes son de población (72)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - No me gusta el castigo por llegar tarde. (88) - Buena, estricta. (144, 146) - Algunas exigen promedio y buen comportamiento. (56, 57)
N° 6	Nivel personal	<ul style="list-style-type: none"> - Desmotivación porque me molestan. (6, 10, 54) - El rendimiento no me da. (78) - Soy responsable por no poner atención. (80) - No me alcanza el tiempo, trabajo. (84, 86, 88)
	Nivel Comunidad escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - No me gusta el colegio, por los compañeros. (8, 10, 36) - Profesora me golpeo. (18, 20, 21, 22) - No se puede hacer clases, compañeros desordenados. (52) - Esta escuela los compañeros se molestan diariamente. (50) - Algunos profes motivan, otros no. (134)
	Nivel estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Hay escuelas más relajadas y otras estrictas. (72) - Ganas de irme, por castigos de horario. (74, 76) - La escuela nos protege. (114) - Hay colegios que no enseñan. (30) - Algunas escuelas no te reciben. (44, 45, 46) - La otra escuela era como una familia. (58, 64) - En esta escuela todos por su lado. (66,)

N° 7	Nivel personal	<ul style="list-style-type: none"> - Malas notas en todos los ramos. (16) - Repetí, no tenía ganas de seguir. (44, 46, 48) - Motivarme para seguir. (94, 96) - Sufría de bullyng. (112, 116) - Apoyo psicológico desde que entre. (114)
	Nivel Comunidad	<ul style="list-style-type: none"> - Profesora me dijo autista. (4, 6) - Mala relación con mis compañeros.(10) - Algunos profesores de calidad, otros Decaen. (10, 12, 14) - Un profesor bueno explica bien. (66) - Pelean para llamar la atención. (100, 102) - Algunos profesores no cumplen su trabajo (10, 12, 14, 116) - La familia y la escuela son cosas distintas. (70)
	Nivel Estructura escolar	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela tiene puntos positivos. (88) - En un colegio me miraron en menos. (22, 24) - La básica experiencia regular. (32, 34)
N° 8	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios de escuela, cambios de casa. (8, 10, 12) - Siempre he tenido problemas de conducta. (14, 44) - He tenido buen rendimiento. (50) - Siempre suspendido, siempre condicional. (16, 50) - Me crie en violencia, por eso soy así. (60)
	Nivel Comunidad escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Peleas con compañeros.(20) - Escuela, mi segunda familia. (66) - Profesores que no explican, por ser desordenados. (76)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Colegio bueno, más controlados. (26, 44, 52) - Colegio malo, siempre peleas. (34) - Colegios que van más atrasados en materia. (36) - Colegios que uno decide irse, son malos.(40)
N° 9	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - No cumplimos tareas porque tenemos una vida diferente. (16) - Siento prejuicios y críticas por ser adolescente. (24) - Adultos no viven la vida de uno. (38) - Rebeldía un morbo al encierro. (44, 46) - Lo único que quiero es crear. (54) - No me adaptaba, por eso me volaba. (66)
	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Valoro más a los asistentes y auxiliares. (12) - Con los profesores tienes que usar máscaras. (12) - He sentido rechazo de los compañeros. (36) - La familia te impone venir a la escuela. (36, 38) - La dirección su trato es esquivo. (36) - Profesores buenos son más humanos. (58) - Profesores buenos, te re-explican. (60) - Compañeros faltan el respeto a la imagen de autoridad. (64) - Compañeros tienen la mente dormida. (68) - Conflicto compañeros, diferentes valores. (70) - La convivencia influye en todo el liceo. (66)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Escuela rancia. (12) - Exigencia y poco espacio. (12, 16) - No consideran el aporte de los estudiantes. (12) - No veo en sus planes, prioridad de educación completa. (12) - Te educan para la competencia, carne de carroña. (12, 48, 50) - No te crean opinión propia. (12) - Las notas se relacionan con la personalidad del profesor. (14) - No se puede ser libre en un colegio. (44, 46) - Escuela estanca tus derechos. (44) - Escuela te deja tirado. (50) - Me siento engañada por la escuela. (50) - Adiestran a los estudiantes. (52) - Te hacen ser egocéntrico. (52) - Escuela miedo a la diferencia. (72)

N° 10	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Sentía injusticia. (14) - He sido desordenada. (20, 22) - Soy floja. (20, 22)
	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas con los profesores. (8, 10, 12) - Buena experiencia, grupo de amigos. (16) - Apoyo profesara jefe. (16) - Problemas entre compañeros. (32, 60, 34) - Problemas entre estudiantes y profesores. (62)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Resuelven problemas castigando al más desordenado. (68, 70)
N° 11	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Problemas por ser allegada. (22) - Me han pasado cosas malas. (22, 24) - A pesar de todo he pasado los cursos. (22)
	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Escuelas donde los amigos te quieren y que no te quieren. (18) - Los alumnos hacen las escuelas. (32) - Hay profesores que apoyan mucho .(34) - Hay profesores que no enseñan bien. (36) - Hay familias que no toman cuenta a sus hijos. (54)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Hay escuelas difíciles. (4) - Hay escuelas malas. (16, 18) - La escuela me ayuda a olvidar problemas. (26, 46) - Desacuerdo de recibir a todos los estudiantes. (42)
N° 12	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Repetí por problemas en la casa. (22) - Faltaba mucho a clases. (26) - Cambie, me hice más fuerte. (32) - Vivimos problemas de violencia familiar. (34) - No me concentraba tenía la cabeza en mi casa. (36) - Recibí apoyo OPD, no sirvió. (42)
	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Hay profesores que no explican, solo guías. (46) - Hay profesores distintos, explican. (50) - Hay profesores realizan convivencias para unir al curso. (58, 60, 90)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Hay escuelas que se relacionan todos con todos. (14) - No sentí apoyo desde la escuela. (24) - La escuela enseña cosas que no se puede aprender en la casa. (68)
N° 13	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Me hicieron repetir por conducta. (10, 18) - Hago enojar a los profesores. (32) - Me distraigo rápidamente. (36) - Me echaron por molestar a un profesor. (44) - Condicional, por portarme mal. (46, 48) - Desmotivan clases fomes. (74) - Difícil estudiar solo, exámenes libres. (96, 98)
	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Experiencia de violencia física con profesor. (12) - Mi familia le cree a la escuela. (16) - Profesor le tiene miedo de los estudiantes. (20) - Con algunos compañeros bien con otros mal. (30) - Mala relación con la mayoría de los profesores. (30) - Profesores te perjudican, te portas mal y afuera. (68) - Peleas por diferencia con compañeros. (76) - Familia apoya para seguir estudiando. (94) - No existe comunicación con directivos. (124) - Es importante tener amigos. (138)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela no habla, suspende, expulsa. (82, 88, 90, 120, 122) - Las normas están mal hechas. (86)
N° 14	Nivel Personal	<ul style="list-style-type: none"> - Buen rendimiento, mala conducta. (8, 10) - Mi responsabilidad, me portaba mal. (20, 34, 36) - Expulsión por problemas conductuales leves- constantes. (48, 50, 64) - Por expulsión cambio de especialidad. (66, 68) - Ideal terminar en un mismo colegio, estudiar lo que quería.(160) - Igual estudiare mecánica. (162)

	Nivel Comunidad Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Algunos profesores ayudan. (2, 4) - Adaptación con compañeros. (28) - Entre compañeros nos molestamos. (42, 44, 46) - Inspectores a veces mienten. (52, 54) - Te entretienes con compañeros. (96) - Hay profesores que te apoyan y otros más estrictos. (148, 150)
	Nivel Estructura escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Solo te retan y llaman al apoderado. (52, 56) - Consejo de profesores determino mi expulsión. (72) - La escuela es como cárcel. (124, 128) - Clases aburridas. (130, 132) - Perjudica la hoja de vida para encontrar colegios. (182, 184, 188, 190, 192, 204)

• **Categoría N° 2: Significado programa PARE**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 7	<ul style="list-style-type: none"> - Me ayudo a seguir en la escuela.(52, 80) - Me ayudo a subir las notas. (78) - Funciona bien. (132)
N° 8	<ul style="list-style-type: none"> - No le cambiaría nada. (70) - Más comunicación con el colegio. (70, 72)
N° 9	<ul style="list-style-type: none"> - Profesionales me ayudan a nivel personal. (2, 8) - El programa no ayuda a retenerme. (2, 8)
N° 10	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo para mantenerse. (74) - Conoces a otros compañeros.(72) - No habían problemas en los grupos. (78) - Salir de la rutina. (80)
N° 11	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en dinero. (44) - No le agregaría nada al PARE. (52)
N°12	<ul style="list-style-type: none"> - Programa completo. (78)
N° 13	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo en las materias. (104) - Más unidos, más comprensión. (110) - Compañeros se portan mejor. (111, 116, 126) - La escuela y el programa son distintos. (132)
N° 14	<ul style="list-style-type: none"> - No contribuye, hablan con los jóvenes, no con los profesores. (108, 111, 120) - Deberían entrar a las clases. (114, 118)

• **Categoría N° 3: Mantenerse 12 años.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 5	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca he pensado en abandonar. (2, 140) - Para ser alguien en la vida. (84) - Para mantener a mi familia. (84) - Para ser bien mirado. (84) - Para ser buena persona. (138) - Quiero estudiar, quiero terminar. (142)
N° 6	<ul style="list-style-type: none"> - He pensado en salir por desmotivación. (4, 5) - A pesar de todo lo que me pase, lo terminare. - Sentirme bien conmigo. (110) - Para trabajar, para estudiar. (110, 112) - Me mantengo por mi mamá. (143, 146) - Para ser un buen hombre. (148)
N° 7	<ul style="list-style-type: none"> - Me mantengo por la especialidad y por un trabajo. (54, 56, 76) - En la misma escuela la razón para irme. (58, 59, 62)
N° 8	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca he pensado salirme de la escuela. (56) - Promesa a mi madre de terminar. (56) - Si estoy en la casa me aburro. (56, 66) - Si me cancelan la matricula igual seguiré. (57) - Los que no quieren estudiar, los que no tienen amigos. (68) - Terminar para un trabajo estable. (82)
N° 9	<ul style="list-style-type: none"> - Para salir y tener otro espacio. (18) - Dejas la escuela para ser autosuficiente. (28) - Me hacen quedar metas personales. (36) - Me hacen quedar la relación con personas. - Aunque estés confundido igual sigues. (36) - Algunos se sienten bien fuera del liceo. (40) - Expectativas un trabajo que me guste. (42) - 12 años una condena para salir en libertad. (42, 54)
N° 10	<ul style="list-style-type: none"> - Nunca he pensado dejar la escuela. (26) - Afecta problemas familiares y con los compañeros. (30, 34) - Dejan la escuela por dejarse llevar por amigos. (38) - Dejan la escuela por llevarse mal con los profesores. (38, 40) - Mantenerse para sacar profesión. (44) - Nadie ha terminado el cuarto en mi familia (44)
N° 11	<ul style="list-style-type: none"> - Estar dentro para aportar al país. (30) - Nada influye para no estar en el colegio. (38) - Dan ganas de no venir, compañeros que molestan. (40) - Terminar, trabajar, estudiar por mi hijo. (56)
N°12	<ul style="list-style-type: none"> - Si terminas las puertas se abren. (64)
N° 13	<ul style="list-style-type: none"> - Adentro de la escuela, especializarse, tener amigos. (58) - Fuera de la escuela, tiempo perdido. (58) - Quiero volver al colegio. (60, 142, 146) - Terminar para tener una profesión. (62) - Motivación influye para quedarse. (68) - Aprendes, conoces personas, lugares. (136)
N° 14	<ul style="list-style-type: none"> - Estar adentro, es aprender. (86) - Si no terminas eres nadie. (95) - La escuela tiene que motivar para quedarse. (124, 130, 208) - Sueño de todo padre. (168)

• **Categoría N° 4: Imaginario escuela ideal.**

Entrevista	Temas Emergentes
N° 6	<ul style="list-style-type: none"> - Más cercenaría con los profesores. (70) - Realicen talleres. (96, 98, 100) - Castiguen a los más desordenados. (102, 108) - Que tengan más recursos. (126) - Profesores más motivadores. (130) - Mejorar infraestructura. (138, 140)
N° 7	<ul style="list-style-type: none"> - Actividades entretenidas. (86) - Depende de cada uno y del apoyo para cambiar la violencia. (104, 106, 108) - Espacios más amplios. (122, 124) - Que los profesores expliquen bien. (127)
N° 8	<ul style="list-style-type: none"> - Echar a los violentos. (63) - Profesores que expliquen bien. (74) - Más áreas verdes. (78) - Mejorar baños, camarines. (78)
N° 9	<ul style="list-style-type: none"> - Deberían tener talleres. - Deberían tener un especialista que acompañe. (20) - Incentivar el trabajo en grupo. (52) - Juntar el conocimiento. (62) - Realizar convocatorias. (60)
N° 10	<ul style="list-style-type: none"> - No mezclar a la gente. (54, 56, 58) - Actividades para que se conozca todo el colegio. (82)
N° 11	<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda para guiar a los jóvenes. (42)
N° 12	<ul style="list-style-type: none"> - Crear más confianza con los profesores. (38) - Me imagino talleres. (46) - Tener con quien desahogarse. (88)
N° 13	<ul style="list-style-type: none"> - Con profesores simpáticos. (66) - Clases entretenidas. (66) - Directores simpáticos. (66) - Conversaciones formales. (70) - Hablar cara a cara con compañeros. (78) - Motivar a los estudiantes. (84) - Escuela tiene que tener talleres prácticos. (100)
N° 14	<ul style="list-style-type: none"> - La escuela debería conocer los problemas de los estudiantes. (76) - Clases recreativas. (80) - Ayuden a buscar otro colegio, cuando expulsan. (180, 212, 214)